



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

DOS LETRAMENTOS ÀS MUDANÇAS
DISCURSIVAS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

ALESSANDRO BORGES TATAGIBA

BRASÍLIA

2014

ALESSANDRO BORGES TATAGIBA

**DOS LETRAMENTOS ÀS MUDANÇAS
DISCURSIVAS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília/UnB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva

BRASÍLIA

2014

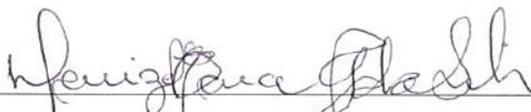
ALESSANDRO BORGES TATAGIBA

**DOS LETRAMENTOS ÀS MUDANÇAS
DISCURSIVAS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS**

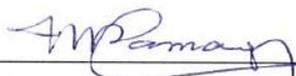
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília/UnB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Aprovada em: 28 / 02 / 2014 .

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Denize Elena Garcia da Silva (UnB/LIP – orientadora) – Presidente



Prof. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (Unesp – membro externo)



Prof. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva (UnB/LIP – membro interno)



Prof. Dra. Francisca Cordélia Oliveira da Silva (UnB/LIP – Suplente)

Brasília

Fevereiro de 2014

Para as pessoas jovens, adultas e idosas que precisam dos letramentos para viver em melhores condições de justiça e inclusão social bem como de simetria discursiva e social. Em memória de Elisa e Sérvulo, pelas primeiras palavras e eterno amor. Pelo primeiro e eterno amor, para Saori, Aimê e Alan.

AGRADECIMENTOS

Começo e finalizo este trabalho com a consciência plena de gratidão. Agradeço ao engenheiro e artista do universo, ao meu Deus, por ter me dado forças para vencer todos os obstáculos e pela honra de conviver com todas as pessoas que trilharam comigo esta jornada de pesquisa, estudos, leituras e diálogos.

À minha mentora intelectual, Prof. Dra. Denize Elena Garcia da Silva, pelo apoio, incentivo, condução, aulas, projetos de pesquisa, leituras e nossa eterna amizade e respeito mútuo bem como ao estimado José Roberto por seu apoio e acolhimento.

À coordenação e a todos docentes do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, pelos ensinamentos, apoio, ricas discussões acadêmicas e por manter um programa com amplo e rico espectro de abordagens linguísticas. Às secretárias Renata e Ângela pelo constante profissionalismo e apoio acadêmico de cada uma.

Pelo precioso tempo, aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo; Profa. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva; Profa. Dra. Francisca Cordélia Oliveira da Silva; e, minha orientadora, Prof. Dra. Denize Elena Garcia da Silva.

A todos que colaboraram com este trabalho, em especial, aos estudantes que gentilmente compartilharam conosco suas preciosas histórias de vida, seu tempo, seus textos, suas memórias. À equipe de gestão e docentes da escola que nos acolheu e possibilitou a coleta de dados de natureza etnográfica.

Às líderes e aos colegas dos grupos de pesquisa, “Linguística Sistêmico-Funcional como instrumental teórico-metodológico para análise do discurso” e do “Grupo Brasileiro de Estudos de Discurso, Pobreza e Identidades – Rede Latinoamericana (REDLAD)”, pelo compartilhamento de trabalhos, ideias, discussões e cursos.

Aos servidores do Serviço de Informação ao Cidadão, da esfera federal – Ministério da Educação (MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – e da esfera distrital – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) e Secretaria Especial do Idoso do Distrito Federal –, pela presteza no envio das informações, documentos e publicações.

Aos funcionários da Unesco pelo pronto atendimento, atenção, esclarecimento de dúvidas, envio de informações e acesso às publicações do órgão.

Ao Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho, da Universidade Estadual do Ceará, por compartilhar seus conhecimentos, pelo curso de Linguística Sistêmico-Funcional e pelas indicações de leituras.

À Profa. Dra. Francies Christie, Profa. Emérita da Universidade de Melbourne, por gentilmente responder aos meus e-mails, pelas indicações de leituras e por compartilhar seus conhecimentos sobre letramentos.

À Profa. Dra. JoAnne Yates, do *Massachusetts Institute of Technology (MIT) Sloan School of Management*, pelas gentis respostas bem como pela indicação das preciosas leituras sobre gêneros textuais.

Aos amigos e colegas de pesquisa, Carina, Kelly, Miguel, Alley, Ana, Sandra e Fernando, por toda atenção, respostas aos meus e-mails e principalmente pela riqueza deste convívio.

À toda equipe do Sarah Kubitscheck pelo suporte e por me ajudarem com precisão e profissionalismo a enfrentar as dificuldades surgidas durante a jornada.

À família e amigos pela compreensão e por manter acesa a chama.

Este agradecimento, singelo e breve, não se aproxima da grandeza do precioso convívio com todas as pessoas que tornaram esta pesquisa possível. A todos que fazem parte da minha história de vida, desta jornada de pesquisa, muito obrigado.

No princípio, era o verbo...

RESUMO

Esta dissertação resulta de pesquisa de mestrado acadêmico pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília cujo objetivo geral visou à investigação de práticas discursivas e sociais relacionadas aos letramentos na educação escolar de jovens, adultos e idosos, com base no contexto educacional da rede pública de ensino do Distrito Federal. A definição deste objetivo possui um alcance social e outro semiótico. Para as abordagens sociossemióticas, consideramos os problemas de alfabetismo funcional e analfabetismo que, respectivamente, significam deficiências graves na própria formação escolar e situam o Brasil entre os dez países no mundo com a maior taxa de analfabetos. As análises se baseiam no aporte teórico e metodológico da Linguística Sistêmico Funcional – Halliday e Matthiessen (2014); Halliday e Hasan (1989) – e da Análise de Discurso Crítica – na vertente de Fairclough (2001, 2003, 2006, 2010). O aporte metodológico, de abordagem qualitativa, balizou-se pelas categorias linguísticas da Análise de Discurso Textualmente Orientada e da Linguística Sistêmico-Funcional. Os *corpora* se constituem de dados de natureza etnográfica, com textos de estudantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, e de dados documentais sobre as práticas discursivas educacionais, de âmbito nacional e internacional. Entre os resultados da pesquisa, pudemos constatar discrepâncias e incoerências na cadeia discursiva, principalmente acerca dos letramentos e dos gêneros textuais. Porém, há significativos avanços em relação a livros didáticos cujas propostas consideram ampliar os níveis de letramentos e a compreensão sobre a produção, circulação e consumo dos gêneros textuais. Como finalidade ulterior ao escopo inicial da pesquisa, que os resultados aqui alcançados possam dialogar com outras vozes e trabalhos para, dessa forma, trazer à luz hiatos e barreiras situadas entre os letramentos e as mudanças discursivas e sociais, em prol da real e efetiva inclusão escolar e social de todas as pessoas jovens, adultas e idosas.

PALAVRAS-CHAVE: Redes Discursivas; Práticas Sociais; Letramentos.

ABSTRACT

This dissertation results from a research supported by the University of Brasilia Postgraduate programme in Linguistics whose general objective aimed to investigate discursive and social practices related to literacies in school education for youth, adults and seniors, based on the educational context of public schools of the Distrito Federal. This goal has both a social and a semiotic meaning. As far as this socio semiotic point of view is concerned, we consider the problems of illiteracy and functional literacy as serious deficiencies in the school that situates Brazil among the ten countries in the world with the highest rate of illiteracy. The analysis is based on the theoretical and methodological framework of Systemic Functional Linguistics – Halliday and Matthiessen (2014); Halliday and Hasan (1989) – Critical Discourse Analysis – Fairclough (2001, 2003, 2006, 2010). The methodological qualitative approach considered the linguistic categories of the Textually Oriented Discourse Analysis and of the Systemic Functional Linguistics. The corpora includes ethnographic based data, with students written texts from the youth and adult education programme, as well as documentary database on educational discursive practices, from national and international sphere. Among the results, we found discrepancies and inconsistencies in the discursive chain, especially toward literacies and textual genres. However, there are significant improvements in the textbooks whose proposals consider expanding the levels of literacies and of understanding the production, distribution and consumption of texts. As an ulterior purpose, the results may dialogue with other voices and works in order to bring to light gaps and barriers, which underlie between the discursive and social change in favor of a real and effective educational and social inclusion of all young, adult and elderly.

KEYWORDS: Discourse Networks; Social Practices; Literacies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Projeção do Alcance dos Objetivos da Educação para Todos (EPT) até 2015	23
Figura 2 – Modelo Explicativo da Proficiência.....	25
Figura 3 – Síntese da Configuração Textual e da Estrutura Potencial de Gênero.....	62
Figura 4 – Eixos de análise semiótica	69
Figura 5 – Estratos extralinguísticos e intralinguísticos da LSF	70
Figura 6 – Síntese da Arquitetura da Linguagem.....	76
Figura 7 – Mandala da Gramática da Experiência	84
Figura 8 – Gêneros de Pintura.....	138
Figura 9 – Gênero Formulário: Ficha de Solicitação de Emprego.....	139
Figura 10 – Gênero Textual Foto-Legenda: Leitura.....	140
Figura 11 – Gênero Textual Foto-Legenda: Produção Escrita.....	141
Figura 12 – Gênero Literário: Poema “O Açúcar”, de Ferreira Gullar	142
Figura 13 – Gênero Textual Cartaz: Direitos do Idoso	143
Figura 14 – Gênero Textual Estatuto: Direitos do Idoso.....	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os quatro tipos de discurso em Aristóteles	39
Quadro 2 – Análise da prática discursiva.....	45
Quadro 3 – Estágios do texto narrativo	63
Quadro 4 – Contexto de cultura e contexto de situação.....	72
Quadro 5 – Variáveis do discurso	73
Quadro 6 – Primeiro estrato intralinguístico	74
Quadro 7 – Segundo estrato intralinguístico	74
Quadro 8 – Panorama sobre as metafunções da linguagem.....	78
Quadro 9 – Exemplo de análise simultânea das três metafunções.....	79
Quadro 10 – Configuração do sistema da transitividade	80
Quadro 11 – Tipos de Processo e participantes	81
Quadro 12 – Panorama mundial da Educação de Adultos conforme a Confitea VI.....	125
Quadro 13 – Panorama dos gêneros textuais conforme a unidade do livro	137
Quadro 14 – Panorama dos gêneros analisados no livro do PNLD-EJA (2011)	145
Quadro 15 – CEBDF-EJA: Análise 1	150
Quadro 16 – CEBDF-EJA: Análise 2	150
Quadro 17 – CEBDF-EJA: Análise 3	151
Quadro 18 – CEBDF-EJA: Análise 4	151
Quadro 19 – Panorama das considerações finais do <i>corpus</i> de natureza etnográfica.....	158
Quadro 20 – Panorama das considerações finais do <i>corpus</i> documental.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
ADTO	Análise do Discurso Textualmente Orientada
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CC	Configuração Contextual
CEBDF	Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal
Confintea	Conferência Internacionais de Educação de Adultos
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPG	Estrutura Potencial de Gênero
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INAF	Indicador de alfabetismo funcional
LDEBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEG	Potencial da Estrutura Genérica
PIA	Plano Ibero-Americano de Alfabetização
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD-EJA	Programa Nacional do Livro Didático para EJA
PPP/DF	Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Distrito Federal
SEEDF	Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal
Sinpro/DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNLD	<i>United Nations Literacy Decade</i>
VOLP	Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa
WCEA	<i>World Conference on Education for All</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – O INÍCIO DA JORNADA.....	19
1.1 Negociação do ponto de partida	20
1.2 Um problema social e seus aspectos semióticos	21
1.3 Delimitação do escopo, dos objetivos E das Questões de pesquisa	24
1.4 Contextos da educação de pessoas jovens, adultas e idosas.....	27
1.4.1 Contextualização histórica da modalidade de EJA	29
1.4.2 Desafios e contextos contemporâneos da modalidade de EJA	34
1.5 Reflexões sobre o início da jornada.....	36
CAPÍTULO 2 – APORTE TEÓRICO.....	37
2.1 Preâmbulo.....	37
2.2 A análise de discurso crítica: antecedentes e perspectivas	38
2.2.1 Produção, circulação e consumo de textos.....	43
2.2.2 Intertextualidade e interdiscursividade	47
2.3 Letramentos, educação e a perspectiva crítica discursiva	48
2.3.1 Gêneros textuais: discursos educacionais e relações de poder.....	52
2.3.2 Teoria de Gênero e Registro	59
2.4 A linguística sistêmico-funcional	66
2.4.1 As três metafunções da linguagem.....	77
2.4.2 A mandala da gramática da experiência baseada em Halliday	83
2.5 Reflexões ao longo da trilha teórica	85
CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E ÉTICA.....	88
3.1 Preâmbulo.....	88
3.2 Os caminhos da análise Sociossemiótica.....	88
3.2.1 A constituição dos <i>corpora</i> da análise linguística.....	90
3.2.2 Critérios de seleção	91
3.2.3 Diário de Campo	93

3.2.4 Análises, sistematização e apresentação de resultados	94
3.3 Bases éticas.....	96
3.3.1 A ética em pesquisa social	96
3.3.2 A relação pesquisador e colaborador	98
3.4 Reflexões sobre a trilha metodológica e ética	99
CAPÍTULO 4 – A JORNADA DA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	100
4.1 Preâmbulo.....	100
4.2 <i>Corpus</i> de abordagem etnográfica	101
4.2.1 Texto 1 – Dalva, 43 anos.....	101
4.2.2 Texto 2 – Maria, 39 anos.....	103
4.2.3 Texto 3 – Marta, 55 anos.....	105
4.2.4 Texto 4 – Jonas, 66 anos	106
4.2.5 Texto 5 – Coralina, 54 anos	112
4.3 <i>Corpus</i> documental: rede de práticas discursivas e sociais	115
4.3.1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos	115
4.3.2 A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDEBEN/1996)	122
4.3.3 Documentos da VI Confinteia.....	124
4.3.4 Parâmetros Curriculares Nacionais para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PCN- EJA, 2001; 2002)	129
4.3.5 Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, Resolução Nº 1/2012-CEDF e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	133
4.3.6 O livro didático utilizado pela escola pesquisada e os editais de chamada pública do Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLD-EJA)	134
4.3.7 Análise do Currículo da Educação Básica do Distrito Federal (SEEDF, 2010) ..	148
4.3.8 Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Distrito Federal–Projeto Professor Carlos Mota (PPP/DF) e o Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada	157
REFLEXÕES SOBRE A JORNADA ANALÍTICA	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168

REFERÊNCIAS	174
APÊNDICE	184
APÊNDICE 1 – Carta de encaminhamento ao comitê de ética.....	184
ANEXOS	185
ANEXO 1 – Cadastro do Programa Morar Bem.....	185
ANEXO 2 – Aprovação da pesquisa pelo conselho de ética.....	186

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados da investigação acerca das práticas discursivas e sociais relacionadas aos letramentos na educação escolar de jovens, adultos e idosos. Para tanto, toma-se como referência o contexto educacional da rede pública do Distrito Federal. Conforme dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2012), o Brasil e o Distrito Federal possuem respectivamente 3.906.877 (três milhões, novecentos e seis mil, oitocentos e setenta e sete) e 49.768 (quarenta e nove mil setecentos e sessenta e oito) estudantes matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No Brasil, quase dois terços se encontram no ensino fundamental e um terço no ensino médio, porcentagens semelhantes às encontradas no Distrito Federal, sendo que, nesta unidade da federação, 96% dos estudantes da EJA se encontram na faixa etária abaixo dos 50 anos e, por conseguinte, 4% acima.

Esses números, todavia, ainda não alcançaram os mais de 10 milhões de brasileiros, na faixa dos 15 a 64 anos – pessoas jovens, adultas e idosas – todos considerados analfabetos. Como agravante, de acordo com os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)¹, “O Brasil avançou, principalmente nos níveis iniciais do alfabetismo, mas não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada”².

A esse respeito, de forma contundente, Scliar-Cabral (2007, s.p.) declara que “as escolas estão fabricando analfabetos funcionais”, pois “O aumento de um ano no Ensino Fundamental é um ganho sim, mas não significa que o aluno entre no domínio da escrita, tanto para ler, quanto para escrever. O importante é melhorar a qualidade de ensino”, conclui

¹ O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. Seu principal objetivo é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas. Estas informações básicas, dados e informações estatísticas bem como a descrição dos respectivos níveis se encontram disponíveis em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 16 jan. 2014.

² O texto está disponível no sítio eletrônico do Instituto Paulo Montenegro: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por. Acesso em: 11 fev. 2014.

a professora emérita Leonor Scliar-Cabral, conforme Matos (2007). A assertiva da professora relaciona-se ao fato do percentual da população alfabetizada funcionalmente passar de 61% em 2001 para 73% em 2011, sendo que, todavia, apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática.

Cientes que os desafios mencionados extrapolam e muito o alcance de uma pesquisa sociossemiótica³, nos capítulos a seguir buscaremos atender às questões e objetivos de pesquisa com o intuito de que este trabalho, em última instância, possa se reverter em benefícios para as pessoas jovens, adultas e idosas que dependem dos letramentos para viver em melhores condições de justiça e inclusão social bem como simetria discursiva e social.

Nesse sentido, a dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos, desdobrados em suas respectivas seções. O **Capítulo 1** explicita o início da jornada, desde a negociação do ponto de partida (1.1), passando pelo enfoque do problema social com seus respectivos aspectos semióticos. A seção seguinte (1.3) destaca os objetivos e as questões de pesquisa. A quarta seção (1.4) dedica-se a situar os contextos da educação da educação de pessoas jovens, adultas e idosas sob a ótica histórica (1.4.2). Para concluir o capítulo, apresento na seção (1.5) algumas reflexões sobre o caminho trilhado.

O **Capítulo 2** envolve um preâmbulo que anuncia as subseções seguintes, as quais formam uma triangulação teórica, a começar pela Análise de Discurso Crítica (2.2), voltada para os caminhos da produção, circulação e consumo de textos (2.2.1), bem como para a discussão da intertextualidade e da interdiscursividade (2.2.2). Da perspectiva das abordagens transdisciplinares, a seção seguinte dedica-se à discussão teórica sobre Letramentos, educação e a perspectiva crítica discursiva (2.3) e desdobra-se no que considero dois pilares para a educação linguística: gêneros textuais, educação e relações de poder (2.3.1) e Teoria de Gênero e Registro (2.3.2). Para completar a triangulação teórica, a terceira parte deste capítulo apresenta a Linguística Sistêmico-Funcional (2.4) com o enfoque sobre as três metafunções da linguagem (2.4.1) e sobre a "Mandala da gramática da experiência" baseada em Halliday (2.4.2). Em suma, para a tríade teórica, busco focalizar o aporte essencial para subsidiar as reflexões e análises do trabalho e no fecho (2.5) incluo algumas das reflexões surgidas ao longo da trilha teórica.

O **Capítulo 3** apresenta a fundamentação metodológica da pesquisa bem como os pressupostos éticos que balizaram toda a jornada. Após situar o capítulo no preâmbulo (3.1),

³ Halliday e Hasan (1989, p. 4) por sociossemiótico referem-se, em um primeiro momento “simplesmente à definição de um sistema social, ou uma cultura, como um sistema de significados”.

apresento os caminhos da análise sociosemiótica (3.2) em quatro seções distintas: (3.2.1) a constituição dos *corpora* da análise linguística; (3.2.2) critérios de seleção dos dados de base documental e de natureza etnográfica; (3.2.3) Diário de Campo, utilizado pelo pesquisador como instrumento complementar à análise dos textos; e (3.2.4) a sistematização e apresentação de resultados. Esta subdivisão tem por objetivo abarcar explicitamente desde os critérios de seleção dos *corpora* selecionados para as posteriores análises linguístico-discursivas até a respectiva forma de sistematização e apresentação dos resultados. Na sequência, destaco os pressupostos éticos que nortearam a condução da pesquisa bem como os procedimentos registrados junto ao Conselho de Ética em Pesquisa do Instituto de Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH/UnB). Antes da finalização do capítulo com as respectivas reflexões sobre o caminho trilhado, destaco, dentre os pressupostos evidenciados, a ética em pesquisa social (3.3.1) e a relação pesquisador e participante (3.3.2).

O **Capítulo 4** discute os *corpora* basicamente em duas seções: (4.2) o *corpus* de abordagem etnográfica com cinco textos escritos sobre o tema narrativas de vida de estudantes de uma escola pública do distrito federal; e o *corpus* documental (4.3) com as análises de 15 bases documentais. Ao longo deste capítulo, as descobertas que a própria jornada analítica nos oferece nos levam a refletir sobre os modos de produção, circulação e consumos dos discursos voltados para as pessoas jovens, adultas e idosas.

A parte final, **Reflexões sobre a Jornada analítica**, apresenta de forma entrelaçada os *corpora* para sintetizar os resultados das análises. Nas considerações finais, destaco entre os resultados o desafio de romper com discursos simplistas e redutores que vinculam majoritariamente 'letramento a alfabetização' como se as demais práticas de interação leitora, gráfica e oral não fossem necessárias à vida social nos outros níveis de ensino. Por conseguinte, identificamos uma parte significativa da rede de práticas discursivas e sociais cujas evidências sugerem a necessidade de um trabalho mais coerente do ponto de vista da produção, circulação e consumo de textos voltados para as pessoas jovens, adultas e idosas. Trata-se, portanto, de pessoas que precisam dos letramentos, em todos os níveis de ensino, para viver em melhores condições de justiça e inclusão social bem como de simetria – discursiva e social. Em vista do exposto, escrever uma dissertação de mestrado já representa um momento privilegiado de reflexão e os resultados alcançados não são uma palavra final, mas um convite ao diálogo, à reflexão, à ação.

CAPÍTULO 1 – O INÍCIO DA JORNADA

1.1 NEGOCIAÇÃO DO PONTO DE PARTIDA

A pesquisa que originou esta dissertação de mestrado encontrou o respaldo teórico e metodológico na linha de pesquisa “Discursos, Representações Sociais e Textos” do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Partimos da necessidade de investigar os modos de produção, circulação e consumo de textos voltados para os letramentos no contexto da educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas. Contudo, a decisão por este recorte investigativo possui basicamente dois antecedentes: um profissional e outro acadêmico.

Como professor, na educação básica do Distrito Federal, ao longo de vinte anos, os conhecimentos profissionais resultam, por um lado, do contato cotidiano com as dificuldades, incertezas, angústias, conquistas e avanços educacionais, sobretudo, do ponto de vista da sala de aula. Por outro lado, a formação nas áreas de Pedagogia e de Letras proporcionou, além do embasamento teórico alimentado pelo rico debate acadêmico, inquietações e reflexões; muitas delas, inclusive, relacionadas às práticas discursivas e sociais evidenciadas em sala de aula, no ambiente escolar. Participar do projeto de pesquisa “Meu nome, minha identidade: das práticas discursivas aos eventos de letramentos para voltados para adolescentes e idosos” – CNPQ/GP, liderado por Silva desde 2008 – reacendeu minhas esperanças quanto à realização de um diálogo efetivo entre a prática como professor de língua materna e os saberes linguísticos formalmente organizados pela academia.

A promoção do diálogo entre a prática e a teoria, a meu ver, possui como finalidade primeira e última contribuir para a educação básica e, especificamente, para a “Educação Escolar de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas”. Incluo os idosos e específico desta forma porque defendo a postura de que os discursos e, conseqüentemente, as práticas sociais precisam romper com o referente ausente e os traços de indeterminação dos sujeitos, notadamente, de pessoas comuns, em processos de naturalização das práticas sociais.

Este posicionamento, igualmente, baseia-se no pensamento da pesquisadora Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, de seu trabalho “Palavras e Imagens na Educação de Pessoas Jovens e Adultas: *Onde Está O Sujeito?* Apontamentos para a Pesquisa”. A estudiosa aponta contribuições para o campo de estudos da educação de pessoas jovens e adultas com base na relação direta do objeto, a escrita, com o sujeito-escritor-autor em que, conforme Camargo (2014, p. 3, no prelo), o termo “pessoas comuns”

refere-se Michel de Certeau no livro *A invenção do cotidiano*. O autor dedica seu ensaio às pessoas comuns, ao homem ordinário, herói anônimo, personagem disseminada, caminhante inumerável, figurantes amontoados dos lados. É quem *pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas*, antes dominadas por *atores donos de nomes próprios e de brasões sociais* (1996, p. 57).

Com esta visão em mente e levando em conta a breve exposição acerca dos antecedentes da jornada de pesquisa e da negociação do ponto de partida, lembro que as análises das práticas sociais e discursivas a seguir possuem como causa e finalidade as pessoas jovens, adultas e idosas que precisam dos letramentos, em todos os níveis de ensino, para viver em melhores condições de justiça e inclusão social bem como de simetria – discursiva e social. Logo, conforme registros oriundos da trajetória profissional na educação básica do pesquisador, a seção a seguir inicia-se com um fragmento acerca da história de vida de Maria para situar em seguida o que considero como um problema social atrelado a aspectos semióticos.

1.2 UM PROBLEMA SOCIAL E SEUS ASPECTOS SEMIÓTICOS

Maria, toda noite na escola, na hora do intervalo, ficava em pé, parada, sempre no mesmo lugar próximo à porta da sala de coordenação dos professores. Passaria despercebida pelos docentes se ela não estivesse sempre ali sozinha, com o olhar perdido, com a mesma roupa e sandálias. A cena poderia se repetir indefinidamente para Maria e para todos nós naquela escola se não fizéssemos, como professores daquela escola, uma pergunta: “por quê?”.

Docentes mais experientes da escola logo comunicaram que Maria possuía dificuldades cognitivas de aprendizagem. Eu quis saber mais. Deveria haver razões para o fato de a estudante ficar, no intervalo, no mesmo local à espera do recomeço da aula. Conversei com Maria e começamos a descobrir as dificuldades dela para sobreviver,

estudar, alimentar-se, conseguir um trabalho fixo. Maria vivia uma conturbada relação de “favor” de casa em casa, em troca de alimentação, abrigo. Maria não sabia ler e escrever o suficiente para entender o motivo pelo qual deixara de receber o “benefício do INSS” – Benefício de Prestação Continuada (BPC). O docente descobriu que entre Maria e o BPC havia uma intrincada rede de práticas e eventos de letramentos. Maria, até então, tinha ficado um longo período sem receber o BPC porque, entre outros motivos, não havia entendido o comunicado a respeito da perícia médica obrigatória. Começou ali a minha jornada e a mobilização de vários docentes para ajudar Maria voltar a receber logo o BPC.

Maria continuou a estudar. Sentia-se segura de alguma forma pelo menos ali, junto às pessoas que poderiam conduzi-la ao mundo dos letramentos. Maria continuou a aprender, em seu ritmo, mas também ensinou. Maria ensinou, ali no cotidiano escolar, os problemas vividos por uma pessoa entendida como alfabetizada funcional⁴. No final, Maria ensinou a respeito de um programa de inclusão social que boa parte dos docentes não conhecia. Igualmente, deixou-nos a lição que, no seio da própria escola, os letramentos significam muito mais do que o acesso ao mundo codificado da leitura e da escrita. Implicam pontes que ligam as pessoas às necessidades do tempo presente, ou seja, à inclusão social.

Como bem observa Peregrino (2010), a exclusão funciona como espécie de conceito e denúncia da degradação e da vulnerabilidade das condições de vida de parte considerável da população do planeta e que, no Brasil, aponta para o descarte social de parte significativa da população. Essa observação nasce do trabalho de campo da autora a respeito da desigualdade na escolarização pública de jovens pobres em uma localidade do Rio de Janeiro. Daí o alerta: integrar um sistema de educação não implica, automaticamente, inclusão social e melhoria das condições de vida. A exemplo do que poderia acontecer ou não com Maria, as pessoas, na escola, podem se deter na codificação e na decodificação do sistema semiótico de leitura e escrita sem alterar sua condição de invisibilidade social diante das inúmeras práticas sociais e discursivas mediadas pelos letramentos, conforme já advertira Silva (2012a).

Além da questão do alfabetismo funcional, o agravante social é que muitas pessoas fazem parte das informações estatísticas do relatório global de Educação para Todos (EPT), uma publicação anual deste órgão desde o documento Educação para Todos (Declaração de Jomtien, 1990). Muitas pessoas fazem parte do Brasil que "se encontra entre os dez países no

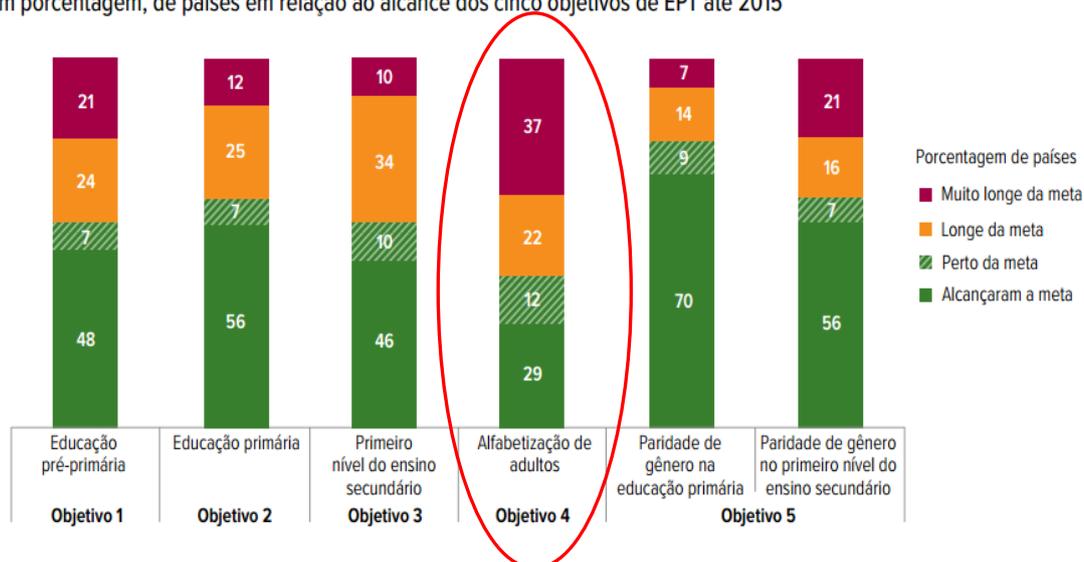
⁴ Alfabetizada funcional: toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, como lê e escreve frases simples, sabe fazer cálculos básicos. Contudo, é incapaz de usar a leitura e a escrita em atividades rotineiras do dia a dia, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal, profissional, acesso ao mercado globalizado de trabalho, mercê dificuldades de aprendizagem do conhecimento tecnológico da modernidade. (UNESCO, 2012).

mundo que respondem por 72% da população mundial de analfabetos" (UNESCO, 2014, p.10). Outro agravante: a meta da alfabetização de adultos, entre as cinco metas dados divulgadas por esse documento, é a que se encontra mais longe da meta lançada há quase quinze anos atrás, conforme destaque na Figura 1 a seguir.

Figura 1–Projeção do Alcance dos Objetivos da Educação para Todos (EPT) até 2015

Figura 1: Muitos países não terão alcançado os objetivos de EPT até 2015

Projeção, em porcentagem, de países em relação ao alcance dos cinco objetivos de EPT até 2015



Fonte: Unesco (2014, p. 6).

A Maria que conheci, a publicação da Unesco (2014) bem como as informações e dados do Inaf também alertam que problemas sociais podem recrudescer mesmo para aqueles com certo domínio das habilidades de leitura e escrita. Por exemplo, com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), as formas de mediação das interações e informações (THOMPSON, 1995) se multiplicam numa velocidade muito maior do que, por exemplo, as atualizações necessárias no currículo e nas práticas de letramentos focalizadas pela educação escolar.

Em suma, isto nos permite entender que as interações entre as pessoas e até destas com o Estado têm sofrido o impacto das novas práticas de letramentos. Nessa perspectiva, Tatagiba e Silva (2013), no trabalho “Discursos da Exclusão na Geografia de Brasília - DF”, destacaram que, historicamente, as marcas de exclusão social se revelam como uma constante em práticas sociais no âmbito do Distrito Federal, sobretudo, no acesso à moradia e na fixação de residências junto ao centro administrativo, político e jurídico do Brasil. No bojo dessas reflexões, tendo em conta a necessidade de enfrentar esse problema da exclusão social e do

acesso à moradia, trabalhei, na escola em que atuava, nas oficinas de inclusão digital para que pessoas de baixa renda se cadastrassem no programa habitacional do Distrito Federal (Anexo 1). A familiarização das pessoas com as palavras e com os mecanismos de escrita e leitura relacionados a esse evento de letramento digital permitiu colher frutos, na prática, de como o domínio dos eventos de letramentos podem favorecer a inclusão social com o acesso à moradia, ao espaço urbano nas cidades.

A alusão ao caso de Maria e ao das pessoas que não dominam os letramentos para se cadastrarem em um programa de acesso à moradia não quer dizer que a solução se dará apenas pelo acesso à escola e à aquisição do sistema de codificação e decodificação alfabética. Caso contrário, já teríamos comemorado, pelo menos de forma significativa, a reversão dos índices educacionais graves e inaceitáveis, destacados anteriormente, sobretudo, com base em documentos oficiais sobre a educação.

De acordo com o exposto, deparamo-nos com um grave problema social – o da inclusão social com autonomia e liberdade – e seus aspectos semióticos, uma vez que é preciso trazer à luz a rede de práticas discursivas e sociais voltada para os letramentos de pessoas jovens, adultas e idosas. Por conseguinte, nos objetivos e questões de pesquisa a seguir, evidencio a necessidade de conhecer em que medida os discursos educacionais se articulam para amparar as práticas sociais voltadas para as pessoas jovens, adultas e idosas que necessitam de garantias de vivenciar os letramentos na escola e, assim, viver plenamente com o mundo.

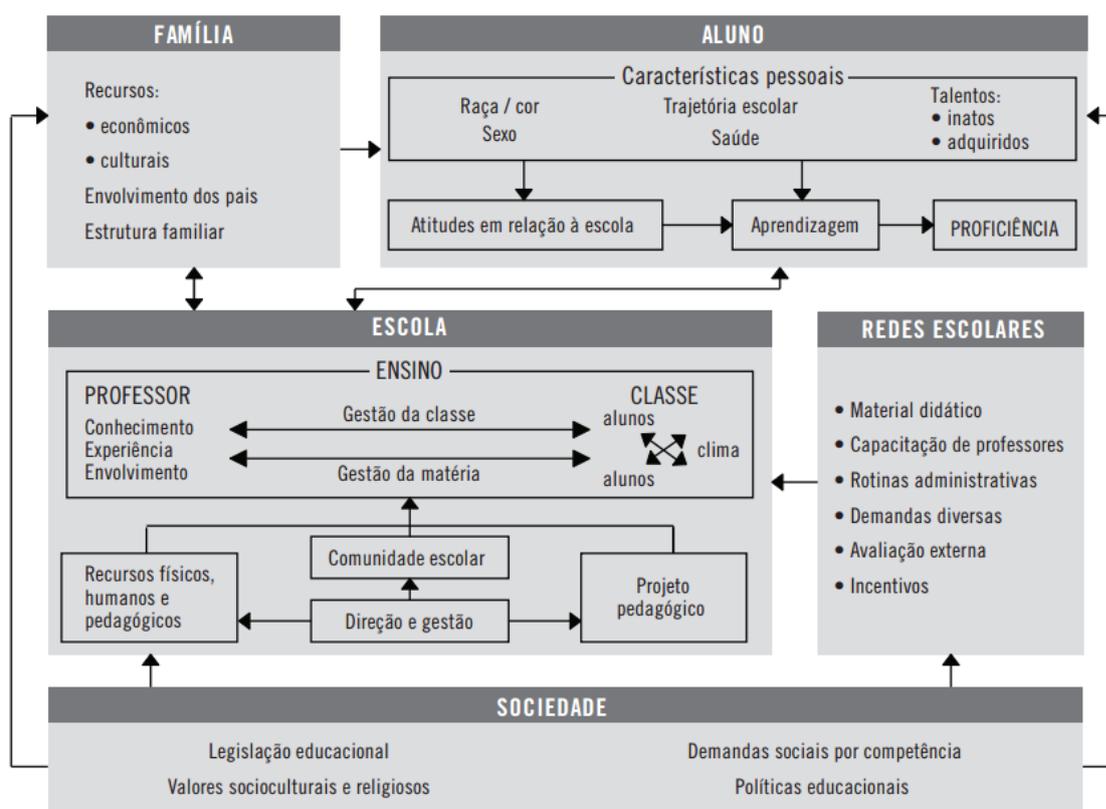
1.3 DELIMITAÇÃO DO ESCOPO, DOS OBJETIVOS E DAS QUESTÕES DE PESQUISA

Conforme apontado na seção anterior, as faces do problema social e de seus respectivos aspectos sociossemióticos abrem inúmeras possibilidades de abordagem linguístico-discursiva. Cientes da necessidade de delimitar o escopo da investigação, situamos, não obstante, o foco da pesquisa na tentativa de compreender e estudar a complexa rede de práticas sociais e discursivas que constituem a educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas.

Os dados estatísticos apresentados anteriormente e a delimitação desse escopo remetem, de certa forma, ao modelo conceitual do pesquisador Soares (2009) e à sua abordagem sobre diversos fatores associados à qualidade da educação. No ensaio, Soares (2009, p. 218) defende igualmente que a “educação escolar deve ser estudada através de sua

contribuição para o atendimento dos direitos educacionais dos alunos, tal como definidos pela sociedade que institui e mantém as escolas, bem como de suas respectivas famílias”. Nessa perspectiva, o modelo teórico a seguir propicia uma panorama das possibilidades de pesquisa, entre as quais situamos este estudo em duas vertentes: uma de base documental e outra de base etnográfica.

Figura 2 – Modelo Explicativo da Proficiência



Fonte: Soares (2009, p. 220).

De acordo com o exposto, esse modelo conceitual coaduna com a delimitação do escopo desta investigação, uma vez que na base deste modelo conceitual podemos situar os documentos oficiais sobre a educação relacionados à legislação educacional e às políticas educacionais. Na outra ponta do modelo conceitual, encontram-se os estudantes, cuja colaboração será trazida à tona no Capítulo 4, por meio da análise de textos sobre suas narrativas de vida. Pode-se observar nesse modelo conceitual as relações diretas e indiretas entre a base documental e os estudantes. Logo, evidencio que a pesquisa situa seu escopo nas análises empíricas em duas vertentes: considero tanto as práticas discursivas e sociais refletidas na

legislação e nos documentos oficiais sobre a EJA bem como os discursos veiculados por estudantes dessa modalidade de ensino.

Não excluo a possibilidade de que, em condições propícias, esta pesquisa possa até servir para aprofundar reflexões relacionadas à avaliação e à formulação de políticas públicas. Aqui, reitero a delimitação do escopo da pesquisa nessas duas vertentes para levar a cabo uma investigação sobre os letramentos considerados na ampla rede de práticas discursivas e sociais da educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas.

A delimitação da pesquisa, por conseguinte, leva-nos a considerar o contexto discursivo da educação escolar da rede pública do Distrito Federal, sobretudo, para situar os textos com as narrativas de vida dos estudantes e, numa perspectiva analítica mais abrangente, o contexto relacionado à rede de práticas discursivas, de âmbito internacional e nacional, empiricamente materializadas nos documentos oficiais relacionados à modalidade de EJA. Tendo em vista, portanto, a delimitação do escopo, situo a seguir o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como as questões de pesquisa.

OBJETIVO GERAL

- ✚ Investigar, considerando como referência o contexto educacional da rede pública de ensino do Distrito Federal, práticas discursivas e sociais relacionadas aos letramentos na educação escolar de jovens, adultos e idosos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✚ identificar quais são as concepções de letramentos que subjazem às práticas discursivas e sociais veiculados na modalidade de EJA;
- ✚ apontar, tanto em documentos oficiais quanto textos de natureza etnográfica, práticas discursivas e sociais favoráveis aos letramentos das pessoas jovens, adultas e idosas;
- ✚ discutir estratégias dialógicas entre as concepções de letramentos e as práticas discursivas e sociais voltadas para a educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas.

Nessa perspectiva, a proposta de trabalho e de investigação considerou esses objetivos para formular as seguintes questões de pesquisa:

QUESTÕES DE PESQUISA

- ✚ Quais são as concepções de letramentos que subjazem às práticas discursivas e sociais veiculados na modalidade de EJA?
- ✚ Quais práticas discursivas e sociais se evidenciam como favoráveis aos letramentos das pessoas jovens, adultas e idosas?
- ✚ Quais estratégias dialógicas as análises podem sugerir entre as concepções de letramentos e as práticas discursivas e sociais voltadas para a educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas?

Apresentar este norte de trabalho e de investigação linguístico-discursiva pode significar, de algum modo, compreender novos ângulos relacionados aos respectivos contextos educacionais e até balizar propostas de enfrentamento das faces da exclusão. Nesse sentido, dialogo primeiramente meu entendimento a respeito da noção de contexto, na seção (1.4). Em seguida, para referenciar o diálogo a respeito das práticas discursivas e sociais relacionadas à modalidade de ensino “Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, organizo esta contextualização nos dois tópicos subsequentes: na seção (1.4.1), para buscar situar nossas discussões do ponto de vista longitudinal e histórico, e na seção (1.4.2), para tentar abordar implicações e significados desta modalidade de ensino na atualidade.

1.4 CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

A Linguística Sistêmico-Funcional desenvolveu a concepção de linguagem como ação em contexto, e Halliday e Hasan (1989) apresentam os conceitos de contexto de cultura e contexto de situação. O contexto de cultura equivale ao conceito mais abrangente e geral, no qual o sistema linguístico em sua inteireza – a língua propriamente dita – está inserido

(PRAXEDES, 2013). O contexto de cultura, ou macrotexto (FUZER; CABRAL, 2010), pode situar nossas análises em seu aspecto mais global em que a análise de uma determinada língua nos aproxima do entendimento a respeito da respectiva cultura. Por sua vez, em relação ao contexto de situação, Halliday e Hasan (1989) categorizam essa perspectiva em três conceitos.

Podemos discutir essa categorização a respeito do contexto de situação, especificamente no capítulo primeiro “Contexto de Situação” da obra *Linguagem, Contexto e Texto: aspectos da linguagem numa Perspectiva Semiótico-Social*, de Halliday e Hasan (1989). Esses autores conferem créditos ao trabalho antropológico de Malinowski (1923; 1935), às contribuições linguísticas de Firth (1935) bem como ao trabalho da etnografia comunicacional de Hymes (1967) para só então apresentar suas considerações teórico-linguísticas acerca de três conceitos que operam como formas de caracterização do contexto de situação, a saber: *Field of discourse* (campo do discurso); *Tenor of discourse* (participantes) e *Mode of discourse* (modo, parte da linguagem está em jogo). Logo, conforme Halliday e Hasan (1989), estes três aspectos advêm da noção de contexto de situação em que

Campo do discurso se refere ao acontecimento, à natureza social da ação em cena: em que os participantes estão envolvidos? Em que a linguagem figura como um componente essencial? O **tenor (relações)** refere-se à quem está tomando parte, à natureza, estatus e papéis dos participantes [...]. O **modo** se refere a qual parte da linguagem se considera, o que é que os participantes estão esperando que a linguagem faça por eles: a organização simbólica do texto, o estatus que isso tem bem como sua função no contexto, incluindo o canal (trata-se de um canal oral ou escrito? Ou uma combinação de ambos? (Halliday e Hasan, 1989, p. 12; tradução nossa).

Dessa forma, esses três conceitos remetem ao contexto social do texto, ou seja, aos significados estão sendo trocados. Entendemos que a abordagem teórico-metodológica proposta por Halliday e Hasan (1989) apresenta, de forma clara e objetiva, um instrumental de análise linguística que privilegia a caracterização do contexto de situação da língua em uso, ou seja, os aspectos da análise linguística relacionados à exterioridade da língua.

Para tanto, os autores se valem de uma argumentação que procura fundamentar a relevância do contexto social para a compreensão do texto. Halliday e Hasan (1989) apresentam com ênfase, para o contexto de situação, categorias não menos importantes do arcabouço teórico-metodológico para a abordagem funcionalista da linguagem. Aliás, ressalto que um texto (oral ou escrito) se relaciona sempre e simultaneamente a estes dois contextos o de cultura e o de situação. Nesse sentido, ainda que de forma breve, nas próximas duas seções, discuto uma leitura possível sobre a modalidade de EJA.

1.4.1 Contextualização histórica da modalidade de EJA

Uma das leituras possíveis sobre a modalidade de EJA, no Brasil, pode situá-la, basicamente, em dois períodos, antes e depois de 1930. Barbosa (2008) propõe essa visão consoante a periodização das publicações de 1889 a 1930 e depois de 1930. De acordo com essa visão, destaca-se a Cartilha do Operário de 1920, como uma iniciativa pontual. Nesse sentido, o entendimento de que a educação voltada para o público do universo de adultos só começou a ganhar contornos de política de estado, a partir da década de 1930, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país (PCN-EJA, 2001).

Observo que foi justamente na década de 30 que ocorreu a criação do Ministério da Educação sob a denominação de Ministério da Educação e Saúde em um período, aliás, quando a sociedade brasileira passava por grandes transformações, sobretudo, para tentar inovar-se e reinventar-se diante da tradicional política “café com leite”. Além disso, entre outras transformações, destacavam-se o processo de industrialização e a concentração populacional em centros urbanos. Nesse contexto, a oferta de ensino gratuito das séries iniciais ampliou-se consideravelmente na década de 1930, período em que temos o Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Nesse período, houve ainda grande repercussão do trabalho publicado em 1938, por Frank Laubach, *Toward a literate world*, de acordo o PCN-EJA (2001), documento oficial coordenado pela pesquisadora Vera Maria Masagão Ribeiro e que subsidia quase toda esta contextualização. Conforme lembra Ribeiro et al. (2001), no PCN-EJA (2001), a ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Entre as ações do governo federal, em 1937, destaca-se a criação do que hoje conhecemos como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sob a denominação à época de Instituto Nacional de Pedagogia, daí a origem da sigla Inep. Em suma, a respeito deste relevante período histórico, entendo que podemos situar a década de 30 como a década da educação.

A confiança na capacidade de aprendizagem dos adultos e a difusão de um método de ensino de leitura para adultos, conhecido como *Laubach*, inspiraram a iniciativa do Ministério da Educação de produzir pela primeira vez, em 1947, material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para os adultos (PCN-EJA, 2001). Logo, observo que a

campanha do MEC de 1947 ocorrera um ano antes da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) cuja ordem discursiva alertava, sobretudo, para a urgência de integrar os povos, visando à paz e à democracia. O texto promulgado pela ONU, em 1948, com o título “Declaração Universal dos Direitos Humanos” contribui para alinhar os discursos, imediatamente no ano seguinte, sobre “a educação dos adultos”, termo adotado pela Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA I), realizada na Dinamarca em 1949.

Nesse sentido, recapitulo e destaco que, antes da Confinteia I constatamos a antecipação do então Ministério da Educação do Brasil ao produzir livros didáticos para a modalidade de educação de EJA, em 1947, e a inauguração da ordem discursiva da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Todavia, de acordo com os PCN (2001), pode-se entender a iniciativa do Ministério da Educação e Saúde naquela época como uma medida para aumentar as bases eleitorais populacionais de imigração recente e também de incrementar a produção, por meio da Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947 (PNC-EJA, 2001). O cunho eleitoral da campanha educacional no Brasil, à época, encontrava-se, não obstante, distanciada do discurso oficial delineado pela própria Confinteia I, na qual, em 1949, os delegados presentes recomendaram:

1. que a “educação de adultos” fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos;
2. que os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos;
3. que se averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente;
4. que a educação de adultos seria desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos; e
5. que se levasse em conta as condições de vida das populações de modo a criar situações de paz e entendimento.

O discurso oficial da Confinteia I enfatizou a questão da paz e não por acaso, uma vez que o contexto de criação da ONU, da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da própria Confinteia I se dava em um período de pós-segunda guerra mundial. Por outro lado, no Brasil, iniciou-se uma campanha sob a direção do primeiro Presidente do Inep. O Professor Lourenço Filho dirigia a campanha de alfabetização que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

Enquanto isso, a instauração da Campanha de Educação de Adultos deu lugar também à conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país, numa visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal identificado psicologicamente e socialmente com a criança, destacam os PCN-EJA (2001).

No final da década de 1950, conforme lembra Ribeiro et al. (2001), as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica de forma que as críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire. No começo da década de 60, o pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país:

Na perspectiva crítica do novo método de alfabetização, o paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. (PCN-EJA, 2001).

Dessa perspectiva, Paulo Freire criticou a chamada educação bancária, que considerava o analfabeto pária e ignorante, uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar conhecimento. A partir de 1964, os programas de alfabetização e educação popular que se haviam multiplicado no período entre 1961 e 1964 foram vistos como uma grave ameaça à ordem do novo regime vigente e, em 1967, o militarismo assumiu o controle da educação de adultos lançando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Durante a década de 70, o Mobral expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivaram o Programa de Alfabetização, a mais importante foi o Programa de Educação Integrada (PEI), uma vez que sinalizava a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados, assim como para os chamados analfabetos funcionais, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita (PCN-EJA, 2001).

A partir de meados da década de 1980, difundem-se entre os educadores brasileiros estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita com bases na linguística e na psicologia, cuja contribuição maior foi a de difundir a compreensão a respeito do processo de desenvolvimento da escrita por meio da conhecida teoria da psicogênese. Os trabalhos da psicopedagoga argentina Emília Ferreiro trouxeram indicações aos alfabetizadores de como ultrapassar as limitações dos métodos baseados na silabação. Conforme observam Ribeiro et al. (2001), Emília Ferreiro mostrou que, convivendo num ambiente letrado, as pessoas procuram compreender o funcionamento do sistema de representação semiótica, sendo que os adultos analfabetos também demonstram possuir uma série de informações sobre a escrita e elaboravam hipóteses sobre as práticas sociais letradas.

Por conseguinte, os PCN (2001) observam que as propostas pedagógicas para a alfabetização entenderam que não é necessário montar uma língua artificial para ensinar a ler e escrever, pois os adultos analfabetos podem escrever enunciados significativos baseados em seus conhecimentos da língua, ainda que, no início, não produzam uma escrita convencional. Nesse sentido, os PCN (2001) recomendam explicitamente que, com base na concepção de língua como mediação das práticas sociais, o educador deverá trabalhar ajudando o aprendiz a analisá-las e introduzindo novas informações:

Com relação à leitura, também se procura ampliar o universo linguístico, utilizando-se uma diversidade maior de textos, que vão de jornais e enciclopédias a receitas e embalagens. A formação de um bom leitor não depende só da memorização das correspondências entre letras e sons mas também do conhecimento das funções, estruturas e dos estilos próprios dos diferentes tipos de texto presentes na nossa cultura. (PCN-EJA, 2001).

Desta citação nos PCN-EJA (2001), podemos entender que Ribeiro et al. (2001), mesmo sem discutirem e debaterem neste documento os conceitos de letramento, trazem com estas palavras a perspectiva teórica do “letramento ideológico” (STREET, 1984; 1993; 1995). No caso dos parâmetros, as autoras se referem a textos presentes na cultura e, do ponto de vista do modelo ideológico de letramentos, temos uma perspectiva de texto em sua natureza dinâmica. As práticas mediadas por textos em sociedades são realmente dinâmicas e as pessoas jovens, adultas e idosas desenvolvem estratégias para interagir com o mundo letrado. Nesse sentido, por exemplo, Ribeiro et al. (2001, p. 32-33) destacam de forma bastante apropriada e próxima à realidade dos estudantes da EJA o fato de que há

jovens e adultos analfabetos capazes de fazer cálculos bastante complexos, ainda que não saibam como representá-los por escrito na forma convencional, ou ainda que não saibam sequer explicar como chegaram ao resultado, e pesquisas foram feitas para investigar a natureza desses conhecimentos e o seu alcance.

Em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, proclamada em Jomtien, Tailândia, torna-se um marco para a educação, uma vez que este documento procura focalizar a “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” de toda criança, jovem e adulto. Contudo, o início dos anos 90 não foi muito favorável à EJA, pois, conforme pontuam Ribeiro et al. (2001), o governo federal era tido como a principal instância de apoio e articulação das iniciativas de educação de jovens e adultos, mas com a extinção da Fundação Educar, em 1990, criou-se um enorme vazio em termos de políticas para o setor.

Desta forma, as autoras observam que nessa década se registrou igualmente a persistência da falta de materiais didáticos de apoio, de estudos e pesquisas sobre essa modalidade educativa, exigindo dos educadores o enfrentamento de sua tarefa com poucos recursos (PCN-EJA, 2001). Hoje, em que há constitucionalmente previsão de recursos para o financiamento dos programas educacionais de apoio à EJA, há, por exemplo, institucionalizado o Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PNLD-EJA), uma utopia para educadores como eu que começaram a lecionar na EJA no começo dos anos 1990, década em que esta modalidade ensino reclamava

a consolidação de reformulações pedagógicas que, aliás, vêm se mostrando necessárias em todo o ensino fundamental. Do público que tem ocorrido aos programas para jovens e adultos, uma ampla maioria é constituída de pessoas que já tiveram passagens fracassadas pela escola, entre elas, muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular. Esta situação ressalta o grande desafio pedagógico, em termos de seriedade e criatividade, que a educação de jovens e adultos impõe: como garantir a esse segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas socioeconômica e educacional um acesso à cultura letrada que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. (PNC-EJA, 2001).

Nos anos 2000, os livros didáticos que hoje se encontram disponíveis para a EJA são um reflexo de mudanças significativas na forma de financiamento da educação pública. Antes de 2006, todavia, não havia garantias para que chegasse a esta modalidade de ensino livros didáticos. Com a Emenda Constitucional nº 53, os legisladores conferiram provisões financeiras à EJA conforme se lê a seguir,

§ 4º Para efeito de distribuição de recursos dos Fundos a que se refere o inciso I do caput deste artigo, levar-se-á em conta a totalidade das matrículas no ensino fundamental e considerar-se-á para a educação infantil, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos 1/3 (um terço) das matrículas no primeiro ano, 2/3 (dois terços) no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano. (BRASIL, 2006).

No ano seguinte ao da Emenda Constitucional nº 53 houve a promulgação da Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Por outro lado, a respeito da instituição e implantação do Fundeb, Marinho e Pacheco (2010) observam que o engessamento orçamentário, a transformação do estudante em “unidade monetária” (valor/aluno) abaixo da real necessidade vivida pela realidade objetiva, o mecanismo de cálculo do montante a ser repassado aos estados e municípios atrelado aos números do ano anterior, entre outros, já se configuravam como condicionantes que dificilmente permitiriam, com a implantação do FUNDEB, o surgimento de uma paisagem educativa “revolucionária” ou emancipatória.

1.4.2 Desafios e contextos contemporâneos da modalidade de EJA

Nas seções introdutórias, já apresentamos alguns dados, informações e visão de estudiosos sobre a situação contemporânea da alfabetização de adultos e da modalidade de EJA no Brasil como um todo. Nesta penúltima seção, procuro destacar pontos relacionados aos desafios atuais da modalidade de EJA e, nesse sentido, entendo como muito preocupante a conclusão de Marinho e Pacheco (2010) a respeito dos programas educativos para jovens e adultos. Na visão destas autoras, programas como ProJovem, Proeja, Juventude Cidadã, Brasil Alfabetizado, Pescando Letras, Escola de Fábrica etc. contribuem para uma pulverização de recursos públicos e esforços dos seus agentes executores. Por exemplo, pode-se comparar o desequilíbrio entre os 7 bilhões de reais, destinados, em 2007, para o Sistema S para a formação de trabalhadores e os R\$ 22 milhões, no mesmo ano, gastos com o Proeja.

Somadas a esse contexto de financiamento econômico, hoje há outras questões que formam o contexto macro no qual esta pesquisa se insere. Entre estas questões, a Prof.^a Maria Clara di Pierro, professora da Universidade de São Paulo, faz uma importante declaração à Nova Escola.

Quais são os desafios da EJA?

Pensar em um modelo mais flexível de escola, conectado com a vida. Além disso, investir na formação docente, com mais disciplinas obrigatórias e optativas na graduação. Afinal, o papel desses professores não é preparar os estudantes para o futuro, como ocorre com as crianças, mas ter um olhar mais sensível a tudo que é relevante para esses jovens e adultos, da saúde à religiosidade. (FRAIDENRAICH, 2011, s.p.).

Para investir na formação docente, observo que os parâmetros curriculares nacionais, assim com a estruturação do currículo em nível do Distrito Federal e da escola não podem figurar apenas como texto para brincar de “faz de conta” ou “era uma vez”. Esta preocupação a respeito das concepções de letramentos que embasam os documentos oficiais vem acompanhada de alarmantes dados sobre esta modalidade de ensino, os altos índices de evasão: 42,7% dos 8 milhões de brasileiros que frequentaram classes de EJA até 2006 não concluíram nenhum segmento do curso, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2007. Nesse sentido, o intrincado contexto no qual se insere esta modalidade de educação escolar revela por um lado relevantes avanços, principalmente ligados à previsão orçamentária; porém, por outro lado, concorrência de programas federais, estaduais e municipais para a EJA, currículo e especificidades do público também integram o panorama deste cenário educacional.

Longe de abordar toda essa complexidade, os pontos aqui destacados, além de servirem como alerta para a complexidade do fenômeno sob a lupa de pesquisa, aproximam-nos das reflexões necessárias à compreensão das práticas discursivas e sociais relacionadas aos letramentos na educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas. Compactuo com a afirmação de Castanheira, Maciel e Martins (2008, p. 7-8), que destacam a necessidade de contribuirmos para “a construção da escola pública como um espaço no qual estudantes de diferentes camadas sociais possam ampliar o seu acesso e confirmar sua permanência no mundo da escrita”. Entendo que esta afirmação se confirma na constatação de que as práticas sociais se apresentam cada vez mais relacionadas às de letramentos.

Recentemente, no ano de 2012, o programa habitacional do Distrito Federal, conhecido como “Morar Bem”, publicou a abertura de um período de inscrições para cadastramento de interessados em moradias residenciais. Como professor da EJA, preparei-me para uma aula com a palavra geradora “tijolo”, conforme a metodologia de Paulo Freire, e planejei abordar esse novo cadastramento no decorrer da construção dos textos orais. Contudo, chamou-me atenção o fato de que o cadastramento só seria possível por meio da página eletrônica na internet da secretaria de habitação do governo.

Para meus estudantes, havia uma dupla surpresa: muitos, além de desconhecerem o período de abertura do cadastramento, também desconheciam como realizar esse procedimento na internet. A partir da palavra “tijolo”, descobrimos outras palavras, diferentes ideias e histórias de vida juntos; faltava, porém, descobrir uma forma do letramento digital fazer parte da realidade dos estudantes naquele momento, para atender aquela necessidade que não poderia esperar.

Ao verificar o currículo vigente no Distrito Federal, comecei a refletir que a discussão a respeito dos letramentos necessita ser aprofundada e, como será apresentado mais adiante, há questões não debatidas e pontuadas a respeito dos letramentos nos documentos oficiais. Com base nos trabalhos de Fairclough (2001; 2003), em que a sociedade e a linguagem estão intimamente interconectadas, o episódio relatado também pode ser mais bem compreendido do ponto de vista da investigação das práticas discursivas e sociais. Ao evidenciar, na linguagem, ideologias, relações de poder e dominação, abrem-se perspectivas da “educação como prática da liberdade”, conforme já entendia Freire (1979).

Estas perspectivas teóricas implícitas não significam, todavia, mudanças discursivas e sociais para a vida dos estudantes. Com base no exemplo a respeito do programa habitacional, reside neste ponto um dos maiores desafios práticos para esta modalidade de ensino, ou seja, o de colocar em prática em sala de aula as perspectivas teóricas já consolidadas e voltadas para uma educação transformadora e libertadora. Logo, os letramentos na educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas despontam no bojo dessas considerações sobre a rede de práticas sociais e discursivas deste público face aos desafios contemporâneos.

1.5 REFLEXÕES SOBRE O INÍCIO DA JORNADA

Neste capítulo introdutório, situamos o horizonte da pesquisa, delimitamos o escopo da pesquisa, o problema social bem como seus aspectos semióticos. Toda essa jornada tornou possível situar com precisão os objetivos e as respectivas questões de pesquisa. Apresentado o norte da investigação, as referências aos contextos nos quais se encontram inseridas as discussões desta dissertação balizam e, ao mesmo tempo, sinalizam limites e perspectivas das análises do trabalho de tal forma que a seleção e a definição do *corpus* documental se orientaram em grande medida na pesquisa contextual sobre a modalidade de EJA. Para podermos enxergar e compreender o *corpus* documental e o *corpus* de natureza etnográfica, necessitamos da respectiva lupa teórica. Dito isso, já prenunciamos a abordagem teórica no capítulo 2 a seguir para, entre outros pontos, verificarmos de que forma as teorias relacionadas aos objetivos desta pesquisa podem nos auxiliar a entender e compreender os problemas semióticos levantados. Com base nessas considerações, que a jornada teórica a seguir conduza as reflexões aos objetivos e às questões apresentadas no início deste capítulo.

CAPÍTULO 2 – APORTE TEÓRICO

2.1 PREÂMBULO

Tendo em vista os aspectos sociossemióticos relacionados ao escopo, aos objetivos e às respectivas questões de pesquisa, este capítulo se divide em cinco seções e situa o aporte teórico com base no entendimento a respeito da linguagem como sistema de significados e como práticas sociais, ou seja, desde a interioridade (gramática) até sua dimensão exterior (discurso), nível que faz da língua um contrato social, conforme observa Silva (2009b).

Evidentemente, o problema social e seus aspectos semióticos anteriormente discutidos propiciam diversas abordagens linguísticas. Cada teoria sugere uma visão privilegiada sobre a língua e pode nos levar a uma complexidade de análise cada vez maior. Todavia, sem abranger toda complexidade relacionada ao objeto de estudo, os dados coletados para esta investigação convergiram para os aspectos sociais e semióticos da língua e, por conseguinte, buscaram nos estudos de letramentos, na Análise de Discurso Crítica (ADC) e na Linguística Sistemática Funcional (LSF) seu aporte teórico. Situo, não obstante, as questões de pesquisa e seus respectivos objetivos basicamente na interface entre letramentos, discurso e linguística sistêmica-funcional, ao encontro do que já destacara Rios (2010).

Esta triangulação teórica visa subsidiar os aspectos semióticos e sociais destacados na pesquisa uma vez que, com a ADC, encontro a assertividade da mútua inter-relação de prática discursiva e prática social subsidia um novo campo de estudo científico transdisciplinar; com a LSF, uma sólida base de referência e análise linguística; e, com os estudos sobre letramentos, uma interface entre a teoria e a prática. Enfim, esta triangulação significam, a meu ver, os aportes teóricos que podem nos levar a uma melhor compreensão acerca deste hiato entre os letramentos, por um lado, e as mudanças discursivas e sociais das pessoas jovens, adultas e idosas, por outro. Em síntese, nas seções a seguir, as bases teóricas desta investigação focalizam, nos termos faircloughianos, o sistema social, enquanto prática

discursiva mediada pelos eventos e pelas práticas de letramentos, e o sistema semiótico, do ponto de sistema de significados da léxico-gramática.

2.2 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: ANTECEDENTES E PERSPECTIVAS

O discurso não é apenas o que traduz as lutas e os sistemas de dominação, mas é a coisa para a qual e pela qual a luta existe, o discurso é o poder a ser tomado. (FOUCAULT, 1984, p. 110).

Uma grande contribuição da Análise de Discurso Crítica (ADC) para os estudos linguísticos advém da mútua inter-relação entre práticas discursivas e sociais. Ao apresentar a teoria social do discurso, Fairclough (2001) destaca que a prática social tem várias orientações tais como a econômica, política, cultural, ideológica e que a prática discursiva é a dimensão do uso da linguagem que envolve os processos de produção, distribuição e consumo dos textos. Essa nova visão sobre o discurso só adquire o estatuto de disciplina, conforme observa Magalhães (2005), após os trabalhos sobre linguística crítica na década de 1970 e a inauguração do termo ‘Análise de Discuso Crítica’ por Fairclough(1985).

Anterior a esse período, o discurso, de Aristóteles a Foucault, mostra-se como relevante foco das preocupações de estudiosos. Segundo Fairclough (2001, p. 233), o trabalho de Foucault é “um importante ponto de referência para a Análise Crítica do Discurso” e a visão deste estudioso sobre as noções de discurso e de poder foi fundamental para a ADC. No ocidente, Aristóteles inaugura uma teoria sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso. Entre outras influências desse estudioso, destaco que Aristóteles aponta para três elementos compondo o discurso: (a) aquele que fala; (b) aquilo sobre o que se fala e (c) aquele a quem se fala (MARCUSCHI, 2008).

Essa noção aristotélica sobre o discurso ainda se faz presente nos estudos contemporâneos de linguística textual. Acerca da natureza do discurso em Aristóteles, Carvalho (1996) apresenta a Teoria dos Quatro Discursos, segundo a qual o discurso humano é uma potência ou ciência única que se atualiza de quatro maneiras diversas: a poética, a retórica, a dialética e a analítica (lógica). A leitura isolada de apenas uma obra de Aristóteles pode levar à falsa conclusão de que este autor, por exemplo, se limitava apenas, conforme

observa Marcuschi (2008), aos tipos de ouvintes e dos três gêneros de discurso retórico: (i) discurso deliberativo; (ii) discurso judiciário e (iii) discurso demonstrativo.

Tomo emprestada a lente da teoria dos quatro discursos em Aristóteles para ressaltar que – para cada estilo discursivo – as sociedades conferem diferentes graus de prestígio. A meu ver, esse entendimento é relevante uma vez que as propostas discursivas críticas destacam a necessidade de mais simetria discursiva e social. Nesse sentido, consideremos o Quadro 1 a seguir e os quatro tipos de discurso em Aristóteles.

Quadro 1 – Os quatro tipos de discurso em Aristóteles

Discurso	Visão Aristotélica	Perspectiva do conhecimento
Discurso poético	Versa sobre o possível, dirigindo-se sobretudo à imaginação, que capta aquilo que ela mesma presume “presumível”, “imagem”, “representação”.	Estuda os meios pelos quais o discurso poético abre à imaginação o reino do possível.
Discurso retórico	Tem por objeto o <i>verossímil</i> e por meta a produção de uma <i>crença firme</i> que supõe, para além da mera presunção imaginativa, a anuência da <i>vontade</i> ; e o homem influencia a vontade de um outro homem por meio da persuasão, que é uma ação psicológica fundada nas crenças comuns.	Considera os meios pelos quais o discurso retórico induz a vontade do ouvinte a admitir uma crença.
Discurso dialético	Já não se limita a sugerir ou impor uma crença, mas submete as crenças à prova, mediante ensaios e tentativas de traspassá-las por objeções. É o pensamento que vai e vem, por vias transversas, buscando a verdade entre os erros e o erro entre as verdades (<i>dia</i> , <i>diá</i> = “através de” e indica também duplicidade, divisão).	Averigua a razoabilidade das crenças admitidas.
Discurso lógico	Ou analítico, finalmente, partindo sempre de premissas admitidas como indiscutivelmente certas, chega, pelo encadeamento silogístico, à <i>demonstração certa</i> (<i>apodêixis</i> , “prova indestrutível”) da veracidade das conclusões.	Estuda os meios da demonstração da certeza científica.

Fonte: Carvalho (1996).

Acerca do Quadro 1, Carvalho (1996) pontua que a ideia mais atraente sobre essa perspectiva é que se por um lado os discursos são distinguíveis, por outro, não são isoláveis; logo, a concepção epistemológica de restringir uma linguagem “poética em si” ou “lógica em si” pareceria aos olhos de Aristóteles uma reificação alienante. A lente aristotélica sobre os discursos cumpre não apenas uma proposição clara sobre os macro campos dos discursos. Leva-me a entender que, ao transitarmos entre estes campos, estabelecemos – ao encontro,

inclusive, da visão dos jogos de linguagem de Wittgenstein (1968) – as negociações sobre a interação social e até sobre a própria linguagem, desde que se admita que a linguagem “tem o poder de moldar nossa consciência e, como acontece com cada criança, a linguagem fornece a teoria para que ele ou ela manipule seu ambiente em volta [...]” (HALLIDAY, 1990, p. 180).

Em suma, desde Aristóteles, as noções sobre discurso são estudadas com mais sistematicidade e já anunciavam uma vertente específica de investigação científica. No século XX, a linguística se firma como ciência e estabelece as bases para os estudos críticos sobre o discurso. Nesse período, a profusão de estudos linguísticos se multiplica sob as mais diversas e ricas vertentes para focalizar os mais variados aspectos da linguagem, sendo que a ADC, sob a liderança do grupo de Lancaster, desponta na virada do século com destacada influência de Althusser, Bakhtin, Foucault.

O primeiro autor contribui decisivamente para a ADC com seus trabalhos sobre ideologia (Althusser, 1985). Já Bakhtin, além de influenciar as mais variadas disciplinas do conhecimento, apresenta estudos e reflexões sobre os gêneros do discurso e sobre as múltiplas vozes que constituem os discursos individuais. Aliás, Bakhtin, em 1929, foi o primeiro a propor uma teoria linguística de ideologia, segundo a qual a linguagem é sempre usada de forma ideológica. Segundo ele, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (1929 [2002, p. 36]).

Sem perder de vista as contribuições já desenvolvidas por estes teóricos, posteriormente, é com base na corrente da Linguística que, hoje, denominamos de Linguística Crítica que a ADC se constitui. Para as bases de constituição da ADC, destacam-se, conforme Fairclough (2003), *Language and Control* de Roger Fowler et al. (1979) e *Language as Ideology* de Kress e Hodge (1979). De acordo com Rajagopalan (2002), a Linguística Crítica nasceu na década de 1970 e trata-se da convicção de que teorizar a respeito da linguagem não é, como se crê, em larga escala, empenhar-se em um metadiscurso acerca do objeto. Teorizar a linguagem é uma forma de intervir nela e na estrutura social que a norteia, conforme explicita Rajagopalan (2002).

Norman Fairclough, ao se interessar pelos estudos críticos e interdisciplinares sobre a prática discursiva, estabelece relações entre discurso e mudança social de tal forma que a Análise de Discurso Crítica se torna sinônimo deste teórico e do grupo inglês de Lancaster. Na publicação, *Critical Discourse Analysis* (CDA), Fairclough e Wodak (1997) apresentam uma concepção de linguagem como prática social. Posteriormente, entre as contribuições de Fairclough para os estudos críticos da linguagem, ressalta-se a de criar um método para

estudar o discurso e fazer com que cientistas sociais e estudiosos da mídia reconheçam a necessidade de um trabalho com linguistas (MAGALHÃES, 2005).

Os primeiros estudos críticos do discurso ao Brasil surgiram, como bem observa Silva (2012), “pelo trabalho pioneiro de Isabel Magalhães, na Universidade de Brasília (UnB), com a sigla ADC, o que marca a entrada do grupo de Brasília no cenário dos estudos do discurso, voltados para textos e eventos em diversas práticas sociais.” (SILVA, 2012, p. 226). Nas palavras de (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 146), “o diálogo crescente entre a Linguística e a Ciência Social Crítica, nas bases teóricas da ADC, foi determinante no processo de abertura da disciplina, que culminou no movimento da centralidade do discurso para a percepção deste como um momento de pesquisa”.

Atualmente, uma grande contribuição da teoria da linguagem da base hallidayana para a ADC, no âmbito de disciplinas como “Análise de Discurso, Gramática e Contexto Social”, merece destaque a criação do grupo de pesquisa “Linguística Sistêmico-Funcional como instrumental teórico-metodológico para análise do discurso”, reconhecido pela UnB e com selo do CNPQ/GP. Por meio da análise das metafunções dos enunciados no texto, perspectiva analítica utilizada pela ADC, busca-se compreender a escolha semântico-pragmática dos constituintes de um enunciado, avaliando seus estatutos de objetos ou agentes em uma prática discursiva de representação social.

Entre outras, uma grande contribuição da Linguística Crítica hallidayana para a ADC foi a análise multifuncional da sentença, o que é uma forma de se investigar a sentença de modo a contemplar as três funções sociais da linguagem preconizadas por Halliday (1970; 1985) e presentes em qualquer enunciado: a função ideacional, isto é, a representação social possível de se atribuir aos objetos do discurso durante sua produção; a função interpessoal, as ações sociais que se efetivam no momento da produção discursiva; e função textual, ou seja, a forma como se estrutura o texto indica determinadas ideologias e intenções de quem o produz.

A pesquisadora colombiana Neyla Pardo (2007), por sua vez, fornece uma visão global dos modelos, conceitos e usos do discurso a partir da linguagem como objeto das discussões científicas. Dessa visão global, destaca-se a referência da autora a respeito da linguagem como exercício de poder quando ela afirma que “A linguagem se configura, portanto, como uma prática social com dimensiones cognitivas, culturais e comunicativas com a qual a comunidade exerce poder.” (PARDO, 2007, p. 18; tradução nossa)⁵.

⁵ El lenguaje se configura entonces como una práctica social con dimensiones cognitivas, culturales y comunicativas, mediante el cual una comunidad ejerce poder. (PARDO, 2007, p. 18).

Adiante, corroborando com essa visão da linguagem como exercício de poder, a autora colombiana observa que as crenças, sustentadas pelos jogos da linguagem, são com certeza práticas que governam o atuar. Nesse sentido, ainda a respeito da linguagem, a autora cita Wittgenstein (1968) para lembrar que o valor de verdade de uma proposição recai nas regras que delimitam o seu uso. Além de Ludwig Wittgenstein, Pardo resgata as contribuições de vários autores a respeito da linguagem, demonstrando a relevância da linguagem como mecanismo fundamental de comunicação humana e, por conseguinte, como prática que permite a compreensão do mundo e da realidade. Ao se referir também ao papel que a tecnologia desempenha no processo de comunicação, Pardo (2007) discute igualmente como os rápidos avanços tecnológicos têm colocado este tipo de engenharia a serviço da construção de uma sociedade da informação. Contudo, a autora observa que as comunidades virtuais interagem por meio dos discursos verbais a partir de mecanismos de interação diversificada para que seus membros se coloquem em contato.

Na sua proposta de Teoria Social do Discurso, Fairclough (2001) aponta uma relação dialética entre discurso e estrutura social e ressalta que, enquanto o discurso constitui uma prática social, tanto de representação quanto de significação do mundo (o que contribui para a construção de identidades sociais, bem como para a manutenção ou a transformação de relações sociais e sistemas de crenças), as mudanças discursivas podem afetar a ordem societária de discurso, o que implica corroborar para tendências de mudança mais gerais e abstratas nas sociedades contemporâneas. Entre tais mudanças, destaca o autor a democratização, a comodificação e a tecnologização do discurso com a seguinte explicação:

As duas primeiras referem-se a mudanças efetivas nas práticas de discurso, enquanto a terceira sugere que a intervenção consciente nas práticas discursivas é um fator cada vez mais importante na produção de mudança. Essas tendências têm causado um impacto notável sobre a ordem de discurso contemporânea, embora seu impacto seja desigual e existam contrastes claros entre ordens de discurso locais associadas a instituições ou a domínios particulares. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 247).

Em resposta às críticas recebidas a respeito da visão tridimensional do discurso, Fairclough (2003) destaca que, se por um lado, é possível focalizar principalmente no que torna o discurso semelhante a outras formas de prática social, por outro, pode-se contrabalançar essa perspectiva tratando da questão sobre o que torna a prática discursiva especificamente discursiva. No entanto, a visão tridimensional do discurso, conforme apresentada por Fairclough, apresenta-se como uma forma bastante didática de iniciação aos estudos em ADC. Em poucas palavras, a prática discursiva manifesta-se na forma linguística como

‘textos’, orais e escritos, e a prática social, em termos políticos, ideológicos, como uma dimensão do evento discursivo, da mesma forma que o texto.

Em suma, podemos questionar com Wodak (2004) a respeito do que trata a ADC para afirmar que, ao conceber a linguagem como prática social, a ADC não perde de vista o contexto de uso da linguagem por considerar as dimensões sociais do evento discursivo tais quais as relações de poder. Nesse sentido, Wodak, além de destacar a relação entre linguagem e poder, observa que

nos últimos tempos, o termo ACD tem sido usado, mais especificamente, para referir-se à abordagem linguística crítica adotada por pesquisadores que consideram a unidade mais ampla do texto como a unidade comunicativa básica. Essas pesquisas se voltam especificamente para os discursos institucional, político, de gênero social, e da mídia (no sentido mais amplo), que materializam relações mais ou menos explícitas de luta e conflito. (WODAK, 2004, p. 244).

Entendo que esses aspectos destacados por Wodak sinalizam questões de interesse social e que o crescimento dos trabalhos em ADC se deve, em grande medida, à proposta metodológica da vertente fairclougheana, o que será explicitada na seção 3.2 do próximo capítulo. Para esta pesquisa, os problemas levantados, seus aspectos semióticos e os respectivos objetivos encontram na proposta transdisciplinar da Análise de Discurso Crítica (ADC) o aporte teórico para habilitar as análises das práticas discursivas e das práticas sociais.

Nesse sentido, considero as mudanças discursivas e sociais para a educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas como “relações de determinação mútua” (FOUCAULT, 1970, p. 67), o que, por sua vez, coaduna com Fairclough (2001, p. 92), para quem “A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la”. Portanto, na seção a seguir, discuto a tríade faircloughiana concernente à “produção”, “circulação” e “consumo” de textos que servirão de base para as análises empíricas posteriores.

2.2.1 Produção, circulação e consumo de textos

Da comodificação do discurso, conforme Fairclough (2003) em referência às “indústrias culturais” de Bourdieu, destacamos a ordem sociosemiótica pode ser estruturada

pelo menos parcialmente como um mercado onde os textos são produzidos, distribuídos e consumidos como se fossem ‘mercadorias’.

Essa perspectiva de produção, distribuição e consumo textual reforça a visão de Fairclough (2001) a respeito do termo “discurso”, considerado pelo autor como o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual. Por outro lado, Fairclough (2003) sugere a existência de diferentes discursos. Para esse teórico, o discurso, além de representar aspectos do mundo (tais como os processos, as relações e as estruturas do mundo material, o “mundo mental” dos pensamentos, os sentimentos, as crenças e o mundo social), representa também aspectos particulares do mundo, os quais são representados diferentemente. Na obra *Language and Globalization* ele reforça essa ideia ao afirmar que “um discurso é um modo particular de representar algum aspecto ou área da vida social” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 31), portanto, se faz necessário considerar a relação entre diferentes discursos que são diferentes perspectivas do mundo.

Para analisar essas diferentes perspectivas, afirma Fairclough (2001) que a análise de um discurso particular como exemplo de prática discursiva focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual. Todos esses processos são sociais e exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado. Em consonância com o autor, não é difícil perceber que o discurso ocorre constantemente no nosso dia a dia, isso porque discurso é toda ação comunicativa de nossa vida social, ou seja, o discurso não é somente escrita, mas é também fala, imagem, cores, efeitos sonoros, entre outras formas de semiose.

Quando falamos, escrevemos, cantamos, ou utilizamos alguma imagem para comunicar algo, estamos produzindo e, ao mesmo tempo, reproduzindo discursos com maior ou menor consciência sobre a polifonia (BAKHTIN, 1990) acerca dos nossos próprios discursos. Quando recebemos alguma informação por meio de algum discurso (uma imagem, uma notícia, um filme, um texto escrito, escutamos um caso) estamos consumindo um determinado discurso, esse consumo pode ser maior ou menor, conforme o quanto dedicamos nossa atenção ao discurso distribuído.

A Análise de Discurso Crítica considera que o uso da linguagem é uma prática social. Em outras palavras, o discurso atua dinamicamente na construção das práticas sociais e da mesma maneira as práticas sociais, também, atuam sobre os diversos discursos. Isso significa afirmar que o discurso é constituído socialmente e constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.

Essa concepção constitui a dialética entre discurso e sociedade, pois o discurso é moldado pela estrutura social, mas constitui a mesma estrutura social que o molda. A prática social é vista como uma dimensão do evento discursivo, a qual é mediada pela prática discursiva, diretamente relacionada aos processos de produção, de distribuição, de consumo textual e a processos sociais, que estão ligados ao ambiente econômico, político e institucional particular. Nesse sentido, pode-se abstrair que a natureza da prática discursiva está sujeita a ‘mudanças’ de acordo com a variabilidade do discurso, que, por sua vez, está em conformidade com os fatores sociais envolvidos.

Estes feixes de luz teórica nos permitem afirmar, de forma bastante simplificada, que os diferentes discursos são uma construção social e interativa presente em toda história da humanidade e em cada aspecto de nossa vida social. É importante destacar que em cada ação em nossa prática social naturalmente escolhemos um determinado discurso que, conforme Bakhtin (1990) observa, constituem-se em cada discurso sob uma polifonia discursiva. Obviamente, a escolha do discurso a ser utilizada é determinada pelos objetivos do discurso, ou seja, a cada objetivo fazemos algumas escolhas, tais como: o nível de linguagem; o vocabulário, o ponto de vista em determinado assunto e outras inúmeras escolhas.

Para produzir, circular e consumir textos, realizamos a escolha o nível da linguagem considerando nossos discursos sob a perspectiva de determinado gênero textual. Por conseguinte, decidiremos como enviar um ofício, escrever um e-mail, mandar uma mensagem por celular, enviar um e-mail, contar uma anedota, contar sobre uma viagem ao um amigo, apresentar uma queixa, posicionarmo-nos oralmente em uma reunião, realizamos uma apresentação oral de artigo científico, postamos textos multissemióticos em redes sociais, como o *Facebook*, *What's Up*, *Line*. Esta formação de ação no mundo e com o mundo, ou seja, práticas discursivas, referem-se à perspectiva do “consumo discursivo”, mas podemos entendê-los também do ponto de vista da produção e distribuição discursiva, segundo podemos entender com base no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Análise da prática discursiva

PRÁTICAS DISCURSIVAS	TÓPICOS	OBJETIVOS
Produção do texto	Interdiscursividade	Especificar os tipos de discurso que estão na amostra discursiva sob análise, e de que forma isso é feito. “É a amostra discursiva relativamente convencional nas suas propriedades interdiscursivas ou relativamente inovadora?” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 283).

PRÁTICAS DISCURSIVAS	TÓPICOS	OBJETIVOS
	Intertextualidade manifesta	Especificar o que outros textos estão delineando na constituição do texto da amostra, e como isso acontece. Como ocorre a <i>representação discursiva</i> : direta ou indireta? O discurso representado está demarcado claramente? O que está representado: contexto, estilo ou significado ideacional? Como as <i>pressuposições</i> estão sugeridas no texto?
Distribuição do texto	Cadeias intertextuais	Especificar a distribuição de uma amostra discursiva através da descrição das séries de textos nas quais ou das quais é transformada. (Quais os tipos de transformações, quais as audiências antecipadas pelo produtor?).
Consumo do texto	Coerência	Considerar as implicações interpretativas das particularidades intertextuais e interdiscursivas da amostra. Como os textos são interpretados e quanto de trabalho inferencial é requerido.

Fonte: Fairclough (2001 cf. PEDROSA, s.d.).

Como se pode observar no Quadro 2, o que se coaduna com a proposta de Fairclough (2003), a análise de um discurso particular como exemplo de prática discursiva focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual. Todos esses processos são sociais e exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado. A produção e o consumo são de natureza parcialmente sociocognitiva, já que envolvem processos cognitivos de produção e interpretação textual que são baseados nas estruturas e nas convenções sociais interiorizadas.

A preocupação central é estabelecer conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual (normativos, inovativos etc.), como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo, e a natureza da prática social em termos de sua relação com as estruturas e as lutas sociais. Nesta pesquisa, portanto, a prática discursiva abrange, por excelência, a produção, distribuição e consumo textual de forma bastante objetiva para as análises textuais posteriores. Na seção a seguir, apresento em termos gerais dois conceitos teóricos que, igualmente, balizam as análises deste trabalho.

2.2.2 Intertextualidade e interdiscursividade

A intertextualidade é a presença material de outros textos dentro de um texto, ocorrendo de várias maneiras, mais ou menos evidente, para incorporar esses elementos de outros textos. A intertextualidade não é só explícita, por meio de citações e frases diretas, mas também pode acontecer implicitamente (FAIRCLOUGH, 2003).

Na acepção mais comum do termo, conforme lembra Fairclough (2003), a intertextualidade é a presença material de outros textos dentro de um texto – citações. No entanto, há várias outras maneiras menos evidentes de incorporar elementos de outros textos. Em um discurso relatado, escrito ou pensado, é possível não só citar o que já havia sido dito ou escrito em outros textos, mas também resumir.

Uma distinção relevante que este autor faz é em relação à diferença entre suposições e intertextualidade. Aquelas – as suposições – não são, geralmente, atribuídas ou atribuíveis a textos específicos. É muito mais uma questão de relação entre o texto e o que foi dito, escrito ou pensado em outro lugar, com o ‘outro lugar’ deixado vago. De toda forma, Fairclough (2003, p. 36) alerta que intertextualidade e suposição podem ser vistos como alegações por parte do ‘autor’ – alegando que o discurso relatado foi realmente dito, que o material suposto já havia sido realmente dito ou escrito em outro lugar, que os interlocutores de fato já haviam ouvido ou lido isso em outro lugar. Por outro lado, o autor conclui que tais alegações podem ou não ser relevantes. As pessoas podem, por engano, por desonestidade ou por manipulação, fazer tais alegações implícitas.

Já a interdiscursividade, conforme indica Fairclough (2003) com base em Foucault, ocorre com a presença de outras vozes nos discursos, ou seja, todo discurso é composto de outros discursos anteriores e do mesmo modo antecipa as vozes que estarão presentes em discursos futuros. Para este autor, portanto, a análise de texto não é vista como análise linguística, pois inclui a análise interdiscursiva: ver os textos como discursos, gêneros e estilos que se articulam. A interdiscursividade ocorre porque os discursos sempre dialogam com as ordens de discursos existentes na sociedade, sendo que as ordens do discurso são constituídas como diferentes discursos, diferentes gêneros e diferentes estilos.

Dessa forma, podemos concluir com o autor que “a análise da interdiscursividade de um texto é a análise de um conjunto específico de gêneros, de discursos e de estilos sobre os quais está estruturado” (FAIRCLOUGH, 2010, p 234). Nesse sentido, também se refere à forma como diferentes gêneros, discursos e estilos são articulados em um texto, sendo que tal

nível de análise situa-se na interface entre a análise linguística de um texto e as várias formas de análise dos eventos e práticas sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, FAIRCLOUGH, 2001).

Logo, a respeito dessa interface, para que possamos situá-la teoricamente e, ao mesmo tempo, busquemos a sua aproximação com a práxis da educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas é que iremos a seguir discutir o feixe teórico sobre os letramentos.

2.3 LETRAMENTOS, EDUCAÇÃO E A PERSPECTIVA CRÍTICA DISCURSIVA

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. (BAKHTIN, 2000)

A educação compulsória e mantida pelo Estado pode ser considerada recente, possui menos de dois séculos e desde então conceitos de currículo, infância e pedagogia têm mudado de diversas formas (CHRISTIE, 2010). Mais recente ainda é o termo letramento. No Brasil, o termo letramento pode ser considerado bastante novo no campo acadêmico e da sala de aula. Em inglês, segundo Christie (2010),

O termo 'letramento' não estava em uso, mesmo no início do século XX, e esta palavra passou a ser usada apenas na parte final do mesmo século. Na passagem para o século XXI, muito já havia mudado. Letramento tornou-se um tema importante na política do governo em todos os países de língua inglesa ao passo que recursos significativos foram dedicados à preparação profissional dos professores para atuar com o letramento. (CHRISTIE, 2010, p. 1; tradução nossa)⁶.

A observação da professora emérita da Universidade de Melbourne acerca do recente emprego do termo letramento pode, a meu ver, ser entendida como uma evidência da necessidade de promover novas e mais significativas práticas discursivas e sociais na escola, para as pessoas que necessitam da educação escolar. Além disso, Christie (2010) faz uma observação acerca do grau de relevância que a perspectiva de letramentos passou a ocupar nas políticas de governo dos países de língua inglesa e, por conseguinte, nos recursos destinados à

⁶ The term 'literacy' was not in use, even in the early twentieth century, and the word came into use only in the latter part of that century. As the twenty-first century dawned, a great deal had changed. Literacy had become a major theme in government policy in all English - speaking nations, while significant resources were devoted to the professional preparation of teachers to teach literacy. (CHRISTIE, 2010, p. 1).

formação profissional dos docentes para trabalhar nesse sentido. Com essa observação de Christie (2010) em mente, procuramos igualmente considerar as análises do *corpus*, sobretudo, o documental, como veremos mais adiante.

Por sua vez, a observação de Tfouni (2010) a seguir é relevante para podemos inclusive justificar por qual motivo não estamos discutindo a alfabetização *strictu sensu* em si, mas os letramentos dado que, segundo a estudiosa, a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu “da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta” (TFOUNI, 2010, p. 32). Kleiman (1995) afirma, com base em Street (1984) que o conceito de letramento infiltrou-se pouco a pouco no discurso escolar embora tivesse sido criado para desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares com o objetivo de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita e, portanto, distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização.

Ambas as afirmações são igualmente relevantes para este aporte teórico uma vez que na análise do *corpus* buscamos discutir em que medida o conceito de letramento se encontra presente no discurso educacional. No meio educacional, entendo que pesquisas e teorias relacionadas aos letramentos trouxeram contribuições práticas para a sala de aula e para os textos hoje veiculados no âmbito escolar. Entendo que, em grande medida, estudos e propostas educacionais referenciadas nos estudos acadêmicos sobre os letramentos conseguem evidenciar de forma mais clara a interface código linguístico e prática social. Ainda existe, creio eu, um caminho a percorrer no sentido de aprofundar discussões, reflexões e práticas pedagógicas e, conforme Tfouni (2010) sugere, pode haver a redução do significado de letramento ao significado de alfabetização e ao ensino formal. Para a autora, letramento é um processo mais amplo que a alfabetização e que deve ser compreendido como um processo sócio-histórico. Desta forma, esta autora relaciona o letramento com o desenvolvimento das sociedades.

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. (TFOUNI, 2010, p. 23).

Para complementar as ideias destacadas anteriormente, cabe evocar a posição de Rios (2010), para quem, em grande medida, os Estudos do Letramento podem ser integrados à Análise do Discurso e que esta associação poderia ser produtiva para os estudos relacionados a ambas as áreas. Nesse sentido, Rios (2010, p. 168) destaca que “uma das primeiras

referências à associação entre os conceitos de ‘letramento’ e de ‘discurso’ vem de GEE (1990, p. 150), pois “é somente dentro do contexto da noção de Discurso que podemos alcançar uma definição viável de letramento.” Ao encontro dessa perspectiva, Rios (2009) observa que uma notável similaridade entre ‘letramento’ e ‘discurso’ é o duplo foco, ou seja, sobre a língua, entendida como o uso da linguagem escrita nos estudos do letramento, e sobre as redes de práticas sociais particulares ocorrentes em instituições, organizações e comunidades.

Nesse sentido, Rios (2010) destaca que os recursos discursivos no referencial da ADC – gêneros, discursos e estilos – podem ser focalizados na instanciação do letramento, expandindo sobre uma riqueza de possibilidades de combinações entre a fala, a escrita e outros modos semióticos. Podemos observar uma perspectiva integradora dos letramentos da ADC e da LSF na seguinte afirmação:

Em relação ao uso do letramento, a noção de discurso como língua em uso, incluindo tanto a linguagem falada como a escrita, explica essa integração em um nível ontológico, isto é, na realidade mesma, quando um/a pesquisador/a investiga o letramento ele/a está investigando o discurso no modo como é desempenhado pelo uso da linguagem escrita. Com relação ao sistema da língua, de acordo com a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a linguagem escrita é realizada no sistema estratificado da língua e instanciada nas interações concretas, como veremos mais adiante. (RIOS, 2010, p. 169).

Enquanto campo de estudo acadêmico, os conceitos que vêm sendo contruídos sobre letramentos podem nos ajudar a refletir acerca dos termos desta pesquisa e claro sobre as práticas discursivas e sociais relacinadas à educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas, o fulcro deste trabalho. A respeito desses conceitos, Rios (2010) observa que os eventos de letramento são atividades particulares nas quais o letramento desempenha um papel. As práticas de letramento são as formas culturais gerais de utilização do letramento com as quais as pessoas se conduzem em um evento de letramento. Ao encontro desses conceitos, os letramentos dominantes originam-se das instituições dominantes da sociedade. Os letramentos vernaculares têm suas raízes na vida cotidiana (STREET, 1984).

Para a educação, a constituição desses conceitos sugerem abordagens mais precisas e, especificamente sobre as formas culturais gerais de utilização do letramento pela escola, Kleiman (1995, p. 20) observa que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras

agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.’

A referência às agências de letramentos também serve para pensarmos que de alguma forma ou de outra a escola sempre opta por duas formas de trabalho: ou se baseia numa relação de ensino em que a apropriação dos códigos se torna um fim em si mesmo ou trabalha a aquisição deste código com propostas de atividades voltadas para a prática social. Se a escola optar pelo primeiro caminho, mesmo que domine todas e necessárias técnicas de ensino das relações grafo-fônicas, jamais cumprirá sua missão integralmente uma vez que durante toda a vida construímos relações de hipóteses e aprendizagem sobre essas relações. Se a escola, todavia, escolher trilhar o segundo caminho, penso que, além de significar a necessária e apurada técnica de ensinar o sistema de relações grafo-fônicas, evidenciará para as pessoas que recorrem à escola como o estudo se aplica ao exercício da cidadania hoje, não apenas para o amanhã.

Incluo a essas minhas considerações, os conceitos de “modelo ideológico e autônomo de letramento”, termos cunhado por Brian Street. Este autor precisou o conceito de modelo ideológico de letramento para significar a aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade, como prática social (STREET, 1984). Esta, por sua vez, traz concepções ideológicas subjacentes aos propósitos específicos dos grupos sociais nas ocasiões empíricas de uso da fala e da escrita. Já, o modelo autônomo de letramento, segundo Street (1993, p. 5) se define "como independente de contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco". Entendo que essa percepção, na verdade um alerta para a própria prática educacional, implica que a escrita pode ser tratada de forma alienante, ou seja, como uma entidade autônoma, geradora de consequências benéficas para a sociedade, como o desenvolvimento do raciocínio lógico e dos processos políticos democráticos. Ao encontro desse entendimento, Street (1993) destaca sua preocupação no sentido de que o modelo autônomo de letramento localiza-se na concepção naturalista do sistema alfabético de escrita.

Outra distinção importante acerca do conceito de letramento, conforme Rios (2010), diz respeito ao letramento como campo de estudo e como processo ocorrente no indivíduo e no grupo sociocultural. Estas distinções teóricas sobre os estudos de letramento importam e muito para as análises subsequentes e para não repetirmos grandes estudos sobre o tema concluímos apenas esta seção do capítulo sem abordar toda a riqueza teórica do tema. Conforme observa Soares (1998), a maior parte das dúvidas e controvérsias em torno de levantamentos e pesquisas sobre níveis de letramento se originam na dificuldade de formular

uma definição precisa e universal desse fenômeno deve-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. Nesse sentido, a autora conclui que o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Logo, Soares (1998) afirma que cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia.

Evidentemente, não abordo todas as dimensões dos estudos acadêmicos sobre letramentos, como por exemplo, a relação entre ciência, linguagem e letramento Halliday e Martin (1993). Todavia, de acordo com o exposto nesta abordagem teórica, podemos afirmar que se ainda existem dúvidas e discussões sobre as técnicas e métodos de alfabetização e de demonstração das relações grafo-fônicas do código linguístico, por outro lado, evidencia-se que aquisição do sistema de codificação da leitura e da escrita, na escola, deve sempre se relacionar ao seu uso em sociedade.

De acordo como o exposto, deixo claro que, ao discutirmos letramentos, podemos nos referir às suas relações com as práticas sociais, aos seus aspectos discursivos, à constituição de tema para pesquisas acadêmicas; porém, aqui, sobretudo, entendo como uma posição política baseada no entendimento de que pessoas recorrem à escola para se apropriar muito mais do que do sistema de codificação e decodificação semiótica da leitura e da escrita. Portanto, sem perder de vista a análise posterior dos dados, finalizamos esta seção com o entendimento de que os estudos acadêmicos sobre os letramentos podem trazer mais objetividade e materialidade para as discussões e práticas educacionais. Para tanto, a seção a seguir envolve mais um passo importante em direção a outro campo teórico integrante da interface dialógica entre teoria e práticas discursivas e sociais na escola: o de gêneros textuais.

2.3.1 Gêneros textuais: discursos educacionais e relações de poder

Quando se pensa na interface entre teoria e prática educacional, deve-se concordar com o fato de que analisamos um texto ou interagimos socialmente em termos de gêneros. Práticas discursivas no seio da própria escola, todavia, constituíram determinado cânone de gêneros, bilhete, carta, poesia, crônica, entre outros, de forma hermética e artificial em relação aos modos sociais de produção, circulação e consumo de textos em sociedade. A noção de que interagimos socialmente em termos de gêneros não é nova, mas a escola parece não perceber essa visão, que decorre, aliás, dos trabalhos bakhtinianos sobre os enunciados como as formas

relativamente estáveis que medeiam as relações sociais. Em outras palavras, todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua (BAKHTIN, 2000).

Qualquer texto – oral ou escrito – ao realizar-se evoca determinadas características, do plano da forma e do da interação, o que nos leva pensar esse texto em forma de gêneros, embora nem sempre saibamos nomeá-los ou reconhecê-los imediatamente. Contudo, um gênero pode ser identificado por seu propósito socialmente reconhecido e pelas características compartilhadas da forma (YATES; ORLIKOWSKI; OKAMURA, 1999). No Brasil, um dos maiores expoentes da linguística textual, o Prof. Luiz Antônio Marcuschi esclarece que os gêneros representam formas de controle social. O controle social se manifesta na atividade discursiva pela seleção de um gênero realizado num determinado estilo e com um *ethos* característico produzindo um discurso numa determinada esfera de atividade humana (MARCUSCHI, 2010).

Por sua vez, as atividades humanas, por meio das interações comunicativas entre os indivíduos, acarretam consequências para os gêneros. Com base em empíricos, as pesquisadoras do Massachusetts Institute of Technology (MIT) Yates E Orlikowski, (1992) apresentam entre outras conclusões que os gêneros moldam e são moldados pelas ações comunicativas dos indivíduos. Cientes que essas formas relativamente estáveis se referem tanto à forma quanto às regras sociais que determinam e modificam os gêneros textuais, podemos nos perguntar, com base em Fairclough (2003), como os gêneros interiorizam e contribuem para ações sociais e interações em eventos sociais?

Como vimos, o discurso é um modo de ação que permite aos sujeitos agirem sobre o mundo e sobre os outros, como também um modo de representação. O discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. Assim sendo, o discurso pode ser apresentado de três formas distintas na prática social, tais como gênero, discurso e estilo. Gêneros são diferentes maneiras de interagir discursivamente; discursos são representações do mundo material, de outras práticas sociais, representações próprias reflexivas da prática em questão e estilo são expressões corporais que constituem modos particulares de ser, identidades sociais ou pessoais particulares.

A relação entre os diferentes discursos compõe as relações das diferentes pessoas. Nesse sentido, o discurso é usado como um recurso que as pessoas utilizam para se posicionar frente às outras, mudar o rumo das relações sociais pelas quais elas interagem e transformar as práticas sociais em que estão imersas. Nesse sentido, conforme Marcuschi (2008), o estudo de

gêneros textuais é um empreendimento cada vez mais multidisciplinar. A análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de uma maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.

Conforme Fairclough (2003), as cadeias de gêneros contribuem para a possibilidade de ações que transcendem diferenças no espaço e no tempo, unindo eventos sociais a práticas sociais diferentes, países diferentes, tempos diferentes, facilitando a capacidade reforçada para a ‘ação a distância’ que tem sido considerada um traço definidor da “globalização” contemporânea e, dessa maneira, tem facilitado o exercício do poder. Gêneros são especificamente aspectos discursivos das formas de agir e interagir por meio dos eventos sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

Então, ao retomar a questão que inicia esta seção, “quando analisamos um texto ou interagimos em termos de gêneros, perguntamo-nos: como a forma interioriza e contribui para ações sociais e interações em eventos sociais?” (FAIRCLOUGH, 2003), podemos distinguir que:

1. as formas de ações e interações em eventos sociais são definidas por práticas sociais e modos pelos quais eles organizam-se em redes de comunicação;
2. a transformação social do novo capitalismo pode ser vista como mudança na rede de comunicação de práticas sociais e com isso muda a forma de ação e interação, que inclui mudança nos gêneros. Mudança de gênero é uma importante parte de transformação do novo capitalismo;
3. alguns gêneros são relativamente “locais” em escala, associados com delimitação relativa de rede de comunicação das práticas sociais (interiorizando uma organização como negócio). Outras são especializadas por relatividade “global” (inter) ação, através de rede de comunicação;
4. mudança em gêneros é mudança em como gêneros diferentes são combinados juntos. Novos gêneros aparecem por meio de combinações de gêneros já existentes;
5. uma cadeia de eventos deve envolver uma cadeia ou rede de comunicação diferentes, interconectada em textos que manifesta uma corrente de diferentes gêneros;
6. um texto particular ou interação, não está “em” um gênero particular – é adequado para envolver a combinação de diferentes gêneros (FAIRCLOUGH, 2003).

Cabe, aqui, observar que enquanto Fairclough (2003) entende como necessária a elaboração de um modelo com três níveis abstratos para categorização dos gêneros; por outro lado, Marcuschi (2002) oferece uma clara distinção entre gêneros textuais e recursos retóricos ou tipológicos. Em síntese, como resultado dessa diferente forma de categorização, a terminologia “tipologia textual”, conforme Marcuschi (2003), possui como equivalente “pré-gêneros”, que é, aliás, um termo cunhado por Swales (1990) e adotado por Fairclough (2003). Ao preferir os termos “tipologia textual” a “pré-gêneros”, o faço porque a proposta de Marcuschi caracteriza-se como consistente teoricamente e, ao mesmo tempo, objetiva e direta ao ponto de ter-se difundido em muitos cursos de formação do docente.

Com base no modelo de Fairclough, seria necessário discutir as razões epistemológicas que justificassem o emprego do termo “pré” junto a gênero que, em português, remete semanticamente à ideia de que o gênero textual seria “precedido” por elementos de maior abstração, ou seja, pela argumentação, narração, descrição etc. Além disso, entre os exemplos de Fairclough a respeito de “pré-gêneros” de maior nível de abstração, esse autor entende que a narrativa e o relatório ocupam o mesmo nível. No entanto, parece-nos que “relatório” não faz jus a ocupar o mesmo degrau de abstração ao lado de narração, uma vez que a nossa percepção de falante nos informa que “relatório” é, por exemplo, mais material do que narração, argumentação e descrição. Ao encontro dessa nossa suposição, Marcuschi assinalou que “*Tipo textual* (ou *tipo de discurso*) é uma sequenciação textual definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo} e funcionalidade retórica” (2003, p. 14; grifos do autor).

Evidentemente, os três níveis de abstração de gêneros textuais propostos por Fairclough nos oferecem outras possibilidades de análise e discussão que merecem ser consideradas uma vez que diferentes paradigmas analíticos tendem a enriquecer os estudos linguísticos. Todavia, à medida que nos apropriamos de determinados conceitos também realizamos nossas escolhas linguísticas com mais consciência, de forma tal que poderíamos organizar, em língua portuguesa, a nossa compreensão a respeito de gêneros textuais a partir:

- a) da perspectiva da seu grau maior de materialidade cuja identificação depende mais dos critérios da interação sociosemiótica – **gênero textual**;
- b) do ponto de vista da retórica discursiva cuja categorização se relaciona mais à identificação das sequências linguística típicas – **tipologia textual**.

Essa organização, ainda que meramente didática e bastante simples, importaria bastante para professores de língua materna no Brasil. Creio que entre os gêneros textuais (escritos e orais) teríamos, por exemplo, artigo científico, bilhete, e-mail, telefonema, mensagem de voz, sinopse de filme, bula de remédio, lista de compras, edital de concurso, relatório, entrevista, pregação religiosa, placa de trânsito etc. As tipologias textuais, pelo seu papel retórico, podem ocorrer de forma híbrida no processo da construção interna dos gêneros textuais e compreenderiam a argumentação, a narração, a descrição, a exposição e a injunção (MARCUSCHI, 2002). O interlocutor consciente das possibilidades retóricas à sua disposição tem a possibilidade de construir textos em maior ou menor grau híbridos para cumprir determinados objetivos.

Obviamente, a organização didática, contudo, por si só não desencadeia nenhuma compreensão da importância social dos gêneros textuais como práticas discursivas ou ordens do discurso. Nesse sentido, Fairclough (2003), ao citar Connerton (1989), conclui que nós necessitamos procurar por plataformas de análises de texto e interações, mas não esperar sempre achar que eles são organizados em termos de clarear a estrutura genérica, e a encadear análises nos termos para a questão de ritualização.

Nesse sentido, cabe ponderar que, ao desencadear análises a respeito de gêneros textuais, seria relevante retomar as discussões dos autores citados a respeito de que os gêneros textuais representam, antes de tudo, formas de controle social (Marcuschi, 2005). Para atingir determinados propósitos, operamos no mundo e com o mundo por meio dos gêneros textuais que são formas relativamente estáveis de circulação social. Como professor de língua materna, não posso deixar de pensar nas consequências dessas reflexões sobre gêneros textuais. A reflexão proporcionada provocou-me um salutar questionamento do que até então eu considerava suficiente saber sobre o tema para trabalhar em sala de aula como professor de língua materna. Acredito que, mais do que indicar um único caminho, conforme Marcuschi (2008), podemos situar os estudos de gêneros nas seguintes abordagens linguísticas:

- a) perspectiva sócio-histórica e dialógica (Bakhtin);
- b) perspectiva comunicativa (Steger, Güllich, Berkenkotter);
- c) perspectiva sistêmico-funcional [Halliday] Análise da relação texto e contexto, estrutura esquemática do texto em estágios, relação situacional e cultural e gênero como realização do registro [Hasan, Martin, Eggins, Ventola, Hoey, Dudley-Evans];
- d) perspectiva sócio-retórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua (Swales, Bhatia) Basicamente, analisam e identificam estágios

[movimentos e passos] na estrutura do gênero. Persiste um caráter prescritivo nessa posição teórica. Há também preocupação com o aspecto sócio-institucional dos gêneros. Vinculação particular com gêneros do domínio acadêmico e forte vinculação institucional. Maior preocupação com a escrita do que com a oralidade. Há uma visão nitidamente marcada pela perspectiva etnográfica com os conceitos de comunidade, propósito de atores sociais;

- e) perspectiva interacionista e sócio-discursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para língua materna [Bronckart, Dolz, Schneuwly] Com vinculação psicológica (influências de Bakhtin e Vigotsky) estão preocupados em particular com o ensino dos gêneros na língua materna. Preocupação maior com o ensino fundamental e tanto com a oralidade como a escrita. A perspectiva geral é de caráter psicolinguístico ligado ao sócio-interacionismo;
- f) perspectiva da análise crítica [N. Fairclough; G. Kress] para quem o discurso é uma prática social e o gênero é uma maneira socialmente ratificada de usar a língua com um tipo particular de atividade social;
- g) perspectiva sócio-retórica/sócio-histórica e cultural [C. Miller, Bazerman, Freedman] Escola americana influenciada por Bakhtin, mas em especial pelos antropólogos, sociólogos e etnógrafos, preocupam-se com a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam. Têm uma visão histórica dos gêneros e os tomam como altamente vinculados com as instituições que os produzem. A atenção não se volta para o ensino e sim para a compreensão do funcionamento social e histórico bem como sua relação com o poder;
- h) perspectiva sócio-discursiva [Bronckart]: Gênero como uma entidade textual-discursiva de caráter psicológico. Vinculação teórica com Bakhtin (aspecto dialógico) e com Vygotski (aspecto psicossocial e construtivista) e com os hermeneutas e sociólogos (aspecto fenomenológico).
- i) perspectiva sócio-cognitiva e interativa (Heinemann-Viehweger; L. A. Marcuschi, I.V. Koch);
- j) perspectiva cognitiva [Jean Michel Adam, Teun Van Dijk, Robert Beaugrande, Bonini] ;
- k) perspectiva histórico-cultural e sistêmica de natureza multi-nível [Douglas Biber]. (MARCUSCHI, 2008, p 152-153).

A abrangência e profundidade já alcançadas pelos estudos de gêneros evidenciam como as pesquisas acadêmicas acerca do tema já se encontram bastante desenvolvidas. Dentre todas as perspectivas apresentadas, a sistêmico-funcional de base hallidayana, em que se observa a análise da relação texto e contexto, estrutura esquemática do texto em estágios, a relação situacional e cultural e gênero bem como a realização do registro se evidencia, conforme os estudos de Rocha (2010), na perspectiva mais produtiva, concreta e aplicável à

educação, conforme já mostrou de forma tão detalhada esta autora em sua pesquisa de mestrado.

Nesse sentido, para que estas reflexões extrapolem o contexto acadêmico da universidade, pode-se, entre outras alternativas, começar a discussão inventariando a própria prática docente com questões como: com quais gêneros trabalho em sala de aula? Quais gêneros que os estudantes já sabem? Quais os que podem responder às necessidades mais imediatas? Quais os gêneros que podem, em curto, médio e longo prazo, representar perspectivas de mudança social na vida dos meus estudantes?

De acordo com o exposto, o aporte teórico sobre gêneros textuais se evidencia como relevante para a almejada mudança discursiva e social de pessoas jovens, adultas e idosas engajadas na modalidade escolar da EJA. Além disso, serve de para discutir a educação de forma próxima ao concreto, ao cotidiano. Analisar práticas discursivas e sociais de forma dissociada dos gêneros textuais significa negligenciar que interagimos por meio de gêneros. Consequentemente, concordo com Marcuschi no sentido de que

Por fim, tudo isso deveria funcionar também como um alerta para o trabalho escolar. Estou convencido de que a **escola deveria trabalhar com uma boa variedade de gêneros, e em especial com aqueles de maior relevância na prática social**, a fim de propiciar ao cidadão condições de atuar de forma mais eficiente nas operações discursivas na vida diária. **Não se trata propriamente de ensinar a produzir gêneros, mas de ensinar a agir com eles**, pois neste aprendizado reside a capacitação para uma prática que permitirá a sobrevivência digna do *animal discursivo* que somos. (MARCUSCHI, 2005, p. 32; grifos em negrito nossos).

De acordo com essa breve discussão sobre um tema tão extenso e profundamente estudado, penso que só conseguimos esclarecer de forma breve as bases e fontes deste aporte teórico que será essencial para refletirmos sobre as práticas discursivas e sociais relacionadas aos *corpora* e à apregoada promoção da cidadania, liberdade de direitos. Nesse sentido, considerando igualmente a necessidade de delimitarmos o feixe policromático do aporte teórico sobre gêneros, na próxima seção busco dialogar com a seguinte pergunta construída, aliás, com base na última citação. Ao encontro de Marcuschi, uma vez que não “se trata propriamente de *ensinar* a produzir gêneros”, como ensinar a agir no mundo com eles?

2.3.2 Teoria de Gênero e Registro

(...) qualquer programa educacional que não ensina os gêneros necessários para uma participação bem sucedida na aprendizagem escolar bem como na vida social é simplesmente irresponsável. (CHRISTIE, 2004, p. 25-26; tradução nossa)⁷

Reconhecido internacionalmente, Paulo Freire (1979; 1983; 1988; 1996) já enfatizara, para a educação, a importância do contexto social, da leitura de mundo, da cidadania, da educação como condição para o exercício da liberdade, com base inclusive no seu método de alfabetização de adultos. Por sua vez, Saviani (1987), um dos nossos maiores pensadores da educação na atualidade, destacou a relação entre educação e sociedade, sendo que aos professores cabe o papel de transformar cada aluno com vistas a conduzi-los à compreensão de seus direitos e deveres e, assim, efetivar uma nação melhor para se viver.

A linha e o posicionamento que esses autores defendem representam um ponto de consenso entre muitos educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas. Análises, reflexões e discussões sobre o eixo ideológico sempre houve e devem existir. Contudo, a questão remanescente é o como. Além de posicionar-se ideologicamente sobre educação, os docentes necessitam de teorias e caminhos explícitos que os auxiliem a enfrentar os desafios e a complexidade atual das relações assimétricas de poder em sociedades mediadas por uma multiplicidade de letramentos, gêneros textuais e textos multissemióticos que nos fazem refletir: **como ensinar a agir no mundo com os gêneros textuais?**

Um caminho para a educação escolar tratar o ensino de língua de forma mais concreta e ao mesmo tempo possibilitar o exercício da cidadania e da liberdade encontra respaldo na LSF, em específico, na teoria de gênero e registro, conforme se observa em Rocha (2010). A pesquisadora Sônia Margarida Ribeiro Guedes da Rocha realiza um trabalho pioneiro acerca das teorias de gênero e registro com base em um inventário dos gêneros textuais estudados na

⁷ The genres found in any context of culture are there because they represent established ways of making meaning, and any educational program that fails to teach the genres needed for successful participation in school learning, as well as much subsequent life, is simply irresponsible. (CHRISTIE, 2004, p. 25-26).

EJA. Além de inspirar colegas pesquisadores, Rocha (2010) aborda aspectos teóricos inovadores e relevantes para a prática docente: (i) a teoria sistêmico-funcional e a relação entre língua texto e contexto, (ii) contexto de situação e de cultura: a noção de registro e gênero na teoria sistêmico-funcional (iii) a noção de Configuração Contextual (CC) e Estrutura Potencial de Gênero (EPG). Esta visão detalhada por Rocha (2010) importa sobremaneira para a educação, pois, conforme defendeu Praxedes (2009), estudantes teriam muito a ganhar com uma educação linguística com base na gramática sistêmico-funcional.

Por se tratar de uma teoria linguística funcionalista voltada para a educação, precisamos primeiramente distinguir o que vem a ser uma teoria linguística funcionalista e formalista. Esta teoria, conforme Schiffrin (1994), aborda a língua como sistema autônomo, pois considera a língua principalmente como fenômeno mental e baseada em universais linguísticos como resultado de uma herança linguística genética compartilhada por todos os humanos. Logicamente, os estudos formalistas trouxeram grandes contribuições teóricas para a ciência linguística, o problema, contudo, reside no fato da postura educacional considerar as práticas de sala de aula como um sistema autônomo de aquisição de língua. Portanto, entendo que as conclusões de Schiffrin (1994) a respeito da teoria linguística funcionalista trazem enormes contribuições para a educação linguística. Desta forma, o que viria ser esta forma de visão linguística? Schiffrin entende que a teoria linguística funcionalista aborda a língua como sistema encravado no social, portanto, como fenômeno social com base nos usos comuns que todos os humanos fazem da língua em sociedade dada, obviamente, às necessidades comunicativas no grupo social.

As colocações iniciais se relacionam diretamente aos aspectos discursivos que já tratamos até aqui e servem para que possamos, enquanto docentes e discentes, apreender os textos por meio da análise das variáveis que constituem os textos e que são conhecidas pela teoria como Configuração Contextual (CC) e Estrutura Potencial de Gênero (EPG), termos propostos inicialmente por Hasan, conforme observam Halliday e Hasan (1989).

Conforme observa Praxedes (2009), dominar o conhecimento acerca da CC e da EPG significa a trazer para a prática de sala de aula a antiga e almejada visão ao empoderamento dos estudantes. Contudo, para que isso ocorra, Praxedes (2009) adverte que devemos nos preocupar com educação linguística baseada em currículos cujas unidades sejam elaboradas em torno dos registros política e ideologicamente relevantes para um país em desenvolvimento ainda com desigualdades sociais sérias, pois, lembra o autor, um indivíduo pode até exercer sua cidadania, mas esse exercício será impossível se dominar um único registro ou somente um pequeno repertório de registros.

Esta discussão inicial se faz necessária, pois, com base em Praxedes (2009) e Rocha (2010), entendo que a teoria de gênero e registro se insere na corrente funcionalista por apresentar uma proposta clara para que todo docente possa com seus estudantes analisar e construir os textos com um olhar embasado em uma teoria textual explícita, sólida e voltada para a educação. Esta promessa se realiza por meio de estudos empíricos sobre os textos em que se verificou a constância de certas variáveis que constituem os textos.

Portanto, feitas estas considerações teóricas iniciais sobre a corrente funcionalista e suas possíveis contribuições para a educação, nesta seção, vamos nos deter mais especificamente nos aspectos teóricos estudados por Halliday e Hasan (1989), Praxedes (2009) e Rocha (2010) para destacar a CC e a EPG com o objetivo de subsidiar as análises e as reflexões subsequentes. Praxedes (2013), em seu curso, trouxe a figura a seguir de Halliday e Hasan (1989) para explicitar de forma muito clara a abordagem teórica sobre a CC e a EPG. Halliday e Hasan (1989) destacam com determinados excertos de textos só podem ser entendidos consoante os significados construídos culturalmente em determinada língua. Na Figura 3, o diálogo em inglês, entre o cliente e vendedor, apresenta as seguintes falas na tradução livre nossa para o português.

C(liente): Por favor, veja-me dez laranjas e um quilo de bananas?

V(endedor): Sim, mais alguma coisa?

C: Não, obrigado.

V: Fica um dólar e quarenta.

C: Dois dólares.

V: sessenta, oitenta, dois dólares. Obrigado.

Dependendo do contexto de interação linguística, a forma escolhida pelos interlocutores para dialogar pode refletir uma quebra das regras do jogo da linguagem estabelecida. Esse diálogo, em um contexto de pouco proximidade e intimidade entre os interlocutores, e as formas para iniciar e fechar os enunciados poderiam ser consideradas como ofensivas. O diálogo, por exemplo, não começa com uma saudação de bom dia ou boa tarde. Além disso, não há formas de tratamento para enaltecer a posição do consumidor. Essas observações podem nos levar à caracterização da CC. Além disso, o empírico, ou seja, como o diálogo realmente ocorreu propicia a caracterização da EPG, como podemos melhor observar na Figura 3 a seguir.

Figura 3 – Síntese da Configuração Textual e da Estrutura Potencial de Gênero

DADO O TEXTO (*):

C(customer): Can I have ten oranges and a kilo of bananas please?
V(endor): Yes, anything else?
C: No, thanks.
V: That'll be dollar forty.
C: Two dollars.
V: Sixty, eighty, two dollars. Thank you.

TEM-SE SUA CONFIGURAÇÃO CONTEXTUAL (CC) (*):

CAMPO: Transação comercial: compra de mercadoria no varejo: comida perecível...

RELAÇÕES: Agentes da transação: hierárquicos: Cliente superordenado e Vendedor subordinado; distância social: próxima ao máximo...

MODO: Papel da língua: ancilar; canal: fônico; meio: oral com contato visual...

COM BASE NA CC (*) E NUM CORPUS DE TEXTOS A ELA PERTENCENTES, CHEGA-SE AO POTENCIAL DE ESTRUTURA GENÉRICA (PEG) OU REGISTRO DESSES TEXTOS:

$$[(G).(SI)^{\curvearrowright}] [(SE.) \{SR^{\curvearrowright}SC^{\curvearrowright}\} ^{\curvearrowright}S^{\curvearrowright}]P^{\curvearrowright}PC^{\curvearrowright}(^{\curvearrowright}F)$$
G=greeting / SI=sale initiation / SE=sale enquiry / SR=sale request / SC=sale compliance / S=sale / P=purchase / PC=purchase closure / F=finis

A ESTRUTURA GENÉRICA DO TEXTO (*) É UM SUBCONJUNTO DA EPG RELATIVA À CC (*): SR^SC^S^P^PC

Fonte: HALLIDAY e HASAN (1989, pp. 54/59/64)

Com base nesse diálogo, a figura 3 apresenta uma estrutura potencial com base na podemos tomar de empréstimo outros exemplos para contextos de situação análogos. Entre outros exemplos, Rocha (2010) apresenta a sistematização de forma bastante clara da EPG de textos da ordem do narrar, do relatar e do argumentar. Com base na sua análise dos dados, esta autora constata que:

os gêneros se organizam em estruturas típicas, as quais, por sua vez, se compõem de blocos, ou seja, estágios cada um desempenhando uma determinada função, por exemplo, uma carta, uma reportagem, um conto têm, cada um, uma configuração própria, que inclui partes, cada uma com uma função particular. (LIMA-LOPES & VIAN JR., 2005 apud Rocha, 2010, p. 127):

De acordo com a citação anterior, Rocha (2010) leva-nos a observar que os gêneros narrativos ficcionais têm em comum três elementos essenciais: o tempo, o espaço e o(s) participante(s) ou personagens, sendo que a sequência de fatos pode envolver em maior ou menor grau de destaque cada um desses elementos. O tratamento que esses elementos recebem varia de um gênero para outro. O processo narrativo consiste-se de uma história contada, apoiada por um processo de intriga que movimentava personagens envolvidos em acontecimentos sucessivos.

Desta forma de apreender os textos, as Configurações Contextuais (CCs) as Estruturas Potenciais de Gêneros (EPGs) da ordem do narrar, foram definidas em harmonia com os parâmetros da LSF com o propósito de mostrar como esses textos, conformados em gêneros – organizados em estruturas típicas –, desempenham diversas funções determinadas pela configuração de cada gênero, de forma que tais estruturas linguísticas codificam os significados do contexto imediato, cujas categorias campo, relação e modo descrevem a variação dos textos em termos funcionais (ROCHA, 2010).

Conforme Rocha (2010), a Teoria de Gênero e Registro elucidava a estrutura geral dos gêneros. Obviamente, como há uma lista imensa de gêneros, não há ainda estudos exaustivos sobre a estrutura geral dos gêneros. Contudo, Rocha (2010), com base em Labov e Walestzky (1967) que em um texto narrativo teríamos os seguintes estágios: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda, sendo que cada um desses estágios é definido pela posição que ocupa na narrativa pela função exercida no texto. Vejamos, por exemplo, que apesar da narrativa constar de forma onipresente nos currículos escolares, nos livros didáticos etc., não há ainda uma educação linguística que considere a narrativa sob cada um dos seus estágios, conforme evidenciado no Quadro 3, a seguir. Educação linguística, deve-se dizer, para os professores em formação inicial e continuada bem como para os estudantes que se encontram na educação básica. No currículo analisado nesta dissertação bem como nos outros documentos oficiais, não há uma indicação clara sobre a necessidade de um trabalho sistemático com os gêneros e a tipologias textuais. Ou seja, os currículos devem prever de forma sistemática o trabalho com os gêneros e tipos textuais para garantir aos estudantes o direito à uma educação igual para todos efetivamente. Portanto, o Quadro 3 evidencia a riqueza e as possibilidades de estudo, por exemplo, do texto narrativo.

Quadro 3 – Estágios do texto narrativo

ESTÁGIO DO TEXTO NARRATIVO	DEFINIÇÃO
Orientação	A orientação expõe informações referentes ao cenário (tempo, lugar ou circunstâncias) e introduz os participantes da narrativa (personagens), informando, assim, o ouvinte/leitor onde, quando e como desenrolam as ações e quem são seus participantes. Em toda história que possui uma orientação, esta desempenha a função de orientar o ouvinte/leitor para o que vem a seguir (ROTHERY; STENGLIN cf. CHRISTIE; MARTIN, 2000).
Complicação	A complicação expressa os eventos na ordem em que estes ocorrem. Se houver uma mudança de ordem das orações na narrativa, muda também a sequência original dos acontecimentos. Esse estágio termina quando começa a resolução. A complicação se consiste no corpo da narrativa. Constitui-se de orações independentes, ordenadas temporalmente, ou seja, e uma sucessão de eventos que conduzem a um resultado.
Avaliação	A avaliação trata do propósito do texto, o que o falante sente em relação ao texto, e pode ser demonstrada de duas maneiras: diretamente (quando o narrador fala de si próprio), e indiretamente (o narrador expressa atitudes através das palavras e ações dos participantes). (DOOLEY; LEVINSOHN, 2003, p. 149). Esse estágio, na maioria das vezes, ocorre antes da resolução.
Resolução	A resolução resolve a ação complicadora. Em outras palavras, tem a função de apresentar o desenlace dos acontecimentos (SILVA, 2001, p. 87). A complicação e a resolução são os estágios obrigatórios de uma narrativa. São esses dois estágios os definidores do gênero. Esse estágio responde a pergunta: Então, o que finalmente aconteceu? (HASAN, 1989; DOOLEY; LEVINSOHN, 2003; SILVA, 2001; GOUVEIA, 1998).
Coda	A coda é o estágio que sinaliza o fim da narrativa. É uma seção final de não evento e faz um comentário da história, fornece um resumo, ou da alguma informação de pós- resolução sobre os personagens (BREWER, 1985, p. 183 apud DOOLEY; LEVINSOHN, 2003, p. 150). A coda é um estágio opcional na narrativa, que e tem a função de trazer o ouvinte/leitor de volta ao tempo presente, deixando-o com um sentimento de conclusão (SILVA, 2001, p.88).

Fonte: Rocha (2010).

A respeito da concretude e aplicabilidade da Teoria de Gênero e Registro na educação básica, podemos destacar a necessidade de difundir esta teoria entre os profissionais da educação que trabalham com o ensino de línguas, sobretudo, da língua portuguesa. Como podemos verificar mais adiante, as produções textuais com o tema “Narrativas de Vida”, que

orientaram as produções textuais da escola na semana comemorativa da EJA no âmbito do Distrito Federal, podem trazer elementos tais como relatos e representações discursivas acerca das experiências vividas, “situadas no tempo no qual podemos representar a nós mesmos, tanto em função de nossas crenças, desejos e intenções como em função de expectativas sociais e culturais, em relação às quais nos posicionamos” (ROCHA, 2010, p. 108).

Nesse sentido, a aplicabilidade desta teoria vai ao encontro de Praxedes (2009) que, por sua vez, afirma que o ensino dos recursos genéricos e léxico-gramaticais, isto é, a CC e EPG, mostram-se capazes de empoderar nossos estudantes para ganhar poder semiótico para desafiar verbalmente o *status quo* hegemônico. Desta forma a teoria de gênero e registro, mais do que uma teoria se mostra como uma alternativa concreta de trabalho pedagógico por conter não teorias implícitas sobre educação, mas, sobretudo, por oferecer um programa sistemático de compreensão e aplicação social do conhecimento sobre os textos. Para a educação, esta visão é mais do que reveladora, pois conforme Christie (2004, p. 25-26),

Os gêneros, encontrados em qualquer contexto da cultura, encontram-se lá porque eles representam formas estabelecidas de construção de sentido e, portanto, qualquer programa educacional que não ensina os gêneros necessários para uma participação bem sucedida na aprendizagem escolar, bem como quanto a vida social, é simplesmente irresponsável. (Tradução nossa).

Portanto, após analisarmos os letramentos do ponto de vista discursivo, sobretudo como um discurso educacional que necessita se orientar para as práticas sociais, discutimos alguns pontos que relacionam a teoria de gênero e registro à natureza da vida social. Buscamos, nesse sentido, ao encontro da perspectiva crítica do discurso, fundamentarmos-nos em uma teoria da linguagem cuja abordagem semiótica considere os fundamentos que constituem os textos que medeiam e constroem a vida social. Isto posto, destaco, na seção a seguir, as linhas gerais da teoria linguística que vai justamente ao encontro justamente dos fundamentos que relacionam texto e sociedade e que subsidiam as análises dos *corpora* no terceiro capítulo deste trabalho.

2.4 A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A linguagem é ao mesmo tempo parte da realidade, um modificador da realidade e uma metáfora da realidade. (HALLIDAY, 1990, p. 180; tradução nossa).

Inicialmente, vale resgatar algumas reflexões que embasam a teoria linguística Hallidayana. Por volta do terceiro e segundo séculos a.C., os pensadores gregos e os filósofos estoicos, com os estudos linguísticos sobre as semioses – *semainon, semainomenon* respectivamente, “signifier, signified”, significante e significado – desenvolveram o conceito de semiótica e “estavam tão avançados em suas concepções que isto foi desenvolvido dois mil anos depois nos trabalhos de Ferdinand Saussure” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 3) e nos estudos publicados sobre semiótica de Jonh Sanders Peirce entre 1938 e 1956 (PEIRCE, 2012).

Com base em Halliday (1990), pode-se entender em que medida a história humana reflete a história da língua e vice-versa. Nesse sentido, ao longo da história, a visão sobre a língua passou por discussões, estudos e ganhou contornos e alterações significativas. A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) concebe a linguagem numa “perspectiva sociosemiótica” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 3) e sua busca por definir sistemas de significados para cada língua se constitui, a meu ver, em um marco para a consolidação da linguística enquanto ciência no século XX.

A perspectiva teórica de linguagem trazida pela LSF contribuiu em grande medida para o desenvolvimento da ADC uma vez que, conforme observa Fairclough (2003) fornece o instrumental analítico refinado e basilar dos estudos críticos do discurso. Michael Halliday, mentor e grande teórico da LSF, tem dedicado, praticamente, mais de 50 anos de sua vida a pesquisar os sistemas de significados linguísticos que serviram de base para sua teoria sistêmica e funcional da língua. Contudo, numa visão holística e abrangente sobre a ciência linguística, Halliday e Hassan (1989) afirmam que a perspectiva da sistêmico-funcional “não significa a exclusão de outras teorias” como a de Chomsky (1957) e Lamb (1966) ou outras formas de análise uma vez que o que se está em jogo são ângulos ou modos preferíveis de interpretação. No caso da LSF, afirmam Halliday e Hasan,

nós procuramos primeiro nossas explicações do fenômeno linguístico do ponto de vista social. Buscamos, portanto, relacionar a linguagem primeiramente a um aspecto particular da experiência humana, ou seja, da estrutura social. Por que este ângulo em particular? Isto não quer dizer que estejamos excluindo outras direções como irrelevantes; contudo, isto se deve às questões nas quais estamos interessados, especialmente questões educacionais, dado que a dimensão social parece particularmente significativa e esta é a que tem sido mais negligenciada nas discussões sobre linguagem em educação. (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 4-5; tradução nossa).

A declaração notadamente modesta não esconde, todavia, a envergadura e alcance dos estudos desenvolvidos pela LSF. Entre os primeiros trabalhos de Halliday que ensejaram a constituição da LSF, temos a publicação em língua inglesa intitulada “Categories of the theory of grammar”, de 1961. Pesquisas, estudos, publicações se sucederam até a primeira edição da “The first edition of *Halliday’s introduction to functional grammar*” em 1985. Este último livro desde a terceira edição conta com a colaboração de Christian Matthiessen e agora, em 2014, chega às mãos dos estudiosos de LSF em um volume com quase oitocentas páginas. A base de todo este trabalho se apoia numa visão de arquitetura da linguagem cujos fundamentos apoiam-se, segundo Halliday e Hasan (1989) e Halliday e Matthiessen (2014), no seguinte tripé:

- i) Quando as pessoas falam ou escrevem, produzem texto; e texto é com o que os ouvintes e os leitores se envolvem e aquilo que interpretam;
- ii) o termo "texto" refere-se a qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido para alguém que a conhece. Em suma, podemos caracterizar o texto como o funcionamento da linguagem em contexto;
- iii) A língua é, antes de tudo, um recurso para a construção de significado, de modo que o texto é um processo de construção de significado no contexto.

Essas colocações iniciais sobre a arquitetura da linguagem conforme a teoria sistêmico-funcional importam para a tríade teórica desta pesquisa uma vez que, conforme Halliday e Matthiessen (2014, p. 54), “quando observamos uma linguagem, a observamos como texto, como um fluxo de um discurso [...]”. A este respeito, Silva (2007, p. 27) observa que:

O contexto e o texto estão de tal forma entrelaçados que, para compreendermos um texto, é fundamental investigar o seu contexto, da mesma forma que é preciso saber como usar o conhecimento sobre o contexto para entender como os textos funcionam. [...] Nesse sentido, toda língua é compreendida em seu contexto de situação e de cultura porque os textos que produzimos sempre desempenham algum papel em algum contexto.

O discurso considerado pela perspectiva sistêmico-funcional deve ser compreendido como a manifestação dos processos linguísticos e como estes circulam e são utilizados, identificados e reconhecidos pelos usuários em contextos sociais específicos de uso (HASAN, 2004). Ao encontro das ideias de Halliday e das bases científicas da Linguística Sistêmico-Funcional, Halliday e Matthiessen (2014, p. 10) ressaltam que “os contextos para a análise do discurso são numerosos e variados: o educacional, social, literário, político, legal, clínico, entre outros [...]”⁸ e que, nesse sentido, apresentam como contribuição um instrumental de análise da interação linguística em termos de contextos e do empírico observável que o é sistema léxico-gramatical.

Para esta pesquisa, e de acordo com os trechos anteriormente destacados, o arcabouço teórico da LSF se mostrou apropriada para conduzir inclusive a seleção e constituição dos *corpora* que, aliás, trataremos em detalhe no próximo capítulo. De toda forma, a concepção teórica da LSF sobre a linguagem se mostrou bastante apropriada para esta pesquisa, uma vez que compreende os textos do ponto de vista sociossemiótico, considerando igualmente um contexto de cultura e de situação.

Na perspectiva sociossemiótica, os estudos da LSF consideram que a “linguagem é, primeira instância, um recurso para a construção do sentido, de forma que o texto é um processo de construção de sentido em um contexto” (HALLIDAY, 2014, p. 3). Portanto, uma gramática funcional, a língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhada por formas através das quais os significados podem ser realizados e pelo questionamento de como são expressos esses significados. Esta questão situa as formas de uma língua numa perspectiva diferente: como meio para se atingir ‘um fim’ ao invés de ‘um fim em si mesmas’ (HALLIDAY, 2014).

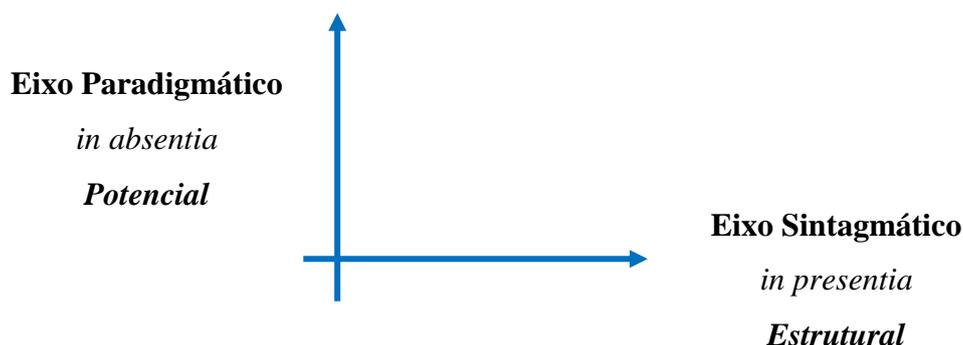
Esta questão significa uma diferença crucial entre gramática como finalidade e como meio. Logo, concordamos com o entendimento de Silva (2012) para quem a gramática, de forma geral, é o modo como a língua escrita e a língua falada é organizada. Por conseguinte, conforme a forma de organização adotada, a gramática implica modos particulares de ordenar grupos de palavras, orações e períodos (sentenças), morfemas, enunciados, textos. Silva (2012) apresenta a gramática funcional como a vertente linguística que organiza as relações entre as estruturas gramaticais e o significado com o foco voltado para os recursos linguísticos da:

⁸ “the contexts for analysis of discourse are numerous and varied – educational, social, literary, political, legal, clinical and so on [...]” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 10; tradução nossa).

- i) análise de textos: o que está ocorrendo? (Campo);
- ii) a análise das interações: quem está se comunicando com quem? (Relações); e,
- iii) análise do modo: como as mensagens são construídas? (Modo).

A LSF, não obstante, não se detém a um conjunto de regras consideradas para formar estruturas linguísticas no eixo horizontal ou sintagmático (*in presentia*). Entre as grandes inovações da LSF foi a de estudar a língua como o conjunto de recursos de significados, ou seja, como o conjunto das escolhas realizadas, portanto, empíricas dos interlocutores. Ao buscar compreender essas escolhas que, necessariamente se realizam em determinado contexto de cultura e de situação, a LSF desenvolveu uma perspectiva teórica para a língua como potencial de recursos que se distribuem ao longo de eixo paradigmático (*in absentia*) e que podemos visualizar por meio da Figura 4, a seguir.

Figura 4 – Eixos de análise semiótica



Fonte: Halliday e Matthiessen (2014) e Praxedes (2013).

Halliday e Matthiessen (2014, p. 22) situam estes dois eixos com o entendimento de que “Estrutura é a ordenação sintagmática na língua, constituída por padrões ou regularidades, ou seja, o que combina com o quê. Sistema, por outro lado, no outro eixo de ordenação se refere aos padrões, ou seja, em que poderia ser em vez do quê”. (HALLIDAY; MATTHIESEN, 2014, p. 2; tradução nossa)⁹.

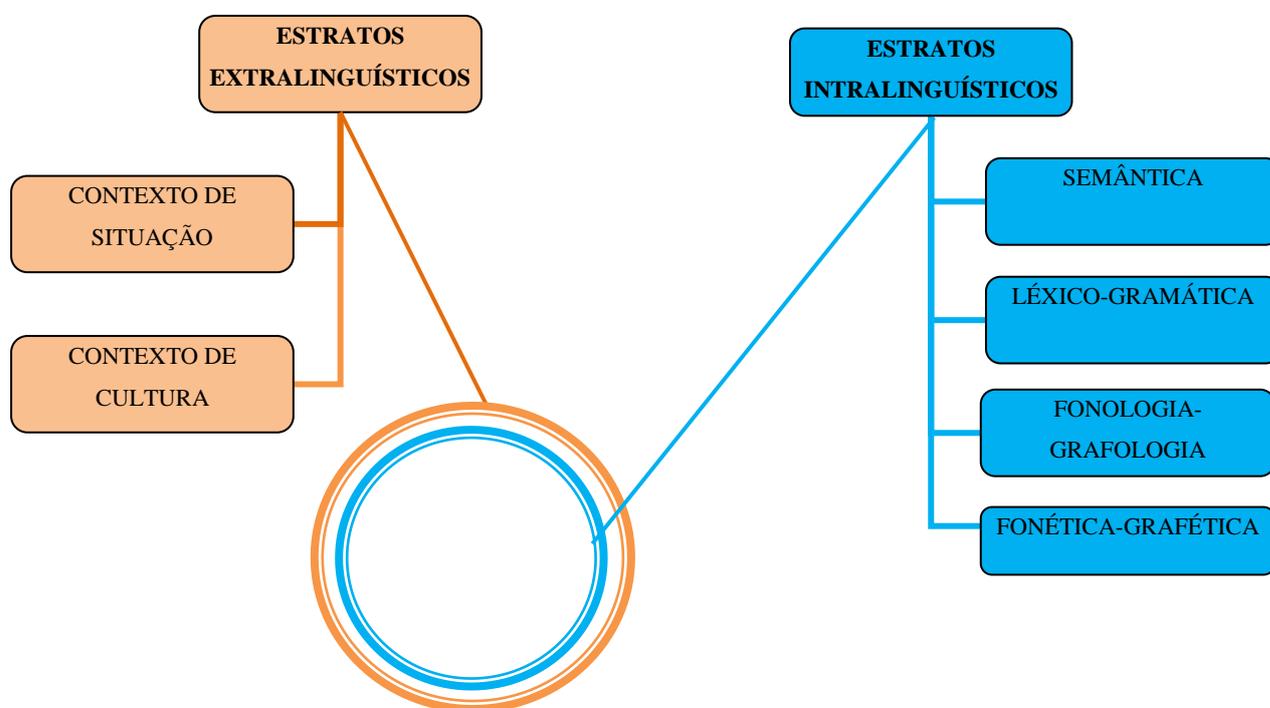
Nesse sentido, a opção de Michael Halliday de conceituar a LSF com sistêmica implica, conforme Praxedes (2013), dizer que se trata de uma teorização gramatical que

⁹ Structure is the syntagmatic ordering in language: patterns, or regularities, in what goes together with what. System, by contrast, is ordering on the other axis: patterns in what could go instead of what (HALLIDAY; MATTHIESEN, 2014, p. 2).

focaliza as relações paradigmáticas ou o potencial de escolhas à disposição dos interlocutores, daí a razão do eixo vertical se chamar eixo *in absentia*. Entendo que a opção de Halliday não exclui, todavia, o eixo sintagmático, pois o encadeamento da língua também se relaciona aos sistemas de significados e vice-versa.

Nesse sentido, a análise linguística promovida pela LSF a distancia das gramáticas sintagmáticas, ou gramáticas formalistas, que se detêm na estrutura e focalizam unicamente o seu princípio organizacional. A LSF, contudo, para atender às questões sociais que motivam a construção de seu aporte teórico observa tanto os aspectos extralinguísticos e intralinguísticos de determinada língua, conforme a Figura 5.

Figura 5 – Estratos extralinguísticos e intralinguísticos da LSF



Fonte: Baseado em Halliday e Matthiessen (2014).

Por uma questão apenas de apresentação e organicidade, separo de um lado os estratos extralinguísticos e, de outro, os intralinguísticos, mas tenho em mente que estes estratos se relacionam mutua e simultaneamente na língua. Igualmente, isso não significa uma dicotomia ou divisão entre os quatro estratos; antes, porém, serve para situar organicamente a forma como discorreremos sobre cada um destes estratos.

Em relação aos **estratos extralinguísticos**, segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 26), “A linguagem é, portanto, organizada em quatro estratos – semântico, léxico-gramático,

fonológico e fonético. Contudo, estes quatro estratos são agrupados em dois planos: o plano de conteúdo e o plano de expressão”. Os autores ainda observam que os dois primeiros estratos se referem ao plano do conteúdo e os dois últimos ao plano da expressão. Esta observação entre conteúdo e expressão se mostra relevante uma vez que Praxedes (2013) exemplifica e demonstra que os estratos fonológico-fonético e grafológicos-graféticos incluem, sobretudo para o plano da expressão, também línguas orais-auditivas e visioespaciais.

Outros autores, como Ghio e Fernández (2008), com base nos estudos desenvolvidos por Halliday a partir de 1960, igualmente corroboram a concepção de linguagem como um recurso para construir e interpretar significados no contexto social e demonstram como os sentidos construídos com a linguagem se relacionam ao contexto cultural e situacional em que são usados e realizados. Em síntese, o contexto de situação se refere ao “sistema semântico particular, ou conjunto de subsistemas, que é associado com um tipo particular de situação ou contexto social” (HALLIDAY, 1978, p. 109) e, por sua vez, texto significa “Qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhecem a linguagem” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

O contexto de cultura, conforme observa Praxedes (2013), abarca o entendimento de que a língua viabiliza a vida das pessoas em seus contextos locais dentro do contexto maior, o da sociedade que, em consequência, implica que a vida em sociedade só existe porque existe língua e a língua, reciprocamente, só existe porque a espécie humana foi capaz de se organizar em sociedade.

Para Halliday (1978), o contexto de cultura pode ser definido como o todo do sistema semântico, sistema de significados da língua. Em suma, Fuzer e Cabral (2010) destacam que o contexto de cultura se relaciona empiricamente aos textos, escritos e orais, ou seja, gêneros para alcançar propósitos sociais. Nesse sentido, na seção anterior, ao falarmos sobre gêneros textuais e a teoria de gênero e de registro, também nos referíamos às práticas culturais e institucionalizadas por este todo do sistema de significados da língua, ou seja, o contexto de cultura, conforme podemos observar no Quadro 4.

Quadro 4 – Contexto de cultura e contexto de situação

CONTEXTO DE CULTURA	LÍNGUA
cultura inteira	sistema ou potencial linguístico inteiro
TIPOS DE SITUAÇÃO	TIPOS DE TEXTO ou VARIEDADES FUNCIONAIS/DIATÍPICAS ou REGISTROS
uma porção da cultura inteira	uma porção do sistema ou potencial linguístico inteiro
CONTEXTO DE SITUAÇÃO	TEXTO
um único tipo de situação	uma única instância de uma porção do sistema ou potencial linguístico inteiro O contexto de situação abrange uma única instância de um dado registro, que é um texto oral ou escrito.

Fonte: Baseado em Halliday e Hasan (1985) e Praxedes (2013).

Ao encontro do exposto e conforme o Quadro 4, Halliday e Matthiessen (2014) apontam também que cada extensão cria as condições necessárias para que “o sistema da propicie o ambiente no qual o significado do indivíduo emerge. Este, por sua vez, gera o ambiente no qual o significado do texto emerge” (p. 18). A discussão original de registrar-se em termos de “campo do discurso”, “modo de discurso” e “estilo de discurso” foi desenvolvida por Halliday e se baseia igualmente em Praxedes (2009) e Carvalho (1996), conforme o Quadro 5.

Observo que, para o Quadro 5, incorporei a noção aristotélica sobre o discurso, conforme apresentado na seção 2.2 anteriormente, com base em Carvalho (1996), em que essa visão abrangente do fenômeno discursivo abarca, de forma mais ou menos híbrida, desde os aspectos linguísticos que envolvem a imaginação, percorrendo o dialético e retórico, para incluir até os modos científicos de sistematização dos saberes, neste caso, por meio do discurso lógico.

Quadro 5 – Variáveis do discurso

VARIÁVEIS	DEFINIÇÃO	TRAÇOS
CAMPO DO DISCURSO	tipo de atividade social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ação social ▪ objetivo comunicativo ▪ assunto
RELAÇÕES DO DISCURSO	relações sociais acontecendo na atividade social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ participantes ▪ papéis ▪ relação social: temporária-permanente ▪ status da relação: simétrica-assimétrica ▪ distância social: máxima-mínima
MODO DO DISCURSO	papel desempenhado pela língua ao possibilitar o desenrolar das relações entre os participantes da atividade social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ papel da língua: constitutivo-ancilar ▪ canal: fônico-gráfico ▪ meio: oral-escrito ▪ modo poético, retórico, dialético, lógico

Fonte: Baseado em Halliday e Hasan (1989), Praxedes (2009) e Carvalho (1996).

Com base no Quadro 5, destaco que a teoria hallidayana propôs as variáveis de registro do “campo de discurso” para se referir à atividade social; “tenor de discurso”, como a relação dos participantes do discurso; e “modo de discurso”, como uma forma de distinguir sobretudo a forma e o canal de comunicação do discurso (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Nesse sentido, de acordo com o exposto e com o Quadro 5, podemos refletir que a coerência entre os diferentes campos discursivos que constituem uma cadeia intertextual dependerá muito do objetivo comunicativo e da necessária reflexão dos interlocutores sobre as variáveis do discurso.

Em relação aos quatro **estratos intralinguísticos**, o primeiro estrato intralinguístico (Quadro 6), o semântico, com os sistemas de significados, ativa / é realizado pelo segundo estrato intralinguístico (Quadro 7), o léxico-gramatical.

Quadro 6–Primeiro estrato intralinguístico

ÁREAS DE SIGNIFICADO DA SEMÂNTICA		
METAFUNÇÃO IDEACIONAL (EXPERIENCIAL E LÓGICA)	METAFUNÇÃO INTERPESSOAL	METAFUNÇÃO TEXTUAL
TRANSITIVIDADE E RELAÇÕES TÁCTICAS + LÓGICO-SEMÂNTICAS	MODO, MODALIDADE E VALORAÇÃO	TEMA

Fonte: Baseado em Halliday e Matthiessen (2014) e Praxedes (2013).

Devemos salientar que a léxico-gramática, por sua vez, com o sistema de fraseados, se baseia na oração como condição de entrada para a análise e, de igual modo, constrói e realiza a área de significado da semântica, o que serve de base para podemos situarmos estes dois estratos no plano da **semiose cognitiva**.

Quadro 7–Segundo estrato intralinguístico

ÁREAS ESTRUTURAIS DA LÉXICO-GRAMÁTICA		
TRANSITIVIDADE E RELAÇÕES TÁCTICAS+LÓGICO-SEMÂNTICAS	MODO E MODALIDADE	TEMA

Fonte: Baseado em Halliday e Matthiessen (2014) e Praxedes (2013).

Cada área estrutural do segundo estrato intralinguístico, o léxico-gramatical, com o sistema de fraseados ativa / é realizado pelo terceiro estrato intralinguístico, o fonológico e grafológico. Este terceiro estrato, por sua vez, ativa / é realizado pelo quarto e último estrato, o do sistema de sons (fonéticos) e gráficos (graféticos). Considerando que o quarto estrato ativa / é realizado pelos canais físicos, fonéticos e graféticos, então a teoria sistêmico funcional compreende este estrato como uma **semiose física**.

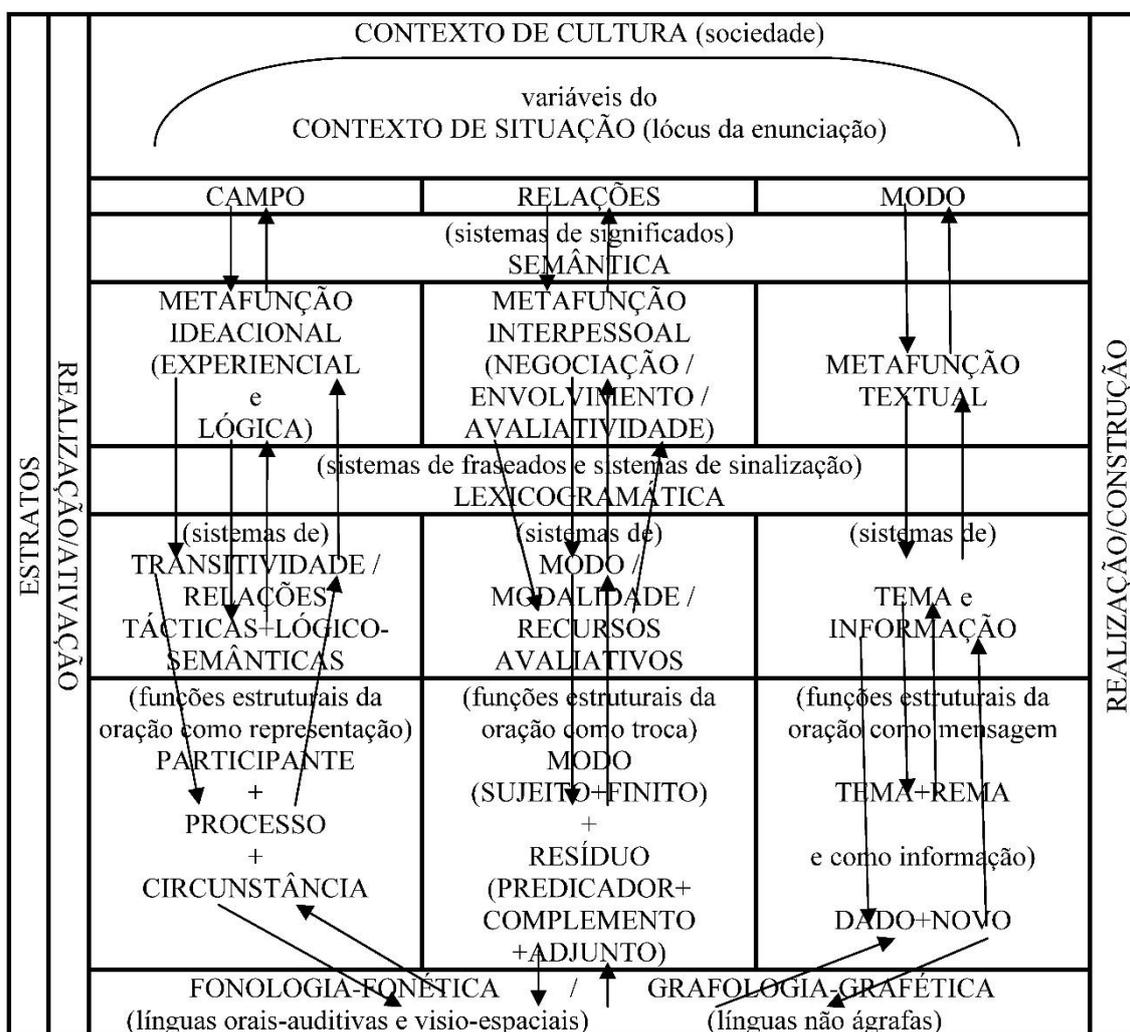
Ao integrar o entendimento a respeito dos **estratos intralinguísticos e extralinguísticos**, entendo que a realização ou ativação linguística como um todo linguístico em que o contexto de situação e de cultura ativa / é realizado, simultaneamente, pelos planos do conteúdo e da expressão, de tal forma que a língua será apreendida pela LSF, em primeira instância, como uma **semiose social**. Nesse sentido, de forma explícita, Halliday e

Matthiessen (2014) afirmam que o significado linguístico se constrói socialmente, ativa-se biologicamente e se relaciona através de canais físicos. Ao encontro da formulação hallidayana, a perspectiva linguística ecossistêmica situa a língua como uma “realidade biopsicossocial” (COUTO, 2013, p. 300).

Em suma, a teoria da LSF apreende a língua como dependente da sociedade com a qual existe no plano da realização de modo que esta, em última instância, também realiza e constrói o contexto de situação e de cultura, conforme podemos observar na [...], a seguir. Destaco que obtenho este entendimento com base na afirmação de Halliday e Hasan (1989) que o termo social sugere dois pontos de vista simultâneos. Em sentido abrangente, 'social' se refere à cultura, como um sistema de significados constituído de forma sociosemiótica e, em sentido específico, 'social' indica a preocupação “particular com as relações entre linguagem e estrutura social, considerando a estrutura social como um aspecto do sistema social” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 4).

Dada esta inexorável relação entre língua e sociedade, podemos parafrasear de forma sucinta o ponto de vista hallidayano e ponderar novamente sobre a relação recíproca entre discursos e sociedade. Este entendimento é o que serve de aporte teórico na vertente faircloughiana para que, no capítulo analítico, possamos recorrer aos termos explicitados e sintetizados no Quadro 8 e às categorias de análise da ADC. Dito isto, saliento que o entendimento teórico da língua como uma semiose social pode nos remeter sempre e imediatamente ao contexto de cultura e de situação sem que, todavia, esqueçamos os demais estratos linguísticos e a interdependência entre língua e sociedade.

De acordo com as inter-relações de ‘realização/ativação’ e ‘realização/construção’ linguística evidenciada na [...] a seguir e conforme os pressupostos da teoria hallidayana, esta visão sobre a língua sugere a estrutura social é uma estrutura construída linguisticamente e, reciprocamente, a estrutura social é dependente da língua para sua existência (HALLIDAY e HASAN, 1989; PRAXEDES, 2013; HALLIDAY; MATTIESSEN; 2014).

Figura 6 – Síntese da Arquitetura da Linguagem

Fonte: Praxedes (2013).

De acordo com a Figura 6, podemos perceber a complexidade da arquitetura da linguagem, fundamentada na teoria hallidayana e reiterada por Halliday e Matthiessen (2014), na mais atual edição de um trabalho de décadas. Esta figura toma uma grande relevância para situarmos a qual aspecto da análise semiótica nos referimos em determinado texto e trecho de texto mais adiante, no capítulo analítico. Evidentemente, não caberia aqui reproduzir a sofisticação da teoria hallidayana cuja extensão física excederia em grande medida este trabalho de dissertação. Nesse sentido, destaco da [...] as metafunções da linguagem para refletir acerca desse constructo teórico em separado na próxima seção.

2.4.1 As três metafunções da linguagem

Na seção anterior, sem abarcar, evidentemente, toda a riqueza sobre a linguagem e seus respectivos estratos extralinguísticos e intralinguísticos, pode-se perceber algumas indicações pelas quais a LSF se constitui numa teoria linguística conceituada por Halliday como funcional e sistêmica, o que é, aliás, fundamental para discutirmos sobre as três metafunções da linguagem.

O funcional deve-se à apreensão da língua como ação em contexto numa perspectiva de que é a língua em uso que nos permite funcionar e agir em nossos contextos sociais cotidianos. Ainda sobre esta necessária discussão em particular, para entendermos porque se trata de uma perspectiva funcional, Silva (2005) observa que, para a LSF, a função constitui uma propriedade fundamental da linguagem em que a gramática pode ser compreendida como sistema de opções disponíveis na língua, sendo que um simples enunciado contextualizado, veiculado em uma oração, permite-nos aproximar do lado funcional da linguagem. O sistêmico implica a rede de Sistema de Significados, denominados pelos estratos intralinguísticos, sobre os quais, aliás, busco discutir nesta seção.

Nesse sentido, para introduzir a apresentação da teoria a respeito das metafunções da linguagem, Halliday e Matthiessen (2014, p. 30) logo situam a discussão com a seguinte proposição: “[...] quais são as funções básicas da língua em relação ao nosso ambiente ecológico e social? Sugerimos duas: dar sentido a nossa experiência e agir socialmente” (tradução nossa). Tendo em vista essa compreensão de que buscamos por meio da língua dar sentido à nossa experiência e estabelecer as nossas interações sociais é que Halliday e Matthiessen (2014) argumentam que todas as línguas naturais possuem, conforme Quadro 8, três metafunções ou funções fundamentais – Ideacional, Interpessoal e Textual.

Não obstante, essas três metafunções da linguagem se encontram diretamente relacionadas ao contexto de situação e de cultura de uma determinada língua, sendo que estas metafunções são aplicáveis a todas as áreas da linguagem e refletem as finalidades fundamentais com base nas quais a linguagem evoluiu. Nesse sentido e considerando esta afirmação de Halliday de que “a linguagem é ao mesmo tempo parte da realidade, um modificador da realidade e uma metáfora da realidade” (HALLIDAY, 1990, p. 180; tradução nossa), ao dar sentido à experiência humana, penso que a linguagem, conseqüentemente, evidencia-se como a grande metáfora da experiência humana ao mesmo tempo em que ela modifica e é modificada quando agimos socialmente.

Quadro 8–Panorama sobre as metafunções da linguagem

METAFUNÇÃO IDEACIONAL	METAFUNÇÃO INTERPESSOAL	METAFUNÇÃO TEXTUAL
<p>O potencial da língua à disposição dos interlocutores para construir sua experiência de mundo e, por este motivo, é também chamada de metafunção experiencial, pois refere-se tanto ao mundo exterior de fenômenos físicos como do mundo interior de sentimentos, crenças e reflexão. Ao cumprir essa função, a linguagem estrutura a experiência e contribui para determinar nossa visão do mundo.</p>	<p>O potencial da língua disponível para expressar a subjetividade dos interlocutores, ou seja, sua percepção de probabilidade, obrigação e também o nível de comprometimento, suas atitudes e avaliações. Serve estabelecermos as trocas comunicativas com os nossos interlocutores para aceitar e atribuir papéis bem como para dar e solicitar bens, serviços ou informações.</p>	<p>O potencial da língua à disposição dos interlocutores para apresentar os significados interpessoais e ideacionais na forma de informação organizada em textos em contexto. Permite às pessoas construir textos vinculados a uma situação. Um dos aspectos da função textual é estabelecer relações de coesão entre as orações, já que um texto não pode ser reduzido apenas à soma de orações aleatórias.</p>
<p>Constitui-se pelo Sistema da Transitividade.</p>	<p>Constitui-se pelo Sistema de Modo, Sistema de Modalidade e Sistema de Avaliatividade.</p>	<p>Constitui-se pelo Sistema de Tema e Informação.</p>
<p>Análise linguística da oração como representação.</p>	<p>Análise linguística da oração como troca.</p>	<p>Análise linguística da oração como mensagem.</p>
<p>Os constituintes analíticos são categorizados no Sistema da Transitividade em participantes, processos e circunstâncias.</p>	<p>Os constituintes analíticos são categorizados sob três perspectivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sob o Sistema de Modo, em modo e resíduo; • Sob o Sistema de Modalidade, em modalização e modulação; • Sob o Sistema de Avaliatividade, em afeto, julgamento e apreciação. 	<p>Os constituintes analíticos são categorizados em Tema e Rema.</p>

Fonte: Baseado em Halliday e Matthiessen (2014); Silva (2013); Praxedes (2013); Fuzer e Cabral (2010), Silva (2010, 2007); Guio e Fernández (2008), com adaptações.

Na verdade, a noção das metafunções tinha começado a surgir no pensamento de Halliday pelo final dos anos 1960 e estava sendo claramente elaborada até o final da década (HALLIDAY, 1970). Com base nas observações sobre os sistemas de significados da língua, Halliday trouxe uma das grandes contribuições que iria inovar e fundamentar as análises linguísticas de diferentes estudos posteriores, por diversas correntes e áreas do saber acadêmico.

As metafunções na linguagem tornaram-se conceitos bastante caros para a teoria sistêmico-funcional da linguagem em que as áreas de significado da semântica podem ser representadas por "três macrofunções simultâneas da linguagem" (SILVA, 2013, p. 71). Nesse sentido, podemos analisar linguisticamente os textos, conforme Silva (2010), tendo em vista que

A frase, a oração e o período codificam simultaneamente esses três significados – ideacional, interpessoal e textual, por meio dos sistemas de significados (semântica) e dos sistemas das frases e das palavras ou dos sinais (léxico-gramática), que apresentam o potencial das palavras e o modo como são combinadas e organizadas para formar os textos. Em síntese, a gramática sistêmico-funcional descreve e analisa as escolhas gramaticais e lexicais dos sistemas das frases e das palavras, permitindo-nos saber como a língua é usada para realizar os significados nos textos. (SILVA, 2010, p. 67).

Baseado em Matthiessen (1995) e em Halliday e Matthiessen (2004), Praxedes (2009) observa que a léxico-gramática inteira é coberta pela rede de Sistemas de Transitividade, pela rede de Sistemas de Modo e pela rede de Sistemas de Tema, sendo a condição de entrada sempre a oração e pode ser mais bem explicitada no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9–Exemplo de análise simultânea das três metafunções

Metafunções	<i>A denúncia</i>	<i>Matou</i>	<i>seu filho recém-nascido</i>	<i>Em 19.9.1997</i>
Ideacional (transitividade)	Participante	Processo	Participante	Circunstância
Interpessoal (modo)	Sujeito	Finito (passado)	Resíduo	
Textual (tema e rema)	Tema	Rema		

Fonte: Fuzer e Cabral (2010, p. 24).

Desta forma, as autoras, Fuzer e Cabral, afirmam que a oração, nossa unidade básica de entrada para as análises linguísticas, é uma unidade gramatical plurifuncional em que temos a oração como representação (Ideacional); oração como relação (Interpessoal); e oração como mensagem (Textual).

As análises de dados desta pesquisa se apoiaram, sobretudo, no extrato intralinguístico léxico-gramatical, portanto, no Sistema da Transitividade em que temos a oração como representação. De acordo com o Quadro 10, temos a configuração do Sistema de Transitividade cujos componentes são os participantes, processos e circunstâncias.

Quadro 10–Configuração do sistema da transitividade

Funções Configuracionais de Transitividade			
Participante	Processo	(Participante)	(Circunstância)
Grupo Nominal	Grupo Verbal	Grupo Nominal	Grupo Adverbial ou Frase Preposicionada

Fonte: Baseado em Halliday e Matthiessen (2014) e Praxedes (2013).

Em síntese, Fuzer e Cabral (2010, p. 103), acerca da configuração do sistema da transitividade, apresentam, conforme o Quadro 11, “um apanhado dos participantes referentes a cada um dos tipos de processos descritos no sistema da transitividade, que materializa a função experiencial da metafunção da linguagem”.

Quadro 11–Tipos de Processo e participantes

Tipos de processo	Significados	Participantes	Exemplos
MATERIAL Transformativo Criativo	fazer acontecer	Ator Meta Escopo Beneficiário Atributo	(Sandy) abre uma garrafa de cerveja na quina do balcão.
MENTAL Perceptivo Cognitivo Emotivo Desiderativo	perceber pensar sentir desejar	Experienciador Fenômeno	Ela adora luta. Não era muito fácil imaginar Sandy com uma loura gelada.
RELACIONAL Intensivo Possessivo Circunstancial	caracterizar identificar	Portador Atributo Identificado Identificador	Sandy não tem intimidade com a bebida. Sandy é a nova garota propaganda da Devassa.
COMPORTAMENTAL	comportar-se	Comportante Comportamento	(Sandy) começa a dançar . Na entrevista de lançamento
VERBAL	Dizer	Dizente Verbiagem Receptor Alvo	da campanha, no Rio, Sandy disse ter ficado surpresa com o convite.
EXISTENCIAL	existir	Existente	Houve troca de posto no papel de garota-propaganda da Devassa.

Fonte: Fuzer e Cabral (2010, p. 103).

De acordo com Fuzer e Cabral (2010), o participante se refere às entidades envolvidas, pessoas, seres animados, seres inanimados, que, por sua vez, levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele. Já o processo é o elemento central da configuração, pois indica a experiência que se desdobra através do tempo. Por último, a circunstância se refere, opcionalmente, ao modo, tempo, lugar, causa, enfim, ao âmbito em que o processo ocorre. Nesse sentido, detemo-nos a seguir na discussão teórica sobre os três tipos de processos pelos

quais o ser humano representa suas experiências: materiais, mentais e verbais. Daí, a denominação de gramática da experiência.

O **processo material** expressa, conforme observa Praxedes (2013) a ação concreta ou abstrata executada por alguma entidade e estendida, ou não, a alguma outra entidade. A ação é ou um fazer ou um acontecimento. Como fazer é ou criativa (tipo "*make*") ou transformativa (tipo "*do*" a ou com). Como acontecimento, é evento, comportamento ou manifestação meteorológica. Os materiais, portanto, são processos de 'fazer & acontecer'.

Diferentemente da gramática prescritiva, denomina-se ator, e não sujeito, o participante que investe energia no fluxo dos eventos ou sobre outro participante. Desta forma, o Ator pode ser entendido como a entidade que executa a ação. Pode haver um Iniciador que põe o Ator em movimento em orações materiais causativas. A Meta significa a entidade para a qual a ação se estende quando o processo é do tipo fazer. A Extensão, por sua vez, significa a entidade para a qual a ação se estende quando o processo é do tipo acontecimento. Já o Beneficiário representa a entidade que é beneficiada pelo desenrolar do processo. O beneficiário pode ser Recebedor, ou seja, a entidade para quem bens são dados, ou Cliente, entidade para quem serviços são feitos. Por fim, o Atributo implica a qualidade do Ator ou da Meta.

O **processo mental**, segundo Silva (2010, p. 77) se refere “à experiência do mundo interno da nossa consciência” que, conforme apresenta a autora, se diferencia gramaticalmente em quatro tipos: perceptivo (ver, ouvir etc.); cognitivo (imaginar, escolher, descobrir, decidir, conhecer, compreender etc.); desiderativo (desejar, querer); e emotivo (sentir, gostar, apreciar, odiar). Conforme Praxedes (2013) e Fuzer e Cabral (2010), os componentes do processo mental são: i) o Experienciador, ou seja, a entidade que detém a capacidade intrínseca ou atribuída para perceber, executar atividades cognitivas, desejar e sentir emoções; e ii) o Fenômeno, isto é, pessoas, coisas, abstrações ou fatos que são detectados por consciência intrínseca ou atribuída.

Os **processos verbais**, por sua vez, “referem-se aos verbos de ‘dizer’, que são facilmente reconhecidos porque se referem à transferência de mensagens através da linguagem” (SILVA, 2010, p. 71). Por sua vez, Fuzer e Cabral (2010) salientam que as orações verbais são aquelas que se estruturam com base nos processos verbais, isto é, os processos do dizer, pois conforme estas autoras,

contribui para variados tipos de discurso, ajudam na criação do texto narrativo, a fim de tornar possível a existência de passagens dialógicas; permitem ao jornalista, em reportagens, atribuir informações a fontes exteriores; desempenham um relevante

papel nos trabalhos acadêmicos, citando e relatando pontos de vista e argumentos expressos por outros pesquisadores. (FUZER; CABRAL, 2010, p. 80).

Seus componentes são o Dizente que, conforme Praxedes (2013), configura a entidade que executa o dizer ou, mais genericamente, a troca simbólica de significado. Ao contrário do Experienciador, o Dizente não precisa necessariamente ser provido de consciência. Praxedes (2013) situa a Verbiagem como o *quantum* do dizer ou significado trocado simbolicamente; aquilo que é verbalizado. Este autor ainda observa que a Verbiagem não é um participante efetivo quando é uma locução realizada por orações hierarquizadas projetadas pelo processo verbal praticamente, em discurso direto, ou hipoteticamente, em discurso indireto.

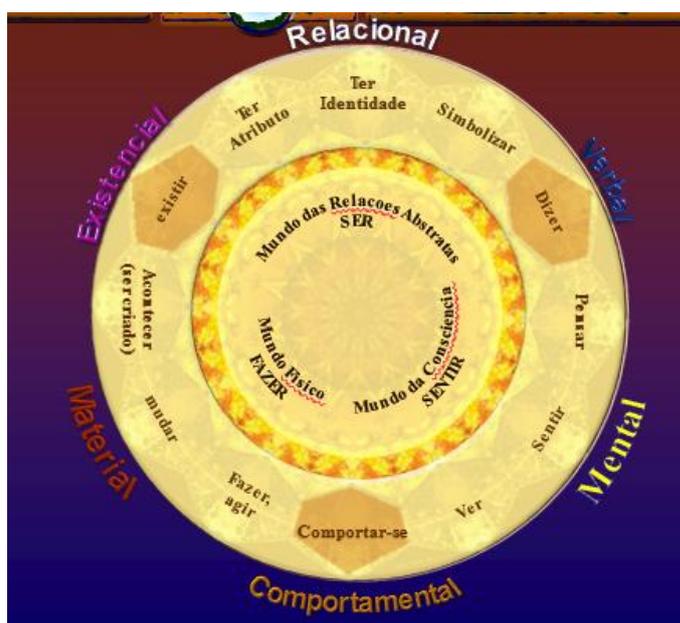
Ambos os tipos de locução podem ser projetados por processos verbais indicativos ou imperativos: Os primeiros projetam proposições enquanto os outros, propostas. Por sua vez, receptor implica a entidade com quem ou com a qual significado é trocado simbolicamente, ou seja, a entidade para quem ou para a qual o dizer/verbalização é direcionado. O Alvo se refere à entidade sobre quem ou sobre a qual o Dizente age verbalmente.

2.4.2 A mandala da gramática da experiência baseada em Halliday

Com o propósito de aproximar respostas para questões sociais que se situam nas fronteiras entre discurso do ecologismo e ecologia humana, Silva (2013) observa que a macrofunção ideacional, voltada para a gramática da experiência, reflete as representações do mundo do falante, o que envolve, na concepção da autora, “os sistemas físico, biológico e social (*cf.* Halliday, 2003), bem como os ‘ecossistemas’ natural, mental e social da língua (*cf.* Couto, 2007)” (SILVA, 2013, p. 76).

Em vista destas considerações a respeito do Sistema da Transitividade, em que situamos de forma breve as noções introdutórias dos processos materiais, mentais e verbais, podemos sintetizar, conforme a “Mandala da Gramática da Experiência” (Figura 7), sugerida por Silva (2013), um panorama dinâmico da metafunção ideacional.

Figura 7– Mandala da Gramática da Experiência



Fonte: De acordo com Silva (2013) baseada em Halliday (1994).

Segundo Silva (2013), a função ideacional se constitui no componente principal do significado no sistema linguístico e a Figura 5, conforme observa Silva (2013, p. 78), “trata-se de uma analogia relacionada ao esquema ilustrativo proposto por Halliday (1994) e explicitado em Halliday e Matthiessen (2004: 172)”, que Silva (2011; 2013) redireciona a tipos de processo em português. Nesse sentido, denomina-se, conforme Silva (2011; 2013), como “Mandala da Gramática da Experiência”, para configurar

uma aproximação metafórica da energia emanada dos centros geradores de nosso mundo conceptual e linguístico caracterizado, conforme a proposta hallidayana, por seis tipos de processos (indicados, acima, ao redor da mandala) – material, mental, relacional, comportamental, verbal e existencial –, cujos significados prototípicos, no interior dos símbolos sextavados, constituem pistas tanto para análise léxico-gramatical quanto semântico-discursiva. Isso, juntamente com outros dois componentes da transitividade: *participantes* (tais como ator, agente, meta, beneficiado ou afetado entre outros), explicitados ou não, e *circunstâncias* (advérbios), possíveis de serem identificados na superfície de um texto. (SILVA, 2011, p.14; 2013, p. 77-78).

Conforme observa Silva (2013, p. 78), é com base na ideia de um *spectrum* de cores que Halliday (1994) e Matthiessen (2004, p. 172) sugerem, para tipos de processos da língua inglesa, uma aproximação metafórica de um modelo de gramática processual à semelhança do mundo. Desta forma, os processos materiais, mentais e relacionais corresponderiam às cores primárias (puras), enquanto os processos verbais, comportamentais e existenciais estariam próximos das cores secundárias (mescladas).

No plano de análise linguística, Silva (2013, p. 78-79) entende que os seis tipos de processos com seus significados prototípicos, no interior dos símbolos sextavados, constituem pistas tanto para análise léxico-gramatical quanto semântico-discursiva. Com base nessa visão teórica, portanto, reiteramos que as nossas análises posteriores se baseiam em ambas as “pistas” teóricas destacadas pela autora.

Conforme podemos observar na Figura anterior, as representações da experiência do ser humano referem-se ao mundo das relações abstratas (SER), ao mundo da consciência (SENTIR) e ao mundo físico (FAZER) o que, no meu entender, vão ao encontro, respectivamente, da semiose social, da semiose cognitiva, e da semiose física, conforme explicitam Halliday e Matthiessen (2014), Silva (2013) e Praxedes (2013) e que, no nosso entender, correspondem e atendem às necessidades de pesquisa levantadas pelas questões e objetivos anteriormente explicitados.

2.5 REFLEXÕES AO LONGO DA TRILHA TEÓRICA

Neste capítulo, abordamos alguns pontos sobre a análise de discurso crítica, os letramentos e a linguística sistêmico-funcional. Para os três aportes teóricos, destacamos algumas considerações e estudos já realizados com vistas a situar a triangulação teórica que subsidiará a análise sociosemiótica dos dados. Considerando o exposto ao longo da trilha teórica, ressalto, no fecho deste capítulo, meu entendimento a respeito da interface da triangulação teórica neste trabalho, com base nas autoras a seguir.

Ao tratar do escopo da análise do discurso, na obra *Approaches to Discourse*, Schiffrin (1994) situa o entendimento a respeito dos paradigmas que influenciam as definições de discurso: de um lado, o paradigma formalista; de outro, o funcionalista. Para a Schiffrin (1994), se o foco da análise linguística é determinado pela estrutura, eixo sintagmático, a tarefa do linguista, por conseguinte, é identificar e analisar constituintes, determinar procedimentos que identifiquem o status das sentenças, descobrir regularidades entre as combinações dos constituintes e até mesmo formular regras que expliquem essas regularidades. Se o foco, contudo, busca uma análise funcionalista do discurso, eixo paradigmático, a nossa tarefa é a de analisar as ações das pessoas e seus respectivos propósitos, interpretar os diversos significados sociais, culturais e pessoais, justificando nossa interpretação para esses significados e os participantes envolvidos.

Esclarece Schiffrin que a tarefa de lidar com cada paradigma por si só já representa uma grande empreitada e desafio. Para a referida sociolinguista, uma maneira de integrar esses dois paradigmas seria justamente a proposição da autora por uma definição de discurso como enunciados (“utterances”), isto é, como unidades da produção linguística (oral ou escrita) e inerentemente contextualizados como unidades de uso da língua.

Considerando essa definição de discurso, Schiffrin (1994) justifica a apresentação do terceiro paradigma da enunciação baseando-se fortemente no argumento de que é preciso romper com a dicotomia redutora entre o formalismo e o estruturalismo linguístico. Como a própria autora observa, as diferenças entre os paradigmas residem basicamente: nos objetivos da teoria linguística; na natureza dos dados; e nas evidências empíricas. Tais diferenças, portanto, influenciam a definição de discurso, uma vez que o paradigma formalista entende o discurso como “sentenças” e o paradigma funcionalista vê o discurso como “língua em uso” (SCHIFFRIN, 1994, p. 20).

Em vista das considerações, Schiffrin (1994) defende uma perspectiva linguística teórica que prevê o plano da interioridade e da exterioridade da língua, visão corroborada por Silva (2013) e que coaduna com a perspectiva teórica salientada aqui acerca de análise de discurso crítica, letramentos e linguística sistêmico-funcional. Essa tríade teórica, por conseguinte, permite considerar as unidades internas da língua e também a interação, ou seja, na sua forma social contextualizada. Das observações de Schiffrin (1994), salientamos a interface teórica entre a Análise de Discurso Crítica, os letramentos na perspectiva de prática social e a Linguística Sistêmico-Funcional, uma vez que as análises da investigação consideram tanto os aspectos sociais do discurso bem como sua materialidade empírica observável nos enunciados, enquanto gramática sistêmico-funcional (SILVA, 2013).

Diante dessas considerações, sobretudo para situar na tríade teórica deste trabalho a definição de discursos, entendemos como relevante a abordagem distintiva realizada por Schiffrin (1994) acerca dos paradigmas linguísticos formalistas e funcionalistas. Não obstante, tenho consciência que qualquer perspectiva teórica que possibilite trabalhar o plano da interioridade e da exterioridade da língua possui o desafio de definir, em ambos os planos, justamente as seguintes três condições de validade: os objetivos da sua teoria linguística; a natureza dos próprios dados; e as respectivas evidências empíricas.

Conforme o exposto, neste capítulo, o arcabouço teórico envolveu pesquisas acadêmicas e publicações sobre letramentos, discursos, linguística sistêmico-funcional. Para abarcar a complexidade da cadeia discursiva evidenciada pela geração de dados, posteriormente e dado o nível de detalhamento de cada teoria, procuramos nos aprofundar nos

conceitos teóricos mais diretamente relacionados ao desenvolvimento da pesquisa. Portanto, não restam dúvidas que a forma sucinta de explanação teórica buscou atender à lupa analítica sem perder de vista, todavia, os conceitos fundamentais que situam cada um destes campos de estudos. Isto posto, no Capítulo 3, logo em seguida, apresento o caminho metodológico que proporcionou o lúmen ao longo da jornada para orientar a pesquisa.

CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E ÉTICA

3.1 PREÂMBULO

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico, o que envolve explicitar a metodologia escolhida, as ferramentas e os procedimentos de análise bem como os pressupostos e cuidados éticos considerados. Ao tratar de linguagem e sociedade, Magalhães (2003) observa que a Análise de Discurso Crítica possui como foco examinar textos e eventos em práticas sociais. Desta forma, a Análise de Discurso Crítica propõe teoria e método para descrever, interpretar e explicar a linguagem em seu contexto histórico-social, para desenvolver o seu estudo como forma de prática social e, assim, enfrentar as mudanças na vida social (MAGALHÃES, 2003). Portanto, com base nessa afirmação e, ao considerar aqui, conforme Schiffrin (1994) e Silva (2009b), a exterioridade e interioridade da língua, destaco a seguir os procedimentos metodológicos de pesquisa.

3.2 OS CAMINHOS DA ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA

Para o desenvolvimento deste trabalho, adotei a metodologia da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) conforme Fairclough (2003), Magalhães (2003), Resende e Ramalho (2004) e Silva (2012) bem como a metodologia de análise linguística da Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Esta associação metodológica tem por objetivo, conforme expomos no capítulo teórico, buscar descrever e interpretar com segurança a dimensão social e discursiva da língua, o que faz da língua um contrato social.

Por outro lado, por envolver aspectos de natureza sociossemiótica, a metodologia básica é de natureza qualitativa (descritiva e interpretativa). Para tanto, autores como Creswell (2010), Flick (2004) e Gill (2003) auxiliaram também com a condução dos caminhos e das técnicas de análise para assegurar, entre outros pontos, a validade das análises e dos resultados qualitativos. Não obstante, busquei nas abordagens quantitativas, com dados de

natureza estatística, para balizar, inclusive, a definição do escopo e a condução da investigação. Creswell (2010, p.218) aponta de forma clara e sucinta caminhos para a análise de dados em uma pesquisa qualitativa que vai desde os dados brutos até às interpretações dos significados.

Para a pesquisa realizada, a definição de Flick (2004) situa e norteia de modo geral nosso entendimento acerca da abordagem metodológica de natureza qualitativa, pois, segundo este autor, “Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes” (p. 8). Nesse sentido, Flick (2004) aponta que a pesquisa qualitativa serve para:

1. Analisar experiências de indivíduos ou grupos. Estas experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas cotidianas e profissionais bem como podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia. Entendo que essa observação de Flick se mostrou bastante adequada para nosso trabalho investigativo e nos conferiu uma perspectiva de análise metodológica bem embasada, uma vez que o pesquisador analisou documentos e textos escritos sobre narrativas de vida relacionadas, em maior ou menor grau, à sua própria prática profissional.
2. Examinar interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material. Este ponto também norteou nossa perspectiva e caminho de análise uma vez que, ao discutir sobre cadeias interdiscursivas e intertextuais, estamos, em outras palavras discutindo ou não interações comunicativas que se realizam ou não entre os vários textos produzidos e em circulação que servem para consumo.
3. Investigar documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações. Por fim, este último ponto destacado por Flick (2004) subsidiou o percurso metodológico, uma vez que nestes textos buscamos traços semelhantes e discrepantes entre os variados textos analisados.

Apesar de situar a abordagem qualitativa desta pesquisa nestes três pontos, conforme Flick (2004), considero relevante destacar que este autor observa que todos os pontos possuem em comum o

fato de buscarem esmiuçar a forma **como as pessoas constroem o mundo à sua volta**, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. As interações e os documentos são considerados como forma de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais. Todas essas abordagens representam formas de sentido, as quais podem ser reconstruídas e analisadas com diferentes métodos qualitativos que permitam ao pesquisador desenvolver modelos, tipologias, teorias (mais ou menos generalizáveis) como formas de descrever e explicar as questões sociais (e psicológicas). (FLICK, 2004, p. 8-9; grifo nosso).

Entendo que a citação destacada se relaciona aos métodos linguísticos de análise das metafunções da linguagem, conforme Halliday e Matthiessen (2014), sobretudo à metafunção ideacional uma vez que esta metafunção se baseia na análise linguística a respeito das escolhas feitas pelo enunciador e revela a organização e a concepção do mundo exterior (acontecimentos) e interior (crenças, sentimentos). Nesse sentido, o sistema da transitividade se evidencia na estrutura linguística, que interpreta a experiência humana e sobre o que está acontecendo no mundo, exterior e interior. Portanto, esta abordagem analítica da língua, promovida pela LSF, mostrou-se bastante adequada para atendermos às questões sociosemióticas da pesquisa em que, de certa forma, procuro entender, ou seja, “esmiuçar como as pessoas constroem o mundo à sua volta” por meio dos *corpora* selecionados para a pesquisa, sobretudo na análise dos textos escritos acerca das narrativas de vida produzidas pelos colaboradores¹⁰ da pesquisa.

3.2.1 A constituição dos *corpora* da análise linguística

Segundo a estudiosa Ruth Wodak, uma explicação crítica do discurso requer uma teorização e uma descrição tanto dos processos e das estruturas sociais que dão lugar à produção de um texto como das estruturas e processos sociais nos quais os indivíduos ou grupos, como sujeitos históricos, criam sentidos em sua interação com textos (WODAK, 2004). A afirmação de Wodak leva-nos a considerar a constituição dos *corpora*, tanto do ponto de vista da prática discursiva como também da prática social.

Nesse sentido, ainda que os dois pontos de vista se encontrem intimamente interligados, para alcançar os objetivos da pesquisa, consideramos a constituição de dois núcleos de *corpus*: i) *corpus* de base etnográfica, com textos escritos sobre as narrativas de

¹⁰ Adoto, aqui, o termo colaborador em lugar de informante, conforme Silva (2008), para valorizar a identidade social das pessoas jovens, adultas e idosas que constituem o escopo principal da presente dissertação.

vida, coletadas com base em um evento de letramento escolar sobre o tema narrativas de vida; e ii) *corpus* documental, com os dados documentais que formam a cadeia discursiva relacionada, em maior ou menor grau de proximidade discursiva cotidiana, com a escola participante da pesquisa.

3.2.2 Critérios de seleção

Destaca Gill (2003) a necessidade de se estabelecer um padrão nos dados para que haja consistência e representatividade do *corpus*. Para seleção dos dados de base etnográfica, selecionamos em produções textuais escritas de estudantes do primeiro e segundo segmentos da modalidade de educação da EJA da escola colaboradora, referências textuais aos letramentos, quer ideológicos, quer autônomos. As produções escritas resultam de um trabalho da escola, no período noturno, com o tema “narrativas de vida”. Além de trabalhar aspectos formais da produção escrita, a mobilização da escola propiciou troca de saberes, de histórias de vida e de valorização dos sujeitos. Para tal, após os professores e coordenadores pedagógicos selecionarem a “narrativas de vida”, houve uma culminância dos trabalhos com a leitura dos textos.

Independentemente da extensão do texto escrito, após a realização desse evento, selecionamos, entre vinte, cinco textos a respeito das narrativas de vida dos estudantes desde que houvesse menção aos letramentos, quer ideológicos, quer autônomos. Com base nesse padrão (Gill, 2003) definido para os dados de base etnográfica, consideramos que a base documental poderia oferecer uma perspectiva analítica pela ótica dos letramentos. “Quais documentos seriam representativos para essa ótica analítica?” tornou-se uma questão relevante para aprofundarmos o critério de seleção da vasta base documental sobre o tema.

A pesquisa documental e bibliográfica realizada para subsidiar a caracterização dos contextos da modalidade de EJA forneceu pistas consistentes acerca da representatividade dos textos. Além disso, em termos de representatividade, consideramos como critério de seleção o princípio que situei previamente como sendo o da “proximidade discursiva” com o cotidiano escolar. Em termos de consistência, a cadeia para a análise textual considerou a intertextualidade explícita presente tanto nos discursos narrativos dos colaboradores como nos discursos documentais. Consideramos, portanto, com maior grau de proximidade discursiva

cotidiana os textos localmente situados ou diretamente relacionados aos letramentos na escola, inclusive aqueles que propiciaram os dados de natureza etnográfica, a saber:

1. Textos escritos acerca das narrativas de vida de estudantes;
2. Livro didático previsto para ser utilizado para letramento e alfabetização;
3. Projeto Político-Pedagógico da escola;
4. Currículo da Educação Básica do Distrito Federal;

O próximo passo foi de proceder à leitura destes textos e destacar referências intertextuais e interdiscursivas a textos mais abrangentes, ou seja, aqueles com menor grau de proximidade discursiva cotidiana na escola, mas que, por outro lado, constituem a cadeia interdiscursiva dos textos que podem ser veiculados em sala de aula, inclusiva. Logo, ao empregarmos a ferramenta para análise da linguística de *corpus*, o *WordSmith Tools*, conforme Sardinha (1999), os termos mais recorrentes foram educação, ensino, adultos, escolar, trabalho, aprendizagem, jovens, desenvolvimento, profissional, nacional. Com base nestes dados preliminares e de acordo com o critério de seleção, procedemos à análise dos:

1. Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota, projeto "guarda-chuva" para servir de ferramenta de planejamento, orientação e construção de diretrizes para a rede pública de ensino do Distrito Federal;
2. Edital de Chamada Pública do FNDE para livros didáticos da EJA (PNLD-EJA, 2011);
3. Edital de Chamada Pública do FNDE para livros didáticos para a alfabetização de jovens e adultos – PNLA 2008;
4. Parâmetros Curriculares Nacionais da EJA (PCN-EJA, 2001, 2002);
5. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDEBEN/1996);
6. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Jovens e Adultos;
7. Resolução nº 1/2012-CEDF, que estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
8. Diretrizes Curriculares da Educação Nacional (MEC, SEB, DICEI, 2013);
9. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Confintea VII (UNESCO, Ministério da Educação, 2010).

10. Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes – Confitea VI. (Unesco, Ministério da Educação, 2009);
11. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)
12. Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1958).

Considerarei os documentos dos itens 12 e 11 como textos fundadores da ordem discursiva subjacente às práticas sociais contemporâneas. A intertextualidade explícita relativa a esses dois documentos internacionais se evidencia em outros discursos de âmbito nacional e local. Nesse sentido, a análise dos dados de base documental tornou-se o mais ampla possível para os limites de tempo da pesquisa realizada.

3.2.3 Diário de Campo

Segundo Florence Weber (2009, p. 157), “uma parte expressiva do ofício do etnógrafo reside na construção do diário de campo”. Os estudos linguísticos recorrem, sobretudo para a descrição de línguas, do método etnográfico para a constituição do diário de campo. Embora esta pesquisa não seja de natureza etnográfica, decidi incluir para a trilha metodológica o diário de campo, como ferramenta de pesquisa que se aproxima dos moldes etnográficos.

Para o docente, o diário de classe deveria ser visto como parte de um diário de campo para subsidiar, inclusive, o seu olhar acadêmico. Contudo, não nos apropriamos ainda da noção de que o professor pode e deveria, para a melhoria da qualidade da educação nacional inclusive, imbuir-se do papel de pesquisador concomitantemente ao exercício da sua profissão (TATAGIBA, 2004).

Para esta pesquisa, consideramos como diário de campo: i) nossas notas em um caderno separado para esta pesquisa, para anotações relevantes que poderiam correr o risco de serem esquecidas; ii) notas do próprio diário de classe; iii) registros obtidos por meio do Serviço Eletrônico de Informação ao Cidadão (e-SIC)¹¹; iv) notas eletrônicas registradas em

¹¹ O Serviço Eletrônico de Acesso à Informação (e-SIC) foi criado em cumprimento à Lei nº 12.527, de novembro de 2011, que, em síntese, regulamenta o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas e é aplicável aos três Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2011).

e-mail. O conjunto de notas, principalmente, no momento da sistematização dos dados, mostrou-se bastante relevante para repensarmos determinadas conclusões preliminares.

Nesse sentido, entendo diário de campo conforme Weber (2009), para quem “este é um instrumento que o pesquisador se dedica a produzir dia após dia ao longo de toda a experiência etnográfica”. O diário de campo, em sua origem, uma técnica que tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais de um grupo social, na visão panorâmica de Weber (2009) significa que

[...]. A evidência de um diário de campo que seja erigido em dogma ou transformado em rotina, recobre, na realidade, um conjunto complexo de práticas de escrita, cujas funções e status são múltiplos, podendo as folhas de escrita que se sobrepõem ter destinos diversos. Eu distinguirei três tipos de diários: um diário de campo específico da etnografia; um diário de pesquisa, tal como poderia desenvolver um historiador ou um filósofo; e um “diário íntimo”. Nesse último caso, conforme o modelo dos diários autobiográficos em que são depositados os humores e as emoções de seu autor. (WEBER, 2009, p. 158).

Destes três modelos destacados pela autora, mesmo o diário de campo do etnógrafo não implica imediatamente a concepção de um sujeito unificado, pois Weber (2009) observa, antes, que se trata de um sujeito

compilador, que recopia ou transcreve os dados anunciados por outros [...], é um pesquisador que tateia em busca de princípios explicativos, [...] é um personagem social, tomado em diversos universos de referência, dos colegas aos sujeitos entrevistados, passando pelos círculos ‘privados’ de sociabilidade. (p. 168).

Como evidencia a própria natureza diversificada das notas de campo utilizadas desta pesquisa, ao encontro de Weber, devemos salientar que o diário de campo, dada a natureza não unificada do sujeito, também pode refletir a diversidade das origens dos dados. Portanto, ao contrário de certa forma restringir a coleta de dados por meio do que a literatura conceitua como diário de campo, entendo que desta forma conseguimos a necessária sistematização por meio de mais de uma forma de registro.

3.2.4 Análises, sistematização e apresentação de resultados

Para a sistematização dos resultados, procuramos um caminho metodológico que integrasse as perspectivas teóricas destacadas para o estudo uma vez que estas se mostraram efetivamente necessárias para tentarmos compreender as questões de pesquisa em profundidade. Desta forma, na sistematização dos resultados, buscamos integrar em um fluxo

contínuo analítico dos dados os ângulos proporcionados pelas teorias que serviram de aporte para esta pesquisa.

Seguindo esse fluxo, as análises contemplam os dados em dois grupos: na primeira parte, nos dados narrativos escritos e, na parte seguinte, na cadeia interdiscursiva de dados de natureza documental. Na sistematização dos resultados, incluímos no fluxo contínuo de análise em que, após a análise dos textos acerca das narrativas de vida, apresentamos as análises do *corpus* documental. Isso em oito grupos distintos com base no critério inverso da “proximidade discursiva” com a escola e, ao mesmo tempo, procurei agrupá-los conforme a similaridade genérica entre os textos.

Nessa perspectiva, a decisão por um fluxo contínuo de análise para sistematizar os resultados recai sobre os seguintes pontos. A opção por este fluxo contínuo apoia-se em Ghio e Fernández (2008) para quem pode-se proceder à análise das produções linguísticas acima e abaixo da cláusula/oração tendo em vista que há diversas maneiras como combinar a cláusula e ela constrói um processo de experiência o mundo (representação), envolve uma transação entre os falantes (troca) e informação (mensagem), destacando o sistema de transitividade e como isso afeta a mensagem na construção de sentido no discurso estrato semântico.

Do ponto de vista da ADC, Segundo Fairclough (2003), devem ser feitas algumas perguntas que podem nortear a escolha de categorias para um estudo sociodiscursivo em particular. Nos aspectos discursivos/textuais, na estrutura genérica, por exemplo, há questões, tais como: O texto se situa entre uma cadeia de gêneros? O texto é caracterizado por uma mistura de gêneros? Que gêneros o texto articula em termos de atividade, relações sociais, tecnologias de comunicação? Metodologicamente, a análise da prática social se dá pelo texto? Parece-nos esta a forma empírica de realizar uma pesquisa de abordagem social e semiótica dado que é por meio de textos que construímos nossa experiência, concepção de mundo bem como trocamos mensagens. Em outras palavras, por meio dos textos que se “exploram as estruturas de dominação, as operações de ideologia e as relações sociais” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 189).

Com base na teoria social do discurso apresentada por Fairclough (2001; 2003), Ramalho e Resende (2011) organizam os aspectos discursivos para uma Análise Discursiva Textualmente Orientada (ADTO), a saber: estrutura genérica; intertextualidade; presunção; relações semânticas/gramaticais entre períodos e orações; trocas, funções da fala, modo gramatical; interdiscursividade; representação de eventos/atores sociais; identificação; modalidade; avaliação, e perguntas sobre o texto em análises relacionadas aos aspectos discursivos. Estas categorias analíticas são formas e significados textuais associados a

maneiras particulares de representar, (inter)agir e de identificar(-se) em práticas sociais situadas. Dessas categorias para a ADTO, destacamos as seguintes por se relacionarem diretamente com a análise dos *corpora* da investigação.

Destas perspectivas metodológicas, procuramos, precipuamente, analisar os dados empíricos por meio das categorias linguísticas de interdiscursividade, intertextualidade e, assim, distinguir cadeias de gêneros relacionadas aos letramentos de pessoas jovens adultas e idosas. Sem esta eleição das categorias linguísticas seria impossível reafirmar adequadamente desde os objetivos da pesquisa até definir a sistematização dos resultados.

Fairclough (2001) observa ainda que o discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Para análise do *corpus* documental, mais adiante, podemos observar como a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. Portanto, para Fairclough, o discurso como prática política é não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder, uma vez que a prática discursiva recorre a convenções. Aí podemos incluir determinados gêneros textuais, que naturalizam relações de poder e ideologias particulares.

3.3 BASES ÉTICAS

Para situar as bases éticas, procuramos abordá-las em dois tópicos: i) a ética em pesquisa social, com a síntese do meu entendimento e suas respectivas referências; e ii) a relação pesquisador e colaborador, com a explicitação da visão que norteou o estabelecimento do diálogo com os colaboradores da pesquisa.

3.3.1 A ética em pesquisa social

Esta pesquisa refere-se, sobretudo, à vida de pessoas jovens, adultas e idosas, à margem dos letramentos entendido como prática social, quer esteja vinculado ou não ao sistema de educação escolar, mas que por esse motivo de exclusão encontram barreiras e impedimentos para viverem sob condições mais simétricas do ponto de vista discursivo e

social. Portanto, como princípio ético, reafirmo ao encontro de Creswell (2010) que, em primeiro lugar que “a ideia básica da pesquisa de ação/participatória é que o investigador não marginalize ou incapacite ainda mais os participantes do estudo” (CRESWELL, 2010, p. 117).

Com base nesse entendimento prévio, submetemos o projeto de pesquisa ao conselho de ética da Universidade de Brasília e obtivemos a respectiva autorização tendo em mente, no decorrer da pesquisa e na sistematização dos resultados, de alguma forma o trabalho deveria representar alguma possibilidade de benefício para todas as pessoas que, direta ou indiretamente, participam deste trabalho. Em relação aos procedimentos éticos da pesquisa, Flick (2004, p. 160) salienta que

Hoje em dia, é uma espécie de padrão ético trabalhar com base no consentimento informado dos participantes, o que significa informá-los sobre a pesquisa e de que eles fazem parte de um projeto e solicitar sua participação no projeto formalmente (um contrato escrito assinado) ou, onde isso não for possível, informalmente (um acordo oral). Isso deve incluir dar as informações e esclarecimentos necessários sobre as metas e expectativas da pesquisa e a oportunidade de a pessoa se recusar a participar. Há exceções a essa regra se fizermos pesquisa em espaços abertos (observação participativa em uma estação de trem, por exemplo) com muitos pedestres de quem não se pode pedir consentimento.

Com base nessa citação, submetemos todos os documentos necessários ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH)¹². Esse processo, realizado todo em meio digital por meio da Plataforma Brasil, mostrou-se bastante confiável para preservação dos documentos, sobretudo. Todos os documentos submetidos ao CEP/IH ficam registrados e armazenados na Plataforma Brasil.

A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios: desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep. Quando necessário, possibilita inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas.

¹² O Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília é um dos três comitês ativos da universidade. O mais antigo é da Faculdade de Ciências da Saúde, CEP/FS, e o segundo comitê é o da Faculdade de Medicina, CEP/FM. O CEP/IH foi o primeiro comitê especializado na pesquisa social criado no Brasil. A CONEP instituiu o sistema Plataforma Brasil. A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada onde registram-se as pesquisas envolvendo seres humanos. De acordo com resolução da CONEP todo o procedimento de submissão por parte do pesquisador e análise por parte do Comitê deve ocorrer através do Sistema Plataforma Brasil. Foi registrado na CONEP em 2007 e está em pleno funcionamento. Disponível em: <<http://www.cepih.org.br/>>. Acesso em 16 jan. 2014.

3.3.2 A relação pesquisador e colaborador

A reflexão sobre pesquisador e colaboradores, em qualquer estudo científico deve, a meu ver, basear-se num entendimento claro a respeito da relação entre ética e qualidade de pesquisa. Segundo Flick, podemos discutir esta relação sob três ângulos.

Primeiro, a qualidade é considerada como condição para a pesquisa eticamente sólida. Pode-se dizer que é antiético fazer pesquisa qualitativa que não tenha refletido sobre como garantir a qualidade da pesquisa e sem ter certeza de que esse estudo será um bom exemplo no final do processo. Segundo, proteger adequadamente os dados, evitar danos aos participantes, respeitar perspectivas e privacidades são características de qualidade da pesquisa. Por fim, mas sem esgotar a discussão, há o terceiro ângulo: fazer pesquisa segundo padrões de qualidade pode afetar questões éticas, pois, conforme observa o autor,

Fazer com que alguém relate toda a história de sua vida pode ser importante de um ponto de vista metodológico para entender como uma determinada doença se torna parte dessa vida e como as pessoas lidam com essa doença. Quanto mais e mais detalhadamente uma narrativa dessas for desenvolvida pelo participante do estudo - e quanto mais espaço e apoio ele receber da pesquisa para isso - melhor será a qualidade dos dados produzidos dessa forma (ver Gibbs, 2007). Entretanto, se estiver causando muita vulnerabilidade e exaustão aos pacientes, a doença pode ser um desafio grande demais para que eles reflitam, façam um relato e reconsiderem suas vidas como um todo em (muitos) detalhes. Nesse caso, há um conflito entre padrões metodológicos (ou expectativas de qualidade) e preocupações éticas em relação aos pacientes encararem certos aspectos de suas vidas. (FLICK, 2004, p. 25-25).

Com base nessa citação de Flick (2004) e considerando o exposto por Creswell (2010), tomamos o cuidado de que esta coleta não os colocasse em uma situação vulnerável. Portanto, decidimos por usar nomes fictícios ou simplesmente omitir nomes que pudessem levar à identificação pessoal dos participantes e colaboradores. Nesse sentido, também concordamos com Flick (2004), no sentido de que é importante construir um relacionamento com os entrevistados que possibilite explorar sua situação e o tema sem fazer uma falsa promessa uma vez que se trata de uma relação de pesquisa e não de amizade. Logo, “realizar uma entrevista nesse sentido é um bom ponto de partida para se fazer pesquisa eticamente adequada” (FLICK, 2004, p. 160).

3.4 REFLEXÕES SOBRE A TRILHA METODOLÓGICA E ÉTICA

Neste capítulo explicitamos a trajetória metodológica adotada para a condução da pesquisa e as bases éticas que fundamentam todo o trabalho, desde a sua concepção até a divulgação dos resultados. A seleção dos textos produzidos pelos colaboradores e dos textos de base documental buscou relacionar as referências aos letramentos. Na perspectiva ideológica, consideramos justo analisar alguns documentos de ordem jurídica uma vez que há referências textuais explícitas à ideia de letramentos na perspectiva ideológica. Os textos produzidos pelos colaboradores seguiu a orientação temática fornecida pela escola, ou seja, sobre as narrativas de vida dos estudantes. Uma vez que esta pesquisa envolve análises de textos sobre narrativas de vida de estudantes, torna-se mais do que necessária a devida reflexão sobre os pressupostos éticos da pesquisa. Por outro lado, chegamos ao entendimento de que a análise interdiscursiva e intertextual dos diversos documentos se refere, em primeiro e último lugar, à vida de pessoas. O que coaduna com o pensamento de Camargo (2014, no prelo) no sentido que autora defende que se deve enxergar, para além do texto, as pessoas.

CAPÍTULO 4 – O CAMINHO DA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

4.1 PREÂMBULO

Investigar, no contexto educacional da rede pública de ensino do Distrito Federal, práticas discursivas e sociais relacionadas aos letramentos na educação escolar de jovens, adultos e idosos implicou, após a contextualização e a revisão de literatura sobre o tema, ajustar o foco do olhar investigativo para buscar novas perspectivas de análise. O próprio departamento de linguística da Universidade de Brasília já abriga trabalhos relacionados a este público, como mencionado no capítulo teórico. Nesse sentido, almejo com as análises a seguir trazer algumas contribuições para a área de estudos linguísticos e, principalmente, trazer à luz lacunas e hiatos entre os letramentos e as mudanças discursiva e sociais de pessoas jovens, adultas e idosas, mudanças por mais simetria, justiça e igualdade tanto discursiva como social.

Nessa perspectiva, apresento a seguir as análises dos dados de natureza etnográfica com textos escritos sobre as narrativas de vida de estudantes e as análises da cadeia dos documentos educacionais selecionados conforme explicado no capítulo metodológico tendo em vista atingir os objetivos já mencionados, ou seja, identificar concepções de letramentos, subsidiar a articulação das reflexões teóricas aos discursos e às práticas educacionais; discutir estratégias dialógicas entre as novas concepções de letramentos e as práticas discursivas e sociais em sala de aula; apontar, tanto em documentos oficiais quanto em histórias de vida, práticas discursivas e de letramentos pertinentes a pessoas jovens, adultas e idosas.

Portanto, além de tratar dos objetivos da pesquisa, busco na análise a seguir alcançar e acrescentar, ainda que de forma singela, contribuições aos trabalhos, às reflexões e às proposições para as pessoas jovens, adultas e idosas que dependem dos letramentos, conforme já afirmamos. Logo, as análises dos dados da pesquisa se encontram, a seguir, divididas em duas seções: a primeira trata dos textos acerca das narrativas de vida, e a segunda analisa a cadeia discursiva com os documentos selecionados, conforme critérios mencionados no capítulo anterior. Conforme explicitado no capítulo metodológico, a seleção dos textos com as

narrativas de vida não se baseou no critério da extensão da produção escrita, mas na representatividade do texto para discutirmos as questões de pesquisa.

4.2 CORPUS DE ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

4.2.1 Texto 1 – Dalva, 43 anos

"Eu um dia estava fazendo o aomoço quando ovi no radio que no colégio XXX aufabetiza criança e aduto. Era só procura a diretour(i)a. Eu tinha vergonha quando algem mandava mensagem para eu porque eu não sabia responder. Então voltei a estuda".
(Dalva, 43 anos)

O saber ler quase sempre aparece na relação com o que está posto, ou seja, com o texto que já foi escrito por outrem e não com a apropriação do ato de escrever pelo próprio sujeito, a respeito inclusive da própria história. Com os recursos linguísticos disponíveis e com marcas da oralidade, o enunciador do texto 1 registra nesse texto um fato marcante de sua trajetória de vida. Apesar das poucas linhas, o texto 1, um dos textos lidos e comentados no evento de culminância das produções textuais sobre as narrativas de vida promovido pela escola colaboradora, evidencia um fato marcante para o enunciador que não sabia ler e escrever. Em suma, podemos parafrasear esse fato desta forma: ouvir pelo rádio uma notícia a respeito da oportunidade de se alfabetizar e se apropriar do ato de escrever.

A intertextualidade presente na narrativa 1 alude a um texto oral, a fala do diretor na rádio. É sobre este aspecto que, inicialmente, analiso a dimensão da prática discursiva do texto. A intertextualidade manifesta (FAIRCLOUGH, 2003) evidencia que os textos também se constituem de materiais de outros textos, mediante recursos linguísticos empregados como a citação, o discurso direto e o discurso indireto. Conforme lembra Rios (1999, p. 30) “A dimensão da prática discursiva envolve determinados aspectos de análise como a ‘força’ dos enunciados (o tipo de ato de fala), a coerência dos textos e sua intertextualidade.”.

No Texto 1, o discurso indireto estabelece a ligação intertextual entre a produção escrita do enunciador e o texto oral representado. Em Fairclough (2003, p. 135), o conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para

gerar novos textos. Nesse sentido, pode-se afirmar que a produtividade linguística presente na narrativa de vida 1 evidencia o processo de transformação do texto oral do diretor para gerar um texto escrito.

No entanto, conforme lembra Rios (1999), há outros modos mais sutis de interpenetração textual, como a intertextualidade constitutiva, que se relacionam ao gênero dos textos, à pressuposição linguística e não linguística, à interação de elementos opostos no texto, de modo a mostrar a luta entre práticas discursivas e a propensão a assumir uma escolha entre elas. Nesse sentido, conforme as notas do diário de campo, o diretor promove campanhas de promoção de matrículas de crianças e adultos. Para tanto, o diretor utilizava de meios de comunicação como rádio, panfletos, avisos para divulgar a modalidade na escola no período noturno etc.

Por um lado, em termos de prática discursiva (exterioridade da língua), o texto 1 destaca que campanhas de alfabetização de adultos costumam se valer de cartazes escritos para tentarem alcançar as pessoas que ainda não dominam as formas de codificação e decodificação da linguagem escrita. Alguns desses cartazes, com anúncios de campanhas de alfabetização de adultos, às vezes costumam trazer dizeres como “se você conhece alguém que ainda não sabe ler e escrever...”. Trata-se de uma estratégia possível de aproximação com o público-alvo da campanha e também a oportunidade de expandir a comunicação entre as pessoas.

Por outro lado, em termos da metafunção ideacional, conforme explicitada no capítulo teórico e destaca no **Quadro 8**, a análise linguística a respeito das escolhas feitas pelo enunciador na narrativa 1 revela a organização e a concepção do mundo exterior (acontecimentos) e interior (crenças, sentimentos). O sistema da transitividade evidencia-se na estrutura linguística que interpreta a experiência humana e sobre o que está acontecendo no mundo, exterior e interior. Este sistema gramatical explicita essas experiências por meio de Processos, sendo que a “transitividade, contudo, vai além do grupo verbal” (THOMPSON, 1994, p. 78), uma vez que a análise de transitividade ocorre por meio da descrição dos três aspectos da oração: Processos, realizados no grupo verbal da oração; Participantes, realizados pelos grupos nominais; Circunstâncias, realizadas através de grupos adverbiais ou orações preposicionais. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014) e com o explicitado no **Quadro 11** do capítulo teórico, os processos relacionais (ser, ter) da gramática da experiência de um interlocutor, como o da narrativa 1, remetem ao significado de identidade, no excerto “**Eu tinha vergonha quando algem mandava mensagem para eu porque eu não sabia**

responder”, o processo relacional **“tinha”** e o atributo **“vergonha”** indicam que o participante **“Eu”** se representava de forma excluída e inferior em relação à sociedade.

No texto 1, o enunciador não explicita no texto sua profissão e, se focalizarmos no início da narrativa o processo material transformativo “fazendo o almoço”, associado ao trabalho realizado para o lar e à condição de analfabetismo, seria possível traçar um perfil da identidade do enunciador? Conforme Fairclough (2003), encontramos uma rejeição crescente das categorizações e identidades essencialistas. Por exemplo, atualmente, o gênero é definido, com frequência, não pelo que as pessoas são, mas pelo que elas fazem ou representam numa dada situação. Nesse sentido, as relações de identidade aqui discutidas se orientam para o sentido essencialista, conforme a materialidade das evidências do tecido linguístico analisado.

De acordo com a categoria de interdiscursividade, apresentada por Fairclough (2001), o atributo “vergonha” pode significar uma evidência de convenções discursivas da sociedade que relacionam o desconhecimento dos sistemas de leitura e escrita a conjuntos de crenças excludentes e de inferioridade. Conforme Fairclough (2001, p. 152), “[...] interdiscursividade é uma questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens de discurso”. Nesse sentido, no terceiro segmento oracional do texto 1, em que o enunciador explicita que tinha vergonha por não conseguir responder a uma mensagem no celular, pode se relacionar a ordens do discurso constituídas por meio da combinação deste evento com outros experienciados pelo enunciador. Devemos lembrar, portanto, que o atributo “vergonha” é construído socialmente por estar relacionado à impossibilidade de ser bem sucedido no evento de letramento “mensagem de celular”. Igualmente, pode-se entender o uso do atributo vergonha devido à própria percepção da pessoa acerca da dialética entre letramentos autônomos e ideológicos, sendo que, muitas vezes, as pessoas sem o domínio, sobretudo, dos letramentos escolares não possuem consciência que já dominam alguns e até vários letramentos conceituados pela literatura como ideológicos. Realizadas essas considerações, passemos agora ao Texto 2.

4.2.2 Texto 2 – Maria, 39 anos

“Quando eu me senti que estudo era importante foi quanto eu cheg(eu)i aqui em Brasília quando foi um dia precisei pega ônibus que eu mi perdi Não sabia a ondi eu

es(ta)va por iso que voti estuda para mim faze compra, ler receita [...] pega (ônibus). (Maria, 39 anos).

No texto 2, há uma presença forte de marcadores circunstanciais – quando e onde – para situar a nova experiência de vida do enunciador na capital do Brasil. Dado que o discurso tem muitas implicações de significados que não são enunciados explicitamente pelo falante ou ouvinte, mas que também não são expressos porque são facilmente inferidos pelos receptores a partir do conhecimento sociocultural compartilhado (FAIRCLOUGH, 2003). Enquanto a análise da narrativa de vida 1 permite, a princípio, refletir sobre os textos escritos veiculados em sociedade e que são considerados como socialmente compartilhados, conforme o texto 2, uma das implicações possíveis nessa narrativa permite-nos ponderar que para o enunciador, antes de chegar a Brasília, ou não havia sentido a importância do estudo. Por outro lado, a mudança territorial, comum entre os estudantes da EJA do Distrito Federal, teria propiciado a consciência a respeito do estudo vir à tona.

Às vezes, as implicações deixam de ser enunciadas por razões comunicativas ou interacionais. O participante “eu” do processo relacional “era” expressa o atributo “importante” para estudo aliada à circunstância de haver chegado a Brasília. Considerando o contexto migratório e de urbanização de Brasília, conforme Tatagiba e Silva (2012), os candangos, migrantes e trabalhadores da nova capital vivenciaram a realidade da cidade concomitantemente à construção dos significados dos papéis sociais atribuídos a estas pessoas. Nesse sentido, o participante “eu” reflete acerca da representação do seu papel social na nova circunstância em que se inseriu por meio da escolha léxico-gramatical de processos do sistema da transitividade do tipo relacional atributivo “era importante” e relacional circunstancial “foi quando cheguei aqui em Brasília”.

Portanto, o participante “eu” destaca o fato de ter voltado a estudar para alcançar habilidades em eventos de letramentos como “*faze compra, ler receita [...] pega (ônibus)*”. A história de vida 2 revela que o participante “eu” almeja participar da nova sociedade com a qual passou a ter contato. As escolhas léxico-gramaticais do participante “eu” evidenciam a importância circunstancial relacionada ao fato de ter vindo para Brasília. Práticas sociais em que as competências de leitura se fazem presentes, como em “*faze compra, ler receita [...] pega (ônibus)*”, representam para este participante aqueles que passaram a adquirir importância na nova circunstância.

Deve-se observar que o participante revelou que voltara a estudar para poder participar das novas práticas sociais mediadas textos e só quando chegara a Brasília é que percebeu a

importância ou a falta do estudo. Nesse sentido, conforme Fairclough (2003), a suposição – teor implícito de um texto em que o dito possui uma relação de contraste com o não dito e uma relação de associação com o ‘mundo de textos’ não explícitos – leva-nos ao entendimento de que as práticas escolares anteriores deste participante não eram significativas socialmente. Isso, por conseguinte, permite-nos refletir ao encontro de Freire (1996) sobre os saberes necessários ao exercício da cidadania no sentido de que na escola pode-se tornar as habilidades de letramentos significativas.

4.2.3 Texto 3 – Marta, 55 anos

“Quando eu cheguei em Brasília eu era muito jovem, deveria ter estudado, mais, não. Casei com um homem muito ciumento, eu me matricule(i) na Escola mais ele ia na Escola brigar comigo, e ameaçava dexta as crianças sozinhas. Eu não sabia ler, e era muito desagradavel para eu perguntar que Onibus era aquele. A Escola não oferece estudo de boa qualidade para pessoas idosas porque os idosos tem muita dificuldade no apredisado, eu estou estudando junto com adolescente eles fazem muita bagunça e isso me atrapalha, acho que eles não deveriam estudar com pessoas idosas.” (Marta, 55 anos).

O texto 3 aborda, entre outros aspectos, um fato recorrente na EJA: há mulheres que se sentem impedidas de estudar devido à oposição do cônjuge. Marta revela em sua narrativa que chegara a se matricular, mas, devido às ameaças do cônjuge com quem estivera casada, teve de adiar o objetivo de estudar. Após a alusão aos ciúmes do marido, fica clara a situação de desconforto vivida pelo fato de ainda não saber ler à época. Marta e se ressentido do tempo que ficou sem estudar devido aos ciúmes do cônjuge¹³.

Além da dificuldade vivenciada no seio familiar, devemos observar que Marta apresenta em sua narrativa outros dois problemas de âmbito escolar: 1) a qualidade e a atenção do ensino voltado para os idosos; 2) o estudo junto com adolescentes que fazem “bagunça”. Em relação ao primeiro ponto, Marta opina que os idosos possuem mais dificuldade no aprendizado e nesse sentido o ensino deveria ter mais qualidade para dar maior atenção aos idosos. A respeito do segundo ponto, devemos observar que ainda não há orientações e normatizações no âmbito do sistema público de ensino do Distrito Federal que

¹³ Recentemente, Marta conseguiu aprender a ler e a escrever e hoje já cursa o segundo segmento da EJA.

garantam um atendimento de acordo com as necessidades dos idosos. Nesse sentido, conforme evidenciado na narrativa de vida 3, o conflito de interesses e necessidades entre as gerações pode agravar a desistência e o abandono dos idosos e até dos adolescentes. Em relação aos idosos, conforme já mostrado no primeiro capítulo, 4% dos estudantes matriculados na EJA possuem mais de 50 anos no DF e, uma vez que evidentemente se encontram em menor número, deve-se, portanto, ressaltar nessa narrativa de vida a necessidade de se quebrar a invisibilidade destas pessoas nessa modalidade de ensino. Por outro lado, em relação aos jovens e adultos, o conflito evidenciado na narrativa deixa clara a necessidade de proporcionar atendimentos voltados para as especificidades desse público também.

4.2.4 Texto 4 – Jonas, 66 anos

“Eu tem 66 ano a minha vida foi de muito trabalho e poca diverção porque no lugar que nos morava e di muita montanha os vizinho mais pertu era retirado 6 quilômetro transporte era a cavalo ou a pe como não tinha cavalo para todos dividia a tarefa uns saia para compra cafe querozene sal e açucra outros iria pescar porque na casa nos era 12 pessoas a vila era retirado da nossa casa 30 quilômetro aonde tinha a missa de ano que o Padre passa para fazer batisado e casamento.

Eu resovir estuda para ter um vocabular melhor com as pesoas [...] o meu sonho fazer um curso para a construção çivil mestre de hobras com um melor conhecimento. Eu acho que na escola falta Professor para encinar os idosos que tem dificuldade memorizar os conteudo porque não tem no livro o professor não procura saber dificuldade do idoso precisa mais atenção para ele sentir amotivado até proque é um sonho. quero abordar problema. nos temos uma escola perto (,) retirada de casa 200 metro. poderia ser ampliada pra aula ser aqui. temos espasso ante a 8a ceres ate por que não depende(re)mos dos onibos para a escola.” (Jonas, 66 anos).

Jonas apresenta em sua narrativa um pouco de sua história de infância. A distância entre as residências rurais nos leva a inferir, conseqüentemente, a dificuldade de acesso aos serviços públicos tais como a escola, pois a vila ficava a uma distância de aproximadamente trinta quilômetros da residência rural de Jonas. Nesse sentido, a narrativa de vida 4 emprega

por três vezes o termo “retirado/a” numa alusão às distâncias e, em específico, à dificuldade que estas distâncias físicas significavam e ainda significam para Jonas. Em relação à distância da atual residência até a escola, deve-se observar que, apesar de hoje viver na zona metropolitana próxima ao centro de Brasília, Jonas relata na verdade um problema sério para muitos estudantes. O fato é que Jonas reside em determinada cidade, onde há uma escola, mas esta não oferece aulas no período noturno. Desta forma, todos os estudantes que necessitam estudar no período noturno têm que se deslocar para a cidade mais próxima. Jonas, no seu texto, reflete sobre a situação e apresenta a proposta que seria mais econômico ampliar a escola no Varjão para atender também o noturno, uma vez que não precisariam mais utilizar o ônibus fretado pelo poder público.

Em relação à infância de Jonas, podemos observar que certas tarefas como comprar mantimentos eram perfeitamente possíveis mesmo sem o acesso ao mundo da leitura e da escrita. Jonas exemplifica, portanto, o motivo pelo qual em outras narrativas encontramos relatos afirmando que só sentiram necessidade dos letramentos quando chegaram a Brasília. No relato de Jonas, podemos observar que a infância na área rural evidenciava participação em eventos e práticas sociais para além da própria propriedade: realizar comprar e participar de atividades sociais e religiosas na vila são exemplos explícitos dessa realidade vivida há muitos anos atrás. Considerando que cada vez mais ocorre um processo de migração para os centros urbanos e que a própria área rural no Brasil já não se encontra tão isolada, apesar de haver muitas áreas de difícil acesso, não podemos esquecer que as distâncias ainda hoje representam um desafio para o acesso à educação escolar nos meios rural e urbano. Nesse sentido, destaca-se que, hoje em todo Distrito Federal, os estudantes da educação básica possuem direito ao transporte subvencionado pelo poder público.

Jonas alude explicitamente os saberes escolares como uma necessidade para mobilizar determinado nível de vocabulário com as pessoas (letramentos orais) e também para poder realizar um curso de mestre de obras da construção civil. Para tanto, Jonas emprega para esse objetivo a palavra sonho. Ao utilizar o qualificador “melhor” para “vocabular melhor” e “melhor conhecimento”, podemos compreender que Jonas avalia seu vocabulário linguístico e seu nível de conhecimento como insuficientes. Essas observações de Jonas nos levam a refletir sobre as questões de pesquisa, evidenciadas no primeiro capítulo desta dissertação.

Ao retomar os aspectos linguísticos presentes na narrativa de vida 4, a escolha lexical ‘pior’ como o oposto semântico de “melhor” leva-nos a compreender o julgamento de Jonas a respeito de sua competência linguística, situada em posição inferior. Por conseguinte, a

decisão de estudar de Jonas se evidencia no texto justamente atrelada a esta avaliação que o enunciador faz de seu vocabulário e ao sonho de realizar um curso de mestre de obras.

Ressalto da narrativa de vida 4 a consciência linguística de Jonas em relação às práticas sociais mediadas pelos diferentes textos e seus estratos. Isto é, o discurso de Jonas revela uma percepção acerca do letramento autônomo e ideológico, ou seja, por meio do desenvolvimento das habilidades individuais de leitura e escrita na escola seria possível ampliar práticas sociais que envolvem, de alguma forma leitura e a escrita.

Por outro lado, Fairclough (2010, p. 534) sugere que o trabalho educacional envolvendo a consciência linguística não é suficientemente crítico, embora “a consciência linguística, o conhecimento acerca da língua, tenha sido proclamada como uma parte importante da educação linguística na Inglaterra por aqueles associados com este movimento”. Entendo que, no caso do Brasil, ainda não levamos a cabo um debate mais amplo em favor do desenvolvimento de uma política linguística que pudesse inclusive contemplar a formação da consciência linguística na educação básica.

Afirmações como a de Jonas a respeito de adquirir um “vocabulário melhor” exemplificam essa questão em aberto, ou seja, a visão estreita, parcial e monoglóssica que, não raro, tem regulado e pautado os discursos veiculados a respeito do tema no âmbito dos discursos educacionais em todos os campos discursivos. A pressuposição linguística leva-nos a refletir sobre a oposição entre o falar rural e falar urbano, a dicotomia entre o saber escolar e extraescolar amplamente reforçada pelos educadores e gestores educacionais. Esse ponto merece atenção em nossa análise, uma vez que as marcas linguísticas no texto de Jonas revelam a sua percepção sobre essa dicotomia com uma carga negativa sobre o seu dialeto, o rural.

Como o docente que trabalha com a educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas poderia encarar esta dicotomia? A base de raciocínio que me parece mais ponderada e produtiva compreende a seguinte tríade conceitual: 1) existe uma real necessidade de comunicação por meio de uma língua oficial (conhecida como língua padrão ou norma culta) que serve inclusive para regular ações do poder público (concursos, exames, registros etc.) e assegurar a permanência do próprio estado de direito. Negligenciar aos estudantes o acesso à língua oficial seria cercear direitos e possibilidades de interação multilíngue. Nesse caso o Estado, por meio dos aparelhos, instituições, atos legais e formas de regulação, exerce um controle sobre as formas de interação ao legitimar, isto é, recepcionar umas e não outras; 2) parece que, em rigor, ninguém nasce e cresce necessariamente se comunicando na língua oficial, estatal ou padrão. Os indivíduos, primeiro localmente e depois de forma mais

ampliada, interação linguisticamente conforme as necessidades e as mudanças sociais, culturais, geográficas. Desta forma, o que podemos situar como língua materna conceitua bem o que entendo como a língua natural. Neste caso, a família exerce o primeiro controle ao definir o que é gramatical e o que é agramatical e, em segundo plano, conforme o grau de interação social, os grupos sociais e a própria sociedade é que exercem o controle sobre as formas de interação ao legitimar, isto é, recepcionar umas e não outras; 3) na perspectiva ecossistêmica (COUTO, 2013), a interação linguística possui como constante a mudança em que o próprio contato entre falantes ou entre diferentes línguas propiciam a necessidade de adaptação para que ocorra de forma efetiva a interação. Neste caso, para recepcionar ou legitimar a mudança, a efetividade da nova forma de interação linguística é que exerce o papel preponderante de controle.

Em todo caso, por meio dessa tríade conceitual que elaborei, penso que podemos apreender as questões linguísticas não pelo viés dicotômico e empobrecedor dos fenômenos linguísticos. Pelo contrário, ao depararmos com sua complexidade e riqueza, primeiro nos damos conta de que sempre há formas de controle sobre qualquer estrato da língua e, segundo, formas de organização e controle de poder via estado cível de direito implica obviamente uma língua também oficial. Por último, até para a língua oficial, sempre haverá mudanças a não ser que a língua passe a ser uma língua morta, pois se houver interação, necessariamente haverá mudanças.

Nesse sentido, ao me perguntar qual seria a minha língua materna, eu responderia sem sombra de dúvida que a minha corresponde ao multifacetado vernáculo de Brasília, Distrito Federal. A escola me favoreceu o acesso à língua oficial, a que regula inclusive as ações do Estado e propicia certo grau de segurança jurídica para as práticas sociais. O fato é que a língua portuguesa, conforme o artigo 13 da Constituição Federal de 1988, é a língua oficial da República Federativa do Brasil, vale frisar, onde se falam como língua materna cerca de 200 idiomas. Sem contar a língua inglesa, espanhola, alemã, francesa, japonesa, entre outras, devemos considerar que nascer, crescer e estudar no Brasil significa a possibilidade de saber interagir, pelo menos, na língua materna e na língua oficial brasileira. Portanto, o professor de língua portuguesa irá trabalhar com a língua oficial considerando que sempre esta será uma segunda língua para os estudantes, com maior ou menor grau de familiaridade.

Isso não significa, todavia, que tudo aquilo que o professor ouça de um estudante e que não tenha conhecido antes seja uma forma linguística não recepcionada pela língua oficial do estado. Em minha trajetória como professor, aprendi com estudantes como Jonas muitas palavras recepcionadas e registradas pela variante padrão justamente por prestar atenção às

ricas e variadas formas de expressão próprias das localidades de origem desses estudantes. Logo percebi que precisamos ser políglotas em nosso próprio idioma para interagirmos com as pessoas.

Esta defesa e posicionamento a respeito de uma visão multilíngue para a educação linguístico-discursiva formal na escola decorrem do explicitado por Jonas em sua narrativa de vida e por situações de indefinição e precariedade em relação às políticas linguísticas no Brasil. O novo acordo ortográfico entre a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), por exemplo, já proporcionou enormes mudanças editoriais no Brasil, sendo que, não obstante, sua obrigatoriedade já foi postergada duas vezes. O mais grave é que durante todos os anos do alardeado novo acordo ortográfico, jamais chegou aos professores da educação básica uma única orientação ou documento norteador sobre como trabalhar o ensino de língua portuguesa durante esse intervalo entre a previsão e a efetiva obrigatoriedade da lei.

Nessa sequência de raciocínio, pode-se afirmar que poderíamos ganhar muito mais com uma visão multilíngue a respeito do ensino e a aprendizagem da área de linguagens que compõe o currículo da educação básica do que a mera suposição de que somos um país monolíngue onde todos compartilham o mesmo sistema sintático, lexical, gramatical, dentro de práticas sociais e discursivas relacionadas ao uso da língua. Mesmo entre aqueles que dominam a língua oficial, há quem desconheça que o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) recepciona, por exemplo, a ocorrência tanto de ‘varrer’ como de ‘barrer’. Ademais, além dos 180 idiomas indígenas, temos notáveis e ricas variantes linguístico-discursivas conforme a localidade, variantes diatópicas, sem mencionar os substratos diastráticos e diafásicos, relativos, *grosso modo*, respectivamente a grupos sociais e a determinados contextos de uso. Além dessa riqueza linguística, resgatamos, conforme discutido no capítulo teórico, a conclusão de que os gêneros moldam e são moldados pelas ações comunicativas dos indivíduos (YATES; ORLIKOWSKI, 1992).

Conforme o exposto, de acordo com o texto 4, provavelmente, Jonas nunca conheceu na escola um posicionamento linguístico que considerasse o fato de que, anteriormente ao processo de educação escolar, ele, enquanto falante nativo de sua variante linguística, já possuía um rico e vasto vocabulário e gramática. A simples oposição do “certo ou errado”, que baliza a concepção monolíngue no ensino de linguagens, implica propagação do prestígio da língua oficial sobre as demais e a prática indesejável de desvalorização dos saberes extraescolares ou anteriores à escola.

Todos que se formam na área de educação conhecem, ou defenderam alguma vez, o discurso de que “é preciso valorizar o conhecimento de mundo dos estudantes”; “temos que

valorizar a leitura de mundo”; “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”; “devemos valorizar os conhecimentos anteriores à escola”, entre outros na esteira do pensamento freiriano. Todavia, esses discursos ideais esbarram em práticas sociais e discursivas, fora e dentro da própria escola, que apenas reduzem toda e qualquer manifestação linguística ao “falar certo” e ao “falar errado” quando, na concepção de letramentos como prática social, a realidade das interações linguísticas mostra que a redução além de simplista se trata de uma posição confortável e hermética de trabalhar os letramentos da escola, para a escola.

Nessa perspectiva, com base em Fairclough (2010), considero necessário contemplar propostas de consciência linguística crítica nos programas de formação docente e de planejamento curricular numa perspectiva de “pedagogia crítica” (GIROUX, 1983; FREIRE, 1985 apud FAIRCLOUGH, 2010, p. 535). Nesse sentido, em lugar de reproduzir discursos relacionados a vocabulário melhor e pior, poderíamos no seio escolar resgatar a noção de letramentos como prática social para ampliar as possibilidades de interação com diversos interlocutores e, conseqüentemente, constituir-se na língua.

A segunda parte da narrativa de vida 4 associa as dificuldades de aprendizagem com a falta de atenção com o idoso e destaca que isso é importante para ele se sentir motivado, inclusive por ser um sonho desse estudante com 66 anos de idade. Esse é um dos problemas abordados por Jonas em sua narrativa de vida. De acordo com o Sistema da Avaliatividade da Linguística Sistêmico-Funcional, podemos observar que Jonas avalia o comportamento docente de uma forma geral e relacionada ao fato da dúvida estar contida ou não no livro didático. Destacamos aqui esta teoria uma vez que, com base em narrativas como estas que constituem o *corpus* do estudo, ambas podem servir como uma ferramenta para o docente refletir e rever seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

Conforme Martin (1995) e Praxedes (2013), a categoria semântica de atitude, o julgamento serve para avaliar o comportamento das pessoas. De acordo com White (2004), as análises linguísticas empreendidas por meio da categoria de julgamento revelam o modo pelo qual fazemos avaliações sobre moralidade, legalidade, capacidade, normalidade, conforme nossa cultura e pelas experiências, expectativas, pretensões e crenças individuais. Observe-se que no segmento “*Eu acho que na escola falta Professor para encinar os idosos que tem dificuldade memorizar os conteúdo [...]*”, o julgamento de Jonas revela que o ensino não corresponde às suas expectativas como estudante idoso e, conseqüentemente, levanta uma questão ulterior muito séria: considerando o perfil cada vez mais jovem da EJA, quais ações deve, ser empreendidas para que as dificuldades de estudantes jovens e idosos possam receber atenção de acordo com as respectivas necessidades?

4.2.5 Texto 5 – Coralina, 54 anos

“Quando tinha em torno de dez anos fui abandonada pela minha mãe e fui morar num convento, eu não podia estudar pois trabalhava lá no convento. Aos 19 anos casei e fui trabalhar em casa de família e não tinha a oportunidade de estudar, tive três filhos e só depois deles adultos que consegui estudar. Sempre tive vontade de ler e escrever e só agora tive a chance de ir para a escola. Meu sonho sempre foi ler 3 livros: Meu pé de laranja lima, A moreninha e Ágape, e já estou quase conseguindo realizar.” (Coralina, 54 anos)

A narrativa 5 de Coralina apresenta, inicialmente, processos relacionais (ter, ser) com os quais o enunciador situa a própria identidade. Os marcadores discursivos “não”, “só” e “sempre” utilizados pelo enunciador reforçam os aspectos negativos, impeditivos e circunstanciais que adiaram o sonho de estudar. Os enunciados “só depois deles adultos consegui estudar” e “só agora tive a chance de estudar” trazem à tona pista linguístico-discursivas que coadunam com o significado de estudar como uma questão de oportunidade, chance, probabilidade, e não como um direito.

Nesse sentido, inicialmente, devemos destacar que o discurso de Coralina revela como a educação escolar em sua percepção não se relaciona como um direito que não foi garantido pelo Estado. Essa observação a respeito da narrativa 5 é relevante porque mais adiante apresentaremos as análises do *corpus* documental, em que, desde a declaração universal dos direitos humanos, passando pelos encontros multilaterais entre os países e seus respectivos acordos e internacionais sobre educação, textos nacionais como o da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Currículos e Projetos Políticos Pedagógicos, há um acúmulo de textos jurídicos que colocam a educação como um direito. Contudo, no discurso de Coralina, observamos marcadores discursivos associando a educação como uma questão de chance, oportunidade, circunstância.

Em relação aos letramentos, podemos observar que o texto de Coralina sinaliza, por meio do processo relacional, em “meu sonho sempre foi ler três livros” o desejo de construção da identidade por meio de práticas sociais mediadas pelo letramento literário. Não raro, podemos encontrar discursos na EJA que relacionam os estudos a colocações profissionais com maior remuneração e até prestígio, como evidencia inclusive a narrativa de vida 4. Por sua vez, a colaboradora Coralina, na narrativa de vida 4, apresenta outras razões para acessar

a educação escolar: poder participar de práticas sociais literárias, ao citar inclusive os títulos dos que almeja ler e revela que já estaria lendo.

O discurso do estudante dessa modalidade de ensino pode, evidentemente, coincidir em alguns pontos; porém, não podemos esquecer a multifacetada perspectiva que se abre com as práticas sociais mediadas pelo acesso à alfabetização e aos multiletramentos. O acesso ao letramento literário deve, portanto, significar para Coralina não apenas uma mudança em relação à condição de letrado ou não, de escolarizado ou não, mas também uma possibilidade de mudança discursiva e social, em que sua identidade como pessoa possa, de alguma forma, representar a superação de todas as dificuldades já vivenciadas.

Nesse sentido, o letramento literário possui destacada importância mesmo na era dos letramentos digitais proporcionados pela democratização tímida, cara e de serviços precários de acesso à internet no Brasil. Não é nosso propósito avaliar os rumos do letramento literário face à era digital, não obstante, cabe ressaltar que o acesso à literatura sempre possuiu elevado grau de destaque e prestígio em diversas sociedades. No renascimento, por exemplo, para simbolizar o nível de riqueza, poder e conhecimento de uma pessoa, pode-se observar, por meio da leitura multissemiótica dos quadros dessa época, que buscavam retratar uma pessoa segurando um livro para indicar seu elevado grau de prestígio social.

Na atualidade, de acordo com Fairclough (2010), não podemos esquecer que uma vez que o cotidiano se torna mediado pela profusão cada vez maior de textos e, nesse sentido, a vida das pessoas é moldada no mesmo grau por representações produzidas em outros lugares. No caso das obras escolhidas por Coralina, podemos observar representações ligadas à infância (**Meu Pé de Laranja Lima**); à fase de transição para a adulta com a consequente descoberta do romance e do amor (**A Moreninha**); e à fase transcendental (**Ágape**) que, na visão da teoria do imaginário Durrand (2002) e Strongoli (2013), o último livro citado por Coralina corresponderia à fase crepuscular, portanto, entre emoção e a razão, com a função de harmonizar conflitos na perspectiva do individual, uma vez que a imaginação simbólica tem uma função transcendental para criar o que Bachelard chamava de um “suplemento de alma”. É, nesse sentido, que igualmente podemos relacionar a aquisição dos letramentos à da formação e constituição da identidade.

A aquisição do letramento pode, inclusive, estar relacionada a outros discursos e práticas sociais distantes, tanto no tempo quanto no espaço, conforme evidenciado pela narrativa de vida 5. Contudo, concordamos com Fairclough (2010, p. 550) no sentido de que devemos estar alertas para o fato de que “as pessoas não são sumariamente colonizadas por

determinados discursos, elas também se apropriam desses discursos e com eles trabalham conforme suas formas particulares de visão”.

Nesse sentido, sugere o referido linguista britânico que a vida social mediada por textos se abre em duas perspectivas: por um lado, apresenta recursos sem precedentes para as pessoas moldarem suas vidas em novas formas de descoberta do conhecimento, das perspectivas e discursos gerados em todo o mundo; por outro lado, anuncia novas áreas de suas vidas para o jogo de poder, ou por que não dizer, jogos de linguagem, de acordo com o “segundo Wittgenstein”. Em relação ao letramento literário, não podemos esquecer, conforme Anderson (1989), que o desenvolvimento do mercado editorial e a noção de nação são ideias historicamente entrelaçadas e que, a partir do século XV, o crescimento e a constituição de um mercado editorial favoreceu a legitimação de novos discursos de poder.

Para o professor, sem dúvida, cabe uma responsabilidade imensa em relação à seleção das obras e, por conseguinte, à ênfase dada a cada obra literária trabalhada em sala de aula. Em sua pesquisa, Rocha (2010) descreve como no segundo segmento da EJA havia uma boa variedade de gêneros literários na escola pesquisada. Logo, mais do que trabalhar determinados gêneros, não podemos esquecer que, no fundo, a seleção por determinadas obras e não outras implica uma escolha nunca neutra, mas que pode acarretar influências identitárias relevantes para cada estudantes em particular e, por conseguinte, suas práticas discursivas e sociais.

Ao longo desses cinco textos escritos, oferecidos pelos colaboradores da pesquisa, buscamos evidenciar nas análises os aspectos relacionados aos letramentos tendo em vista as questões de pesquisa. Todos os textos, produzidos com base no evento escolar de produções textuais sobre narrativas de vida, humanizaram o olhar do pesquisador. Nesse sentido, proporcionou a seguinte reflexão: quando discutirmos os letramentos, não estamos tratando de novos estudos ou teorias, pura e hermeticamente, pois, conforme os cinco textos sugerem, os letramentos envolvem e orientam os limites e as possibilidades do cotidiano de pessoas, como o da Dalva, da Maria, da Marta, do Jonas, da Coralina e de todas as outras pessoas que precisamos olhar nos olhos para buscar entender sobre a relação histórica dela com o mundo da leitura e da escrita. Nesse sentido, nas análises dos documentos a seguir, podemos continuar esse exercício e pensar, necessariamente, que por detrás de cada um desses documentos há muitas vidas, pessoas e histórias.

4.3 *CORPUS* DOCUMENTAL: REDE DE PRÁTICAS DISCURSIVAS E SOCIAIS

Esta seção envolve a análise de 15 bases documentais, de âmbito internacional e nacional. Analisamos a rede de práticas discursivas de base documental que, de forma indireta e direta, em termos abstratos ou mais concretos deveriam orientar as práticas discursivas e sociais dos agentes da educação em uma perspectiva de letramentos voltada para as práticas sociais, ou, na acepção freiriana, de educação para a liberdade e de exercício crítico da cidadania.

Esta observação inicial se faz importante uma vez que, com base na afirmação de Kleiman (2006), os docentes são agentes dos letramentos bem como o trabalho de tantos outros acadêmicos que valorizam a prática docente no sentido de favorecer a inserção e a inclusão dos estudantes no conjunto de práticas sociais mediadas pelos mais diferentes textos e letramentos. Nessa perspectiva, passaremos, a seguir, à análise do *corpus* documental que integra a cadeia interdiscursiva e intertextual dos textos educacionais.

Como agente público, naturalmente, o profissional da educação que é detentor de um cargo público é regido por um conjunto de normas jurídicas. Consoante o papel cada vez mais regulador do Estado, temos também o fato de que, além das obrigatoriedades já previstas no arcabouço legal, existe o caráter da regulação estatal que orienta, por um conjunto de ações difusas, o papel do professor. Dito isso, retomo ao foco da nossa análise nesta seção: a cadeia documental selecionada para a pesquisa, ou seja, os documentos e marcos legais que integram a rede de práticas discursivas e sociais do trabalho educacional.

Com base nos 16 textos selecionados para a análise da rede de práticas discursivas, busco alcançar os objetivos da pesquisa retomando, inclusive, no início deste capítulo. Relaciono a seguir os 15 documentos, em 8 grupos distintos, procurando seguir uma ordem do mais abrangente, em termos internacionais, para o mais específico, até o âmbito da própria escola pesquisada.

4.3.1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos

Com base em Fairclough (2003), pode-se observar a intertextualidade e a interdiscursividade nas formas de produção, circulação e consumo de práticas discursivas e

textuais no âmbito internacional. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (WCEA, 1990) possuem em comum o fato de representarem esforços multilaterais do âmbito internacional para produzirem parâmetros legais às nações do mundo e apresentam, apesar do lapso temporal, uma intertextualidade explícita. Vejamos.

Declaração Mundial sobre **Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**

PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem

PREÂMBULO

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". (WCEA, 1990).

Apesar do espaço de quatro décadas que separam esses dois documentos, a intertextualidade explícita e a interdiscursividade entre eles permitem-me traçar alguns pontos em comum que servem de base para as seguintes reflexões que se seguem.

De acordo a proposta de Teoria Social do Discurso de Fairclough (2001), há uma relação dialética entre discurso e estrutura social em que o discurso constitui uma prática social tanto de representação quanto de significação do mundo. Nessa perspectiva, formas de representação e significação do mundo como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração de Jomtien não passam despercebidas, pois, de acordo com o pensamento de Silva (2012a), contribuem para a construção de identidades sociais, bem como para a manutenção ou a transformação de relações sociais e sistemas de crenças.

Após o contexto mundial da segunda grande guerra, justamente, neste período, a ONU encabeçou a produção da Declaração Universal dos Direitos Humanos com 30 artigos, sendo que no preâmbulo do documento se pode ler:

[...] A Assembléia Geral proclama como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, **através do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948; grifo nosso).

Em relação ao direito à educação e todos os outros direitos tratados nos 30 artigos, a escolha léxico-gramatical para construção deste texto em 1948 enfatiza o uso de processos

relacionais em que para o possuidor dos direitos “todos” atribuem-se de forma categórica os vários direitos. Dessa declaração de 1948, destaco a parte relativa ao ensino e à educação, uma vez que este documento fundador e norteador de muitas das práticas sociais e discursivas nas décadas seguintes coloca justamente a educação como meio de efetivação do esforço para promover o respeito e a observância aos direitos que constam da Declaração. No fim do século XX, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (WCEA, 1990), se torna um marco para a educação, uma vez que este documento procura focalizar a “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” de toda criança, jovem e adulto.

Já a Declaração de Jomtien (WCEA, 1990) menciona, numa intertextualidade explícita, no seu preâmbulo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ambos documentos influenciam as políticas públicas educacionais dos países membros da ONU, portanto, do Brasil igualmente. Dessa forma, uma cadeia interdiscursiva se encontra materializada em diversos outros documentos de tal forma que Timothy D. Ireland (2009) destaca que o arcabouço conceitual estratégico para o campo da educação é, sem dúvida, a chamada educação para todos, que fundamenta todas as principais estratégias internacionais do período: a Declaração de Jomtien, o Compromisso de Dacar, a Declaração de Hamburgo e, depois, os Objetivos do Milênio, a Década de Alfabetização da ONU (*United Nations Literacy Decade – UNLD*), a Iniciativa da Alfabetização para o Empoderamento (*Literacy Initiative for Empowerment – Life*), o Prelac na América Latina e no Caribe, o Plano Ibero-Americano de Alfabetização (PIA) na Ibero-América, entre várias outras (IRELAND, 2009, p. 46).

Ao encontro de Ireland (2009), também observo que a declaração de Jomtien traz abordagens relevantes para a educação, uma vez que aplica o conceito de educação para todos e destaca cada um dos seguintes segmentos sociais: “crianças, jovens e adultos”. A busca pela “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (WCEA, 1990, caput) coloca em foco questões relevantes como a efetividade da educação escolar. Uma vez que nosso tema se debruça sobre os letramentos e suas contribuições para a mudança discursiva e social de pessoas jovens, adultas e idosas, não podemos deixar de ressaltar o problema a seguir.

No glossário de uma das publicações da Unesco a respeito da Declaração de Jomtien, contudo, podemos observar que o alcance do termo “literacy” se mostra maior do que a ideia associada à alfabetização ou ao ler e escrever. Vejamos em inglês no original e na nossa tradução,

Literacy refers to the ability to read and write with comprehension, as well as to make simple arithemtical calculations (numeracy); in an expanded sense, literacy

may refer to a set of basic cognitive skills enabling one to obtain and process information in a meaningful manner (e.g., **media literacy**, **science literacy**, **computer literacy**). (WCEA, 1990, p. ix) Grifos nossos.

Letramento refere-se à capacidade de ler e escrever com compreensão, bem como para fazer cálculos simples (**numeramento**), em um sentido mais amplo, o letramento pode se referir a um conjunto de habilidades cognitivas básicas que permite a obtenção de informações e processar as informações de uma forma significativa (por exemplo, **letramento midiático**, **letramento científico**, **letramento digital**). (WCEA, 1990, p. IX; tradução e grifos nossos).

Ao ler esse glossário, podemos certamente nos lembrar da Maria, da Dalva e dos outros colaboradores da pesquisa. Aliás, os textos de base etnográfica oferecem ideias e reflexões sobre letramentos de uma forma mais ampla do que os exemplos contidos no glossário. Todavia, esse glossário, sem versão para o português, apresenta oficialmente o termo “literacy” e, conforme Christie (2010) observa, o emprego desse termo em inglês ocorreu praticamente no último quarto do século XX. De toda forma, ao encontro de Fairclough (2003), destaco que as novas práticas discursivas com o emprego do termo “literacy” podem revelar a percepção de organismos internacionais educacionais de que apenas os termos anteriores “Reading and Writing” não abarcavam mais toda a complexidade sociossemiótica envolvida nessas habilidades.

Resulta que em português o termo alfabetização possui um sentido estrito e outro amplo. No sentido estrito, sempre significou a aprendizagem do sistema de codificação e decodificação grafo-fônico. Em sentido amplo, conforme sempre defendeu a perspectiva freiriana, a alfabetização possui o sentido de letramento ideológico uma vez que se volta para as práticas sociais. Nesse sentido, letramentos significam a continuidade de um processo sociossemiótico que continua ocorrendo fora da escola, o tempo todo, mesmo após os anos iniciais de escolarização de crianças, jovens, adultos e idosos, para quem as habilidades de leitura e escrita a serem trabalhadas significam compreender criticamente os textos e, por meio deles, interagir socialmente.

Portanto, letramento¹⁴ no Brasil, literacia em Portugal, “riterashii¹⁵” em japonês se tornaram formas recepcionadas pela variante estatal para designar essa continuidade do processo sociossemiótico. Deve-se observar que no Japão, a alfabetização *strictu sensu* (shikijikyoku) difere de riterashii. No japonês, há uma correspondência biunívoca grafo-fônica tanto no “alfabeto” conhecido por “hiragana” como no alfabeto conhecido como

¹⁴ De acordo com o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, trata-se de uma forma recepcionada oficialmente pela variante padrão ou língua estatal.

¹⁵ Consoante o “alfabeto” katakana, leia-se “riterashii” e escreve-se “リテラシー”

“katakana”. Além disso, antes da criança entrar na escola, as famílias, apoiadas em várias políticas de Estado e de promoção da leitura, possuem condições de preparar as crianças ensinando a codificação e decodificação desses dois alfabetos. Ou seja, já adentram o sistema escolar alfabetizadas minimamente.

Após essa reflexão, devo observar que a definição de “literacy” no glossário em inglês do documento produzido em 1990 faz uma menção ao letramento no sentido cognitivo em que “o letramento pode se referir a um conjunto de habilidades cognitivas básicas que permite a obtenção de informações e processar as informações de uma forma significativa” (WCEA, 1990, p. ix; tradução nossa). Essa perspectiva foi citada de forma muito rápida no PCN-EJA (2001), mas não ecoou no meio profissional docente.

Em relação ao emprego do termo em inglês e em português tanto na Declaração de Jomtien e de outros documentos como os da Confitea na seção a seguir, devemos observar que “literacy” é traduzido com frequência para o português como alfabetização, ou como leitura e escrita, sobretudo nos documentos oficiais em português. Na versão em português, uma vez que não se emprega ainda a própria palavra letramentos, então há conseqüentemente uma perda significativa do alcance do termo em inglês.

Desta forma, ainda uma orientação clara sobre a forma de empregar o termo “literacy” em português para imprimir o mesmo alcance de significado, como se pode comparar na versão oficial em inglês e português da Declaração de Jomtien (1990), a seguir.

Every person – child, youth, and adult – shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs. These needs comprise both essential learning tools (**such as literacy**, oral expression, numeracy, and problem solving) and the basic learning content (such as knowledge, skills, values, and attitudes) required by human beings to be able to survive to develop their full capacities, to live and work in dignity, to participate fully in development, to improve the quality of their lives, to make informed decisions, and to continue learning. (WCEA, 1990, artigo 1, item 1).

Na versão traduzida para a língua portuguesa, de acordo com a biblioteca eletrônica da UNICEF¹⁶,

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – **deve estar em condições** de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (**como a leitura e a escrita**, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e

¹⁶ UNICEF/ Biblioteca. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em 16 jan. 2014.

trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNICEP/Biblioteca Eletrônica, Declaração de Jomtien, artigo 1, item 1).

Além da discussão sobre letramentos, retomo a uma distintiva diferença linguístico-discursiva entre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração de Jomtien concerne aos processos relacionais empregados: enquanto naquele documento há uma predominância de processos relacionais (ter) como em “toda pessoa tem direito...”, neste documento, o da Declaração de Jomtien, já há uma mudança sensível em relação ao processo utilizado, como discutiremos a seguir.

Na Declaração de Jomtien (WCEA, 1990), observo que no item 1, do artigo primeiro, tanto na versão em inglês como na versão em português já citados anteriormente, os formuladores dos documentos fizeram uma escolha léxico-gramatical que tergiversa um direito educacional. Nesse documento, os enunciadores não afirmam se as pessoas possuem um direito específico ou se é o Estado que deve assegurar este direito.

Na Declaração de Jomtien, vejamos as escolhas léxico-gramaticais com destaque para o processo em inglês “Every person – child, youth, and adult – **shall be able to benefit** from educational opportunities designed to meet their basic learning needs”. E em português com destaque para o processo respectivo “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – **deve estar em condições** de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. Em ambos os casos a escolha léxico-gramatical, conforme Halliday e Matthiessen (2014) implica a escolha por um processo relacional em que na verdade se atribui aos participantes “Every person”/ “Cada pessoa” a responsabilidade para atender às suas necessidades básicas de aprendizagem. Desta forma, conforme Fuzer e Cabral (2010), as orações relacionais são comumente usadas para representar seres no mundo em termos de suas características e identidades bem como para definir conceitos, o que, por conseguinte, leva-me a compreender que, dentro do potencial de escolhas da léxico-gramática, os enunciadores poderiam, por exemplo, apresentar estes participantes consoante a Declaração Universal dos Direitos Humanos e apresentar a seguinte proposta discursiva “Cada pessoa tem o direito de receber do Estado as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.” (Paráfrase nossa, conforme sistema potencial de escolhas predominante na Declaração Universal dos Direitos Humanos).

Portanto, se nos processos relacionais da Declaração dos Direitos Universais Humanos podemos observar uma clareza a respeito dos direitos assegurados aos participantes, por outro lado, todavia, apesar do valor e importância da Declaração de Jomtien, a pressuposição sobre

a interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; 2010) nos leva a concluir que a formulação deste enunciado na Declaração de Jomtien remete aos discursos neoliberais surgidos após 1978. Segundo Teodoro (2011) na obra *A Educação em Tempos de Globalização Neoliberal*, temos a apresentação de vários conceitos sobre neoliberalismo bem como a contextualização e apresentação do panorama do tema relacionado à educação. Entre as definições e ideias apresentadas, destaco a de David Harley citado por Teodoro (2011) por ser aquela que mais se aproxima do significado léxico-gramatical evidenciado no enunciado da Declaração de Jomtien, em que o neoliberalismo se define “como sendo, em primeira instância, uma teoria econômica que propõe que o bem-estar e o desenvolvimento humanos podem ser mais bem alcançados por meio da libertação das capacidades empresariais individuais, no interior de uma estrutura institucionalizada” (HARLEY, 2005 cf. TEODORO, 2011, p. 50).

Por conseguinte, as análises da Declaração de Jomtien (1990), que destaca em seu *caput* a educação para todos, revelam que na camada textual mais profunda há uma interdiscursividade implícita desta declaração com os discursos neoliberais, apesar da intertextualidade explícita com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Obviamente, isso nos levaria a uma reflexão mais profunda sobre o contexto social e econômico da Declaração de Jomtien (1990), o que sugere influenciar este discurso oficial da mesma forma que, há quarenta anos antes de Jomtien (WCEA, 1990), observa-se uma predominância do interdiscurso de paz e respeito multilateral, numa alusão ao contexto social do pós-guerra mundial.

Artigo XXVI - 2 [...] A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (DUDH, 1958).

De toda forma, caso se assuma que o enunciado na Declaração de Jomtien não represente um interdiscurso com a teoria neoliberal, a formulação do documento poderia ter sido mais clara a respeito da responsabilidade do Estado quanto à garantia do direito, comum a todas as pessoas, de se beneficiar das oportunidades de aprendizagem.

4.3.2 A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDEBEN/1996)

Ao combinar aspectos de uma concepção foucaultiana de discurso com a ênfase bakhtiniana na intertextualidade, afirma Fairclough (2003) que a primeira inclui uma ênfase fundamental nas propriedades socialmente construtivas do discurso, enquanto a última enfatiza a ‘textura’ dos textos por meio de fragmentos de outros textos. De toda forma, esse teórico entende que os dois aspectos do discurso apontam para o modo como as ordens de discurso estruturam a prática discursiva e são por ela estruturadas.

Em um primeiro momento, na Carta de 1988, à época da promulgação, não havia explicitamente uma referência à EJA, como existe hoje. Deve-se observar, todavia, que anteriormente à Declaração de Jomtien (WCEA, 1990), no texto constitucional já havia a referência discursiva à educação como direito de todos que podemos pressupor como um interdiscurso com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), uma vez que nesta declaração, de forma reiterada, “todos” aparece como possuidor do processo relacional possessivo “ter direito a”.

No texto original da Carta de 1988, não havia uma referência direta à modalidade de educação de jovens e adultos. Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 é que teremos a primeira referência explícita no campo jurídico nacional, após a redemocratização do país em 1985. Na LDEBEN de 1996, a seção V é dedicada exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos com a seguinte redação:

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º **O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.**

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (LDBEN, 1996, Seção V.; grifos nossos).

Ao contrário das escolhas léxico-gramaticais no item 1, do artigo 1 da Declaração de Jomtien (1990), devo destacar que a LDBEN de 1996 apresenta no parágrafo segundo, conforme evidenciam nosso grifos, uma construção léxico-gramatical bem diferente da do trecho analisado na seção anterior. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), as escolhas léxico-gramaticais que constituem a construção do referido parágrafo segundo da LDBEN revelam que ao participante “O Poder Público” cabe a responsabilidade de viabilizar e estimular “o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. Contudo, fica uma questão em aberto: parágrafo segundo dispõe sobre a garantia de direitos para o "trabalhador"; contudo, como ficam os idosos já aposentados? E os jovens que ainda não trabalham?

Apesar da previsão legal em 1996 para a modalidade de EJA, destaco que não havia garantias de financiamento para essa modalidade de ensino, portanto, mesmo nas escolas onde houvesse a oferta desta modalidade não estavam previstos recursos para distribuir livros, merenda e transporte escolar. Portanto, a LDBEN de 1996 foi uma conquista de direito, mas, para a EJA, não foi de fato. Um dos grandes avanços para a EJA de direito e de fato ocorrerá com base no texto constitucional, com a Emenda à Constituição Nº 53 com a inclusão da seguinte redação:

§ 4º Para efeito de distribuição de recursos dos Fundos a que se refere o inciso I do caput deste artigo, levar-se-á em conta a totalidade das matrículas no ensino fundamental e considerar-se-á para a educação infantil, para o ensino médio e para a **educação de jovens e adultos** 1/3 (um terço) das matrículas no primeiro ano, 2/3 (dois terços) no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano. (BRASIL, 2006).

Como se pode observar na citação anterior, houve a ampliação dos recursos da educação fundamental para a criação do agora fundo de financiamento da educação básica¹⁷. Gerações futuras deverão notar que antes desta data não havia o Fundeb, portanto, não havia garantias financeiras para custear a modalidade de educação de jovens e adultos, tampouco, a

¹⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>. Acesso em: 10 dez. 2013.

educação infantil e o ensino médio uma vez que todos estes não estavam incluídos no ensino fundamental, à época, compreendida dos 7 anos aos 14 anos.

Nesse sentido, práticas discursivas tidas como normas programáticas na LDBEN de 1996 só vieram a se constituir de forma mais concreta em práticas sociais para a modalidade de EJA, após 2006, com o Fundeb. Com essa transição entre um direito, enquanto previsão legal, para um direito, como exercício de fato, cabe, por conseguinte, destacar que, dado que o discurso significa o poder pelo qual se luta (Foucault, 1970), na visão por uma sociedade mais justa e com mais simetria discursiva e social para as pessoas, jovens, adultas e idosas, devo destacar a necessidade de atualizar a LDBEN de 1996 com uma redação que contemple os idosos de forma clara. Além disso, a modalidade da EJA atualmente requer medidas e ações específicas para o público jovem, pois ou essas pessoas não tiveram acesso à educação escolar na idade própria, ou não encontraram no ensino regular o atendimento de suas necessidades de aprendizagem.

Possivelmente, as gerações de hoje não se lembram de que antes do Fundeb não havia garantias financeiras para o custeio do ensino fundamental. Seria o Fundeb uma resposta à Declaração de Jomtien para assegurar a educação para todos? Ou seria o Fundeb uma antecipação à VI Confinteia? Passados 16 anos depois da Declaração de Jomtien (WCEA, 1990), práticas discursivas da “educação para todos” se fazem presentes nos documentos a seguir, relativos à primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em um país do hemisfério sul, no caso, o Brasil.

4.3.3 Documentos da VI Confinteia

As cinco Conferências Internacionais de Educação de Adultos foram marcos no apoio aos esforços nacionais e internacionais para estabelecer e ampliar programas e políticas de educação de adultos (UNESCO, 2010). Na Confinteia realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, um dos pontos-chave foi a definição da necessidade de os países participarem ativamente do financiamento da educação de adultos.

Estas conferências se realizam de 12 em 12 anos e, de acordo com nossas notas de campo, representam a soma de esforços de vários países para encontrar alinhamentos comuns e também de procurar soluções adequadas a problemas localmente situados. Entre outras notas colhidas durante o evento, registramos também a enorme repercussão internacional da

obra e das ideias de Paulo Freire. Na Confintea VI, de acordo com o Relatório Global (UNESCO, 2010), podemos observar a situação do Brasil no contexto mundial conforme o seguinte quadro:

Quadro 12 – Panorama mundial da Educação de Adultos conforme a Confintea VI

REGIÃO	SÍNTESE
Região Árabe	Em toda a região, a educação de adultos é vista como sinônimo de alfabetização de jovens e adultos , incluindo a educação para aqueles que abandonaram a escola precocemente. As políticas relevantes são, em sua maioria, integradas às políticas nacionais de educação. Egito, Kuwait e Tunísia têm leis específicas sobre a erradicação do analfabetismo. Kuwait, Marrocos, Tunísia e Iêmen traduziram essas políticas em planos de ação.
Região da Ásia-Pacífico	Muitos países não têm um marco de política de educação de adultos abrangente . Muitos ainda estão lutando para oferecer educação básica a pessoas de todas as idades, de modo que a política está intimamente relacionada com a alfabetização . China e Índia, os “Gigantes Asiáticos”, enfocam a alfabetização com a progressiva ampliação das agendas políticas nas últimas décadas. Indonésia, Malásia, Filipinas e Tailândia foram capazes de diversificar o escopo das políticas por meio de programas não formais, e estão agora tendendo para um conceito de aprendizagem ao longo da vida . Austrália, Japão, Nova Zelândia, República da Coreia e Cingapura adotaram uma política que insere a educação de adultos na aprendizagem ao longo da vida.
Região da Europa e América do Norte	Os objetivos gerais e a orientação política geral nos países da região apresentam semelhanças gerais, com as políticas da União Europeia tendo clara influência. No entanto, muitos países ainda não têm políticas abrangentes e específicas de educação de adultos . Nas ex-repúblicas socialistas, as políticas atuais são geralmente ligadas à formação profissional contínua . Muitos países, incluindo Canadá e Estados Unidos, estão agora identificando a necessidade permanente de programas de alfabetização de adultos e de competências básicas.
Região da América Latina e Caribe	A educação de adultos continua a ser relacionada essencialmente com a educação básica e compensatória, mais especificamente no que diz respeito à alfabetização de adultos e à integração profissional e social dos jovens fora da escola . Documentos de políticas recentes – especialmente no Caribe – incluem referências à aprendizagem ao longo da vida, normalmente um sinônimo para educação continuada. Desde 2000, a educação de adultos vem ganhando maior visibilidade como política. Isto se deve tanto ao impacto negativo do fraco progresso das metas da Educação Para Todos (EPT). Por outro lado, deve-se observar que a opinião pública pressiona por mudanças e melhorias. A maioria dos países melhorou as leis e políticas no que diz respeito ao direito à educação gratuita e à garantia de diversidade linguística e cultural.

REGIÃO	SÍNTESE
Região da África Subsaariana	A educação de adultos está associada principalmente com a alfabetização e educação básica de adultos , normalmente integradas em políticas de educação gerais. Poucos países têm dispositivos legais específicos . Poucos executam políticas específicas de aprendizagem e educação de adultos. Cabo Verde, Namíbia e Seicheles são exceções, com suas abordagens abrangentes e coerentes.

Fonte: Adaptado de UNESCO (2010, p. 29; grifos nossos).

No Quadro 12, pode-se observar uma intertextualidade explícita com a Declaração de Jomtien (1990) justamente no grupo geográfico em que se encontra o Brasil. Conforme o Relatório Global preparatório da sexta Confinteia (UNESCO, 2010) e de acordo com as observações e notas realizadas durante a minha participação desta conferência, pude constatar que, embora se forme uma rede de práticas discursivas a respeito do direito de adultos à educação, sobretudo em documentos legais, países como Bulgária, Romênia hoje ainda não preveem efetivamente a contrapartida financeira, consoante o que já havia indicado a Confinteia V, em 1997, todavia. Como o Brasil já tratou do tema, ainda há países onde falta uma correspondência entre as prioridades dos documentos de política educacional e os recursos financeiros destinados à sua realização. Noutros países, o problema é mais sério, pois as práticas discursivas nem chegaram a constituir marcos legais programáticos.

Uma vez que, segundo Fairclough (2003), as práticas discursivas moldam as práticas sociais e estas também moldam aquelas reciprocamente, podemos notar que aprimoramentos efetivos na educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas representam antes de tudo lutas hegemônicas travadas muitas vezes ao longo de anos e anos. Como vimos na seção dedicada à Constituição Federal de 1988 e à LDEBEN de 1996, a contrapartida financeira para a EJA no Brasil representou décadas de lutas entre discursos e práticas sociais envolvendo sociedade, legisladores e profissionais da educação.

O panorama que nos oferece a Confinteia VI sobre esta modalidade de ensino serve para exemplificarmos que o conceito de hegemonia tratado por Fairclough (2003) pode nos auxiliar a compreender que a relação entre discurso e prática social não se dá numa relação direta, biunívoca, imediata entre o ideal desejado para a educação e a mudança requerida, de tal forma que Fairclough (2003, p. 122) observa que o conceito de hegemonia “fornece um modo de teorização da mudança em relação à evolução das relações de poder que permite um foco particular sobre a mudança discursiva, mas ao mesmo tempo um modo de considerá-la

em termos de sua contribuição aos processos mais amplos de mudança e de seu amoldamento por tais processos”.

Conforme o referido estudioso, hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Na medida em que nossas análises consideram tanto o plano da interioridade (gramática) como da exterioridade (discursos) da língua, devo ressaltar, na perspectiva faircloughiana, que hegemonia se revela como um foco de constante luta sobre pontos de maior ou menor estabilidade e instabilidade entre classes, blocos, grupos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios.

Isto posto, deve-se ressaltar que os discursos veiculados antes, durante e após a Confitea VI não tratam com a devida atenção a questão dos letramentos dos idosos, tampouco as necessidades educacionais das pessoas nessa faixa etária. Como no exerto a seguir, apesar de ser de interesse a base que serve para sustentar o posicionamento discursivo, podemos observar a veiculação de um discurso predominantemente oficial e uma visão afastada da realidade escolar.

Vinculando a educação de adultos ao sistema escolar

Muitas pesquisas e avaliações continuam a confirmar a inter-relação óbvia entre a educação das crianças e a educação dos adultos/pais. A abordagem dupla da alfabetização – com jovens/ adultos e com crianças – tem sido há muito tempo reconhecida e recomendada pela UNESCO como a única maneira de alcançar a alfabetização universal e **sociedades letradas**. Entretanto, a alfabetização/educação de crianças e a de adultos continuam a ser vistos como campos e objetivos separados dentro da própria UNESCO. De fato, estão separados na formulação dos objetivos da iniciativa **Educação para Todos (EPT)**. O Relatório de Monitoramento Global da EPT de 2006, intitulado Alfabetização para a Vida, focalizou um objetivo específico, a alfabetização de adultos (Objetivo 4 da EPT). Dentro da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), a alfabetização foi inicialmente concebida dentro de uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Entretanto, “até a presente data, o foco tem sido principalmente nos adultos” (UNESCO, 2007, p. 5). **A construção de políticas e de pontes práticas entre a alfabetização de crianças e de adultos permanece um grande desafio nacional e internacional.** A batalha contra o analfabetismo permanecerá uma **batalha sem fim a menos** que esforços sejam dirigidos às crianças e aos adultos simultaneamente – isto é, **educação básica para todos** [...] (UNESCO, 2009, p. 86; grifos nossos).

Podemos observar que a alfabetização é colocação como alternativa para alcançar o objetivo a ser atingido, isto é, o de "**sociedades letradas**". Além disso, o termo letramento aparece neste sentido ao longo do documento e também associado aos termos criar “ambiente

letrado”. Os termos “**Educação para Todos (EPT)**” dizem respeito a uma intertextualidade explícita com a Declaração de Jomtien (1990), ou seja, 19 anos antes que este documento foi elaborado, todavia, quase no final deste excerto, podemos observar uma declaração nada animadora “**A construção de políticas e de pontes práticas entre a alfabetização de crianças e de adultos permanece um grande desafio nacional e internacional**”. Apesar de desanimadora, esta colocação nos chama a atenção de que era preciso uma análise entre esta cadeia discursiva documental, numa interface com as nossas bases de dados de natureza etnográfica, sobretudo pelas possibilidades oferecidas pelo aporte teórico com o qual estamos trabalhando. De acordo com o período final deste excerto, “A batalha contra o analfabetismo permanecerá uma **batalha sem fim a menos** que esforços sejam dirigidos às crianças e aos adultos simultaneamente – isto é, **educação básica para todos [...]**”, a proposta de intervenção social, apesar de válida e louvável, revela-se neste jogo de palavras bem redundante e, pior, nada promissora uma vez que a única alternativa apontada continua sendo o discurso oficial da Unesco, mesmo após 19 anos da Declaração de Jomtien.

Nessa perspectiva, cabe aqui refletir que, em termos ideais, possuímos documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração de Jomtien; porém, por outro lado, em termos reais, os relatórios produzidos por conferências como esta que o Brasil realizou em 2009 nos levam a concordar com Fairclough (2003) a respeito de que o conceito de hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Justamente é esse equilíbrio instável, conforme observa Fairclough (2003), que nos parece explicar determinadas previsões legais não efetivadas, ou seja, existem como de direito, mas não como de fato.

Por último, todavia não menos importante, entendo que, de acordo com os textos relacionados à Confinte VI, é uma pena que em todos os materiais sobre esta conferência em português não haja menção aos letramentos, ainda que toda referência em língua inglesa possua como ocorrência sempre o termo *literacy*. As referências à sociedade letrada nos documentos não abarcam a relação de educação veiculada às práticas de letramentos, sobretudo, na perspectiva ideológica, portanto, relacionada à práticas e contextos sociais dos estudantes.

Essa observação se faz importante porque, por um lado, os centros de formação inicial, as Instituições de Ensino Superior, trabalham na perspectiva dos estudos de letramentos; mas, por outro, os documentos oficiais analisados até aqui não tratam, na versão em português, do tema na mesma perspectiva. Como professor, entendo que os estudos de

letramentos trouxeram uma proposta muito mais clara, aplicável e tangível para o dia a dia em sala de aula, aberta para as práticas sociais mediadas pelas formas multissemióticas de leitura e escrita. Se nos textos internacionais e nacionais não pudemos ainda observar uma base que possa sustentar a perspectiva do professor como o agente dos letramentos (KLEIMAN, 2006), na seção a seguir, com base nos PCN-EJA (2001; 2002), analisaremos em que medida existe ou não uma base oficial que possa orientar os professores em suas práticas de promoção dos letramentos. Além disso, destaquei do Relatório Global preparatório da sexta Confinteia (UNESCO, 2010, p. 29) a seguinte afirmação “a maioria dos países melhorou as leis e políticas no que diz respeito ao direito à educação gratuita e à garantia de diversidade linguística e cultural.”. Nesse sentido, nas seções a seguir, convergimos o foco de análise para discutir nas seções a seguir leis e documentos oficiais brasileiros.

4.3.4 Parâmetros Curriculares Nacionais para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PCN- EJA, 2001; 2002)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) talvez se encontrem entre os temas menos discutidos sistematicamente entre os professores nas escolas e os mais abordados, referenciados e citados pela academia e pelos técnicos educacionais. Desta forma, primeiro, precisamos salientar que os PCN se configuram como um conjunto extenso de publicações abarcando o documento introdutório e diversos outros para tratar especificamente a respeito de cada nível e componente curricular¹⁸. Por exemplo, os PCN da 5ª à 8ª série, do ensino regular, buscam assegurar para o ensino de Língua materna uma metodologia que prime pelo uso da língua, na produção e interpretação de textos de diferentes gêneros (BRASIL, 1998).

Estudos como o de Lovato (2008) se baseiam na análise dos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e destacam a relevância do trabalho pedagógico com base na multiplicidade e significância dos gêneros textuais. Nesse documento, a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. Do ponto de vista oficial, encontramos também afirmações de que é preciso

¹⁸ Uma visão geral sobre o conjunto de documentos produzidos sobre os PCN se encontra disponível em: <http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_vi.asp>. Acesso em 5 de julho de 2013.

abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 24). Nos PCN do Ensino Médio, por sua vez, já há um detalhamento maior acerca do tema e conforme Marcuschi (2008), os gêneros textuais se constituem como o eixo central dos PCN de linguagem.

Contudo, no documento introdutório dos PCN para a 1ª à 4ª série, do ensino regular, não se observa uma menção sequer aos gêneros textuais. Estas observações assumem grande relevância, pois é a partir do trabalho com os diferentes gêneros que as várias práticas de linguagem podem ser articuladas (BARBOSA, 2008). Em outras palavras, estes entendimentos implicam, a meu ver, uma aproximação da perspectiva freiriana de ação e reflexão contextualizada.

Consoante ao exposto anteriormente, do contexto de situação ao contexto de cultura (HALLIDAY; HASAN, 1989) existe um *continuum* de práticas discursivas e textuais que, empiricamente, se realizam por meio aos gêneros para alcançar propósitos sociais (MARCUSCHI, 2006; SILVA, 2007). Essa concepção é particularmente relevante neste trabalho e para as práticas linguísticas em sala de aula, uma vez que, conforme Silva (2007), podemos tomar os gêneros como centro das práticas de letramentos na escola e na vida social. Esta é uma premissa bastante útil para entendermos a mobilização das habilidades relacionadas aos letramentos como práticas culturais e institucionalizadas. Portanto, mobilizar as habilidades de letramentos por meio de gêneros implica considerá-los e situá-los no contexto cultural que, por sua vez, é “expressado pela totalidade do que é significativo: esse domínio de significado tem sido formado por vários sistemas semióticos – sistemas que cobrem formas de **ser, dizer e fazer**” (HASAN, 1989, p. 101).

Com base no pressuposto de que para agirmos no mundo e com o mundo nos valemos dos gêneros textuais em diferentes práticas discursivas e sociais em que os diversos letramentos se inserem nos variados campos de atuação da vida social, concordamos com Silva (2007) no sentido de que os gêneros textuais devem ser vistos como o centro das práticas de letramentos ao considerar igualmente a perspectiva bakhtiniana de que as práticas discursivas organizam os gêneros nas interações sociais. Por conseguinte, procederemos, a seguir, à análise dos PCN-EJA (2001; 2002) para buscarmos referências textuais explícitas aos letramentos e aos gêneros textuais, tendo em vista que as práticas sociais e os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual. Esta visão se mostra bastante concreta para mantermos a linha de raciocínio em que a família, os estudantes, escola, os professores, os gestores, os formuladores de políticas se considerem como verdadeiros agentes dos letramentos.

Nos parâmetros curriculares da EJA (2001), encontramos um documento todo voltado para o primeiro segmento ou primeira etapa, sendo este o nome corrente no Distrito Federal. O trabalho de coordenação para elaboração do texto ficou a cargo da estudiosa e pesquisadora Vera Maria Masagão Ribeiro e contou com a participação de outros pesquisadores e educadores. Por se tratar de parâmetros, o documento roga para si que tem por objetivo de “constituir-se em subsídio à elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidos por organizações governamentais e não-governamentais, adaptados às realidades locais e necessidades específicas.” (PCN-EJA, 2001, p. 5).

Os PCN-EJA/Primeiro Segmento (2001) traz uma única referência ao termo letramento e podemos, do excerto a seguir, observar que o conceito de letramento não parecia ainda bem entendido e a serviço da prática docente:

Na escola, ela poderá resolver, com calma, um grande número de operações de subtração usando diferentes procedimentos, representá-las no papel, compreender o porquê do “empresta um”, chegar a uma compreensão ampla sobre o funcionamento do sistema de numeração decimal. Ela aprenderá na escola um conjunto de conceitos que não têm nenhuma utilidade prática imediata mas que podem ajudar a organizar o sistema de conceitos que compõem sua estrutura cognitiva. Na escola, ela exercita a realização de tarefas segundo planos ou instruções prévias. Todas essas aprendizagens colaboraram para desenvolver essa modalidade cognitiva que definimos como característica do **letramento**. (PCN-EJA/Primeiro Segmento, 2001, p. 45; grifo nosso).

Na nota de rodapé, o texto do PCN-EJA Primeiro Segmento faz uma referência ao trabalho de Kleiman (1995) e observa que na época da formulação destes parâmetros “têm sido divulgados no Brasil diversos estudos que tematizam a alfabetização não apenas como aprendizagem ou domínio do código escrito, mas como ‘condição sociocultural’, a que muitos autores têm preferido chamar de letramento” (PCN-EJA, 2001, p. 45). Desta forma, a intertextualidade explícita a uma publicação de Ângela Kleiman e a alusão geral a possíveis trabalhos sobre letramentos representam discursivamente apenas um indicador de uma perspectiva teórica, infelizmente. Nesse sentido, a crítica a ser feita a documentos nacionais como este é que eles só adquirem valor prático para o professor na medida em que efetivamente houver ao menos a tentativa de dialogar teoria e prática. A única alusão aos letramentos nos PCN-EJA (2001) primeiro segmento, além de generalista, só sinaliza aspectos de validade acadêmica alargando ainda mais a distância entre teorias aplicáveis à educação e a prática cotidiana do professor. Portanto, para o primeiro segmento da EJA, os PCN não estabelecem uma cadeira interdiscursiva e intertextual (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; 2010) a respeito dos letramentos de forma a apontar para mudanças efetivas nas práticas discursivas e sociais da educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas. Dito

isto e considerando o que expusemos até o momento a respeito dos gêneros textuais, analisaremos a seguir em que medida a noção de gênero textual se encontra contemplada no PCN-EJA (2001).

Os autores do documento do PCN-EJA (2001) Primeiro Segmento preferiram adotar a terminologia “modalidade de texto” com base proposta apresentada por Ana Maria Kaufman e Maria Elena Rodriguez no livro *Escola, leitura e produção de textos* (1995). Desta forma, apresentam e destacam a relevância do uso social da escrita e da leitura considerando que seria produtivo para o trabalho pedagógico apresentar aos estudantes uma “modalidade de texto” por vez: “Uma boa estratégia para o trabalho com textos é tomar cada modalidade como uma unidade de trabalho, em que se articulam atividades de leitura e escrita e linguagem oral” (PCN-EJA, 2001, p. 74). Desta forma, a noção de gênero aparece de forma explícita neste documento para se referir a gênero como identidade e duas vezes para significar gênero literário. Portanto, podemos concluir, a esta altura, que a opção conceitual por “modalidade de texto” não representaria problemas se houvesse tido uma exemplificação maior do conceito dessas modalidades, bem como uma distinção em relação ao que se chama de gênero literário. Logo, deveremos esperar que no PCN-EJA (2002) – Segundo Segmento haverá um paralelismo teórico e, em lugar de gênero textual, permaneça e se amplie a conceituação de “modalidade de texto” e, até quem sabe, a noção de letramento.

Inicialmente, observamos que em relação às características gerais de produção textual (FAIRCLOUGH, 2003), os PCN-EJA (2002) – Segundo Segmento foi produzido sob a mesma coordenação e coordenadora da EJA no MEC. O documento relativo ao segundo segmento não faz menção aos letramentos ao longo do texto, mas, ao final, apresenta duas referências bibliográficas para balizar futuras pesquisas docentes. Em relação aos letramentos, portanto, nos parâmetros do segundo segmento não se observa avanços em relação a documento do primeiro segmento da EJA. Diferentemente do documento destinado ao primeiro segmento, o do segundo segmento não apresenta a terminologia “modalidade de texto”. Notamos que a palavra modalidade, nos parâmetros do segundo segmento, aparece relacionada à modalidade escrita e à modalidade oral da língua, o que nos pareceu bastante apropriado. Portanto, diferentemente do documento anteriormente analisado, os PCN-EJA (2002) Segundo segmento emprega explicitamente a terminologia “gênero textual” associada a exemplos diversos de gêneros e suas funções sociais com afirmações como a seguir:

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; dessa forma, uma seleção é necessária. Nesta proposta, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social,

em gêneros literários e de entretenimento, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, instrucionais, de correspondência, muito presentes no universo escolar. (PCN-EJA, 2002, p. 25).

O que nos pareceu um grande avanço, nos PCN-EJA (2002, p. 25), foi justamente a perspectiva discursiva dos textos que circulam em sociedade. Como se vê no excerto a seguir, neste documento se observa com clareza uma proposta de trabalho com língua para além do viés gramatical em que

A atividade com a linguagem, nas modalidades oral e escrita, produz textos que assumem contornos diferentes em função das exigências impostas pelos diversos contextos de produção e pelas diferentes situações comunicativas. Se as práticas de linguagem produzem textos, refletir a respeito da linguagem é, necessariamente, debruçar-se sobre as características que esses textos assumem, em função do gênero a que se filiam e, por sua vez, compreender de que maneira tais gêneros cristalizam certas práticas sociais sem torno da linguagem. Portanto, a análise linguística implica muito mais do que o estudo da gramática, pois as reflexões produzidas pelos estudos gramaticais se detêm na frase, e não no texto. E a extensão de um texto pode variar muito, em função de suas características de gênero e do suporte* em que esse texto circula – variando de uma ou poucas palavras de um cartaz publicitário, aos sucessivos capítulos de um romance. (PCN-EJA, 2002, p. 16-17).

Portanto, as análises linguístico-discursivas destes dois relevantes e norteadores documentos da educação nacional nos levam a destacar que em termos interdiscursivos apresentam evidências a respeito de a prática textual estar associada às práticas sociais. Não evidenciam, todavia, uma relação intertextual com a Declaração de Jomtien (WCEA, 1990) tampouco com os direitos universais. A respeito dos letramentos e dos gêneros textuais, nos parâmetros do primeiro e do segundo segmento, não há evidências léxico-gramaticais a respeito de uma intertextualidade explícita (FAIRCLOUGH, 2003) entre ambos.

4.3.5 Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, Resolução Nº 1/2012-CEDF e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

A RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos, enquanto a RESOLUÇÃO Nº 1/2012-CEDF estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesta resolução distrital, alguns artigos tratam especificamente da EJA. Recentemente, em 2013, a publicação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Básica traz uma coletânea de diretrizes a respeito da educação básica e dedica a seguinte nota de rodapé às diretrizes curriculares para EJA:

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estão expressas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, sendo que o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 (ainda não homologado), visa instituir Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. (Nota de Rodapé das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, 2013, p. 40).

Em relação à EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) trazem Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (**PARECER CNE/CEB Nº 4/2010**) e o reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Todos estes documentos normalizadores apresentam uma intertextualidade constitutiva (FAIRCLOUGH, 2003) em relação aos direitos humanos, sendo que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica podemos observar uma intertextualidade explícita (FAIRCLOUGH, 2003) a respeito da Declaração Universal dos Direitos da Humanidade e da Declaração de Jomtien.

4.3.6 O livro didático utilizado pela escola pesquisada e os editais de chamada pública do Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLD-EJA)

Conforme vimos anteriormente, com a instituição do Fundeb em 2006, tornou-se possível haver uma previsão e uma contrapartida financeira para financiamento de livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático para a EJA, o PNLD-EJA, conduzido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

De forma geral, no ensino regular, as práticas pedagógicas de sala de aula giram em grande medida em torno do livro didático e, não raro, observa-se o predomínio de certos gêneros em detrimento de outros, independentemente do grau de relevância social para os estudantes de determinados gêneros sobre outros. No ensino de língua materna, existe a

tendência das concepções tradicionais supervalorizarem o ensino da categorização gramatical em detrimento do ensino do uso e da interpretação de diferentes gêneros discursivos e de seus elementos retóricos. Como vimos, nos PCN-EJA do Primeiro Segmento não há para o professor orientações e referências mais concretas para o trabalho pedagógico numa perspectiva que considere o uso e a prática social dos textos. Infelizmente, não é surpresa, portanto, que o trabalho com língua portuguesa na EJA perpetue o foco das aulas sobre a normalização gramatical.

Devemos observar que, por um lado, ensinar gramática, inclusive para alguns autores mais radicais, tornou-se praticamente dispensável (BARBOSA, 2008). Por outro lado, segundo Faraco e Castro (2000), a crítica fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo Waal (2009), nas práticas que priorizam a gramática normativa, a língua materna é vista como um sistema fechado, no qual há uma dissociação entre gramática, leitura e produção textual, dado que a linguagem é considerada objeto de estudo, porém, não enquanto prática social. Acerca da afirmação desses autores, acreditamos que a percepção e o estudo da gramática é algo decorrente da experiência que o estudante deve ter com os gêneros textuais, incluídos aí os tipos textuais. Nesse sentido, no que concerne à proposta oficial relativa a gêneros textuais, ainda que de forma não sincronizada, já se observam alguns desencontros.

No livro didático do primeiro segmento, selecionado para integrar o *corpus* de pesquisa, da Coleção “É bom estudar”, o Volume Único dedicado à etapa inicial de “letramento e alfabetização linguística” apresenta variadas e ricas propostas de trabalho pedagógico envolvendo os gêneros textuais numa perspectiva de letramento ideológico. De início, já alertamos que louvável proposta de trabalho com gêneros textuais presente neste volume da coleção “É Bom Aprender” não possui relações intertextuais com os PCN-EJA Primeiro Segmento, pois aproxima-se mais da proposta contida nos PCN-EJA segundo segmento. Discutiremos, portanto, ao final desta seção, outras relações intertextuais e interdiscursivas que consideramos relevantes para que este livro didático evidenciasse as perspectivas de letramento ideológico por meio do trabalho com os gêneros textuais.

Portanto, o Volume Único do primeiro segmento da coleção “É bom aprender- Letramento e Alfabetização Linguística” possui 10 unidades, conforme a lista a seguir.

1. Formas de comunicação
2. Nome e História de Vida
3. De volta à Infância

4. Povo Brasileiro
5. Consuma, mas com moderação
6. Amor à natureza
7. Uma questão de amizade
8. Trabalhadores
9. Respeito à terceira idade
10. Histórias de animais

Em todas as unidades, há um trabalho sistemático entre as compreensões de leitura e escrita bem como as de produção oral e escrita. Nesse sentido, propicia-se uma postura em que o estudante não é mero receptor, como nos moldes da educação bancária, conforme já alertara Freire (1983). Após iniciar com um capítulo dedicado às diferentes formas de comunicação, ao longo das demais unidades, observamos que há um nível de prestígio equivalente para a modalidade escrita e oral da interação linguística.

Portanto, atividades de produção oral em grupo são incentivadas ao longo de todo o livro ao mesmo tempo em que as atividades de leitura e escrita são abordadas sob diferentes possibilidades de prática social. Destaca-se também que, para cada unidade, houve uma preocupação em diversificar os diferentes gêneros textuais alertando, muitas vezes, para as formas de produção, circulação e consumo dos textos.

Quadro 13 – Panorama dos gêneros textuais conforme a unidade do livro

Unidade	Exemplos de Gêneros Textuais/Suportes
Formas de comunicação	Telefonema, Embalagens e Imagens Multissemióticas
Nome e História de Vida	Documentos pessoais, Relato
De volta à Infância	Quadrinhas, Parlendas, Trava-línguas
Povo Brasileiro	Receita
Consuma, mas com moderação	Nota Fiscal, Carnês de Crediário, Anúncios de Classificados
Amor à natureza	Panfletos, Artigos de Opinião
Uma questão de amizade	Bilhetes, Carta pessoal, Telegrama
Trabalhadores	Poesia, Foto-Legenda, Ficha de Solicitação de Emprego
Respeito à terceira idade	Cartaz, Notícia de Jornal, Estatuto
Histórias de animais	Notícia de Jornal, Anedotas, Foto-Legenda

Fonte: Livro Letramentos e Alfabetização da coleção “É Bom Aprender”.

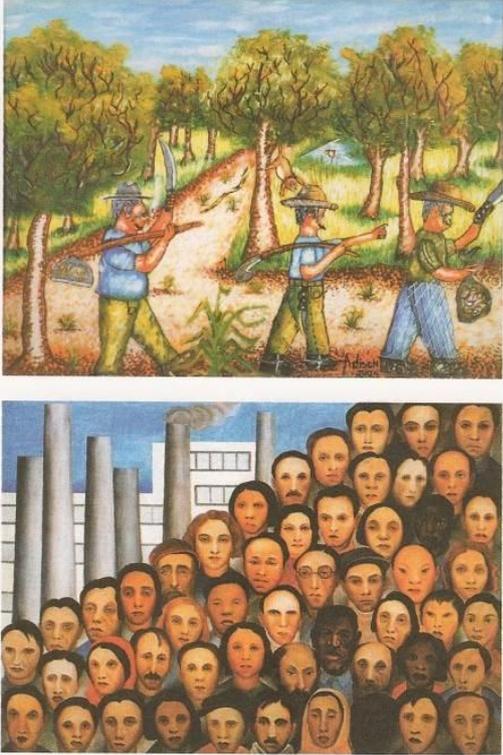
Do livro didático em questão, alguns excertos foram selecionados como dados para analisar detidamente alguns gêneros textuais cuja referência, por sua vez, encontra-se na explicitação sobre letramento previsto no edital público do PNLD-EJA do FNDE.

O primeiro destaque concerne ao tema trabalho. Na Figura 1 a seguir, percebe-se, de acordo com as orientações contidas no livro do professor, uma visão crítico-discursiva a respeito das discussões propostas para a leitura multissemiótica das duas telas. Nesse sentido, a proposta de atividade com o gênero de pintura não se reduz à imagem como pretexto ou algo vago. Conforme a teoria sobre textos multissemiótica (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; 2006; VIEIRA, 2007), a proposta de discussão sobre as duas telas apresentam o tratamento a ser dados em textos multissemióticos. Nesse sentido, orienta o docente quanto às várias semioses que intencionalmente constituem essa modalidade de texto alertando-o quanto ao esquema de cores, formas, expressões e discursos sobre o urbano e o rural, além das questões relativas ao trabalho braçal. Há, evidentemente, de acordo com o leitor, outras leituras possíveis, com destaque, inclusive, para as questões ideológicas relacionadas ao capitalismo e, conseqüentemente, aos pequenos e poucos espaços nas cidades em oposição ao da zona rural.

Figura 8 – Gêneros de Pintura

UNIDADE
8
TRABALHADORES

Veja, no **Guia**, algumas orientações e sugestões quanto ao trabalho com a unidade.
O TEMA **TRABALHO** JÁ FOI RETRATADO POR MUITOS ARTISTAS. VEJA ALGUNS EXEMPLOS.



A tela da parte superior da página representa um ambiente rural com pessoas se deslocando para trabalhar (plantar, colher, ceifar). A tela da parte inferior retrata operários de uma fábrica, conforme declara o título da obra e o seu segundo plano.

Trabalhe com os alunos os efeitos de sentido das telas. Para isso, explore as cores, as formas, as expressões dos personagens, entre outros aspectos.

RESPONDA ORALMENTE.

- O QUE CADA UMA DAS IMAGENS ACIMA ESTÁ RETRATANDO?*
- O QUE VOCÊ PENSA AO OBSERVAR CADA UMA DELAS? **Pessoal.**

Explore a temática presente em cada tela: trabalho rural e trabalho urbano. Aproveite o momento para valorizar o trabalho rural, mostrando sua importância. Valorize ainda o trabalho manual, braçal, enfim, **30 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA** desprestigiados socialmente.

Fonte: Livro Letramentos e Alfabetização da coleção “É Bom Aprender” (p. 130).

Em seguida, a Figura 9 caracteriza o gênero formulário em que há uma proposta de produção escrita e oral a respeito de um gênero textual relacionado às práticas sociais de solicitação de trabalho e emprego. Trata-se de uma ficha de solicitação de emprego que, no livro didático, aparece no formato de um texto autêntico. Além do preenchimento, há uma proposta que abarca as situações de produção, circulação e consumo textual com a proposição de perguntas tais como “Você sabe dizer em que ocasiões ela (a ficha) é utilizada?” (p. 140).

Figura 9 – Gênero Formulário: Ficha de Solicitação de Emprego

PRODUÇÃO ESCRITA

O TEXTO REPRODUZIDO ABAIXO É UMA **FICHA DE SOLICITAÇÃO DE EMPREGO**. OBSERVE-A. Esta atividade pode ser feita de modo coletivo. Assim, podem-se sanar as dúvidas dos alunos e explicar-lhes campos que possam gerar algum questionamento.

SOLICITAÇÃO DE EMPREGO

CANDIDATO AO CARGO DE _____

PRETENSÃO SALARIAL _____

FOTO 3X4

DADOS PESSOAIS DO CANDIDATO

Nome: _____ SEXO: M F

Endereço: _____ Nº: _____ APART. _____

Cidade: _____ Estado: _____ Telefone P/ Recados: _____

Nacionalidade: _____ Local do Nascimento: _____ Data do Nascimento: _____ Idade: _____ Estado Civil: _____

DOCUMENTOS PESSOAIS

CARTÃO DE TRABALHO	Nº	SÉRIE	ESTADO EMISSOR	DATA EMISSÃO
CARTÃO DE IDENTIDADE	Nº	LOCAL DE EMISSÃO	ESTADO	DATA EMISSÃO
TÍTULO DE ELEITOR	Nº	ZONA	SEÇÃO	CIDADE/ESTADO
COMPENSAÇÃO (CIC OU CPF)	Nº	CONTROLE	REGIÃO FISCAL	VALIDO ATÉ
CARTÃO RESERVISTA	Nº	SÉRIE	CATEGORIA	REGIÃO MILITAR
PROFESSOR	Nº	BANCO	AGÊNCIA	
CARTÃO DE MOTORISTA	Nº	CATEGORIA	Nº	
<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO		<input type="checkbox"/> C.R.C. <input type="checkbox"/> CREA <input type="checkbox"/> OAB <input type="checkbox"/> OUTROS		AGÊNCIA
<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO		BANCO DEPOSITÁRIO		AGÊNCIA

SITUAÇÃO EDUCACIONAL

CURSOS	ESTABELECIMENTOS	CONCLUIU			CURSANDO QUE ANO?	HORÁRIOS
		SIM	ANO	NÃO		

UNIDADE 8 > TRABALHADORES 139

Fonte: Livro Letramentos e Alfabetização da coleção “É Bom Aprender” (p. 139)

A Figura 10, a seguir, apresenta um gênero textual não tão conhecido e difundido como gênero tradicionalmente trabalhado pela escola. Trata-se de uma foto-legenda. Desta forma, diferentemente do gênero textual apresentado anteriormente, observamos o cuidado com a breve explicitação do gênero bem como do seu propósito social. No campo destinado às orientações para os professores, há uma sugestão interessante de interligar a discussão desta foto-legenda a uma citação presente no gênero literário supostamente trabalhado na primeira unidade. Entre a apresentação do gênero e a imagem, no exemplar do professor aparece uma sugestão relevante no sentido de explicitar com os estudantes a composição multissemiótica deste gênero bem como a função deste gênero.

Figura 10 – Gênero Textual Foto-Legenda: Leitura

LEITURA 2 Comente com os alunos que este texto está apresentado em letras maiúsculas e minúsculas para ser assim a forma como esse gênero textual costuma aparecer em seus suportes originais.

O TEXTO APRESENTADO A SEGUIR É CHAMADO **FOTO-LEGENDA** E RETRATA A REALIDADE DE MUITOS BRASILEIROS. SENTE-SE COM UM COLEGA E FAÇAM A LEITURA DELE.

Após o momento de leitura dos alunos, leve-os a concluir que o gênero **foto-legenda** é composto de uma imagem (fotografia) e um pequeno texto verbal, chamado **texto-legenda**, cuja função é a de comentar a imagem.



SEM DESCANSO

Há dias em que o mundo parece pesar sobre nossos ombros. É uma sensação ruim, que chamamos de tensão. Nada comparado, porém, ao sacrifício diário de quem, de fato, carrega um mundo nas costas para ganhar a vida. Curvado pela sobrecarga, o corpo tenta resistir. Há tempos — talvez uma vida inteira — não sabe o que é descanso.

SILVANA LEÃO, *FOLHA DE LONDRINA*, LONDRINA, 12 MAR. 2009, CIDADES, P. 5.

Se possível, solicite a pesquisa de outras fotos-legendas para que os alunos tragam-nas para a sala de aula e compartilhem-nas entre si. Leve-os a pensar também no fato de que podemos ler o que não contém palavras, como a fotografia, por exemplo. Relembre-os do texto lido na unidade 1, o fragmento da obra *O tempo e o vento*, em que a personagem Ana e sua família "liam" os sinais da natureza. Após essas discussões preliminares, aborde o conteúdo da foto-legenda: o que ela retrata; qual é o tema; qual é a opinião do autor do texto-legenda; o que o autor da fotografia quis evidenciar; que efeito de sentido a imagem provoca no leitor; esse efeito é reiterado ou contrariado pela legenda, entre outras questões.

134 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA

Fonte: Livro Letramentos e Alfabetização da coleção “É Bom Aprender” (p. 134).

A Figura 10 trata da exclusão social, mas observe-se que a pobreza revelada na foto-legenda não aparece de forma concreta no texto verbal. De acordo com Silva (2011), a Figura 10, embora mencione a realidade de muitos brasileiros, discute a pobreza de forma abstrata.

Na atividade de produção escrita a seguir, os estudantes são convidados a produzir um texto relacionado ao trabalho e às condições de exclusão social. Além de manter a perspectiva interdiscursiva crítica ao longo da unidade, o gênero textual foto-legenda pode ser trabalhado de forma a buscar formas de intervenção social.

Figura 11 – Gênero Textual Foto-Legenda: Produção Escrita

PRODUÇÃO ESCRITA

NAS FOTOS-LEGENDAS, O TEXTO QUE ACOMPANHA A FOTOGRAFIA É CHAMADO **TEXTO-LEGENDA**. SÃO TEXTOS CURTOS COM O OBJETIVO DE DESCREVER OU COMENTAR A IMAGEM.

AGORA, VOCÊ É CONVIDADO A ESCREVER UMA LEGENDA PARA A FOTOGRAFIA APRESENTADA ABAIXO. OBSERVE O QUE ELA ESTÁ REPRESENTANDO E PRODUZA UM TEXTO-LEGENDA PARA ELA.



Fonte: Livro Letramentos e Alfabetização da coleção “É Bom Aprender”. (p.134).

A Figura 12, a seguir, segue a linha interdiscursiva constitutiva (FAIRCLOUGH, 2003) e segue discutindo o tema trabalho numa perspectiva crítica e de reflexão sobre as práticas discursivas e sociais relacionadas ao tema.

Observamos que, diferentemente do gênero textual anterior, para a Figura 10 há uma sugestão didática de que os estudantes reconheçam, a partir das características do texto, o gênero textual. Desta forma, pede-se inicialmente para nomear o gênero textual, o que faz sentido, pois conforme as análises de Rocha (2010), trata-se de um gênero tradicionalmente trabalhado pela escola.

Figura 12 – Gênero Literário: Poema “O Açúcar”, de Ferreira Gullar

O PROFESSOR FARÁ A LEITURA DO TEXTO ABAIXO. VOCÊ SABE QUE GÊNERO DE TEXTO É ESSE?

O objetivo dessa proposta é verificar se os alunos reconhecem o texto como um poema. Caso não cheguem a essa resposta, leve-os a descobrir. Na questão 1 da página seguinte o gênero será nomeado.

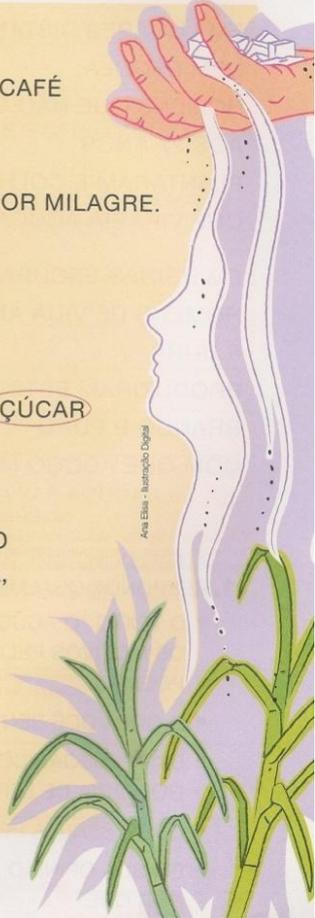
O AÇÚCAR

O BRANCO AÇÚCAR QUE ADOÇARÁ MEU CAFÉ
 NESTA MANHÃ DE IPANEMA
 NÃO FOI PRODUZIDO POR MIM
 NEM SURTIU DENTRO DO AÇUCAREIRO POR MILAGRE.

VEJO-O PURO
 E AFÁVEL AO PALADAR
 COMO BEIJO DE MOÇA, ÁGUA
 NA PELE, FLOR
 QUE SE DISSOLVE NA BOCA. MAS ESTE AÇÚCAR
 NÃO FOI FEITO POR MIM.

ESTE AÇÚCAR VEIO
 DA MERCEARIA DA ESQUINA E TAMPOUCO
 [O FEZ O OLIVEIRA,
 DONO DA MERCEARIA.

ESTE AÇÚCAR VEIO
 DE UMA USINA DE AÇÚCAR EM
 [PERNAMBUCO
 OU NO ESTADO DO RIO
 E TAMPOUCO O FEZ O DONO DA USINA.



Artes Elías - Ilustração Digital

Fonte: Livro Letramentos e Alfabetização da coleção “É Bom Aprender” (p. 131).

Nota-se na Figura 12 que a temática apresentada pelo poema e as questões para discussão em seguida exploram numa perspectiva crítica situações como a mais valia, a exploração e (des)valorização do trabalho braçal, a questão rural e urbana, entre outros pontos passíveis de discussão. Destaco, igualmente, o cuidado primoroso de buscar trabalhar as imagens de forma intencional em relação ao aspecto gráfico e verbal do poema em que o próprio açúcar escorrendo da mão forma a imagem da moça aludida no texto.

Nas Figuras 13 e 14, a seguir, destacamos outros gêneros textuais que os autores trouxeram como proposta de trabalho de análise linguística e produção textual. Além do Cartaz, apresentam também um fragmento do Estatuto do Idoso (Figura 13). Por meio da categoria de intertextualidade constitutiva (FAIRCLOUGH, 2003), a presença desses exemplos de gêneros textuais poderia representar uma referência ao edital FNDE (2009) em

que se determina que os livros didáticos da EJA trabalhem numa perspectiva de alfabetização e letramento bem como respeito aos direitos humanos e à diversidade.

Figura 13 – Gênero Textual Cartaz: Direitos do Idoso

LEITURA 2

O TEXTO APRESENTADO A SEGUIR É UM **CARTAZ**. JUNTE-SE A UM AMIGO E FAÇA A LEITURA DELE.

15 de Junho
Dia nacional de prevenção da violência contra a pessoa idosa



Desrespeitar o idoso é crime!

Não se cale diante de qualquer tipo de violência contra a pessoa idosa.



0800 5105 323



Prefeitura Municipal de Bagé



SEMPPI
Secretaria Municipal de Políticas Públicas para a Pessoa Idosa



Centro da Idosa

Cartaz da Prefeitura de Bagé

UNIDADE 9 > RESPEITO À TERCEIRA IDADE 155

Fonte: Livro Letramentos e Alfabetização da coleção “É Bom Aprender” (p.155).

Figura 14 – Gênero Textual–Estatuto: Direitos do Idoso

DE OLHO NA INFORMAÇÃO Se possível, traga um exemplar do *Estatuto do Idoso* para a sala de aula para que os alunos tenham contato com esse importante documento.

O ESTATUTO DO IDOSO É UM DOCUMENTO QUE GARANTE OS DIREITOS DOS CIDADÃOS COM IDADE ACIMA DE 60 ANOS. ELE INSTITUI PENAS SEVERAS PARA QUEM ABANDONAR OU DESRESPEITAR PESSOAS DA TERCEIRA IDADE. CONHEÇA, A SEGUIR, UM TRECHO DESSE DOCUMENTO. ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR.

O CONGRESSO NACIONAL DECRETA:
TÍTULO I - DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

ART. 1º É INSTITUÍDO O ESTATUTO DO IDOSO, DESTINADO A REGULAR OS DIREITOS ASSEGURADOS ÀS PESSOAS COM IDADE IGUAL OU SUPERIOR A 60 (SESSENTA) ANOS.

ART. 2º O IDOSO GOZA DE TODOS OS DIREITOS FUNDAMENTAIS INERENTES À PESSOA HUMANA, SEM PREJUÍZO DA PROTEÇÃO INTEGRAL DE QUE TRATA ESTA LEI, ASSEGURANDO-SE-LHE, POR LEI OU POR OUTROS MEIOS, TODAS AS OPORTUNIDADES E FACILIDADES, PARA PRESERVAÇÃO DE SUA SAÚDE FÍSICA E MENTAL E SEU APERFEIÇOAMENTO MORAL, INTELLECTUAL, ESPIRITUAL E SOCIAL, EM CONDIÇÕES DE LIBERDADE E DIGNIDADE.

ART. 3º É OBRIGAÇÃO DA FAMÍLIA, DA COMUNIDADE, DA SOCIEDADE E DO PODER PÚBLICO ASSEGURAR AO IDOSO, COM ABSOLUTA PRIORIDADE, A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À VIDA, À SAÚDE, À ALIMENTAÇÃO, À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE, AO LAZER, AO TRABALHO, À CIDADANIA, À LIBERDADE, À DIGNIDADE, AO RESPEITO E À CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA. [...]

ART. 4º NENHUM IDOSO SERÁ OBJETO DE QUALQUER TIPO DE NEGLIGÊNCIA, DISCRIMINAÇÃO, VIOLÊNCIA, CRUELDADE OU OPRESSÃO, E TODO ATENTADO AOS SEUS DIREITOS, POR AÇÃO OU OMISSÃO, SERÁ PUNIDO NA FORMA DA LEI.

§ 1º. É DEVER DE TODOS PREVENIR A AMEAÇA OU VIOLAÇÃO AOS DIREITOS DO IDOSO.
[...]

ANDRÉ ARRUDA (COORD.). *ESTATUTO DO IDOSO*. RIO DE JANEIRO: ROMA VICTOR, 2003. P. 7-8.

Livro Letramentos e Alfabetização da coleção “É Bom Aprender” (p. 157).

De acordo com o exposto e as figuras apresentadas e discutidas, os variados e ricos exemplos de gêneros textuais representam uma visão das autoras a respeito de letramentos como práticas sociais. Neste sentido, para o trabalho em sala de aula, conforme já observara Silva (2007), os gêneros textuais constituem o centro dos letramentos e esta visão parece ir ao encontro de forma bastante clara e exemplificativa do que viria a ser um dos papéis do professor como agente dos letramentos. Conforme vimos, este volume do PNLD-EJA representa uma perspectiva de trabalho docente bem fundamentada do ponto de vista linguístico por observar a variedade de gêneros textuais bem como suas respectivas formas de intervenção social. De acordo com a análise a seguir, sistematizada no Quadro 14, podemos

entender que estes gêneros textuais aludidos no referido livro didático remetem, conforme Street (1984), aos letramentos conceituados como ideológicos, ou seja, aqueles que servem para designar o uso ou a aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade, como prática social.

Quadro 14 – Panorama dos gêneros analisados no livro do PNLD-EJA (2011)

Exemplo de Gênero Textual	A abordagem explícita ou propicia a reflexão sobre as formas de Produção, circulação e consumo relacionados ao gênero textual?	A abordagem do referido gênero textual remete mais ao conceito de letramento ideológico ou autônomo?
Gênero de Pinturas: leitura multissemiótica sobre o tema trabalho	Não.	A abordagem explicitada para o professor aponta no sentido de uma proposta voltada para o letramento ideológico , por apontar questões críticas que o professor poderia conduzir.
[...] – Gênero Textual Ficha de Solicitação de Emprego	Sim.	Remete de forma predominante ao letramento ideológico por focalizar a prática social. Além do preenchimento, há no livro uma proposta que abarca as situações de produção, circulação e consumo textual com a proposição de perguntas tais como “Você sabe dizer em que ocasiões ela (a ficha) é utilizada?” (p. 140).
Gênero Textual Foto-Legenda: Leitura	Sim.	Remete mais ao letramento ideológico , pois na página 135, as autoras aludem às práticas sociais em que o gênero pode ocorrer.
Gênero Textual Foto-Legenda: Produção Escrita	Sim.	Ao ideológico , com destaque para o fato de que as autoras indicam possibilidades de uso e apropriação social do gênero.
Gênero Literário: Poema “O Açúcar”, de Ferreira Gullar	Sim.	Remete mais ao letramento ideológico uma vez que, à página 132, há uma situação de produção de texto oral em que se sinaliza a discussão acerca das práticas sociais relacionadas ao gênero bem como uma reflexão sobre os aspectos críticos do poema. Desta forma, destaca-se inclusive a proposta interdiscursiva da atividade de propor uma reflexão sobre situações de hegemonia e assimetrias de poder.

Exemplo de Gênero Textual	A abordagem explícita ou propicia a reflexão sobre as formas de Produção, circulação e consumo relacionados ao gênero textual?	A abordagem do referido gênero textual remete mais ao conceito de letramento ideológico ou autônomo?
Gênero Textual Cartaz: Direitos do Idoso	Sim.	Remete mais ao letramento ideológico uma vez que se possibilita, à página 156, uma discussão oral sobre as formas de uso e aplicação social dessa prática de escrita.
Gênero Textual Estatuto: Direitos do Idoso	Não.	Remete mais ao letramento autônomo . Apresenta o gênero textual nomeando-o como uma forma de introduzir os estudantes a este documento jurídico. Não há um gancho para as possibilidades de circulação social do gênero textual de forma que a atividade em si pode se restringir apenas ao reconhecimento estrutural do gênero e à leitura do texto em si. Todavia, aludir ao papel do ministério público seria uma forma de sugerir não só formas de circulação do gênero, mas também formas de garantias de direitos.

Fonte: Elaboração do autor baseada no Livro Letramentos e Alfabetização linguística da coleção “É Bom Aprender”.

Os gêneros textuais ao longo de todo o livro são tratados quase sempre na perspectiva do letramento ideológico com destaque para a ponte que as autoras estabelecem entre as propostas de abordagem do gênero e as práticas sociais. Em termos faircloughianos, destaca-se que muitos dos gêneros aqui exemplificados aludem, implícita ou explicitamente, a questões ideológicas do capitalismo. Trazem, portanto, temáticas e abordagens relevantes, significativas e contextualizadas para o público. A variedade e riqueza dos gêneros ao longo do livro revelam que o tema pode ser explorado já no início do processo de alfabetização e letramento.

Em relação à intertextualidade explícita e constitutiva (FAIRCLOUGH, 2003), observamos que os exemplos de gêneros neste livro didático aludem aos Editais do PNLD-EJA em que se pede, ainda que brevemente, obras didáticas que considerem a perspectiva

teórica do letramento. Em relação à categoria linguística de interdiscursividade, as evidências apontam uma relação interdiscursiva deste livro didático com os direitos humanos consagrados em documentos internacionais e nacionais e também vão ao encontro da proposta defendida pelo edital público do PNLD-EJA.

Obviamente, em livros para estudantes, dificilmente encontraremos explicitações teóricas a respeito dos letramentos, contudo, por meio por meio das possibilidades sinalizadas por este volume didático, podemos vislumbrar a possibilidade concreta de que é possível trabalhar a leitura e a escrita numa perspectiva de produção, circulação e consumo textual, ou seja, numa perspectiva que considere a concepção de letramento ideológico. Conforme a perspectiva discursiva crítica, as propostas de trabalho linguístico que são apresentadas pelo volume didático analisado ampliam as possibilidades do professor como agente promotor dos letramentos e também de reflexões sobre as mudanças discursivas e sociais necessárias ao convívio de direito e de fato mais justo socialmente.

Observamos que as propostas didáticas apresentam, em grande medida, os gêneros textuais e ainda levam à reflexão sobre as categorias da ADC relativas à produção, circulação e consumo textual. Ao destacar estas categorias, acreditamos que com as análises empreendidas até aqui podemos situá-las como resposta para a pergunta inicial: **"Que categorias linguístico-discursivas subsidiam maneiras favoráveis às práticas de letramentos voltadas para pessoas jovens, adultas e idosas?"**.

Logo, não basta apresentar diferentes gêneros em sala de aula, é preciso considerá-los em relação a estas categorias que situam o gênero textual socialmente e não em ambientes herméticos. Considerando, portanto, a cadeia interdiscursiva e intertextual constitutiva destacada até o presente momento, analisarei a seguir, na seção final de análise do *corpus* documental, os dois últimos currículos da EJA no Distrito Federal.

4.3.7 Análise do Currículo da Educação Básica do Distrito Federal (SEEDF, 2010)¹⁹

A rede de ensino pública do Distrito Federal contou até 2013 com uma proposta curricular voltada para o público da EJA que fora publicada em 2010²⁰. Atualmente, para o ano de 2014, está em curso a implementação da proposta curricular chamada de “Currículo em Movimento”. Para a consecução de ambos os currículos, houve reuniões de várias comissões de representantes dos docentes com o objetivo de embasar a gestão curricular do Distrito Federal. Elaborada de forma coletiva com participantes de todas as regionais de ensino que integram a rede pública do Distrito Federal, as propostas se mostram significativas. Na escola pesquisada, houve discussões sistematizadas a respeito do currículo. No âmbito do DF, no segundo semestre de 2013, a SEEDF concluiu as plenárias para discussão de um novo currículo e, como resultado, em 2014, a informação oficial²¹ é de que o Currículo em Movimento será o referencial a ser adotado. Uma vez que a versão final estava para se publicada não foi possível incluí-la nas análises, neste momento.

De acordo com a minha observação no contexto profissional da EJA em que estou inserido, há algumas conversas pedagógicas espontâneas entre os docentes sobre o currículo, mas poderiam ganhar um caráter sistemático nas escolas para se viabilizar um entendimento comum a respeito do currículo para este segmento. Conforme nossa análise, a proposta da EJA do Distrito Federal se baseia nas concepções de ensino de língua materna que privilegiam as práticas de letramentos evidenciadas linguisticamente por meio do trabalho pedagógico com os letramentos críticos, ou seja, por meio de gêneros textuais, considerando criticamente seu uso social e, portanto, as formas de produção, circulação e consumo textual. Sem dúvida, desta forma, o trabalho docente na perspectiva dos letramentos críticos supõe atividades de língua numa perspectiva multilíngue conforme já defendemos anteriormente.

¹⁹ De acordo com o Anexo 6 do documento, a Secretaria de Educação do Distrito Federal informou que o Currículo para o ano letivo de 2014 estava em fase de ajustes finais para ser apresentado à comunidade escolar em 2014. Dessa forma, para a validade e assertividade das análises, não foi possível incluir esse documento.

²⁰ O CEBDF foi publicado inicialmente em 2008 e sua versão experimental final em 2010. O documento se encontra disponível na página eletrônica da SEEDF em <http://www.se.df.gov.br/?page_id=565>. Acesso em: 10 jul. 2013.

²¹ Recebemos esta informação oficial da coordenação de educação de jovens e adultos da SEDF por meio do Serviço Eletrônico de Informação ao Cidadão (e-SIC) do GDF por meio do protocolo eletrônico nº 00080000202201331 de 27 de dezembro de 2013.

Dito isto, passemos a seguir à análise dos Currículos da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (CEBDF) seguindo a ordem cronológica.

O CEBDF- EJA (2010) se estrutura, de forma geral, numa parte introdutória, da qual constam as competências e outra parte mais detalhada com a apresentação de habilidades e conteúdos. Ao investigar o documento, encontramos referências a “gêneros textuais” apenas na segunda parte, cuja análise dos excertos se encontra a seguir. Desta forma, para evitar a repetição nas análises, já destaco que não há referências aos gêneros textuais na parte inicial do documento: introdução, fundamentação, bases legais e competências gerais. Portanto, o CEBDF (2010)

constitui-se de cinco volumes: Educação Infantil, Ensino Fundamental – Séries/Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Séries/Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, nos quais estão definidos os seus eixos, o educar e cuidar, o letramento e a diversidade, as bases legais da educação básica, bem como as competências, as habilidades e os conteúdos a serem desenvolvidos. (CEBDF, 2010, p. 15).

Em relação às competências, às habilidades e aos conteúdos, há presença de verbos apenas nos excertos das habilidades, conforme quadros 15 a 18 a seguir. Na introdução e nas discussões a respeito das competências, não há menção aos gêneros textuais, embora se apregoe “a formação integral do indivíduo” e “cidadania”. Portanto, de forma geral, a proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Distrito Federal está assim organizada: 5 (cinco) competências abrangentes para a Educação de Jovens e Adultos; habilidades para os componentes curriculares; conteúdos para os componentes curriculares.

Uma vez que do ponto de vista sistêmico-funcional, a análise empírica depende da presença de verbos, não será possível aplicar o instrumental da LSF para os “conteúdos”. Contudo, para subsidiar a análise discursiva mais ampla, como procedimento metodológico, deixaremos ao lado de cada habilidade os respectivos conteúdos. Utilizamos, portanto, o instrumental teórico da LSF para analisar os seguinte enunciados:

- localizar informações explícitas em diferentes **gêneros textuais** em mapas, em tabelas e em gráficos;
- escrever palavras e textos espontaneamente em diferentes **gêneros**;
- produzir e ler textos de diferentes **gêneros textuais** com ênfase no bilhete e carta;
- identificar a finalidade do texto pelo reconhecimento do suporte, do **gênero** e das características gráficas.

LÍNGUA PORTUGUESA 1º SEGMENTO/ ENSINO FUNDAMENTAL – ETAPAS INICIAIS – 1ª ETAPA

Quadro 15 – CEBDF-EJA: Análise 1

CEBDF-EJA (2010, p. 53)				
Análise 1				
<i>Metafunção</i>	Localizar	informações explícitas	em diferentes gêneros textuais	em mapas, em tabelas e em gráficos.
Ideacional (transitividade)	Processo Material Transformativo	Meta	circunstância	circunstância
Interpessoal (Modo)	Forma infinita	Complemento	Adjunto	Adjunto
	Modo	Resíduo		
Textual (Tema e Rema)	Tema	Rema		

Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 16–CEBDF-EJA: Análise 2

CEBDF-EJA (2010, p. 53)				
Análise 2				
<i>Metafunção</i>	Escrever	palavras e textos	espontaneamente	em diferentes gêneros
Ideacional (transitividade)	Processo Material Transformativo	Meta	circunstância	circunstância
Interpessoal (Modo)	Forma Infinita	Complemento	Adjunto	Adjunto
	Modo	Resíduo	Modo	resíduo
Textual (Tema e Rema)	Tema	Rema		

Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 17 – CEBDF-EJA: Análise 3

CEBDF-EJA (2010, p. 53)			
Análise 3			
<i>Metafunção</i>	Produzir e ler	textos diferentes de gêneros textuais	com ênfase no bilhete e carta.
Ideacional (transitividade)	Processo Material Transformativo e processo mental	Meta	circunstância
Interpessoal (Modo)	Forma Infinita	Complemento	Adjuntos
	Modo	resíduo	
Textual (Tema e Rema)	Tema	Rema	

Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 18–CEBDF-EJA: Análise 4

CEBDF-EJA (2010, p. 53)			
Análise 4			
<i>Metafunção</i>	Identificar	a finalidade do texto	pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas
Ideacional (transitividade)	Processo Material Transformativo	Meta	circunstância
Interpessoal (Modo)	Forma Infinita	Complemento	Adjuntos
	Modo	resíduo	
Textual (Tema e Rema)	Tema	Rema	

Fonte: Elaboração do autor.

Os Quadros 15, 16 e 18 trazem o gênero textual como circunstância. O Quadro 17 apresenta o gênero textual como meta, sendo que na circunstância se enfatiza, como exemplos, o bilhete e a carta, gêneros tradicionalmente trabalhados pela escola. Nesse sentido, pode-se sugerir, com base nessa análise, que os gêneros textuais não ocupam o merecido lugar de destaque na proposta curricular analisada. No CEBDF – EJA (2010), observa-se uma diferenciação clara entre gênero textual e tipologia textual, conforme conceitua Marcuschi (2002; 2010). De forma esparsa e não sistemática, há referências às tipologias textuais como para a 7ª etapa, segundo segmento, em que se lê a previsão do seguinte conteúdo: “Tipos narrativo, descritivo, injuntivo e prescritivo”.

De acordo com os Quadros 15 a 18 e com as outras partes do documento CEBDF (2010), há ocorrências para “gêneros textuais” e há, inclusive, alguns exemplos de gêneros, provavelmente, a título de ilustração do objeto curricular em questão. Contudo, na parte introdutória do documento, as ocorrências da palavra gênero se referem às questões de identidade e, assim, podemos observar que em relação à metafunção textual, a palavra gênero ocorre como tema, uma evidência da relevância adquirida no documento. Contudo, poderia haver nessa parte introdutória a ocorrência ao gênero textual como tema, ou seja, destacando sua relevância para as práticas sociais e exercício da cidadania.

Desta forma, podemos dizer que a proposta curricular da rede pública explicita claramente a temática dos gêneros textuais, apesar dos poucos exemplos. Por outro lado, podemos refletir sobre a validade do currículo, uma vez que para a segunda etapa da EJA, entre os conteúdos previstos, colocam como proposta a “Leitura de todos os gêneros”. Impossível é ler todos os gêneros durante toda a educação básica. Acerca dos gêneros textuais, vale lembrar que, para atingirmos determinados propósitos, operamos no mundo e com o mundo por meio dos gêneros textuais que são forma relativamente estáveis de circulação social (MARCUSCHI, 2002; 2010).

Na perspectiva de Fairclough (2003), os gêneros correspondem a uma maneira socialmente ratificada de usar a língua com um tipo particular de atividade social. Por sua vez, Marcuschi (2005) destaca os gêneros como atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Segundo Marcuschi (2010), os gêneros textuais representam, antes de tudo, formas de controle social e, com base em Fairclough (2003) e Silva (2013), eles podem ser entendidos como aspectos discursivos das formas de agir e interagir por meio dos eventos sociais.

A compreensão dessa assertiva se relaciona à concepção de estudantes do nosso contexto profissional, o da educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas. Acerca da

conceituação e reflexão dos gêneros textuais, acreditamos que pesquisas relevantes, como as de Bakhtin (1990; 2000); Fairclough (2003); e Marcuschi (2002; 2010), já defenderam com bastante clareza a importância que os gêneros textuais exercem nas práticas sociais e discursivas. Preocupa-nos, porém, que o estudo exacerbado da categorização gramatical de forma isolada do contexto social possa ser visto como um indicador da gravidade do ensino de língua materna. O resultado da nossa leitura enquanto docente da EJA aponta no sentido de que urge reconhecer, em sala de aula, a relevância dos gêneros textuais para as aprendizagens e para as práticas sociais todos os estudantes da EJA. Conhecer, entender, ter acesso ao entendimento dos gêneros em contexto de significação, para entender a função e o funcionamento. Esse trabalho com os gêneros textuais deveriam estar ao alcance de todos os estudantes da EJA da etária vai desde jovens na faixa dos 15-17 anos, perpassa os adultos a partir de 18 anos, até chegar aos idosos acima dos 60 anos.

O docente, por exemplo, ao escolher trabalhar (ou não) determinado gênero textual, com base numa concepção político-pedagógica de mundo, realiza uma forma de controle social. Em relação a essas escolhas que fazemos como docentes, ressaltamos o trabalho de Silva (2006), ao citar Ficher *in* Geraldi (1984), que a postura e a opção do docente se refletem na metodologia de ensino e estas envolvem uma maneira de se compreender e disseminar a realidade. Como docentes atuantes na EJA, podemos, a título de inquietação e reflexão, perguntarmo-nos: a utilização que faço do ensino da língua reflete qual postura política? Com qual atividade humana se relaciona o ensino da língua na minha escola? O contexto, tão amplamente defendido por Freire (1988) e abordado de forma histórica e epistemológica por Halliday e Hassan (1994), não deveria ser um ponto de partida para realizarmos a seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados nas salas de aula da EJA?

Pondero que a existência de uma proposta curricular de Língua materna para a EJA do Distrito Federal, ainda que construída coletivamente, precisa passar por discussões e reflexões no âmbito da escola. É notório que gerir o currículo escolar é um desafio de grandes proporções e que, para o êxito pedagógico compreendemos, com base em Martins (2011), que a ação do gestor e da equipe docente de língua materna se torna fundamental para a superação da concepção de ensino baseada na categorização gramatical que, no fim, promove os que se apropriam da metalinguística sem que isso implique uma leitura significativa de mundo.

Considerando as análises de base etnográfica, pode-se perceber como as narrativas apresentam noções claras a respeito da importância das práticas e eventos de letramentos em sociedade. Não obstante, cabe ao gestor escolar agir de forma conjunta com os docentes, pais/responsáveis e estudantes para conduzir a tarefa de orientar as discussões sobre o

currículo, de primar pela sua aplicabilidade e, ainda, de garantir sistemáticas revisões desse documento a fim de adequá-lo às reais necessidades dos alunos a que atende. Contudo, conforme nossas notas do diário de campo, destaco que não há previsões nos calendários escolares para discussões temáticas sobre os currículos.

Da nossa reflexão sobre o Currículo da Educação Básica do Distrito Federal, destacamos que é preciso ampliar os exemplos de gênero textual contidos no texto, pois, nas poucas menções, a maioria dos exemplos se restringe a gêneros textuais escolares. Além disso, a seleção que o docente de determinados gêneros textuais em detrimento de outros implicará, por conseguinte, o maior ou menor grau de autonomia dos estudantes para operar no mundo e com o mundo.

A Educação de Jovens e Adultos, modalidade de educação na qual temos acumulado quase duas décadas de experiência docente, representa o compromisso da educação pública em saldar uma dívida social e o atraso educacional a que estiveram submetidos os jovens e adultos que se situam em faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2010). A proposta curricular norteadora da educação brasileira – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – afirma que o ensino de Língua materna para alunos da EJA deve objetivar, primariamente, a redução da distância entre o estudante e as palavras, anulando as experiências, possivelmente traumáticas, com a leitura e redação de textos. Nesse sentido, o docente deve promover a motivação para a leitura, a compreensão do discurso de outrem nos mais diversos gêneros textuais, e a interpretação de diferentes pontos de vista, articulando a capacidade de análise crítica. Essa proposta curricular para a EJA determina, ainda, que o ensino de Língua materna deve:

fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper os silêncios impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e leem, pronunciando-se oralmente ou por escrito. (BRASIL, 2010, p. 12).

No Brasil, de acordo com os documentos legais que orientam a educação, a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação asseguram à escola a possibilidade de construir seu currículo. O currículo compreende, por sua vez, não só um conjunto de conteúdos listados para serem ministrados; abarca, todavia, também concepções pedagógicas, políticas e ideológicas. No Distrito Federal, além do próprio Projeto Político-Pedagógico, cada escola conta com o Currículo da Educação Básica do Distrito Federal (CEBDF). No CEBDF, há sete ocorrências para os termos “gêneros textuais” e há, inclusive, alguns exemplos. Observa-se também no CEBDF uma diferenciação clara entre gênero textual e

tipologia textual, conforme conceitua Marcuschi (2002; 2010). Por sua vez, devemos destacar que – a partir inclusive dos exemplos de gêneros dados por Bakhtin (2000), entre eles, a réplica de diálogos, o relato familiar, a carta, a ordem militar, os documentos oficiais, o universo das declarações públicas, o ditado – cabe ao docente de língua materna ter clareza, sobretudo, das possibilidades e implicações que o trabalho pedagógico com os gêneros textuais pode ter.

Uma vez que ainda as práticas discursivas de sala de aula giram em grande medida em torno do livro didático, não raro se observa o predomínio de certos gêneros em detrimento de outros de maior relevância social para os estudantes. Levar em consideração a prática pedagógica do docente de língua materna na EJA e o currículo é igualmente relevante. Nesse sentido, Moreira e Candau (2008) – que concebem o currículo como coração da escola, espaço central a partir do qual todos exercem suas funções – destacam que: nos diferentes níveis de atuação, todos os envolvidos no processo educativo, devem ser responsáveis por sua elaboração. Contudo, como se verá melhor na seção a seguir, as referências documentais e legais em relação à importância de se trabalhar os gêneros textuais não asseguram a transposição didática em sala de aula deste relevante componente curricular para as práticas sociais dos estudantes.

Levar a proposta curricular para momentos de encontros/planejamentos coletivos com os docentes é ação fundamental para a implementação dessa proposta. É um momento de apropriação do que fora definido, de reflexões e embates em torno das ideias ali apresentadas. E somente quando os docentes tomam posse pessoal dessas discussões é que se pode vislumbrar um trabalho alinhado, pautado na transparência, na construção coletiva e na clareza de propósito das ações desenvolvidas.

Ao tomar como base a concepção sociointeracionista e discursiva de linguagem, que norteia o Ensino de Língua materna e está expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais enfrenta o dilema de práticas de sala de aula baseadas no estudo prescritivo da gramática. Essa visão prescritiva não leva em consideração que, por exemplo, um falante para evocar na mente do ouvinte a interpretação desejada pode se valer do uso da voz passiva com o objetivo de evidenciar o agente e ocultar o superagente num determinado contexto discursivo (GOMES, 2012). Ao encontro dessa visão, considerar o ensino isolado das expressões gramaticais implica desconsiderar a sociedade que utiliza a própria língua para inúmeros objetivos, pois, como observa Bakhtin (1990), a palavra, como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais. O destino da palavra é o da sociedade que fala.

Esse conjunto de observações aponta para a necessidade de levar os docentes a refletir sobre os processos interativos, contextuais e discursivos da leitura e da escrita, com o objetivo de pensarmos em formas inovadoras e significativas de ensinar, ou melhor, viver a língua em sala de aula. As aulas de Língua materna devem, nesse sentido, preparar o aluno para entender, usar e refletir o discurso escrito ou oral, tendo como instrumento de ensino o gênero textual. Se toda atividade humana é mediada pela linguagem, cuja representação oral ou escrita se materializa no discurso, o ponto de partida é o discurso e não sílabas, palavras ou frases. Sendo o discurso a unidade básica de ensino, evidentemente, este terá significado para o aprendiz somente se fizer parte de seu contexto sociocultural. Nesse sentido, práticas que envolvam atividades de leitura e escrita podem ser muito significativas para os estudantes, levando-os a refletir sobre o uso da linguagem nas diversas situações de comunicação e a considerar diferentes propósitos e interlocutores.

A rede de ensino pública do Distrito Federal conta com uma proposta curricular voltada especificamente para o público da EJA. Publicada em 2008, várias comissões de representantes dos docentes se reuniram com o objetivo de embasar a gestão curricular do Distrito Federal. Conforme nossa análise, a proposta da EJA do Distrito Federal se baseia nas concepções de ensino de língua materna que privilegiam as práticas de letramentos. O que, por sua vez, supõe atividades de língua materna para muito além da prescrição gramatical, conforme prevê a norma padrão da língua.

Elaborada de forma coletiva com participantes de todas as regionais de ensino que integram a rede pública do Distrito Federal, a proposta se mostra significativa. No âmbito escolar, contudo, não houve, nos anos de 2010, 2011 e 2012, discussões a respeito do currículo. No primeiro segmento, de forma espontânea, observam-se algumas conversas pedagógicas entre os docentes de forma a se chegar a um entendimento comum a respeito do currículo para este segmento. Esse entendimento, em parte, deve-se à própria necessidade dos docentes do primeiro segmento, a cada semestre, de receber novos estudantes que não têm histórico escolar e que, por isso, passam por um teste para verificar em que série podem já começar os estudos.

4.3.8 Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Distrito Federal–Projeto Professor Carlos Mota (PPP/DF) e o Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada

PPP/DF – Este documento se incumbem de trazer uma proposta do tipo “guarda-chuva” para as escolas públicas do Distrito Federal se espelharem no momento do debate e da escritura do próprio Projeto Político-Pedagógico. Em sua apresentação, o PPP/DF se situa em um momento de reformulação dos paradigmas de gestão pública, “defendendo os princípios norteadores da cidadania, da diversidade e da sustentabilidade”.

Não obstante, se para o exercício da cidadania, agimos no mundo e com o mundo por meio dos gêneros textuais, no PPP/DF, não se registra uma única menção aos gêneros textuais. Com “gênero”, encontram-se ocorrências relacionadas a “gênero de identidade” e a “gêneros alimentícios”. Dessa forma, não podemos analisar questões relativas aos gêneros textuais e aos letramentos. Contudo, verificamos uma proposta interdiscursiva no documento no sentido de assegurar os direitos da pessoa humana, dialogando, desta forma, com vários documentos nacionais e internacionais.

No Projeto Político-Pedagógico da Escola (2010) há cinco referências ao termo letramento, uma vez que no documento se prevê um “Projeto de Letramento” que, segundo o projeto da escola, “visa corrigir a defasagem idade/série dos alunos da escola. (Mais Educação – MEC)”. Todavia, não há outra explicação no próprio documento sobre a concepção de letramento. Como o foco do PPP escolar se volta mais para o seu processo de produção, na escola em que colhemos os relatos não se constata uma retomada ao documento. Portanto, parece-nos plausível a hipótese de que do ponto de vista da circulação e do consumo textual, o PPP escolar poderia em muitas escolas ser visto como um documento para ser relido e retomado ao longo do ano letivo.

Realizada a análise deste último documento, busco, a seguir, alinhar os pontos principais relacionados ao escopo da investigação e do seu respectivo registro. Escrever uma dissertação de mestrado já representa um momento privilegiado de reflexão e as colocações finais a seguir se encontram conectadas a todas seções anteriores. Não são, por conseguinte, uma palavra final; mas um convite a continuarmos juntos os diálogos, as reflexões e as ações em prol dos estudantes jovens, adultos e idosos.

REFLEXÕES SOBRE A JORNADA ANALÍTICA

Com base nas análises empreendidas, nas discussões teóricas realizadas bem como na síntese apresentada a seguir nos quadros 19 e 20, pode-se considerar que alcançamos o objetivo medular desta investigação, ou seja, investigar, considerando como referência o contexto educacional da rede pública de ensino do Distrito Federal, práticas discursivas e sociais relacionadas aos letramentos na educação escolar de jovens, adultos e idosos.

Conforme a análise sobre as práticas discursivas e sociais relacionadas aos letramentos, tanto da base de dados de natureza etnográfica bem como da fonte documental, pudemos evidenciar a relevância dos letramentos para estas pessoas jovens, adultas e idosas. Nesse sentido, nos Quadros 19 e 20 a seguir, destacamos de forma sintética os textos acerca das narrativas de vida e o *corpus* documental para tecermos considerações sobre o eixo comum a respeito de ambas as análises paralelamente e de forma situada.

Quadro 19 – Panorama das considerações finais do *corpus* de natureza etnográfica

Narrativa de vida	Apresenta os letramentos na perspectiva ideológica?	Relacionada a qual prática social?
Texto 1 – Dalva	Sim	Mensagem de celular
Texto 2 – Maria	Sim	Fazer compras, ler receita, pegar ônibus
Texto 3 – Marta	Sim	Pegar ônibus
Texto 4 – Jonas	Sim	Considera as práticas de interação oral em diferentes níveis de interlocução social
Texto 5 – Coralina	Sim	Revela o sonho de ler obras literárias

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao encontro do exposto no capítulo teórico, no item 1.4.1 desta dissertação, do ponto de vista do modelo ideológico de letramentos, observamos nos discursos dos colaboradores uma perspectiva de letramento de natureza dinâmica. Nesse sentido, as práticas mediadas por textos em sociedades são realmente dinâmicos e as pessoas jovens, adultas e idosas devem ter acesso às estratégias e aos conhecimentos formais para interagir com o mundo letrado.

Quadro 20 – Panorama das considerações finais do *corpus* documental

Especificação do <i>Corpus</i> documental	Apresenta os letramentos na perspectiva ideológica?	Destaque para a citação textual ou comentário analítico.
Livro didático para letramento e alfabetização selecionado para a escola (FNDE-PNLD/EJA)	Sim	As propostas explicitam propostas na perspectiva ideológica com atividades didáticas que não são meramente figurativas, mas associadas às práticas sociais letradas.
Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP/ Escolar)	Não	As 5(cinco) referências apresentadas no texto relacionam-se ao projeto de correção da defasagem idade-série do MEC para crianças e adolescentes do ensino regular, sem caracterizar o significado social dos letramentos.
Currículo da Educação Básica do Distrito Federal (CEBDF, 2010)	Não	A palavra “letramentos” constitui-se num dos eixos, mas faltam explicitações assertivas sobre o conceito de letramento e as vezes que o termo “gênero” aparece surge de forma pontual, isolada e só reitera os gêneros tradicionalmente trabalhados pela escola.
Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota (PPP/SEEDF)	Não	Sem referências.
Edital de Chamada Pública do FNDE para livros didáticos (FNDE/ PNLA, 2008)	Sim	1 (uma) ocorrência apenas, mas concisa e contundente: “[...] processo de alfabetismo/letramento, que inclui o desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais, projetando-se na aprendizagem ao longo da vida.” (FNDE, PNLA 2008, p. 22)”
Edital de Chamada Pública do FNDE para livros didáticos da EJA (FNDE/PNLD-EJA, 2011);	Sim	13(treze) ocorrências e consta inclusive como critério eliminatório da obra que não apresentar a perspectiva de letramento explicitada. “As obras didáticas devem favorecer o processo de alfabetização e a promoção do letramento na perspectiva da formação de sujeitos autônomos e críticos, ou seja, de leitores e escritores capazes de

Especificação do <i>Corpus</i> documental	Apresenta os letramentos na perspectiva ideológica?	Destaque para a citação textual ou comentário analítico.
		participar dos diferentes eventos e práticas de letramento na sociedade.” (FNDE/PNLD-EJA, 2011, p.38)
Parâmetros Curriculares Nacionais da EJA (PCN-EJA, 2001)	Não	Há apenas 1 (uma) referência pontual no sentido da cognição : "Ela (a pessoa) aprenderá na escola um conjunto de conceitos que não têm nenhuma utilidade prática imediata mas que podem ajudar a organizar o sistema de conceitos que compõem sua estrutura cognitiva. Na escola, ela exercita a realização de tarefas segundo planos ou instruções prévias. Todas essas aprendizagens colaboraram para desenvolver essa modalidade cognitiva que definimos como característica do letramento. "
Parâmetros Curriculares Nacionais da EJA (PCN-EJA, 2002)	Não	Ocorrência apenas nas referências bibliográficas.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDEBEN/1996)	Sim, em termos legais abstratos no sentido da educação geral	Prevê explicitamente que "Art. 1º § -2º educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social ; “e que a formação dos profissionais da educação terá como fundamento”. Art. 61, I a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço".
Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Jovens e Adultos	Sim, em termos legais abstratos no sentido da educação geral	Intertextualidade explícita como o Art. 1º § -2º da LDEBEN.
11. Resolução nº 1/2012-CEDF, que estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal	Sim, em termos legais abstratos no sentido da educação geral	"Art. 9º A educação básica tem por finalidade assegurar ao estudante a formação indispensável para o exercício da cidadania, o prosseguimento de estudos e a inserção no mundo do trabalho."
Diretrizes Curriculares da Educação Nacional (MEC, SEB, DICEI, 2013)	Não	7 (sete) ocorrências associadas a termos como "letramento e alfabetização" e uma no sentido de

Especificação do <i>Corpus</i> documental	Apresenta os letramentos na perspectiva ideológica?	Destaque para a citação textual ou comentário analítico.
		"letramento emocional, social e ecológico". Não há explicitação no texto ou a apresentação de referências bibliográficas relacionadas a estes três últimos.
Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos–Confinteia VI (Unesco, Ministério da Educação, 2010)	Não	Reiterou que Declaração de Hamburgo (Confinteia V), realizada em 1997, identificou a aprendizagem de adultos como “consequência de uma cidadania ativa e condição para a plena participação social. [...] numa perspectiva na qual a educação de adultos se situa dentro de um contexto de aprendizagem ao longo da vida, que integra uma lógica de empoderamento com a instrumentalidade na aprendizagem de adultos.” p. 89
Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes–Confinteia VI. (Unesco, Ministério da Educação, 2009)	Não.	Afirmções genéricas em que alguns termos como letrado aparece frequentemente associado a criação de ambiente letrado, como em " O interesse em melhorar os ambientes letrados começou a ser considerado nas políticas e programas de alfabetização em diversos países [...]" p.68
Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)	Não	Os termos são muito genéricos, apesar da reiterada posição sobre qualidade na educação e educação como direito de todos numa intertextualidade explícita com a Declaração de Jomtien (1990).
Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).	Não	Talvez pelo se apelo universal, trata-se do mais abstrato dos documentos analisados. Há predominância do interdiscurso de paz e respeito multilateral do pós-guerra mundial.

Fonte: Dados da pesquisa (grifos em negrito nossos).

Com o objetivo de, nesta seção, alinhar as reflexões e análises, destaco que os Quadros 19 e 20 apresentam um panorama analítico conforme o escopo delimitado para a

pesquisa e que respondem à questão de pesquisa **Quais são as concepções de letramentos que subjazem às práticas discursivas e sociais veiculados na modalidade de EJA?**

Nos discursos dos colaboradores da pesquisa, as análises sugerem que as concepções de letramento se baseiam na relação entre textos (escritos e orais) e práticas sociais, ou seja, privilegiam o ponto de vista ideológico de letramento. Por outro lado, as análises da base documental revelam incoerências e discrepâncias nas concepções de letramentos. Há 191 ocorrências para o termo letramento(s) em todos documentos analisados sem evidenciar, todavia, uma intertextualidade explícita acerca do tema. Aliás, o tratamento reservado aos letramentos em documentos como os PCN evidenciou discrepâncias graves que, por conseguinte, dificultam o trabalho pedagógico. Em documentos recentes, como o das Diretrizes Curriculares da Educação Nacional (MEC, SEB, DICEI, 2013), a ADTO evidencia que há alusão aos letramentos de forma genérica com a vinculação quase exclusiva entre “letramento e alfabetização”. O referido documento apresenta termos como “letramento emocional, social e ecológico” sem explicitá-los no texto ou nas referências bibliográficas.

Em relação à questão **Quais práticas discursivas e sociais se evidenciam como favoráveis aos letramentos das pessoas jovens, adultas e idosas?**, as categorias linguístico-discursivas destacadas a seguir revelam quais práticas discursivas e sociais se mostram como favoráveis ou não aos letramentos voltados para as pessoas jovens, adultas e idosas. Os textos escritos acerca das narrativas de vida explicitam práticas discursivas e sociais se mostram como favoráveis aos letramentos das pessoas jovens, adultas e idosos. O livro didático analisado igualmente evidencia práticas discursivas igualmente favoráveis aos letramentos das pessoas jovens, adultas e idosas, justamente por considerar os textos em seus contextos de prática social e exercício da cidadania.

Além disso, é preciso considerar que As figuras 13 e 14 trazem, no próprio livro didático, exemplos de propostas relacionadas ao universo dos idosos. Contudo, a ampla base documental da pesquisa registra apenas 24 ocorrências para o termo idoso(s), enquanto os termos jovem(ns) e adulto(s) registram 1.320 e 2490 ocorrências respectivamente. Nesse sentido, práticas discursivas favoráveis aos letramentos de jovens, adultos e idosos devem, por conseguinte, tratar com o mesmo peso e importância essas três realidades iguais em direitos mais distintas em necessidades e, inclusive, expectativas educacionais.

De forma geral, em todos os documentos observamos uma intertextualidade explícita ou implícita (Fairclough, 2003) com documentos basilares da ordem discursiva contemporânea, a saber: o da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e o da Declaração de Jomtien (1990), sobretudo na reafirmação de direitos subjetivos. Em termos

de categorias linguístico-discursivas favoráveis às práticas de letramentos, os resultados apontam que, numa referência interdiscursiva aos direitos fundamentais, a cadeia documental evidencia coerência, intertextualidade explícita e constitutiva (Fairclough,2003).

Ao longo do capítulo analítico, apresentamos algumas evidências preocupantes sobre Declaração de Jomtien (1990), inclusive a respeito de suas lacunas a respeito da nomeação e identificação semântica e lexical dos atores responsáveis pelas garantias dos aludidos direitos. Contudo, precisamos resgatar o contexto de cultura no Brasil para destacar que as análises documentais apontam para uma clara responsabilização do Estado. Aliás, nesse sentido, uma evidência da coerência entre práticas discursivas e sociais se observa com base na inclusão da modalidade de EJA no rol dos direitos constitucionais, que vieram garantir o financiamento público da educação escolar das pessoas jovens, adultas e idosas, como um direito fundamental. Nessa perspectiva, podemos, por conseguinte, entender do ponto de vista legal existe um processo dinâmico para assegurar direitos e que estes, por sua vez, podem favorecer a relação das pessoas com os textos numa perspectiva de prática social.

Os resultados alcançados também sugerem outra prática favorável aos letramentos de pessoas jovens, adultas e idosas. Devo ressaltar a coerência interdiscursiva e intertextual entre o edital do FNDE/PNLD-EJA (2011) e o livro didático analisado, inclusive este último apresenta propostas didáticas claras de que é possível dialogar as teorias sobre o letramento ideológico e as práticas educacionais. Em consonância com os editais do PNLD/EJA, observa-se, sobretudo na perspectiva ideológica, propostas do livro didático baseadas em gêneros textuais que, por sua vez, buscam concretizar o discurso da aprendizagem e da educação para a vida com base numa reflexão crítica e significativa voltada, antes de tudo, para as práticas sociais das pessoas jovens, adultas e idosas. O que, por conseguinte, leva-me a resgatar os trabalhos de Silva (2007) e Rocha (2010), nos quais se destaca como o trabalho com gêneros textuais pode se tornar significativo para a promoção dos letramentos.

Não obstante, para que esse quadro se tornasse ainda mais positivo, deve-se discutir e propor uma revisão acerca do edital FNDE/PNLA-EJA (2008) e do edital FNDE/PNLD-EJA (2011), pois apresentam a perspectiva teórica dos letramentos somente para a primeira etapa do primeiro segmento, ou seja, a alfabetização. Não só nesses documentos relacionados ao livro didático. De acordo com os resultados analíticos alcançados, existe a tendência na base documental da pesquisa de, frequentemente, associar letramento à alfabetização de forma redutora e quase exclusiva.

Com relação à última questão de pesquisa **Quais estratégias dialógicas as análises podem sugerir entre as concepções de letramentos e as práticas discursivas e sociais de**

peças jovens, adultas e idosas?, cabe, nos limites e possibilidades deste trabalho, refletir pelo menos acerca de três pontos de vista. Como resultado, entendo que esses três pontos de vista podem auxiliar a construção de documentos oficiais de forma a entrelaçar dialogicamente concepções de letramentos e as práticas discursivas e sociais de pessoas jovens, adultas e idosas.

Primeiramente, qualquer estratégia dialógica voltada considerar as pessoas bem como suas respectivas visões e discursos é o passo mais fundamental na formulação de documentos públicos em educação. O Quadro 19, por exemplo, traz evidências de como estudantes do podem sugerir estratégias dialógicas entre concepções de letramentos e suas respectivas práticas discursivas e sociais. Essa observação vale, na minha modesta opinião, para professores, gestores e formuladores de políticas e documentos em educação. Antes de tudo, é preciso considerar as vozes das pessoas. No bojo destas reflexões, como estratégia dialógica, devemos considerar ampliar o alcance e as contribuições das abordagens qualitativas de natureza descritiva e interpretativa para subsidiar as ações dos agentes e profissionais da educação com base nos discursos das pessoas jovens, adultas e idosas.

Em segundo lugar, de acordo com as análises teóricas e as incoerências evidenciadas no *corpus* documental e ressaltadas nos Quadros 19 e 20, podemos considerar as seguintes categorias linguístico-discursivas do contexto de situação para propor estratégias dialógicas entre as concepções de letramentos e as práticas discursivas e sociais de pessoas jovens, adultas e idosas:

i) **campo do discurso**: em que os participantes estão envolvidos? Em que a linguagem figura como um componente essencial? Nesse sentido, a formulação do documento então envolvidos em torno de quais objetivos? A linguagem figura como um componente para atingir qual objetivo? Quais interlocutores provavelmente poderão dialogar com o documento? O documento orienta alguma política de gestão interna ou se relaciona á alguma cadeia discursiva voltada para as pessoas jovens, adultas e idosas?;

ii) **participantes do discurso** refere-se a quem está tomando parte, à natureza, status e papéis dos participantes. Nessa perspectiva, para a formulação do documento, como os participantes detentores do poder discursivo de formular foram escolhidos? Os formuladores defenderão suas respectivas propostas teórico-discursivas ou encamparão alguma

forma de representação social? Nossas análises apontam que, não raro, documentos oficiais sinalizam para perspectivas teóricas dos participantes do discurso com o poder de influir na redação do documento;

ii) **O modo discursivo** a organização simbólica do texto, o status do modo e da instância discursiva bem como sua função no contexto, incluindo o canal (trata-se de um canal oral ou escrito? Ou uma combinação de ambos? Em termos simbólicos, o discurso se refere a qual modo do discurso (Carvalho, 2007)? A qual instância discursiva (Marcuschi, 2008).

Fonte: Baseado em Halliday e Hasan, 1989, p. 12 com adaptações do autor para as discussões deste trabalho.

Obviamente, Halliday e Hasan (1989) não conceberam essa proposta para as análises tais qual essa questão de pesquisa em que procurei situar estratégias dialógicas entre as concepções de letramentos e as práticas discursivas e sociais de pessoas jovens, adultas e idosas. Ao propormos essas estratégias dialógicas, não podemos esquecer, por fim, sobre os dos processos de produção, circulação e consumos de textos. Os dois documentos norteadores da educação nacional, os PCN-EJA (2001, 2002) não dialogam entre si a respeito da concepção de letramentos tampouco sobre gêneros textuais, ou seja, entre estes dois parâmetros as intertextualidades não são explícitas e os interdiscursos caminham por vias paralelas. Para cada parâmetro curricular, pode-se dizer que os discursos se orientam conforme as coordenadas de diferentes “satélites”, como se estivessem em torno de centros gravitacionais distintos. Em termos de projeto político pedagógico, o PPP/SEEDF poderia ser uma poderosa ferramenta de indicação das possibilidades de dialogar as teorias de letramentos com a prática educacional por meio do trabalho com os gêneros textuais, conforme também destacou Rocha (2010) no **Quadro 3**. Contudo, na formulação curricular, as menções aos gêneros são esparsas, inconsistentes e frequentemente reiteram o trabalho com os gêneros tradicionalmente trabalhados pela escola.

Além disso, documentos recentes como o das Diretrizes Curriculares da Educação Nacional (MEC, SEB, DICEI, 2013) aludem aos letramentos de forma genérica reiterando a vinculação excludente entre “letramento e alfabetização” apenas. O referido documento apresenta termos como “letramento emocional, social e ecológico” sem ao menos sinalizá-los

referências bibliográficas. O que nos leva à indagação, com base em Halliday e Hasan (1989), quem são **participantes** do discurso veiculado nas Diretrizes Curriculares da Educação Nacional? Nesse sentido, pelo menos em relação aos letramentos, o documento dialoga praticamente em torno do eixo de suas ideias. Destarte, a respeito do **campo do discurso**, conforme Halliday e Hasan (1989), seria possível situá-lo como interlocuções internas da gestão de políticas em currículo. Em relação ao **modo discursivo**, a organização simbólica a respeito de letramentos pressupõe um discurso retórico, ou seja, aquele que na perspectiva da teoria dos quatro discurso de Aristóteles, conforme Carvalho (1996), tem por objeto o verossímil e por meta a produção de uma crença firme que supõe, para além da mera presunção imaginativa, a anuência da vontade.

A exemplo desse documento, há outros e o que importa ressaltar é o que podemos aprender sobre as formas de produção, circulação e consumo dos textos veiculados para a modalidade de EJA? Ao encontro desse último exemplo, as análises permitem propor, aqui, a metáfora dos "satélites discursivos" para situar e sintetizar, em grande medida, alguns discursos veiculados no *corpus* documental. Os "satélites discursivos", uma vez lançados à órbita discursiva estratosférica, cumprem, com maior ou menor grau de eficiência, seu objetivo de fornecer e agregar informações sobre o propósito para o qual foi criado e, principalmente, para seus "idealizadores".

De acordo com essa perspectiva, discursos podem, por exemplo, referirem-se à "educação cidadã" sem dialogar com "letramentos" e vice-versa, como satélites gravitando – ora ligados, ora desligados, ora efusivos e contundentes – ao redor, todavia, das próprias formulações teóricas, o que significa apontar participantes em mesmo nível de interlocução. Igualmente, os discursos podem se artificializar a tal ponto que a perspectiva, ao invés de voltar para o significado humano e social, constitui-se numa retórica artificializada, voltada para a fabricação do próprio discurso. Nesse sentido, ao encontro do semiótico Greimas (1981, p. 21), o foco preponderante nos "satélites discursivos" busca construir "simulacros com os quais procura substituir a própria realidade" sem tocar, todavia, a realidade das práticas discursivas e sociais das pessoas.

Além dessas ideias destacadas nesta seção, conforme as discussões e análises realizadas neste capítulo, o aporte teórico da LSF e da ADC igualmente permitiu-nos discutir e evidenciar questões relativas aos direitos dos estudantes da EJA, à violência e coação sofrida por mulheres que desejam voltar ou continuar a estudar, à invisibilidade dos idosos na escola, falta de adequação dos materiais didáticos às necessidades dos estudantes. Por sua vez, as análises documentais também revelam uma intrincada e multifacetada rede interdiscursiva

com evidências de alguns avanços, porém, por outro lado, com sérias lacunas, redundâncias e, pior, distanciamento da realidade educacional.

De acordo com o exposto, os resultados das análises destacadas aqui e discutidas ao longo dos capítulos permitem-nos entender que respondemos às questões de pesquisa e atingimos a consecução dos objetivos de acordo com os limites e perspectivas do trabalho acadêmico: 1) apontar, tanto em documentos oficiais quanto em histórias de vida, práticas discursivas e sociais favoráveis aos letramentos das pessoas jovens, adultas e idosas; 2) identificar quais são as concepções de letramentos que subjazem às práticas discursivas e sociais veiculados na modalidade de EJA; 3) discutir estratégias dialógicas entre as concepções de letramentos e as práticas discursivas e sociais voltadas para a educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas. Nessa jornada, além do cerne da investigação, identificamos uma parte significativa da rede de práticas discursivas e sociais cujas evidências sugerem a necessidade de um trabalho mais coerente do ponto de vista da produção, circulação e consumo de textos voltados para as pessoas jovens, adultas e idosas. Trata-se, portanto, de pessoas que precisam dos letramentos, em todos os níveis de ensino, para viver em melhores condições de justiça e inclusão social bem como de simetria – discursiva e social. Em vista do exposto, escrever uma dissertação de mestrado já representa um momento privilegiado de reflexão e os resultados alcançados não são uma palavra final, mas um convite ao diálogo, à reflexão, à ação. Com esse convite em mente, que as considerações finais a seguir possam igualmente se constituir em uma das peças deste relevante e necessário diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encontro do que evidenciamos no início da jornada de pesquisa, além da questão do alfabetismo funcional, não podemos negligenciar o fato que o Brasil “se encontra entre os dez países no mundo que respondem por 72% da população mundial de analfabetos” (UNESCO, 2014, p. 10) e que a meta de promover a alfabetização e os letramentos para adultos é a que se encontra mais longe do objetivo entre todas as metas lançadas há quase quinze anos, na Declaração de Jomtien (WCEA, 1990). Ao encontro da situação de Maria, a quem me referi no início desta jornada, os dados quantitativos apresentados evidenciam que há milhares de pessoas que necessitam dos letramentos com vistas a viver em sociedade em situação de maior simetria discursiva e social.

Nesse sentido, ao situar os problemas sociosemióticos da pesquisa, destacamos, entre outros pontos relevantes, o fato de que integrar um sistema de educação não significa, ao encontro das análises de Peregrino (2010), inclusão social e melhoria das condições de vida, um dos agravantes do alfabetismo funcional. Não obstante, reitero que as pessoas, na escola, podem se deter na codificação e na decodificação do sistema semiótico de leitura e escrita sem alterar sua condição de invisibilidade social diante das inúmeras práticas sociais e discursivas mediadas pelos letramentos, conforme Silva (2012a).

Conforme a contextualização apresentada, são muitas as lições e os desafios. Abordá-las sob diferentes perspectivas fugiria aos limites desta investigação. Todavia, este trabalho analisou uma significativa cadeia discursiva com base na qual destacamos o fato de que de uma maneira ou de outra os projetos educativos voltados para a modalidade de EJA ainda não se constituíram intertextualmente e interdiscursivamente em propostas coerentes de um projeto de Estado, de uma visão de sociedade.

Com base nas análises sociosemióticas, nos dados de natureza etnográfica e de cunho documental, realizadas por meio das categorias analíticas da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), os resultados também sugerem que – para as interações entre pessoas, das pessoas com as instituições bem como destas últimas entre si significam, em sociedades cada vez mais letradas e mediada por textos

– a familiaridade e conhecimentos a respeito das práticas e eventos de letramentos, em todos os níveis de formação, deve considerar o trabalho crítico com os gêneros textuais. Nesse sentido, a exemplo do PNLD/EJA, resgatar os modos de produção, circulação e consumo textual pode levar a discussões em sala de aula sobre relações de poder e ideologia que subjazem à constituição superficial do texto. Todavia, este trabalho pode ir mais além na medida em que a Teoria de Gênero e Registro puder ser discutida, avaliada e aplicada às salas de aula.

Nessa perspectiva, embora se preveja, no conjunto dos documentos legais, uma educação de valor social e formativo, seria preciso haver discussões e um aprofundamento do significado dessa afirmação, uma vez que no ensino da língua materna, não raro, observa-se que ainda há um predomínio da categorização gramatical em detrimento das possibilidades efetivas de uso da língua materna nas diversas situações em que

Os gêneros, encontrados em qualquer contexto da cultura, encontram-se lá porque eles representam formas estabelecidas de construção de sentido e, portanto, qualquer programa educacional que não ensina os gêneros necessários para uma participação bem sucedida na aprendizagem escolar, bem como quanto a vida social, é simplesmente irresponsável. (CHRISTIE, 2004, p. 25-26; tradução nossa).

Cabe, ao encontro do pensamento de Christie (2004), resgatar as ideias semeadas por Marcuschi (2002; 2010) no sentido de que é preciso ensinar, na escola, a agir no mundo com os gêneros textuais. Se por um lado, ainda que de forma assistemática, os documentos legais já assinalam a relevância dos gêneros textuais para a EJA, por outro, nós docentes precisamos, em sala de aula, reconhecer, conforme Silva (2013) em alusão a Marcuschi (2005), que “gênero não se atrela tão somente a formas linguísticas, pois quando aprendemos um gênero, na realidade, aprendemos o que Miller (1984) denomina ‘uma forma de ação social’, como também o que, no dizer de Wittgenstein, pode ser apontado como ‘uma forma de vida’”.

Com base em Marcuschi (2002; 2010) e Paulo Freire (1988), cada qual com sua terminologia característica, destacamos a importância na EJA de relações de aprendizagem que privilegiem a leitura de mundo, a experimentação dos gêneros textuais, numa perspectiva de um ensino contextualizado, a partir da valorização das experiências linguísticas dos estudantes. Contudo, no ensino de língua materna, as concepções tradicionais supervalorizam o ensino da categorização gramatical em detrimento do ensino do uso e da interpretação de diferentes gêneros discursivos e de seus elementos retóricos. Com o desenvolvimento da Sociolinguística, a perspectiva mudou. Ensinar gramática, inclusive para alguns autores mais radicais, tornou-se praticamente dispensável (BARBOSA, 2008). Os PCN, por outro lado,

buscam assegurar para o ensino de Língua materna uma metodologia que prime pelo uso da língua, na produção e interpretação de textos de diferentes gêneros (BRASIL, 1998). Nessa perspectiva, a partir do trabalho com os diferentes gêneros, é que as várias práticas de linguagem podem ser articuladas (BARBOSA, 2008).

Enfrentar, portanto, as formas de exclusão social, conforme evidenciado pelas análises, significa oferecer às pessoas jovens, adultas e idosas adequados níveis de alfabetização e letramentos por meio de um programa de trabalho consistente, crítico e voltado para o contexto escolar. Os documentos oficiais não podem continuar a negligenciar a realidade dos gêneros textuais e patinar nos fundamentos sobre as teorias de letramentos. Como visto, há evidências de diálogos possíveis entre as teorias e o discurso oficial e, de outro lado, a prática. Contudo, há enormes desafios. Além de não limitar mais as teorias de letramentos apenas à alfabetização, existe a necessidade de rever os documentos oficiais, sobretudo, os parâmetros curriculares da EJA em nível nacional, local e escolar com uma cadeia interdiscursiva para assegurar o direito à educação com qualidade para todos como realidade não como um discurso remanescente e redundante, à semelhança do trabalho de Sísifo.

Favorecer ao estudante, da modalidade de educação voltada para as necessidades de jovens, adultos e idosos, significa oportunidades de experimentar/estudar/transformar/criar gêneros textuais que sejam contextualmente significativos para os seus propósitos imediatos e futuros seria, em última análise, propiciar-lhes outras e melhores possibilidades de forma de vida, de inserção, de justiça e equidade social, com um direito a ser garantido pelo Estado. Que essa visão possa talvez ser incorporada inclusive aos documentos da Unesco para trazer mais objetividade e norte para as políticas públicas que visam à “Educação para todos” (Declaração de Jontiem, 1990) bem como a outros textos da cadeia discursiva analisada.

Logo, torna-se necessário situar com coerência interdiscursiva e intertextual as concepções de letramentos, educação cidadã, educação para a vida, mundo do trabalho, educação como prática social com vistas a nortear de forma mais clara e coerente o trabalho profissional dos agentes de letramentos para que todas as crianças e jovens concluam a educação básica na idade adequada. De outra maneira, em textos de relevância nacional para as práticas sociais em educação, pode-se indefinidamente continuar o lançamento de "satélites discursivos", como no exemplo mais recente "letramento emocional, social, ecológico", de forma solta, sem que este “satélite” dialogue com os agentes dos letramentos e até com formulações discursivas anteriores.

Com base nas análises empreendidas, entre outros achados de pesquisa, destaco o desafio de romper com discursos simplistas e redutores que vinculam unicamente letramento a alfabetização como se as práticas de leitura e escrita não fossem necessárias à vida social nos outros níveis de ensino da modalidade da EJA. Por conseguinte, identificamos uma parte significativa da rede de práticas discursivas e sociais cujas evidências sugerem a necessidade de um trabalho mais coerente do ponto de vista da produção, circulação e consumo de textos voltados para as pessoas jovens, adultas e idosas que precisam dos letramentos, em todos os níveis de ensino, para viver em melhores condições de justiça e inclusão social bem como de simetria de conhecimentos e práticas – discursiva e social. De outra forma, corremos o risco de perpetuar a situação do Brasil entre os 10 países do mundo com as maiores taxas de analfabetismo (UNESCO, 2014, p. 10) e com as inaceitáveis taxas de alfabetismo funcional.

Para tanto, as narrativas de vida explicitam a relevância dos letramentos para as práticas sociais. Podemos entender que os letramentos associados às práticas sociais, aos conhecimentos, aos sistemas de crenças, às identidades, aos modos de ser e de se expressar influenciam as práticas sociais em âmbito geral e em contextos particulares para as pessoas jovens, adultas e idosas. As formas de exclusão em relação à sociedade ocorrem tanto no nível das práticas mediadas por textos como na percepção a respeito do próprio repertório linguístico.

A base de natureza etnográfica da pesquisa revela uma percepção clara a respeito da relevância dos letramentos nas práticas sociais. As análises sobre estes dados permitem-nos afirmar que é possível mitigar formas de exclusão social à medida que houver maior inserção e participação nas práticas sociais; sobretudo, ao ressaltar igualmente um trabalho consistente com os diversos gêneros textuais numa perspectiva crítica em que as pessoas considerem a produção bem como as formas de circulação e consumo dos mais diferentes textos que medeiam as práticas discursivas e sociais.

De acordo com os textos dos colaboradores da pesquisa, torna-se inócua apreender os sistemas de mobilização da leitura e da escrita de forma dissociada das práticas sociais e discursivas ou apenas associar letramentos à alfabetização. Daí a relevância de resgatar, nos discursos e nas práticas sociais nos textos analisados, a concepção de letramentos para o domínio das formas de interação social não só durante o processo inicial de alfabetização. A perspectiva ideológica de letramentos deve perpassar toda a trajetória de formação escolar, de tal forma que não seria possível separar as atividades didáticas em sala de aula das práticas discursivas e sociais em sociedade desde a formação inicial até os níveis posteriores.

Para a educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas estas lições possuem relevância para professores, para gestores escolares e de políticas públicas de educação. Se por um lado concordamos com a visão a respeito do professor como agente de letramento; por outro, não podemos esquecer que as práticas em sala de aula se inserem numa rede maior de práticas discursivas observáveis em Livros Didáticos, Projetos Políticos Pedagógicos; Currículos Estaduais e Nacionais, Leis, Diretrizes, Pareceres, discursos e documentos internacionais. Não obstante, toda rede interdiscursiva deveria partir do princípio que não só o professor, mas todas pessoas, profissionais da educação, gestores, formuladores de políticas públicas devem se imbuir da identidade de agentes dos letramentos. O próprio estudante é um agente de letramento na medida em que, revestido de sua autonomia social e poder semiótico, constrói suas hipóteses, concepções e estratégias de ler o mundo e suas multissemioses. Essa consideração abre-se para uma perspectiva inclusiva de aproximar a retórica oficial da necessária dialogia com as práticas sociais e discursivas em sala de aula para aprender e ensinar a agir com o mundo e no mundo.

Torna-se preocupante que discursos veiculados em documentos oficiais, aqui, analisados, com os que serviram de preparação para a Confinteia já apontem no horizonte a criação de mecanismos de monitoramento de metas cujos discursos se voltam mais para o monitoramento em si do que para o diálogo com os meios, os fins e, sobretudo, com as pessoas que precisam dos letramentos para viver em condições de maior inclusão discursiva e social. Desta forma, não sem razão, ressentimos para esta modalidade de ensino de projetos em longo prazo que, inclusive, sinalizem o fim de uma era de educação para aqueles que não tiveram acesso a ela em idade própria. Ao lançar meu olhar para o horizonte, proponho um sonho aqui.

Portanto, ao lançar meu olhar sobre o horizonte, entendo que já é hora de começarmos a pensar em uma era sem a modalidade de EJA tal qual se concebe hoje, ou seja, como forma de política educacional apenas compensatória. Nesse sentido, seria preciso solucionar o desafio que os jovens vivem por não acompanharem a educação básica na idade adequada para, como alguns países já fizeram, apontar o fim de uma era compensatória e o começo de um novo tempo de educação permanente, ao longo da vida, em rede, como troca de saberes, de vivências, de narrativas de vida, de identidades, de sonhos por práticas discursivas e sociais mais justas e inclusivas.

Em vista dessas considerações, por último, mas não menos importante, que este trabalho possa ter contribuído no sentido de trazer à luz hiatos e espaços, antes obscuros, situados entre os letramentos e as mudanças discursivas e sociais na educação escolar da

Dalva, da Marta, do Jonas, da Coralina, da Maria. Por conseguinte, que este trabalho também signifique uma ponte dialógica para outros estudos, trabalhos e práticas em favor da inclusão social, portanto, em prol de todas as pessoas jovens, adultas e idosas que precisam dos letramentos para viver em condições de mais simetria discursiva e social.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado.** Rio de Janeiro: Geral, 1985.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.

BARBOSA, J. P. **O Lugar da gramática no currículo de língua materna.** Santa Fé: Ediciones UNL, 2008. (no prelo).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua materna.** (5^a a 8^a série). Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: primeiro segmento do ensino fundamental: 1 a 4 série.** 2001. v. 2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13534%3Amaterial-da-proposta-curricular-do-2o-segmento&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913. Acesso em: 16 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5 a 8 série.** 2002. v. 2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13534%3Amaterial-da-proposta-curricular-do-2o-segmento&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913. Acesso em: 16 jan. 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art2. Acesso em: 16 jan. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Do parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Parecer normativo**, n. 7, de 7

de abril de 2010. Relatora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992. Acesso em: 16 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portal do Professor**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>. Acesso em: 16 jan. 2014.

CARVALHO, O. **Aristóteles: os quatro discursos**. (Capítulo I de Aristóteles em Nova Perspectiva: introdução à teoria dos quatro discursos). Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica / Ceale, 2008. (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).

CHRISTIE, F. Systemic functional linguistics and a theory of language in education. **Systemic Functional Linguistics in Action**. A Special Edition of the Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, 2004. p. 13-40.

_____. Literacy as a theme in educational theory and policy. **Equinox Books**, [s.l.], p. 9-23, nov. 2010.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edingourg: Edinbourg University, 1999.

COUTO, H. H. Ecolinguística. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 14, n. 1, p.275-312, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis: papers in the critical study of language**. New York: Longman, 1995.

_____. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

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

_____. **Language and Globalization**. Londres and Nova York: Routledge, 2006.

_____. **Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language.** United Kingdom: Pearson, second edition, 2010.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista.** Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2013.

FRAIDENRAICH, V. EJA em segundo plano: Modalidade requer mais cuidados e verbas para oferecer boas aulas a quem quer estudar. **Nova Escola**, edição 239, jan./fev. 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-plano-618045.shtml>. Acesso em: 16 jan. 2014.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Aula Inaugural no Collège de France, Pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Leituras Filosóficas. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

GDF/SEEDF. **Currículo da Educação Básica:** Educação de Jovens e Adultos. Subsecretaria de Educação Básica, Brasília, 2010.

_____. **Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Distrito Federal (PPP/DF).** Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/sobre-a-secretaria/ppp.html>>. Acesso em 16 de janeiro de 2014.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. **Linguística Sistêmico Funcional.** Aplicaciones a la lengua española. 2. ed. Santa Fe: UNL, Waldhuter Editores, 2008.

GOMES, D. **Agência e Super Agência (Power Point).** Sintaxe Funcional e Tipologia Linguística. [Brasília]: UnB, 2012.

GREIMAS, A. **Semiótica e ciências sociais**. Tradução Álvaro Lorencini e Sandra Nitrini. São Paulo: Editora Cultrix, 1981.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

_____. **New ways of meaning: the challenge to applied linguistics**. Reprinted in Fill and Mühlhäusler (2001), p. 175-202, 1990.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

_____. **Language, context and text: a social semiotic perspective**. Geelong, Vic.: Deakin University Press, 1985.

_____. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition**. London and New York: Continuum, 1999.

_____. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4th ed. London: Routledge, 2014.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing Science: Literacy and Discursive Power. Critical Perspectives on Literacy and Education**. London: The Falmer Press, 1993.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social semiotics**. Cambridge: Polity Press; Ithaca: Cornell University Press, 1988.

INEP–Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 11 fev. 2014.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década**. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por. Acesso em: 11 fev. 2014.

IRELAND, T. D. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**. London: Edward Arnold, 2001.

_____. **Reading Images: the grammar of visual design**. 5th. ed. London; New York: Routledge: 2006.

MALINOWSKI, B. The Problem of Meaning in Primitive Languages. Supplement I. In: OGDEN, C.K.; RICHARDS, I. A. (eds.). **The Meaning of Meaning**. New York: Harcourt Brace, 1923.

MAGALHAES, I. Gêneros Discursivos e Práticas Sociais. In: IV Congresso Internacional da ABRALIN. 2005. **Anais do IV Congresso Internacional da ABRALIN**. Brasília. ABRALIN, 2005.

MAGALHAES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA**, São Paulo , v. 21, n. spe, 2005 .

MAGALHAES, I.; LEAL, M. C. D. **Discurso, Gênero e Educação: Introdução**. In: _____. (Org.). **Discurso, gênero e educação**. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003. v. 1, p. 9-18.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Orgs.) **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

_____. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 7, p. 7-33, 2005. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/1257/911>. Acesso em: 11 fev. 2014.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, R. P.; PACHECO, H. P. Os impactos do FUNDEB para a educação de jovens e adultos: uma análise necessária. II SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA–SENEPT. **Anais do II Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica–SENEPT**. CEFET-MG. 2010. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT7/OS_IMPACTOS_DO_FUNDEB.pdf. Acesso em: 16 jan. 2014.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum, 2003.

MARTINS, R. M. F. **Director de Turma como gestor curricular**. Trabalho de Projecto, apresentado à Escola Superior de Educação, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da

Educação (Administração Educacional), Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal, 2011.

MATOS, R. Escolas estão fabricando analfabetos funcionais, diz professora. **Instituto Paulo Montenegro**, 2007. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.10.01.00.00&num=11256&pg=1&tp=clips&ver=por. Acesso em: 11 fev. 2014.

MATTHIESSEN, C. **Lexicogrammatical cartography**: English systems. Tokyo: International Language Sciences Publishers, 1995.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

PARDO, N. **Cómo hacer análisis crítico del discurso**. Una perspectiva latinoamericana. Santiago de Chile: Frai, 2007. p. 17-41.

PEDROSA, C. E. F. **Análise Crítica do Discurso**: uma proposta para a análise crítica da linguagem. (s.d.). Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm>. Acesso em: 16 jan. 2014.

PEIRCE, C. S. **Estudos coligidos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PEREGRINO, M. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. Por uma educação linguística com base na Gramática Sistêmico-Funcional. In: III Encontro de Letras do Campus Cedro do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia, 2009, Cedro-CE. III Encontro de Letras: Linguagem e Filosofia (IFCE-Campus Cedro), 2009.

_____. **Teoria da Avaliatividade**. Mini-curso. Universidade de Brasília, 2013.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. V. S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n.2, p. 185-208, 2004.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, V. M. M et al. **Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental: Proposta curricular–1º segmento**. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa / Brasília: MEC, 2001.

RIOS, G. Intertextualidade constitutiva em textos produzidos por alfabetizando adultos em sala de aula. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 27-44, 1999.

_____. **Literacy discourses: a sociocultural critique in Brazilian communities**. Saarbrücken: Verlag Dr Müller, 2009.

_____. Letramento, discurso e gramática funcional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 11, p. 167-183, 2010.

ROCHA, S. M. R. G. **O gênero textual na EJA: configuração contextual e estrutura potencial de gênero**. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Brasília. UnB, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 17. ed. São Paulo: Autores associados, 1987.

SCHIFFRIN, D. **Approaches to discourse**. Cambridge, MA & Oxford: Blackwell, 1994, chapter 2, pages 20-43.

SILVA, D.E.G. Discurso e gramática: motivações cognitivas e interacionais. In: _____. (org.). **Nas instâncias do discurso: uma permeabilidade de fronteiras**. Brasília: Universidade de Brasília, Oficina Editorial do Instituto de Letras, 2005.

_____. (Org.) **Língua, gramática e discurso**. Goiânia: Cênone Editorial, 2006. v. 1.

_____. Representações discursivas da pobreza e discriminação na mídia. In: SILVA, D.E.G., LEAL, M.C.; PACHECO, M.C.D. (orgs.). **Discurso em questão: representação, gênero, identidade, discriminação**, pág. 63-74. Goiânia: Cênone Editorial, 2009.

_____. Representações discursivas da pobreza e gramática. **DELTA**, São Paulo, v. 25, n. especial, 2009b.

_____. **Projeto de Pesquisa: Meu nome, minha identidade, das práticas discursivas aos eventos de letramento voltados para adolescentes e idosos**. Universidade de Brasília, 2012a.

_____. Estudos críticos do discurso no contexto brasileiro (por uma rede de transdisciplinaridade). **Eutomia – Revista de Literatura e Linguística**, ano V, p. 224-243, jul. 2012b.

SILVA, E. C. M. **Gêneros e Práticas de Letramento no Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2007.

_____. Gênero discursivo (Power Point). In: _____. **Linguística Sistêmico-Funcional 2**. [Brasília]: UnB, 2013.

SILVA, E. T. **O Professor e o Combate à Alienação Imposta**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

_____. (ed). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge183. Social literacies. London: Routledge, 1993.

STRONGOLI, M. T. Q. G. **Revisitando as Estruturas de Regimes do Imaginário- I** EBIME, 2013, Goiânia, GO. Sessões de Comunicação Oral - UFG, 2013.

SOARES, J. F. Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira. In: SWARTZMAN, F.; SWARTZMAN, I.; SWARTZMAN, L; SWARTZMAN, M. (Orgs.). **O Sociólogo e as Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 215-241. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/fest11_chico.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2014.

TABAGIBA, A. B.; SILVA, D. E. G. **Jovens em situação de rua: das práticas de letramentos às mudanças discursivas e sociais**. 2011. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

_____. Discursos da Exclusão na Geografia do Distrito Federal. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 14, p. 107-127, 2013.

TATAGIBA, A.B.; **Jugyoukenkyuu: Emporwerment of teachers and improvement of classroom teaching**. Tsukuba, University of Tsukuba, 2004.

TEODORO, A. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. v. 1.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNESCO—Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2014.

UNESCO—Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório Global de Educação para Todos**. Brasília: UNESCO, 2014.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre Educação para todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 16 jan. 2014.

VAN LEEUWEN, T. “Representing social action”. **Discourse & Society**, v. 6, n. 1, p. 81-106, 1995.

_____. The representation of social actors. In: CALDAS, C. R. **Texts and Practices**. London/New York: Routledge, 1996. p. 32-70.

VIEIRA, J. A. **Novas Perspectivas para o Texto: uma visão multimodal**. Língua Portuguesa: uma visão multimodal. Porto Alegre: Vozes, 2007. v. 1, p. 3-148.

YATES, J., ORLIKOWSKI, W. J. Genres of organizational communication: a structural approach to studying communication and media. **Academy of Management Science Review**. v. 17, n. 2, p. 299-326, 1992.

YATES, J.; ORLIKOWSKI, W. J.; OKAMURA, K. Explicit and Implicit Structuring of Genres in Electronic Communication: Reinforcement and Change of Social Interaction. **Organization Science**, v. 10, p. 83-103, 1999.

WAAL, D. V. D. Gramática e o ensino da Língua materna. In: IX Congresso Nacional de Educação, 2009, Curitiba, III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba. **Anais III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba: EDUCERE, 2009. p. 983-994.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Antropol.**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, dez. 2009.

WCEA—World Conference on Education for All. **Meeting basic learning needs: a vision for the 1990s**. Jomtien / New York: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2014.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus logico-philosophicus**. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.

WODAK, R. Do que trata a *ACD* – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**–LemD, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: CARTA DE ENCAMINHAMENTO AO COMITÊ DE ÉTICA

1

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas
Universidade de Brasília

Senhor(a) Coordenador(a),

Eu, *Alessandro Borges Tatagiba*, RG nº 1354068 / SSP-DF, encaminho o projeto de pesquisa intitulado “*Das práticas de Letramentos às mudanças discursivas e sociais na EJA*” para revisão ética por parte deste Comitê.

Natureza do projeto: *dissertação de mestrado*

Instituição a qual o projeto está vinculado: *Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística.*

Pesquisador (a) responsável: *Alessandro Borges Tatagiba*

Link para o *lattes*: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizarv.do?id=R4358304D8>

E-mail pra contato: alessandro.borges.tatagiba@gmail.com

Orientador (a): *Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva*

Link para o *lattes*: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizarv.do?id=R4795428E4>

E-mail pra contato: denizeelena@gmail.com

Equipe de pesquisa:

Instituição onde será realizada a pesquisa: *Centro de Ensino Fundamental 01 do Lago Norte*

Início da pesquisa/fase de coleta de dados: *Dezembro/2013.*

Eu me comprometo a iniciar a pesquisa/fase de coleta de dados apenas quando houver a aprovação ética de meu projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas

ANEXOS

ANEXO 1: CADASTRO DO PROGRAMA MORAR BEM

Candidato		
* Campo obrigatório		
Nome*		
<input type="text"/>		
CPF		Data de Nascimento*
<input type="text"/>		<input type="text"/>
Documento de Identidade*	Orgão Emissor*	UF Emissor*
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Naturalidade*	Estado Civil*	Sexo*
<input type="text"/>	Selecione... <input type="text"/>	Selecione... <input type="text"/>
Pessoa com Deficiência?*		Chegou ao DF em*
<input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não		<input type="text"/>
Email		
<input type="text"/>		
Inscrição Anterior	Data de Inscrição	Data de Recadastramento
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Residência		
CEP	UF*	Cidade*
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Endereço*		
<input type="text"/>		
Número*	Tel. Residencial	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Trabalho		
Categoria Profissional*	Renda do Declarante	
<input type="text"/>	R\$ <input type="text"/> ,00	
Endereço Trabalho		
<input type="text"/>		
Nome da Empresa		
<input type="text"/>		
Data de Admissão		
<input type="text"/>		
UF	Cidade de Trabalho	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Tel. Trabalho	Tel. Celular	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Informação sobre propriedade de imóvel no DF, que NÃO IMPEDE a participação em Programa Habitacional. (parágrafo único do Art. 4º da Lei 3877/2006)		
Declaração		
<p>DECLARO que são verdadeiras todas as informações prestadas neste formulário e que atendo aos requisitos estabelecidos nos Art. 4º da Lei nº 3.877/2006, conforme abaixo assinalado, ciente de que, se falsa for esta declaração, incorrerei nas penas do artigo 299 do Código Penal (Falsidade Ideológica), sem prejuízo de sanções civis e administrativas:</p>		
<p>1 - <input type="checkbox"/> ter maioridade ou ser emancipado na forma da lei.</p>		
<p>2 - <input type="checkbox"/> residir no Distrito Federal nos últimos cinco anos.</p>		
<p>3 - <input type="checkbox"/> não ser, nem nunca ter sido proprietário, promitente comprador ou cessionário de imóvel residencial no Distrito Federal.</p>		
<p>4 - <input type="checkbox"/> não ser usufrutuário de imóvel residencial no Distrito Federal.</p>		
<p>5 - <input type="checkbox"/> ter renda familiar de até doze salários mínimos.</p>		
<p><input type="button" value="Incluir Dependente"/> <input type="button" value="Prosseguir"/></p>		

ANEXO 2: APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO CONSELHO DE ÉTICA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS / UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA / CAMPUS



Continuação do Parecer: 504.232

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário é investigar as práticas de letramentos, no contexto educacional da rede pública de ensino do Distrito Federal, com vistas a refletir sobre as práticas discursivas e sociais relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como objetivos secundários, busca-se investigar as definições de letramentos tendo em vista a articulação das reflexões teóricas aos discursos e às práticas docentes; discutir estratégias dialógicas entre os estudos de letramentos, identidades e as práticas discursivas e sociais em sala de aula; refletir sobre as práticas discursivas e de letramentos voltados para os idosos nos textos oficiais sobre a EJA; evidenciar a relevância das práticas sociais e discursivas para a construção das identidades dos estudantes da EJA; e investigar as relações de dominação e poder nas práticas discursivas e sociais dos estudantes da EJA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto triangula dados de natureza documental com os de livros didáticos e com as narrativas de vida dos estudantes. Para se evitar qualquer risco, o pesquisador propõe eliminar a caracterização do nome da escola. Além disso, afirma que, na coleta de dados a respeito da narrativa de vida, irá suprimir nomes ou marcas de identificação dos autores dos textos escritos. Como benefício, o pesquisador espera contribuir para práticas pedagógicas que contemplem as necessidades dos estudantes do ponto de vista dos letramentos e dos discursos relacionados às práticas sociais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências da Resolução CNS 466/2012 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O estudante forneceu todos os termos de apresentação obrigatória. Há justificativa para a não apresentação do Instrumento de pesquisa.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências da Resolução CNS 466/2012 e complementares. As pendências foram respondidas a contento.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC Δ ALA NORTE Δ MEZANINO Δ SALA B1 Δ 806 (MINHOÇÃO)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (81)3307-2780 E-mail: ihd@unb.br