



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)

INSTITUTO DE LETRAS (IL)

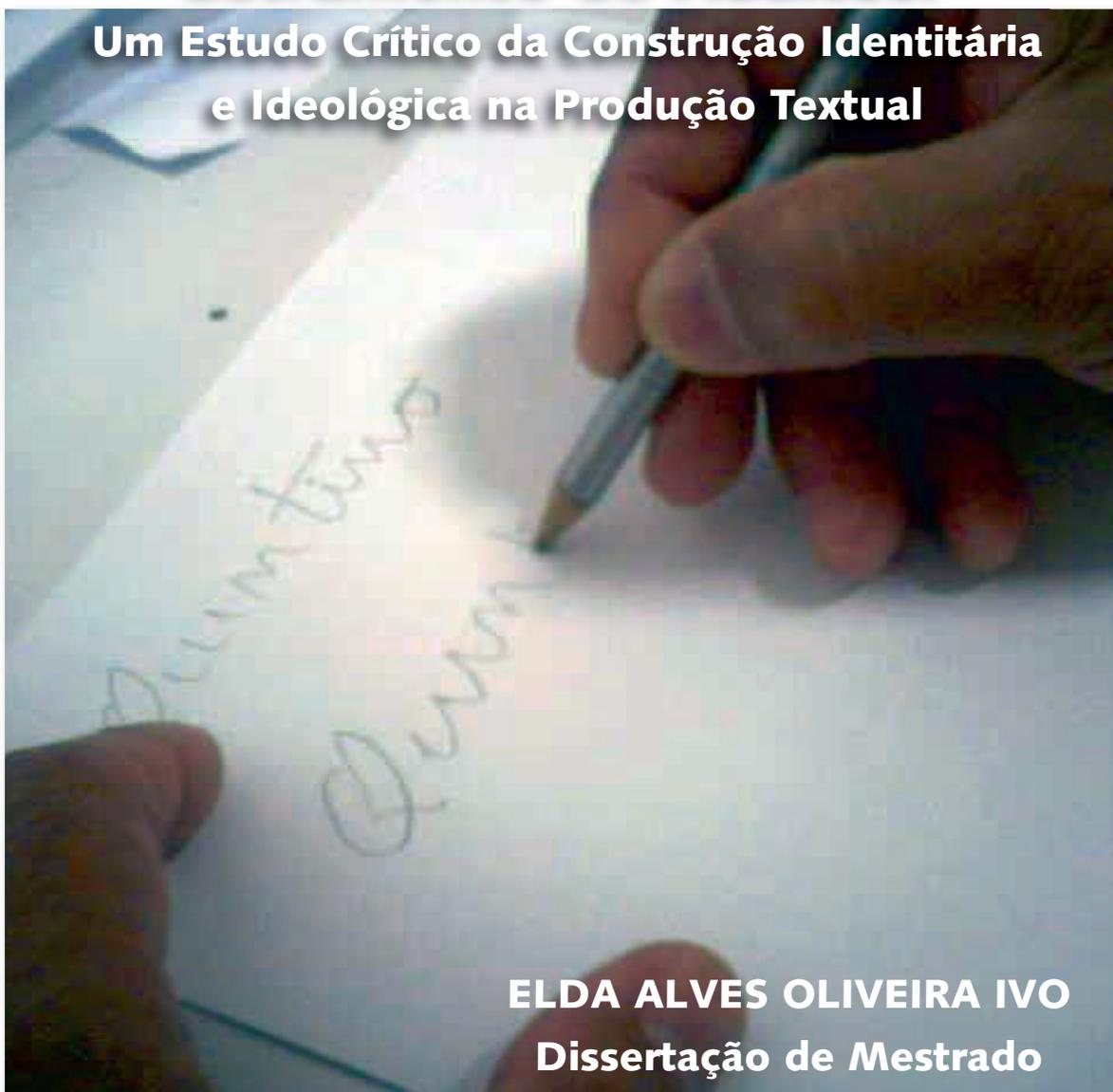
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULA (LIV)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA (PPGL)

*E-mail:* ppgl@unb.br

## **Letramento de Adultos:**

**Um Estudo Crítico da Construção Identitária  
e Ideológica na Produção Textual**



**ELDA ALVES OLIVEIRA IVO**  
**Dissertação de Mestrado**

Foto: Iracema F da Silva

Brasília, 2006





UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)  
INSTITUTO DE LETRAS (IL)  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULA (LIV)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA (PPGL)  
*E-mail: ppgl@unb.br*

**Elda Alves Oliveira Ivo**

**Letramento de Adultos:  
Um Estudo Crítico da Construção Identitária e  
Ideológica na Produção Textual**

Dissertação submetida ao Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre em Lingüística pela Universidade de Brasília (UnB).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josênia Antunes Vieira

Brasília  
2006



ELDA ALVES OLIVEIRA IVO

**Letramento de Adultos:**

**Um Estudo Crítico da Construção Identitária e Ideológica na Produção Textual**

Dissertação submetida ao Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística pela Universidade de Brasília.

**Habilitação: Mestre em Lingüística**

**Data de Aprovação 19/10/2006**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josênia Antunes Vieira

Presidente

Universidade de Brasília (UnB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Maria Magalhães

Membro

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise de Aragão Costa Martins

Membro

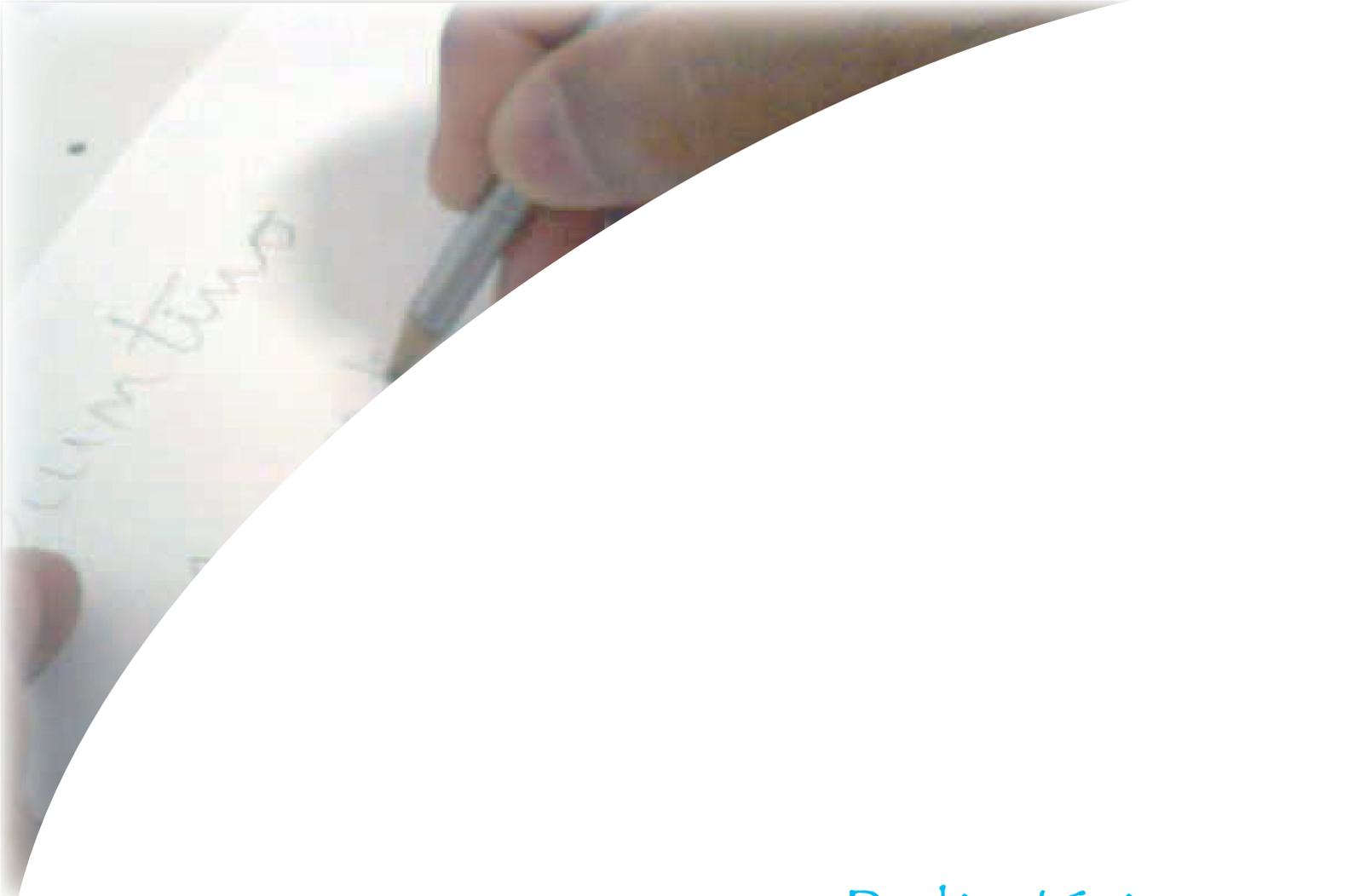
Universidade de Brasília (UnB)

É importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar os erros de ênfase indevida; de um lado, na determinação social do discurso e, de outro, na construção do social no discurso.

*Norman Fairclough*

Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados aos discursos, e devem, eles próprios, assumi-los como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios.

*Kathryn Woodward*



## Dedicat6ria

---

A Deus, que fez da minha necessidade o melhor dos meus caminhos.

A todos os meus alunos, por serem o grande incentivo e a raz6o, sempre, da busca da compreens6o e da produ76o de novos conhecimentos.





## Agradecimentos

---

A Deus, por fortalecer-me diante de tudo para que eu tornasse verdade esse sonho.

Aos meus pais, pelo exemplo de simplicidade, trabalho e determinação.

À minha orientadora, Dra. Josenia Antunes Vieira, por acreditar em mim e desvelar-me os caminhos da Análise de Discurso Crítica, com experiência, conhecimento e compreensão. Os seus ensinamentos me fizeram chegar até aqui.

À colega Ms. Cláudia Gomes Paiva, pela atenção em todos os momentos, pelo olhar criterioso e pelas observações pertinentes e incentivadoras.

Aos mantenedores da Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM), na pessoa do seu presidente, – Sr. Virgílio Eustáquio da Silva, pelo apoio e incentivo institucionais, o que possibilitou a minha dedicação ao mestrado.

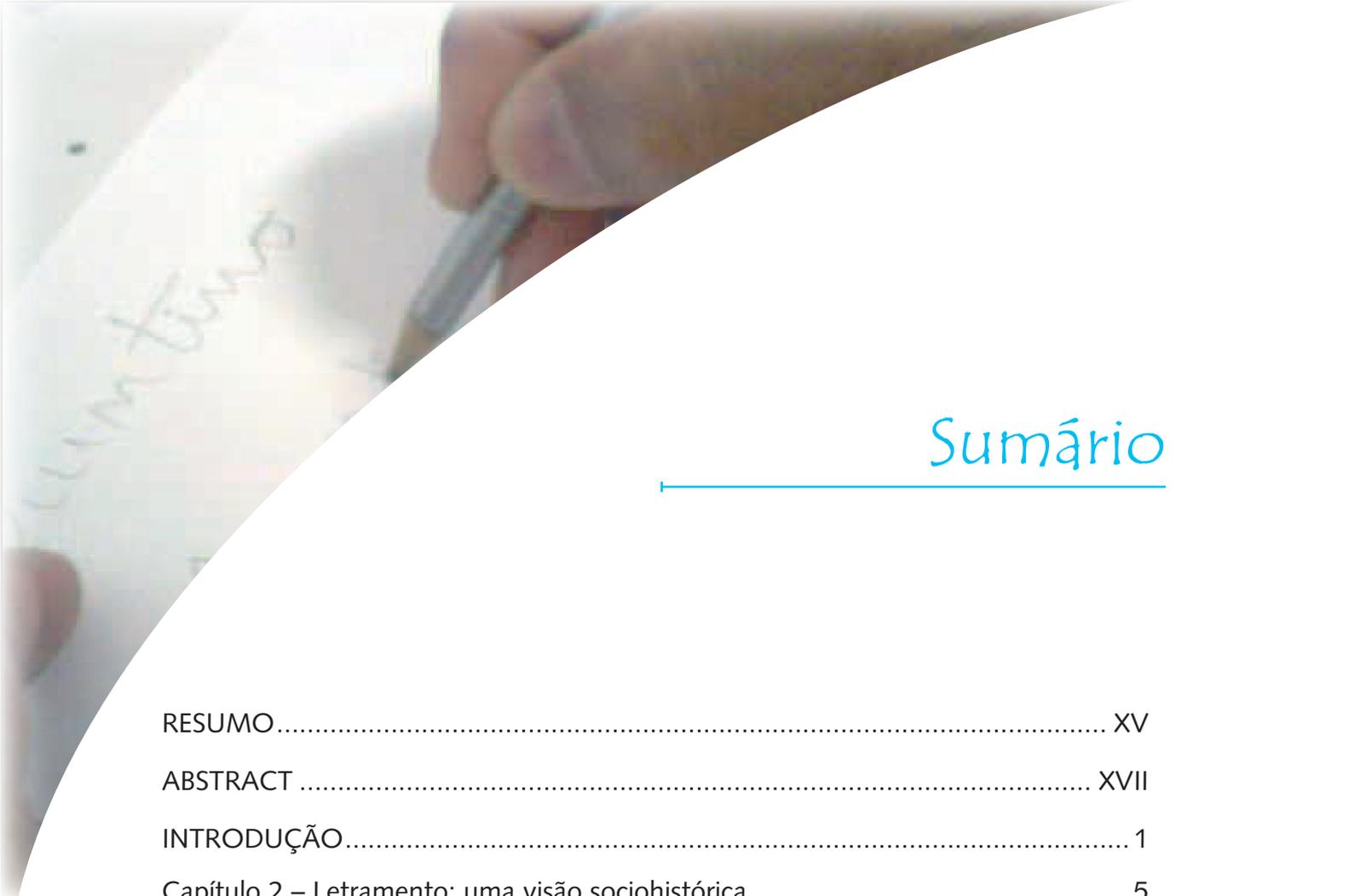
À Walderez Porto Gonçalves dos Santos e à Darcília Tiahua Coimbra Carvalho, que, em diferentes momentos da minha formação acadêmica e profissional, me ensinaram pelo estímulo constante, pela sabedoria em compartilhar conhecimentos e, especialmente, pelo exemplo de integridade.

Aos colegas da UnB, pelo convívio enriquecedor, especialmente Edgleuba de Carvalho Queiroz e Jardélia Moreira dos Santos, que me acolheram com respeito, amizade, alegria e despreendimento.

À Jacinta e ao Diego, funcionários do LIV, sempre atentos e colaboradores.

Ao Igor Henrique e ao Antônio Celso, pela compreensão diante das minhas ausências, e pela alegria e amor constantes que tornaram tudo isso mais fácil.





# Sumário

---

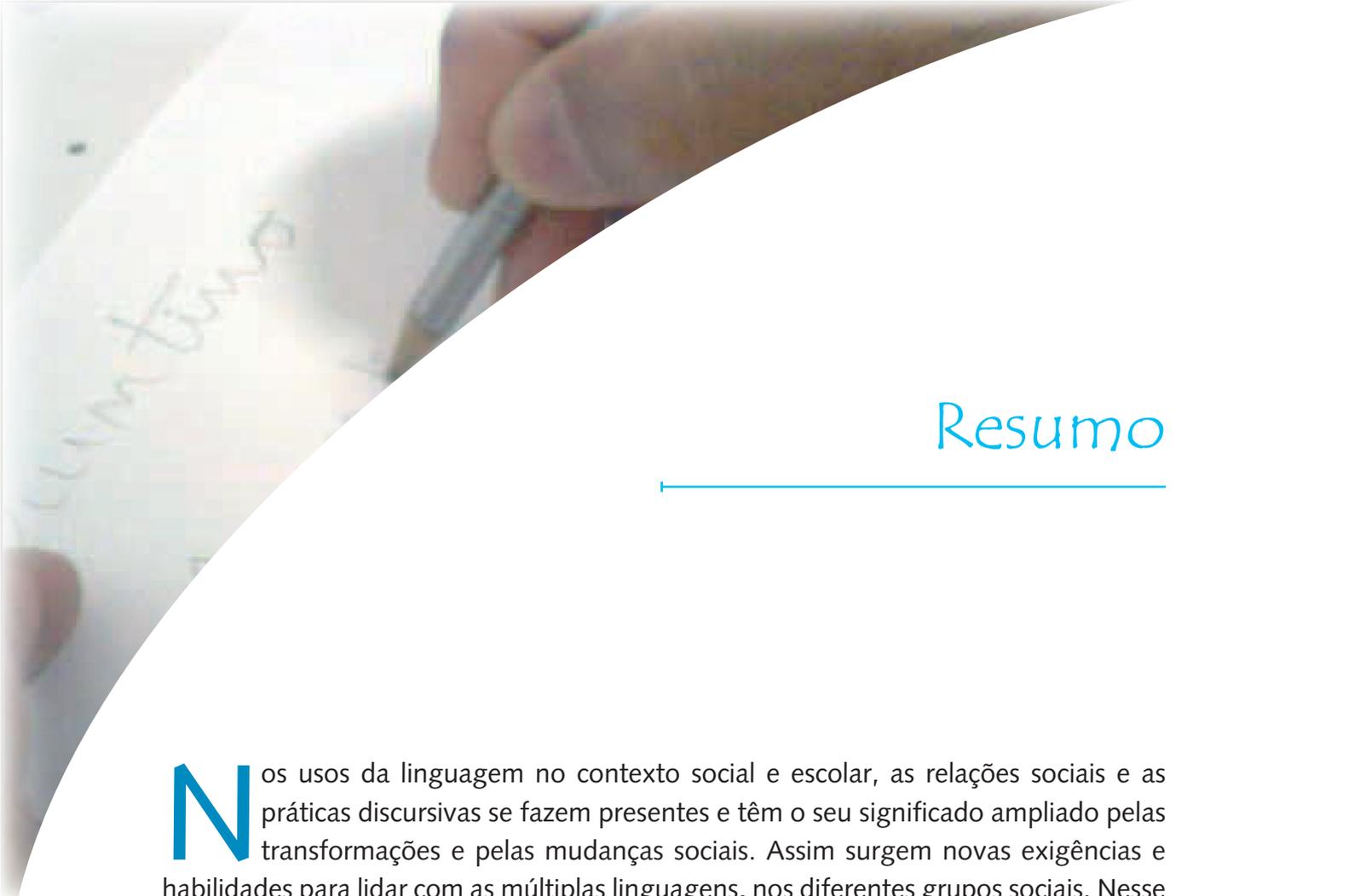
RESUMO .....	XV
ABSTRACT .....	XVII
INTRODUÇÃO .....	1
Capítulo 2 – Letramento: uma visão sociohistórica.....	5
2.1 Alfabetização, Letramento e Escolarização .....	5
2.2 A Pluralidade de um Conceito.....	7
2.3 Os Letramentos e o Contexto de Pós-Modernidade.....	10
2.4 As Práticas e os Eventos de Letramento .....	11
2.5 Os Modelos de Letramento .....	12
2.6 Os Mitos e as Metáforas do Letramento .....	13
2.7 Letramento, Participação e Empregabilidade .....	15
2.8 As Contribuições do Contexto de Letramento.....	16
2.9 O Letramento no Contexto de Pesquisa.....	17
Capítulo 3 – Nos caminhos da teoria.....	23
3.1 O Enfoque da Análise de Discurso Crítica (ADC).....	24
3.1.1 As vertentes da Análise de Discurso Crítica (ADC) .....	24
3.1.2 Fairclough e a Análise de Discurso Crítica (ADC) .....	24
3.1.3 Van Dijk e a Análise de Discurso Crítica (ADC) .....	27
3.1.4 Outras Perspectivas da Análise de Discurso Crítica (ADC).....	27
3.2 O Texto na Análise de Discurso Crítica (ADC).....	29
3.3 Uma Questão de Identidade .....	30
3.4 A Ideologia nas Práticas Sociais.....	38
3.4.1 Karl Marx: ideologia e luta de classes .....	39

3.4.2	Ideologia e sujeito em Althusser e em Fairclough.....	40
3.4.3	Thompson: ideologia e significados .....	43
3.4.4	Van Dijk: ideologia e as formas de poder e dominação.....	45
3.5	As Metáforas em Fairclough e Lakoff e Johnson .....	46
Capítulo 4	–A metodologia de pesquisa.....	49
4.1	Alfabetização de Jovens e Adultos em Paracatu/MG.....	49
4.1.1	Uma cidade e muitas histórias .....	49
4.1.2	As turmas de alfabetização de jovens e adultos .....	52
4.2	O Ato de Pesquisar.....	57
4.3	A Definição de uma Metodologia .....	58
4.4	A Coleta de Dados.....	58
4.5	A Pesquisa Qualitativa .....	60
4.6	Os Dados e a Metodologia Proposta.....	63
4.7	As Categorias Analíticas .....	64
Capítulo 5	– A análise da pesquisa.....	65
5.2	Os Modos de Operação da Ideologia .....	67
5.2.1	A Legitimação no contexto.....	68
Considerações Finais	.....	79
Referências Bibliográficas	.....	85
ANEXOS	.....	91
ANEXO 1	.....	93
ANEXO 2	.....	94
ANEXO 3	.....	95
ANEXO 4	.....	96
ANEXO 5	.....	98
ANEXO 6	.....	99

## LISTA DE FIGURAS, FOTOS E QUADROS

FIGURA 1 – Modelo Tridimensional de Discurso (Fairclough, 1992a, p. 101)....	29
FIGURA 2 – Mapa com a localização da cidade de Paracatu/MG .....	50
<hr/>	
FOTO 1 – Vista aérea da cidade de Paracatu/MG .....	51
FOTO 2 – Alunos de uma turma de alfabetização de jovens e adultos e uma professora.....	54
FOTO 3 – Alunos de uma turma de alfabetização de jovens e adultos.....	55
FOTO 4 – Alunos de uma turma de alfabetização de jovens e adultos.....	56
FOTO 5 – Alunos de uma turma de alfabetização de jovens e adultos e uma professora.....	57
<hr/>	
QUADRO 1 – Funções da Educação de Jovens e Adultos .....	20
QUADRO 2 – Asserções de Ideologia em Althusser, segundo Fairclough (1992a).....	40
QUADRO 3 – Modos de Operação da ideologia .....	44
QUADRO 4 – Turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos no Município de Paracatu/MG (2004) .....	53
QUADRO 5 – Os Grupos Pesquisados.....	53
QUADRO 6 – As Quatro Dimensões do Processo de Pesquisa.....	61
QUADRO 7 – Tipos de Dados – Modos e Meios .....	62
QUADRO 8 – Diferenças entre Pesquisa Qualitativa e Quantitativa .....	62
QUADRO 9 – Expressões Utilizadas para Indicar a Fragmentação .....	70
QUADRO 10 – Termos Associados ao Letramento .....	72
QUADRO 11 – Expressões Associadas às Polêmicas nas Empresas.....	76
QUADRO 12 – Expressões Utilizadas em Relação às Promessas do Letramento .....	77



A close-up photograph of a hand holding a silver pen, writing on a whiteboard. The whiteboard has some faint, handwritten text in blue ink, including the words 'cum' and 'tempo'. The image is partially obscured by a large white curved shape that frames the right side of the page.

## Resumo

---

**N**os usos da linguagem no contexto social e escolar, as relações sociais e as práticas discursivas se fazem presentes e têm o seu significado ampliado pelas transformações e pelas mudanças sociais. Assim surgem novas exigências e habilidades para lidar com as múltiplas linguagens, nos diferentes grupos sociais. Nesse contexto, o letramento apresenta-se como o tema da pesquisa proposta, ao considerar que a construção da identidade social é vista como um processo constante e dependente da realização discursiva. A presente abordagem procura identificar, com base na produção textual dos alunos dos cursos de alfabetização de jovens e adultos e dos seus significados, as promessas do letramento, a identidade construída por esses alunos nos diferentes contextos de letramento e os aspectos ideológicos presentes no texto.

Os pressupostos teóricos utilizados foram, para o Letramento, Street (1984, 1995, 2001), Barton (1994), Barton, Hamilton e Ivanic (1994), Heath (1983), Vieira (2002, 2003), Kleiman (1991, 2003), entre outros; para a Análise de Discurso Crítica, Fairclough (1989, 1992a, 1992b, 1995, 2001, 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999), Pedro (1998) e van Dijk (1997, 1999); para Identidade, Woodward (1997), Hall (2005), Giddens (2002), Coracini (2004) e Lopes (2002, 2003) e para Ideologia, Althusser (1974), Thompson (2002), Fairclough (1992a, 2003) e van Dijk (1997, 1999).

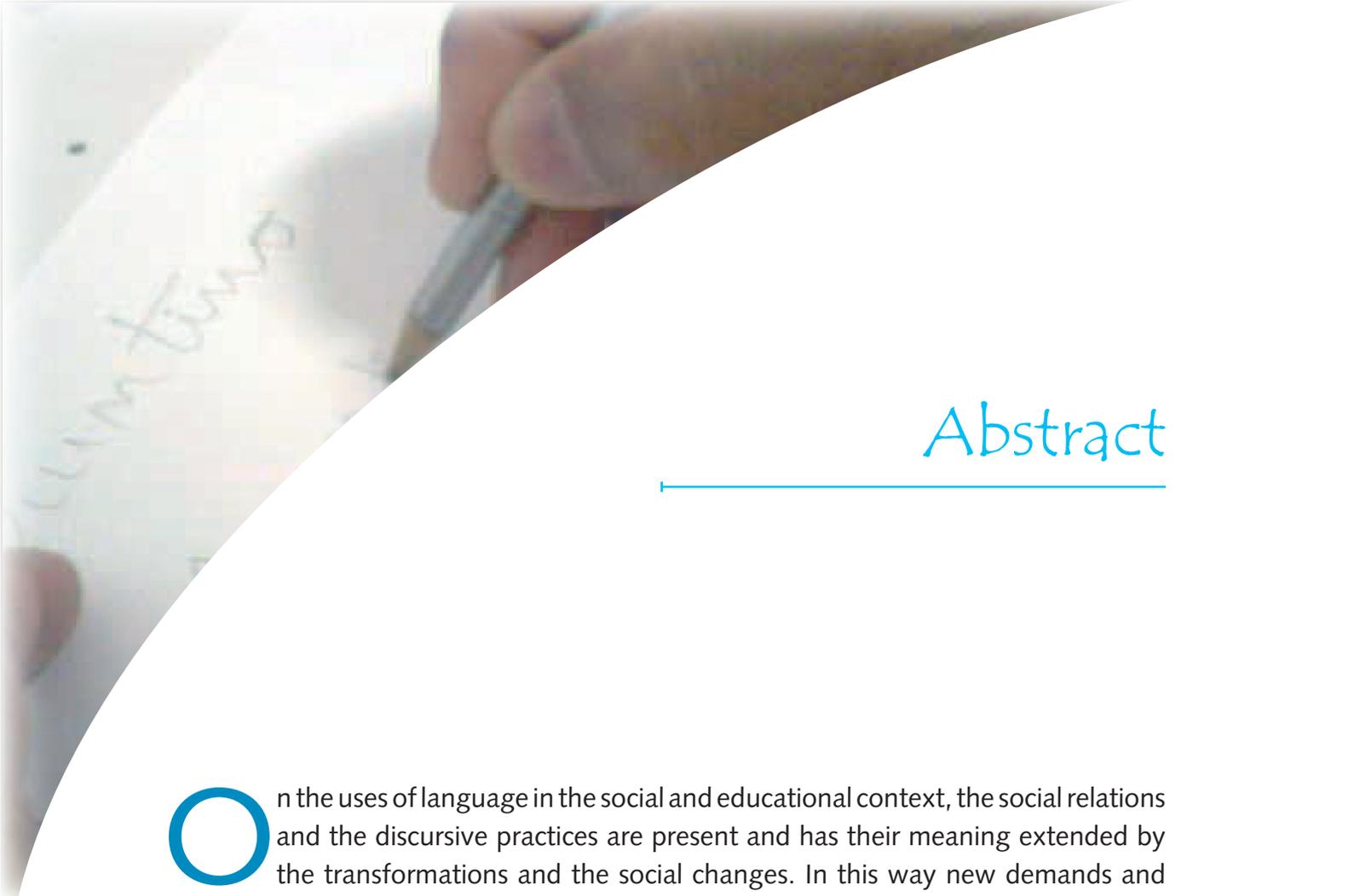
Os procedimentos metodológicos adotados baseiam-se na abordagem da pesquisa qualitativa em Flick (2004), Bauer e Gaskell (2003), Gill (1996) e Chiazotti (2000); e as categorias de Thompson (2002), Lakoff e Johnson (2002) e Fairclough (1992a, 2003).

Por meio da análise de três textos, procurei verificar aspectos relacionados à ideologia, com os seguintes modos de operação da ideologia, segundo Thompson:

legitimação e fragmentação; para o estudo das identidades analisei o vocabulário Fairclough (1992a) e as metáforas (Lakoff e Johnson, 2002).

Concluo que a análise das diferentes práticas de letramento em seus contextos, com base nas marcas na produção textual, desvela a associação entre o discurso e sua realização como prática social, revela as marcas dos discursos articulados nas suas diferentes realizações e a eficácia das ideologias que permeiam o contexto e as práticas discursivas. Tem-se então, que o estudo contribuirá com uma nova e mais ampla perspectiva de repensar o letramento de jovens e adultos, nos seus diferentes contextos.

*Palavras-chave:* Letramento; Análise de Discurso Crítica (ADC); Identidade; Ideologia.



## Abstract

---

On the uses of language in the social and educational context, the social relations and the discursive practices are present and has their meaning extended by the transformations and the social changes. In this way new demands and skills appear to deal with the multiple languages in different social groups. In this context, literacy shows up as the subject of the proposed research when considering that the construction of the social identity is taken as a constant and dependent process of the discursive accomplishment. This approach tries to identify, based in a textual production of the students in the courses of read and write for young persons and adults, its meanings and the promises of literacy, built the identity of these students in different contexts of literacy and ideological aspects that is in the text.

The theoretical basis adopted were, for Literacy, Street (1984, 1995, 2001), Barton (1994), Barton, Hamilton & Ivanic (1994), Heath (1983), Vieira (2002, 2003), Kleiman (1991, 2003), among others; for the Critical Discourse Analysis, Fairclough (1989, 1992a, 1992b, 1995, 2001, 2003), Chouliaraki e Fairclough (1999), Pedro (1998) and van Dijk (1997, 1999); for Identity, Woodward (1997), Hall (2005), Giddens (2002), Coracini (2004) and Lopes (2002, 2003); and for Ideology, Althusser (1974), Thompson (2002), Fairclough (1992a) and van Dijk (1997, 1999). The methodological procedures adopted are based on the approach of the qualitative research by Flick (2004), Bauer e Gaskell (2003), Gill (1996) and Chiazzotti (2000) and for the categories, Thompson (2002), Lakoff e Johnson (2002) and Fairclough (1992a, 2003).

By analyzing three texts, I looked for aspects related to the ideology with the following ways of its operation, according to Thompson: legitimation and fragmentation; for the study of the identities, I analyzed the vocabulary (Fairclough, 1992a) and the metaphors (Lakoff & Johnson, 2002).

As far, I conclude that the analysis of different practices of literacy in their contexts, with basis on the marks of the textual production, reveals the association between speech and its accomplishment as social practice and show the marks of the articulated speeches in its different accomplishments and the effectiveness of the ideologies that underlies the context and the discursive practices. Therefore, this study will contribute with a new and wider perspective to rethinking adult and young persons' literacies in their different contexts.

*Keywords:* Literacy; Critical Discourse Analysis (CDA); Identity; Ideology.



## Introdução

O presente trabalho de pesquisa baseia-se na perspectiva de que as pessoas de diferentes grupos sociais, ao lidarem com as suas habilidades de leitura e de escrita, ou especificamente no estudo aqui realizado, com a falta delas, têm motivações para fazer as suas escolhas lingüísticas, em determinadas situações sociais, pois “o discurso é uma forma de prática social mais do que uma atividade ou um reflexo de variáveis situacionais”, conforme Fairclough (1992a).

Acredito que a relevância dessa pesquisa está em provocar reflexões sobre o letramento e suas promessas, as questões ideológicas que permeiam a construção identitária, na perspectiva da Análise de Discurso Crítica, promovendo a investigação de novas posturas que signifiquem o repensar dos referenciais teóricos e metodológicos que norteiam os cursos de alfabetização de jovens e adultos.

Bauman (1999, p. 11), em sua obra intitulada “Globalização – as conseqüências humanas”, afirma que as suas teses não equivalem a uma declaração política e que a sua intenção foi produzir um texto para discussão, destacando a importância de se

exercitar a formulação de questões e de estímulo ao questionamento, como um bem que devemos prestar à sociedade e a nós mesmos. Tal assertiva vem ao encontro de inquietações de professores de Língua Portuguesa, como eu, que formulam questões, buscam respostas e acreditam em mudanças, como resultado de um processo investigativo.

Nessa perspectiva, e diante do mundo atual, em que a condição contemporânea evidencia a valorização exacerbada da informação, e, portanto, acarreta novas formas de organização do trabalho, das relações sociais e políticas, é necessária e inevitável a articulação do mundial e do local, com a valorização das diversidades nos diferentes contextos. Isso, obviamente, vai incidir nos usos da linguagem no contexto social e escolar, ampliados significativamente pelas mudanças que, ao promoverem a transformação das relações sociais e a diversificação das práticas discursivas, exigem do professor e do aluno novos conhecimentos e habilidades para lidar com as múltiplas linguagens, nos diferentes contextos sociais.

Pelo fato de eu conhecer e de acompanhar, há mais de oito anos, as práticas dos professores nos cursos de alfabetização de jovens e adultos, e, sobretudo, a produção textual dos alunos nesses cursos, muitas inquietações surgiram e provocaram em mim o desejo de pesquisar esse universo, em busca de uma reflexão mais apurada sobre uma realidade de múltiplas faces. Sob o arcabouço teórico do Letramento, da Análise de Discurso Crítica, das Ideologias e da Identidade, pretendo pesquisar e refletir sobre as contribuições do letramento e as práticas habituais que ocorrem em condições favoráveis à manutenção e à reprodução das relações de dominação. Também pretendo analisar e identificar na produção textual, os significados utilizados para estabelecer e sustentar tais relações e suas promessas, na busca do entendimento sobre como as identidades dos alfabetizados podem ser construídas discursivamente na constante organização e reorganização dos elementos e dos interesses do contexto e dos próprios alunos. Além disso, discutirei o entendimento desse novo panorama, o que implica pensar sobre a complexidade da linguagem e o fato de que ela envolve uma imensa variedade de práticas sociais e ideológicas.

Vieira (2002, p. 148) salienta que os analistas do discurso, da vertente crítica ou não, têm em comum o fato de defenderem “a inserção da linguagem em contextos sociais”. Esta pesquisa, por sua vez, baseia-se principalmente na Análise de Discurso Crítica, em sua vertente que considera a sociedade como um conjunto de grupos sociais definidos pelas formas de representação de mundo, que são formas de conhecimento, e portanto, cognição, o que faz com que haja a projeção de um ponto de vista que está sendo interpretado. Assim, as formas de cognição são formas de realização do mundo, as quais fazem as escolhas ideológicas de cada grupo, ou seja, nenhum discurso é neutro ou aleatório, todo discurso é ideológico. Aqui o termo discurso é empregado na acepção de Fairclough (2001) como texto mais contexto social mais contexto cultural.

Destaco ainda, a importância da utilização da produção textual e a análise dos significados sociais neles encontrados, conforme afirma Kress (1989, p.450):

(...) Os textos são locais de emergência de complexos de significados sociais produzidos numa história particular de situação de produção e guardando em vias parciais as histórias tanto dos participantes na produção do texto quanto das instituições que são evocadas.

Dessa forma, e em consonância com os objetivos dessa pesquisa, organizei o trabalho e apresento a seguir um esboço dos capítulos elaborados. No próximo capítulo, **Letramento: uma visão sociohistórica**, apresentarei a contextualização histórica e social do Letramento sustentada nos pressupostos teóricos de Street (1984, 1995 e 2001), Barton (1994), Barton, Hamilton e Ivanic (1994, 2000), Heath (1983), Vieira (2003); Kleiman (2003), entre outros. Apresentarei uma reflexão sobre os conceitos e a mudança na concepção do Letramento, sua fundamentação teórica, modelos e aspectos do novo paradigma da alfabetização de jovens e adultos em decorrência de práticas particulares, reforçadas em formas locais e relações específicas, bem como as iniciativas e articulações de ações conjuntas nos contextos formais e informais.

No terceiro capítulo, **Nos caminhos da teoria**, na primeira parte, relacionarei os pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica, sob a ótica de Fairclough (1989, 1992a, 2000, 2001, 2003), Chouliaraki e Fairclough (1999), Pedro (1998) e van Dijk (1997, 1999). Apresentarei aspectos da vida social e suas práticas, ligadas a tempos e espaços particulares, com especial relevância para a revelação do papel do discurso na (re)produção da dominação. Na segunda parte, tratarei do conceito de identidade em Woodward (1997), Hall (2005), Giddens (2002), Coracini (2003) e Lopes (2002, 2003), enfatizando a importância da construção identitária dos alfabetizando jovens e adultos mediante práticas particulares, com valores e significados que atendem aos grupos dominantes em seus contextos. Na última parte do capítulo, será abordada a questão ideológica em Althusser (1974), Thompson (2002), Fairclough (1992a), Chauí (2001) e van Dijk (1997), e como em sua concepção crítica o poder ideológico manifesta-se e torna-se legítimo.

No capítulo quatro, **A metodologia de pesquisa**, apresento inicialmente o contexto de pesquisa. Em seguida, a metodologia de pesquisa e os seus pressupostos teóricos e analíticos. Os textos analisados são parte da produção textual dos alunos dos cursos de alfabetização de jovens e adultos, em contextos formais e informais. Os procedimentos metodológicos adotados baseiam-se na abordagem da pesquisa qualitativa em Flick (2004), Bauer e Gaskell (2003) e Chiazotti (2000).

O quinto capítulo, **A análise dos dados**, trará a análise dos textos, com base nas categorias analíticas selecionadas: os modos de operação da ideologia, de Thompson (2002); a análise textual, o vocabulário, em Fairclough (1992a) e as metáforas em Lakoff e Johnson (2002).



A close-up photograph of a hand holding a silver pen, writing the word 'Letramento' in cursive on a whiteboard. The whiteboard is partially obscured by a large, curved white graphic element that dominates the right side of the page.

## Capítulo 2

---

### Letramento: uma visão sociohistórica

**N**este capítulo, apresentarei a contextualização histórica e social do Letramento sustentada nos pressupostos teóricos de Street (1984, 1995, 2001), Barton (1994), Barton, Hamilton e Ivanic (1994,2000), Fairclough (1992a), Heath (1983), Graff (1979), Lakoff e Johnson (2002), Mey (1975), Horsman (1994), Vieira (2003), Kleiman (1991, 2003), Marcuschi (2002, 2004), Soares (2000, 2004), Mortatti (2004), Britto (2004), entre outros. Apresentarei uma reflexão sobre os conceitos e sua fundamentação teórica, a mudança na concepção do Letramento, o paradigma da alfabetização de jovens e adultos em decorrência de práticas particulares, reforçadas em formas locais e relações específicas. Tratarei ainda dos mitos e das metáforas do letramento, com ênfase nas promessas do letramento.

#### **2.1 Alfabetização, Letramento e Escolarização**

Torna-se fundamental nessa abordagem fazer a distinção entre os conceitos de alfabetização, letramento e escolarização, na perspectiva de alguns autores, mesmo se se considerar que são processos em que a aquisição de um sistema escrito está envolvido. De um modo geral, a alfabetização refere-se à aquisição desse sistema como

aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e as práticas de linguagem, o que ocorre individualmente e por instrução formal. De outro modo, tem-se o letramento, com ênfase nos aspectos sociohistóricos da aquisição da leitura e da escrita, evidenciando o interesse no social.

A escolarização envolve o processo de aquisição da escrita e da leitura que ocorre na escola e por ela se dá, ou seja, destaca-se aqui Houaiss (2001) ao explicar, no verbete *escolarizar*, que consiste em “fazer passar por processo de escolarização, por aprendizado em escola”.

Para Soares (2004, p. 89), a alfabetização está relacionada à aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, à inserção no mundo da escrita por meio de uma tecnologia (ciência da escrita). Ela implica um processo de aquisição do domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. O letramento, para a autora, considera o desenvolvimento para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, em atividades com diferentes objetivos.

A escolarização é tratada por ela em dois sentidos: primeiro, como o processo por meio do qual as pessoas *passam por aprendizado em escola*;<sup>1</sup> segundo, como processo em que os conhecimentos e práticas sociais são escolarizados, *passam a objetos de aprendizagem na escola*,<sup>2</sup> sendo portanto transformados no referido contexto.

Marcuschi (2004) afirma que a alfabetização é um aprendizado que envolve o domínio sistemático das habilidades de leitura e escrita, que ocorre mediante o ensino e até mesmo à margem da instituição escola. O letramento, por sua vez, é decorrente de um processo social e histórico de aprendizagem da leitura e da escrita nos diferentes contextos e de acordo com as necessidades. A escolarização é definida por ele, como uma prática formal e institucional de ensino, com a finalidade de proporcionar a formação integral do indivíduo.

Soares (2003, p. 10) destaca a ressignificação do conceito de alfabetização e afirma que o termo traz implícita a idéia de que o acesso ao mundo da escrita exige habilidades para além do apenas aprender a ler e escrever. Se não houver esse redirecionamento nas considerações acerca do conceito, o entendimento do *ser alfabetizado*<sup>3</sup> fica limitado a *saber ler e escrever*<sup>4</sup> e não incorpora habilidades da leitura e da escrita em suas diferentes práticas sociais. A ampliação do conceito de letramento aconteceu em decorrência de necessidades sociais e políticas, e, diante disso, já não se considera alfabetizado aquele que apenas domina nosso sistema de escrita e as capacidades bá-

<sup>1</sup> Grifo da autora.

<sup>2</sup> Grifo da autora.

<sup>3</sup> Grifo meu.

<sup>4</sup> Grifo da autora.

sicas de leitura e escrita. É preciso que saiba usar a língua escrita de forma que atenda às necessidades do contexto social, para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é exigida.

Tanto a alfabetização, quanto o letramento e a escolarização são, de certa forma, associados pelas pessoas, porque tratam de acesso ao mundo da escrita em seus diferentes aspectos. De acordo com Mortatti (*op. cit.*), há aspectos desses vínculos que podem ser questionados e criticados, pois tratam um como consequência natural do outro. E destaca:

- a) “o processo de escolarização inicial não se restringe à alfabetização”, cabe à escola muito mais do que isso.
- b) “a escola não é a única instância em que pode ocorrer o processo de alfabetização”. Pesquisas comprovaram (Street, 1995) que o aprendizado da leitura e da escrita também ocorre em contextos não-escolares (comunidade, família, trabalho, igreja).
- c) o modelo de alfabetização escolar não serve indistintamente a crianças e a jovens e adultos.

Dessa forma, os vínculos não parecem ser tão naturais e óbvios entre alfabetização e escolarização. Soares (2004, p. 94) afirma que as consequências negativas dessa vinculação costumam atingir processos de alfabetização em instâncias formais não-escolares, como programas de alfabetização de jovens e adultos, cerne deste trabalho. Segundo a autora:

Não só os alfabetizandos em geral esperam, e até solicitam, ser alfabetizados segundo o modelo escolar de alfabetização – inadequado, porque se destina a crianças, não a jovens e adultos –, como os próprios programas e alfabetizadores tendem a replicar esse modelo inadequado. O vínculo entre alfabetização e escolarização é tão forte que a alfabetização escolar, apenas uma das possíveis modalidades de alfabetização, é considerada o padrão para todas as demais modalidades; de certa forma, é a alfabetização escolar que legitima toda e qualquer atividade que vise à aprendizagem da leitura e da escrita.

O fenômeno do letramento extrapola, segundo a autora, o mundo da escrita como as instituições o concebem, diante da responsabilidade de introduzir os sujeitos nesse contexto. A escola então, como a mais importante das agências de letramento, preocupa-se com ele, não como prática social, mas como apenas um tipo de prática de letramento: a alfabetização como processo de domínio de códigos (alfabético e numérico). Esse processo é geralmente concebido em termos de sua relação direta com uma competência individual, imprescindível ao êxito e à promoção no contexto escolar.

## 2.2 A Pluralidade de um Conceito

Ao explicar a origem da palavra letramento, *literacy* em inglês, Venezky (apud Harris e Hodges, 1999, p. 153) destaca que esta remonta a Cícero, quando o significado

do termo remetia à noção de erudição, atravessa a Idade Média, com o significado associado à pessoa capaz de ler em Latim, e chega ao século XIV, como a capacidade mínima na língua latina. Destaca ainda que, após a Reforma, *literacy* passou a significar a capacidade que uma pessoa tinha de ler e escrever em sua língua-mãe. Segundo ele, de acordo com o *Oxford English Dictionary*, o termo teve suas primeiras referências no início da década de 1880, originado do adjetivo *literate*, que no século XV, já ocorria na escrita da língua inglesa. Por sua vez, quanto ao termo citado, ele destaca:

Em seu uso corrente o termo pressupõe uma interação entre exigências sociais e competências individuais. Assim, os níveis [de letramento] necessários ao funcionamento social podem variar e, de fato, têm variado de uma cultura para outra e, dentro da mesma cultura, de uma época para outra.

Soares (2000, p. 17), ao comentar a definição de *literacy* do Webster's Dictionary, define o termo como "o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever". E afirma:

Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística. O "estado" ou a "condição" que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*.

Estudos da UNESCO<sup>5</sup> vêm indicando a preferência por se utilizar o termo no plural, associando-o à própria ampliação desse conceito, em decorrência de novos fatos, como a condição do que é realmente ser alfabetizado e a extensão da escolarização básica, o que tornou mais visível alguns aspectos e, por sua vez, gerou novas idéias e novas maneiras de compreender os fenômenos envolvidos.

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

<sup>5</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Nessa perspectiva, tem-se uma sociedade baseada em comportamentos individuais e sociais que, segundo a autora, supõem inserção em um mundo em que, atitudes e conhecimentos são transmitidos por meio da linguagem escrita, em detrimento da oralidade. Considerado aqui como um conjunto de práticas sociais, o letramento promove o envolvimento dos indivíduos, em função das necessidades apontadas pelo contexto social e também das habilidades e conhecimentos de que dispõem.

O desenvolvimento industrial, econômico, cultural e tecnológico das sociedades nos últimos séculos tem sido determinante de novas formas e valores de padrões de comportamento. É notório que a apropriação e a utilização desses novos saberes acarreta, também, novas exigências para o acesso e a participação efetiva dos indivíduos nos diferentes grupos sociais, e dominar esses novos saberes e utilizá-los, envolve o letramento e representa uma forma de fortalecimento desses sujeitos.

A existência de uma variedade e complexidade de aspectos e de problemas envolvidos no fenômeno do letramento, segundo Mortatti (2004, p. 95), evidencia-se como uma diversidade de sua análise. Na concepção da autora, deve-se, diante do exposto, estudar o letramento sob o enfoque teórico das diferenças e semelhanças dos diversos conceitos e considerações que o constituem, como uma forma de assegurar a fluidez de um conhecimento em construção.

Assim, tem-se que o termo Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e o seu lugar, as suas funções, os seus usos e as suas práticas nas sociedades letradas, que estão organizados em torno de um sistema de escrita e nas quais este assume importância central na vida das pessoas, em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. Os povos, de modo geral, estão relacionados diretamente à presença da oralidade em suas culturas. Entretanto, quando presente a escrita, ela permeia quase todas as práticas sociais dos grupos em que penetrou. Dessa forma, todos os que vivem em sociedades com escrita, inclusive os analfabetos, estão sob a influência das práticas de letramento.

Durante décadas, por influência de Ferdinand de Saussure, a concepção dicotômica *langue-parole* e as características atribuídas pelos lingüistas tradicionais a ambas, com destaque para o fato de a fala ser considerada por eles “como não acessível ao estudo sistemático, por ser uma atividade individual”, reforçou, segundo Fairclough (1992a, p. 90), o ponto de vista de que qualquer estudo sistemático da língua deve ser um estudo do próprio sistema e não de seu “uso”. Por sua vez, essa posição foi criticada pelos estudiosos que “afirmaram ser o uso de linguagem moldado socialmente e não individualmente” Fairclough, (op. cit.).

De acordo com Marcuschi (2004), de uma visão anterior, em que a escrita e a oralidade eram vistas em oposição, com a evidente valorização e o predomínio da primeira sobre a segunda, tem-se, hoje, uma concepção mais interativa e complementar de ambos, pois o contexto das práticas sociais e culturais é considerado. Nessa

perspectiva, ele considera letrado *"o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita"*.

Ao considerar o letramento como uma prática social ligada ao uso da escrita, tem-se o reconhecimento de uma história rica e multifacetada. Para o autor, a escrita transformou-se em um bem social, imprescindível à sobrevivência em muitas culturas modernas, chegando até mesmo a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Na presente pesquisa, o letramento é trabalhado na perspectiva da prática social e, portanto, associado às práticas discursivas. Assim, está ligado à noção de valor e de contexto, ou seja, é relacionado a uma prática de escrita e esta, por sua vez, liga-se ao contexto social, já que as diversas práticas discursivas estão condicionadas às práticas sociais.

Adoto aqui uma postura de entendimento de um letramento para além do texto escrito ou falado, que implica um processo de construção de sentidos, com base no que é produzido individual e socialmente. Entendo que, nesse sentido, o letramento é constituído por meio de práticas sociais e eventos de letramento, com destaque para o fato de que essas práticas são aspectos não apenas da cultura, mas das estruturas de poder em uma sociedade. Como o meu foco está voltado para a análise da produção textual, em contextos específicos, a visão de Barton (1994) atende à minha pesquisa porque o Letramento é considerado como prática social situada. A esse respeito, Marcuschi (2004, p. 25) também afirma:

Não é mais possível investigar questões relativas ao letramento, isto é, as práticas da leitura e da escrita na sociedade, permanecendo apenas no aspecto lingüístico sem uma perspectiva crítica (...) e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos. Investigar o letramento é observar práticas lingüísticas em relação a situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso.

Outro aspecto a ser considerado é que, mesmo sendo comum acreditar que a escrita tem a finalidade de difundir idéias, em muitos casos, ela serve para assegurar as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização do código escrito. Dessa forma, Heath (1983) afirma que *"cada comunidade direciona o letramento de acordo com a cultura de seu grupo"*, o que é ratificado por Vieira (2003) ao afirmar que, na concepção de Barton, o letramento não é um conhecimento adquirido de modo solitário e individual, mas o produto de práticas sociais de escrita de determinada cultura.

É com base nesses pontos de vista de Heath, Barton, Vieira e Marcuschi e de letramento como prática social situada que estruturo a minha análise.

## 2.3 Os Letramentos e o Contexto de Pós-Modernidade

Street (1995) sugere a substituição do termo *"letramento"* pelo termo *"letramentos"* sob a justificativa de que são diferentes práticas de letramento e não somente

uma. Para ele, o letramento não é o equivalente à aquisição da escrita, há que se considerar também os letramentos sociais que surgem e se desenvolvem fora do contexto escolar. Na visão de Marcuschi (*op. cit.*), também é preciso considerar a natureza social e o caráter múltiplo das práticas de letramento, em diferentes manifestações, e, sobretudo, como eventos em que a escrita, a compreensão e a interação estão envolvidas e imbricadas.

Heath (1983) enfatiza em seus estudos o letramento como prática social e assinala que, em decorrência da relação direta existente entre o sujeito e os interesses do grupo social nos diferentes contextos, o letramento está associado à prática social.

Os estudiosos que se coadunam com essa dimensão social do fenômeno do letramento salientam que ele é resultado de um atributo pessoal e, sobretudo, de uma prática social, conforme afirma Soares (2004, p.26):

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais.

É importante verificar, nesse contexto, que leitura e escrita são processos distintos que envolvem diferentes habilidades e conhecimentos, bem como diferentes processos de ensino e aprendizagem e devem ser compreendidos em uma dimensão individual e em uma dimensão social.

Para Vieira (2003, p. 256) é fundamental entender que:

o estudo do letramento não se circunscreve apenas à diferenciação do escrito e do oral, mas a uma prática de escrita que se liga ao contexto social. Em decorrência, o conceito de letramento é um conceito híbrido, compondo-se de práticas discursivas submetidas a práticas sociais.

Dessa forma, a concepção da autora é reforçada ao se considerar que a apropriação e a utilização desses saberes no contexto social é condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição, nos aspectos cultural, social, político e lingüístico.

Assim, o presente trabalho de pesquisa baseia-se nas teorias dos autores citados e a análise proposta está estruturada no letramento para além do texto escrito ou falado, ou seja, no letramento que concebe e analisa a escrita como uma prática discursiva associada à prática social.

## 2.4 As Práticas e os Eventos de Letramento

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

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

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

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

Vieira (2003, p. 256) afirma que, em cada evento de letramento, os contextos social e situacional, os domínios, os papéis sociais, o sujeito e o outro devem ser considerados, coincidindo com Barton (1994). Ela sustenta, ainda, que a escrita não é um conhecimento adquirido de modo solitário e individual. O aprendizado da escrita é resultado de práticas sociais de escrita de uma determinada cultura, ela é aprendida socialmente de conformidade com as práticas sociais, e é, portanto, um construto social.

Assim, os eventos e as práticas estão inseridos nas experiências dos indivíduos e dos grupos aos quais pertencem e são condizentes com a participação e as estratégias interpretativas exigidas nesse contexto.

## 2.5 Os Modelos de Letramento

Street (1984), em relação às práticas de uso da escrita da escola, estabelece dois modelos de letramento. O modelo autônomo refere-se à autonomia da escrita, considerada aqui como um produto completo em si mesmo e independente do seu contexto de produção para ser interpretado. Apenas o texto escrito é considerado e o processo de

interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno a este texto escrito. De acordo com Vieira (2003), é uma concepção tradicional de escrita que considera o letramento um fenômeno isolado, independente do contexto social e centrado no indivíduo, um produto da cognição individual do sujeito do discurso. Ela afirma:

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

No modelo ideológico de letramento, também denominado modelo alternativo, destaca-se que todas as práticas são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder em uma sociedade. Vieira (2003) afirma que esse modelo considera o letramento como passível de ser estudado em uma perspectiva social, como um fenômeno manifesto de uma dada realidade. Segundo a autora, o modelo ideológico de letramento aproxima-se da Teoria Social do Discurso e, por estar estritamente relacionado à noção de valor e de contexto, para ser compreendido, necessita do enunciado e do contexto da cultura. Sobre o modelo ideológico, Kleiman destaca que:

(...) não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa. (Kleiman, 2003, p. 39)

## 2.6 Os Mitos e as Metáforas do Letramento

Graff (1979) denominou “mito do letramento” uma ideologia que vem se reproduzindo nos últimos séculos e que confere ao letramento uma gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição, mas também no âmbito social. De acordo com Kleiman (2003), são efeitos diversificados, que tratam a participação e a manutenção das características da espécie, como também garantem a modernidade, a capacidade de integração na vida moderna, o igualitarismo, e, por sua vez, determinam a ascensão e a mobilidade social, asseguram a distribuição da riqueza, o aumento da produtividade, a emancipação da mulher e até o avanço espiritual.

É importante ressaltar que estudos sobre o analfabetismo indicam que ele tem socialmente metáforas<sup>6</sup> atribuídas e, entre elas, destaca-se sua identificação com o elemento cerceador da liberdade e da sobrevivência, o que é comum nas campanhas publicitárias em prol da alfabetização universal. Outra variedade de termos e expressões negativas a respeito da condição de analfabeto, ou melhor, de quem não domina a

<sup>6</sup> Segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 19), as metáforas consistem em compreender e experienciar uma coisa em termos de outra e o tema será tratado posteriormente nesse trabalho.

escrita em uma sociedade letrada, foi encontrada na produção textual dos alfabetizados jovens e adultos, como pude verificar no *corpus* que selecionei para ser analisado nesta pesquisa.

De acordo com Kleiman (2003), essa variedade de conseqüências do analfabetismo, alegada pela sociedade letrada e seus membros, é uma ocorrência sobre cuja postulação não há evidência histórica, o que foi confirmado por Graff (*op. cit.*) em estudos anteriores, após analisar os efeitos da alfabetização na mobilidade social. Assim, Kleiman destaca que:

(...) não houve um efeito estatisticamente significativo da alfabetização na mobilidade social. Pelo contrário, alguns indivíduos conseguiram ascensão social, mas os grandes grupos de pobres e discriminados ficaram ainda mais pobres. Não existe evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social e modernização. (Kleiman, 2003, p. 37)

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que os planos desenvolvimentistas sugeridos pela UNESCO baseiam-se na crença de que “alfabetização é uma coisa boa” e que “a pobreza, a doença e o atraso geral estão vinculados ao analfabetismo”. Também o progresso, a saúde e o bem-estar econômico estão igualmente de forma auto-evidente vinculados à alfabetização.

Horsman (1994), ao apresentar os seus estudos sobre programas de letramento na Nova Escócia, aborda as chamadas “promessas do letramento” e afirma que elas consistem na promessa de acesso a uma vida diferente, o que é reforçado, segundo ele, pela mídia, que de forma repetitiva enfatiza ser o letramento a “chave para uma nova vida”. A promessa de uma vida sem preocupações financeiras, a possibilidade de sobreviver ao cotidiano e ter um emprego significativo refletem, segundo o autor, a imagem popular do letramento como uma condição capaz de proporcionar o acesso a uma vida *normal*,<sup>7</sup> como se na condição de analfabetos ou na falta do letramento tivessem uma vida *anormal*.<sup>8</sup> Nesse panorama, o autor destaca que, em decorrência das promessas do letramento, muitas pessoas analfabetas acreditam que “se tornar alguém” e ir a “algum lugar” estão entre as conseqüências proporcionadas pelo letramento.

Por sua vez, Horsman (*op. cit.*) destaca que, em diferentes circunstâncias, surgem questionamentos sobre as promessas do letramento, sobre as razões pelas quais o letramento fará a diferença na vida dessas pessoas e se o letramento e a qualificação propostos pelo programa têm realmente o valor divulgado junto aos participantes. Entretanto, esses participantes reconhecem que, mesmo diante de tais questionamentos, os programas e as suas respectivas propostas representam a única possibilidade de sair daquela situação em que vivem.

<sup>7</sup> Grifo meu.

<sup>8</sup> Grifo meu.

## 2.7 Letramento, Participação e Empregabilidade

Britto (2004, p. 47), ao abordar a questão da participação dos indivíduos na sociedade da cultura escrita, pergunta:

(...) de que maneira e com que intensidade as pessoas dos diferentes segmentos sociais, em função das habilidades de leitura e de escrita que desenvolvem no processo de escolarização e em outras práticas sociais, participam da e usufruem a produção material e cultural da sociedade em que vivem? Como essa participação se manifesta nas oportunidades objetivas de emprego e de renda?

As respostas implicam considerar que até o início dos anos 1990 esse debate se circunscrevia principalmente à área da alfabetização, em particular à alfabetização de jovens e adultos. Admitia-se que saber ler e escrever e ter o hábito da leitura seriam atributos fundamentais para a participação no tecido social, segundo o autor.

É relevante considerar que essas observações remetem à percepção de que o fenômeno da cultura escrita e, conseqüentemente, da sociedade de cultura escrita tem uma dimensão específica para além daquela em que se situam os indivíduos. Quanto maior a participação do sujeito na cultura escrita, maiores serão, entre outras coisas, a freqüência de utilização de textos escritos, de realização de leitura autônoma, de interação com discursos menos contextualizados e mais auto-referidos, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, comunicação ou planejamento. Assim, participar da sociedade de cultura escrita significa, principalmente, conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos.

Na sociedade industrial moderna, segundo Britto (*op. cit.*), é evidente a sobrevalorização da dimensão individual e de suas habilidades. Vários estudos sobre letramento indicam que há uma variedade de situações mediadas pela escrita que se realizam com base nas relações sociais culturais e políticas que são, em sua historicidade, estabelecidas de modo independente das capacidades dos sujeitos em sua individualidade.

Compreender esse letramento em sua individualidade é relevante para verificar a sua relação com a empregabilidade. Entre os argumentos correntes acerca da exclusão e da baixa produtividade do trabalhador, estão a baixa qualificação intelectual e as dificuldades com a leitura e a escrita.

Pesquisas recentes indicam que há estreita correlação entre letramento e condição social, e ainda, que a existência de diferenças significativas no acesso aos diferentes objetos associados à cultura escrita, não impede que haja significativo reconhecimento do valor dessa cultura. É preciso salientar que são os membros dos segmentos sociais, geralmente os que dispõem de mais recursos, aqueles que mais demonstram diversidade nas formas de usar a escrita e permitem a caracterização mais precisa do processo de letramento social.

Assim, o nível de alfabetismo e as oportunidades profissionais reforçam e refletem a afirmação de que o letramento é fundamental para a empregabilidade, embora não seja prudente afirmar, de modo categórico, que as oportunidades profissionais sejam consequência imediata do letramento.

Outra associação feita ao letramento ou a melhores níveis de letramento é aquele relacionado à cidadania ou à participação política, pela suposição de que maiores níveis de alfabetismo levariam a maior e mais qualificada participação política. Entretanto, alguns dados relativos a associativismo, interesse por assuntos da atualidade e informação, mostram que tais interesses são apenas fatores em um conjunto maior e mais complexo de determinações da condição social dos sujeitos.

Desse modo, torna-se fundamental considerar que o sujeito é pensado em função de suas relações sociohistóricas, e ainda, é relevante reconhecer que o letramento ocorre de formas diferentes, nos diferentes contextos e de acordo com as necessidades, sendo, portanto, desigual na própria forma como as diferenças sociais se sustentam e se reproduzem.

## 2.8 As Contribuições do Contexto de Letramento

Na concepção de Kleiman (2003), o contexto da aula de alfabetização de jovens e adultos é particularmente revelador porque os contextos de aprendizagem, formais ou informais, agem como catalisadores das diferenças nos sistemas de crenças e valores de grupo. Sobre a interação na aula de alfabetização de jovens e adultos, afirma que:

É potencialmente conflitiva, pois nela se visa ao deslocamento e substituição das práticas discursivas do aluno por outras práticas, da sociedade dominante. Ao mesmo tempo em que a aquisição das novas práticas é percebida como necessária para a sobrevivência e a mobilidade social na sociedade tecnologicada, essa aquisição se constitui no prenúncio do abandono das práticas discursivas familiares. (Kleiman, 2003, p. 49)

Essa potencialidade de conflito possibilita um maior entendimento da inadequação de práticas pedagógicas que, apesar de parecerem estar sustentadas em princípios razoáveis, não obtêm êxito.

Os programas emergenciais, geralmente desenvolvidos nas turmas de alfabetização de jovens e adultos, têm abordagens predominantemente instrumentais. A organização de tais programas parte da análise das necessidades de leitura diversificada de textos selecionados por critérios utilitários, e permite o acesso a informações confiáveis e objetivas, com relação de pertencimento ao mundo da escrita e da ciência. Para Mey (1975), é importante destacar que a confiabilidade e a objetividade das formas escritas são construtos das classes que têm acesso à escrita, produto de práticas discursivas estabelecidas já na socialização primária. Assim, a compreensão de um texto específico implica, principalmente, desvendar questões relativas ao discurso e ao contexto em

que esse texto faz sentido, de acordo com Gee (1990). Isso significa entender quem é o interlocutor, quais valores culturais estão no texto, qual a relação social estabelecida e outros aspectos. De outro modo, o ensino instrumental de leitura deixa de ser apenas funcional, para se tornar um instrumento crítico que pode levar à transformação do discurso.

Toda essa intrincada relação precisa também ser considerada no conflito constitutivo da comunicação entre professor e aluno, na aula de alfabetização de jovens e adultos. Esse conflito, segundo Kleiman (*op. cit.*), pode vir a ser o elemento transformador quando as práticas discursivas que reproduzem, na sala de aula, práticas sociais dominantes são examinadas a fim de desnaturalizar os pressupostos do modelo de letramento dominante, o modelo autônomo. Segundo a autora, somente quando essa prática discursiva for adotada é que poderemos pensar na construção de contextos de aprendizagem. Dessa forma, evidencia-se que o modelo ideológico de letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas nessas concepções.

## 2.9 O Letramento no Contexto de Pesquisa

Barton (1994) afirma que as práticas de letramento são formas culturais que as pessoas exploram em um evento de letramento, enquanto os eventos representam uma determinada atividade social em que a escrita desempenha um papel. Para ele, os diferentes letramentos que as pessoas têm são utilizados em uma associação entre os diferentes contextos em que se fazem necessários e ainda, são marcados pelas diferentes culturas em diferentes épocas. Dessa forma, verifica-se que existem diferentes letramentos para diferentes objetivos ou finalidades. Os diferentes domínios fazem surgir as diferentes práticas, com a incorporação de aspectos do social e do individual na interação em ocasiões particulares.

As instituições, entre elas, a família, a igreja, o trabalho, a escola e outras, em seus diferentes domínios, podem manter diferentes letramentos e práticas de letramento. Isso demonstra a amplitude do próprio discurso, de onde se originam vários eventos discursivos e, sobretudo, em que é necessário considerar, em cada evento de letramento, o contexto social, o contexto situacional e os papéis sociais dos sujeitos.

Na história da educação do Brasil, a alfabetização de jovens e adultos, mesmo tendo definido a sua identidade em um período de grandes transformações sociais, com a ampliação da oferta de ensino na década de 30, sempre foi alvo de críticas maiores quanto à concepção das chamadas “campanhas de alfabetização de adultos”, que já denunciavam o caráter superficial das práticas e a inadequação do método para os jovens e adultos.

Uma nova visão do problema do analfabeto levou à consolidação de um novo paradigma para a alfabetização de jovens e adultos, o que ocorreu também por meio

de um novo entendimento entre a problemática educacional e social. Essa dimensão social e política e os ideais pedagógicos difundidos tinham um forte componente ético, implicando um comprometimento do educador com o educando. Entretanto, ao longo do tempo, as mudanças políticas e a desarticulação de vários segmentos fizeram com que alguns programas e iniciativas, nas organizações formais e não-formais, fossem ora cancelados, ora fomentados, e o grande contingente de adultos não-alfabetizados ficou à mercê de tais decisões.

Nos anos 1980, difundem-se entre os educadores brasileiros estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita com base na Lingüística e na Psicologia, lançando novas luzes sobre as práticas de alfabetização, especialmente a alfabetização de jovens e adultos. Os educadores brasileiros entram em contato com estudos que possuem como temática as relações entre pensamento e linguagem. Nos anos 1990, o conceito de “Letramento” começa a ser usado nos meios acadêmicos em uma tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da aquisição da escrita” (Kleiman, 1991), dos estudos feitos sobre a alfabetização de adultos.

A introdução do termo, no Brasil, suscitou questões relacionadas ao conceito de alfabetização, em decorrência da ampliação dos estudos que buscavam descrever as condições de uso da escrita, determinando como e quais os efeitos das práticas de letramento estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diferentes grupos nos diferentes usos da escrita.

Kleiman (2003, p. 18) afirma que um dos argumentos para o uso do termo letramento, em substituição ao termo “tradicional ‘alfabetização’”, está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, mesmo antes de serem alfabetizadas”. Isso acontece em decorrência do fato de que essas crianças têm contato com pessoas cuja oralidade tem características da oralidade letrada e, embora não saibam ler e escrever assimilam essas características.

Scribner e Cole (1981) afirmam que o letramento passou a ser visto hoje como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita, como sistema simbólico, em contextos específicos e para finalidades específicas, coincidindo com Kleiman (*op. cit.*, p. 19), que destaca:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de atualizar o conhecimento sobre a escrita.

O fenômeno do letramento extrapola, segundo a autora, o mundo da escrita como as instituições o concebem, diante da responsabilidade de introduzir os sujeitos nesse contexto. A escola então, como a mais importante das agências de letramento,

preocupa-se com ele, não como prática social, mas como apenas um tipo de prática de letramento: a alfabetização como processo de códigos (alfabético e numérico).

Nos diferentes órgãos que tratam das políticas públicas para a alfabetização de jovens e adultos, a modalidade de ensino é abordada sob a responsabilidade de se traçar diretrizes políticas e pedagógicas que busquem garantir aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, ou dela foram excluídos, o direito de educação ao longo da vida.<sup>9</sup> Entre os eixos de atuação da Coordenação-Geral de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação destacam-se o apoio à ampliação da oferta e à melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação continuada; o incentivo ao reconhecimento da EJA<sup>10</sup> como direito; a promoção e valorização das diferentes formas de educação, formal e não-formal, para jovens e adultos; e a indução à institucionalização da educação de jovens e adultos como política pública nos sistemas de ensino.

Segundo a UNESCO, entre os objetivos da Conferência de Dacar, destacam-se os relacionados à alfabetização de jovens e adultos. O primeiro visa a garantir que as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos sejam satisfeitas de modo eqüitativo, por meio de programas de aprendizagem apropriados. O segundo visa a atingir, até 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, em particular para as mulheres, em conjunção com o acesso eqüitativo à educação básica e continuada de adultos. Entretanto, conforme relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) divulgado pela própria UNESCO (2005), o Brasil foi elogiado pela “atenção crescente”<sup>11</sup> dada ao problema, mas foi apontado por estar entre os vinte países que podem não atingir a meta de reduzir em 50% o número de analfabetos até 2015.<sup>12</sup>

Hoje, o Governo Federal tem sido a principal instância de apoio e articulação das iniciativas de alfabetização de adultos, em uma ação conjunta com empresas, administrações municipais e universidades, as quais apresentam seus projetos pedagógicos e financeiros para serem financiados pelo governo. Assim, é importante destacar que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),<sup>13</sup> o Brasil possui 33 milhões de analfabetos funcionais – pessoas com menos de quatro anos de estudo – e 16 milhões de pessoas com mais de 15 anos ainda não alfabetizadas. Um dado relevante aponta que a taxa de analfabetismo é maior entre os mais velhos (34% têm mais de 60 anos) e também entre as pessoas com menor rendimento familiar (28% ganham até um salário mínimo).

<sup>9</sup> [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br).

<sup>10</sup> Educação de Jovens e Adultos.

<sup>11</sup> Grifo do autor.

<sup>12</sup> Jornal Hoje em Dia de 10 de novembro de 2005

<sup>13</sup> [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br).

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

A prova do fracasso social do país, que, se tivesse uma política educacional para a alfabetização das crianças, não teria necessidade de programas para adultos. É também demonstração do fracasso da capacidade de execução de programas sociais do Estado brasileiro, que, apesar deles, não consegue resolver o problema. Mas é sobretudo prova de um enfoque equivocado, que busca assistir e não abolir, que pensa pela ótica econômica e não com preocupação ética.

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

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

<b>QUADRO 1</b>	
<b>Funções da Educação de Jovens e Adultos</b>	
<b>Funções</b>	<b>Finalidade</b>
<b>Reparadora</b>	Entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.
<b>Equalizadora</b>	Igualdade de oportunidade, novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços e canais de participação.
<b>Qualificadora</b>	Educação permanente, atualização do desenvolvimento e da adequação aos quadros escolares e não-escolares.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG)

Dessa forma, os programas de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvidos e supervisionados em consonância com as Secretarias Estadual e Municipal de Educação, têm uma preocupação com a inserção desse aluno em um modelo educacional orientado para a formação de cidadãos que são sujeitos de sua ação e, sobretudo, associados aos conhecimentos da vida cotidiana e às suas necessidades e práticas mais emergentes.

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

Na próxima seção, apresentarei as teorias que me possibilitaram repensar o letramento, na perspectiva dos significados que constroem e reconstróem a identidade, e ainda, com o objetivo de analisar como a concepção crítica da ideologia se manifesta no contexto de letramento e é legitimada.





## Capítulo 3

### Nos caminhos da teoria

**N**este capítulo, relacionarei na primeira parte os pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica em Fairclough (1989, 1992a, 2001, 2003), Chouliaraki e Fairclough (1999), van Dijk (1997, 1999), Pedro (1998) e Vieira (2003). Apresentarei as práticas discursivas e sociais, ligadas a contextos particulares de significação, com relevância especial para a revelação do papel do discurso na (re)produção da dominação.

Na segunda parte, tratarei inicialmente do conceito de identidade em Woodward (1997), Hall (2005), Giddens (2002), Coracini (2003), Cameron (1992), Lopes (2002, 2003), Silva (2005) e outros, enfatizando a importância da construção identitária mediante práticas particulares com valores e significados que atendem aos grupos dominantes em seus contextos.

Em seguida, será abordada a questão ideológica em Althusser (1974), Thompson (2002), van Dijk (1998), Fairclough (1992a), Vieira (2002, 2003), Chauí (2001) e outros, com o objetivo de analisar como o poder ideológico, em sua concepção crítica, manifesta-se e torna-se legítimo.

### 3.1 O Enfoque da Análise de Discurso Crítica (ADC)

De acordo com os adeptos da concepção da linguagem, como discurso e como prática social sujeita às convenções sociais, o discurso deve ser correlacionado às intenções comunicativas e às motivações daqueles que o produziram. Tais correlações devem ser explicadas por meio de inferências e da exploração das condições sociais que permeiam os desempenhos discursivos e as interpretações.

#### 3.1.1 As vertentes da Análise de Discurso Crítica (ADC)

A Análise de Discurso Crítica tem, em suas vertentes crítica e não-crítica, um ponto em comum, que é o entendimento da linguagem inserida em contextos sociais, segundo Vieira (2002). Entretanto, as vertentes apresentam pontos de dissonância que, segundo a autora, referem-se ao conceito de sujeito. Na vertente crítica, ele constrói e é construído em decorrência dos processos discursivos, ele é um ator social e ideológico; na vertente não-crítica, ele é somente um agente dos processos sociais. Outra abordagem fundamental é que, na vertente crítica, os diferentes contextos sociais têm relevância para o processo de socialização do sujeito e são intermediados pela linguagem.

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

#### 3.1.2 Fairclough e a Análise de Discurso Crítica (ADC)

Na abordagem adotada pela ADC, que tem entre os seus expoentes o lingüista britânico Norman Fairclough, a língua não pode ser identificada como um conjunto de signos abstratos e neutros que são utilizados pelas pessoas para se comunicar. Ela confunde-se com a interação em si mesma, é um elemento constituidor do processo interativo e situa-se em um momento histórico-social determinado. Os sujeitos envolvidos nas situações de comunicação e interação assumem os seus discursos em consonância com o *status* que lhes cabe e aos seus interlocutores. De acordo com o autor, a determinação social do comportamento lingüístico gera efeitos sociais e, em decorrência disso, não se separam as duas dimensões de linguagem e sociedade, já que uma é inerente à outra.

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

Para Fairclough (1992b), a ADC permite descrever e analisar o discurso subjacente na interação discursiva, o que ocorre em função de alguns itens propostos na Teoria

Social do Discurso em seus aspectos de produção e interpretação das propriedades formais do texto. Como uma atividade multidisciplinar, abrange e procura explicar os processos de produção, de distribuição e de consumo textual, em seus processos constituídos por uma diversidade de tipos de discurso em consonância com os fatores sociais, segundo Fairclough (*op. cit.*).

Segundo o autor (*op.cit.*), na perspectiva crítica deve-se considerar o uso da linguagem, não como uma atividade individual ou resultado de diversas situações, mas como uma forma de prática social. Para ele, é relevante entender que o discurso é uma forma de ação e de representação, e ainda, que ele é moldado e cerceado pela estrutura social vigente em sua amplitude, e, por sua vez, o discurso também contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social. Dessa forma, o discurso é uma prática que representa o mundo, o constrói e constitui significados.

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

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

De acordo com Fairclough (*op. cit.*), o sujeito “não é apenas um agente do processo, mas um sujeito que é construído e que constrói os processos discursivos baseado em seu caráter de ator ideológico”. O fato de a linguagem ser considerada um elemento de manifestação da realidade, e de todas as suas possibilidades, é relevante no contexto desta pesquisa, porque abriga entre os seus objetivos o propósito de verificar se a produção textual, advinda da significação das práticas nas turmas de alfabetização de jovens e adultos, considera a interferência do sujeito aprendiz na concepção de sujeito da ADC.

Bakhtin, em **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (2000), assinala que o signo é o resultado consensual de uma relação entre indivíduos de um contexto social, em um processo de interação, baseado em uma realidade material. O dialogismo, por sua vez, entende o texto com “um tecido de muitas vozes”, oriundas do texto ou do discurso em suas práticas sociais de linguagem e que, em uma relação dentro do próprio texto, estabelecem diferentes formas de diálogo nos vários aspectos ideológicos dos textos.

Embora não tenha utilizado o termo “intertextualidade”, Bakhtin foi o primeiro a considerar, para a análise de texto, uma abordagem intertextual ou “translingüística”.

Fairclough (1992a) assinala que a intertextualidade é constituída pela propriedade dos textos de possuírem fragmentos de outros textos. Essa tessitura textual é constituída com base em uma cadeia de comunicação discursiva, que compõe o texto e pode resgatar enunciados já ditos ou antecipar enunciados não-ditos. Segundo o autor, esse processo é investido de ideologia, pois incorpora no texto atual, em decorrência de um processo avaliativo, os enunciados e seus significados.

Fairclough (*op. cit.*) destaca também que, em função do que é estabelecido na constituição da ordem do discurso, a intertextualidade pode ser constituída de duas maneiras. Na intertextualidade manifesta, que é uma forma direta, a construção ocorre na superfície do texto, onde se pode verificar textos de outras ordens discursivas. A intertextualidade constitutiva ou a "interdiscursividade", como o termo é considerado em sentido amplo pela Análise de Discurso, compõe-se por meio da associação implícita dos elementos da ordem do discurso e relaciona-se, segundo o autor, à pressuposição e a outros aspectos.

É também importante destacar que as relações de poder limitam e condicionam socialmente a produtividade textual, em decorrência da relação entre significado e hegemonia. A intertextualidade, em associação com a hegemonia, propicia um controle das possibilidades e das limitações dos processos interdiscursivos nas relações de poder.

É de grande relevância para a ADC a compreensão do significado das vozes presentes no texto, que implica um entendimento de que o texto não é individual, não está isolado e deve ser associado, sempre, a interlocutores em suas condições de produção, nos respectivos e diferentes contextos. Esse entendimento remete à alusão que o sujeito faz, em seu discurso, de sentidos atribuídos a outros enunciadores, em outros discursos.

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

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

Alguns autores destacam o fato de, em um mesmo texto, estarem presentes vozes diferentes, que falam de perspectivas diferentes. Essa afirmação, associada à

concepção de linguagem de Bakhtin, corrobora a concepção de que não há homogeneidade no discurso, porque o texto é constituído de muitas vozes e os sujeitos, por sua vez, são o resultado de múltiplos e simultâneos aspectos que o constituem e o fazem constituir nos diferentes contextos.

### 3.1.3 Van Dijk e a Análise de Discurso Crítica (ADC)

De acordo com van Dijk (1997), a ADC é uma área que apresenta dificuldade quanto à delimitação precisa de teorias, métodos, princípios e práticas para o estudo dos textos e da fala. Entre os critérios que ele apresenta como característicos da ADC, destacam-se o estudo de aspectos ideológicos e de seu papel na reprodução da dominação, da desigualdade e da resistência que ocorrem no discurso ou são legitimadas por ele; é um posicionamento crítico no estudo do texto e da fala; estuda os problemas sociais relevantes, e, portanto, lida mais com problemas ou temas; é oposição aos que ocupam o poder e dele abusam; tem um trabalho multi e interdisciplinar com interesse na relação entre discurso e sociedade, entre outros.

Para o autor, a ADC goza de flexibilidade de aplicação prática e produz efeitos em sua resistência à ideologia dominante. Ela está geralmente associada a problemas sociais oriundos dos fenômenos sociais, políticos e culturais, em decorrência de sua característica de posicionamento crítico e explícito diante dos mecanismos sociais, históricos, políticos e culturais que sustentam a reprodução ou a legitimação do poder.

### 3.1.4 Outras Perspectivas da Análise de Discurso Crítica (ADC)

Pedro (1998) considera o foco de trabalho da ADC na compreensão de textos socialmente situados, e nesse sentido, o seu pensamento coaduna-se com o de van Dijk. A autora também destaca alguns critérios característicos da ADC, entre eles, o caráter histórico da linguagem, o desempenho de papéis desiguais pelos participantes na produção de textos, o entendimento da linguagem como a mais relevante prática social, as análises estruturadas na materialidade lingüística e a dependência dos significados presentes no texto em relação à interação entre os participantes.

Um dos pontos relevantes da ADC, ainda de acordo com Pedro (*op. cit.*), é a concepção do discurso em sua dimensão nos contextos sociais, ou seja, o discurso é linguagem como prática social. Assim, o sujeito, na condição de um ator ideológico, é construído pelo discurso e o constrói porque ele pode agir sobre o discurso. Esse é também o pensamento de Fairclough.

De outra parte, os estudiosos da ADC analisam a natureza do discurso falado ou escrito em relação ao poder social e ao abuso de poder, como uma forma de controle de grupos dominantes sobre os grupos dominados. van Dijk (1997) afirma que esse poder está associado às formas de dominação impostas pela elite, que tem mais acesso aos textos escritos e falados. Para o autor, essa dominação do discurso pode chegar à

dominação do pensamento, por meio do controle das ações comunicativas. Isso ocorre pela própria natureza do conhecimento novo, que atinge as opiniões formadas e pode mudar atitudes. Em *Language and power* (1989) Fairclough já assinala a conexão entre uso da linguagem e a desigualdade nas relações de poder.

Sobre o discurso como prática social é relevante considerar que, na interação em um dado contexto, o sujeito pode agir de diversas maneiras e até mesmo rejeitar as idéias de um interlocutor em situação de poder.

Chouliaraki e Fairclough, em **Discourse in late modernity: rethinking critical analysis** (1999), consideram a modernidade tardia e assinalam que, na sociedade contemporânea, essa perspectiva envolve uma série de mudanças que atingem a sociedade, daí a importância de uma perspectiva crítica da linguagem. Os autores destacam as mudanças econômicas, com a substituição do modelo “fordista” de produção em massa para modelos diversificados de produção; as mudanças políticas, uma nova era pós-industrial consolidada no moderno capitalismo e o neo-liberalismo estabelecido internacionalmente. As mudanças culturais, novos conhecimentos e novas exigências surgem com os avanços na tecnologia da informação, e, em decorrência disso, também surgem novas formas de se relacionar com o outro e com o mundo.

Estudos mais recentes de Fairclough (2003) ampliam o quadro teórico das funções analíticas dos textos (1992a) e assinalam a linguagem como parte inerente à vida social. É preciso considerar que nem tudo é discurso e que a pesquisa social tem o foco na linguagem e a Análise de Discurso como método e que, embora a linguagem seja dialeticamente associada a outros elementos, a vida social não deve ser reduzida à linguagem. O autor afirma (2003, p. 7) que os textos, como elementos de eventos sociais, têm efeitos causais, produzem mudanças e são mediados por produção de sentido, portanto, a análise desses textos é essencial para a ADC.

A nova abordagem de Fairclough destaca três significados para a análise dos textos:

- no **significado acional**, o estudo do texto é tratado na interação social;
- no **significado representacional**, o discurso é o modo de representação e aponta as trocas manifestadas;
- no **significado identificacional**, tem-se a relação com os atores sociais.

Nessa abordagem dos textos como elementos de eventos sociais, o autor considera que não estamos apenas interessados nos textos, mas também em um processo interativo de produção de significado.

Dessa forma, a teoria da ADC, nos enfoques que apresentam pontos divergentes ou consonantes de alguns estudiosos da área, dispõe de um referencial teórico que é adequado para o estudo proposto neste trabalho. O discurso como prática social está diretamente associado à construção ideológica e identitária, aqui analisada na produção textual de alunos dos cursos de alfabetização de jovens e adultos.

## 3.2 O Texto na Análise de Discurso Crítica (ADC)

Fairclough (1992a) trata a relação entre sociedade e evento discursivo na Teoria Social do Discurso e apresenta um modelo tridimensional de discurso. Nesse modelo, todo evento discursivo é, simultaneamente, entendido como:

- o **texto**, considerado o resultado, o produto escrito ou falado do processo de produção textual;
- a **prática discursiva**, que engloba os processos de produção, de distribuição e de consumo do texto;
- a **prática social**, um tipo de ação social que possibilita ao sujeito interferir e modificar a estrutura social onde interage.

Dessa forma, o discurso é um fator relevante na construção do sujeito, pois proporciona a interferência nas relações sociais e no sistema de valores e de conhecimentos de uma dada sociedade.

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

A figura do modelo tridimensional de discurso, a seguir, permite visualizar as três dimensões:

**FIGURA 1**  
**Modelo Tridimensional de Discurso (Fairclough, 1992a, p. 101)**



As categorias propostas por Fairclough (1992a) são:

- na **análise textual**, os aspectos formais do texto e a organização no que se refere ao vocabulário, à gramática, à coesão e à estrutura textual;
- na **análise da prática discursiva**, devem ser observados os enunciados e os tipos de atos de fala, a "coerência" e a intertextualidade;

- na **análise da prática social**, o conceito de discurso em relação à ideologia e ao poder em uma concepção de hegemonia e de luta hegemônica.

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

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

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

### 3.3 Uma Questão de Identidade

A questão da identidade tem sido amplamente discutida à luz dos processos de transformação pelos quais passa a sociedade contemporânea, e ainda, em consonância com os significados fundamentais aos sujeitos que pertencem a esta sociedade, nela vivem e interagem, e, principalmente, fazem uso da linguagem em suas múltiplas formas. A compreensão de quem somos no mundo social tem despertado o interesse de muitos estudiosos de diferentes áreas e tem sido motivo de preocupação. Em uma sociedade de multiplicidades e em constante mudança, estamos cada vez mais expostos às exigências contemporâneas, em sua pluralidade.

Lopes (2002, p. 14) afirma:

Essas percepções têm alterado como nunca a concepção homogênea da identidade social e têm levado a nos entendermos como heterogêneos e, ao mesmo tempo, fragmentados, e construídos em práticas discursivas situadas na história, na cultura e na instituição.

Coracini (2003, p. 239) entende que nos estudos referentes à linguagem e, em particular, à lingüística aplicada, essa preocupação vem se acentuando no decorrer dos

anos, com um grande interesse pelas questões da identidade e das relações entre os homens no cenário pós-moderno.

Nessa perspectiva, faz-se necessário conhecer algumas discussões sobre a identidade e suas implicações, sob o arcabouço teórico de estudiosos que têm discutido e analisado o assunto, em busca de argumentos que sustentem um novo quadro de referência.

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

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

Neste processo cultural e na construção das suas significações, construímos e (re)construímos a nossa identidade, sob a influência e à luz da experiência do mundo social, das suas relações, das suas desigualdades e dos diferentes grupos culturais com os quais convivemos.

Dessa forma, Hall (2005), ao abordar o assunto, distingue três concepções de identidade, a saber, do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno.

A identidade do sujeito do Iluminismo surgiu de uma concepção do ser humano como racional, centrado, consciente e possuidor de um núcleo interior, iniciado a partir do nascimento e que se desenvolvia com o indivíduo, embora permanecesse o mesmo em sua essência, aqui considerada a sua identidade.

O sujeito sociológico era o reflexo da complexidade do mundo contemporâneo, com a consciência de que o núcleo interior, o real, é modificado por meio da interação com os outros e com a cultura.

O sujeito pós-moderno tem a sua identidade, antes unificada e estável, agora fragmentada. Desse modo, temos o sujeito cuja identidade não é fixa, essencial ou

permanente. Ela é resultante das formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, em outras palavras, é definida culturalmente. O sujeito assume identidades diferentes em momentos diferentes.

A respeito dessa mudança, Hall (2005) afirma:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.

Esse novo sujeito surge com uma nova identidade como uma consequência das mudanças sociais, das novas exigências que decorrem de um processo mais amplo de transformações sociais. Verifica-se que Hall (2005, p. 38), ao conceber que “as identidades são os nomes que damos aos modos diferentes por meio dos quais somos posicionados e nos posicionamos nas narrativas do passado”, reconhece as especificidades do processo de mudança das sociedades modernas, e, sobretudo, os efeitos disso sobre a identidade cultural.

Em consonância com Hall, Lopes (2003) afirma:

Um dos motivos principais pelos quais a temática das identidades é tão frequentemente focalizada tanto na mídia assim como na universidade são as mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que estão atravessando o mundo e que são experienciadas, em maior ou menor escala, em comunidades específicas.

Os diferentes modos de viver em sociedade, as necessidades e as peculiaridades das mudanças impostas nas práticas cotidianas, as quais fizeram surgir novos estilos, outros costumes de vida e formas de organização social, são enfatizados pelo autor como um grande questionamento, que de várias maneiras alterou a compreensão dos indivíduos quanto a aspectos fundamentais da vida social contemporânea.

Coracini (*op. cit.*), para quem o tema “identidade” tem sido amplamente discutido por todos aqueles que se interessam por questões sobre linguagem e sujeito, argumenta sobre o motivo de tal interesse crescente:

(...) estamos vivendo um momento privilegiado de questionamentos, problematização de tudo o que parece preestabelecido e plenamente justificado, momento de incertezas e de dúvidas inclusive quanto à(s) nossa(s) identidades (...) cujos limites são fluidos e fugidios (...)

Nesse contexto, o sujeito vive a problemática da sua constituição por meio da linguagem que é o elo entre ele e a sociedade. Ao falar para o outro, esse sujeito faz uso da sua história individual, no seu tempo e no seu espaço, entretanto, a sua história coletiva também se faz presente já que os seus modos de vida, comportamentos e hábitos vão indicar o seu pertencimento a uma dada sociedade. Vale dizer ainda que

Coracini (*op. cit.*) entende que o modo de contar e de falar, ou seja, a narrativa de cada sujeito, define-se como o meio primordial que liga cada um à sociedade em que vive. Ela ressalta que “o mundo é linguagem e nós somos linguagem”.

Retomando mais uma vez a questão do interesse pelo estudo das identidades sociais, acredito que ele é realmente resultado de um novo contexto de significados, que advém das grandes transformações e exigências da vida contemporânea, com suas características únicas em decorrência de mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas. Isso pode também ser confirmado pelas palavras de Woodward (1997), ao afirmar que esse interesse se prende ao fato de o conceito de identidade ser um construto central na compreensão das mudanças sociais, políticas, tecnológicas, culturais e econômicas, e ainda verificado nesta seção, nas palavras de Lopes (*op. cit.*), entre outros.

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

Entre as características da modernidade, Giddens (*op. cit.*, p. 22) ressalta a ascensão da organização e afirma:

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

A modernidade faz surgir a necessidade de uma nova postura e de novos comportamentos, o que resultou em mudanças do sujeito frente às rupturas e fragmentações provocadas pela modernidade. A sociedade reflete as divisões e os antagonismos sociais, e em decorrência disso o sujeito assume diferentes posições, que constituirão diferentes identidades.

Ao abordar as transformações sociais do mundo moderno e de seu impacto sobre a identidade cultural, Hall (*op. cit.*) afirma que a modernidade não se restringe à experiência de se conviver com um ritmo diferente, mas de fazê-lo de modo reflexivo que possibilite a alteração de práticas sociais. As sociedades modernas refletem em si mesmas as mudanças constantes e rápidas, em contraste com as sociedades tradicionais, nas quais as experiências são perpetuadas.

De acordo com Bauman (1999), ao tratar das conseqüências humanas e sociais do processo globalizante, os usos do tempo e do espaço são diferenciados e diferenciadores, pois a globalização divide ao mesmo tempo que une. Isso exige do indivíduo uma capacidade de estar em movimento e de adaptar-se às situações emergentes dos diferentes contextos. O autor enfatiza que estar em movimento tem significados muito diferentes em função da posição desses indivíduos na sociedade, pois a hierarquia faz com que os impactos sejam diferentes e que reflitam no significado de mobilidade.

Nesse contexto, a identidade deixa de ser vista em sua homogeneidade e as pessoas passam a ser vistas em sua heterogeneidade, um conceito plural, que implica uma identidade multifacetada.

A concepção de linguagem como discurso é também fundamental para que se compreenda o grande interesse pelas questões que envolvem a identidade, no campo dos estudos lingüísticos. Ao afirmar que a matéria lingüística é uma parte do enunciado, e que é necessário considerar a parte que corresponde ao contexto de enunciação, Bakhtin (2000) preconizou que a língua é um fato social, e, portanto, reconhece a relevância da situação de enunciação para a linguagem.

Para Fairclough (1992a), os discursos não somente refletem ou representam as entidades e relações sociais, mas também eles as constroem ou as constituem. Estamos constantemente construindo o mundo, os seus significados e nós mesmos, por meio dos discursos.

Compreender a natureza social do discurso e, conseqüentemente, a co-participação social dos sujeitos é fundamental para o entendimento da construção dos diferentes significados.

É nesse processo que envolve aspectos culturais, históricos e institucionais que as identidades sociais são construídas. Segundo Lopes (2002, p.30), ao agirem no mundo por meio da linguagem, as pessoas passam a ter consciência de quem são e constroem as suas identidades.

Assim, diante de um contexto específico, não há como negar que a ação humana em relação ao outro é inerente a todo uso da linguagem, e que esse discurso será produzido e terá marcas específicas que identificarão cada interlocutor.

Jacob Mey (1975), ao abordar questões relativas à língua e à identidade, afirma que a língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e de desenvolver o mundo. Ele reconhece que a sociedade 'forja' o elo entre as pessoas e a língua que essas pessoas utilizam, criando a 'identidade' dos indivíduos, que se percebem como tal, no momento em que, por um lado, são capazes de usar a língua como a expressão de uma personalidade singular, e por outro, têm a consciência de que essa língua é propriedade de uma comunidade.

Assim, o mesmo contexto que torna a língua possível é ainda o mesmo contexto que possibilita ao indivíduo ser ele mesmo, e o capacita a usar a língua de acordo com aquilo que deseja expressar. Somos, segundo Mey (*op. cit.*), o resultado de uma sociedade em que nos percebemos como seres tanto socialmente construídos quanto individualmente orientados.

De acordo com Rajagopalan (2001), em sua proposta de uma reflexão sobre a reconsideração do conceito de identidade em lingüística, a identidade de um indivíduo se constrói na língua e por meio dela, o que é relevante pelo fato de o indivíduo não possuir uma identidade fixa anterior e fora da língua. Os estudos sobre a identidade da língua e do indivíduo demonstram, para o autor, neste campo disciplinar, que o assunto tem implicações mútuas e que as identidades estão em constante estado de fluxo.

Dessa forma, ele reitera que é preciso reconhecer que a questão da identidade remete à idéia de interesses e está investida de ideologia, sendo a construção da identidade uma operação ideológica.

Sobre os espaços institucionais que possibilitam a construção identitária Lopes (2002, p. 16) afirma que, entre os espaços institucionais, a escola tem sido continuamente apontada como um dos mais importantes na construção de quem somos. Ele destaca que é nesse ambiente em que, inicialmente, somos expostos às diferenças e deparamo-nos com outros mundos, diferentes daqueles constituídos pelas nossas famílias e que até então representavam os nossos referenciais.

Segundo Bourdieu (apud Lopes, 2002, p. 16), a identidade social consiste na diferença, e a diferença é afirmada contra aquilo que é mais próximo e que representa a maior ameaça.

Ao abordar a identidade e a diferença como criações da linguagem, Silva (2005, p. 76) entende que resultam de uma criação lingüística e, portanto, são criadas lingüisticamente por nós, em nossas relações culturais e sociais. Para ele “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas”.

Para Silva (*op. cit.*), não podemos compreender a identidade e a diferença isoladas das significações que lhes dão sentidos. O autor lembra que, de acordo com Saussure, os signos constitutivos de uma língua só passam a ter valor ou significado em oposição a outros que são diferentes dele, sendo, portanto, um sistema de diferenças resultante de um processo de produção simbólica e discursiva.

Assim, para ele a identidade é aquilo que se é, e, por sua vez, concebida dessa forma parece ser uma característica independente, um fato autônomo. Ela é auto-contida e auto-suficiente.

Outro ponto importante refere-se à diferença que também é concebida como independente e, em oposição à identidade, é aquilo que o outro é. Dessa forma, fica

evidente que a identidade existe e faz sentido em relação de dependência com a diferença, o que significa que ambas funcionam em um contexto de significados e suas relações. É preciso considerar que:

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

Portanto, como resultados de atos de criação lingüística, identidade e diferença precisam ser compreendidas no interior dos sistemas de significação vigentes na cultura e nos sistemas simbólicos que deram origem a esses sentidos. Para o autor, é importante assinalar que identidade e diferença culturais estão também relacionadas à indeterminação e à instabilidade da linguagem, pois fazem parte de um processo de produção simbólica e discursiva.

Toda essa intrincada relação na produção social da identidade e da diferença ainda é considerada por Silva (2005, p. 81):

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são nunca inocentes.

Assim, penso que a constituição da identidade e da diferença é uma relação construída socialmente e, portanto, defini-la discursiva e lingüisticamente implica reconhecê-la sujeita às forças e às relações de poder que permeiam as relações existentes na sociedade. Disso resulta que a identidade e a diferença são uma imposição e, em decorrência dessa situação são motivo de disputa no contexto em que operam.

A divisão do mundo social é na sua essência uma forma de classificar, um ato que tem significados sociais. A afirmação da identidade e a marcação da diferença estão sempre relacionadas às diversas formas de divisão do mundo social. Ainda de acordo com Silva (2005, p. 82), isso pode ser verificado nas diversas expressões que implicam a utilização de termos que “não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder”. Tais expressões fazem distinções, delimitam fronteiras, separam, confirmam e reafirmam essas relações de poder, o que resulta ainda, segundo o autor, em

uma divisão e ordenação do mundo social, o que, por sua vez, gera uma classificação e, conseqüentemente, uma hierarquização. Essa divisão geralmente é feita com base em critérios que se originam na autoridade constituída socialmente, e que também é detentora do privilégio de atribuir valores aos demais grupos.

Entre as várias formas de classificação social, as oposições binárias são muito relevantes e retratam de modo fiel o que foi exposto anteriormente quanto à divisão social, à hierarquização, à demarcação de fronteiras e aos modos de constituição dos grupos sociais no mundo e, conseqüentemente, às suas respectivas identidades e diferenças. Segundo Derrida (1991, p. 94), essas oposições binárias vão além da divisão simétrica das classes, porque “em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa”.

É importante destacar que a determinação de uma identidade como norma legítima, de modo dissimulado, um padrão em relação às demais identidades. Portanto, ser alfabetizado em uma sociedade “letrada” é a identidade normal, desejável, adequada, e, portanto, ser analfabeto nessa sociedade tem todos os aspectos negativos em oposição ao modelo ideal estabelecido. Sobre isso, Silva (*op. cit.*) afirma que a força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma*<sup>14</sup> identidade, mas simplesmente como *a*<sup>15</sup> identidade.

Na perspectiva da visão do discurso como construção social e, portanto, o discurso como ação, Shotter (apud Lopes 2002, p.31) afirma que é importante considerar dois aspectos: os meios pelos quais esses participantes agem sobre o mundo e, nessa circunstância, os significados que eles constroem nesse processo.

Dessa forma, na visão bakhtiniana de linguagem em que a presença das vozes na interlocução é uma realidade, a análise do significado como construção social envolve alteridade e contexto. A manifestação do outro interfere na percepção que temos de nós mesmos e dos outros, e na maneira como construímos os significados, o que é efetivamente construído por meio das nossas práticas discursivas. Essas práticas, por sua vez, são realizadas em uma realidade resultante da nossa própria interpretação, ou seja, tudo isso acontece por meio de ações dos participantes em suas condições sociais e históricas no mundo.

Para Lopes (*op. cit.*), as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre esses indivíduos e ainda:

A escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas.

<sup>14</sup> Grifo do autor.

<sup>15</sup> Grifo do autor.

Portanto, a construção da identidade constitui um processo, sendo que as mudanças e as transformações fazem parte dele, o que é corroborado por Hall (2005):

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Para ele, na produção discursiva e social da identidade e da diferença, temos a manifestação real das identidades, estabelecidas, fixadas, alteradas e construídas por meio dos discursos, com estratégias particulares a cada uma das múltiplas situações.

Shotter (*op. cit.*) entende que as pessoas são seres produzidos por outras pessoas. Para o autor, a maneira como o poder social é distribuído e, conseqüentemente, a forma como as assimetrias estão presentes nas relações sociais, permitem que os significados sejam construídos de forma diferente, em função do poder que uns exercem sobre os outros. Logo, esse poder influencia na construção das nossas identidades ou, como afirma Foucault (apud Lopes, 2002), as identidades não são escolhidas, mas são inscritas em relações discursivas de poder específicas nas quais são construídas.

Para Lopes (*op. cit.*), ao construírem certas identidades, os processos discursivos o fazem para terem voz na sociedade. Para o autor, a sociedade é permeada pelo poder em diferentes direções, em função das diferentes relações sociais e das práticas discursivas nas quais estas pessoas se envolvem, ou, como propõe Cameron (1992), o poder não é monolítico e não vai somente em uma direção.

Para alguns autores, a construção da identidade social pode refletir, de algum modo, o efeito da socialização institucional. Os significados que construímos no contexto institucional sobre a vida social refletem-se na nossa identidade.

Aqui importa pensar na questão da legitimação que o contexto institucional pressupõe, permitindo aos participantes o confronto identitário e a exposição a outras identidades, o que acarretará uma reestruturação do que dizemos, como percebemos o outro e nós mesmos, e, conseqüentemente, o reposicionamento da nossa identidade social.

### 3.4 A Ideologia nas Práticas Sociais

A definição do termo ideologia sempre suscitou nas mais diversas áreas de conhecimento o interesse por um campo inesgotável de abordagens, em que muitos caminhos podem ser seguidos. Neste trabalho, em que analiso na produção textual dos alfabetizando jovens e adultos, a construção identitária desses sujeitos, se faz necessária a abordagem acerca da ideologia e suas contribuições, em suas diversas formas de sentido e em suas relações com o poder, e, portanto, agindo em todos os contextos da vida cotidiana.

A multiplicidade de conceitos de ideologia perpassa as diferentes relações dos sujeitos com as sociedades e, necessariamente, é aqui tratada em seus enfoques teóricos diversos para que a linguagem e, mais precisamente, o texto, sejam analisados em sua materialidade e à luz dos processos que o constituem.

Para Chauí (2001), é fundamental distinguir os significados atribuídos à palavra ideologia no seu enfoque teórico, pois o termo sempre foi alvo de muitas tentativas de definição, o que, por sua vez, gerou muitas interpretações. Segundo a autora, o surgimento do termo foi em uma acepção inicialmente positiva, com o filósofo Destutt de Tracy, no livro *Éléments d'Ideologie*, em 1801, por meio de um grupo de pensadores ou ideólogos materialistas, que viam as idéias e as ações humanas como resultado de causas naturais físicas e só acreditavam no conhecimento científico advindo da observação e do experimento, e ainda:

(...) esperavam que o progresso das ciências experimentais, baseadas exclusivamente na observação, na análise e síntese dos dados observados, pudesse levar a uma nova pedagogia e a uma nova moral. (apud Chauí, 2001, p. 25)

Thompson (2002, p. 44) refere-se ao surgimento do termo e afirma que a idéia de Destutt de Tracy era descrever seu projeto de uma nova ciência interessada na análise sistemática das idéias e sensações – na sua geração, combinação e conseqüências. Segundo o autor, Tracy argumentou que não poderíamos conhecer as coisas em si mesmas, mas apenas as idéias formadas pelas sensações que temos delas. Portanto, a análise criteriosa dessas idéias e sensações asseguraria uma base de cunho prático, para todo o conhecimento científico. A esse “empreendimento” foi dado o nome de ideologia, ou seja, a ciência das idéias, de natureza “positiva, útil e susceptível de exatidão rigorosa” (Tracy apud Thompson, 2002).

Essa teoria positiva foi então, a partir de 1812, criticada por Napoleão Bonaparte e o termo ideologia passou a ter um sentido inverso ao proposto por Destutt de Tracy. Posteriormente o sentido negativo de ideologia foi mantido por Marx, ao referir-se à inversão das relações entre as idéias e o real, por parte do ideólogo, sendo a ideologia tratada como algo externo à realidade (Marx apud Chauí, 2001):

(...) a ideologia, que inicialmente designava uma ciência natural da aquisição, pelo homem, das idéias calcadas sobre o próprio real, passa a designar, daí por diante, sistema de idéias condenadas a desconhecer sua relação real com a realidade.

### 3.4.1 Karl Marx: ideologia e luta de classes

Para compreender melhor a ideologia, hoje se faz necessário conhecer, de forma mais precisa, o desenvolvimento do próprio conceito de ideologia por Marx, realizado por meio de críticas aos conceitos propostos por Hegel, aqui citado pelo seu trabalho

de base das vertentes filosóficas e ideológicas do idealismo alemão. Segundo Chauí (2001), nessa visão oriunda de Marx e Engels, a divisão social do trabalho – com proprietários e destituídos implica uma divisão da sociedade que reflete a desigualdade social, em que cada um tem a sua atividade imposta pela posição que ocupa nessa sociedade.

Para a autora, o indivíduo tem uma aceitação maior da sua situação, mesmo na desigualdade, por acreditar que esta é resultado de um fato em si mesmo e não de uma consequência das ações humanas. Portanto, a maneira como o indivíduo acredita naquilo que representa para ele uma situação normal e aceitável, diante dos seus papéis sociais, refletirá em sua submissão e naturalização de um determinado contexto social e ideológico. E esse é o enfoque de Marx e Engels ao afirmarem que a luta de classes deve ser considerada ao se tratar da ideologia, segundo Chauí (2001). E ela afirma:

(...) a ideologia é um dos instrumentos da dominação de classe e uma das formas da luta de classe. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados. (Chauí, 2001, p. 79)

Chauí enfatiza ainda, que diante dessa luta, a ideologia terá maior ou menor eficácia, na proporção direta com o que for capaz de ocultar sobre a origem dessa divisão social e suas consequências.

### 3.4.2 Ideologia e sujeito em Althusser e em Fairclough

De acordo com Fairclough (1992a, p. 116), a abordagem recente sobre discurso e ideologia tem sido influenciada pela teoria da ideologia, cujas bases teóricas foram fornecidas por Althusser, o que implicou para Fairclough três asserções sobre a ideologia, conforme quadro que segue, elaborado para este trabalho:

<b>QUADRO 2</b>	
<b>Asserções de Ideologia em Althusser, segundo Fairclough (1992a)</b>	
<b>Asserções</b>	<b>Definição</b>
Existência material	A existência material abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia.
Interpelação dos sujeitos	Ao interpelar os sujeitos, a ideologia conduz à concepção de um dos mais significativos “efeitos ideológicos” que os lingüistas ignoram no discurso que é a constituição dos sujeitos.
A orientação dos ‘aparelhos ideológicos de estado’	Os “aparelhos ideológicos de Estado” (instituições tais como a educação ou a mídia) são locais e marcos delimitadores na luta de classes, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente.

Fairclough cita Althusser e afirma que a discussão sobre a ideologia tem sido feita à luz de tais asserções. Assim, conforme Fairclough (1992a, p. 117):

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

Ele destaca também que não somente os aspectos ou níveis do texto ou do discurso, por investirem-se de ideologia, são importantes nesse estudo, como afirma Thompson (2002) ao enfatizar que os sentidos e, mais exatamente, os sentidos das palavras, são ideológicos. Fairclough considera que outros aspectos semânticos, tais como as pressuposições, as metáforas e a coerência também são relevantes, pois os sentidos dos textos são estreitamente interligados com as formas textuais e com os aspectos formais dos referidos textos.

De acordo com Vieira (2003, p. 258), no uso da linguagem ocorre o amoldamento do discurso e isso é o marco definidor nas lutas de poder, sendo por essa razão o amoldamento investido de ideologia.

Assim, como a linguagem em seus diferentes contextos permite a manifestação da ideologia e possibilita diferentes modos de dar significação às diferentes realidades, é necessário considerar o texto sobretudo como uma forma de veicular a linguagem, de materializá-la. Fairclough (1992a) afirma que é necessário investigá-los sob as suas condições de produção, ou seja, como produtos de processos ideológicos oriundos das relações entre as pessoas, em seus eventos sociais.

Por considerar o texto como uma das maneiras pelas quais as pessoas podem agir e interagir no curso de eventos sociais, Fairclough (2003) utiliza as abordagens “funcionais” da linguagem que enfatizam a “multifuncionalidade” dos textos, e afirma:

A Linguística Sistêmico-Funcional, por exemplo, afirma que os textos têm simultaneamente as funções “ideacional”, “interpessoal” e “textual”. Isto é, os textos simultaneamente representam aspectos do mundo (o mundo físico, o social e o mental); interpretam as relações sociais entre participantes de eventos sociais e as atitudes, desejos e valores dos participantes; coerente e coesivamente conectam partes de textos, e conectam textos com seus contextos situacionais (Halliday, 1978). Ou melhor, as pessoas fazem tudo isso no processo de construção de significados nos eventos sociais, que inclui produção (tessitura) de textos.

Vale ressaltar que Fairclough (2003, p. 26) comunga com a visão de Halliday quanto à multifuncionalidade dos textos, mas de modo diferente, pois considera:

a distinção entre gêneros, discursos e estilos como as três principais maneiras em que o discurso figura como parte da prática social – modos de agir, modos

de representar, modos de ser. Ou, usando outras palavras: a relação do texto com o evento; com o que há de mais amplo no mundo físico e social, e com as pessoas envolvidas no evento.

Outro aspecto importante para Fairclough (2003) é a relação dialética existente entre gêneros, discursos e estilos, o que ocorre, segundo ele, de forma sutil e complexa. Para o autor, é preciso considerar, no processo de produção de significado a análise da produção do texto, o texto em si e como ele é recebido. Assim, a interpretação pode ser vista como um processo complexo com vários aspectos diferentes, como a compreensão do que realmente as palavras dizem, o julgamento do que é dito e a explicação dessa interpretação.

Para Vieira (*op. cit.*, p. 259), o entendimento do conteúdo semântico de algumas formações discursivas e da ideologia presente nelas, somente será possível se considerado o universo social e discursivo que envolve o sujeito. Isso significa que a análise de um texto envolve lançar um olhar sobre os efeitos sociais e saber que esses efeitos dependem de processos de produção de significado, bem como observar as formas lingüísticas e as suas relações nos diferentes contextos, o que, para Fairclough (*op. cit.*), depende de significado e contexto.

É necessário lembrar ainda que são os significados que têm efeitos sociais e não os textos. Portanto, essa análise está relacionada às formas lingüísticas dos textos e à sua distribuição em diferentes tipos de textos. Os textos têm conseqüências e efeitos sociais, políticos, cognitivos, morais e materiais. Devem ser analisados sob tais considerações e de acordo com o contexto ideológico em que foram produzidos, o que é fundamental para o entendimento da sociedade e dos indivíduos que nela vivem.

A teoria althusseriana não considera a capacidade do sujeito de (re)agir individual ou coletivamente em algum momento, diante das práticas ideológicas na sua constituição como sujeito. Fairclough, em sua posição dialética quanto a esta teoria, afirma o contrário: Os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras. (1992a, p. 121)

Fairclough (1992a, p. 230), ao abordar a nossa condição de produtores ou intérpretes de textos destaca que a relação das palavras com os significados é múltipla e que, sobretudo, na condição de produtores de textos, precisamos fazer escolhas entre as palavras e os significados que pretendemos expressar. Ele afirma:

Essas escolhas e decisões não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos.

Para o autor, em decorrência do significado potencial de um texto e as possibilidades de interpretação, os textos apresentam de modo geral uma ambivalência e, pela sua própria constituição, estão abertos a multifacetadas interpretações. Cabe ao intérprete atenuar essa ambivalência de sentido por meio da escolha de um determinado sentido para a interpretação.

### 3.4.3 Thompson: ideologia e significados

Thompson (2002, p. 77) reconhece o valor que Marx atribui às relações de classe e suas implicações com a desigualdade e a exploração. Entretanto, discorda dele pelo fato de considerar que não reconhece outros aspectos e relações também ligados à ideologia, e afirma:

(...) ele pareceu negligenciar, ou menosprezar, a importância das relações entre os grupos étnicos, entre os indivíduos e o estado, entre estado-nação e blocos de estados-nação; ele tendeu a pressupor que relações de classe formam o eixo estrutural das sociedades modernas e que sua transformação era a chave para um futuro livre de toda dominação.

De acordo com o autor, no estudo da ideologia, em sua concepção crítica, é necessário considerar a noção de sentido e como este pode ser usado pelos indivíduos e pelos grupos aos quais pertencem, com a finalidade de estabelecer e sustentar relações de dominação. O sentido a que ele se refere é o das formas simbólicas, definidas como “um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (Thompson, 2002, p. 79).

Dessa forma, o autor destaca que a posição e a localização das pessoas em um determinado contexto social serão determinantes no tipo de informação ou recurso que terão à disposição para, desse ponto, exercerem ou não o seu poder de decisão, a capacidade de organização e até de realização. Diante disso, ao referir-se ao termo “dominação”, Thompson destaca que pode ser considerado:

(...) quando relações estabelecidas de poder são “sistematicamente assimétricas”, isto é, quando grupos particulares de agentes possuem poder de uma maneira permanente, e em grau significativo, permanecendo inacessível a outros agentes, ou a grupos de agentes, independentemente da base sobre a qual tal exclusão é levada a efeito. (Thompson, 2002, p. 80)

Ao considerar de que maneira o sentido pode servir para o estabelecimento e a sustentação das relações de poder, Thompson (2002, p. 81) destaca os modos em que o sentido pode operacionalizar a manutenção de tais relações, embora assegure que:

Esses modos não são as únicas maneiras de como a ideologia opera, ou que eles sempre operam independentemente um do outro; ao contrário, esses modos podem

sobrepôr-se e reforçar-se mutuamente e a ideologia pode, em circunstâncias particulares, operar de outras maneiras.

Apresento, no quadro a seguir, os modos de operação da ideologia, segundo Thompson (2002, p. 81):

<b>QUADRO 3</b> <b>Modos de operação da ideologia</b>			
<b>Modos gerais</b>	<b>Definição</b>	<b>Estratégias típicas de construção simbólica</b>	<b>Forma</b>
<b>Legitimação</b>	Apresenta as relações como legítimas e dignas de aceitação	Racionalização	Cadeia de raciocínio justifica as relações sociais
		Universalização	Interesses individuais tornam-se universais
		Narrativização	Tradições são apresentadas em um contexto de eternalização e aceitação
<b>Dissimulação</b>	Sustenta as relações pela ocultação/negação	Deslocamento	Termos são transferidos com diferentes conotações
		Eufemização	Atribuição de valoração positiva a ações, instituições ou relações sociais
		Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)	Uso figurativo da linguagem para dissimular relações sociais
<b>Unificação</b>	Construção de uma forma simbólica de unidade	Estandarização	Referencial-padrão é proposto como forma simbólica de troca
		Simbolização da unidade	Construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletiva
<b>Fragmentação</b>	Fragmenta a identidade coletiva	Diferenciação	Enfatiza as diferenças e divisões
		Expurgo do outro	Construção de um inimigo que é retratado como ameaça ao grupo
<b>Reificação</b>	Eliminação/ocultação do caráter sócio-histórico de um fenômeno	Naturalização	Criação social e histórica é tratada como natural ou aceitável
		Eternalização	Fenômenos sociohistóricos são tratados como permanentes, eternos
		Nominalização/passivização	Ações e atores sociais são apagados dos processos

A concepção de Thompson procura destacar que, ao se trabalhar com a ideologia, é de grande relevância a fundamentação nos conceitos de sentido e de poder na vida social. Segundo ele, os modos de operação da ideologia e as estratégias que levam ao construto simbólico demonstram como interagem o sentido e o poder, no estabelecimento e na sustentação das relações de dominação (Thompson, 2002, p. 89).

Essa abordagem coaduna-se com a presente pesquisa e é um referencial por meio do qual este tipo de estudo pode ser levado a efeito, pois apresenta uma estrutura que possibilita analisar as formas ideológicas presentes nas construções discursivas.

#### **3.4.4 Van Dijk: ideologia e as formas de poder e dominação**

O autor apresenta definições do termo ideologia (van Dijk, 1997) e destaca, nos diferentes enfoques, aspectos comuns presentes em todas as definições, como interesses diversos de grupos, posições na estrutura social e esquemas valorativos de práticas sociais. Ele afirma:

(...) uma ideologia controla o desenvolvimento, a troca e a organização de um conjunto de atitudes compartilhadas socialmente, que, por sua vez, controla opiniões sobre os eventos sociais representados por modelos pessoais dos atores sociais. (van Dijk, 1997, p. 266)

Assim, a ideologia, em suas definições e enfoques diversos, está sempre relacionada a formas de poder e dominação. Na abordagem de van Dijk (1999, p. 18), o fato de ser um conceito que permeia diferentes áreas de estudo e que envolve o entendimento das relações de dominação e de desigualdade social, faz com que ele deva ser trabalhado e analisado, respectivamente, em um enfoque multidisciplinar e crítico.

Para o autor, as ideologias não devem ser vistas como essencialmente negativas e nem como um instrumento de dominação. Ele argumenta que em diferentes contextos há ideologias que são dominantes, mas existem também ideologias de oposição às ideologias dominantes.

Van Dijk destaca que a ideologia deve ser estudada em um campo conceitual relacionado à cognição, sociedade e discurso (1999, p. 21), já que, segundo ele, elas pertencem ao “campo simbólico do pensamento” e das crenças e relacionam-se à idéia de cognição. O autor considera ainda não somente o caráter social das ideologias, para ele quase sempre relacionadas aos “interesses, conflitos e às lutas de grupos”, mas também à associação da ideologia à linguagem e ao discurso, o que, na sua concepção, acontece em decorrência das funções das ideologias nas práticas sociais discursivas de ocultamento, naturalização, legitimação, entre outras.

Dessa forma, segundo o autor, é relevante entender como a ideologia funciona, e para isso é necessário conhecer as estruturas mentais que permitem a compreensão

das ideologias e, ainda, como essas ideologias são compreendidas no interior dos grupos sociais.

Vale ressaltar que van Dijk (1999, p. 23) afirma que “as ideologias não são construtos individuais, idealistas, mas construtos sociais compartilhados por um grupo”. Portanto, os aspectos social, cognitivo, individual e coletivo são, segundo ele, compartilhados em um processo comum que envolve o discurso e a interação social.

A relevância da abordagem de van Dijk está, inicialmente, na associação da ideologia ao social e ao mental e no entendimento do processo de incorporação daquilo que é visto e das atitudes por parte dos membros de cada grupo social. Assim, de diferentes formas, os membros dos grupos sociais representam, entendem e incorporam as práticas ideológicas. Em decorrência disso, vejo outro ponto relevante e em consonância com os objetivos desta pesquisa que se encontra, justamente, na abordagem pontual acerca da ideologia e das formas por meio das quais ela é capaz de criar, sustentar e reproduzir as relações sociais nos diferentes grupos sociais.

### 3.5 As Metáforas em Fairclough e Lakoff e Johnson

Fairclough (1992a) e Lakoff e Johnson (2002) abordam em seus referenciais teóricos a construção das metáforas, que nesta pesquisa eu utilizarei para verificar e analisar, nos textos selecionados, a construção das identidades e da ideologia dos alfabetizandos.

De acordo com Fairclough (1992a, p. 103) na análise textual tem-se a apresentação de um conjunto de itens, que podem ser utilizados e cujo detalhamento destaco a seguir:

1. **Vocabulário** – trata das palavras individualmente e entre os exemplos temos:
  - Lexicalizações alternativas – significação política e ideológica.
  - Relexicalizações
  - Sentido da palavra
  - Metáforas
2. **Gramática** – trata das palavras combinadas em frases e orações, podendo ser analisado o tipo de oração; o que ou quem é tópico ou tema da oração; se é usada voz ativa ou voz passiva; se há apagamento do agente da ação verbal.
3. **Coesão** – trata da ligação existente entre frases e orações. O autor apresenta algumas formas pelas quais a coesão se estrutura:
  - Uso do vocabulário do mesmo campo semântico
  - Uso de sinônimos próximos
  - Uso de conjunções
  - Repetição de palavras

- Referência
- Substituição (pronomes, artigos definidos, demonstrativos, elipse de palavras repetidas e outros)

**4. Estrutura textual** – trata das propriedades organizacionais do texto, tais como a ordem dos elementos episódicos.

Assim, nessa perspectiva trabalharei com a categoria analítica vocabulário, considerando que, qualquer escolha vocabular feita em um texto é intencional e leva a um tipo de construção ideológica, o que atende plenamente aos objetivos desta pesquisa.

Lakoff e Johnson, em *Metáforas da Vida Cotidiana* (2002) destacam que, para a maioria das pessoas, a metáfora é um recurso da imaginação, um ornamento retórico e é vista de forma mais restrita à linguagem, mais uma questão de palavras do que propriamente de pensamento ou de ação. E enfatizam que, ao contrário (*op. cit.*, p. 45):

a metáfora está infiltrada na nossa vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza.

Os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana. Se estivermos certos, ao sugerir que esse sistema conceptual é em grande parte metafórico, então o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora.

Dessa forma, ao considerar que o uso de metáforas faz parte da vida cotidiana, na linguagem, no pensamento e na ação, e ainda, que constitui para os autores “uma forma de experienciar uma coisa partindo de outra”, é relevante destacar que elas são estruturadas por meio de elementos consistentes e que são formas parciais de estruturar um pensamento. Assim, podemos entender também que as metáforas são formas pessoais de estruturar o pensamento em decorrência de que essas associações, mesmo tendo um teor cultural e geral, guardam visões pessoais.

Lakoff e Johnson (2002, p. 65) destacam as metáforas orientacionais, que se relacionam com orientação espacial:

1. feliz é para cima; triste é para baixo;
2. consciente é para cima; inconsciente é para baixo;
3. saúde e vida são para cima; doença e morte são para baixo;
4. racional é para cima; irracional é para baixo;

5. virtude é para cima; depravação é para baixo;
6. bom é para cima; mau é para baixo;
7. ter controle ou força é para cima; estar sujeito a controle ou força é para baixo;
8. mais é para cima; menos é para baixo.

É importante ressaltar que, assim como a ideologia, o sentido metafórico não é construído por acaso ou aleatoriamente. Ele está diretamente associado à experiência, está também estabelecido sobre bases sociais e, portanto, só podem ser representados partindo de uma “base experiencial” (Lakoff e Johnson, 2002, p. 68).

Neste capítulo, fiz um percurso pelas teorias mais importantes que atendem aos objetivos desta dissertação. Sob a ótica da Análise de Discurso Crítica, da Identidade e da Ideologia, apresentei o arcabouço teórico e a sua contribuição, dentro de cada especificidade, para o estudo e a reflexão acerca do letramento e da complexidade da linguagem, o que envolve uma variedade de práticas sociais e ideológicas. No próximo capítulo será apresentado o contexto de pesquisa e, em seguida, tratarei do universo metodológico, base para a análise dos dados.



# Capítulo 4

## A metodologia de pesquisa

**N**este capítulo, apresentarei inicialmente o contexto de pesquisa, com a descrição e caracterização dos grupos pesquisados na alfabetização de jovens e adultos, em Paracatu/MG. Em seguida, tratarei da metodologia da pesquisa e seus pressupostos teóricos e analíticos. Os textos analisados são parte da produção textual dos alunos dos cursos de alfabetização de jovens e adultos. Os procedimentos metodológicos adotados baseiam-se na abordagem da pesquisa qualitativa em Flick (2004), Bauer e Gaskell (2003), e as categorias analíticas, em Thompson (2002), Lakoff e Johnson (2002) e Fairclough (1992a, 2003).

### 4.1 Alfabetização de Jovens e Adultos em Paracatu/MG

#### 4.1.1 Uma cidade e muitas histórias

Localizado no Noroeste do Estado de Minas Gerais, o município de Paracatu está situado a 502 Km de Belo Horizonte/MG, a 220 KM do Distrito Federal e a 350 Km

de Goiânia/GO. É uma cidade típica do interior mineiro e remanescente do Ciclo do Ouro, com uma população de oitenta mil habitantes.<sup>16</sup>

Paracatu surgiu como um ponto de apoio e de comércio para os mineradores que iam com destino às minas de Goiás. A cidade é histórica e, embora descaracterizada, possui um acervo arquitetônico a céu aberto de casarios antigos em estilo colonial e mantém tradições peculiares por meio do folclore, das artes e dos costumes típicos.

Como uma das cidades que se formaram a partir do Ciclo do Ouro, enfrentou o período de decadência e buscou novas formas de desenvolvimento, como a agropecuária e a agricultura. Após a construção de Brasília, como a cidade localiza-se às margens da BR-040 (Rio de Janeiro – Brasília), foi bastante beneficiada e ocorreram muitas transformações no âmbito econômico e cultural.

A cidade atualmente se destaca como um dos centros mais avançados da agricultura irrigada nacional, com investimentos de grandes empresas nacionais e estrangeiras na pesquisa e no melhoramento de grãos para o cultivo.

**FIGURA 2**  
**Mapa com a localização da cidade de Paracatu/MG**



<sup>16</sup> Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Já a extração mineral, que teve a sua origem determinada pela mineração do ouro, no século XVIII, sempre foi uma atividade importante no município. Nos anos 1980, a instalação de dois grandes projetos colocou o município entre os mais importantes do Estado na atividade mineradora, e sustenta, hoje, o que para muitos significa o “Novo Ciclo do Ouro”, em decorrência das possibilidades de empregos diretos e indiretos e dos investimentos que atraem para a cidade. O primeiro projeto implantado foi iniciativa de uma empresa mineradora nacional e visa à exploração de jazida de zinco, chumbo e calcáreo; o segundo projeto implantado foi resultado de um consórcio de empresas nacional e estrangeira, que explora jazidas de ouro e prata com tecnologia avançada porque esses minérios na região são considerados de baixo teor.

Como o contingente de trabalhadores nesse setor é grande, e como a mão-de-obra necessária é imensa, a quantidade de funcionários é considerável e, quanto ao nível de escolaridade tem-se um percentual significativo de analfabetos ou de pessoas que não concluíram os estudos na faixa etária regular.

### FOTO 1

#### Vista aérea da cidade de Paracatu/MG



Fotografia de Lucas Andrade

No setor educacional, há uma demanda muito grande, contemplada por um atendimento considerável das redes municipal, estadual e particular de ensino. No entanto, na alfabetização de jovens e adultos, ou seja, aqueles maiores de quinze anos, que não iniciaram ou não concluíram os estudos na faixa etária correspondente, o índice é elevado – cerca de 17%.<sup>17</sup>

Há programas de alfabetização desenvolvidos pelos órgãos estadual e municipal de educação e, desde os anos 1980, as empresas iniciaram cursos de alfabetização de jovens e adultos, em parceria com os órgãos acima citados, e há também iniciativas de empresas que desenvolvem programas de alfabetização para jovens e adultos, no próprio local de trabalho, em horários alternativos (no respectivo turno de trabalho ou extra-turno). Portanto, ora as empresas e organizações assumem a responsabilidade de oferecer programas na área, ora encaminham os funcionários às organizações formais.

#### **4.1.2 As turmas de alfabetização de jovens e adultos**

Para esta pesquisa, foram consideradas as turmas regulares de programas de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidos em todos os contextos, a saber:

- a) turmas regulares cujos programas são desenvolvidos sob a supervisão e orientação das Secretarias Estadual e Municipal de Educação;
- b) turmas regulares de programas desenvolvidos por grupos, organizações não-governamentais ou associações comunitárias locais;
- c) turmas regulares de programas de alfabetização ministrados aos funcionários, nas próprias empresas, no horário de trabalho ou extra-turno.

Os referidos grupos foram caracterizados em decorrência de seus programas de alfabetização e sua organização, bem como das atividades e interesses, conforme o detalhamento na próxima seção.

##### **4.1.2.1 Os grupos pesquisados**

O quadro a seguir apresenta os dados relativos às turmas de alfabetização de jovens e adultos no Município e foi organizado para esse trabalho:

<sup>17</sup> Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

**QUADRO 4**  
**Turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos**  
**no Município de Paracatu/MG (2004)**

Grupos	Números de turmas	Números de alunos	Faixa etária
A*	13	379	16 a 68 anos
B	05	68	18 a 52 anos
C	04	73	22 a 56 anos

\* Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Unidade Escolar e Centros de Estudos Supletivos e Educação Continuada (CESEC).

Sobre os grupos pesquisados apresento a seguir um quadro detalhado das turmas, elaborado para esse trabalho. Na seqüência do quadro será apresentada a descrição pormenorizada das respectivas turmas, com o local onde são desenvolvidas as atividades diariamente e a indicação da relação do grupo com os textos selecionados, os quais compõem o *corpus* dessa pesquisa.

**QUADRO 5**  
**Os Grupos Pesquisados**

Grupos	Turmas	Local	Atividades profissionais dos alunos	Textos
<b>A</b>	regulares	escolas de bairros da periferia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bóias-frias</li> <li>• pedreiros</li> <li>• carvoeiros</li> <li>• ambulantes</li> <li>• garimpeiros</li> <li>• donas de casa</li> </ul>	<b>T1</b>
<b>B</b>	regulares	associações comunitárias nos bairros ou clubes de serviços	<ul style="list-style-type: none"> <li>• garis</li> <li>• tratoristas</li> <li>• faxineiros</li> <li>• vigias</li> <li>• empregados domésticos</li> </ul>	<b>T2</b>
<b>C</b>	regulares	empresas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• funcionários das respectivas empresas</li> </ul>	<b>T3</b>

O **Grupo A** é constituído por turmas regulares, que funcionam em escolas municipais localizadas nos bairros da periferia da cidade e ao serem cadastrados os alunos podem optar por uma turma cujas aulas sejam em uma escola mais próxima de onde residem. As atividades são desenvolvidas em encontros diários, de segunda a sexta-feira, das 18 h às 20 h, sob a orientação de uma professora com graduação em nível superior e todo o material que o aluno utiliza é fornecido pelo curso. Os alunos estão na faixa etária entre 16 e 68 anos e não há uma distribuição dos mesmos em função de uma faixa etária mais ou menos regular, portanto, nas turmas, encontram-se alunos de idades muito diferentes. Esses alunos possuem uma condição socioeconômica precária e têm atividades profissionais diversificadas, sendo que, entre eles encontramos bóias-frias, carvoeiros, pedreiros, garimpeiros, ambulantes, auxiliares de serviços gerais e donas de casa. Há um contingente significativo de aposentados.

### FOTO 2

Alunos de uma turma de alfabetização de jovens e adultos e uma professora



Fotografia de Célia Souto

O **Grupo B** também possui turmas regulares que desenvolvem as suas atividades em associações comunitárias nos bairros ou clubes de serviços que cedem as suas dependências. Os encontros são realizados de segunda a quinta-feira, das 19 h às 21 h e 30 min, com a participação de uma professora habilitada para o Magistério

das Séries Iniciais e sob a supervisão e acompanhamento dos órgãos competentes. Nesse grupo, os alunos também recebem todo o material para as atividades a serem desenvolvidas. A faixa etária dos alunos está entre 18 e 52 anos e, como ocorre no grupo anterior, não há o remanejamento dos mesmos em função da faixa etária, permanecendo em cada turma alunos com faixas etárias diversas. Esses alunos, por sua vez, possuem uma condição socioeconômica também precária e, entre eles, encontramos vários que estão desempregados e outros que são garis, tratoristas, faxineiros, ambulantes, tratoristas, garimpeiros, vigias e empregados domésticos. Há ainda um número significativo de aposentados e donas de casa.

### FOTO 3

#### Alunos de uma turma de alfabetização de jovens e adultos



Fotografia de Célia Souto

O **Grupo C** é constituído por turmas regulares de alunos que são funcionários contratados por uma empresa mineradora e por uma empresa de plantio de grãos. Nessas turmas, os programas de alfabetização de jovens e adultos são desenvolvidos em salas de aula nas próprias empresas, no horário de trabalho ou ao término deste, e há flexibilidade na organização interna de ambas as empresas em relação aos funcionários que têm interesse em participar dos referidos programas. Os encontros são realizados de segunda a sexta-feira, com cerca de duas horas de duração, em horários

flexíveis e em consonância com os diferentes turnos de trabalhos. As atividades são desenvolvidas sob a orientação de professores com formação específica em nível superior e os alunos, por sua vez, também recebem todo o material a ser utilizado nas atividades. A faixa etária dos alunos está entre 22 e 56 anos e, como a distribuição das turmas é de acordo com o turno de trabalho, os grupos constituídos também têm idades diversas. No que se refere à condição socioeconômica, esses alunos que são também funcionários, recebem além da remuneração, os benefícios e incentivos proporcionados pelas empresas, nas diferentes funções. Isso faz com que esses grupos possuam uma situação socioeconômica um pouco melhor, diante dos outros dois grupos já caracterizados.

É importante destacar que as referidas empresas têm atividades diversificadas, e conforme comentado anteriormente, uma é ligada à exploração de minérios e a permanência na cidade é motivo de grande polêmica na comunidade local e fora dela, devido a questões referentes ao impacto ambiental e constantes acusações de poluição dos recursos naturais da cidade e da região; a outra tem atividades relacionadas à agricultura e a sua produção é totalmente direcionada

#### FOTO 4

##### Alunos de uma turma de alfabetização de jovens e adultos



Fotografia de Célia Souto

aos grãos transgênicos. Sobre esses assuntos, os funcionários dessas empresas estão sempre envolvidos em polêmicas sobre as atividades das empresas em que trabalham e são questionados, às vezes de forma veemente, por parte da população em geral, sobre os riscos alegados acerca do impacto destas atividades para o meio ambiente e sobre a repercussão do assunto na mídia.

### FOTO 5

#### Alunos de uma turma de alfabetização de jovens e adultos e uma professora



Fotografia de Célia Souto

## 4.2 O Ato de Pesquisar

A pesquisa é um esforço dirigido para a aquisição de um determinado conhecimento, que propicia a solução de problemas teóricos, práticos e/ou operativos. Pesquisar é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis no campo atual do conhecimento humano. Assim, pesquisar é explorar, é inquirir de modo sistemático e intensivo, com o objetivo de descobrir, explicar e compreender os fatos que estão inseridos ou que compõem uma determinada realidade. Para isso, deve-se utilizar procedimentos científicos. Segundo Gil (1996, p. 19), no contexto de pesquisa tudo é desenvolvido mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas

e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Há vários tipos de pesquisa e cada um deles deve estar relacionado ao objetivo do estudo, pois é o que se pretende investigar que levará à escolha do tipo de pesquisa a ser realizado e não vice-versa. O pesquisador partirá de um tema de interesse que o levará, então, a um problema de pesquisa ou a várias questões de pesquisa que serão respondidas mediante sua investigação.

Os métodos e os procedimentos científicos são, segundo Bauer e Gaskell (2003), formas de o cientista apresentar à sociedade as suas pesquisas com relevância para a própria questão da pesquisa em si.

### 4.3 A Definição de uma Metodologia

Partindo da importância do ato de pesquisar e da oportunidade de apresentar à sociedade os resultados da pesquisa em si, escolhi a abordagem qualitativa. Penso que a metodologia de análise qualitativa dos dados é a mais adequada à perspectiva deste trabalho, porque ele propõe a interpretação com base na realidade social encontrada nos textos.

O meu interesse é realizar estudos na área da Análise de Discurso Crítica e pesquisar, na produção textual, o letramento e as implicações das suas metáforas e promessas na construção identitária e ideológica dos alunos dos cursos de alfabetização de jovens e adultos.

Portanto, a proposta metodológica aqui apresentada pretende focalizar a produção textual desses alunos e responder aos questionamentos a seguir:

1. Os textos analisados incorporam as marcas ideológicas relativas ao letramento de jovens e adultos em seus aspectos positivos divulgados pela sociedade?
2. Verifica-se uma construção identitária dos alfabetizandos em função das práticas e dos eventos de letramento nos textos?
3. Como o discurso desses textos posiciona o alfabetizando em relação às promessas do letramento?

### 4.4 A Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada conforme detalhamento a seguir:

- Coleta aleatória de textos produzidos pelos alunos nas turmas de alfabetização de jovens e de adultos durante o ano de 2004 e o primeiro semestre de 2005,

objetivando a constituição de um *corpus* em consonância com as diferentes expectativas da pesquisa e da temática proposta.

- Seleção de três textos produzidos pelos alunos para a composição da amostra de dados.

Sobre a justificativa para a escolha dos textos saliento aqui as palavras de Flick (2004, p. 84), ao afirmar que uma das estratégias para o sucesso do trabalho de pesquisa é observar se o material escolhido é rico em informações relevantes e em consonância com os objetivos propostos. Portanto, ao selecionar o *corpus* para a pesquisa verifiquei que uma das justificativas para a escolha dos textos se encontrava na temática da própria produção textual desses alunos, que representa o norte desta pesquisa.

Os cursos de alfabetização de jovens e adultos são ministrados em diferentes contextos, sob a responsabilidade de organizações formais (Estado, Município) e organizações informais (empresas, ONGs,<sup>18</sup> associações). Assim, de acordo com a produção textual desses alunos, procurei selecionar textos que, de modo relevante e de diferentes maneiras, foram produzidos nas diversificadas relações do aluno analfabeto no contexto de letramento. Verifiquei ainda, como critérios de seleção desse *corpus*, como esses alunos vêem a oportunidade de ter acesso aos estudos e quais as marcas e os significados que estão presentes na sua produção textual quanto à construção identitária e ideológica decorrentes das promessas do letramento. O texto 1 (ou T1) foi escolhido entre as produções das turmas do Grupo A, descrito nesse Capítulo, constituído de turmas regulares de programas de alfabetização de jovens e adultos no contexto formal proporcionado pelos órgãos estaduais e municipais de educação. O Texto 2 (ou T2) foi selecionado entre os textos produzidos pelos alunos do Grupo B, também descrito nesse Capítulo e composto de turmas de alfabetização de jovens e adultos cujos programas são desenvolvidos por associações comunitárias e organizações não-formais. O Texto 3 (ou T3) foi selecionado entre a produção textual dos alunos do Grupo C, descrito nesse Capítulo, constituído de turmas de alfabetização de adultos cujos programas são desenvolvidos nas empresas, para atender aos funcionários no local de trabalho, com atividades no próprio turno de trabalho ou extra-turno. Considerarei relevante ainda, na escolha dos textos a serem analisados, verificar aspectos dos diferentes contextos em que os cursos são oferecidos, pois representam os segmentos e seus interesses no letramento desses sujeitos. Isso permitirá, em consonância com os objetivos propostos por esses programas, verificar, na perspectiva de que todo discurso é ideológico, as marcas textuais relacionadas às questões ideológicas e identitárias que permeiam as condições do letramento.

<sup>18</sup> Organizações Não Governamentais.

Outros textos foram coletados e não foram analisados, entretanto, foram referência e subsídio para a teoria presente nos capítulos 2 e 5.

Diante do exposto, apresento a seguir a metodologia e o modelo teórico escolhidos para a análise dos dados coletados.

## 4.5 A Pesquisa Qualitativa

No trabalho proposto, a base metodológica escolhida foi a abordagem qualitativa, pois o surgimento e a diversificação dos contextos e das perspectivas sociais exigem uma nova postura crítica, conceitual e metodológica para lidar com os assuntos de pesquisa, pela sua própria natureza científica.

É evidente a prioridade de se realizar um trabalho de pesquisa cuja acuidade científica possibilite analisar o objeto em suas várias acepções. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa valoriza o processo em sua conjuntura, o que realmente acontece e os seus significados, observando como os sujeitos pesquisados são capazes de avaliar as suas experiências e o seu contexto. As pessoas, os eventos e as situações são verificados em sua naturalidade. Verifica-se nesse tipo de pesquisa uma diversidade de dados descritivos, tais como o ambiente, as pessoas e as situações. Dessa forma, o pesquisador formula hipóteses e conceitos, em direção a novas formas, a novas relações e a uma nova compreensão do contexto.

Bauer, Gaskell e Allum (Bauer e Gaskell, 2003, p. 18) afirmam que para compreender a problemática da pesquisa social é fundamental ver os acontecimentos sociais em sua amplitude, o que exige muitos métodos e dados, ou seja, a situação faz surgir um pluralismo metodológico em função de uma necessidade metodológica. É evidente que na pesquisa qualitativa há uma preocupação com o que acontece, com os sujeitos e com os significados relacionados aos sujeitos nesses acontecimentos. A ênfase da pesquisa qualitativa não está, portanto, no produto ou no resultado final, ela está no processo, naquilo que está acontecendo. Isso é corroborado pelo que afirma Flick (2004, 18):

A mudança social acelerada e a conseqüente diversificação de esferas de vida fazem com que os pesquisadores sociais defrontem-se, cada vez mais, com novos contextos e perspectivas sociais; situações tão novas para eles que suas metodologias (...) fracassam na diferenciação de objetos. Conseqüentemente, a pesquisa é, cada vez mais, obrigada a utilizar estratégias indutivas: em vez de partir de teorias para testá-las, são necessários 'conceitos sensibilizantes' para a abordagem de contextos sociais a serem estudados.

Assim, as pesquisas sociais que envolvem os estudos lingüísticos, em sua essência, não devem deixar à margem os aspectos sociais e políticos que lhes são inerentes. Isso exige do pesquisador um conhecimento maior dos aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, que de acordo com Flick (2004, p. 20), consistem na apropriabilidade me-

metodológica e teórica para as investigações, na diversidade e perspectivas dos participantes, na reflexividade do pesquisador e da pesquisa, e na variedade de abordagens teóricas e metodológicas nas discussões e nas práticas de pesquisa. Portanto, verifica-se que os métodos têm uma adaptabilidade aos objetos de estudo, em decorrência do fato de serem variáveis e abertos, o que permite à pesquisa qualitativa ampliar e alterar a sua aplicação no âmbito das relações sociais.

Outro aspecto relevante a ser verificado na abordagem qualitativa é que a subjetividade do pesquisador e, em alguns casos, do pesquisado, são considerados e podem chegar a transformar-se em dados de pesquisa.

A pesquisa social assinala quatro dimensões possíveis de investigação, segundo Bauer e Gaskell (2003, p. 19). Essas dimensões do processo de pesquisa estão no quadro a seguir:

<b>QUADRO 6</b>			
<b>As Quatro Dimensões do Processo de Pesquisa</b>			
<b>Princípios de delineamento</b>	<b>Geração de dados</b>	<b>Análise de dados</b>	<b>Interesses de conhecimento</b>
Estudo de caso	Entrevista individual	Formal	
Estudo comparativo	Questionário	Modelagem estatística	
Levantamento por amostragem	Grupos focais	Análise estrutural	Controle e predição
Levantamento por painel	Filme	Informal	Construção de consenso
Experimento	Registros audiovisuais	Análise de conteúdo	Emancipação e “empoderamento”
Observação participante	Observação sistemática Coleta de dados	Codificação Indexação	
Etnografia	Registro de sons	Análise semiótica Análise retórica Análise de discurso	

Essas quatro dimensões do processo de pesquisa podem ser, segundo os autores, escolhas relativamente independentes no processo de pesquisa, significando, por sua vez, que primeiro são escolhidos a geração de dados e os métodos de análise, e, depois, o delineamento da pesquisa ou de interesses do conhecimento.

Bauer e Gaskell (*op. cit.*, p. 21) afirmam que “na pesquisa social estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas”. Assim, a pesquisa social apóia-se em dados sociais ou

“dados sobre o mundo social”, que são o resultado dos processos de comunicação e, portanto, neles construídos. Esses dados, de acordo com Bauer e Gaskell (*op. cit.*, p. 21), podem ser formais ou informais:

QUADRO 7		
Tipos de Dados – Modos e Meios		
Meio-modo	Informal	Formal
Texto	Entrevistas	Jornais, revistas Programas de rádio
Imagem	Desenhos de crianças Rabiscos feitos ao telefonar	Quadros Fotografias
Sons	Cantos espontâneos Cenários sonoros	Escritos musicais Rituais sonoros
Relatos “distorcidos”, “falsos” ou encenados	Ruídos estratégicos	Afirmações falsas sobre uma representação

No presente trabalho de pesquisa, em que serão analisados textos produzidos pelos alunos nos cursos de alfabetização de adultos, os dados são formais. Esses dados, de acordo com Bauer e Gaskell (2003, p. 22) são capazes de reconstruir “as maneiras pelas quais a realidade social é representada por um grupo social”.

As discussões acerca das distinções entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa permitem estabelecer paralelos, e, segundo os autores, muitos esforços foram despendidos na tentativa de justapor pesquisa qualitativa e quantitativa como paradigmas competitivos de pesquisa social (*op. cit.*, p. 23). Com base nas diferenças entre as duas modalidades, temos o quadro a seguir:

QUADRO 8		
Diferenças entre Pesquisa Qualitativa e Quantitativa		
	Quantitativa	Qualitativa
<b>Dados</b>	Números	Textos
<b>Análise</b>	Estatística	Interpretação
<b>Protótipo</b>	Pesquisa de opinião	Entrevista em profundidade
<b>Qualidade</b>	<i>Hard</i> <sup>19</sup>	<i>Soft</i> <sup>20</sup>

<sup>19</sup> Para os autores uma pesquisa *hard* lida com dados numéricos e usa modelos estatísticos em sua análise.

<sup>20</sup> Para os autores a pesquisa *soft* evita os números e interpreta realidades sociais.

Os autores destacam o entusiasmo recente pela pesquisa qualitativa com uma visão menos dogmática a respeito de assuntos metodológicos na pesquisa social. Eles enfatizam ainda, que não há quantificação sem qualificação, pois, na verdade, para mensurar ou quantificar os universos, é necessário antes, qualificá-los. Por sua vez, destacam que não há análise estatística sem interpretação, já que os fatos, mesmo se processados cuidadosamente, não falam por si sós, mas precisam ser analisados.

Segundo Chiazotti (2.000, p. 80), em consonância com Flick (2004), a pesquisa qualitativa é relevante porque considera, entre outros aspectos, o dinamismo existente entre o mundo e o sujeito, além de reconhecer que o objeto ou sujeito da pesquisa tem significados e relações e não é um dado neutro ou inerte. De acordo com o autor, a pesquisa qualitativa parte de fatos singulares e simples que “valorizam aspectos qualitativos de fenômenos, expõem a complexidade da vida humana e evidenciam significados ignorados da vida social”.

Flick destaca que a exigência de novas formas de estudo das questões, em decorrência do novo enfoque das relações sociais e da diversificação das esferas públicas, torna ainda mais relevante a aplicabilidade da pesquisa qualitativa, e afirma ainda:

(...) na pesquisa qualitativa, os textos tornam-se a base do trabalho interpretativo e das inferências feitas a partir do conjunto de materiais empíricos. O ponto de partida é a compreensão interpretativa dos textos, ou seja, uma entrevista, uma narrativa, uma observação como estas podem aparecer tanto na forma transcrita quanto na forma de outros documentos. De um modo geral, o objetivo consiste em compreender e abranger cada caso. (Flick, 2004, p. 223)

Dessa forma, o autor assinala que é importante verificar o método mais adequado a cada situação, o que poderá ser feito somente mediante a observação e o estudo do material coletado. Segundo ele, isso é “fator decisivo para determinar quais enunciados podem ser produzidos sobre o material empírico e quais as conclusões que podem ser tiradas a partir desse material” (Flick, 2004, p. 223).

## 4.6 Os Dados e a Metodologia Proposta

O objetivo desta análise é examinar, de acordo com as teorias da Análise de Discurso Crítica, do letramento, da identidade e da ideologia, textos selecionados da produção textual dos alunos das turmas de alfabetização de jovens e adultos, cujos programas são desenvolvidos nos contextos caracterizados no capítulo metodológico. Ou seja, com base nos textos selecionados, em consonância com a metodologia proposta, e ainda, sob a ótica das promessas do letramento, analisarei as questões ideológicas que permeiam a construção identitária, na perspectiva da Análise de Discurso Crítica.

## 4.7 As Categorias Analíticas

Para a análise dos textos, considere as categorias analíticas descritas anteriormente e, de acordo com a abordagem, selecionei algumas. Com base nessa seleção, procuro assegurar uma análise abrangente em relação à complexa composição dos sentidos, aos objetivos da pesquisa e, principalmente, responder às perguntas de pesquisa.

Baseada em Fairclough (1992a) será trabalhada, na análise textual, a categoria analítica vocabulário, já comentada no Capítulo 3, com o objetivo de mostrar a escolha vocabular e o seu significado como um tipo de escolha ideológica. Na análise da prática discursiva, a análise da intertextualidade e, na análise da prática social, adoto o conceito de discurso em relação à ideologia. Ainda nessa perspectiva, analisarei também as outras vozes presentes nos textos, aqui consideradas de acordo com o dialogismo proposto por Bakhtin e como a noção daquilo que o sujeito faz, em seu discurso, com os sentidos atribuídos a outros enunciadores, em outros discursos.

Para identificar a ideologia, serão trabalhadas as categorias Legitimação e Fragmentação propostas por Thompson (2002) nos modos de operação da ideologia e apresentadas no Capítulo 3. Para trabalhar a identidade, será trabalhada a categoria vocabulário e serão ainda observadas as metáforas, na concepção de Lakoff e Johnson (2002) e Fairclough (1992a). Sob esse arcabouço teórico e metodológico, e em consonância com os pressupostos que envolvem o estudo da linguagem e das categorias analíticas propostas, verificarei nos textos a ideologia predominante e analisarei, sob a ótica das promessas do letramento, a identidade construída pelos alunos e, diante disso, verificarei os caminhos para os quais essa análise irá me levar.



# Capítulo 5

---

## A análise da pesquisa

Com base nos textos selecionados e em consonância com a metodologia proposta, analisarei as questões ideológicas que permeiam a construção identitária, na perspectiva da Análise de Discurso Crítica.

### 5.1 A Análise Crítica dos Dados

Na análise dos dados serão focalizadas, fundamentalmente, as categorias discutidas no capítulo 3, de modo a responder os seguintes questionamentos:

1. Os textos analisados incorporam as marcas ideológicas relativas ao letramento na alfabetização de jovens e adultos em seus aspectos positivos divulgados pela sociedade?
2. Verifica-se nos textos uma construção identitária dos alfabetizandos em função das práticas e dos eventos de letramento?
3. Como o discurso desses textos posiciona o alfabetizando em relação às promessas do letramento?

Apresento, a seguir, os textos selecionados e a análise. Para facilidade de remissão, os textos selecionados nos grupos caracterizados no Capítulo 4 e analisados, serão codificados como Texto 1 = T1; Texto 2 = T2 e Texto 3 = T3. Nos textos apresentados foram omitidos os nomes dos autores ou qualquer outra referência que possibilitasse a identificação. Os nomes dos autores foram substituídos pelos seguintes códigos: AT1 = Autor do Texto 1; AT2 = Autor do Texto 2; AT3 = Autor do Texto 3.

### Texto nº 1 – T1

Em 2003 comecei a procurar um trabalho melhor porque estava passando muita dificuldade de vida. Bati em muitas portas, mas todas elas me diziam tenho serviço mas você não tem capacidade, você não tem estudo.

Senti que para mim tinha portas abertas, mas eu não tinha como passar por elas. Então vim para a escola com muita esperança. Quando fiz o teste passei, então fiquei muito alegre porque só aí percebi que a escola fazia parte de minha vida. Sem ela eu era um zero a esquerda, não era nada não tinha capacidade para ser alguém na sociedade.

Hoje amo a escola e com ela aprendi amar a vida sou muito feliz trabalho e estudo com muita alegria, porque descobri que pulei bem a frente com muita garra e força de vontade. Já estou concluindo o 1º grau já sei trabalhar, conversar e ler e escrever e quero mais porque aprender nunca é demais e nunca é tarde para aprender.

### Texto nº 2 – T2

Quando eu entrei na escola eu achava que ia ser diferente e bom, mas a professora brigava comigo porque ela queria que com duas ensinadas eu aprendesse e eu não conseguia, o que eu mais queria era aprender fazer conta de tomar emprestado, mas eu não consegui. Aí eu desisti e fiquei muito triste quando saí porque eu queria conseguir um trabalho decente com o estudo, deixar essa vida de miséria e ser bem tratado pelos outros. Foi de tanto passar vergonha e ficar sem saber as coisas que eu resolvi estudar de novo. Agora eu já consigo escrever o meu nome e o dos meus filhos e não vou ficar com vergonha se as pessoas perguntarem se eu tenho estudo, porque antes eu calava para não ter de falar que não conseguia entender as letras. Eu saí da escuridão e vi que eu não sabia nada, agora eu sei como os outros. Eu sei que já estou velho, mas com o estudo eu posso conseguir um trabalho melhor, eu vou melhorar de vida e ter dinheiro para mim e para a minha família.

### Texto nº 3 – T 3

O meu sonho era aprender ler e escrever, mas a pobreza não deixava eu tinha que trabalhar. Quando eu vim trabalhar aqui na Santos Reis o gerente falou que eu tinha de fazer o curso para melhorar a minha condição de não ler, que eu ia ficar atrás dos outros que sabe ler e entender e que com o tempo eu não ia agüentar ficar aqui, mas eu achava que já estava velho e cansado para trabalhar e estudar, isso era coisa para meus filhos.

Hoje eu estou vendo que estava me fazendo falta não ler e escrever, estou aprendendo aos poucos e mesmo assim estou satisfeito. Eu acho que com o estudo eu vou ganhar melhor e posso até subir de posto aqui na empresa. Se não fosse a firma eu hoje estava aí na mesma, por isso que eu defendo quando fala mal deles, o que nós plantamos não faz mal a ninguém, é comida gente, como é que alguém faz mal em plantar e colher e dar emprego?

Gosto demais daqui e o salário é bom, minha família é assistida e eu já estou velho para ficar mudando. Ganho tudo aqui e a bóia é boa o emprego é bom e não é todo trabalho que faz isso pelo funcionário ainda mais com o desemprego. Tenho de valorizar o emprego, a professora fala todo dia que eu tenho de agradecer a empresa essa ajuda e ela está certa. Obrigado a professora, o gerente e o dono, não tem como agradecer.

## 5.2 Os Modos de Operação da Ideologia

Thompson (2002, p. 355) destaca que as formas simbólicas são construções em que estão inseridos aspectos sociais e históricos de diferentes tipos, estruturam-se de várias maneiras e exigem uma interpretação. Assim, ele destaca a ênfase que deve ser dada aos processos de compreensão e interpretação na análise dos dados e afirma que as “formas simbólicas são construções significativas que exigem uma interpretação; elas são ações, falas, textos que, por serem<sup>21</sup> construções significativas, podem ser compreendidas”. Segundo o autor, há que se considerar a inserção dos sujeitos em um contexto histórico, que permeia as tradições e a experiência.

Nessa perspectiva, Fairclough (1992a) também assinala que, do ponto de vista teórico e metodológico, a Análise do Discurso envolve conhecimentos multidisciplinares porque o analista lida com um complexo de significados diversos que se sobrepõem, se contradizem e que somente serão compreendidos e interpretados com base na escolha de um significado particular.

<sup>21</sup> Grifo do autor.

Ao construir os textos, as pessoas, na visão de Fairclough (1992a), necessitam fazer escolhas que irão significar as relações sociais, as crenças e as identidades. Assim, no presente trabalho de pesquisa, torna-se relevante analisar tais escolhas, com base nas idéias, nos argumentos e no vocabulário como uma forma de se buscar a resposta aos questionamentos propostos. Dessa forma, e em consonância com os objetivos propostos, iniciarei a análise dos textos de acordo com os modos de operação da ideologia apresentados no Capítulo 3. Apresentarei quadros, para demonstrar a utilização de termos e expressões que retratam aspectos relacionados à construção identitária e ideológica nos textos selecionados.

### 5.2.1 A Legitimação no contexto

Conforme Thompson (2002), o sentido pode servir para estabelecer e sustentar relações de dominação de vários modos, e isso pode ser observado na interação nas circunstâncias concretas da vida social. A Legitimação torna as relações dignas e legítimas e pode ocorrer com fundamento em três estratégias: a racionalização, por intermédio de um apelo à legalidade das regras; a universalização, em que os interesses individuais tornam-se universais e a narrativização, que recorre à tradição para eternalizar e aceitar.

No T1, verifica-se que o AT1 usa o processo de Legitimação como uma forma de justificar que o desemprego é uma consequência legítima da ausência do letramento ao utilizar a construção:

“... **tenho serviço**, mas você **não tem capacidade**, você **não tem estudo**” (T1)

Ao apelar para a legitimidade de tal situação, enfatiza que essa é a maneira pela qual a sociedade trata as pessoas que não têm acesso ao estudo ou às condições de letramento. Outro aspecto da legitimação também é encontrado no T2 quando o AT2 afirma:

“...com o estudo **eu vou melhorar de vida** e **ter dinheiro** para mim e para a minha família” (T2)

O AT2 entende que à condição de “letrado” está inerentemente assegurada a melhoria das condições sociais para ele e para a família.

Fairclough (1992a) analisa que a construção discursiva reflete o discurso, em um processo que significa o desenvolvimento de práticas que naturalizam as relações e as ideologias específicas. Assim, podemos verificar que um conjunto de práticas discursivas está associado a determinadas ideologias. Essas ideologias estabelecem posições,

crenças e valores para os sujeitos que estão envolvidos nessas práticas. Quando isso é tratado de forma natural, transforma-se em um meio de perpetuar e reproduzir, nas relações de poder, aspectos culturais e ideológicos. Dessa forma, a legitimação é freqüentemente utilizada por mostrar que os fatos são aceitos e entendidos como legais, e os argumentos usados são racionais, tornando-se mais difícil ainda de serem questionados, recusados ou mesmo discutidos.

### 5.2.1.1 A racionalização da discriminação

Para Thompson (2002), a racionalização utiliza a cadeia de raciocínio como uma forma de validar as relações sociais e suas desigualdades no contexto social. O conjunto das relações sociais e das instituições sociais é legitimado pela construção de um raciocínio. No T3, identifico a Legitimação na afirmação do AT3 sobre a empresa:

**"...gosto demais daqui e o salário é bom" e "minha família é assistida" (T3)**

A Racionalização está presente por meio da cadeia de raciocínio construída pelo AT3, que justifica o fato de trabalhar em uma empresa que é, constantemente, alvo de muitos questionamentos sobre o plantio de grãos transgênicos. Diante da polêmica, o AT3 arrola argumentos que justificam, para si mesmo e para os outros, as vantagens e os benefícios desse emprego diante dos conflitos gerados, no contexto social, pelas atividades desenvolvidas pela empresa. Isso é reforçado em outro trecho onde o AT3 afirma:

**...o que nós plantamos não faz mal a ninguém." (T3)**

Na abordagem da Análise de Discurso Crítica, Fairclough (1992a) enfatiza que é necessário tornar evidentes as relações existentes entre os textos, o seu processo de produção e as relações sociais que permeiam tudo isso. As escolhas podem ter uma força que fica imperceptível ao leitor, entretanto, podem ter sido intencionalmente elaboradas ou estruturadas pelo autor com o objetivo de eliminar, ocultar ou dissimular ideologias e relações de poder existentes na sociedade, contribuindo para a construção de identidades e conseqüente formação ideológica.

### 5.2.2 A Fragmentação

No contexto dos cursos de alfabetização de jovens e adultos verifica-se a Fragmentação da identidade dos alunos mediante a própria condição de estar ali, fora da faixa etária regular, em uma modalidade diferente de ensino porque eles não tiveram as mesmas condições e oportunidades de outras pessoas. Partindo desse ponto de vis-

ta, os sujeitos já têm uma concepção de sociedade dividida entre os que freqüentaram a escola na idade correta, entre os que tiveram outras oportunidades e os que não as tiveram, entre os que são “letrados” e os que não o são. Nesse contexto, a Fragmentação separa as diferentes situações em extremos, e, conseqüentemente, são criadas oposições: “**ter x não ter**”, “**ser x não ser**”, “**poder x não poder**”.

No T1, verifica-se que o AT1 afirma “...tenho serviço, mas você não tem capacidade...”. No T2, também o AT2 destaca “...com o estudo eu vou melhorar de vida...”, o que significa que ele não tem uma vida condizente porque não teve acesso ao estudo, e, na sua concepção, o fato de estudar significa mudar de vida. No T3, o AT3 assegura, da mesma forma, a situação descrita anteriormente ao afirmar “Eu acho que com o estudo eu vou ganhar melhor...”, evidenciando que sem o estudo a sua condição social é pior.

É relevante ainda o uso de expressões associadas à condição de pessoas não alfabetizadas, como, no T3, “...eu ia ficar atrás dos outros...”, no T1, “...senti que para mim tinha portas abertas, mas eu não tinha como passar por elas”, e, no T2, “eu queria conseguir um trabalho decente...”.

No quadro abaixo as expressões estão destacadas:

**QUADRO 9**  
**Expressões Utilizadas para Indicar a Fragmentação**

Textos	Expressões associadas ao Letramento utilizadas para representar a oposição em relação à carga semântica	
	Positiva	Negativa
T1	“tenho serviço”	“você não tem capacidade” “você não tem estudo”
T2	“com o estudo eu vou melhorar de vida”	
T3	“eu acho que com o estudo eu vou ganhar melhor” “senti que para mim tinha portas abertas”	“eu ia ficar atrás dos outros” “eu não tinha como passar por elas (as portas)” “eu queria conseguir um trabalho decente”

A utilização da Fragmentação desvela ainda um outro aspecto que é a construção de uma identidade para os “alfabetizados” e outra para os “analfabetos”, onde os primeiros estão, nos textos analisados, sempre associados aos que têm mais oportunidades, aos que têm melhores empregos, aos que têm remuneração melhor. Fairclough (1992a) enfatiza que o uso da linguagem está associado à constituição das relações sociais, das identidades sociais e das crenças.

Ao analisar as ideologias presentes no texto, por meio dos modos de operação estabelecidos por Thompson (2002), retorno à primeira pergunta de pesquisa, que indagava se os textos analisados incorporam as marcas ideológicas relativas ao letramento na alfabetização de jovens e adultos, em seus aspectos positivos divulgados pela sociedade e pela mídia em geral.

Assim, após a análise, e em relação a esta primeira pergunta de pesquisa, concluo que as práticas discursivas desvelam que, nesse contexto específico de letramento, as marcas ideológicas relativas ao letramento na alfabetização de jovens e adultos são reproduzidas nas diferentes relações de poder, e ainda, incorporam-se ao discurso, propiciando a manutenção da dominação e a sustentação das forças e dos interesses.

### 5.3 Por uma análise da Identidade: as escolhas

Para Woodward (1997), o significado do conceito de identidade somente pode ser compreendido se examinarmos a maneira como as identidades são formadas e os processos envolvidos na situação. Para isso, a autora considera que é fundamental termos a noção das posições que os sujeitos, e nós, ocupamos no interior desse sistema de representação. É relevante destacar que construímos a nossa identidade, à luz da influência e da experiência do mundo social, das suas relações, das suas desigualdades e dos grupos com os quais convivemos.

Com esse contexto, corrobora a posição de Fairclough (1992a) sobre a relação entre a natureza dos processos sociais e sua representação em textos por meio da Análise de Discurso Crítica e a associação entre a prática social e a linguagem, a qual é relevante para a condução do trabalho de pesquisa aqui proposto, em que verifico as identidades estabelecidas por esses sujeitos em seus contextos de letramento, com base na linguagem utilizada pelos autores dos textos analisados.

Nessa análise, eu verifico o léxico e algumas metáforas que são usados nos diferentes textos que compõem o *corpus*, para representar a condição do letramento ou a sua ausência.

Com base nos textos selecionados e para melhor cotejamento, organizei o quadro a seguir:

<b>QUADRO 10</b>		
<b>Termos Associados ao Letramento</b>		
<b>Textos</b>	<b>Significado positivo</b>	<b>Significado negativo</b>
T1	estudo capacidade esperança alegria	dificuldade nada
T2	diferente e bom estudo	triste vergonha escuridão desisti
T3	sonho satisfeito estudo gosto ajuda valorizar agradecer	pobreza atrás desemprego

No T1, o termo letramento aparece associado a: “estudo”, “capacidade”, “esperança”, alegria (no sentido positivo) e a “dificuldade”, “nada”; no T2, o termo aparece representado de forma positiva, como “diferente e bom”, “estudo”; de forma negativa, como “triste”, “vergonha”, “escuridão”, “desisti”; no T3, o termo encontra-se relacionado de forma positiva a “sonho”, “satisfeito”, “estudo”, “gosto”, “ajuda”, “valorizar” e “agradecer”, e de forma negativa a “pobreza”, “atrás” e “desemprego”.

Como a escolha do léxico é ideológica, os termos e as expressões relacionados com base na análise dos textos indicam que os valores semânticos têm uma acepção positiva, ao relacionar-se à condição da existência do letramento como uma prática social reconhecida e valorizada pela sociedade, e ainda, como princípio de valorização das pessoas que têm acesso ou fazem parte do contexto de letramento. Por sua vez, a falta do letramento ou o acesso tardio<sup>22</sup> a essa condição implica a utilização, por parte desses sujeitos, de termos e expressões com acepção negativa, cujos significados são constituídos com base nos valores inculcados pelo grupo social dominante, com a desvalorização da condição social, intelectual e financeira desses sujeitos, repercutindo na reprodução das formas dominantes de identificação social. Dessa forma, esses sujeitos têm as suas identidades definidas pela sociedade e reproduzidas nela, pelos outros membros e por eles mesmos, de uma forma preconceituosa.

<sup>22</sup> Tardio aqui considerado apenas como fora da faixa etária regular.

Assim, deve ser considerado que os termos e as expressões empregados representam escolhas lexicais que revelam as ideologias presentes nos textos e que são oriundas dos diferentes contextos de letramento. Representam a sustentação das forças de dominação e a reprodução das práticas discursivas e das relações de poder do grupo social.

As expressões metafóricas são verificadas nos textos, quando os respectivos autores se referem ao letramento, ou à falta dele, por meio de termos ou expressões com diferentes cargas semânticas. Isso evidencia que o termo letramento ainda envolve aspectos impregnados de preconceitos e, por sua vez, a utilização de expressões metafóricas auxilia na evidência de elementos positivos e no apagamento ou suavização de elementos negativos. O uso de metáforas é assinalado por Fairclough (1992a) como um dos aspectos em que o vocabulário pode ser analisado. Lakoff e Johnson (2002) enfatizam que as metáforas, tanto quanto as ideologias, são estruturadas em lacunas e silêncios e não consideram o que é inconsistente, além de fazerem parte da vida cotidiana e estarem presentes na linguagem, no pensamento e na ação. Para os autores, elas são uma forma de “experienciar uma coisa partindo de outra”.

Nos textos analisados, algumas metáforas estão presentes, representando, de acordo com Lakoff e Johnson, as metáforas orientacionais, em que a orientação espacial pode ser associada ao *corpus* aqui analisado. No T1, um exemplo de ocorrência de metáfora é:

“...sem ela (a escola) eu era um **zero à esquerda**, **não era nada...**” (T1)

O uso das expressões “zero à esquerda” e “não era nada”, conforme aparece no texto, associa a pessoa que não tem acesso ao letramento a alguém que não tem existência, que não tem qualquer valor ou significado ou que não é considerado pela sociedade. Portanto, está em posição inferior, e coloca o analfabeto ou aquele que não frequentou a escola em uma posição “para baixo”. No T2, a expressão:

“... eu saí da **escuridão...**” (T2)

Associa o sujeito iletrado a alguém que não tem visão, é cego, portanto, é alguém que tem limitações e que somente a partir do letramento consegue “enxergar”. Da mesma forma, relaciona a falta do letramento a um aspecto negativo, para baixo.

No T3, o autor usa a expressão:

“... eu ia ficar **atrás dos outros...**” (T3)

Para se referir ao fato de não ingressar no curso de alfabetização proposto pela empresa. Ele argumenta que, ao aderir à proposta da empresa, essa perspectiva mudou. Assim, o fato de não fazer parte de um contexto de letramento, mesmo que tardio, representa para essas pessoas uma associação direta com a limitação, a dificuldade, o negativo, a exclusão. As construções metafóricas representam e carregam, em suas estruturas lingüísticas, todos esses significados.

## 5.4 A intertextualidade

Para Fairclough (1992a), a intertextualidade é constituída na propriedade que os textos têm de possuírem fragmentos de outros textos. Isso é construído por meio da cadeia de comunicação discursiva, que ao elaborar um texto tece com outros textos um composto significativo, no qual enunciados já citados anteriormente são retomados no novo contexto, estabelecendo-se uma relação baseada na incorporação, que obviamente está impregnada das ideologias latentes.

Para o autor a intertextualidade pode, por um lado, ser manifesta e estar evidente na superfície do texto e, do outro, pode ser constitutiva ou interdiscursiva, e, nesse caso, associa de modo implícito os elementos da ordem do discurso, envolvendo pressuposições e outros aspectos. Fairclough (2003) assinala que o implícito é uma propriedade social que deve ser considerada, além de ser pervasiva, contaminante, diluente, e afirma que os textos podem incluir avaliações explícitas. Entretanto, tais avaliações representam suposições nos contextos. Assim, os textos podem ser vistos, na concepção do autor, desempenhando um trabalho ideológico ao buscar sentidos particulares e sustentar a manutenção de relações de poder e dominação.

Dessa forma, a intertextualidade está presente no T3 quando o AT3 associa o discurso social de valorização da oportunidade do emprego e afirma:

“**Ganho tudo** aqui e **a bóia é boa**, o emprego **é bom** e não é todo trabalho que faz isso pelo funcionário, ainda mais com o desemprego” (T3)

As escolhas lexicais reforçam ainda mais o discurso ideológico em favor da empresa com a utilização de termos como “ganho tudo”, “é bom”, “o salário é bom”, “a minha família é assistida”. O AT3 constrói uma linha argumentativa, utilizando termos que associados ao contexto, refletem o discurso dominante na relação trabalhista entre empregado-empregador. Em outro trecho, o AT3 afirma que:

“...a professora **fala todo dia** que **eu tenho de agradecer** a empresa essa **ajuda...**” (T3)

Reforçando o discurso da professora e articulando por meio da prática discursiva a naturalização das forças de dominação. A escolha do termo “ajuda”, reforça a idéia de que a oportunidade de ter acesso ao letramento na empresa é vista sob a ótica do assistencialismo e não do direito.

## 5.5 As vozes no texto

No capítulo 4, apresentei entre as categorias analíticas aquela que trata das diferentes vozes presentes no texto. É importante destacar que, nessa perspectiva, considera-se um entendimento de que o texto não é individual, não está isolado e deve ser associado, sempre, em suas condições de produção, a outros interlocutores. Assim, o caráter ideológico dos discursos envolvidos não pode ser desconsiderado, pois a linguagem é dialogicamente constituída.

Nos textos analisados, verifica-se que as diferentes vozes destacam-se diante do contexto em que cada texto foi produzido. No T3, o autor destacou:

“... quando eu vim trabalhar aqui (...) **o gerente falou que eu tinha de fazer o curso para melhorar a minha condição de não ler, que eu ia ficar atrás dos outros que sabe ler e entender e que com o tempo eu não ia agüentar ficar aqui...**”.

Em outro trecho, o AT3 destaca também:

“...**a professora fala** todo dia que eu tenho de agradecer a empresa essa ajuda e **ela está certa...**”

Nos dois trechos, o autor explicita as vozes que permeiam o seu discurso, permitindo que ele seja constituído e constitua. Fica evidente que o sentido atribuído à importância do letramento pelo sujeito foi diretamente influenciado pelas vozes presentes, que corroboraram a tessitura do texto. Isso é confirmado por Koch (1998), ao afirmar que em um mesmo texto podem atuar vozes diferentes, que falam em perspectivas diferentes, e, não necessariamente, em consonância com o sujeito.

Bakhtin (2000), ao tratar das vozes que dialogam nos textos destaca que é relevante considerar que, como a língua não tem neutralidade ideológica, a complexidade de seus usos é inerente e está presente nos discursos que produz nas diferentes condições de produção e relações sociais.

No T3, produzido no contexto do Grupo C, em turmas cujos cursos têm programas de alfabetização desenvolvidas nas respectivas empresas e, conforme descrito no capítulo 3, estão envolvidas em polêmicas acerca das atividades que desenvolvem, verifica-se que outras vozes permeiam o texto, pois o AT3 arrola argumentos que procuram justificar a empresa em relação às polêmicas que surgem.

O quadro a seguir, apresenta as expressões utilizadas:

<b>QUADRO 11</b>	
<b>Expressões Associadas às Polêmicas nas Empresas</b>	
<b>Texto</b>	<b>Expressões</b>
T3	“eu defendo quando fala mal deles” “o que nós plantamos e colhemos não faz mal a ninguém” “como é que alguém faz mal em plantar e colher e dar emprego” “não é todo trabalho que faz isso pelo funcionário”

A análise apresentada confirma a identidade construída pelo alfabetizando em seus diferentes contextos de letramento, o que responde à segunda questão de pesquisa que indaga se é possível verificar nos textos uma construção identitária dos alfabetizados em função das práticas e eventos de letramento. Os alunos das turmas de alfabetização de jovens e adultos, nos diferentes contextos apresentados, têm uma identidade construída sobre o letramento que incorpora os aspectos positivos e negativos inculcados pela sociedade, em suas relações de dominação e sustentação do poder. De um lado, o letramento é associado ao êxito pessoal, à capacidade, à condição de vida melhor e à possibilidade de ser mais respeitado e valorizado pelo grupo social. Por outro lado, a falta do letramento implica toda uma carga semântica negativa, incorporada na identidade que eles mesmos fazem de si, o que é sustentado pelo grupo social, em suas relações de dominação, como uma forma de reprodução.

É importante ressaltar que Hall (2005), entre outros autores, afirma que as identidades estão em constante processo de mudança. Assim, as identidades atribuídas hoje aos que estão buscando ou iniciando as suas atividades, nos diferentes contextos de letramento, podem permanecer ou podem ser transformadas como resultado de um longo processo relativo aos que participam da discussão.

A terceira pergunta de pesquisa indaga como o discurso desses textos posiciona o alfabetizando em relação às promessas do letramento, o que pôde ser verificado por meio das expressões que associam o letramento à possibilidades de mudança de vida, de melhoria da condição social e intelectual.

A análise feita levou-me a concluir que os textos apresentam uma estrutura argumentativa que denota as marcas discursivas presentes neles. Inicialmente, verifiquei que, de um modo geral, os aspectos ideológicos referentes à condição e às possibi-

lidades e oportunidades dos sujeitos “iletrados” em um contexto de “letrados” já representa, para os primeiros, uma gama de significados associados à sua condição social, que eles interpretam como legítimos e como consequência lógica de uma divisão social.

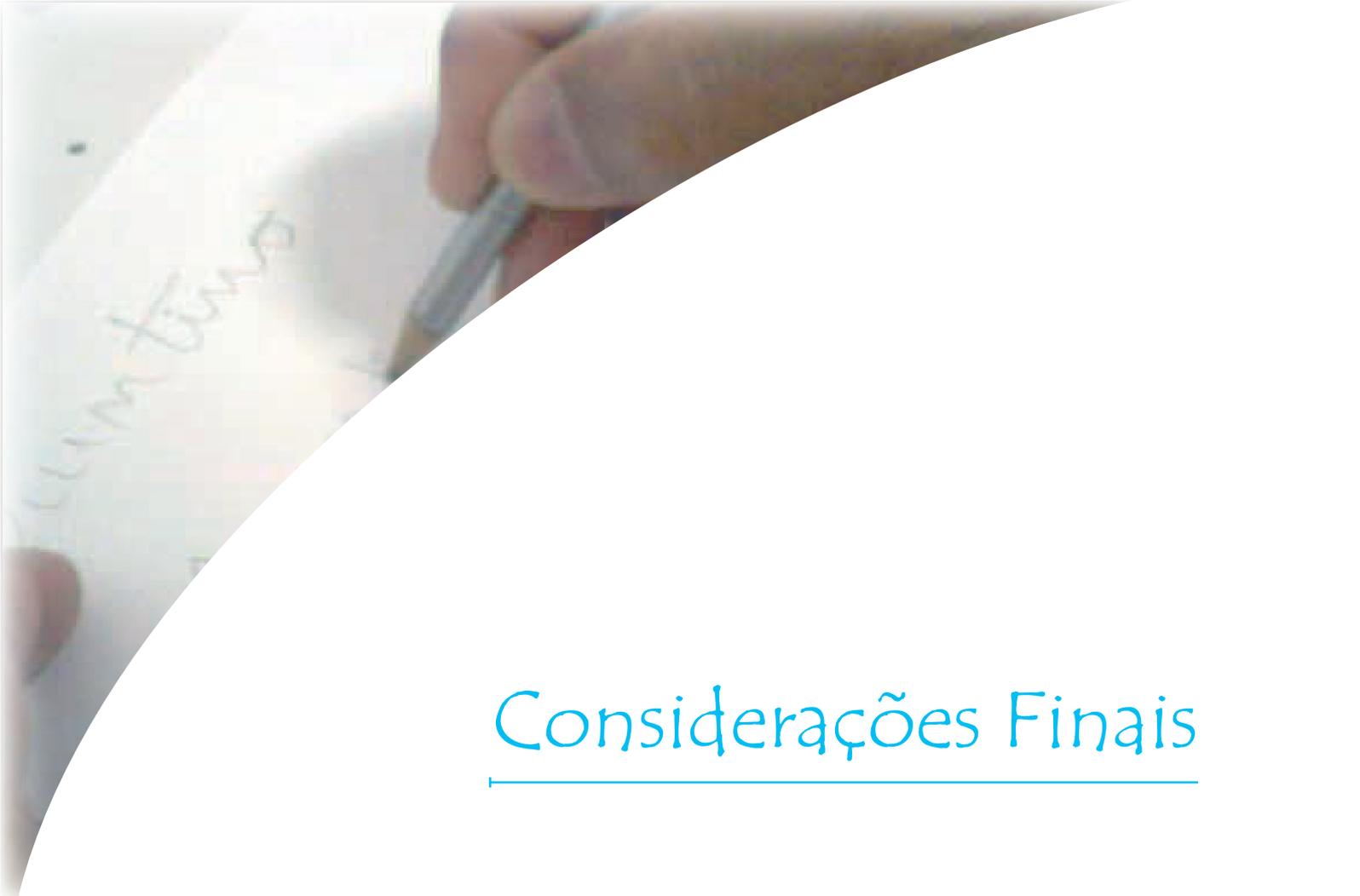
Nessa relação social, entendem a condição do letramento como a possibilidade da mudança social, como “a chave para uma nova vida” (Horsman, 1994), o letramento como uma condição capaz de proporcionar o acesso a outra condição de vida.

O quadro a seguir foi organizado com base nas expressões utilizadas pelos alunos, em referência às promessas do Letramento:

<b>Quadro 12</b>		
<b>Expressões Utilizadas em Relação às Promessas do Letramento</b>		
<b>Texto</b>	<b>Condição de letramento</b>	<b>Condição de não letramento</b>
T1	“ser alguém na vida”	“zero à esquerda” “não era nada” “não tinha capacidade”
T2	“conseguir um trabalho decente” “deixar essa vida de miséria” “ser bem tratado pelos outros” “não vou ficar com vergonha” “eu saí da escuridão” “agora eu sei como os outros”	“passar vergonha” “ficar sem saber as coisas” “não tinha capacidade para ser alguém na sociedade”
T3	“ganhar melhor” “subir de posto”	“condição de não ler” “ficar atrás dos outros”

Embora pesquisas recentes, conforme comentado no Capítulo 2, revelem que não há uma relação consistente entre letramento e empregabilidade, nos textos analisados verifica-se que, nos diferentes contextos, o letramento é relacionado pelos sujeitos a essa condição.



A close-up photograph of a hand holding a silver pen, writing on a whiteboard. The whiteboard has some faint, handwritten text in blue ink, including the words 'cum' and 'tando'. The image is partially obscured by a large white curved shape that frames the right side of the page.

## Considerações Finais

---

**N**esta pesquisa analisei, sob o referencial teórico da Análise de Discurso Crítica, do letramento, da identidade e da ideologia, três textos selecionados da produção textual dos alunos de turmas de alfabetização de jovens e adultos, cujos programas são desenvolvidos nos contextos caracterizados no capítulo metodológico. Com base nesses textos selecionados, em consonância com a metodologia proposta, e ainda, sob a ótica das promessas do letramento, foram analisadas as questões ideológicas que permeiam a construção identitária na perspectiva da Análise de Discurso Crítica, com o objetivo de responder às questões.

Em resposta à primeira pergunta de pesquisa:

- Os textos analisados incorporam as marcas ideológicas relativas ao letramento de jovens e adultos em seus aspectos positivos divulgados pela sociedade?

Posso afirmar que a análise feita com base nos textos, por meio dos modos de operação estabelecidos por Thompson (2002), indica que as marcas ideológicas são incorporadas. Em relação ao letramento e à alfabetização de jovens e adultos, em seus aspectos positivos divulgados pela sociedade e pela mídia em

geral, os textos analisados expressam a ideologia do poder dominante. Em sua estrutura argumentativa, eles apresentam termos e expressões que denotam as marcas discursivas neles presentes. No entendimento desses sujeitos, os aspectos ideológicos referentes à condição e às possibilidades e oportunidades dos sujeitos “iletrados” em um contexto de “letrados” já representa, para os primeiros, significados associados à sua condição social, que eles interpretam como legítimos e como inerentes à condição social. De outra forma, nessa relação social, entendem a condição do letramento como a possibilidade da mudança social e de propiciar o acesso a outra condição de vida. Nesse contexto de letramento, as práticas discursivas revelam que, na sociedade, de modo geral, as marcas ideológicas relativas ao letramento na alfabetização de jovens e adultos são reproduzidas nas diferentes relações sociais e desvelam uma concepção redutora de letramento.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa:

- Verifica-se uma construção identitária dos alfabetizandos em função das práticas e dos eventos de letramento nos textos?

A análise dos dados permitiu verificar que, em decorrência da escolha do léxico ser uma opção ideológica, os termos e as expressões relacionados com base na análise dos textos indicam que os valores semânticos construídos têm acepções diferentes. De um lado, expressam uma associação da condição do letramento a uma prática social reconhecida e valorizada pela sociedade, e ainda, como princípio de valorização das pessoas que têm acesso ou fazem parte do contexto de letramento, por intermédio da utilização de termos e expressões semanticamente positivos. Por outro lado, a falta do letramento implica a utilização, por parte desses sujeitos, de termos e expressões semanticamente negativos, cujos significados são constituídos com base nos valores inculcados pelo grupo social dominante, com a desvalorização da condição social, intelectual e financeira desses sujeitos, repercutindo na reprodução das formas dominantes de identificação social. Esses sujeitos têm as suas identidades delineadas pela sociedade e nela reproduzidas, além de serem confirmadas e naturalizadas por meio dos discursos e das práticas sociais. Portanto, as identidades são marcadas nos textos pelo uso de vocábulos, de expressões e metáforas, termos que evidenciam a construção de uma identidade para o “alfabetizado” cuja carga semântica tem valor positivo e, em oposição, a verificação da construção de uma identidade para o “não-alfabetizado” com uma carga semântica negativa.

Esses mesmos termos e expressões empregados representam escolhas lexicais, que revelam ideologias presentes nos textos e que são oriundas dos diferentes contextos de letramento. Ocorre, assim, a sustentação das forças de dominação e a reprodução das práticas discursivas e das relações de poder do grupo social, manifesta na produção textual.

As expressões metafóricas verificadas nos textos associam o termo letramento e as condições que o envolvem, seja na ocorrência, seja na ausência dele, a termos ou expressões de diferentes cargas semânticas. Isso evidencia que o termo ainda envolve aspectos impregnados de preconceitos. Por sua vez, a utilização de expressões metafóricas auxilia na evidência de elementos positivos e no apagamento ou suavização de elementos negativos.

É relevante observar que Fairclough (1992a) considera o uso de metáforas como um dos aspectos importantes para a análise do vocabulário, com o que corrobora o pensamento de Lakoff e Johnson (2002), ao enfatizar que as metáforas, tanto quanto as ideologias, são estruturadas em lacunas e silêncios e não consideram o que é inconsistente. Estão presentes na vida cotidiana, na linguagem, no pensamento e na ação. Para os autores elas são uma forma de “experienciar uma coisa partindo de outra”. De acordo com o detalhamento apresentado ao longo do trabalho, pude verificar e concluir, ante o cotejo teórico-analítico, que as escolhas lexicais e as construções metafóricas presentes no *corpus* selecionado confirmam que, nos diferentes contextos destes cursos de alfabetização de adultos, as práticas de letramento revelam, por intermédio da produção textual, as marcas da associação entre o discurso e a sua realização como prática social. Desse modo, as ideologias fazem-se presentes e permeiam a construção da identidade desses sujeitos, nos significados que constroem diante das relações de poder que são estabelecidas e sustentadas nos diferentes contextos dos cursos de alfabetização de jovens e adultos.

Nos textos foram analisadas ainda, as vozes que dialogavam e estabeleciam a tessitura textual. Nessas construções, especialmente no T3, foi considerado o caráter ideológico e a dialogicidade que ocorre no referido texto entre o AT3 e os interlocutores, o que foi verificado, com base nos termos e nas expressões utilizadas pelo AT3, de forma desvelada.

Quanto à terceira pergunta de pesquisa:

- Como o discurso desses textos posiciona o alfabetizando em relação às promessas do letramento?

Os textos analisados expressam o posicionamento do alfabetizando em relação às promessas do letramento, o que pôde ser verificado por meio das expressões que associam o letramento a possibilidades de mudança de vida, de melhoria da condição social e intelectual. Embora estudos e pesquisas recentes revelem que letramento e empregabilidade não sejam inerentemente associáveis, e ainda, que estas pesquisas sejam reveladoras ao reforçar que o letramento é fundamental para a empregabilidade, verifiquei que, para os alfabetizandos, o letramento está associado a aspectos positivos e desejáveis que constroem uma imagem popular de êxito, mudança e melhoria de vida.

Em síntese, a presente pesquisa significa, para mim, uma modesta contribuição no sentido de entender um pouco mais as condições reais do letramento e dos sujeitos envolvidos nos seus diferentes contextos. Analisar as questões ideológicas e identitárias que permeiam os cursos de alfabetização de jovens e adultos, sob a ótica das promessas do letramento, em sua relação direta com as práticas sociais e com a linguagem, apontou outras questões subjacentes e outros aspectos que precisam ser investigados e analisados, mas que não foram para não perder o foco do trabalho. Entre eles, destaco a condição das mulheres que participam dos referidos programas de alfabetização e a utilização de termos e expressões que denotam, por parte delas, a construção de uma nova identidade feminina e a crença no letramento, como a única saída para a emancipação social e econômica.

Considero importante mencionar que, diante do percurso teórico e metodológico e da análise dos dados, pude concluir que a identidade é construída e reconstruída nos diferentes contextos de letramento e de suas práticas, em consonância com as questões ideológicas que permeiam as práticas sociais e os seus interesses.

Outro aspecto a ser considerado é a relação entre o nível de alfabetismo e as oportunidades profissionais, proposto pelo trabalho e reforçado e refletido no *corpus* aqui analisado. Verifiquei que, embora muitos considerem o letramento fundamental para a empregabilidade, reitero o que foi abordado anteriormente, acerca do fato de não ser prudente afirmar, de modo categórico, que a oportunidade profissional é consequência imediata do letramento. Pesquisas recentes indicaram que a análise comparativa do nível de alfabetismo com a classe socioeconômica, o grau de instrução e o tipo de atividade profissional são circunstâncias que contribuem para o letramento e não o contrário. Portanto, a condição de maior ou menor domínio de habilidade de leitura e escrita e o exercício de atividade dessa natureza é, antes, o resultado da situação social, que a possibilidade de maior participação.

Concluo esclarecendo que, diante da relevância temática, há muito para refletir e para discutir acerca da alfabetização de jovens e adultos em seus diferentes contextos. Dessa forma, pretendo usar os resultados desse trabalho de pesquisa e contribuir junto aos órgãos responsáveis e suas iniciativas e aos professores, para provocar reflexões e possibilitar a construção de novas posturas nas práticas de alfabetização de jovens e adultos. Assim, é preciso que repensemos o uso da linguagem, em suas diversas formas, para que a prática discursiva dos sujeitos seja analisada em suas dimensões de linguagem e sociedade, e o discurso seja considerado pela sua contribuição para as dimensões dessa estrutura social, como uma forma de diminuir as desigualdades sociais.





# Referências Bibliográficas

---

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

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

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

BARTON, D. *Literacy: an introduction to ecology of written language*. London: Blackwell, 1994.

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

\_\_\_\_\_. *Worlds of literacy*. Toronto: Multilingual Matters LTD, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. London/New York: Routledge, 2000.

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

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

BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

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

CHAUÍ, M. de S. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CHIAZZOTTI, A. "Da pesquisa qualitativa". In: *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

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

DERRIDA, J. *Limited Inc*. Campinas: Papirus, 1991.

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

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

\_\_\_\_\_. *New labour, new language?* London: Routledge, 2000.

\_\_\_\_\_. *Critical discourse analysis*. London & New York: Longman, 1995.

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

\_\_\_\_\_. *Critical language awareness*. London: Longman, 1992b.

\_\_\_\_\_. *Language and power*. London: Longman, 1989.

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

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

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

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

GRAFF, H. J. *The Literacy Mith: literacy and social structure in the 19<sup>th</sup> Century*. Nova York: Academic Press, 1979.

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

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

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

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetivo, 2001.

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

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

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

KRESS, G. History and language. *Journal of pragmatics*. North-Holland. V. 13, p. 445-466, 1989.

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

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

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

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

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARX, K. *Para a crítica da economia política do capital: o rendimento e suas fontes*. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 2005.

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

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

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

- RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2001.
- SOARES, M. B. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- STREET, B. (Org.). *Literacy and development: ethnographic perspectives*. London e New York: Routledge, 2001.
- \_\_\_\_\_. "The schooling of literacy". In: \_\_\_\_\_. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.
- THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Van DIJK, T. A. Ideologia e sociedade. In: van DIJK, T. A. *Ideologia: uma aproximação multidisciplinária*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Piados, 1997.
- VENEZKY, R. L. In: HARRIS, T. L.; HODGES, R. E. *Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita*. (Trad.). Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- VIEIRA, J. A. Práticas sociais de letramento e ensino crítico em língua portuguesa. In: VIEIRA, J. A.; SILVA, D. E. G. da (Orgs.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano, 2003.
- \_\_\_\_\_. As abordagens críticas e não críticas em análise de discurso. In: SILVA, D. E. G. da; VIEIRA, J. A. (Orgs.). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Plano, 2002.

\_\_\_\_\_. *Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica*. Brasília, 2006 (no prelo).

WOODWARD, K. (Org.). *Identity and difference: culture, media and identities*. London: Sage, 1997.

\_\_\_\_\_. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. São Paulo: Vozes, 2000.

### **Artigos e textos coletados na Internet**

BUARQUE, C. "Décimo primeiro mandamento". In: Correio Brasiliense, 18 de fevereiro de 2004. Acesso em: 5.3.2004.

"Departamento de Educação de Jovens e Adultos". In: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br), 2005. Acesso em: 14.11.2005.





## Anexos



## ANEXO 1

## Texto nº 1 ou T1

Em 2003 comecei a procurar um trabalho melhor porque estava passando muita dificuldade de vida. Gati em muitas portas mais toda elas mim dizia tenho serrife mais você não tem capacidade você não tem estudo. Sentinque para mim tenha portas abertas, mais eu não tinha como passar por elas. então vim para escola com muita esperança. Quando fiz a teste passei, então fiquei muito alegre porque se ai percebi que a escola fazia parte de minha vida. Sem ela eu era um zero a esqre da, não era nada não tinha capacidade para ser alguém na sociedade. Hoje amo a escola e com ela aprendi amar a vida sou muito feliz trabalho e estudo com muita alegria, porque descobri que pudei bem a frente com muita go: a e força de vontade. Já estou incluído 1º grau já sei trabalhar, ler e escrever, e quero mais porque aprender nunca é demais e nunca é tarde para aprender.

## ANEXO 2

## Texto nº 2 ou T2

Quando eu entrei na escola eu achava que ia ser diferente e bom, mas a professora brigava comigo porque ela queria que com o ensinador eu aprendesse e eu não conseguia, o que eu mais queria era fazer conta de tomar emprestado, mas eu não conseguia. Já eu desisti e fiquei muito triste quando saí porque eu queria conseguir um trabalho decente com o estudo, deixar essa vida de miséria e ser bem tratado pelos outros. Foi de tanto passar vergonha e ficar sem saber as coisas que eu resolvi estudar de novo. Agora eu já consigo escrever o meu nome todos meus filhos e não vou ficar com vergonha se as pessoas perguntarem se eu tenho estudo, porque antes eu calava para não ter de falar que não conseguia entender as letras. Eu saí da escuridão e vi que eu não sabia nada, agora sei como os outros. Eu sei que já estou velho, mas com o estudo eu posso conseguir um trabalho melhor, eu vou melhorar de vida e ter dinheiro para mim e para a minha família.

## ANEXO 3

## Texto nº 3 ou T3

Entrei na escola, na sexta, com 11 anos, mas a falta de interesse da professora me fez desistir, pois ela queria que com duas ensinadas eu aprendesse, e eu não conseguia, o que eu mais queria era aprender a fazer conta de tomar emprestado, mas eu não consegui.

Quando eu vim trabalhar aqui na Santos Reis o gerente falou que eu tinha de fazer o curso para melhorar a minha condição de não ler, que eu ficar atrás dos outros que sabe ler e entender, que com o tempo eu não ia agüentar ficar aqui, mas eu achava que já estava velho e cansado para trabalhar e estudar, isso era coisa para meus filhos.

Hoje eu estou vendo que estou me fazendo falta não ler e escrever, estou aprendendo as poucas e mesmo assim estou satisfeito. Se não fosse a firma eu hoje estaria aí na mesma, por isso que eu defendo quando falo mal deles, o que nós plantamos não faz mal a ninguém, é comida gente, como é que alguém faz mal em plantar e colher e dar emprego? Gosto demais do aqui, o salário é bom, minha família é assistida e eu já estou velho para ficar muito longe. Gosto tudo aqui e a boca é boa, ainda, ainda mais que o emprego é bom, não é todo trabalho que faz isso pelo funcionário. Tenho de valorizar o emprego, a professora fala todo dia que eu tenho de agradecer a empresa e a ajuda e ela está certa.

Obrigado a professora, o gerente, o dono, não tem como agradecer.

## ANEXO 4

## Décimo primeiro mandamento


Correio Braziliense
Últimas
Cidadão
Concursos

---

# CORREIO BRAZILIENSE

Brasília, quarta-feira, 18 de fevereiro de 2004  
 CEDOC | Assinaturas | Classificados

---

**Primeiro Caderno**

- Capa
- Índice
- TD Política
- Economia
- Brasil
- Opinião
- Mundo
- Cidades
- Esportes

**Caderno C**

- Cultura

**Suplementos**

- Direito & Justiça
- Gabarito
- Informática
- Lugares
- Veículos
- Fim de Semana
- Pensar
- Super!
- Revista D
- Trabalho
- TV

**Colunas**

- ▶ 360 graus
- ▶ Ari Cunha
- Visto, Lido e Ouvido
- ▶ Brasília-DF
- ▶ Brasil S/A
- ▶ Charge
- ▶ Coluna do Tostão
- ▶ Crônica da Cidade
- ▶ Desabafo
- ▶ Dicas de Português
- ▶ Fala Zé
- ▶ Grita Geral
- ▶ Memória do Correio
- ▶ Sr. redator
- ▶ Tome Nota

quarta-feira

 [envie para um amigo](#)
 [imprimir página](#)

---

## OPINIÃO

---

### Décimo primeiro mandamento

Cristovam Buarque  
 Professor da UnB, é senador do DF pelo PT

Há mais de um século, o Brasil tem programas de alfabetização de adultos. Essa é uma prova do fracasso social do país, que, se tivesse uma política educacional para a alfabetização das crianças, não teria necessidade de programas para adultos. É também demonstração do fracasso da capacidade de execução de programas sociais do Estado brasileiro, que, apesar deles, não consegue resolver o problema. Mas é sobretudo prova de um enfoque equivocado, que busca assistir e não abolir, que pensa pela ótica econômica e não com preocupação ética.

É com base nessa visão economicista e assistencialista que os sucessivos governos brasileiros procuram alfabetizar-mais e não alfabetizar-todos, tratam a alfabetização como meio para aumentar a eficiência das pessoas e não como um direito de cada cidadão, e orientam a alfabetização àqueles com potencial produtivo, e não para todos. Desde a primeira infância, quando o assunto deveria ter sido enfrentado, até o mais velho dos brasileiros.

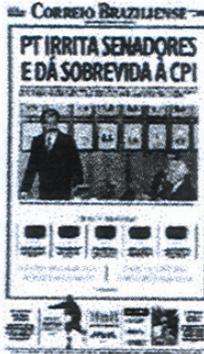
É certo que, quanto mais jovem uma pessoa aprende a ler, mais a alfabetização eleva sua produtividade, mas, quanto mais velha é uma pessoa, mais direito ela tem de ser alfabetizada, não apenas pelo que poderá produzir a mais por ter aprendido a ler, mas sobretudo pelo tempo que perdeu durante a vida por não saber ler.

Todo país tem obrigação de abolir o analfabetismo entre seus adultos, ainda mais um país que tem um texto escrito em sua bandeira. No Brasil, mais de 15 milhões de brasileiros adultos não reconhecem sua bandeira por não saberem distinguir "ordem e progresso" de qualquer outras palavras escritas. Diferentemente de outros países, no Brasil a alfabetização universal é uma questão de patriotismo, não de produtividade. Ou o Brasil muda sua bandeira, ou ensina todos os brasileiros a ler, não importa a idade que a pessoa tenha.

05/03/2004

## ANEXO 4 (continuação)

Página 2 de 2



O economicismo que domina a lógica do pensamento social brasileiro vê na alfabetização de adultos o caminho para aumentar a renda e assim diminuir a pobreza. Como os mais velhos não vão aumentar a renda, não justificaria alfabetizá-los. Mas a pobreza não é uma questão de renda, é questão de exclusão de direitos fundamentais: um deles é saber ler. Por isso, a luta contra a exclusão exige a alfabetização de todos, independentemente da idade e do potencial econômico.

Meses atrás, em um evento em Belo Horizonte, ouvi uma senhora já com certa idade, que acabara de aprender a ler, falar sobre o gosto que sentiu no dia em que escreveu o nome de um filho, depois dos outros, e, em seguida, um a um, o nome de cada neto. Todo brasileiro tem direito a esse gosto. É uma vergonha que ainda neguemos a milhões de brasileiros com mais de 15 anos, especialmente os mais velhos, pelo tempo que eles perderam, o direito de escreverem o nome das pessoas que amam.

Quando ouvi essa justificativa para a alfabetização de adultos, na qual eu não havia pensado, lembrei de outra: a alfabetização de todos diminuirá a dor social que sentem os brasileiros decentes ao encontrarem pessoas adultas que ainda não sabem ler. Abolir o analfabetismo no Brasil dará prazer não apenas a quem aprendeu a ler, mas a todos os brasileiros, que perderão a dor da vergonha de viver em um país tão rico e ainda com tantos milhões de analfabetos.

A abolição do analfabetismo, o simples fato de termos uma campanha ampla, geral e irrestrita de alfabetização de adultos, com um prazo para alfabetizar-todos, e não a intenção de alfabetizar-mais, dará ao Brasil um choque de decência. Só isso já seria suficiente para justificar o programa abolicionista e não apenas um programa assistencial.

O amor ao próximo nos compromete com a tarefa, que foi deixada para nossa geração, de abolir o analfabetismo. Como uma decisão ética, até religiosa, como se o décimo primeiro mandamento fosse: "Alfabetizarás teu próximo como a teu próprio filho".

Por essas razões, devemos ter uma meta clara para a abolição do analfabetismo, sem excluir nenhuma idade. Assim foi pensado e executado pelo Brasil Alfabetizado. Se, por uma questão econômica, o certo é focar nos mais jovens, por uma questão ética, quanto mais velho o analfabeto, mais obrigação temos de alfabetizá-lo. No lugar de alfabetizar os mais jovens esperando que eles paguem a dívida com o país, é preciso que o país alfabetize pagando uma dívida pelo tempo que o deixou analfabeto. Quanto mais velho o brasileiro analfabeto, maior nossa dívida com ele, por deixá-lo tanto tempo sem conhecer sua bandeira, sem escrever o nome do filho, sem ser incluído no mundo dos que sabem ler.

Política de Privacidade

Fale com a gente

Pu

© Copyright - Todos os direitos reservados ao Correio Braziliense e CorreioWeb.  
Este material não pode ser publicado, transmitido por broadcast ou redistribuído sem prévia autorização

## ANEXO 5

## ONU

## Estudo mostra que país tem dificuldade em manter Jovens na Escola

e-mail brasil@hojeemdia.com.br

# BRASIL

NA 12 - HOJE EM DIA, Belo Horizonte, quinta-feira, 10/11/2005

## ONU Estudo mostra que país tem dificuldade em manter jovens na escola

# Brasil é 71º em qualidade da educação, diz Unesco

**B**RASÍLIA - O Brasil corre o risco de não atingir parte das metas de educação traçadas em 2000 pela ONU no encontro Educação para Todos. Apesar de ter posto a maior parte das crianças na escola, o país ainda peca pela falta de qualidade na educação e por ter dificuldades de alfabetizar adultos. Entre 121 países, o Brasil aparece em 71º lugar. Se a colocação é ruim, fica bem pior quando é avaliado o número de crianças que chegam à 5ª série do ensino fundamental: 85º. Lugar próximo de países africanos, como Zâmbia e Senegal.

O relatório global Educação para Todos versão 2006, divulgado ontem pela agência da ONU para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), apresenta o ranking com base no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDE) - uma fórmula que soma dados de alfabetização, matrícula na escola primária, qualidade na educação e paridade de gênero na escola. No ano passado, o país estava em 72º.

No entanto, o Brasil vai bem apenas no índice de matrículas, onde estaria próximo de países como Hungria e Polônia. A qualidade de educação, que é vista pela Unesco por meio da permanência das crianças até a 5ª série, empurra o Brasil para baixo. A alta repetência - a maior da América Latina - e a quantidade de horas que as crianças

passam na escola são dois dos fatores que a Unesco aponta como problemáticos para o Brasil.

Pelos dados do órgão, seriam necessárias entre 4h25 e 5 horas para as crianças realmente aprenderem. A média brasileira é de 4h15, mas em muitos estados não chega nem a 4 horas. Enquanto na maior parte do mundo são as meninas que ficam fora da escola, o Brasil tem perdido os meninos para a repetência e evasão. O relatório coloca a repetência em cerca de 18% entre as meninas e quase 25% entre os meninos.

O planeta ainda conta 771 milhões de analfabetos acima de 15 anos, o equivalente a 20% da população mundial, segundo relatório da Unesco. O Brasil aparece como o 12º país do mundo com o maior número absoluto de analfabetos adultos - cerca de 15 milhões, ou 1,9% do total mundial -, mas é um dos nove países elogiados por ter dado "atenção crescente" ao problema, ao lado de, entre outros, Venezuela e Ruanda.

Apesar de elogiado, o Brasil é apontado entre os 20 países que podem não atingir a meta de reduzir em 50% o número de analfabetos até 2015. Isso porque o ritmo é lento. O quadro mostra que já foram feitas várias campanhas e ações, do Mobral ao Alfabetização Solidária, e os resultados não foram permanentes.

## ANEXO 6

### Ministério da Educação

### Departamento de Educação de Jovens e Adultos

### Instruções Gerais

Portal Secad Página 1 de 1

**Departamento de Educação de Jovens e Adultos**

É responsabilidade deste Departamento traçar diretrizes políticas e pedagógicas que busquem garantir aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídas, o direito de educação ao longo da vida.

Nesta perspectiva, compreende a alfabetização como o início do processo de escolarização e parte integral da política de educação de jovens e adultos. O departamento tem por objetivo incentivar a continuidade dos estudos de modo a fortalecer a educação como instrumento de promoção social, individual e coletivo.

O Departamento de Educação de Jovens e Adultos compreende três coordenações:

[Fechar Janela](#)

<http://portal.mec.g.../index2.php?option=content&task=view&id=30&pop=1&page=0&banco> 14/11/05

## ANEXO 6 (continuação)

Portal Secad Página 1 de 1

**Coordenação-geral de Alfabetização**

O analfabetismo no Brasil atinge 16 milhões de pessoas acima de 15 anos. Uma estratégia de enfrentamento desta realidade de exclusão é o programa Brasil Alfabetizado. Cabe à Coordenação-geral de Alfabetização acompanhar a logística de funcionamento desse programa, bem como estabelecer as discussões necessárias para os processos de monitoramento e avaliação permanentes.

O programa foi criado em 2003 com o intuito de contribuir para a superação do analfabetismo no país. Representa um avanço no enfrentamento de um dos problemas mais sérios a serem resolvidos, a longo prazo, e transforma o que eram apenas ações em uma política pública integrada com a participação de governos estaduais, prefeituras, instituições de ensino superior e organizações não-governamentais.

Em 2003 a coordenação trabalhou com 190 parceiros, dos quais 150 eram prefeituras, 15 secretarias estaduais, 4 universidades federais e 21 Ong's. Cerca de 1,92 milhão de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade foram atendidos pelo programa.

Em 2004, esse quadro praticamente dobrou com 456 parceiros, dos quais 374 municípios, 24 secretarias estaduais e 6 universidades públicas. Até o final do ano, o Brasil Alfabetizado atenderá a 1,8 milhão de pessoas em 4.340 municípios em todo o País.

A meta para 2005 é chegar a 2,2 milhões de pessoas beneficiadas, com investimento de R\$232 milhões, o que significa 43% a mais no orçamento em relação a 2004.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem 33 milhões de analfabetos funcionais (pessoas com menos de quatro anos de estudo) e 16 milhões de pessoas com idade acima de 15 anos ainda não alfabetizados.

Articulado à educação de jovens e adultos, o programa Brasil Alfabetizado fortalece políticas que estimulam a continuidade dos estudos e a inserção dos alfabetizados nos sistemas de ensino regular.

[Fechar Janela](#)

<http://portal.mec.../index2.php?option=content&task=view&id=105&pop=1&page=0&banco> 14/11/05

**ANEXO 6 (continuação)**

Portal Secad Página 1 de 1

**Coordenação-geral Pedagógica**

A Coordenação Pedagógica busca dar organicidade às ações do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, propondo estratégias para fortalecer a integração entre os programas de alfabetização e EJA, ampliando a discussão em torno do conceito de EJA dentro e fora do ministério, fomentando o debate sobre a elaboração de material didático adequado aos sujeitos desse processo e aprofundando a discussão sobre a formação de alfabetizadores, professores e gestores que atuam nesta modalidade de ensino.

As ações desta coordenação estão pautadas por cinco eixos básicos: formação de professores, material didático, leitura, avaliação e educação e mundo do trabalho.

[Fechar Janela](#)

<http://portal.mec.../index2.php?option=content&task=view&id=106&pop=1&page=0&banco> 14/11/05

**ANEXO 6 (continuação)**

Portal Secad Página 1 de 1

**Coordenação-geral de Educação de Jovens e Adultos**

Esta coordenação tem como objetivo induzir e apoiar a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação continuada, entendendo a aprendizagem como um processo que se dá em diferentes espaços e em todas as dimensões da vida.

Apoiar a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação continuada, Incentivar o reconhecimento da educação de jovens e adultos como direito; promover e valorizar as diferentes formas de educação, formal e não-formal, para jovens e adultos e induzir a institucionalização da educação de jovens e adultos como política pública nos sistemas de ensino são os eixos de atuação desta coordenação.

Dentro da política de fortalecimento e continuidade da educação de jovens e adultos, o MEC, por meio da SECAD/DEJA/CGEJA desenvolve o Programa Fazendo Escola, que objetiva apoiar e ampliar nos sistemas de ensino o atendimento do ensino fundamental para jovens e adultos. Em 2004, estão sendo beneficiados 2.322 municípios em 26 estados, atendendo 1.920.998 alunos com um investimento de 420 milhões de reais.

[Fechar Janela](#)

<http://portal.mec.../index2.php?option=content&task=view&id=107&pop=1&page=0&banco> 14/11/05