

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Cássia Oliveira Santos

Do Dialogismo ao Letramento: perspectivas para a leitura
significativa na EJA

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Cássia Oliveira Santos

Do Dialogismo ao Letramento: perspectivas para a leitura
significativa na EJA

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do **Título de Mestre** em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi.

SÃO PAULO
2008

Banca Examinadora:

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus amados pais, José Alberto Santos e Delvita Oliveira Santos que sempre me apoiaram e trabalharam sem cessar para que eu pudesse crescer, não apenas física, mas moral e intelectualmente. Aos meus irmãos, Eliane e Junior que estiveram ao meu lado em todos os momentos importantes da minha vida. Ao meu companheiro Paulo que esteve ao meu lado sempre me incentivando e apoiando. À minha querida sobrinha Bárbara, que, com seu lindo sorriso, foi a minha maior companheira nessa trajetória acadêmica. Que vocês possam sentir em seus corações o quanto vocês são importantes para mim, hoje e sempre!

AGRADECIMENTOS

A Deus, aos meus amigos e amigas do plano espiritual que estiveram todo o tempo ao meu lado, auxiliando-me no cumprimento de mais essa missão.

À Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi, pela orientação, respeito ao meu processo e pelas oportunidades de aprendizado durante todo o tempo de pesquisa.

À Professora Doutora Amélia Maria Jarmendia e ao Professor Doutor Luiz Antônio Ferreira pela leitura atenta e pelas enriquecedoras contribuições que muito ajudaram na finalização desta dissertação.

Aos dedicados Mestres do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP, especialmente à Professora Doutora Vanda Elias Silva, pelos importantes ensinamentos e por sua contribuição na definição do objeto de estudo desta dissertação.

Aos amigos e amigas da EMEF Ernani Silva Bruno – Tânia, Aninha, Maria Emília, Gusson, Márcia, Tico, Willian, Mécia, Cilemar, Gláucia, Fátima, Mirian, Gilberto, Márcio Pereira – pelo carinho, amizade, compreensão e apoio durante toda a trajetória desta pesquisa, em especial à amiga Laudeni pela contribuição e leitura atenta do segundo capítulo desta dissertação – a todos vocês os meus mais sinceros agradecimentos.

Aos meus alunos e alunas da EJA que torceram por mim e colaboraram com muita disposição para a concretização desta pesquisa.

Aos amigos e amigas da E E Francisco Gonçalves Vieira, que direta e indiretamente me apoiaram nesses anos, em especial a Madalena que nunca se recusou a ler e revisar a esta dissertação.

À Ana Paula, filha querida e amada que permanece viva em meu coração e que, de uma forma ou de outra, sei que está e estará sempre ao meu lado, seja neste ou em um outro plano.

Ao meu companheiro Paulo, pelo amor, companheirismo, apoio e incentivo.

Aos meus amigos e amigas que souberam entender a minha distância em muitos momentos durante esse percurso.

À amiga Adriana pelo carinho e risadas no decorrer desses três anos e pela ajuda e incentivo no processo de elaboração deste trabalho.

Ao amigo André pela amizade, carinho e tradução do resumo.

Agradeço aos meus pais, irmãos e sobrinha por todo apoio e carinho, não só neste, mas em todos os momentos e escolhas da minha vida.

Por fim, agradeço a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pelo incentivo financeiro e pela parcial contribuição na realização deste trabalho.

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do interlocutor produzido através do material de um determinado complexo sonoro.

É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato entre dois pólos opostos.

Bakhtin

RESUMO

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa de Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa e tem como tema o estudo da expansão do grau de letramento de um sujeito já alfabetizado e estudante do Ensino Fundamental II da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio do ensino de uma leitura significativa, desenvolvido no âmbito escolar.

Temos como objetivo central contribuir com os estudos do letramento ao associá-lo aos estudos dialógicos e enunciativos de Mikhail Bakhtin e de Paulo Freire, que compreendem a interação discursiva entre o(s) sujeito(s) e o mundo. Temos como objetivos específicos contribuir para o ensino da leitura significativa, desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas para os(as) alunos(as) da EJA, e, contribuir para o ensino da leitura significativa na escola pública, instituição em que trabalhamos e onde acreditamos que seja possível desenvolver um trabalho voltado para o ensino dessa leitura.

Ao discutirmos a importância de um ensino voltado à leitura significativa em sala de aula. Assim propomos uma análise em torno do enunciado *eu te amo*, tendo como base o contexto de interação, o dialogismo e a multiplicidade de sentidos. Sugerimos, ainda, duas atividades de leitura que, acreditamos, possam ser trabalhadas na EJA, e que consideram a dimensão social e discursiva da linguagem, bem como as práticas letradas dos sujeitos envolvidos em qualquer situação discursiva de comunicação.

A pesquisa realizada nos possibilitou propor um diálogo entre a EJA, os estudos do letramento e os princípios teóricos de Bakhtin e de Freire. Defendemos que a leitura proficiente vai além do código lingüístico, puro e simples, e que ela se efetiva por meio de fatores como o contexto de interação, os recursos dialógicos e a multiplicidade de sentidos.

Palavras-chave: EJA, leitura significativa, letramento e interação discursiva.

ABSTRACT

This work is in search line of Reading, Writing and Teaching of the Portuguese language and has as theme the study of the expansion of the degree of literacy of a person that is already literate in the Student Elementary School II of the Youth and Adults Education (YAE), through the teaching of meaningful reading, developed under school.

We have as a central objective to contribute to the studies of the literacy associating it to dialogical studies and enunciates of Mikhail Bakhtin and Paulo Freire, who understand the interaction between the person's discourse and the world. We have as specific objectives to contribute to the teaching of meaningful reading, developed in the Portuguese Language classes, taught for the students (YAE), and contribute to the teaching of meaningful reading in State School, an institution in which we work and where we believe that we can develop a work dedicated to the teaching of that reading.

In discussing the importance of an education geared to the meaningful reading in the classroom, we propose an analysis on the statement *I love you*, based on the context of interaction, the dialogism and the multiplicity of ways. We suggest, also, two activities of reading that, we believe, can be worked in the (YAE), and they consider the social dimension and discursive of language, as well as the literate practices of the involved people in any situation of speech communication.

The research enabled us propose a dialogue between the (YAE), studies of literacy and the theoretical principles of Bakhtin and Freire. We, therefore, that proficient reading goes beyond the linguistic code, pure and simple, and it is effective through factors such as the context of interaction, dialogical resources and the multiplicity of ways.

Keywords: (YAE), meaningful reading, literacy and discursive interaction.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
CAPÍTULO 1 – DA PALAVRA AO DISCURSO, DO DISCURSO À VIDA: ESTUDANTES DA EJA	20
1.1. O surgimento e a finalidade da EJA	22
1.1.1. A EJA no Brasil Colonial	22
1.1.2. A EJA no Brasil Imperial	23
1.1.3. A EJA no Brasil Republicano	25
1.2. Paulo Freire e a EJA	30
1.2.1. A pedagogia freireana e a dialogicidade	34
1.3. A EJA e o Banco Mundial	35
1.4. A EJA e os índices avaliatórios de leitura	38
1.4.1. Um novo perfil de estudante na EJA	41
1.5. Índices avaliatórios: habilidade leitora de jovens e de adultos	44
1.5.1. Os índices do INAF	47
1.6. A leitura na EJA	50
1.6.1. Perfil leitor de estudantes da EJA	50
CAPÍTULO 2 – ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E LETRAMENTO	65
2.1. O surgimento da escola: espaço social destinado à aprendizagem da leitura	66
2.2. A evolução educacional: metodologias e teorias no século XX	68
2.2.1. O Primeiro Período: discussão e fusão dos métodos Analítico e Sintético	69

2.2.2. O uso da cartilha: um caminho não tão suave	71
2.2.3. O Segundo Período: o fracasso na escola e as teorias deficitárias	74
2.2.4. O Terceiro Período: a compreensão da aprendizagem e o entendimento da não-aprendizagem	77
2.2.5. O construtivismo	78
2.3. O letramento	81
2.3.1. A existência dos graus de letramento	84
2.3.2. O letramento no contexto escolar	86
2.3.3. Alfabetização X Letramento: habilidades comuns ou complementares?	88

CAPÍTULO 3 – INTERAÇÕES DIALÓGICAS: PERSPECTIVAS PARA A LEITURA SIGNIFICATIVA

3.1. Os estudos dialógicos bakhtinianos	94
3.1.1 A ideologia bakhtiniana	95
3.2. Os estudos bakhtinianos à luz da Lingüística Contemporânea	98
3.2.1 O dialogismo	98
3.2.2. A intertextualidade	101
3.2.3. A polifonia	103
3.3. Bakhtin e Freire: a leitura do mundo à luz do diálogo social	105
3.3.1. Semelhanças entre os estudos bakhtinianos e freireanos	105
3.4. O contexto, o enunciado e as interações discursivas	107
3.5. A leitura significativa nas aulas de Língua Portuguesa	111

CAPÍTULO 4 – POSSIBILIDADES DE LEITURA PARA O ENUNCIADO *EU TE AMO*

116

4.1. Situando os procedimentos da análise	118
4.2. Situando o <i>corpus</i>	120
4.3. Analisando o <i>corpus</i>	122
4.3.1. Texto 1: “Eu te amo meu Brasil” – Dom e Ravel	123
4.3.2. Texto 2: “E você, já se declarou para alguém hoje? Alexandre Adoni	132
4.3.3. Texto 3: A charge do Humortadela	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
ANEXOS	163

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho de pesquisa vincula-se à linha de *Leitura, Escrita e Ensino* de Língua Portuguesa e tem como tema o estudo da expansão do grau de letramento de um sujeito já alfabetizado e estudante do Ensino Fundamental II¹ (FUND II) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio do ensino da leitura significativa, desenvolvido no âmbito escolar.

Abordaremos o ensino de leitura destinado à EJA, pois entendemos que esse segmento da educação apresenta uma lacuna referente aos estudos científicos que compreendem a possibilidade da expansão do grau de letramento de um sujeito, já alfabetizado, ocorrer por meio do ensino da leitura significativa.

Entendemos que a leitura significativa, sobre a qual falaremos ao longo desta dissertação, e acreditamos ser ainda pouco explorada na e pela escola, se efetiva quando o (a) leitor(a) é capaz de produzir conhecimentos novos e sentidos diversificados a partir de sua interação dialógica com o outro e com o mundo, acrescentando que essa interação e produção de sentidos dependerão de fatores como o contexto de interação, os recursos dialógicos e a multiplicidade de sentidos.

Discutiremos a importância da interação dialógica focada na intertextualidade e na polifonia, como base, para trabalhar a leitura significativa, ou seja, trabalhar a leitura que auxilie efetivamente o desenvolvimento do letramento em sala de aula. Partiremos dos estudos dialógicos e enunciativos de Mikhail Bakhtin e de Paulo Freire e refletiremos sobre a possibilidade desses estudos contribuírem significativamente para a expansão do grau de letramento de uma pessoa já alfabetizada e estudante da EJA.

A EJA forma semestralmente uma quantidade considerável de pessoas. Na escola em que lecionamos, por volta de 100 pessoas concluem a EJA em estado de alfabetismo funcional². Essas pessoas, em grande parte, deixaram

¹ Compreende da 5ª à 8ª séries.

² Termo usado por Ribeiro (2003) para designar, positivamente, as habilidades de leitura de um sujeito, em detrimento ao termo negativo analfabetismo. Usaremos esse termo, ao longo desta dissertação, pelas

de freqüentar a escola, ainda na infância, e, mesmo inseridas em um mundo grafocêntrico, pouco tiveram contato com a leitura de textos escritos durante esse período de afastamento. . Em outras palavras, seria dizer que muitos concluintes da EJA chegam ao término do curso com sérias deficiências relativas às habilidades de leitura e de compreensão de textos, sejam esses escritos ou orais; lêem superficialmente e não conseguem produzir conhecimento(s) novo(s) por meio da(s) leitura(s) feita(s), ou seja, não conseguem expandir, ou pouco expandem, o seu grau de letramento.

Temos observado, também, que nossos(as) alunos(as) consideram a habilidade de leitura como uma atividade a ser desenvolvida apenas na escola, ou seja, na maioria das vezes, consideram a leitura como uma atividade a ser realizada apenas com o objetivo de responder a questões, ou para a obtenção de nota em uma avaliação. Acreditamos que tal atitude transforma a leitura em uma obrigação e, conseqüentemente, uma habilidade não muito agradável de ser desenvolvida pelos(as) estudantes, pois não apresenta significados

A escola, como mais um dos meios socioculturais possíveis para o desenvolvimento e para a (re)construção do universo discursivo do sujeito será o nosso meio social de estudo. Como já mencionado, essa razão se justifica pelo fato dos(das) estudantes da EJA, em sua maioria, reconhecerem a escola como o principal espaço de acesso à leitura e, como tal, configura-se como um importante agente da leitura e como o principal contexto para a (re)construção e o desenvolvimento do universo discursivo desses(as) estudantes, ressaltando que o referido espaço não se configura como o único.

Com base em nossa experiência no ensino de leitura na EJA e nas diversas leituras realizadas a respeito do letramento e da interação dialógica, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

mesmas razões e por acreditarmos ser mais adequado para designar uma pessoa já alfabetizada, mas que ainda não tem o domínio do uso do código lingüístico.

- Qual tem sido a contribuição da escola para a formação de leitores críticos e proficientes na EJA?
- Como os estudos do letramento podem contribuir para o desenvolvimento e para o aprimoramento da competência lingüística de adolescentes e de adultos(as) já alfabetizados e estudantes da EJA?
- A associação entre os estudos dialógicos e o tratamento dado ao ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para o entendimento da leitura como uma habilidade significativa que extrapola o código lingüístico, puro e simples?

Norteando-nos por essas questões, refletiremos sobre a possibilidade da expansão do grau de letramento de um sujeito dar-se nos mais variados contextos de comunicação, na sua interação dialógica com o mundo e na sua historicidade leitora.

Temos como objetivo central contribuir para os estudos do letramento associando-os aos estudos enunciativos e dialógicos de Mikhail Bakhtin e de Paulo Freire que compreendem a interação discursiva entre o(s) sujeito(s) e o mundo.

Temos como objetivos específicos:

- Contribuir para o ensino da leitura significativa, desenvolvida no âmbito escolar e, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa com os(as) alunos(as) que freqüentam a EJA. Para tanto, teremos como parceira nesta dissertação a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Ernani Silva Bruno, situada no bairro de Parada de Taipas, região oeste da periferia de São Paulo, capital;
- Contribuir para o ensino da leitura significativa na escola pública, instituição em que trabalhamos e onde acreditamos que seja possível desenvolver um trabalho voltado para o ensino dessa leitura.

Quanto a sua estrutura, esta dissertação, além das considerações iniciais e finais, das referências bibliográficas e dos anexos, está organizada em quatro capítulos:

No primeiro, *intitulado DA PALAVRA AO DISCURSO, DO DISCURSO À VIDA: ESTADO DOS ALUNOS DA EJA*, situamos a concepção de EJA e o tratamento dado ao ensino da leitura nesse segmento escolar, desde o seu surgimento no Brasil, com a catequização feita pelos padres jesuítas e destinada à domesticação dos índios brasileiros, até os objetivos que a transformaram em um ensino institucionalizado e que a mantém na escola pública, até o século XXI.

Para tratarmos do ensino na EJA, apoiar-nos-emos em Beisiegel (1974), Brunel (2004), Ferraro (2003), Freire (1987 e 2001), Paiva (1983), Piletti (1988) e Torres (2003).

Para a visualização da situação recente do estado de alfabetismo em que se encontra uma parcela da população adulta e jovem, apresentaremos, ainda no primeiro capítulo, alguns dados de 2005 apontados pelo Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), que indicam índices relativos à competência leitora dos(as) adultos(as) e dos(as) jovens brasileiros(as) com idades entre 15 anos e 64 anos, e, para melhor entender o perfil leitor dos(as) alunos(as) da EJA com os(as) quais trabalhamos, no primeiro semestre de 2007, elaboramos um questionário com vinte e uma questões, e o aplicamos junto aos(às) estudantes da EMEF Ernani Silva Bruno, escola onde lecionamos para esse segmento de ensino. Responderam ao questionário um total de 165 estudantes, sendo 91 pessoas do sexo feminino e 74 pessoas do sexo masculino.

No segundo capítulo, intitulado *ALFABETIZAÇÃO LEITURA E LETRAMENTO*, discorreremos a respeito de fundamentos teóricos referentes à história da alfabetização escolar até o surgimento do conceito de letramento, enfocando a progressiva mudança do discurso educacional, no que se refere à

habilidade de leitura desenvolvida no âmbito escolar, desde o seu início na França, século XVI, até o século XXI.

Quanto aos estudos referentes à alfabetização, à leitura significativa e ao letramento, apoiar-nos-emos em Azenha (2001), Britto (2003), Di Nucci (2001), Ferreiro e Teberosky (1985) Ferreiro (2001), Freitag (1993), Kleiman (1995 e 2001), Pinto (1998), Ribeiro (2003), Serra(2003), Signorini (1995), Soares (2003, 2002,1986) e Tfouni (2004) que fundamentam a importância da leitura significativa e defendem os estudos do letramento, como domínio e expansão dessa leitura.

Em relação à história da leitura e da alfabetização, apoiar-nos-emos em estudiosos como Barbosa (1994), Bourdieu e Passeron (1982), Manacorda (2001), Matui (1995), e Mortatti (2000).

Partiremos das noções e dos estudos do letramento para entender a importância do ensino da leitura significativa no processo de ampliação do universo discursivo de um sujeito já alfabetizado. Enfatizaremos, também, a diferença entre a habilidade de alfabetização e a habilidade de letramento, com o objetivo de demonstrar que, apesar de se constituírem em habilidades complementares, são, na verdade, habilidades diferentes, e que essa distinção se apresenta como fundamental para o efetivo ensino de uma leitura significativa.

No terceiro capítulo, intitulado *INTERAÇÕES DIALÓGICAS: PERSPECTIVAS PARA UMA LEITURA SIGNIFICATIVA*, propomos uma reflexão teórica dos estudos da linguagem, que compreendem o contexto de interação, os recursos dialógicos, focados na intertextualidade e na polifonia e a multiplicidade de sentidos, focada na intencionalidade e na aceitabilidade dos sujeitos envolvidos, visando a contribuir para o ensino de uma leitura significativa na EJA.

Abordaremos, nesse capítulo, os aspectos teóricos que definem os estudos dialógicos dos apontamentos de Bakhtin (1986 e 2000), os quais,

reformulados e expandidos por estudiosos(as) da Lingüística Contemporânea como Barros (2003), Benveniste (1989), Blikstein (2003), Brait (1997 e 2003), Coracini (2002), Ducrot (1987), Fiorin (2006 e 2003), Kleiman (2001), Koch *et alii* (2007), Miotello (2005), Silva (1998) e Souza (2002), nortearam os pressupostos a serem apresentados nesse capítulo.

Ainda nesse capítulo, apresentaremos uma proposta interativa entre os estudos de Mikhail Bakhtin (1986 e 2000) e de Paulo Freire (1987), com o objetivo de demonstrar que essa interação pode auxiliar no ensino da leitura significativa na EJA, visto que uma associação entre esses estudos possibilita inserir a pedagogia freireana, que é direcionada ao ensino de leitura para adolescentes e adultos, no universo discursivo dos estudos lingüísticos atuais.

No quarto capítulo da dissertação, intitulado: *POSSIBILIDADES DE LEITURA PARA O ENUNCIADO EU TE AMO*, propomos uma análise em torno do enunciado *eu te amo*, tendo como base o contexto de interação, o dialogismo (focado na intertextualidade e na polifonia) e a multiplicidade de sentidos (pautada na intencionalidade do locutor e a aceitabilidade do interlocutor³, envolvidos em uma interação discursiva).

Utilizaremos três diferentes gêneros discursivos, a título de exemplificação, como base para compor o *corpus*, objeto de nossa análise: uma letra de música, uma crônica (texto de auto-ajuda) e uma charge. Ao final do quarto capítulo, sugerimos duas atividades de leitura que, acreditamos, podem ser discutidas e trabalhadas pela disciplina de Língua Portuguesa na EJA.

No que concerne às análises que faremos nesse capítulo, recorreremos aos teóricos referendados no terceiro capítulo.

³ Conceitos usados por Val (1999) para designar os protagonistas do ato de comunicação – segundo Beaugrande e Dressler (1983) – e que usaremos ao longo desta dissertação.

CAPÍTULO 1
DA PALAVRA AO DISCURSO,
DO DISCURSO À VIDA: ESTUDANTES DA EJA

Neste capítulo, discutiremos o surgimento da educação destinada ao público adulto e adolescente e a finalidade da criação da EJA como um curso institucionalizado. Enfocaremos, ainda, a existência de um grande índice de alfabetismo funcional, detectado em pesquisas que têm como objetivo avaliar a capacidade e a compreensão leitora dos(as) brasileiros(as).

Para sustentar as nossas considerações, apoiar-nos-emos em dados apresentados por uma pesquisa referente ao nível de alfabetismo da população adulta e jovem do Brasil, realizada pelo Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) no ano de 2005. Essa pesquisa refletiu o estado de analfabetismo e de alfabetismo funcional de brasileiros(as) pertencentes a diferentes camadas sociais e com diferentes graus de escolaridade.

Justificamos nosso interesse pelo índice de alfabetismo funcional, pois acreditamos que este seja o estado em que se encontra a maioria das pessoas que ingressa e, muitas vezes, termina o curso da EJA. É também por essa razão que, com base em um questionário que acompanhou essa pesquisa, elaboramos um outro questionário composto de 21 questões. Esse novo questionário teve como principal objetivo traçar o perfil leitor de uma parcela dos(as) freqüentadores(as) do 1º semestre de 2007 da EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Ernani Silva Bruno, situada à periferia de São Paulo, zona oeste, no bairro de Parada de Taipas.

Procuramos, por meio dos dados coletados, conhecer os hábitos de leitura dos(as) alunos(as) com os(as) quais trabalhamos. Para tanto, confrontamos esses dados com o processo histórico da EJA, no intuito de verificar a existência, ou não, de uma evolução considerável no processo de ensino da leitura nesse segmento escolar, que serão expostos, neste capítulo, por meio de uma amostragem – realizada na escola parceira.

Para o desenvolvimento deste capítulo, apoiar-nos-emos nos pressupostos de estudiosos como Beisiegel (1974), Brunel (2004), Ferraro (2003), Freire (1987 e 2001), Paiva (1983), Piletti (1988) e Torres (2003).

1.1. O surgimento e a finalidade da EJA

A história da Educação de Adultos(as) e de Jovens no Brasil apresentou inúmeras variações ao longo de sua existência. Observamos que a trajetória e a evolução desse segmento da educação estão estreitamente ligadas às transformações culturais, econômicas, políticas e sociais do país. Assim, enfocamos como esse segmento da educação pública apresentou uma grande influência nos diferentes momentos históricos do país, muitas vezes caracterizando-os.

As iniciativas em relação à educação pública destinada aos(às) adultos(as) e aos(às) jovens durante as épocas do Brasil Colônia, do Brasil Império e a da Primeira República do Brasil, apesar de existentes, foram esparsas e pouco significativas, mas contribuíram para a caracterização do povo brasileiro e para o seu desenvolvimento cultural, econômico, político e social.

Ressaltamos que não é uma tarefa fácil reconstruir a trajetória da Educação de Jovens e de Adultos (EJA) devido à escassez dos registros que apontam as ações voltadas especificamente para esse segmento da educação e, também, devido a toda particularidade que envolve os estudantes que freqüentam esse tipo de ensino, o que, entendemos, pode simplificar em demasia algumas passagens da trajetória histórica que exporemos.

1.1.1. A EJA no Brasil Colonial

Os registros existentes sobre a educação no Brasil indicam que o segmento da educação destinado ao público adulto e jovem existe em nosso país desde a época em que éramos Colônia de Portugal. Esse tipo de educação iniciou-se com os padres jesuítas que, por meio da catequização, alfabetizavam e, ao mesmo tempo, evangelizavam os índios brasileiros, com a finalidade de domesticá-los e dominá-los, por meio da linguagem (PAIVA, 1983).

Os padres jesuítas destinavam aos índios os ensinamentos não só da Língua Portuguesa ou do funcionamento da linguagem, como também lhes destinavam os ensinamentos da cultura, da política, da religião e da concepção social européia.

Esses ensinamentos tinham o firme propósito de auxiliar a realeza portuguesa em sua constante saga pela conquista do Novo Mundo. A respeito desse contexto histórico da educação de adultos e de jovens, Piletti (1988) ressalta que:

(...) a realeza e a igreja aliavam-se na conquista do Novo Mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta, procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa. No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminhos à penetração dos colonizadores (p. 165).

1.1.2. A EJA no Brasil Imperial

No campo dos direitos legais, durante o Império, as disposições em relação à necessidade de propiciar uma educação alfabetizadora aos adultos e aos jovens continuavam raras e pouco definidas, sobretudo no que conferia às responsabilidades do governo vigente em relação ao acesso e à permanência desse segmento da educação no ensino público. Entretanto, esse panorama em que se encontrava a educação pública, direcionada aos adultos e aos jovens no país, começou a apresentar novos contornos no início do século XIX.

Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, o panorama da educação brasileira se modificou. Com o propósito de atender à demanda educacional da aristocracia portuguesa e, conseqüentemente, atender às possíveis novas ocupações dessa aristocracia, tornou-se necessário não só oferecer uma educação básica à população adulta e jovem, como também

estruturar e organizar um sistema educacional que atendesse a essa nova demanda (PAIVA, 1983).

Dessa forma, a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil fez com que o desenvolvimento da sociedade girasse em torno da cidade, fato que transformou a sociedade brasileira, aos poucos, em uma sociedade predominantemente urbana.

Segundo Paiva (1983), junto a esse desenvolvimento, surgiu a necessidade de aprimorar certos domínios relativos aos conhecimentos e às habilidades de trabalho que fossem diferentes dos conhecimentos e das habilidades que, até então, eram usados pelos(as) trabalhadores(as) nos ofícios realizados no campo. Essa contextualização urbana fez com que a escola passasse a assumir, além da tarefa de educar para a vida, a tarefa de transformar a aprendizagem escolar em uma preparação para o mercado de trabalho.

No período do Brasil Imperial a educação destinada aos adultos e aos jovens passou a ser garantida pela Constituição de 1824 (BEISIEGEL, 1974). Entretanto, nem todas as pessoas eram consideradas cidadãos, ou seja, portadoras de direito ao acesso e à permanência nesse segmento da educação pública.

Eram considerados(as) cidadãos(ãs) apenas os(as) pertencentes a uma parcela da elite econômica, no contexto da época, a aristocracia portuguesa. É interessante enfatizar que, mesmo pertencendo a essa aristocracia, era uma minoria de mulheres incluída nessa parcela da população alfabetizada e considerada como elite.

Conforme postula Paiva (1983), os índios e os negros também continuavam fora desse grupo, pois quase que a totalidade deles já dominava a Língua Portuguesa e, portanto, já sabia o suficiente para entender e atender à dominação das elites econômicas e realizar os serviços braçais e domésticos a

que eram destinados. Assim sendo, os negros, os índios e uma parcela considerável das mulheres não eram considerados(as) cidadãos(ãs).

No que se refere à instituição escolar, a autora menciona que, no ano de 1860, surgiu no Brasil, no estado do Maranhão, a primeira escola noturna, conhecida como a escola de São Bento. Desde então, as escolas noturnas se multiplicaram, e, no ano de 1876, o Brasil já contava com 117 dessas escolas espalhadas pelo país.

Ainda, segundo a autora:

Entre 1870 e 1880 praticamente todas as províncias criam classes para esse tipo de ensino e muitas delas regulamentam a matéria. Seu desenvolvimento acompanha o desenvolvimento do ensino elementar comum e ambos, o progresso da Nação, seu crescimento econômico e as mudanças na sociedade (1983, p. 167).

1.1.3. A EJA no Brasil Republicano

No período Republicano, já no século XX, a educação destinada aos(às) adultos(as) e aos(às) jovens continuou sendo prevista pelas constituições nacionais. Essa educação se manteve justificada devido à necessidade da formação de uma mão-de-obra local que se aliasse à importância do desenvolvimento e da manutenção da ordem social nos centros urbanos que cresciam constantemente.

Segundo Beisiegel (1974):

A escolaridade obrigatória associava-se coerentemente às demais reivindicações da época: era condição de uma consciência popular esclarecida, era meio de valorização do trabalho livre, estava na raiz do processo de emancipação da mulher e, sobretudo, era condição básica de realização do progresso (p. 55).

Até o início da Primeira Guerra Mundial, ocorrida na década de 10, as principais discussões referentes à educação popular eram feitas no Parlamento por meio da reforma eleitoral que, à época, se encontrava em discussão. Alguns dos projetos de reforma que chegavam ao Parlamento propunham a extensão da obrigatoriedade escolar aos(às) adolescentes e aos(às) adultos(as) nos lugares onde houvesse escolas noturnas.

Nesse contexto histórico, ainda não existia pedagogos ou profissionais, específicos, da área de educação. Essa ausência definiu, obrigatoriamente, que todos os assuntos e decisões relacionadas à educação da população adulta e jovem ficassem a cargo de políticos interessados e envolvidos com essa questão. Esses políticos eram pessoas que, mesmo sem uma formação pedagógica adequada, discutiam e deliberavam a respeito da organização e dos interesses relacionados à educação dos(as) adultos(as) e dos(as) jovens no Brasil (PAIVA, 1983).

A partir da Revolução de 30, as diversas mudanças econômicas e políticas, que ocorreram no país, permitiram o início da consolidação de um sistema educacional elementar no Brasil. O crescente e constante contínuo da urbanização e da industrialização passou a exigir uma determinada escolarização da população adulta e jovem. A demanda industrial exigiu que a escola oferecesse uma educação técnica, voltada ao mercado de trabalho. Surgiu, nesse contexto, o Ministério da Educação com o objetivo de organizar o sistema educacional no Brasil.

Com o surgimento do Ministério da Educação, o ensino institucionalizado foi organizado e subdividido em: ensino primário, ensino industrial, ensino comercial, ensino doméstico, ensino secundário, ensino superior, ensino extra-escolar e educação física. Entretanto, foi apenas na década de 40 que a educação destinada ao público adolescente e adulto apresentou contornos significativos (BEISIEGEL, 1974).

Ao término da Segunda Guerra Mundial, década de 40, a industrialização e a urbanização continuavam avançando rapidamente e

contribuíram para a formação de uma nova burguesia: a burguesia urbana. Essa nova burguesia, juntamente com os estratos emergentes de uma pequena burguesia, já existente, passou a exigir o acesso à educação, educação essa que se transformou em sinônimo de ascensão social.

Esses segmentos da população aspiravam por uma educação acadêmica e elitista que os diferenciasse do restante da população, que continuaria analfabeta e, assim, discriminada, dominada e inferiorizada. Para tanto, essa nova burguesia passou a reivindicar o direito a uma educação formal e institucionalizada (PAIVA, 1983).

A educação institucionalizada e direcionada ao povo surgiu dessas reivindicações, que resultaram em um fenômeno caracterizado como o *entusiasmo pela educação*. Segundo Paiva (1983) esse fenômeno emergiu advindo de um forte sentimento de nacionalismo e de um orgulho patriótico que se encontrava maculado pelos altos índices de analfabetismo do povo brasileiro apontados em estatísticas mundiais feitas à época.

Desenvolveu-se, assim, uma grande necessidade de acabar com o analfabetismo que assolava o Brasil, como se esse fosse uma doença altamente transmissível e o responsável direto por todos os males e fracassos do país. O analfabetismo passou, então, a ser considerado e conhecido pela burguesia como uma *terrível chaga* e, como tal, passível de ser combatida.

A responsabilidade atribuída ao grande índice de analfabetismo, em que se encontrava a maioria da população brasileira, fez com que a responsabilidade dos setores econômicos e sociais fosse minimizada. Assim, a formação escolar se solidificou de vez, como um trampolim à ascensão econômica, política, profissional e social. Ser uma pessoa alfabetizada transformou-se em questão de *status* para essa nova burguesia (PAIVA, 1983).

A educação tornou-se puramente técnica e totalmente desvinculada da realidade social da população. Essa característica, também conhecida como *otimismo pedagógico*, desvinculou o pensamento pedagógico da reflexão social

de maneira quase que absoluta – situação que perduraria até a década de 60, como mostraremos ainda neste capítulo.

Concordando com Paiva (1983), acreditamos que essa seja uma característica que se encontra, ainda hoje, presente nos meios educacionais e em muitos discursos pedagógicos proferidos por profissionais da área de educação. Frequentar a escola e concluir os estudos básicos ainda se constitui em sinônimo de um emprego bem remunerado ou de uma carreira profissional bem sucedida.

Para uma melhor definição dos últimos apontamentos, aqui feitos, recorreremos, mais uma vez, a Paiva (1983) que, assim, sintetiza o contexto pedagógico vigente nesse período:

A ênfase colocada na educação como responsável por todos os problemas, se tinha a virtude de chamar a atenção para a necessidade de universalizar a instrução elementar, cumpria também uma finalidade menos consciente, mas não menos verdadeira: a de mascarar a análise da realidade, deslocando da economia e da formação social a origem dos problemas mais relevantes (p. 28).

Ainda segundo a autora:

Esta tecnificação do terreno pedagógico, entretanto, pela perda da perspectiva externa que acompanhou seu desenvolvimento a partir do ano 20, conduziu os pedagogos à abstração da realidade social como fator determinante da estrutura e da história de nossa educação. A preocupação com a modernização do sistema, pelo seu ângulo interno, deixava de lado a consciência de sua função como instrumento de conservação ou de transformação da sociedade e, desse modo, os pedagogos reforçavam a função do sistema educativo como instrumento de conservação das estruturas sócio-econômica e política da sociedade (1983, p. 30 - 31).

A década de 40, considerada por Beisiegel (1974) e por Paiva (1983) como o período áureo para a educação destinada ao público adulto e jovem, foi

uma década repleta de iniciativas pedagógicas e políticas de peso, sendo conhecida como uma década de grande relevância para a educação direcionada a esse público.

Entre as iniciativas pedagógicas e políticas apontadas por Paiva (1983), que envolveram a educação de adultos e de jovens na década de 40, destacamos as seguintes:

- A regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP);
- A criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP);
- O lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), por meio da qual houve uma preocupação com a elaboração de um material didático direcionado ao ensino de adultos;
- A realização de dois grandes eventos na área da educação de adolescentes e de adultos: o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos realizado em 1949.

Entre o final da década de 50 e o início da década de 60, o Brasil viveu uma ebulição na área da educação de adolescentes e de adultos(as). Foi nesse período que ocorreu o II Congresso Nacional de Adultos, que se constituiu em um marco para a história da pedagogia voltada à população e à educação adulta e jovem.

Nesse congresso o educador pernambucano Paulo Freire – um dos mais conceituados e reconhecidos estudiosos da alfabetização significativa direcionada à população adulta e jovem do mundo – apresentou um relatório intitulado A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos (PAIVA, 1983). O conteúdo desse relatório constava de uma proposta de educação destinada aos(às) adultos(as) e aos(às) jovens que

estimulava, por meio da alfabetização, a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade política e social dos(as) educandos(as) e dos(as) educadores(as).

Conforme afirma Paiva (1983), a proposta Pedagógica de Paulo Freire apresentou uma mudança radical na educação e nos objetivos do ensino direcionado aos(às) adultos(as) e aos(às) jovens. A proposta partia da compreensão de que o(a) aluno(a) não só conhecia a realidade em que vivia, como também participava de maneira direta e efetiva de sua transformação.

Beisiegel (1974) concorda com Paiva, no que se refere à inovação da metodologia de Paulo Freire, ao dizer:

A afirmação da necessidade de adequar o processo educativo às características do meio já foi reiterada em inúmeras oportunidades, por muitos educadores, e seguramente não configurava uma inovação significativa. Mas, Paulo Freire encontrara o modo de realizar esta associação, necessariamente, como característica intrínseca do processo educativo. À semelhança de muitas outras importantes descobertas, o seu método também apresentava notável simplicidade (...) (p. 165).

1.2. Paulo Freire e a EJA

Após muitas leituras e reflexões sobre o interessante e multifacetado universo da EJA, chegamos à conclusão de que se fazia necessário destinar um espaço desta dissertação ao grande e inesquecível educador Paulo Freire e à sua *Pedagogia Libertadora*, que tanto contribuíram, e ainda contribuem, para um novo olhar da educação destinado aos(às) adultos(as) e aos (às) jovens à luz da dialogicidade.

Ressaltamos que, apesar de correremos o risco de, pela brevidade da explanação, simplificar a importância de Paulo Freire e a importância de seus estudos para a positiva revolução dos estudos destinados à EJA, entendemos, também, que seria impossível falar desse segmento da educação sem nos

determos nos estudos e nos apontamentos feitos pelo educador pernambucano.

Nascido em 19 de setembro de 1921 de pais de classe média no Recife, Brasil, Paulo Freire conheceu a pobreza e a fome durante a depressão de 1929, uma experiência que o levaria a se preocupar com os pobres e o ajudaria a construir seu método de ensino particular, que ficou conhecido, por nós, educadores(as), como a pedagogia libertadora freireana.⁴

Reportamo-nos, mais uma vez, a Beisiegel (1974) para descrever, resumidamente, essa **pedagogia libertadora**:

Os mecanismos da linguagem escrita eram estudados mediante o desdobramento das palavras geradoras em sílabas que, reunidas em outras composições, possibilitavam a formação de novas palavras. O conjunto das palavras geradoras deveria conter as diferentes possibilidades silábicas e permitir o estudo de todas as situações que pudessem ocorrer durante a leitura e a escrita (...) a escolha das palavras devia orientar-se sobretudo a partir de virtualidade “conscientizadora”. Era necessário que essas palavras sugerissem situações de vida comuns e significativas para os participantes dos “círculos de cultura”: “engenho”, por exemplo, para os trabalhadores da zona canavieira; “tijolo”, como um outro exemplo, para os trabalhadores da construção civil; “panela”, ou suas variações regionais, sugerindo os problemas e as dificuldades da subsistência, era uma palavra muito comum a muitas dentre as experiências realizadas (...) A correspondência entre as experiências de vida do grupo e o conteúdo cultural da alfabetização seria garantida pelos procedimentos adotados na seleção das palavras geradoras (...) Uma pedagogia da liberdade podia ajudar uma política popular, pois a conscientização significava uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e de violência (...) (p. 165 - 166 - 167 – grifos nossos).

Consideramos de extrema eficiência e simplicidade a pedagogia proposta pelo educador, que transformou a visão acerca do ensino e da alfabetização dos(as) adultos(as) e dos(as) jovens no Brasil, e em muitos países do mundo, ao propor um ensino que partisse da realidade do(a)

⁴ Maiores informações sobre a vida e a obra de Paulo Freire: <http://www.paulofreire.org/>

educando(a) entendendo a importância de se atribuir sentidos à leitura, fosse ela de si ou do mundo.

Arriscamo-nos dizer que os estudos e os apontamentos do educador Paulo Freire foram, no Brasil, os precursores do ensino da língua materna com base no dialogismo e na leitura significativa, pois esses estudos partem da realidade entendida e vivenciada pelo(a) educando(a). Em outras palavras, os estudos freireanos têm como base a dialogicidade entre o sujeito-leitor e o mundo que o cerca, assim, a interação, por meio do dialogismo, é o cerne de seus estudos e de seus apontamentos.

Esses estudos proporcionaram a prática de um ensino embasado no diálogo entre os(as) educandos(as) e os(as) educadores(as) e desses com os textos a que fossem expostos(as), além de enfatizar a importância da interação de educandos(as) e de educadores(as) com os acontecimentos culturais, históricos, políticos e sociais dos seus cotidianos e do mundo que os(as) cerca.

Por meio da concepção transformadora da alfabetização da população adulta e jovem, Freire (2001) defende que as ações, a escrita e a leitura não são habilidades abstratas, desprovidas de um sentido real e/ou mecanizadas, mas que essas são habilidades transformadoras, imbuídas de ideologias e providas de sentidos significativos.

Julgamos pertinente apontar que a pedagogia freireana, apesar de considerar o sujeito e o contexto comunicacional no momento da interação discursiva, desenvolve a sua metodologia com base no método sintético, ou seja, utiliza-se de sílabas, palavras e frases, mas com o diferencial de escolher, para o ensino da escrita e da leitura, sílabas, palavras e frases pertencentes à realidade vivenciada pelo(a) educando(a) (BEISIEGEL, 1974).

Consideramos que o pensamento freireano se constrói em alicerces, que se embasam em práticas pedagógicas, e privilegiam um novo entendimento da

relação entre a problemática educacional e a problemática social, e que contextos culturais, históricos, políticos e sociais se apresentam como fundamentais para a construção dos sentidos em qualquer interação discursiva, escrita ou oral.

Julgamos pertinente apontar, ainda, que, a nosso ver, há uma estreita relação entre os estudos bakhtinianos e os estudos freireanos, no que se refere aos estudos relativos à importância da interação do sujeito com os diversos contextos para a produção de sentidos de um texto, já que, segundo esses autores, não há uma palavra sequer que seja escrita ou proferida sem que haja, por trás dela, uma ideologia⁵.

Sob essa nova perspectiva, que compreende a dialogicidade, a interação entre os sujeitos e a interação desses com o mundo, o analfabetismo deixou de ser uma causa da pobreza e da marginalização, para se transformar em um efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não-igualitária.

Sobre os estudos de Paulo Freire, Paiva (1983) postula:

O pensamento de Paulo Freire partia de uma visão cristã de mundo. Além das influências recebidas, principalmente dos pensadores cristãos franceses, o educador pernambucano recebia o influxo do pensamento isebiano que ele considerava como o “resultado da identificação com o despertar da consciência nacional” (...) Para Paulo Freire a sociedade tradicional brasileira, “fechada”, se havia rachado e entrara em Trânsito, ou seja, chegara o momento de sua passagem para uma sociedade “aberta”, democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se nele criticamente, querendo participar e decidir, abandonado a condição de “objeto” e passando a ser “sujeito” da história (p. 251 – 252, grifos nossos).

Para Freire (2001), a escola apresenta-se em nossa sociedade como um espaço social de fundamental importância para o desenvolvimento e para o

⁵ Faremos uma comparação mais detalhada desse apontamento no terceiro capítulo desta dissertação.

aprimoramento da cidadania. Ressaltamos que esse desenvolvimento, segundo o autor, não se restringe apenas à escola, mas que a mesma se configura como um contexto sociocultural muito importante, porque comum, para que os(as) educadores(as) e os(as) educandos(as) desenvolvam, tanto a interação dialógica quanto o uso efetivo da cidadania.

A pedagogia freireana defende, acima de tudo, a importância de se olhar o(a) educando(a) como participante direto(a) e efetivo(a) do processo de construção do seu saber e do desenvolvimento da sua cidadania, deixando de lado a concepção que Freire (1987) entende e nomeia de *educação ou concepção bancária*.

A respeito da concepção bancária da educação, o autor postula:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual se encontra sempre no outro (1987, p. 58).

Percebemos, assim, que o educador Paulo Freire entende que os(as) educandos(as) não são vasilhas ou recipientes vazios que devem, ou mesmo podem, ser preenchidos na e pela escola. Ao contrário, Paulo Freire defende que os(as) educandos(as) são os sujeitos construtores do seu próprio conhecimento e, assim, são participantes e atuantes no e com o mundo.

Essa nova concepção possibilitou-nos entender a educação escolar como mais uma prática do cotidiano e, como tal, importante de ser inserida nos mais diversos contextos sociais do dia-a-dia, não devendo nunca ficar aquém deles, como uma ilha.

1.2.1. A pedagogia freireana e a dialogicidade

Freire (2001) acredita que a leitura significativa depende muito mais do contexto sociocultural, em que o sujeito leitor estiver inserido, do que do código lingüístico puro e simples, para se efetivar de forma crítica. Nesse sentido, podemos dizer que a pedagogia freireana defende que a leitura efetiva e significativa é realizada por meio da construção de sentidos, e que esses possíveis sentidos dependem da interação entre os sujeitos da comunicação e da inserção desses nos diferentes contextos.

Segundo Freire (2001):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (p. 11).

Para o autor, a alfabetização de adultos(as), mais do que um ato de ensinar as letras do alfabeto, constitui-se como “*um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador (2001, p.19).*”

1.3. A EJA e o Banco Mundial

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, o que garantiu importantes avanços na educação direcionada aos(às) adultos(as) e aos(às) jovens. Essa promulgação possibilitou que a educação passasse a ser um direito de todos(as), independente da classe social, da idade e do sexo.

Esse direito está, assim, deliberado no artigo 208 da Constituição Federal⁶:

⁶ Disponível em: <http://www.dji.com.br/constitucional/educacao.htm>

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Constituição Federal, 1998).

A criação de um ensino institucionalizado e direcionado ao público adulto e adolescente surgiu com o objetivo principal de oferecer uma oportunidade às pessoas que, por razões diversas, não tiveram a chance de concluir os seus estudos na época devida, ou mesmo na idade em que a sociedade e a escola entendem como sendo apropriada para se cursar determinadas séries do ensino regular.

O artigo 208 da Constituição Federal possibilita-nos entender que há um reconhecimento, mesmo que implícito, de que o Estado e a Sociedade não garantiram o devido acesso e permanência na educação básica de todas as pessoas na idade adequada até o momento da referida Constituição. Esse acesso necessitou, assim, ser garantido e reconhecido por lei, o que justificou a criação de uma educação institucionalizada destinada à população adulta e adolescente. Nesse novo sistema de ensino, a presença nas aulas se tornou obrigatória, dando ao mesmo um caráter oficial.

Na década de 90, devido aos vários interesses financeiros e políticos, internacionais e nacionais, houve uma interferência direta do Banco Mundial nas decisões curriculares e estatutárias que, em troca de sua *ajuda financeira* aos países emergentes, determinou quais eram as prioridades que deveriam ser atendidas pelo plano educacional desenvolvido nesses países.

Segundo Torres (2003), no Brasil, país classificado como emergente, essas exigências não foram diferentes. O que diferenciou a condição do Brasil, em relação à condição de outros países a respeito do financiamento à educação, foi a visão positiva que o Banco Mundial possuía em relação à ascendência econômica do nosso país.

O Banco Mundial considerava o Brasil um país com grandes perspectivas de crescimento econômico, ou seja, não o enxergava como um país pobre. Essa visão fez com que o Banco Mundial não reconhecesse o Brasil como um país emergente, apesar de assim o classificar. Então, a *ajuda financeira* dispensada ao país custou-lhe uma porcentagem bem maior do que custou aos outros países classificados e *reconhecidos* como emergentes.

Dentre as exigências feitas pelo Banco Mundial para a efetivação do empréstimo financeiro, a priorização à educação básica foi a principal delas. Nessa educação básica⁷ a EJA não estava, como ainda não está, incluída.

Ainda, segundo Torres (2003), essa visão se afasta da educação básica entendida à luz de uma visão *ampliada* que foi discutida, determinada e reconhecida em 1990 na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, que teve como um de seus patrocinadores o próprio Banco Mundial.

A respeito dessa visão ampliada da educação básica, determinada na Conferência Mundial, acima citada, a autora ressalta:

(...) nessa oportunidade foi proposta uma “visão ampliada” da educação básica que inclui igualmente as crianças, jovens e adultos, iniciando-se com o nascimento e se estendendo pela vida toda, não se limitando à educação escolar nem à escola de primeiro grau, nem tampouco a um determinado número de anos ou níveis de estudo, mas que se define por sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa (2003, p. 133).

Torres (2003) ilustra, por meio de um quadro, a diferença entre a educação básica sob uma visão restrita e a educação básica sob uma visão ampliada. Julgamos pertinente apresentá-lo nesta dissertação para exemplificarmos com maior clareza a diferença entre a visão restrita e a visão ampliada dessa educação, que foi proposta e aceita na referida conferência.

⁷ Compreende-se por educação básica as séries do Ciclo I (1ª a 4ª séries) e as séries do Ciclo II (5ª a 8ª séries).

QUADRO 1* Educação Básica

Visão restrita	Visão ampliada
Dirige-se a crianças	Dirige-se a crianças, jovens e adultos
Realiza-se no equipamento escolar	Realiza-se dentro e fora do equipamento escolar
Equivale à educação de primeiro grau ou a algum nível escolar estabelecido	Não se mede pelo número de anos de estudo, mas pelo efetivamente aprendido
Garante-se através do ensino de determinadas matérias	Garante-se através da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem
Reconhece como válido um único tipo de saber: o adquirido no equipamento escolar	Reconhece diversos tipos e fontes de saber, incluindo os saberes tradicionais
Limita-se a um período da vida de uma pessoa	Dura a vida toda e se inicia com o nascimento
É homogênea, igual para todos	É diferenciada (já que são diferentes as necessidades básicas de aprendizagem dos diversos grupos e culturas)
É estática, mantém-se relativamente inalterada	É dinâmica, muda ao longo do tempo
É responsabilidade do Ministério da Educação	Envolve todos os ministérios e instâncias governamentais responsáveis por ações educativas
Guia-se por enfoques e políticas setoriais	Requer enfoques e políticas inter-setoriais
É responsabilidade do Estado	É responsabilidade do Estado e de toda a sociedade e exige, portanto, construção de consensos e coordenação de ações

*(TORRES, 2003, p. 133)

1.4. A EJA e os índices avaliatórios de leitura

Ao observarmos a condição de alfabetismo funcional em que se encontra uma parcela considerável dos(as) concluintes da EJA, deduzimos que esses(as) alunos(as) que tinham, e ainda têm, na escola, o único, ou quase o único, espaço para desenvolver suas habilidades de leitura, ainda são reféns do discurso educacional instituído pela pedagogia da cartilha, no que se refere ao ensino da leitura significativa.

Atualmente, século XXI, percebemos, enquanto professora e estudiosa da área de Língua Portuguesa, que o discurso teórico e educacional do ensino e da aprendizagem da leitura evoluiu significativamente. Os estudos, as pesquisas e as publicações que tratam do assunto já o abordam, em sua

maioria, partindo de uma concepção cognitiva, dialógica, interacionista e significativa.

Essa nova abordagem teórica da educação também abrange as publicações e as pesquisas sobre a educação e sobre os índices de alfabetismo da população adulta e jovem do Brasil. Tais pesquisas e publicações sustentam a nossa concepção sobre a evolução do discurso educacional no que se refere à aprendizagem e ao ensino da leitura significativa embasada numa interação dialógica, discursiva e interacionista.

Entendemos, assim, que o discurso educacional já entende e aceita que ler não é apenas sinônimo de decodificar, ler é também interagir com o(s) interlocutor(es), produzir conhecimento(s) novo(s), produzir sentido(s) a partir da(s) leitura(s) feita(s), interagir com o mundo.

Para exemplificar a evolução teórica do discurso educacional mencionada, exporemos duas citações comparativas a respeito da leitura. A primeira refere-se à concepção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicada no censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) realizado em 1956; já a segunda se refere a uma concepção mais atual publicada em 2005 pelo Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF).

Segundo a UNESCO⁸:

Como sabendo ler e escrever entendem-se as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinassem o próprio nome (1956, p. 17).

⁸ Disponível em: [www.http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/CD1950/CD_1950_I_Brasil.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/CD1950/CD_1950_I_Brasil.pdf)

De acordo com o censo publicado pelo INAF (2005), são considerados leitores(as) proficientes aqueles(as) que:

Conseguem localizar informações que constam de um documento para preencher um formulário; comparando as resenhas de filmes da programação da TV, sabem reconhecer qual filme tem o comentário menos favorável; conseguem buscar e relacionar vários itens de informação em textos mais longos, por exemplo, uma matéria de página dupla que descreve a anatomia e os hábitos da onça pintada (p. 24).

Em relação às duas concepções citadas, percebemos um considerável avanço do discurso educacional e dos estudos teóricos relativos à concepção de leitura entendida como uma habilidade imbuída de significados. É possível perceber, ainda, que a concepção de leitor proficiente exposta pelo INAF, realmente mostra se um sujeito faz uso social ou não da escrita e da leitura. Entretanto, no que se refere ao ensino da leitura no âmbito escolar, essa evolução parece não ultrapassar o discurso teórico, em si, visto que a escola, ainda hoje, não consegue atingir o objetivo maior a que se propõe, sobretudo em relação à disciplina curricular de Língua Portuguesa: a promoção de leitores(as) críticos(as) e proficientes.

Enquanto professora de Língua Portuguesa, observamos que a maioria das pessoas que chega à EJA espera encontrar o mesmo ensino que teve quando deixou a escola. Percebemos, ainda, que os(as) alunos(as) se sentem mais confiantes na execução de atividades puramente gramaticais e em análises de frases isoladas, no que se refere ao ensino da gramática.

O mesmo se aplica às atividades que sugerem a interpretação de um texto em que, os(as) alunos(as) se sentem mais seguros(as) ao responderem questões de localização e questões superficiais, ou seja, questões que não exijam inferências. Observamos, inclusive, que os(as) alunos(as) também questionam as atividades que não os(as) façam escrever páginas e mais páginas no caderno, entretanto, questionam, igualmente, as atividades que exijam a leitura de textos que ocupam uma página inteira.

Essas atitudes demonstram que os(as) alunos(as), possivelmente, entendem como aprendizagem a quantidade de páginas que escrevem e desconsideram, assim, a habilidade de leitura enquanto uma habilidade tão importante quanto a habilidade de escrita. Consideramos que essas atitudes refletem claramente o ensino descontextualizado e mecanizado, originado do ensino baseado na cartilha e na gramática normativa, somente.

Por meio de atitudes, como as mencionadas, fica evidente a desconsideração do contexto sociocultural, da interação dialógica entre os interlocutores e desses com os textos, sejam eles escritos ou orais. Entendemos, então, que para os(as) alunos(as) a leitura se resumiu a uma atividade meramente escolar e, como tal, enfadonha e obrigatória; uma atividade sem um real significado ou um propósito concreto para o sujeito-leitor.

1.4.1. Um novo perfil de estudante na EJA

A EJA, apesar de ser destinada aos(às) jovens e aos(às) adultos(as), sempre foi constituída, em sua maioria, pela população adulta. Entretanto, essa configuração vem se modificando gradativamente. Atualmente, a quantidade de adolescentes e de jovens entre 15 anos e 24 anos que freqüentam a EJA vem crescendo em relação à quantidade de freqüentadores(as) acima de 25 anos de idade, considerados adultos(as).

Esses(as) adolescentes e jovens deixaram de freqüentar o ensino regular por diversas razões, que vão desde a falta de estímulo em relação ao seu futuro profissional no mercado de trabalho, até a entrada prematura nesse mesmo mercado, por falta de condições financeiras da família em manter esses(as) adolescentes somente estudando, por causa do envolvimento desses(as) adolescentes com o tráfico e com o uso de drogas, devido a ocorrência de uma gravidez prematura, dentre outros fatores.

É interessante comentar que esses(as) adolescentes e jovens, ao ingressarem no curso da EJA, apresentam dificuldades que não diferem das

dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as) que deixaram a escola há mais tempo, pelo contrário, muitos(as) deles(as) chegam à 5ª série desse segmento escolar em estado de analfabetismo completo e apresentam o grau mínimo de letramento.

A EJA, para esses(as) adolescentes e jovens, é vista, então, como uma grande oportunidade e possibilidade para recuperar o tempo perdido, de retornar ao Ensino Médio com a idade próxima àquela que a escola considera adequada.

Segundo Brunel (2004), e reforçando alguns dos nossos últimos apontamentos, a quantidade de adolescentes e de jovens que procuram a EJA cresce a cada ano, pois eles(as) constroem as suas trajetórias fora dos padrões definidos pela escola regular como adequados, sendo diversos os fatores que contribuem para essa procura. Entre eles, e ainda segundo a autora, destacamos:

- **Fatores estruturais:** o histórico de repetência e de abandono da escola; a desmotivação com a instituição escolar e com eles(as) próprios(as) quando atribuem exclusivamente a si, um fracasso que não é só deles(as);
- **Fatores pedagógicos:** a falta de professores(as); a carência de condições físicas e de material didático de muitas escolas;
- **Fatores legais e políticos:** a facilidade de ingressar na EJA cada vez mais cedo devido ao rebaixamento na idade mínima para esse ingresso (idade mínima de 15 anos para ingressar no FUND II da EJA e de 18 anos para ingressar no Ensino Médio destinado à EJA).

Outra situação que leva esses(as) adolescentes e jovens à EJA, e que pode interferir nos índices insatisfatórios presentes nas avaliações e nos censos educacionais sobre a leitura, tem a ver, também, com a grande porcentagem de evasão dos(as) alunos(as) no ensino regular, em especial no

FUND II⁹. Essa evasão pode ocorrer devido às influências, acima citadas, e, como ressaltou Brunel (2004), devido à falta de compatibilidade entre a trajetória percorrida pela escola e as expectativas desses(as) adolescentes e jovens.

Entendemos que a evasão escolar tornou-se uma clara anunciação de que as pessoas que se encontram no estado de evadidas serão, possivelmente, futuros(as) freqüentadores(as) da EJA. Essa é uma das principais situações, apontadas pela equipe de coordenação pedagógica da EMEF Ernani Silva Bruno, e que vem contribuindo para a caracterização desse novo perfil de estudantes que ingressam na EJA.

Dados oficiais fornecidos pela equipe de coordenação pedagógica da EMEF parceira, por meio de um levantamento feito no final do ano de 2006¹⁰, confirmam esses apontamentos:

ÍNDICES DA EMEF DESDE A CRIAÇÃO DO ATUAL MODELO DE CICLO

*4º ANO DO CICLO I		"EMEF ERNANI SILVA BRUNO"				*4º ANO CICLO II*		
ANO	APROVADOS	RETIDOS	EVADIDOS	*QT	*QT	APROVADOS	RETIDOS	EVADIDOS
1999	83,62	7,52	6,14	201	129	88,36	0,00	11,62
2000	79,62	10,99	9,37	200	106	94,44	0,00	5,56
2001	75,95	14,32	8,10	182	75	73,07	19,22	7,69
2002	82,78	11,83	2,36	169	91	67,78	4,39	27,47
2003	81,48	14,02	5,18	135	103	72,81	15,53	11,65
2004	74,01	23,62	2,36	127	68	73,52	17,64	4,41
2005	77,18	18,93	3,88	206	71	71,83	18,30	9,85
2006	75,28	21,22	3,44	174	100	68,00	22,00	10,00

* QT= Quantidade de alunos Matriculados na série. Fonte: Equipe de Coordenação Pedagógica da EMEF Ernani Silva Bruno.

É possível observar, por meio dos números fornecidos pela Coordenação Pedagógica da EMEF Ernani Silva Bruno, e apresentados no

⁹ Ensino Fundamental II: compreende o ciclo que vai da 5ª à 8ª série.

¹⁰ Levantamento feito pela Equipe de Coordenação Pedagógica da EMEF Ernani Silva Bruno, ao final do ano letivo de 2006, para verificar as razões do progressivo aumento do número de estudantes evadidos e retidos nas séries finais dos Ciclos I e II.

quadro acima, que há um elevado índice de evasão e de repetência nas séries finais do Ciclo I e, principalmente, nas séries finais do Ciclo II¹¹.

Segundo a equipe de coordenação pedagógica da EMEF parceira, os índices que apresentam a retenção dos(as) alunos(as) nas séries finais têm a ver também com a evasão. Ainda, segundo a coordenação pedagógica, em muitos casos, a retenção é uma conseqüência do excesso de faltas dos(as) alunos(as), o que seria, em outras palavras, dizer que esses(as) adolescentes freqüentaram menos do que 75% das aulas, caracterizando, assim, uma quase evasão e, conseqüentemente, uma retenção.

Acreditamos que tanto a evasão quanto a retenção desses(as) adolescentes e jovens têm uma ligação direta com muitos dos fatores sociais que apontamos anteriormente.

A situação, acima mencionada, nos leva a entender que a educação regular e pública, continua com uma séria defasagem nos seus cursos de base, ou seja, a educação regular pública continua com sérias dificuldades em atender as necessidades de acesso e de permanência do(a) cidadão(ã) na escola na época devida, o que justifica o crescente número de pessoas que procuram e passam a freqüentar a EJA.

Em outras palavras, seria dizer que ocorre, nesse contexto, apenas uma transferência da *situação-problema*, visto que a EJA apresenta tantas deficiências estruturais e pedagógicas quanto o ensino entendido como regular.

1.5. Índices avaliatórios: habilidade leitora de jovens e de adultos

No contexto escolar, de modo geral, sistemas de avaliação educacional como o índice apresentado pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), realizado em 2005, e o índice apresentado

¹¹ Os números apontados pela EMEF compreendem apenas o ensino regular, não contemplando a EJA.

no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado em 2006¹², apontaram índices insatisfatórios relativos à capacidade leitora dos(as) alunos(as) que freqüentam o Ensino Fundamental I e II (FUND I e II) e o Ensino Médio dos cursos reconhecidos como regulares.

Para uma exemplificação da competência leitora dos(as) alunos(as) das escolas públicas do estado e do município de São Paulo, que freqüentam o FUND II e o Ensino Médio, apresentaremos, a seguir, os dados obtidos no último diagnóstico apresentado pelo SARESP, realizado no ano de 2005, e os dados do diagnóstico apresentado pelo ENEM, realizado no ano de 2006. Apresentaremos, também, o diagnóstico apresentado pelo ENEM/2006, referente ao desempenho dos(as) estudantes da EJA pertencentes à rede pública do Município de São Paulo¹³.

Ressaltamos que os dados apresentados têm como objetivo apenas reafirmar os apontamentos, até aqui feitos, sobre os índices insatisfatórios da competência leitora dos(as) brasileiros(as), e que não temos a pretensão de analisá-los ou justificá-los de alguma forma.

SARESP/2005 - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Diagnóstico Geral do Estado de São Paulo por Série e Período
Estado de São Paulo

Leitura			
Série	Porcentagem de Acertos		
	Manhã	Tarde	Noite
5ª série FUND II	58,4	63,1	63,5
6ª série FUND II	59,9	61,7	57,7
7ª série FUND II	60,3	55,0	49,8
8ª série FUND II	57,1	60,9	52,1
01º EM	53,6	61,9	56,9
02º EM	56,8	52,4	47,1
03º EM	56,7	57,4	51,1

¹² Os últimos censos do ENEM e do SARESP foram realizados nos anos de 2005 e 2006, respectivamente.

¹³ Dados obtidos no dia 30/06/2007 nos sites: www.enem.inep.gov.br e <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2005/subpages/conheca.htm>.

**Notas Médias do ENEM por Município e por Escolas
dos Alunos Concluintes do Ensino Médio em 2006**

		MÉDIAS		
		BRASIL	UF	MUNICÍPIO
UF: São Paulo				
Município: SAO PAULO	Média da Prova Objetiva	31,670	31,922	31,785
Localização: Urbana	Média Total (redação e prova objetiva)	40,090	40,372	39,814
Rede de Ensino: Publica	Média da Prova Objetiva com correção de participação	31,300	31,583	31,414
Dep. Administrativa: Estadual	Média Total (redação e prova objetiva) com correção de participação	39,777	40,085	39,503
Modalidade de Ensino: Ensino Regular				

**Notas Médias do ENEM por Município e por Escolas
dos Alunos Concluintes do Ensino Médio em 2006**

		MÉDIAS		
		BRASIL	UF	MUNICÍPIO
UF: São Paulo				
Município: SAO PAULO	Média da Prova Objetiva	30,412	31,273	
Localização: Urbana	Média Total (redação e prova objetiva)	36,150	37,653	
Rede de Ensino: Publica	Média da Prova Objetiva com correção de participação	29,847	30,693	
Dep. Administrativa: Municipal	Média Total (redação e prova objetiva) com correção de participação	35,700	37,186	
Modalidade de Ensino: Educação de Jovens e Adultos				

De acordo com Ferraro (2003),

(...) o Brasil entrou no século XXI com o objetivo de alfabetizar nada menos do que 16,3 milhões de jovens e adultos analfabetos de quinze anos ou mais ou 11,2 milhões nos grupos de quinze a 64 anos de idade (p. 200).

O autor ratifica a afirmação, acima exposta, por meio de uma tabela contendo dados obtidos junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Julgamos pertinente reproduzir os dados da referida tabela, pois

entendemos que esses dados ajudam a compor o panorama dos índices de alfabetismo da população brasileira de 15 anos ou mais, discutidos neste capítulo.

Tabela 1

Evolução da taxa de analfabetismo e do número de analfabetos/as entre a população de quinze anos ou mais, segundo os censos demográficos. Brasil, 1920 a 2000¹⁴

População de 15 anos ou mais analfabeta

Ano do censo	Total	Nº	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.242.172	55,9
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.542.003	18.716.847	25,5
1991	95.810.615	18.587.446	19,4
2000	119.533.048	16.294.889	13,6

Ferraro (2003, p. 200)

1.5.1. Os índices do INAF

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), que não se restringiu apenas ao universo escolar, também apresentou índices preocupantes relativos à formação leitora de adultos(as) e de jovens brasileiros(as).

A pesquisa feita em 2005, com duas mil e duas pessoas, com idades entre 15 anos e 64 anos, revelou que apenas 26% dos entrevistados possuem o domínio pleno da habilidade de leitura. Um índice baixo, se considerarmos os

¹⁴ Maiores informações podem ser encontradas no site: <http://www.ibge.gov.br/home/>

critérios estabelecidos pelo INAF¹⁵ como necessários para se atingir esse domínio.

Para uma melhor compreensão da visão do INAF a respeito dos níveis de alfabetismo em que se encontravam os(as) entrevistados(as), exporemos a tabela publicada pelo Instituto em seu censo. Essa tabela define o estado ou a condição de alfabetismo da população brasileira adulta e jovem.

Os níveis de alfabetismo foram, assim, divididos pelo INAF¹⁶:

- **Analfabeto** – Não consegue realizar tarefas simples que envolvam decodificação de palavras e frases.

- **Alfabetizado Nível Rudimentar** – Consegue ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita.

- **Alfabetizado Nível Básico** – Consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência.

- **Alfabetizado Nível Pleno** – Consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes.

Apresentaremos, a seguir, uma tabela comparativa dos anos de 2001, 2003 e 2005 que aponta uma evolução nos níveis de alfabetismo apresentados pelo INAF de 2005:

¹⁵ Os critérios relativos à definição do domínio pleno da leitura, estabelecidos pelo INAF 2005, encontram-se à página 28 desta dissertação.

¹⁶ Maiores informações: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf05.pdf>

EVOLUÇÃO DOS NÍVEIS DE ALFABETISMO – LEITURA E ESCRITA

2001 a 2005

	2001	2003	2005	Diferença 2001 – 2005
Analfabeto	9%	8%	7%	-2 pp
Alfabetizado Nível Rudimentar	31%	30%	30%	-1 pp
Alfabetizado Nível Básico	34%	37%	38%	+4 pp
Alfabetizado Nível Pleno	26%	25%	26%	-

Fonte: 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (p. 7)

Os números apresentados pelo INAF mostram que houve uma ligeira evolução nos níveis de alfabetismo da população entre 15 anos e 64 anos. Entretanto, esses números ainda se mostram altos e preocupantes, principalmente se pensarmos que uma das propostas do governo atual é erradicar o analfabetismo da população adulta até 2010 com o Programa Brasil Alfabetizado¹⁷.

Justificamos a escolha dos dados apresentados em pesquisa realizada pelo INAF para embasar nosso estudo, em detrimento a outros censos, por entendermos ser essa uma pesquisa totalmente voltada para as reais necessidades e as reais dificuldades dos(as) leitores(as) brasileiros(as), jovens e adultos(as).

Acreditamos que os dados avaliativos voltados *somente* para a realidade dos(as) leitores(as) brasileiros(as) os diferenciam dos dados avaliativos gerais como, por exemplo, os apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)¹⁸, sempre mencionado em pesquisas e em estudos científicos, que têm como suporte apontar, também, os índices avaliativos de leitura.

¹⁷ Maiores informações sobre o programa Brasil Alfabetizado: www.ce.ufpe.br/brasilalfabetizado

¹⁸ Maiores informações sobre o PISA podem ser encontradas no endereço eletrônico <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>

Os dados apresentados pelo PISA partem dos mesmos critérios para avaliar a competência leitora de pessoas de diferentes continentes, diferentes países e de realidades díspares, o que, a nosso ver, pode vir a comprometer a veracidade dos dados coletados, no que se refere à realidade do(a) leitor(a) brasileiro(a). Por essa razão, reiteramos a nossa opção em usar os dados apresentados pelo INAF.

1.6. A leitura na EJA

Para compreendermos um pouco mais sobre o universo leitor da EJA, realizamos um levantamento, com base em questões do INAF de 2005, junto aos(as) alunos(as) freqüentadores(as) do primeiro semestre de 2007 da EJA, da EMEF Ernani Silva Bruno, situada à periferia de São Paulo, zona oeste, no bairro de Parada de Taipas.

Objetivamos com esse levantamento, de um modo geral, entender o que pensam da leitura as pessoas que retornam aos estudos, por meio da EJA, e, assim, conhecer os hábitos de leitura dos(as) estudantes dessa Unidade Escolar (U. E.), especificamente.

Ressaltamos que, assim como os censos avaliativos de leitura já expostos neste capítulo, os resultados dos hábitos de leitura que obtivemos junto aos(às) alunos(as) da EJA da EMEF Ernani Silva Bruno têm um propósito descritivo e não avaliativo.

1.6.1. Perfil leitor de estudantes da EJA

Elaboramos um questionário, contendo 21 questões, que foi respondido por 165 pessoas, sendo 91 pessoas do sexo feminino e 74 pessoas do sexo masculino. Os dados apresentam-se relevantes e possibilitam-nos entender um pouco os hábitos de leitura e o perfil leitor desses(as) alunos(as), além de retratar a trajetória histórica da EJA.

Exporemos uma amostragem dos resultados das questões em forma de gráficos e apresentaremos os resultados de forma generalizada (percentual global de pessoas do sexo masculino e do sexo feminino). Em seguida, teceremos alguns comentários referentes aos resultados obtidos, com o objetivo de relacioná-los aos vários momentos descritos no percurso histórico da EJA, que foram apresentados ao longo do primeiro capítulo. Objetivamos, ainda, visualizar se houve, ou não, uma evolução da concepção da leitura significativa, no que se refere aos(às) estudantes da EJA e ao desenvolvido dessa concepção de leitura nesse segmento da educação.

Entendemos que para traçar o perfil leitor dos(as) estudantes que freqüentaram o 1º semestre de 2007 da EJA, na EMEF Ernani Silva Bruno, e para expô-lo nesta dissertação, em forma de gráficos, se faz necessário a apresentação de apenas uma amostragem das questões, e não de todo o questionário. Tal decisão ocorreu em virtude da brevidade de nossos apontamentos e dos objetivos propostos neste capítulo.

Salientamos que as demais questões tiveram o propósito de ampliar o conhecimento da coordenação pedagógica da EMEF Ernani Silva Bruno – parceira em nossos apontamentos – em relação ao público que freqüenta a EJA nessa U. E.

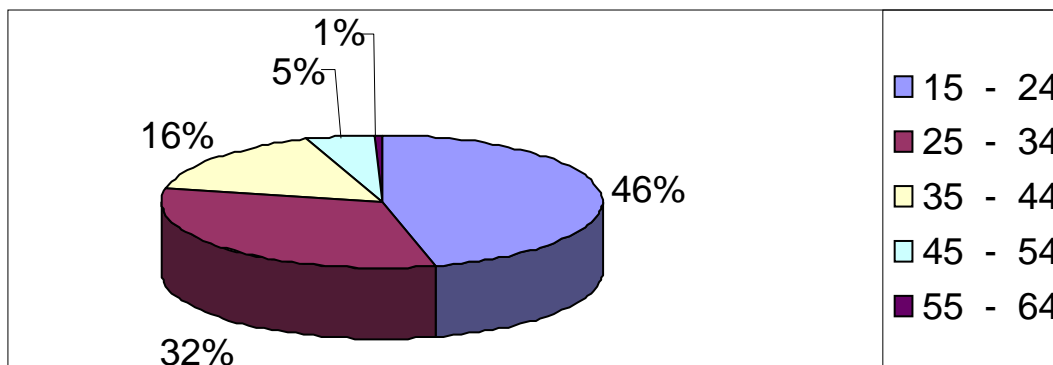
Assim, selecionamos 12 questões do questionário aplicado¹⁹ – incluindo a idade e o sexo dos(as) entrevistados(as) – que julgamos pertinentes e suficientes para a apresentação das comparações e observações que faremos.

Com os resultados obtidos, foi possível conhecer o perfil leitor desses estudantes, e estabelecer um paralelo entre a situação atual da EJA e o seu percurso histórico. Assim, os resultados dos gráficos a seguir, nos dão uma noção do perfil e dos hábitos de leitura dos estudantes do 1º semestre de 2007 da EMEF parceira. Consideramos os dados coletados relevantes, pois, além de

¹⁹ O questionário completo, que foi aplicado junto aos(às) estudantes da EJA, segue nos anexos desta dissertação.

situar e confirmar o recente estado em que se encontram esses(as) estudantes, contribuem para entendermos a lenta, mas real, mudança na condição leitora dos(as) estudantes da EJA.

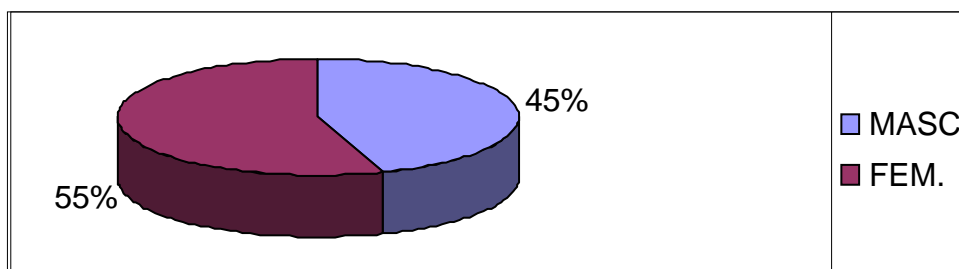
GRÁFICO 1 – REPRESENTAÇÃO POR IDADE



Os resultados apresentados no gráfico 1 nos mostram uma crescente demanda do público adolescente e jovem (entre 15 anos e 24 anos) na EJA. Com essa pequena amostra de estudantes, é possível comprovar os nossos apontamentos sobre o excessivo ingresso do público adolescente e jovem nesse segmento da educação – citados na seção 1.4.1. do primeiro capítulo.

Podemos apontar, ainda, que, em contrapartida, a porcentagem de pessoas acima de 45 anos de idade que freqüentam a EJA é consideravelmente inferior.

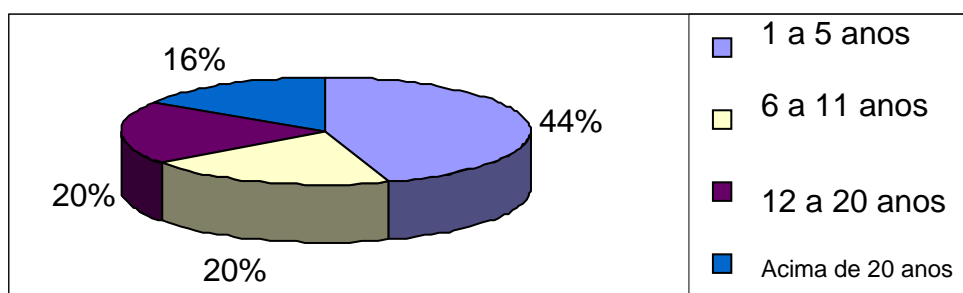
GRÁFICO 2 – REPRESENTAÇÃO POR SEXO



Os resultados apresentados no gráfico 2 nos mostram que a quantidade de homens e de mulheres que freqüentam a EJA apresenta-se equilibrado. Considerando o contexto atual onde a mulher busca, cada vez mais, a igualdade de direitos em relação ao homem, entre eles, o direito de freqüentar e de concluir a educação básica, esse percentual pode ser entendido como normal.

Ao observarmos o percurso histórico da EJA, podemos afirmar que esse é um percentual positivo, já que a mulher, por muito tempo, não foi considerada cidadã e, como tal, era desprovida de qualquer direito. Assim, o percentual apresentado no gráfico 2 demonstra que houve uma evolução considerável no que se refere às condições de acesso e de permanência de todas as pessoas, independente do sexo, na escola.

GRÁFICO 3 – QUANTIDADE DE TEMPO AFASTADO(A) DA ESCOLA

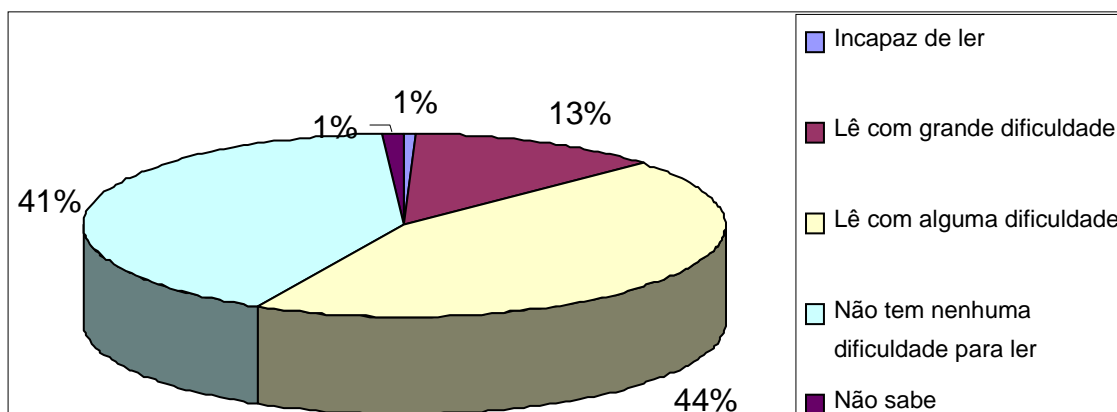


Os resultados apresentados no gráfico 1 demonstram a existência de uma influência direta nos resultados apresentados no gráfico 3. Esses percentuais reafirmam os nossos apontamentos relativos à crescente demanda de adolescentes e de jovens que freqüentam a EJA, já que o espaçamento de anos entre o afastamento e o retorno aos estudos escolares desses(as) adolescentes e jovens diminui a cada ano. Assim, a probabilidade desses(as) alunos(as) saírem do FUND II regular em consequência dos fatores sociais, descritos anteriormente nesta dissertação (primeiro capítulo), e ingressarem direto na EJA é real e tende a crescer.

Destacamos, assim, a probabilidade de que esses(as) adolescentes e jovens sejam oriundos(as) do ensino fundamental II regular e que vislumbram no curso oferecido pela EJA a possibilidade de terminar os seus estudos num curto espaço de tempo, independentemente de como será a qualidade desse ensino ou em quais condições esses(as) adolescentes e jovens freqüentarão o curso.

Dessa forma, as relações socioeconômicas se apresentam determinantes à decisão de retomar os estudos e (re)ingressar no mercado de trabalho. A relação entre o grau de escolaridade e o *status* social soma-se à necessidade de sobrevivência, ou seja, a obtenção de um diploma por meio da conclusão de um ciclo escolar torna-se requisito obrigatório ao acesso e à permanência de um sujeito no mercado de trabalho.

GRÁFICO 4 – AUTO-AVALIAÇÃO QUANTO A CAPACIDADE LEITORA

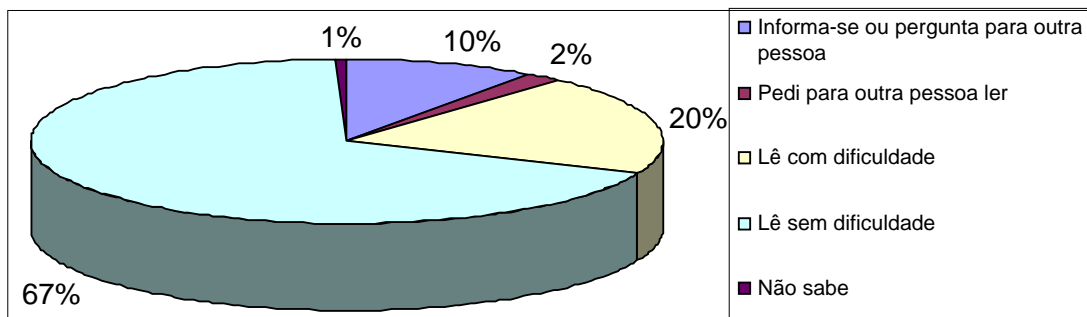


Os resultados apresentados no gráfico 04 nos mostram que a maioria dos(as) alunos(as) respondeu não possuir dificuldade para ler e somente uma pessoa se considerou incapaz de ler. Entretanto, é importante informarmos que a U.E. parceira tem como prática, no início de todo semestre letivo, realizar uma sondagem com os(as) alunos(as) para saber o que ou o quanto eles(as) dominam e entendem do e sobre o código lingüístico.

Assim, foi verificado, no início do primeiro semestre de 2007, segundo informações da coordenação pedagógica, que na EJA da U.E. pesquisada havia uma média de 5% dos(as) alunos(as) que ainda não dominava o código lingüístico e se encontravam no estado pré-silábico ou silábico sem valor do valor sonoro, ou seja, essas pessoas ainda não conseguiam decifrar as letras, a escrita.

Podemos observar que esse referido percentual não apareceu no gráfico 4, o que nos possibilita entender que, de uma forma ou de outra, ser uma pessoa alfabetizada ou detentora, ao menos, de certo domínio do uso código lingüístico, ainda constitui uma questão de *status*. Já não o ser continua implicando ser uma pessoa inferiorizada pela sociedade.

GRÁFICO 5 – ATITUDE FRENTE À NECESSIDADE DE LER



Os resultados apresentados no gráfico 5 nos mostram que a maioria dos(as) alunos(as) respondeu que não possui dificuldade para ler cartazes, letreiros e placas. Entretanto, julgamos importante ressaltar que quando essa dificuldade existe, homens e mulheres procuram ler da mesma forma, sendo a minoria de pessoas (1%) a declarar que, frente à necessidade de ler os suportes citados, se informam sobre ou perguntam o que estaria escrito para outras pessoas.

Provavelmente, esse possível constrangimento em perguntar a um terceiro reafirma o que citamos, anteriormente no gráfico 04, sobre a condição de se sentir, ou não, inferiorizada uma pessoa que se encontra em estado de analfabetismo absoluto ou alfabetismo rudimentar, ou seja, para um sujeito perguntar ou pedir a uma outra pessoa para ler ou explicar o que está escrito em um determinado suporte seria o mesmo que admitir a sua condição de analfabetismo ou de alfabetismo funcional.

Como professora, atuante nesse segmento escolar há quatro anos, podemos afirmar que essa atitude é muito comum entre os(as) freqüentadores(as) da EJA. Esses(as) estudantes, em sua maioria, não apresentam constrangimento em demonstrar ao(à) professor(a), em particular, as suas dúvidas e perguntam sempre que sentem necessidade. Entretanto, não demonstram a mesma atitude diante dos(as) demais colegas, ou em situações em que tenham que se expor em público.

Ressaltamos, porém, que essa atitude tende a diminuir conforme os(as) alunos(as) vão concluindo as séries do ciclo. Observamos que o desconforto em admitir perante os(as) colegas o seu desconhecimento, ou o não entendimento, em relação a um determinado assunto, ou atividade, diminui consideravelmente.

Com base em observações e anotações feitas no decorrer de nossa trajetória como educadora da EJA, podemos afirmar que a diminuição do desconforto em assumir com maior tranquilidade a falta de conhecimento ou de entendimento em relação a determinados assuntos sugere algumas possibilidades, como:

- afinidade com os(as) demais estudantes que, ao longo do curso, vão se conhecendo e, assim, estabelecem uma relação de cumplicidade;
- aquisição e elevação da auto-estima;
- facilidade maior de compreensão devido ao contato e ao desenvolvimento freqüente de atividades leitoras;
- segurança do(a) estudante em relação aos seus conhecimentos, adquiridos, ou não, ao longo do curso.

GRÁFICO 6 – LEITURA POR DISTRAÇÃO

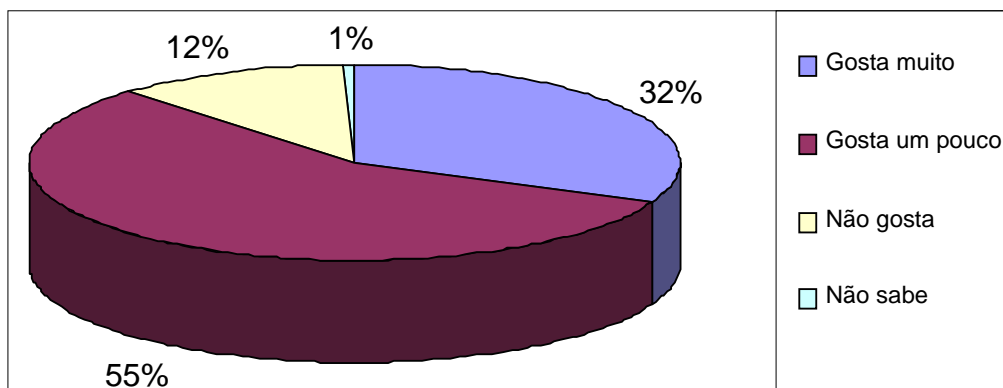
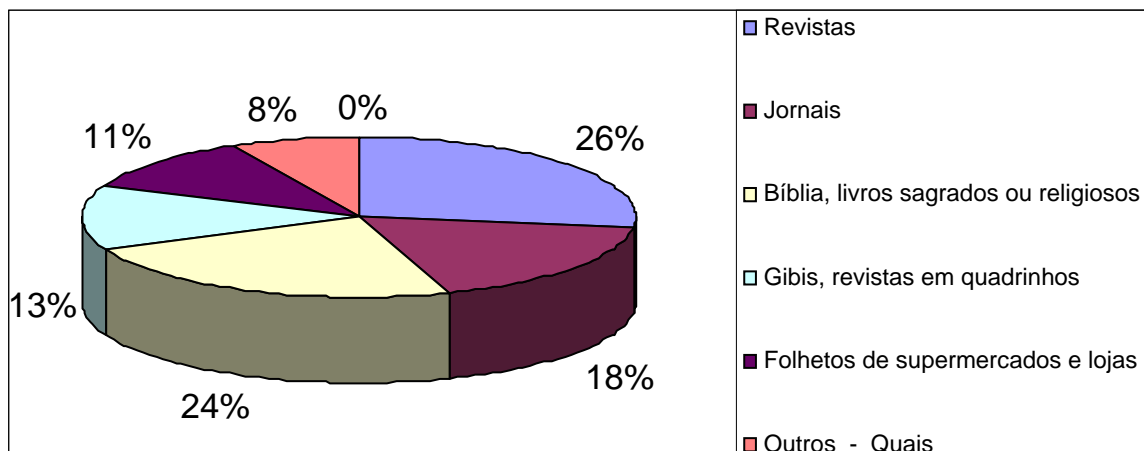


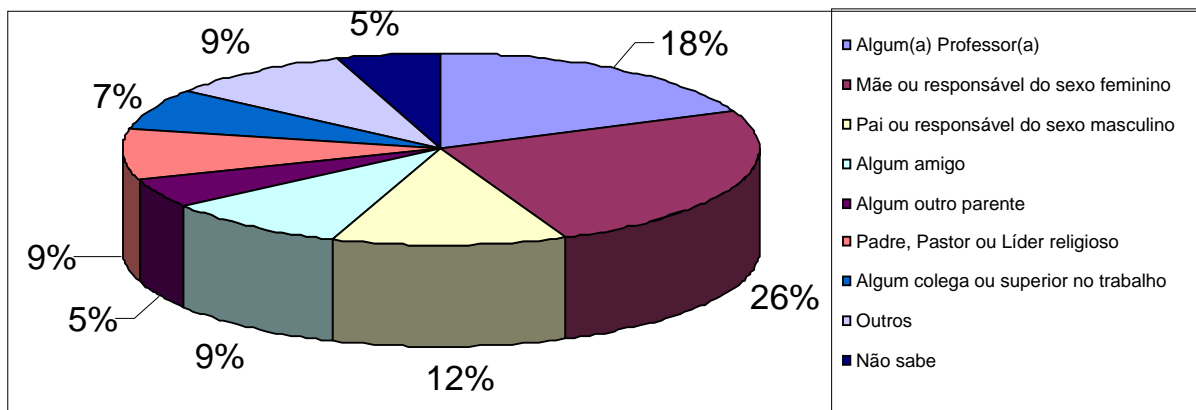
GRÁFICO 7 – MATERIAL DE LEITURA PARA DISTRAÇÃO



Os resultados apresentados no gráfico 6 nos mostram que a maioria dos(as) alunos(as) não compreende que a leitura também pode ser uma forma de distração. Essa situação se evidencia no gráfico 7, ao observarmos que os(as) alunos(as) responderam que o material que mais lêem como forma de distração é a bíblia e/ou livros religiosos, ou seja, o material de leitura com que a maioria tem contato, e, provavelmente, um dos únicos materiais.

Entretanto, julgamos interessante acrescentar que, em uma conversa informal com os(as) alunos(as) de algumas classes em que lecionamos, eles(as) declararam considerar a bíblia como um livro sagrado e que, por essa razão, de forma alguma pode ser considerado como um livro que se pode ler apenas por distração.

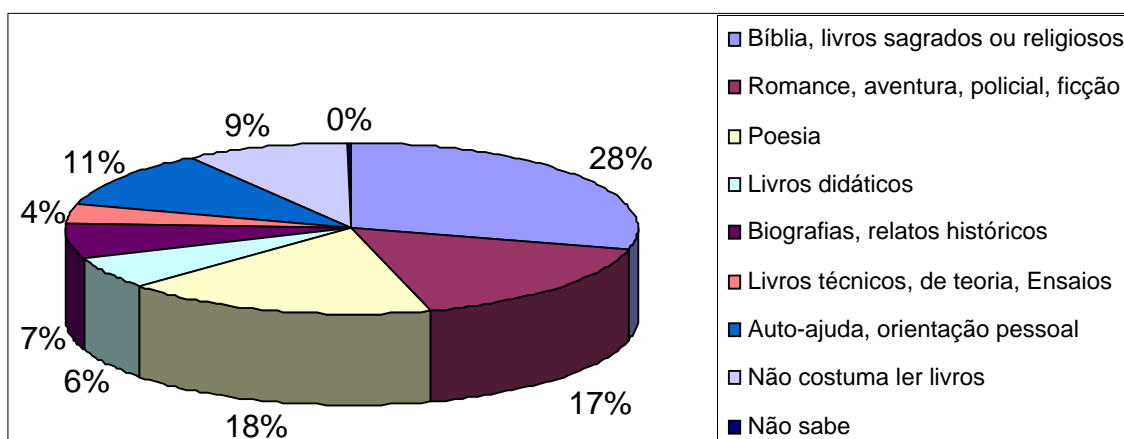
GRÁFICO 8 – PESSOAS QUE INFLUENCIARAM O GOSTO PELA LEITURA



No gráfico 8, com exceção da figura materna, os dados percentuais obtidos demonstram que (os)as alunos(as) tiveram algum(a) professor(a) como a pessoa que mais os(as) influenciou no gosto pela leitura.

Esse resultado demonstra, como salientou Freire (1987), a importância da posição exercida por educadores(as) enquanto sujeitos participantes e mediadores, não só na influência do gosto pela leitura, mas, também, na construção do saber e no desenvolvimento da cidadania dos(as) educandos(as), postura que faz de educadores(as), concomitantemente, participantes e mediadores da construção e do desenvolvimento dos seus próprios saberes e cidadania.

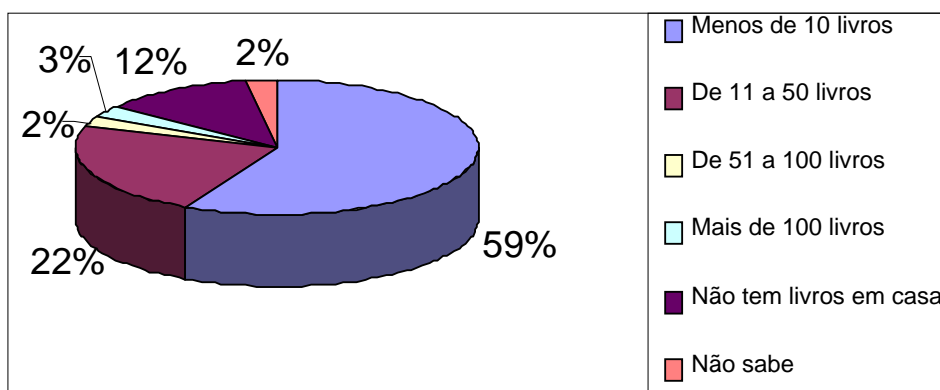
GRÁFICO 9 – TIPOS DE LIVROS QUE COSTUMA LER



Os dados apresentados no gráfico 9 reafirmam nosso apontamento anterior em relação à leitura da bíblia e dos livros sagrados. Há nessa porcentagem o possível entendimento de que esses(as) alunos(as) concebiam esses materiais como as únicas, ou quase as únicas, fontes de leitura e de conhecimento.

Em decorrência dessa concepção, esses(as) alunos(as) tendem a ignorar outros tipos de materiais de leitura, ou a não os reconhecer enquanto fontes para a obtenção de conhecimentos, distração, ou mesmo como uma fonte de reflexão mais aprofundada.

GRÁFICO 10 – QUANTIDADE DE LIVROS QUE POSSUI EM CASA

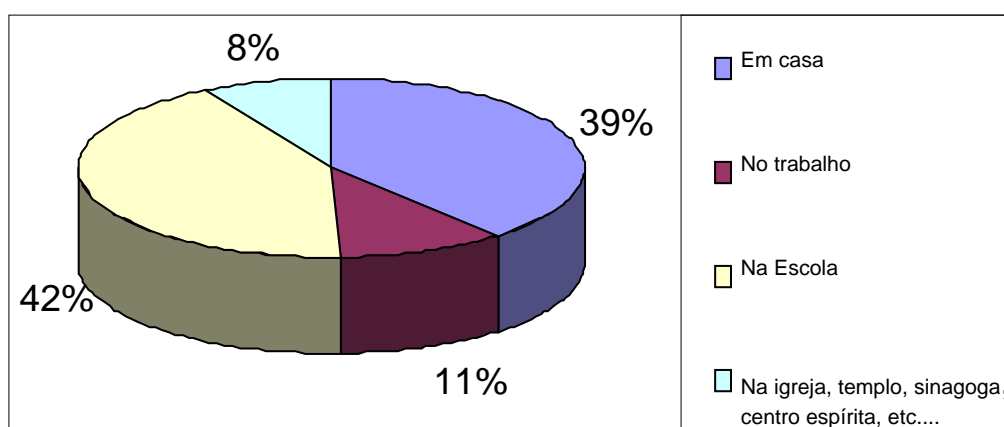


Ao compreendermos que o desenvolvimento e a efetivação da construção dos diferentes saberes e da competência leitora não se restringem somente aos muros escolares, e que, dos diferentes e diversos contextos socioculturais existentes, a nossa casa configura-se como um importante contexto para a realização desse desenvolvimento, podemos dizer que os resultados apresentados no gráfico 10 são preocupantes. Essa porcentagem se apresenta relevante para entender e conhecer um pouco dos hábitos de leitura dos(as) nossos(as) alunos(as).

Como professora de Língua Portuguesa na escola pública, consideramos que, apesar de não ser determinante, um lar onde o hábito de leitura é freqüente, a contribuição para uma maior e constante expansão do grau de letramento do sujeito será mais significativa.

Reportamo-nos a Bourdieu e Passeron (1982) no que concerne a condição social como contribuidora no e para o processo de aquisição da aprendizagem de um sujeito. Apesar da condição socioeconômica não ser determinante para a aquisição ou expansão do conhecimento, a participação e a vivência em contextos letrados configura-se como de grande importância à construção e à expansão do grau de letramento de um sujeito.

GRÁFICO 11 – ESPAÇO ONDE SE TEM MAIS CONTATO COM A LEITURA



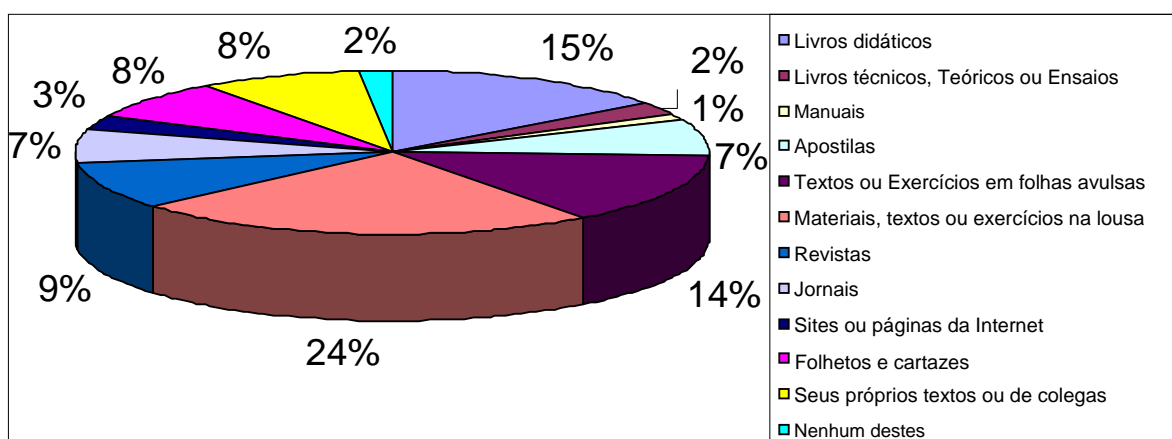
Os números apresentados no gráfico 11 apontam que a escola continua sendo o espaço sociocultural onde as pessoas mais têm contato com a leitura. Isso a transforma em um espaço muito significativo para a ampliação e para o desenvolvimento dos graus de letramento dos(as) estudantes da EJA.

Esses dados reafirmam e sustentam a nossa opção em eleger a escola como o principal contexto para o desenvolvimento dos nossos estudos relativos ao grau de letramento de um sujeito leitor e relativos aos efeitos de sentidos

que são construídos por esse sujeito em uma leitura dialógica, interacionista e significativa.

Apoiamo-nos em Freire (1987) para sustentar nossa opção em eleger o contexto escolar como um dos meios sociais de maior importância para a aquisição, desenvolvimento e expansão do grau de letramento de um sujeito que retorna aos estudos, por meio da EJA.

GRÁFICO 12 – TEXTOS LIDOS NA ESCOLA



No gráfico 12, os números apresentados demonstram que, nessa U.E., todos os gêneros e suportes textuais são trabalhados, seja em maior ou em menor frequência, o que se apresenta como um dado positivo e merecedor de nossa atenção. Entretanto, não podemos deixar de observar que o giz, a lousa e os livros didáticos continuam sendo os principais e mais frequentes materiais oferecidos e utilizados na e pela escola para o ensino da leitura.

Partindo desses dados, é justificável nosso interesse em propor uma associação entre os estudos do letramento e os estudos da interação dialógica com o objetivo de oferecer mais uma alternativa ao tratamento do ensino de leitura significativa no ambiente escolar, em particular nas aulas de Língua Portuguesa ministradas na EJA.

Pudemos observar, por meio dos resultados obtidos com base nas respostas dos(as) estudantes que freqüentaram o 1º semestre de 2007 da EJA na EMEF Ernani Silva Bruno, que o universo leitor desses(as) alunos(as) continua estreito e atrelado à leitura oferecida na escola e nos eventos religiosos. Assim, reafirmamos, mais uma vez, a importância de se transformar o contexto escolar em um contexto não só alfabetizador, mas, também, e principalmente, de desenvolvimento e de expansão do grau de letramento.

Os percentuais apresentados, por meio dos gráficos, permitem-nos reafirmar que a EJA continua merecendo uma atenção maior por parte dos órgãos educacionais e governamentais, e que o ensino da leitura significativa nesse segmento escolar necessita ser repensado e revisto, e que os estudos do letramento, quando associados aos estudos dialógicos da Lingüística Contemporânea, podem contribuir positivamente para uma nova abordagem do ensino da leitura significativa direcionada aos(as) estudantes da EJA e, dessa forma, contribuir para que o contexto escolar seja também um contexto letrado.

Observamos, ao longo dessa apresentação da trajetória histórica da EJA, que esse segmento da educação se manteve presente durante todo o crescimento e desenvolvimento político e social da formação do Brasil e da sociedade brasileira.

Entendemos que a educação destinada ao público adulto e jovem sempre foi necessária para o desenvolvimento do país que, desde a sua emancipação, buscou se desenvolver e abandonar o rótulo que lhe foi atribuído, de um país de terceiro mundo.

Apesar dos entendimentos a respeito da importância de direcionar um olhar mais científico à EJA, feito até aqui com base em alguns(as) estudiosos(as) da área educacional, esse segmento da educação continua a ser relegado a um segundo plano. Percebemos que, ainda hoje, são poucas as

iniciativas governamentais que visam promover melhorias estruturais, pedagógicas e políticas destinadas a esse segmento da educação.

CAPÍTULO 2
ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E LETRAMENTO

Neste capítulo falaremos sobre o percurso – que chamaremos de percurso teórico/histórico – da leitura escolar. Para tanto, apoiar-nos-emos em fundamentos que sustentam as idéias sobre a trajetória teórica da alfabetização.

Consideramos importante apresentar a trajetória teórico-histórica da alfabetização, pois, durante séculos, subentendeu-se que uma pessoa alfabetizada, ou seja, uma pessoa que domina o uso do código lingüístico, automaticamente já saberia fazer o uso adequado dessa apropriação em qualquer situação comunicacional de interação ou em qualquer contexto sociocultural no qual se inserisse.

O ensino da leitura na escola, entendida como significativa, e a alfabetização, durante séculos, vêm se constituindo como habilidades comuns e não complementares. Assim, discorreremos sobre alguns pontos da história da leitura pela ótica da alfabetização escolar para, progressivamente, entendermos a transformação e a distinção do discurso educacional referentes à alfabetização e ao letramento, e da importância de dissociar essas habilidades.

Dessa forma, trataremos do percurso teórico realizado desde a decifração, entendida como o domínio pleno da leitura, até a leitura significativa, isto é, ao entendimento do letramento como parte fundamental dessa leitura e sobre a existência de graus, ou níveis, de letramento.

2.1. O surgimento da escola: espaço social destinado à aprendizagem da leitura

O percurso teórico/histórico da alfabetização escolar, no ocidente, teve seu início na França em 1789, com a criação da educação/escola pública, logo após a Revolução Francesa. Segundo Manacorda (2001), com a chegada da industrialização, o campo e o artesanato (trabalho manual) deram lugar às máquinas e às fábricas. Nesse contexto, emergiu a necessidade de

instruir/alfabetizar os camponeses e os artesãos franceses, que viriam a ser futuros operários.

Ainda segundo Manacorda, a educação pública surgiu por meio de um discurso que defendia a extensão da escola pública para todas as pessoas. Todo(a) o(a) cidadão(ã), fosse esse(a) adulto(a) ou criança, teria o direito a uma educação igualitária, neutra e inspirada num laicismo absoluto, discussão que não se concretizou.

A teoria educacional proposta, por meio desse discurso, acabou por servir às necessidades imediatas da industrialização e, ao longo de seu desenvolvimento, o ensino tornou-se técnico e compartimentado, ao invés de cultural e inserido em contextos diversificados.

Barbosa (1994), ao comentar a respeito do início da educação escolar pública, também reafirma essa situação:

(...) uma das primeiras tentativas de generalização da alfabetização ocorreu na França, no final do século XVIII. Uma das metas da Revolução Francesa na área da educação foi o estabelecimento da escola pública para todos os cidadãos, com uma ênfase no ensino dos usos da língua escrita (p.44).

As crianças dessa época (século XVIII), que até então tinham um ensino individualizado, transformaram-se em alunos(as). A alfabetização tornou-se o fundamento da escola básica, e a escrita²⁰ e a leitura passaram a ser aprendizagens desenvolvidas no âmbito escolar.

Aprender a escrever se sobrepôs a aprender a ler, dando início a uma crença que durou um longo tempo no ensino escolar. Essa crença postulava que uma pessoa aprenderia a ler escrevendo, ou seja, se uma pessoa

²⁰Citaremos algumas vezes a escrita, no presente trabalho, apesar de não fazer parte de nossos estudos, pois a mesma foi, durante muito tempo, uma habilidade associada à habilidade de leitura e, em muitos estudos, as habilidades são entendidas como equivalentes.

aprendesse a escrever/transcrever, automaticamente, também aprenderia a ler/decodificar.

Para melhor expor os apontamentos anteriores, apoiar-nos-emos em pressupostos de Ferreiro (2001). A autora sintetiza bem essa noção equivocada da relação entre a escrita e a leitura, mostrando-nos a diferença entre essas habilidades:

Se pensarmos que o ensino da língua escrita tem por objetivo o aprendizado de um código de transcrição é possível dissociar o ensino da leitura e da escrita enquanto aprendizagem de duas técnicas diferentes, embora complementares (...) (p. 35 e 36).

2.2. A evolução educacional: metodologias e teorias no século XX

Avançaremos o percurso teórico/histórico proposto, referente à alfabetização, à escolarização e à leitura, até o século XX, e discutiremos a respeito do *como* as metodologias que abrangeram a aprendizagem e o ensino da escrita e da leitura, entendidas como alfabetização, foram discutidas, rediscutidas e adotadas nas práticas pedagógicas, desenvolvidas no âmbito escolar.

Para melhor ilustrar os apontamentos sobre os métodos desenvolvidos ao longo do século XX, dividimos esse percurso teórico/histórico, referente à evolução dos conceitos que compreendem a alfabetização, a escolarização e a leitura, em três períodos distintos, que chamaremos, nesta dissertação, de primeiro, segundo e terceiro períodos.

No primeiro período, que compreende as décadas entre 1890 a 1950, discutiremos acerca de dois métodos: Analítico e Sintético. Discutiremos, também, como esses métodos se mesclaram no Brasil, resultando em uma metodologia que foi desenvolvida e trabalhada por meio da cartilha (1910) nas escolas.

No segundo período, abordaremos os questionamentos que surgiram no início da década de 60 (seguindo até o final dessa mesma década) a respeito do fracasso escolar e, principalmente, do fracasso atribuído ao(a) aluno(a) oriundo de uma classe social desfavorecida. Esses questionamentos tiveram a sua origem em teorias conhecidas como Teoria do Déficit Lingüístico e Teoria do Déficit Cultural.

No terceiro período, que compreende a década de 70 até os dias atuais, discutiremos acerca do processo no qual se procurou buscar e entender como os(as) alunos(as) aprendiam a escrever e a ler, além de entender o que pensavam sobre a escrita e sobre a leitura os(as) alunos(as) que não conseguiam se alfabetizar.

Essa busca deu início a uma teoria que revolucionou os estudos sobre a alfabetização e, acreditamos, revolucionou os estudos referentes à linguagem: o Construtivismo.

Com base nesses três períodos, focalizaremos, então, o percurso teórico/histórico que compreendeu os estudos a cerca da aprendizagem e do ensino da leitura, desenvolvidos no Brasil ao longo do século XX e início do século XXI.

Exporemos, ainda, a contribuição, a importância e a influência direta que o uso sistematizado da cartilha obteve no desenvolvimento da habilidade de leitura, tornando-a uma habilidade mecanizada, descontextualizada e desprovida de sentidos, além de significar, para muitas pessoas, apenas uma atividade a ser aprendida e desenvolvida na escola.

2.2.1. O Primeiro Período: discussão e fusão dos métodos Analítico e Sintético

Esse período teve seu início na primeira metade do século XX, quando a discussão sobre a alfabetização limitava-se ao âmbito escolar e ao ensino

escolarizado. Desde então, os(as) estudiosos(as) da época já buscavam a melhor metodologia a ser empregada para ensinar a escrita e a leitura.

Entre os diversos métodos discutidos na época, dois deles se destacaram entre os(as) estudiosos(as): o **Método Global** ou **Analítico**, considerado um método tradicional, e o **Método Fonético** ou **Sintético**, considerado um método revolucionário (MORTATTI, 2000).

Os(as) estudiosos(as) que aderiram ao método Global ou Analítico defenderam, na época, que a melhor estratégia era oferecer ao(à) aluno(a) as palavras, as frases ou pequenos textos para que ele(a) fizesse uma análise e, a partir do todo, chegasse às partes, ou seja, às sílabas e às letras.

Já os(as) estudiosos(as) que aderiram ao método Fonético ou Sintético, ao contrário, defendiam que o(a) aluno(a) deveria primeiro aprender as letras ou as sílabas e o som das mesmas, para depois conseguir chegar às palavras ou às frases, ou seja, o(a) aluno(a) só compreenderia o todo, se antes compreendesse as partes.

De acordo com Mortatti (2000), no Brasil, as instituições escolares e os(as) estudiosos(as) brasileiros(as) optaram por uma fusão entre os dois métodos. A base dessa fusão resultou em um método conhecido como método **Misto** ou **Eclético**, que privilegiou a análise e a síntese das palavras estruturadas por meio de um silabário ou por meio das famílias silábicas, solidificando o uso da tão famosa e conhecida cartilha no ensino de leitura, principalmente no âmbito escolar.

Essa metodologia perdurou, no Brasil, durante quase todo o século XX como a principal e a mais eficaz metodologia para se alfabetizar as crianças e também os adultos e os jovens, limitando-se, para isso, a trabalhar com frases e palavras descontextualizadas e desprovidas, na maioria das vezes, de um sentido realmente significativos àqueles(as) que as liam.

Apesar do progressivo avanço do discurso educacional em relação à leitura significativa, entendemos que os efeitos metodológicos causados à habilidade de leitura transformaram-na em uma leitura superficial e descontextualizada, decorrente do uso sistematizado da cartilha, ainda hoje são visíveis na população adulta, principalmente, e na população jovem, classificadas em estado de alfabetismo funcional.

Percebemos que a herança deixada pelo ensino da leitura, por meio da cartilha, ainda se encontra presente no ensino desenvolvido nas escolas, mas com uma nova roupagem. Essa metodologia de ensino está travestida nas frases retiradas de textos para a realização de uma análise gramatical do tipo *Encontre o sujeito e o predicado das frases*, ou mesmo, na fragmentação dos textos que se encontram nos livros e manuais didáticos como sugestão para o desenvolvimento da habilidade de interpretação ou como sugestão para uma análise textual, do tipo: *Segundo o autor...; O que o autor quis dizer com...*

2.2.2. O uso da cartilha: um caminho não tão suave

Para traçarmos um paralelo entre a metodologia do ensino da leitura desenvolvida nas escolas do Brasil ao longo do século XX e a metodologia de ensino da leitura nos dias de hoje, julgamos pertinente refletir sobre algumas concepções teóricas da metodologia da cartilha e sua influência direta nos métodos atuais de ensino da leitura na escola.

Uma cartilha é um livro didático que tem como principal proposta didática ensinar a escrever e a ler por meio das famílias silábicas como: *ba-be-bi-bo-bu*. Espera-se, então, que, com o auxílio de uma metodologia que utiliza famílias silábicas ou silabários, rapidamente o(a) aluno(a) será capaz de formar e de ler frases, como: *A babá viu o bebê*, dando início, assim, à apropriação e ao domínio do código lingüístico.

A metodologia de ensino da leitura, por meio das famílias silábicas e dos textos cartilhões, foi trabalhada por professores(as), ao longo do século XX, no

Brasil, com muito afinco nas séries iniciais do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries). Em pouco tempo, a cartilha deixou de ser apenas um apoio pedagógico para transformar-se na base metodológica e pedagógica do ensino da alfabetização e da leitura escolar, sintetizando, em si, todo o ensino e aprendizagem da escrita e da leitura nas séries iniciais (MORTATTI, 2000).

Segundo Barbosa (1994), a cartilha se limitava a um ensino técnico de leitura, que tinha como principal fundamento a decifração de elementos gráficos em elementos sonoros, a decodificação, constituindo-se na base do ensino da leitura na escola.

Ainda segundo o autor, conforme as mudanças na metodologia adotada por estudiosos(as), as cartilhas também variavam a sua proposta metodológica. Dessa forma, para contemplar os diferentes métodos, as cartilhas foram divididas em três tipos, que resumiremos a seguir:

Cartilhas sintéticas, de soletração ou silabação – partem de elementos não significantes da língua: letras ou sílabas (...) São as cartilhas mais tradicionais e seu uso parece ser bem restrito. ***Cartilhas analíticas, de palavração ou sentencição*** – partem de elementos significativos da língua: palavras ou frases (...) São cartilhas mais raramente encontradas no Brasil. ***Cartilhas mistas ou analítico-sintéticas*** – combinam e quase sempre baralham as duas orientações (...) As cartilhas mistas partem de palavras-chave que são destacadas de uma frase para, logo a seguir, realizar sua decomposição em sílabas, compondo-se com estas sílabas novas palavras (...) (1994, p. 55, grifos nossos).

Com base nas reflexões teóricas sobre algumas das metodologias da cartilha e dos fragmentos de textos cartilhaus, aqui expostos, podemos afirmar que nenhuma das metodologias adotadas nas diferentes cartilhas contemplava o contexto real do(a) aluno(a); também não contemplava a significação ou a produção de sentidos novos e possíveis por meio de leituras feitas, por esse(a) aluno(a), dos enunciados, das palavras ou de pequenos textos extraídos dela.

A meta principal da cartilha, portanto, era ensinar a escrever e a ler mais e em menos tempo, ou seja, priorizava-se a quantidade de palavras escritas e lidas pelo(a) aluno(a), independentemente do uso que ele(a) faria dessas palavras, do seu entendimento em relação a elas, dos diferentes contextos e dos variados significados possíveis que essas palavras incorporariam conforme sua inserção nesses contextos.

Ao considerarmos os(as) alunos(as) das camadas populares, podemos citar como exemplo de descontextualização a palavra **mata-borrão**, muito utilizada nas frases cartilhas. Em geral, a maioria das crianças não sabia o significado dessa palavra e, possivelmente, até um(a) jovem professor(a) teria dificuldade em estabelecer sentidos a partir dela. Dessa forma, dificilmente uma criança seria capaz de produzir conhecimentos novos, ou mesmo, realizar qualquer tipo de inferência ou de interação a partir de uma palavra que não fazia parte do seu repertório e que, dessa forma, era utilizada em um contexto que não a tornava significativa.

Para ratificar os nossos apontamentos em relação à concepção da importância da contextualização das palavras e dos enunciados para que o(a) aluno(a) possa produzir sentidos/significados ou, a partir deles, produzir novos e diferentes sentidos/significados, apoiar-nos-emos na fala de Pinto (1998) quando comenta que “*Não se torna demasiado insistente referir que a criança tem de sentir que o que ela diz quer dizer qualquer coisa na sua vida real (p. 53).*”

Ainda, segundo a autora:

(...) o importante nesta fase da existência da criança é que ela viva a linguagem. Toda esta convivência com a linguagem organizada, mesmo antes da criança começar a aprender a ler, é relevante porque, deste modo, quando ela entrar em contacto com o material escrito, não vai sentir dificuldade em reconhecer sob forma visualizada elementos ou grupos lingüísticos com sentido (que a preparação para a leitura-compreensão) e que correspondem a sintagmas ou a frases que ela se habituou a ouvir e a proferir. (1998, p. 57 - 58).

Fica evidente, segundo a autora, a importância do sujeito leitor viver a palavra, conhecê-la, para que ela possa significar-lhe algo ou, mesmo, a partir dela, ser capaz de produzir associações significativas e, conseqüentemente, estabelecer variados sentidos.

2.2.3. O Segundo Período: o fracasso na escola e as teorias deficitárias

Esse período se iniciou nos anos 60, quando a discussão sobre a alfabetização tomou uma dimensão maior, estendendo-se à questão do fracasso escolar, imputando ao(à) aluno(a) a responsabilidade por seu próprio fracasso. Ou seja, para que ocorresse a aprendizagem escolar seria necessário possuir pré-requisitos como os cognitivos, os lingüísticos, os psicológicos etc.

Segundo Soares (1986), a suposição de que o fracasso escolar tinha a sua origem no aluno levou muitos(as) estudiosos(as) da época a direcionarem as suas reflexões com base nos erros cometidos por eles(as) e nas dificuldades que apresentavam no decorrer do processo de aquisição do código lingüístico, e não somente a partir da metodologia oferecida pela cartilha.

Além dos pré-requisitos citados, esse fracasso era também associado à pobreza, ou seja, as crianças oriundas de famílias pobres, e devido a essa condição, não possuíam estímulos adequados para que pudessem aprender e desenvolver as habilidades de escrita e de leitura.

Ainda segundo à crítica de Soares (1986), a definição desses estímulos apoiava-se na premissa de que a carência afetiva, as possíveis dificuldades cognitivas e o déficit lingüístico constituíam a causa fundamental para a falta de estímulos na aprendizagem escolar das crianças das classes populares.

Nesse período, originou-se o que conhecemos hoje como *Teoria do Déficit Lingüístico*. Entendemos que essa teoria postula que a pessoa não é considerada em sua realidade própria, em seu potencial de aprendizagem ou

em seu crescimento intelectual, mas no que a distingue das demais pessoas de meios socioculturais considerados letrados.

Esse Déficit Lingüístico é apontado por Soares (1986) – com base nos estudos de Bourdieu e Passeron (1982) – como o “*aspecto crucial da deficiência cultural (p.20)*”, assim comentado pela autora:

A teoria da deficiência cultural afirma que as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagem: seu vocabulário é pobre – não sabem o nome de objetos comuns; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas, sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; contém erros de concordância, de regência, de pronúncia; comunicam-se muito mais através de recursos não-verbais que de recursos verbais (p. 20).

A autora defende que esse discurso permanece, ainda hoje, na ideologia escolar e na prática de muitos(as) professores(as) da rede pública de ensino. Ratifico essa afirmação de Soares, como professora dessa rede pública e em meu contato com alguns(as) professores(as) que têm essa concepção e essa postura mediante à execução de seu ofício.

Há professores(as) que acumulam dois ou três cargos/empregos, isto é, lecionam tanto em instituições públicas de ensino, estaduais ou municipais, como também, em instituições de ensino particulares. Esses(as) profissionais declaram, sem qualquer constrangimento, que desenvolvem melhor suas aulas na rede particular, tanto qualitativa quanto quantitativamente, do que na rede pública, sendo essas aulas, muitas vezes, direcionadas às mesmas séries, em ambas as redes.

Esses(as) mesmos(as) professores(as) se sustentam no discurso que protagoniza a pobreza e a falta de estrutura familiar como razão para a falta de estímulo na aprendizagem dos(as) alunos(as) da rede pública, além de se justificarem, embasados(as) nesse mesmo discurso, a falta de qualidade das aulas que ministram a esses(as) alunos(as) em relação às aulas ministradas aos(as) alunos(as) da rede particular de ensino. Declaram, ainda, que

preparam as aulas ministradas na rede particular, mas não o fazem na rede pública, pois não consideram necessária essa preparação.

Creemos que um discurso proferido por um vice-diretor de uma escola pública do Estado de São Paulo, na qual lecionamos, em uma reunião de Conselho de Classe, seguida de uma Reunião Pedagógica, sintetiza muito bem essa visão, além de reafirmar a existência dessa crença a respeito do Déficit Cultural e do Déficit Lingüístico, ainda presentes no discurso pedagógico na voz de alguns(as) educadores(as).

Durante uma exaustiva discussão acerca da melhor maneira de auxiliar no desenvolvimento da capacidade escritora e leitora de um determinado aluno, estudante da 5ª série do FUND II, o vice-diretor que presidia o Conselho de Classe interrompeu a discussão com o seguinte discurso:

Não sei por qual razão vocês se preocupam tanto com determinados alunos? Vocês têm que ter em mente que nós não formaremos doutores, advogados ou engenheiros, pois o mundo também precisa de peões de obra, faxineiros, frentistas (...) Aqui nessa periferia, vocês acreditam que formarão mais do que isso, gente? Ora, façam-me o favor, se essas crianças saírem daqui sabendo ler e escrever já será muito (...)²¹

Este discurso ratifica a nossa idéia, anteriormente exposta, e as idéias de Bourdieu e Passeron (1982) e de Soares (1986) sobre a existência de uma crença errônea de que o fracasso escolar é originado da condição social em que se encontra um(a) aluno(a). Acreditamos, entretanto, que talvez essas idéias sejam até inconscientes, e que alguns(as) educadores(as) as incorporam em seus discursos para manter o discurso dominante.

A nosso ver, esse discurso dominante postula que as pessoas oriundas das classes populares devem ter um ensino compatível com a realidade atual em que vivem. Nega-lhes, até mesmo, o direito de acreditar que sejam capazes de ir além daquilo que a sociedade e, inclusive a escola, colocaram como o seu

²¹ Por questões de ética, não mencionaremos os nomes do educador e da Instituição Escolar.

limite máximo de alcance social. Ou seja, trata-se de um discurso que postula que o avanço, ou não, de um sujeito dependerá da origem e da situação socioeconômica em que se encontrar.

Essa concepção de ensino e de aprendizagem, além de focar no(a) aluno(a) toda a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso na aquisição e no domínio das habilidades de escrita e de leitura, preservava como base para a metodologia do ensino dessas habilidades os textos cartilhões. Ou seja, em nenhum momento o uso da cartilha e o seu conteúdo foram questionados ou mesmo repensados.

2.2.4. O Terceiro Período: a compreensão da aprendizagem e o entendimento da não-aprendizagem

Esse período se iniciou em meados dos anos 70, marcado por uma mudança de paradigma. Começou-se a busca por compreender como aprendiam os(as) alunos(as) que conseguiam escrever e ler, e o que pensavam a respeito da escrita e da leitura aqueles(as) alunos(as) que não conseguiam se alfabetizar, ou demoravam a fazê-lo, dando início a uma nova concepção referente à leitura. Nesse contexto, o uso da cartilha, cede, aos poucos, espaços a outras metodologias e, principalmente, outras teorias, que focavam não só a aquisição e a reprodução das habilidades de leitura e de escrita, como, também, o contexto e o sujeito leitor.

Encetou-se um processo de descentralização do fracasso escolar, que, até então, envolvia somente o(a) aluno(a). Procurou-se entender, com embasamento teórico, por quais razões alguns(as) alunos(as) aprendiam a escrever e a ler, e outros(as) não, ou demoravam muito tempo a aprender.

Surgiu, então, desses questionamentos, a teoria do construtivismo, que se originou dos estudos cognitivos de Jean Piaget e que foram, posteriormente, redirecionados e expandidos, principalmente por Emília Ferreiro, aluna de

Piaget, aos estudos referentes à alfabetização de crianças e, também, de adultos e de jovens.

Essa nova teoria revolucionou os estudos referentes à alfabetização e os estudos referentes à linguagem. Muitos(as) estudiosos(as) passaram, então, a se preocupar com a aquisição, com o desenvolvimento e com o uso das habilidades de escrita e de leitura, não mais, somente, com a apropriação do código lingüístico.

2.2.5. O construtivismo

Ferreiro e Teberosky (1985) apóiam-se nas idéias construtivistas de Jean Piaget, conhecidas como Epistemologia Genética ou Teoria Psicogenética que explica, com detalhes, como, desde o nascimento, uma pessoa constrói o seu conhecimento e, com muita eficácia, redireciona essa concepção acerca da construção constante do próprio conhecimento e da valorização dos aspectos cognitivos, para o ensino da escrita e da leitura, dando início à teoria conhecida como construtivismo (AZENHA, 2001).

As teóricas aprofundaram os estudos cognitivos de Piaget e o estenderam a um campo que o próprio Piaget não estudou. Assim, as autoras localizaram o essencial da teoria piagetiana para pesquisar, especificamente, como uma criança construía o seu aprendizado da escrita e de leitura e entendia que, para a aquisição dessas habilidades, os recursos não poderiam ser os mesmos.

A esse respeito, Azenha (2001) postula:

Também, do ponto de vista teórico, as pesquisas de Ferreiro & Teberosky trazem uma contribuição original. Tomam como objeto de estudo um conteúdo ao qual Piaget não se dedicava – resgatam os pressupostos epistemológicos centrais de sua teoria, para aplicá-los à análise do aprendizado da língua escrita (p. 35)

A autora ainda acrescenta que Ferreiro e Teberosky caminharam na “*contramão de outros estudos teóricos (p.35)*”. As autoras, em suas investigações, propunham a realização de estudos voltados **ao processo realizado pela criança na aquisição da aprendizagem das habilidades de escrita e de leitura**, e não à prescrição de novos métodos para esse ensino, ou mesmo, novas propostas que classificassem as dificuldades que essas crianças apresentavam ao tentar se apropriar dessas habilidades.

Com base nos estudos piagetianos, Ferreiro e Teberosky (1985) mostraram que as crianças possuíam hipóteses, idéias e teorias, e que confrontavam as suas idéias com as de outras pessoas, ou seja, a criança era capaz de construir o próprio conhecimento.

Dessa forma, as autoras se apóiam nas idéias da teoria construtivista de exploração das noções infantis que postula que, por meio de um diálogo, o(a) educador(a) pode elaborar hipóteses sobre as razões do pensamento das crianças, provocar perguntas e criar situações para testar, no próprio momento, as hipóteses dessas crianças.

O construtivismo resulta, assim, em uma teoria que permite distinguir as idéias básicas sustentadas por uma grande quantidade de crianças, das reações imediatas das crianças interrogadas que pensam ser necessário dizer ou fazer algo, simplesmente para e por responder. Cremos que o estudo da teoria construtivista possibilita entender o modo como se modificam as noções da criança em relação à escrita e à leitura de maneira mais direta e efetiva.

Segundo Matui (1995), o construtivismo tem um compromisso político com a formação do(a) cidadão(ã). Assim, a teoria construtivista, aplicada ao ensino, considera não só a técnica, mas também a dimensão política e social, pois, conforme assegura o autor “*Não há prática pedagógica que não tenha compromisso político(...) Vale dizer: o compromisso básico do construtivismo é com o povo porque ele é o novo conteúdo da escola (p. 19).*”

Essa nova proposta de interação rompeu, aos poucos, com o método didático copista e descontextualizado oferecido por meio das cartilhas, além de

confrontar a idéia de que o fracasso da criança nas habilidades de escrita e de leitura não tinha a ver, somente, com a classe social a que ela pertencesse. Entretanto, entendemos que condições sociais mais favoráveis e um maior contato com ambientes letrados contribuem positivamente para a expansão do grau de letramento de qualquer pessoa, em qualquer idade.

Em relação à definição da teoria construtivista, o autor menciona:

Assim, ensaia-se definir o construtivismo como uma teoria do conhecimento que engloba numa só estrutura dois pólos, o sujeito histórico e o objeto cultural, em interação recíproca, ultrapassando dialeticamente e sem cessar as construções já acabadas para satisfazer as lacunas ou carências (necessidades) (1995, p. 48).

Ainda no que se refere à teoria do construtivismo, consideramos importante nos reportar à visão de Freitag (1993):

O Construtivismo defende, pois, a idéia básica de que as estruturas de pensar, julgar e argumentar resultam, em verdade, para usar as palavras de Sara Pain, de um trabalho permanente de reflexão e de remontagem, das percepções que a criança tem, agindo sobre o mundo físico e interagindo com outras pessoas no mundo social (p. 27).

A autora complementa essa idéia ao enfatizar que a aprendizagem é uma construção, porém uma construção frágil, já que essa aprendizagem pode ser desconstruída e novamente reconstruída. Enfatiza, também, que o centro dessa constante construção e reconstrução é sempre o próprio sujeito da aprendizagem.

Atualmente, os paradigmas que norteiam o funcionamento e a articulação dos estudos sobre a alfabetização, mesmo após o surgimento e a aplicação da teoria construtivista, continuam sendo questionados.

Entende-se que o processo de alfabetização, no que se refere à habilidade de leitura, deve ir muito além do simples ato de decodificar, ou decifrar; deve ir além, inclusive, da habilidade de alfabetização pura e simples. As habilidades de alfabetização e de leitura devem extrapolar os muros da escola e devem se inserir no mundo, devem se inserir no letramento.

Assim, ousamos dizer que o construtivismo foi o ponto de partida dos estudos do letramento e da leitura enquanto processo de interação entre o sujeito-leitor, o outro e o mundo. Em outras palavras, o surgimento dessa nova teoria abriu caminho para estudos mais aprofundados das habilidades de escrita e de leitura, enquanto práticas significativas e contextualizadas no mundo real daqueles(as) que estão no processo de apropriação do código lingüístico.

Discutiremos, a seguir, a concepção de letramento – termo que usaremos ao longo desta dissertação – e a motivação de seu surgimento, enquanto uma habilidade diferente da habilidade de alfabetização, gerar tantas discussões e polêmicas.

2.3. O letramento

Sob a concepção da leitura, enquanto portadora de significados múltiplos e de interação entre o sujeito-leitor e o mundo e, principalmente, com o desenvolvimento e a ampliação de uma nova sociedade surge o termo Letramento ou Literacia²² com a finalidade de conceituar o saber contextualizado no uso e nos diferentes atos sociais de comunicação.

O termo também surge com a finalidade de desmistificar a concepção errônea de que a alfabetização, o desenvolvimento e o uso da competência leitora são práticas equivalentes, trazendo à pauta a discussão sobre a complementação dessas práticas, e não a sua equivalência.

²² Termo utilizado por Pinto (1998) em suas obras desenvolvidas em Portugal para definir o que chamamos no Brasil de Letramento.

Segundo Soares (2002), apesar do termo letramento e de toda a sua significação apresentarem-se como recentes no Brasil, o mesmo já se fazia presente em nossa língua, mas com outra acepção. Encontramos essa acepção, assim impressa no Dicionário Aurélio Século XXI: O dicionário da Língua Portuguesa: “**letrado**. (Do lat. *Litteratu.*) **Adj.** 1. Versado em letras; erudito. **S. m. 2.** Indivíduo letrado; literato. **3.** P. ext. Jurisconsulto (q. v.) (1999, p. 1205)”.

Ainda segundo a autora, como não havia – e ainda não há – nos dicionários de nossa língua uma nomenclatura que definisse esse termo, como o entendemos hoje, buscou-se a sua significação na língua inglesa, na qual se encontrou o termo **Literacy**. Sabemos, então, que esse termo já era existente no contexto lingüístico de outros países como Estados Unidos e Inglaterra, desde o final do século XIX.

O termo **Literacy** surge frente à necessidade de diferenciar a pessoa que apenas escreve e lê textos pequenos e de baixa complexidade, como um bilhete pessoal, por exemplo, da pessoa que apresenta um conhecimento que vai além do simples ato de decodificar.

Britto (2003) também comenta a introdução do termo **letramento** no Brasil:

A introdução do termo letramento no Brasil resulta, como se sabe, da versão do termo inglês literacy, o qual tradicionalmente era traduzido por alfabetização. A opção por dar à palavra inglesa uma nova tradução advém dos sentidos que ela adquiriu devido às novas compreensões do que significaria objetivamente ser alfabetizado na sociedade contemporânea (...) Pode-se dizer, portanto, que a formulação e aplicação desse novo conceito resultaram de necessidades teóricas e práticas várias, em função dos avanços no modo de compreender as relações inter-humanas, dos processos de participação social e do acesso ao e construção do conhecimento (p. 51).

Acreditamos que o termo, também, tem como propósito qualificar pessoas que relacionam as idéias expressas em textos diferentes, produzem

conhecimentos novos a partir de leituras realizadas, dentre outras habilidades. Até pouco tempo, tanto o leitor que apenas decodificava quanto o leitor que produzia sentidos, por meio da leitura, eram considerados em estado de nível pleno no que se refere à leitura.

Para Soares (2002), uma das maiores pesquisadoras do assunto no Brasil, o termo letramento significa:

o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquiriu um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (p. 18).

A autora evidencia o caráter individual do processo de letramento como um atributo pessoal. cremos que a reflexão proposta é sobre a capacidade de se definir com precisão até que ponto um sujeito pode ser considerado ou não letrado. Na dimensão social, a autora classifica o processo como um fenômeno cultural; um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita.

Kleiman (1995), por sua vez, afirma que o termo letramento surge com os estudos sobre o impacto social. A autora define o letramento como o conjunto de práticas sociais que usa a escrita enquanto sistema silábico e tecnológico em contextos e objetivos diferentes.

Já, para Di Nucci (2001), a alfabetização, a escolarização e o letramento, embora se interliguem, são conceitos distintos e de características próprias. A seguir, exporemos a concepção de Di Nucci que sintetiza e diferencia com muita propriedade os termos acima citados:

(...) a alfabetização ocorre na instituição escolar e envolve o domínio sistemático das habilidades de ler e escrever. A escolarização, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa à formação integral do indivíduo, sendo a alfabetização apenas uma de suas atividades (...) Ampliando a concepção de escrita para fora do contexto escolar, o letramento envolve a aprendizagem social e histórica da

leitura e da escrita em contextos informais e nos usos contextualizados no cotidiano do indivíduo (p. 54).

2.3.1. A existência dos graus de letramento

Tfouni (2004) afirma que não existe o grau zero de letramento, ou seja:

(...) o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”. Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência (p.23).

Concordamos com o pensamento de Tfouni, e acreditamos, conforme afirma a autora, que não existe o grau zero de letramento. Ao entendermos que vivemos em um mundo globalizado e grafocêntrico, os meios de comunicação, de um modo geral, atingem direta ou indiretamente as pessoas e as influenciam de alguma forma.

Assim, afirmar a existência do grau zero de letramento seria o mesmo que dizer que uma pessoa, durante toda a sua vida, não aprendeu coisa alguma, nenhum ofício e, muito menos, que essa pessoa seja capaz de interagir com e no mundo.

Ao partirmos do princípio de que o processo de letramento não se limita à aprendizagem individual e escolar, e que esse processo se dá com e no meio social, podemos afirmar que o grau de letramento de uma pessoa parte, no mínimo, do grau *um*, sem que, como afirma Tfouni (2004), exista um grau máximo e limitado de letramento a ser alcançado.

Signorini (1995) confirma e complementa a concepção de Tfouni ao mencionar que o grau de letramento de um sujeito não está relacionado

somente com o nível de escolarização, apesar de ser visto dessa forma pela sociedade brasileira.

Segundo a autora:

No Brasil, onde a hierarquização socioeconômica se reproduz nas desigualdades de acesso à escrita e à cultura letrada, o fator letramento tende a ser visto como uma credencial para o sucesso nas várias formas de ação na comunidade através da linguagem (...) como a escola é o principal, senão o único, meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática, esse fator tende a ser confundido com a escolarização: quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento e melhor a performance do indivíduo na comunicação social (...) (p. 161 e 162).

A concepção postulada por Signorini (1995) nos permite entender que o fato do contexto escolar ser compreendido pela sociedade brasileira como sendo o principal para o desenvolvimento e para a expansão do grau de letramento de um sujeito, aumenta, em muito, a sua responsabilidade enquanto um espaço sociocultural muito importante e efetivo para o ensino da leitura significativa. Essa concepção, conseqüentemente, legitima a nossa escolha em eleger esse contexto como o foco principal para o desenvolvimento de nossos estudos.

Entretanto, não pretendemos, aqui, reforçar a idéia de que é apenas no contexto escolar que o letramento se dá e se amplia, ao contrário, acreditamos na concepção de que a escola, como mais um agente do letramento, deve ampliar os seus horizontes de maneira a se unificar com o mundo social e, assim, ser parte integrante do mesmo.

Diante das posições expostas a respeito da habilidade e do processo de letramento, sentimos segurança ao afirmar nosso posicionamento em relação a esse conceito. Consideramos, portanto, o letramento como a competência que um sujeito tem para ler e para usar a interpretação dos conteúdos no intuito de construir conhecimentos novos, produzir e interagir com linguagem adequada

em qualquer situação comunicacional e nos diferentes contextos culturais, históricos, políticos e sociais em que estiver inserido.

2.3.2. O letramento no contexto escolar

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa, em particular, tem contemplado com maior eficácia a decifração, em detrimento à ampliação do grau de letramento do sujeito-leitor.

Essa afirmação torna-se um tanto óbvia ao verificarmos o grande índice de alfabetismo funcional apontado em diferentes sistemas e pesquisas que avaliam a capacidade leitora de adultos, de crianças e de jovens em todo o país – como apontamos no capítulo anterior.

É interessante ressaltarmos que entre os pesquisados há pessoas com os Ensinos Fundamental I e II, completos e incompletos, o Ensino Médio completo e incompleto e o Ensino Superior completo e incompleto que se encontram em estado de leitura rudimentar, conforme os dados de 2005 apresentados pelo Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) e que serão discutidos com maior propriedade no segundo capítulo.

Recorremos, mais uma vez, a Soares (2003), para tratarmos do letramento escolar. Segundo a autora, os saberes aprendidos dentro e fora da escola são assimilados de maneiras diferentes por alunos e alunas e, por isso, devem ser levados em conta ao pensarmos em educação de um modo geral e, de um modo mais específico, quando se tratar do conhecimento da linguagem.

Entendemos que há diferenças entre os eventos e as práticas **escolares** de letramento e os eventos e as práticas **sociais** de letramento, entretanto, ressaltamos a importância dessa distinção se restringir apenas ao contexto sociocultural de ampliação do grau de letramento do sujeito-leitor.

Acreditamos na hipótese de que, caso essa distinção ultrapasse esse contexto e seja entendida e trabalhada numa relação de equivalência, a escola continuará fechada e encerrada em si mesma por trás de seus muros, como se fosse um mundo estranho, irreal e paralelo dentro do próprio mundo.

Entendemos, ainda, que seja de extrema importância que a aprendizagem escolar tenha uma interação direta com o mundo social. Havendo essa interação, é muito provável que ocorra a ampliação do grau de letramento do(a) aluno(a) por meio dessa aprendizagem para que, posteriormente, esse(a) aluno(a) possa estender esse grau de letramento e adequá-lo a qualquer contexto e a qualquer situação de interação com o mundo e com seus pares.

É importante ressaltar que existem alguns pressupostos que apontam o(a) professor(a), ou o seu despreparo teórico e científico, como uma das causas principais do grande índice de alfabetismo funcional, e, conseqüentemente, o baixo grau de letramento apresentado pelos(as) estudantes nas pesquisas que avaliam a capacidade leitora, como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio(ENEM) e o Sistema Nacional de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Entretanto, entendemos que as causas dos índices insatisfatórios, relativos à leitura, apresentados nessas provas, vão muito além dessa lacuna na formação dos(as) professores(as) – que, enquanto professora, posso afirmar que existe – e compreendem, também, a concepção arcaica que a instituição escolar ainda mantém em relação ao que é ser um leitor proficiente.

Reportamo-nos a fala de Kleiman (1995) para sustentar a nossa afirmação:

(...) as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados não decorrem apenas do fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada nem das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino. As falhas,

acredito, são mais profundas, pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar (p.47).

2.3.3. Alfabetização X Letramento: habilidades comuns ou complementares?

Em face das afirmações e definições, até aqui expostas, a respeito do letramento, surge-nos uma questão pertinente: é possível que um sujeito que não seja alfabetizado, não tenha se apropriado do código lingüístico, possa ter algum grau de letramento e vice-versa?

Para Tfouni (2004), a resposta é afirmativa. Segundo a autora, a alfabetização e o letramento são processos distintos e, assim, devem ser estudados separadamente. Um não depende do outro para se concretizar, mesmo estando interligados.

A autora define, então, o letramento como os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita tendo como objetivo investigar, não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é.

Tfouni afirma que o letramento centraliza-se no social, em detrimento ao individual. Já a alfabetização, para a autora, centra-se no individual e se dá por meio do processo de escolarização, ou seja, ocorre por meio da instrução formal.

Podemos dizer que a aquisição da escrita e da leitura se dá quando um sujeito se apropria do conhecimento do sistema lingüístico e entende a sua relação com as palavras, as frases e os textos, reconstruindo-o e entendendo as *regras gerais* de funcionamento desse código. Assim sendo, é pertinente afirmarmos que a habilidade de letramento – já definida nesta dissertação - difere da habilidade de alfabetização.

Dessa forma, a alfabetização contribui para uma maior e melhor expansão do grau de letramento de um sujeito. Esse sujeito, que está inserido em um mundo grafocêntrico, é capaz de construir e de entender as regras de funcionamento do código lingüístico e não conseguir usá-las adequadamente num ato comunicacional, numa situação de interação escrita ou oral, sendo, também, verdadeiro o contrário.

Apoiar-nos-emos, mais uma vez, na fala de Tfouni (2004), para confirmar a afirmação feita acima:

Uma forma de acabar com o etnocentrismo parece ser começar a considerar a alfabetização e o letramento como processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza. Outro modo é passar a considerar o letramento como um “continuum”. Desse modo estaremos evitando as classificações preconceituosas decorrentes da aplicação das categorias “letrado” e “iletrado”, bem como a confusão que usualmente se faz com essas categorias e, respectivamente, “alfabetizado” e “não-alfabetizado” (p. 25).

Soares (2002) também afirma que há muitos adultos que não dominam o código lingüístico, mas são letrados, e vice-versa:

Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo (...) pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu, ou uma notícia de jornal, ou uma placa de rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus (...) É analfabeto, mas é, de certa forma, letrado, ou tem um certo nível de letramento (p. 47).

Ainda, segundo a autora:

Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido: tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama (...) (p.47).

Há outros(as) autores(as), entretanto, que analisam e definem o conceito de letramento relacionando-o ao conceito de alfabetização, ou seja, entendem que, ao alfabetizar, o(a) educador(a) está oferecendo, concomitantemente, ao(à) aluno(a) subsídios para que ele(a) se aproprie da condição de letrado(a).

Em um Congresso Internacional de Leitura, realizado no Brasil em março de 2005²³, Emília Ferreiro enfatizou a visão descrita acima, ao mencionar a necessidade de educadores(as) reavaliarem o conceito de alfabetização. Sugeriu a autora que o conceito de alfabetização não difere do conceito de letramento, sendo ambos um único conceito e não conceitos complementares como afirmam diversos outros(as) autores(as). Para embasar sua fala, Ferreiro mencionou preocupar-se com a distinção dos conceitos no que diz respeito à prática docente.

Ainda segundo a autora, essa possível diferenciação poderia levar alguns(a) educadores(as) à crença errônea de que a alfabetização e o letramento, quando entendidos como conceitos *complementares*, ocorreriam em momentos diferentes e que, conseqüentemente, muitos(as) educadores(as) poderiam deixar de trabalhar uma ou outra habilidade.

Creemos que seja oportuno, mais uma vez, enfatizar a importância da dissociação entre a habilidade de alfabetização e a habilidade de letramento ao tratar do ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Essa dissociação confere ao(à) educador(a) maior clareza para explorar as diversas possibilidades de leitura que um texto oferece, evitando, assim, permanecer no ensino da leitura superficial e descontextualizada.

A esse respeito, Serra (2003) postula, com muita pertinência, a importância de se compreender que a aquisição proficiente da leitura – foco de nosso estudo – vai além da pura e simples habilidade de decodificação:

²³Seminário Internacional de Leitura e Escrita, realizado na cidade de São Paulo, no período de 15 a 17 de março de 2005, em parceria com o curso Letra e Vida, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Felizmente, já é consenso entre os especialistas, e mesmo entre a maioria dos professores, que ler e escrever com fluência supõem muito mais do que reconhecer as letras e os números. Paulo Freire e Emília Ferreiro trouxeram contribuições decisivas para a mudança de paradigma sobre o que significa alfabetizar na escola brasileira (p. 79).

Ao entender que a leitura extrapola a decifração, pura e simples, o(a) educador(a) poderá redirecionar seu olhar e o olhar do(a) aluno(a) para uma leitura significativa que também poderá ultrapassar os muros da escola e interagir com diversos e diferentes contextos.

Ao discorrermos, ao longo do segundo capítulo sobre a habilidade de alfabetização, sobre a escolarização e sobre a habilidade de leitura significativa, ou seja, o letramento, tivemos o objetivo de mostrar como as teorias que definiram a alfabetização, no decorrer de sua trajetória, no século XX, em nenhum momento referendaram a aquisição da leitura como uma habilidade significativa e de interação entre o sujeito leitor e o mundo.

Expusemos, também, por meio da nossa concepção e da concepção de alguns(as) autores(as), a responsabilidade da instituição escolar, ao longo de sua existência, em relação à descontextualização, à mecanização e à falta de significação e de sentidos no que se refere à habilidade de leitura ainda no dias de hoje.

Entendemos que os estudos que compreendem a habilidade e o processo de letramento, podem contribuir positivamente para a mudança do quadro atual referente à habilidade de leitura significativa. Ao diferenciarmos as habilidades de alfabetização e de letramento, poderemos avançar nos estudos do ensino da leitura significativa em sala de aula e poderemos, assim, ultrapassar os muros escolares e inserir, definitivamente, a instituição escolar no mundo social.

Reportando-nos a Bourdieu e Passeron (1982), podemos assim definir a importância dos estudos do letramento para o ensino da leitura significativa nas

aulas de Língua Portuguesa, em especial nas aulas desenvolvidas na EJA, objeto de nosso estudo nesta dissertação:

... não poderíamos adquirir uma linguagem sem adquirir ao mesmo tempo uma relação com a linguagem: em matéria de cultura, a maneira de adquirir se perpetua no que é adquirido sob a forma de uma certa maneira de usar essa aquisição, o modo de aquisição exprimindo ele mesmo as relações objetivas entre as características sociais daquele que adquiriu e a qualidade social do que é adquirido (p. 128 -129).

CAPÍTULO 3
INTERAÇÕES DIALÓGICAS: PERSPECTIVAS
PARA A LEITURA SIGNIFICATIVA

Neste capítulo, abordaremos os estudos teóricos do dialogismo, da intertextualidade e da polifonia originados dos estudos de Bakhtin (1986 e 2000), os quais serão relacionados à pedagogia freireana, com o objetivo de estabelecer um elo comparativo entre esses dois estudos, e observar a possível proximidade ideológica entre eles.

Abordaremos, ainda, a importância da interação dialógica focada na intertextualidade e na polifonia como contribuição ao desenvolvimento de atividades que direcionem o ensino da leitura significativa nas aulas de Língua Portuguesa e que, conseqüentemente, possam contribuir para a expansão dos graus de letramento dos(as) estudantes da EJA.

Para o desenvolvimento deste capítulo, traçaremos um percurso teórico dos estudos bakhtinianos e dos conceitos de dialogismo, de intertextualidade e de polifonia que foram ampliados e nomeados a partir dos apontamentos de Bakhtin, à luz da Lingüística Contemporânea.

3.1. Os estudos dialógicos bakhtinianos

O filósofo russo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasceu em 16 de novembro de 1895 na cidade de Orel, ao sul de Moscou. Aos 25 anos tornou-se professor em Nevel, onde constituiu um círculo de amigos conhecido como *Círculo de Bakhtin* (FIORIN, 2006).

Juntamente com seus companheiros do Círculo, Bakhtin antecipou as principais reflexões da Lingüística Contemporânea no que se refere ao desenvolvimento e ao uso da linguagem escrita ou oral. Dessa forma, podemos considerar a atualidade de seus estudos como o aspecto mais relevante de suas reflexões.

Essa atualidade se deve ao fato de o autor e seu círculo, desde a década de 20, postular que a análise da linguagem deve ser realizada em sua totalidade, não em partes, sendo necessário e fundamental considerar a sua

organização, a interação verbal entre o(s) locutor(es) e (o)s interlocutor(es), o(s) contexto(s) e o intertexto no momento da interação discursiva.

Sob essa perspectiva, o autor defende, ainda, que a ampliação da compreensão da linguagem se dá por meio da interação verbal existente entre os sujeitos e desses com o mundo. Assim, Bakhtin acredita que essa relação interativa entre os sujeitos e o contexto sócio-histórico se efetive nas enunciações, ou seja, para o autor, o que amplia a compreensão da linguagem é a interação verbal que há entre os sujeitos e entre os sujeitos e o mundo, por meio das enunciações.

Em seus estudos, Bakhtin declara que os possíveis sentidos da linguagem vão muito além do código lingüístico, puro e simples. Para o autor, a intencionalidade e o(s) sentido(s) de um discurso podem apresentar significações diferentes, de acordo com a situação comunicacional e os variados contextos nos quais os sujeitos se inserem.

Assim, podemos dizer que a interação dialógica entre os sujeitos pode influenciar o(s) sentido(s) de um discurso, o que seria dizer, em outras palavras, que todo evento da linguagem é a atualização de uma relação entre os sujeitos – acrescentando que esses sujeitos são vistos por Bakhtin como históricos e sociais.

O caráter interativo da linguagem compreendido por meio de sua natureza sócio-cultural-histórica é, portanto, a base do arcabouço teórico bakhtiniano. Dessa forma, o tema básico dos seus estudos, compreendidos como dialógicos, pôde ser ampliado, entendido e nomeado por lingüistas à luz da Lingüística Contemporânea, como exporemos mais adiante.

3.1.1. A ideologia bakhtiniana

Outro conceito fundamental presente nos estudos bakhtinianos é o conceito de ideologia, que Bakhtin associa, com muita pertinência, ao

discurso/à palavra/ao signo e ao contexto, entendendo esses elementos como constitutivos dessa ideologia, ou seja:

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia (...) O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico (1986, p. 31 - 32).

O autor também concebe a linguagem como uma criação coletiva e integrante de um diálogo cumulativo entre o(s) sujeito(s) com outros(s) sujeito(s) e desses com o mundo que os cerca. Assim, podemos entender que a interação dialógica, na concepção bakhtiniana, é construída e entendida a partir da natureza sócio-histórica da linguagem, constituindo a realidade fundamental da língua, do enunciado e, conseqüentemente, o que configura essa interação dialógica, também, como ideológica.

Segundo Bakhtin (1986):

(...) a palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fiões ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios... A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (p. 41, grifo nosso).

Para Bakhtin (2000) não existe neutralidade nas relações discursivas, na linguagem, ou seja, em qualquer esfera das relações sociais, a interação discursiva é imbuída de intencionalidade e, como tal, carregada dos diversos sentidos que materializam o fenômeno lingüístico.

Miotello (2005) acrescenta que uma mesma palavra pode configurar diferentes sentidos em contextos diversos. Podemos entender, então, que uma mesma palavra projetará sentidos diferentes de acordo com o contexto em que for expressa ou, ainda, conforme *a intencionalidade do locutor e a aceitabilidade do interlocutor*, já que para toda posição haverá uma contraposição.

Segundo o autor, *“o signo verbal não pode ter um único sentido, mas possui acentos ideológicos que seguem tendências diferentes, pois nunca consegue eliminar totalmente outras correntes ideológicas de dentro de si (2005, p. 172)”*.

Miotello (2005) sugere, ainda, como exemplo, o signo verbal *casamento*, que consideramos um exemplo pertinente para justificar os variados sentidos conferidos a um signo verbal na luta ideológica para a estabilização do seu sentido:

Basta olhar para as múltiplas composições familiares, para os vários tipos possíveis de casamento, para as discussões sem fim em torno do “casamento de pessoas do mesmo sexo” para entender que estamos diante de uma luta declarada de sentidos; a ideologia oficial buscando construir um sentido relativamente estável para o “casamento” (união entre duas pessoas de sexo diferente) enquanto os estratos inferiores da ideologia produzem uma multidão de sentidos e de realidades (p.174).

Podemos dizer, então, que o meio social envolve por completo o(s) sujeito(s) e que a(s) ideologia(s) se constrói(em) incessantemente na interação discursiva desse(s) sujeito(s) com outro(s) sujeito(s) e desse(s) com os diferentes contextos que o(s) cerca. Ao construir um discurso, o interlocutor leva em conta o discurso de outrem que, explícita ou implicitamente, estará presente no seu discurso.

Brait (1997) postula que a concepção de ideologia presente nos estudos de Mikhail Bakhtin significa *“entender que a enunciação indissolúvelmente liga-*

se às condições de comunicação que, por sua vez estão sempre ligadas às estruturas sociais (p.98).”

Mais uma vez, nas palavras de Miotello (2005), podemos entender as exposições, com base na concepção ideológica bakhtiniana, como

(...) o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados... o mundo sempre Novo, que se dá na ressurreição plena de todos os sentidos (p. 176).

3.2. Os estudos bakhtinianos à luz da Lingüística Contemporânea

A partir dos apontamentos bakhtinianos, lingüistas como Barros (2003), Brait (1997 e 2003) e Fiorin (2003 e 2006), entre vários outros, ampliaram e redirecionaram alguns conceitos lingüísticos. Surgem, assim, os termos dialogismo, intertextualidade²⁴ e polifonia para nomear e inserir, nas reflexões lingüísticas atuais, os apontamentos e os estudos de Bakhtin.

Exporemos, a seguir, a ampliação, a definição e o direcionamento dos conceitos de dialogismo, de intertextualidade e de polifonia para os estudos do funcionamento e do uso da linguagem, à luz da Lingüística Contemporânea, feitos por alguns(as) lingüistas a partir dos apontamentos bakhtinianos.

3.2.1 O dialogismo

Segundo Bakhtin (1986), nenhum discurso ou texto se constrói sozinho, mas se elabora a partir de outro. Com base nesses apontamentos, considerou-

²⁴ Conceito cunhado por Kristeva no final dos anos 60 (FIORIN, 2003, p. 29)

se o dialogismo sob dois aspectos: o da **interação verbal** entre o locutor e o interlocutor, e o da **intertextualidade**, no interior do discurso.

Barros (2003) reafirma tal apontamento relativizando-o ao conceito de dialogismo, sob o aspecto da interação verbal, ao defini-lo como “*constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso (p.2).*”

Ainda, segundo a autora:

O dialogismo decorre da interação verbal que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto... Em outros termos, concebe-se o dialogismo como espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto (2003, p. 2 - 3).

Dessa forma, podemos dizer que o sentido de um texto dependerá da interação verbal entre o locutor e o interlocutor inseridos nos diferentes contextos. Essa interação constituir-se-á em uma relação dialógica e se efetivará por meio das enunciações (BAKHTIN, 1986).

Fiorin (2006) divide o dialogismo em três conceitos distintos, abrangendo, de maneira relevante, as suas significações.

Para o autor, o primeiro conceito de dialogismo

é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado(...) o primeiro conceito de dialogismo diz respeito, pois ao modo de funcionamento real da linguagem: todos os enunciados constituem-se a partir de outros (p. 24 - 30).

Já o segundo conceito é assim definido por Fiorin (2006):

Trata-se da incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro(s) no enunciado. Nesse caso, o dialogismo é uma forma composicional. São maneiras externas e visíveis de mostrar outras

vozes no discurso. Isso é o que Bakhtin chama concepção estreita de dialogismo (p. 32 - 33).

Por fim, Fiorin (2006) define o terceiro conceito de dialogismo:

A subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito. Por isso, em Bakhtin, o sujeito não é assujeitado, ou seja, submisso às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação à sociedade.

O princípio geral do agir é que o sujeito age em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro. Isso significa que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação (p. 55).

Podemos entender que, para Fiorin (2006), os aspectos dialógicos compreendem que, numa interação discursiva, o locutor comporta em seu discurso a própria voz e a(s) voz(es) de outro(s) sujeito(s). Compreende, ainda, que toda e qualquer interação discursiva se elabora e se efetiva nas relações sociais e na historicidade de cada sujeito, sejam essas interações contraditórias, ou não, intencionais, ou não.

Brait (2003) também define o conceito de dialogismo à luz das reflexões bakhtinianas. Segundo a autora:

Ao definir as relações dialógicas como relações de sentido entre todas as classes de enunciados da comunicação discursiva, Bakhtin aponta as várias formas de dialogismo, de polifonia, de intertextualidade que configuram a natureza própria do discurso. Chama a atenção, ainda, para o fato de que há dialogismos de diferentes graus e que devem ser considerados em sua especificidade (p. 24).

A autora também exemplifica a noção de dialogismo:

Quando alguém estabelece um contraste entre dois teóricos que jamais se leram, mas que construíram teorias que podem ser confrontadas, o

resultado necessariamente será um discurso dialógico. Isso aconteceria se fizéssemos aqui, por exemplo, um diálogo entre a teoria da enunciação de Bakhtin e de Benveniste. A intencionalidade dialógica da parte de quem estabeleceu o contraste não implica o dialogismo “nato” entre os dois teóricos. Da mesma forma, e de uma perspectiva psicanalítica, há o dialogismo não-intencional representado pelas inúmeras vozes que habitam um indivíduo, constituindo a fala interna e condicionando um incessante diálogo, pois, para Bakhtin, os elementos históricos, sociais e lingüísticos atuam de forma decisiva no cerne da personalidade do indivíduo e se manifestam de forma dialógica em seus discursos (p. 24 - 25; grifos nossos).

Numa explanação geral, podemos dizer que o dialogismo é o centro dos estudos bakhtinianos que compreende a linguagem, o enunciado, como a materialização mutável dos sentidos. Assim, o dialogismo bakhtiniano pode ser entendido como o confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo, sejam essas visões individuais (mas não únicas e exclusivas) ou coletivas, o que não significa, somente, considerar o diálogo face a face, mas também a análise interna do discurso.

3.2.2. A intertextualidade

A intertextualidade, outro aspecto do dialogismo a ser considerado, é o diálogo entre os textos, que poderá reproduzir o sentido incorporado ou transformá-lo. Segundo Fiorin (2003), podemos considerar três aspectos da intertextualidade: a **alusão**, a **citação** e a **estilização**.

A **alusão** é considerada um tipo de intertextualidade que, diferentemente da citação, apresenta-se no texto como a(s) aparição(s) não citada(s) explicitamente, ou seja:

reproduzem construções sintáticas em que certas figuras são substituídas por outras, sendo que todas mantêm relações hiperonímicas com o mesmo hiperônimo ou são figurativizações do mesmo tema (FIORIN, 2003, p. 31).

Já a **citação** é considerada um tipo de intertextualidade que pode manter ou modificar o sentido do texto mencionado. É a apropriação explícita das idéias de outro(s) texto(s).

O último aspecto de intertextualidade, segundo Fiorin (2003), é o de **estilização**. Define-se como a reprodução do conjunto dos procedimentos de um determinado discurso ou do estilo de um outro autor.

Já Koch, *et. alii* (2007) definem assim a intertextualidade:

A intertextualidade stricto sensu (daqui por diante, apenas intertextualidade) ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores. Isto é, em se tratando de intertextualidade stricto sensu, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação (p. 17).

As autoras, nessa mesma obra (2007), definem outros conceitos de intertextualidade que sintetizaremos a seguir:

- a intertextualidade *détournement* – é um tipo de intertextualidade implícita de caráter lúdico e proverbial, “*mas que não pertence aos estoques dos provérbios reconhecidos (p. 45)*”. Tem como objetivo levar “*o interlocutor a ativar o enunciado original, para argumentar a partir dele; ou então, ironizá-lo, ridicularizá-lo, contraditá-lo, adaptá-lo a novas situações, ou orientá-lo para um outro sentido, diferente do sentido original (p. 45)*”;
- a intertextualidade estilística – ocorre quando o locutor repete, imita, parodia textos ou variedades lingüísticas;
- a intertextualidade explícita – ocorre quando, no próprio texto, é mencionada a fonte do intertexto;
- a intertextualidade implícita – ocorre quando no texto não é mencionada a fonte do intertexto; “*(...) espera-se que o leitor/ouvinte seja capaz de*

reconhecer a presença do intertexto pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva (...) (p. 30 e 31).”

- a intertextualidade intergenérica – define-se como *“um gênero que exerce a função de outro(...) É muito comum, por exemplo, o uso de fábulas, contos infantis, carta etc. em colunas opinativas de jornais bem como em gêneros de caráter parodístico, irônico e/ ou argumentativo... (p. 64);*
- a intertextualidade *lato sensu* – é o conceito de intertextualidade em seu sentido amplo, em outras palavras, seria dizer que todo texto se constrói a partir de um outro texto.
- a intertextualidade temática – pode ser encontrada em textos científicos que pertençam a uma área comum do saber ou que partilhem uma mesma corrente de pensamento;
- a intertextualidade tipológica – *“decorre do fato de se poder depreender, entre determinadas seqüências ou tipos textuais um conjunto de características comuns, em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, advérbios e outros elementos dêiticos, que permitem reconhecê-las como pertencentes a determinada classe (p. 76)”;*
- a intertextualidade *stricto-sensu* – *“ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores (p.17).”*

3.2.3. A polifonia

Mais um aspecto importante do dialogismo e para a análise de um texto é o conceito de **polifonia**. Caracteriza-se um texto como polifônico quando as vozes, nele presentes, se revelam em oposição aos textos considerados monofônicos que escondem os diálogos que os constituem e revelam a máscara de uma única voz (BARROS, 2003). O que confirma a inexistência do texto monofônico, já que, conscientemente ou não, as vozes de outros textos se manifestam em nosso discurso.

Exemplos de textos aparentemente monofônicos são os textos ou os discursos de cunho autoritário, nos quais as vozes são abafadas por uma verdade que se pretende única²⁵.

Segundo Bezerra (2005), o que caracteriza a polifonia

(...) é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável (p. 194).

Já Blikstein (2003), define, assim, a polifonia:

Suportado por toda uma intertextualidade, o discurso não é falado por uma única voz, mas por muitas vozes, geradoras de muitos textos que se entrecruzam no tempo e no espaço, a tal ponto que se faz necessária toda uma escavação “filológico-semiótica” para recuperar a significação profunda dessa polifonia. Cabe, então, a essa “filologia-semiótica” detectar toda a rede de isotopias que governam as vozes, os textos e, finalmente, o discurso (p. 45).

Ducrot (1987), à luz das reflexões bakhtinianas, também sintetiza o conceito de polifonia:

Uma crença análoga durante muito tempo reinou na teoria literária, e não foi questionada explicitamente senão a partir de uns cinqüenta anos, notadamente depois que Bakhtine elaborou o conceito de polifonia. Para Bakhtine, há toda uma categoria de textos, e notadamente de textos literários, para os quais é necessário reconhecer que várias vozes falam simultaneamente, sem que uma dentre elas seja preponderante e julgue as outras... (p. 161).

²⁵ No quarto capítulo exporemos o exemplo de um texto de cunho autoritário (“Eu te amo meu Brasil”) em que há claramente uma tentativa de apagamento de vozes.

Com base nas citações anteriores, podemos sintetizar que a polifonia é o conceito que tem por finalidade designar as múltiplas vozes que se encontram presentes nos textos, – escritos, orais e visuais – que dialogam tanto com o contexto sócio histórico como dialogam entre si, oportunizando a geração de outros textos, de outras vozes.

3.3. Bakhtin e Freire: a leitura do mundo à luz do diálogo social

Ao longo das leituras feitas para a elaboração da presente dissertação, consideramos que os estudos de Bakhtin têm pontos de convergência com as idéias de Paulo Freire. As concepções, que se manifestam tanto nos estudos bakhtinianos, quanto nos estudos freireanos, compreendem o processo de interação discursiva por meio das enunciações. Ocorre, então, entre as reflexões dos autores, o que Brait (2003) classifica como *discurso dialógico*.

Tanto Bakhtin quanto Freire acreditam no caráter polifônico de todo e de qualquer discurso, e, assim, para os autores, o caráter da linguagem jamais se constituirá individualmente, mas socialmente. Essa constituição configura a interatividade da linguagem como a base teórica das reflexões bakhtinianas e freireanas e constrói, entre essas reflexões, um discurso dialógico.

Retomamos, aqui, o pressuposto, apontado no segundo capítulo, de uma estreita ligação ideológica entre as reflexões bakhtinianas e a pedagogia freireana, com o objetivo de aproximá-las e fundi-las numa pedagogia que auxilie o ensino de uma leitura significativa direcionada ao(à) estudante da EJA, contribuindo para a expansão do seu grau de letramento. Para tanto, exporemos algumas semelhanças entre as reflexões postuladas por Mikhail Bakhtin e por Paulo Freire.

3.3.1. Semelhanças entre os estudos bakhtinianos e freireanos

Podemos considerar uma estreita relação, dialógica e ideológica, entre as reflexões bakhtinianas e as reflexões freireanas ao entendermos que ambas têm como base norteadora o(s) diálogo(s) entre os sujeitos e o(s) diálogo(s) desses com o(s) contexto(s) sócio-histórico(s).

Freire (1987), em suas reflexões, postula que o diálogo é o

(...) encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Se é a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (p. 78 - 79).

Para Freire (1987) o diálogo é, portanto, “um ato de criação” e de libertação dos homens. O autor, em suas reflexões, evidencia a sua crença ideológica de que é no diálogo e por meio dele que os homens se constituem enquanto sujeitos atuantes, críticos e participantes no e com o mundo.

Ao mencionar a ideologia existente nos diálogos entre os sujeitos e o mundo, é pertinente ressaltar que a luta de classes é um tema recorrente tanto nas reflexões bakhtinianas quanto nas reflexões freireanas. Então, podemos inferir que, assim como Bakhtin (1986) postula que o domínio ideológico coincide com o domínio da palavra, Freire (1987) postula que é por meio da palavra, nomeada pelo autor de “*palavramundo*” que o homem conquista o mundo e se liberta enquanto cidadão.

A seguir, exporemos apontamentos de Bakhtin e de Freire que confirmam a proximidade sobre a concepção ideológica, entre os autores, no que concerne à linguagem.

Segundo Bakhtin (1986):

(...) o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação (p. 35).

Já, segundo Freire (1987):

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabem também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder (p. 81).

Ao analisarmos as reflexões bakhtinianas e freireanas e transportá-las para o ensino de leitura direcionado ao (à) estudante da EJA, encontramos pontos de convergência, já que ambas as reflexões partem da interação dialógica, por meio do enunciado, rumo ao entendimento, à fusão e à interação do mundo e com o mundo.

Acrescentamos que o fato do educador Paulo Freire dedicar-se à alfabetização e ao ensino de leitura para adultos e para jovens justifica o nosso interesse na intertextualidade feita, neste capítulo, entre as idéias postuladas pelo autor e por Mikhail Bakhtin.

3.4. O contexto, o enunciado e as interações discursivas

Ao entendermos que a linguagem vive e evolui historicamente na comunicação social concreta, podemos dizer que o ato da fala, ou exatamente o seu produto, a enunciação, não deve ser entendido levando-se em

consideração, somente, as condições psicofisiológicas do sujeito falante – apesar de não poder dela se prescindir (BARROS, 2003).

Sendo assim, fica evidente que a enunciação é de natureza social e que, para compreendê-la, é necessário entender que ela sempre acontece em uma interação verbal e que se constitui como a realidade fundamental da linguagem.

Entretanto, é importante ressaltarmos que, apesar da natureza social do enunciado, Bakhtin (2000) entende que todo enunciado, escrito ou oral, é, também, individual, pois reflete a individualidade do falante.

Bakhtin (2000) postula que todo enunciado é uma unidade real e que é delimitado pela alternância entre os sujeitos do discurso. O autor afirma que essa alternância dependerá de alguns fatores como: a intencionalidade do locutor, a aceitabilidade do interlocutor, as condições e as situações que envolverem a comunicação no momento da interação discursiva.

Ainda, segundo o autor, a alternância ocorrerá quando o falante, ou o escrevente, disser tudo aquilo que pretende, em um dado momento ou sob dadas condições, até realizar o que Bakhtin (2000) chama de conclusibilidade. A conclusibilidade é definida, pelo autor, como o aspecto interno que ocorre na alternância dos sujeitos em uma interação discursiva.

A enunciação pode ser entendida, assim, como o produto da interação entre dois sujeitos socialmente organizados em torno da palavra, que comporta duas faces determinadas tanto pelo fato que precede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém, constituindo-se como produto do locutor e do interlocutor (intencionalidade e aceitabilidade). É por meio da palavra que o sujeito se define em relação ao outro, isto é, se define em relação à coletividade (BAKHTIN, 1986).

Julgamos importante ressaltar que, em um determinado momento, o locutor é incontestavelmente o único dono da palavra, que se torna, momentaneamente, sua propriedade inalienável. Entretanto, a categoria da propriedade não é aplicável ao ato comunicacional entre locutor e interlocutor. Se assim o fosse, tornar-se-ia um ato puramente fisiológico, como se o signo por si só se bastasse (BAKHTIN, 1986).

A interação entre os sujeitos do discurso ocorre constante e continuamente com outros enunciados. Isso ocorre, segundo Bakhtin (2000), por meio do processo de assimilação das palavras do outro.

A palavra é, portanto, extraída pelo locutor de um estoque social disponível. A própria realização desse signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais, ou seja, é na interação realizada nos variados contextos que os sentidos se (re)constroem e determinam a estrutura da enunciação.

Ainda segundo Bakhtin (2000):

Nosso enunciado, isto é, todos os nossos enunciados, é pleno de palavras do outro, de um grau de alteridade ou de assimilidade (...) Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (p. 296).

Benveniste (1989), acerca do processo de enunciação, considera três aspectos: o próprio ato, as situações e os instrumentos de sua realização. Esses aspectos vêm ao encontro das concepções de Bakhtin e, por essa razão, acreditamos ser pertinente expô-lo neste capítulo.

Assim, segundo a autora:

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação.

Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno.

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir em relação à língua, como um processo de apropriação. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor (...) desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário. (...) na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação (p. 83 - 84).

Podemos compreender, então, que todo e qualquer enunciado proferido por um sujeito se constitui por meio do enunciado proferido por outro(s) sujeito(s), ou seja, todo e qualquer enunciado traz consigo outras vozes. Essas outras vozes dialogam e intertextualizam com várias outras, construindo, assim, um elo na cadeia da interação discursiva.

O texto, enfim, constituir-se-á sempre como um novo contexto, o que seria dizer, à luz dos estudos bakhtinianos, que o sentido original não existe, pois tudo o que é dito/escrito é dito/escrito pelo locutor ao(s) interlocutor(es). Os possíveis sentidos, presentes nessa interação discursiva, dependerão da aceitabilidade do(s) interlocutor(es) para se efetivarem, o que configura a inexistência de uma autonomia discursiva, ou seja, todo e qualquer discurso estará sempre respaldado no discurso do outro.

Ao entendermos que o discurso verbal é social e constituído por diversas vozes, e não somente pela nossa, podemos dizer que ele está diretamente ligado à vida cotidiana dos sujeitos, não podendo, dessa forma, desvincular-se dela sem perder a sua significação. Exemplo disso pode ser observado quando pronunciamos um enunciado, ou um discurso de qualquer natureza. Dessa forma, o contexto de interação terá influência determinante nos possíveis sentidos construídos pelos sujeitos da interação discursiva.

Quando pronunciamos um enunciado do tipo *eu te amo*²⁶, percebemos que ele envolve uma série de concepções (afetivas, econômicas, ideológicas, políticas e sociais) que abrangem sentidos e significados que ultrapassam os fatores estritamente verbais do enunciado, em si. Assim, as avaliações, a intencionalidade do locutor e a aceitabilidade do interlocutor, os juízos de valor, o contexto de interação, entre outros fatores, influenciam diretamente os sentidos produzidos pelos sujeitos, no momento da interação discursiva.

Apoiar-nos-emos nos pressupostos de Barros (2003), para sustentar a nossa última afirmação. A autora postula que os estudos que envolvem os conceitos dialógicos consideram tanto as diferentes situações comunicacionais presentes nos diferentes contextos, quanto os interlocutores envolvidos em uma interação discursiva.

Reafirmamos, assim, que a associação entre o ensino de uma leitura significativa e os estudos dialógicos, por considerarem a intencionalidade do sujeito, a sua historicidade e os contextos culturais, históricos, políticos e sociais no momento de uma interação discursiva, podem contribuir para o avanço dos graus de letramento dos(as) estudantes da EJA, considerando, nesta dissertação, a sala de aula como o contexto social para a efetivação desse avanço.

3.5. A leitura significativa nas aulas de Língua Portuguesa

A função leitora, durante séculos, foi reduzida ao simples ato de decodificar as letras – o código lingüístico. Essa função foi trabalhada com tanta intensidade, principalmente na escola, que a leitura não era, e ainda não é, considerada enquanto uma função produtora de sentidos/significados ou, mesmo, um modo de interação entre as pessoas, ou seja, desconsidera-se a sua função social.

²⁶ Os possíveis efeitos de sentido presentes no enunciado *eu te amo* serão analisados com maior especificidade no quarto capítulo.

Silva (1998) enfatiza o lugar ocupado pela leitura no ensino de Língua Portuguesa e a função que a leitura desempenha nesse ensino como:

Basicamente o de pretexto para os exercícios de regras gramaticais e/ou de estímulos para diferentes tipos de redação. De fato, uma observação mais cuidadosa daquilo que se faz nas aulas e nas lições de língua portuguesa vai mostrar que existe um padrão fixo de encaminhamento, contendo três elementos em seqüência invariável: leitura (em voz alta ou silenciosa) – exercícios (de entendimento do texto e regras gramaticais) – redação. Não que esse padrão seja ruim em si mesmo – o problema é que, pisado e repisado no transcorrer da trajetória acadêmica dos alunos, ele se transforma numa rotina estafante e insuportável, onde não existe flexibilidade e nem variação das práticas (p. 74 - 75).

Kleiman (2001) também descreve algumas concepções de leitura e de texto, sustentadas e legitimadas pela escola, que, assim como as concepções de Silva (1998) reafirmam os nossos pressupostos sobre o ensino de leitura na escola, mais especificamente na disciplina de Língua Portuguesa.

As concepções, a seguir, sintetizam, segundo a autora, o entendimento da escola referente à leitura e ao texto:

- o texto é concebido como um conjunto de elementos gramaticais;
- o texto é entendido como um repositório de informações;
- a leitura é compreendida como um puro e simples ato de decodificação;
- a leitura é concebida enquanto uma forma de avaliação;
- a leitura é trabalhada à luz de uma concepção autoritária.

Coracini (2002) também evidencia a concepção de leitura desenvolvida e ensinada na escola, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, como pretexto para ensinar a gramática normativa.

Segundo a autora:

Nas aulas de línguas, em particular – língua materna e língua estrangeira –, o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o ensino da gramática, do vocabulário, ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) reputam como importante ensinar. Assim, o texto, parte do material didático, perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas lingüísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos (CORACINI, 2002, p. 18).

Essas concepções, ainda presentes e resistentes no contexto escolar, inviabilizam a prática de leitura enquanto uma prática interativa e social e, como tal, geradora de significados possíveis e diversos.

Tendo como base as concepções citadas por Kleiman (2001) e Coracini (2002), entendemos que a concepção que o(a) professor(a) tem da linguagem e a sua postura diante dessa concepção são determinantes para o ensino da leitura significativa, ou seja, depende muito, mas não absolutamente, da concepção que o(a) professor(a) tem da linguagem para que esse ensino não continue sendo um sistema fechado, constituído por signos arbitrários e baseado em aspectos lingüísticos formais apenas, e passe a ser entendido como um ato significativo e transformador.

Entendemos, assim como Bakhtin (1986), que o(a) leitor(a)-aluno(a) buscará resoluções/sentidos em uma leitura quando essa lhe oferecer desafios. Ao ser conflitado e proceder a sua busca por resoluções/sentidos o(a) aluno(a)-leitor(a) estará construindo o seu conhecimento.

Segundo Souza (2002), na visão bakhtiniana,

(...) a sala de aula pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído – ou seja, uma arena de conflito de vozes e valores mutáveis e concorrentes. Essa perspectiva na sala de aula como heteroglossia, consistindo numa estratificação, dinâmica e hierarquicamente organizada, de vozes e de valores, concorrendo uns com os outros para a posição hegemônica do dominante, traz consigo a necessidade da negociação na sala de aula. A heteroglossia aqui diz respeito a todos os elementos que constituem a sala de aula – o

professor, os aprendizes, a metodologia e os conteúdos programáticos (p. 23 - 24).

Ao concebermos a linguagem como o elemento comum no processo de interação discursiva, o objetivo das aulas de leitura na disciplina curricular de Língua Portuguesa deve ser o de contribuir para o desenvolvimento da competência leitora comunicativa e dialógica do(a) estudante, ampliando o seu repertório discursivo e, conseqüentemente, o seu grau de letramento.

Assim, fundamentando-nos em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, acreditamos que a interação dialógica entre os sujeitos e o mundo pode ser construída por meio, e com a contribuição, da aprendizagem escolar, visto que esses sujeitos não são tábuas rasas que chegam ao contexto escolar, sem conteúdos, ou seja, desprovidos de uma história ideológica e social.

Apoiar-nos-emos, mais uma vez, nos pressupostos dialógicos e ideológicos bakhtinianos e freireanos, para enfatizar a importância de se priorizar, nas aulas de Língua Portuguesa, atividades que se aproximem ou que partam da realidade do(a) estudante da EJA, além de priorizar atividades que sejam pautadas pelo uso social da língua.

Nas palavras de Bakhtin (1986):

Na verdade, a língua não se transmite; ela perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (p. 108).

Por fim, nas palavras de Freire (1987):

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo.

Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (p. 83).

Dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa, como um dos possíveis contextos socioculturais de interação, devem ser repensadas e entendidas como um espaço de extrema importância para o aprimoramento e para a expansão do grau de letramento de um sujeito por meio do tratamento que se dá ao ensino da leitura significativa.

Atentamos para o fato de que as reflexões presentes nos textos e nos estudos de Bakhtin e de Freire não se encerram em si mesmas, ao contrário, abrem portas para uma enorme quantidade de reflexões referentes à linguagem e ao homem, uma vez que, para os autores, a linguagem só existe para e com ele, como veremos nas análises feitas no quarto capítulo.

CAPÍTULO 4
POSSIBILIDADES DE LEITURA PARA O
ENUNCIADO *EU TE AMO*

Considerando as dificuldades e os limites de leitura de estudantes da EJA da EMEF Ernani Silva Bruno – revelados na seção 1.6.1. do primeiro capítulo – e com base nos estudos teóricos desenvolvidos nos capítulos anteriores, apresentaremos neste, a título de exemplificação, a análise de três diferentes gêneros discursivos. As análises serão propostas de acordo com o contexto de interação; o dialogismo (pautado na intertextualidade e na polifonia) e a multiplicidade de sentidos (pautada na aceitabilidade e na intencionalidade dos sujeitos da interação discursiva).

Refletiremos sobre os sentidos do enunciado *eu te amo* presentes em diferentes gêneros discursivos por entendermos ser esse um enunciado de uso freqüente no universo discursivo de qualquer pessoa nas mais variadas situações de comunicação e interação e, como tal, é um enunciado familiar e de uso freqüente, também, no cotidiano dos(as) estudantes da EJA.

Tendo como base as análises feitas, finalizaremos o capítulo com sugestões de atividades de leitura que possam contribuir para a expansão do grau de letramento de um sujeito já alfabetizado e estudante da EJA, e que possam ser discutidas e trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa, à luz das reflexões bakhtinianas e freireanas.

Antes de apresentar os aspectos da análise, situar o *corpus* e proceder à análise, consideramos importante apresentar uma leitura pessoal do enunciado *eu te amo*. Acreditamos que, ao propormos a existência de diferentes leituras por meio de um enunciado, faz-se necessário expor a nossa própria concepção/leitura desse enunciado, dialogando, assim, com a linguagem dos aspectos da análise que serão privilegiados neste capítulo.

O que se quer dizer quando se diz *eu te amo*?

Afinal, o que uma pessoa pretende dizer a algo ou a alguém quando ela diz *eu te amo*?

O enunciado *eu te amo* vem sendo, ao longo dos séculos, cantado e recitado em verso e prosa por nobres, por plebeus e plebéias, por poetas e poetisas que, por uma inclinação humana muito potente e necessária, já que o ser humano é um ser social, se deleitam com o seu uso e com as suas possíveis significações.

A situação discursiva onde se expressa esse enunciado, com maior frequência, é aquela em que as pessoas enamoradas se declaram ao ser amado com o firme propósito de conquistá-lo, de demonstrarem a outra pessoa o grande afeto que sentem.

Apesar de seu uso configurar-se, na maioria das vezes, em situações em que as pessoas encontram-se enamoradas, o que na verdade determina o significado do enunciado *eu te amo*, ou de qualquer outro enunciado, é o contexto em que ele é expresso (BAKHTIN, 1986), além, claro, da intencionalidade do locutor e da aceitabilidade do interlocutor, no momento da interação discursiva. Podemos dizer, assim, que os sujeitos da interação discursiva são co-autores na produção dos sentidos, visto que o meio social tem grande influência nessa produção, para os diferentes interlocutores.

Há o *eu te amo* dito por uma mãe a um(a) filho(a), por um(a) amigo(a) a um(a) outro(a) amigo(a), por uma pessoa sobre um determinado lugar ou a respeito de seu animal de estimação, por um(a) aluno(a) para seu(a) professor(a), entre várias outras situações. Em qualquer uma dessas situações de interação discursiva, o sentido do enunciado *eu te amo* se alterará, pois, de acordo com Bakhtin (1986), tanto os diferentes contextos quanto as variadas pessoas que interagem em uma situação comunicativa proporcionam ao enunciado uma multiplicidade de sentidos possíveis.

4.1. Situando os procedimentos da análise

Temos como objetivo analisar os princípios de intertextualidade e de polifonia presentes nos textos, que chamaremos de 1, de texto 2 e de texto 3, e

nos textos que com eles dialogam, que chamaremos de texto 1a, 1b, 2a, 2b, 3a e 3b. A partir da análise desses princípios, estabeleceremos uma relação com o contexto de interação e com as possibilidades de intenção e de aceitação dos sujeitos da interação discursiva. Assim, nossa análise centrar-se-á no enunciado *eu te amo* e será orientada pelos seguintes aspectos de análise: o contexto de interação, o dialogismo e a multiplicidade de sentidos.

- **O contexto de interação**

Tendo como base o contexto de interação, verificaremos nos gêneros discursivos selecionados como esse aspecto pode influenciar nos sentidos construídos pelos sujeitos de uma interação discursiva.

- **O dialogismo: intertextualidade e polifonia**

Ao constatarmos que todo discurso/texto se constrói a partir do diálogo com outro(s) discurso(s)/texto(s), procederemos às análises dialógicas dos textos 1, 2 e 3, – e dos textos que com eles dialogam – pautando-nos pela intertextualidade e pela polifonia.

Tendo como base a intertextualidade, verificaremos, nos gêneros discursivos selecionados, referências a personagens ou a obras com, ou sem, explicitação do(s) autor(es), ou mesmo da(s) obra(s).

Tendo como base a polifonia, verificaremos, no discurso dos textos selecionados, a presença de outras possíveis vozes que dialogam com a voz do autor direta ou indiretamente.

- **A multiplicidade de sentidos: intencionalidade e aceitabilidade**

Ao entendermos que um discurso/texto pode oferecer uma multiplicidade de sentidos, conforme a intencionalidade e a aceitabilidade dos sujeitos da interação discursiva, verificaremos nos gêneros discursivos selecionados os possíveis sentidos construídos pelos sujeitos da interação discursiva. Para tanto, estabeleceremos, como base dessa verificação, as informações, explícitas ou implícitas, contidas nos textos 1, 2 e 3 e nos outros textos que com eles dialogam.

Tendo como base a intencionalidade, verificaremos os possíveis sentidos estabelecidos pelo locutor em uma interação discursiva.

Tendo como base a aceitabilidade, verificaremos os possíveis sentidos construídos pelo(s) interlocutor(es) em uma interação discursiva.

4.2. Situando o *corpus*

Os gêneros discursivos²⁷ que compõem o *corpus* de nossas análises são:

- a letra de música: “**Eu te amo meu Brasil**” da dupla Dom e Ravel (que chamaremos de **texto 1**);
- a crônica (texto de auto-ajuda) publicado em um site de horóscopo intitulado: “**E você, já se declarou pra alguém hoje?**”, de Alexandre Adoni (que chamaremos de **texto 2**);
- a charge: veiculada no site Humortadela (que chamaremos de **texto 3**).

Utilizamos esses três diferentes gêneros discursivos como base para refletirmos sobre a possibilidade dos possíveis diálogos e efeitos de sentidos do enunciado *eu te amo* ocorrer em diferentes contextos e em diferentes situações de interação discursiva entre os sujeitos.

²⁷ Todos os textos presentes, ou sugeridos, neste capítulo estão disponíveis nos anexos desta dissertação.

Esses três gêneros discursivos foram selecionados por estarem presentes, em sua maioria, em contextos sociais vivenciados por estudantes da EJA, e, também, por serem gêneros possíveis de se trabalhar e de se discutir nas aulas de leitura desenvolvidas pela disciplina de Língua Portuguesa.

Essa seleção se baseia nos estudos de Freire (1987) que partem do pressuposto de que, para auxiliar na ampliação do universo discursivo de um sujeito, é importante que o(a) educador(a) parta da realidade vivenciada por esse sujeito, para que, dessa forma, ele possa expandi-lo nas diferentes situações comunicacionais. A seleção se baseia, ainda, nos PCNs de Língua Portuguesa, que sugerem a diversificação de gêneros discursivos para se trabalhar a leitura, em sala de aula.

Concordamos com essa concepção, ao entendermos que a diversificação de gêneros discursivos é pertinente para a ampliação do repertório lingüístico, para a efetivação da leitura pelos(as) alunos(as) da EJA e, conseqüentemente, para a expansão de seus graus de letramento.

Dessa forma, segundo os PCNs de Língua Portuguesa (1998):

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam na sociedade. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados (p. 59).

Destacamos que, a partir dos três gêneros discursivos escolhidos, exporemos outros gêneros que com eles dialogam, e, que complementam as atividades a serem propostas. São eles:

➤ paródia

- charge
- conto
- artigo de jornal
- filme
- novela

O objetivo da(s) leitura(s), de acordo com os aspectos da análise, já definidas, é contribuir para um ensino de leitura que possa levar os(as) estudantes da EJA a entenderem a grande variedade de leituras possíveis, explícitas e implícitas, presentes em qualquer texto, mesmo sendo esse texto aparentemente sem grandes significados ou pretensões, como uma piada ou uma música, por exemplo. É, também, poder levá-los(as) a entender que todo enunciado é de natureza social e, como tal, constitui-se como a realidade que fundamenta a linguagem.

Acrescentamos a importância do(a) professor(a) de Língua Portuguesa, sempre que possível, em atuar como mediador(a) na contextualização histórica e social dos textos oportunizando aos(às) estudantes uma quantidade maior de informações que certamente os(as) auxiliarão na construção dos possíveis sentidos que farão dos textos.

4.3. Analisando o *corpus*

A seguir, destacamos alguns enunciados **(E)**, por meio de esquemas (diagramas), presentes na música “Eu te amo meu Brasil” (texto 1); na crônica “E você, já se declarou pra alguém hoje?” (texto 2) e na charge do “Humortadela” (texto 3).

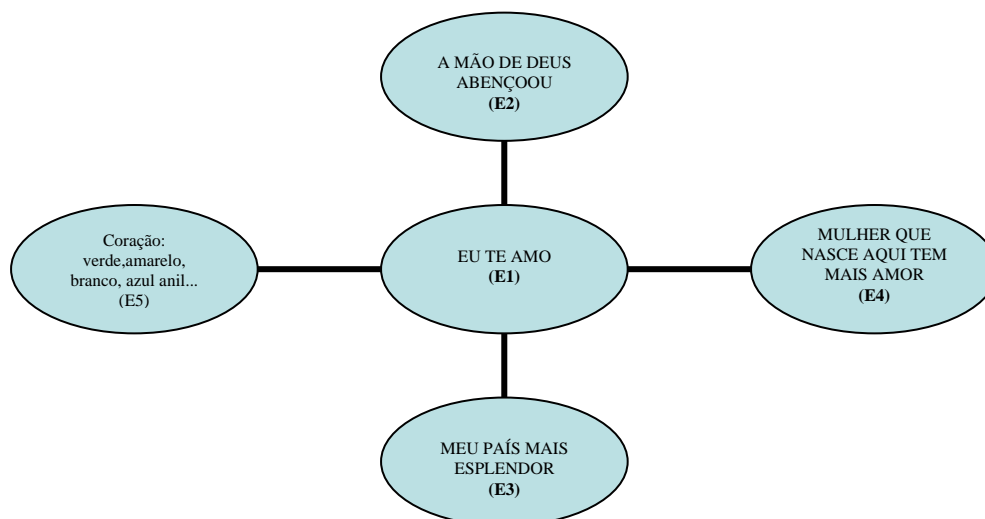
Esses enunciados estão numerados para a melhor compreensão e identificação do leitor, e servem de base para as análises referentes à importância do contexto de interação, do dialogismo, focado na polifonia e na intertextualidade e da multiplicidade de sentidos, focada na intencionalidade e na aceitabilidade dos sujeitos da interação discursiva, por meio do enunciado *eu te amo*.

4.3.1. Texto 1: “Eu te amo meu Brasil” – Dom e Ravel

- 01.** *"As praias do Brasil ensolaradas,
O chão onde o país se elevou,
A mão de Deus abençoou,
Mulher que nasce aqui tem muito mais amor.*
- 05.** *O céu do meu Brasil tem mais estrelas.
O sol do meu país, mais esplendor.
A mão de Deus abençoou,
Em terras brasileiras vou plantar amor.*
- 10.** *Eu te amo, meu Brasil, eu te amo!
Meu coração é verde, amarelo, branco, azul anil.
Eu te amo, meu Brasil, eu te amo!
Ninguém segura a juventude do Brasil.
As tardes do Brasil são mais douradas.*
- 15.** *Mulatas brotam cheias de calor.
A mão de Deus abençoou,
Eu vou ficar aqui, porque existe amor.
No carnaval, os gringos querem vê-las,
No colossal desfile multicolor.*
- 20.** *A mão de Deus abençoou,
Em terras brasileiras vou plantar amor.
Adoro meu Brasil de madrugada,
Nas horas que estou com meu amor.
A mão de Deus abençoou,*
- 25.** *A minha amada vai comigo aonde eu for.
As noites do Brasil tem mais beleza.
A hora chora de tristeza e dor,
Porque a natureza sopra
E ela vai-se embora, enquanto eu planto amor."*

http://pt.wikipedia.org/wiki/Publicidade_do_regime_militar_de_1964

TEXTO 1



4.3.1.1. O contexto de interação

Segundo informações obtidas no site Wikipedia²⁸, a dupla composta por Dom e Ravel, conhecidos como garotos propaganda do governo (1964), criou, sob encomenda, desse mesmo governo, a música "Eu te amo meu Brasil". O governo, então militar, valia-se de propaganda ufanista para conquistar a simpatia do povo e proporcionar a sensação de otimismo generalizado.

Essa canção foi cogitada para ser o novo Hino Nacional (depoimento de Eduardo Gomes de Farias, o Ravel). O pedido foi feito pelo então governador de São Paulo, Roberto de Abreu Sodré, ao presidente Emílio Garrastazu Médici. Entretanto, a notícia chegou aos ouvidos da imprensa brasileira e a dupla passou a ser apontada como os *araustos* da ditadura

Nessa década, o contexto cultural, histórico, político e social do Brasil se caracterizavam por conflitos civis, estudantis e militares. O governo da época

²⁸ Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Publicidade do regime militar de 1964](http://pt.wikipedia.org/wiki/Publicidade_do_regime_militar_de_1964).

procurou, por meio de uma música, exaltar o amor à pátria e enfatizar as belezas do país e de suas mulheres. Surgiram os lemas e as músicas de apoio ao governo:

“Brasil, ame-o ou deixe-o.”

Dessa forma, o contexto político e social dessa época serão determinantes para a construção dos sentidos entre locutor e interlocutor, num processo de interação discursiva.

4.3.1.2. O dialogismo: intertextualidade

No texto 1, é possível observar a presença de uma conotação religiosa – versos 3, 7, 16, 20 e 24 – que se manifesta por meio da ênfase dada a Deus (E2). Podemos dizer, assim, que ocorre uma intertextualidade implícita por meio da legitimidade conferida à voz de Deus, ou seja, faz-se um apelo a uma característica marcante do povo brasileiro: a religiosidade, o que, conseqüentemente, sustenta o discurso do governo vigente:

“A mão de Deus abençoou... (E2)”

Assim, (E2) legitima o discurso do governo que se manifesta no texto 1:

discurso do governo ↔ benção de Deus ↔ legitimação do discurso

Outra intertextualidade presente no texto 1 é a ênfase dada ao amor que todo(o) cidadão(ã) brasileiro(a) deve devotar à sua pátria (E3) e (E5) – versos 5, 6, 10, 11, 12, 14 e 22. Para tanto ressalta as belezas naturais e a postura acolhedora do Brasil, numa possível tentativa de resgate do patriotismo do povo brasileiro.

Assim, (E3) ocorre por meio da legitimação de (E2) que leva ao (E1), ou seja, a mão de Deus abençoa o esplendoroso Brasil, enche o coração do povo com as cores do país, o que, conseqüentemente, pode levar esse povo a amar o seu país:

“O sol do meu país mais esplendor.”

“Eu te amo, meu Braisl...”

“As tardes do Brasil são mais douradas.”

“Adoro meu Brasil de madrugada.”

“Meu coração é verde, amarelo, branco, azul anil.”

No texto 1 ocorre, também, uma intertextualidade enfatizada por meio da beleza e da feminilidade da mulher brasileira (E4) – versos 4, 15, 17, 18, 25, 26 e 29. Assim, ela é caracterizada como um ser cheio de amor a oferecer aos homens, em especial aos homens estrangeiros. Dessa forma, (E3) oferece (E4), o que poderá levar os estrangeiros a amarem o Brasil, ou seja, levá-los ao (E1).

Vejamos, a seguir, alguns exemplos de diálogos existentes entre o texto 1 e algumas paródias feitas na mesma época, que podem ser entendidos como intertextualidades conhecidas como *estilística* e *implícita* – conceitos abordados no terceiro capítulo desta dissertação.

Para a análise de possíveis diálogos com o texto 1, selecionamos dois textos. O primeiro texto – texto sem título que chamaremos de “Paródia”, texto 1a – é uma paródia do texto 1, muito cantada pelos(as) adolescentes nas décadas de 70 e 80, o segundo texto – “Anos 70”, texto 1b – é uma charge que sugere um diálogo entre o povo brasileiro e os acontecimentos políticos e sociais correntes no país.

“Paródia” (texto 1a)

01. "A maconha no Brasil foi liberada.

Tra-la-la-la

Até o Presidente já fumou.

Tra-la-la-la

05. *Agora vou entrar na linha,*

Vou tomar bolinha

Com o Governador.

Eu te amo meu Brasil,

Eu te amo.

10. *Meu coração é de Jesus.*

Meu pulmão, da Souza Cruz.

Eu te amo meu Brasil,

Eu te amo.

Ninguém segura

15. *Os maconheiros do Brasil."*

“Anos 70” (texto 1b)



http://www.dissonante.blogger.com.br/2005_05_01_archive.html

Ao confrontarmos o texto 1 com os textos 1a e 1b percebemos a existência de um diálogo que se faz constante e se efetiva por meio da intertextualidade implícita com valor de subversão:

“Meu coração é verde, amarelo, branco, azul anil.”~

por

“Meu coração é de Jesus.”

“Meu pulmão, da Souza Cruz”

Nesses textos podemos observar uma satirização ao governo vigente. Os locutores desses textos buscam elementos de intertextualidade presentes no texto 1, como a religiosidade e a exaltação da pátria, para legitimarem as versões criadas.

4.3.1.3. O dialogismo: polifonia

O texto 1 enfatiza a questão do não abandono a tão belo e acolhedor país, numa possível tentativa de abafar as vozes que ecoavam nas ruas de todo o Brasil em protesto à situação cultural, política e social vivida à época, ou seja, ocorre a tentativa de manter um discurso unificado entre o governo e o povo.

Podemos dizer, assim, que nenhum discurso/texto é desprovido de ideologias, ou seja, não há discurso/texto monofônico, mesmo que aparentemente se apresente como tal. É, então, a ideologia que permeia os possíveis sentidos presentes no texto 1, determinando-os.

Tendo como pressuposto o conceito de ideologia de Bakhtin (1986), podemos dizer que o texto 1 pode ser entendido como uma tentativa implícita de induzir as pessoas que o lia/ouvia a enxergar em seu discurso uma única voz, ou seja, apresentava-se como um discurso/texto monofônico. Entretanto, à luz das perspectivas bakhtinianas, podemos dizer que todo o enunciado, ou conjunto de enunciados, é dialógico, é polifônico, uma vez que haverá, ao menos, a voz de um locutor que dialogará, direta ou indiretamente, com a voz de um interlocutor, ou as vozes de vários interlocutores.

Como já mencionado, textos como o texto 1 dão margem a diversas versões satíricas e paródicas, talvez numa tentativa de resgatar as possíveis vozes de pessoas que lutavam contra a ditadura militar e que se perderam no autoritarismo forçosamente monofônico. Podemos observar que há no texto recursos dialógicos e recursos ideológicos para organizá-lo. Assim, ao legitimarem os textos, os locutores reestruturam suas vozes num discurso paródico e satirizam o governo vigente, numa possível tentativa de ridicularizar a voz desse governo, e de fortalecer as vozes dos(as) protestantes brasileiros(as) que ecoavam nas ruas do país:

“Agora vou entrar na linha

Vou tomar bolinha

Com o Governador.”

Podemos ainda observar, no texto 1, a presença do discurso de Gonçalves Dias, ao relacioná-lo ao discurso de exaltação de amor à pátria, presente no texto 1 e no seu poema “Canção do Exílio”:

“Minha Terra tem palmeiras onde canta o sabiá.

As aves que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá...”²⁹

4.3.1.4. A multiplicidade de sentidos: intencionalidade e aceitabilidade

Há no texto 1 a idealização em torno da mulher brasileira que permeia, inclusive nos dias de hoje, o subconsciente dos estrangeiros que, em sua maioria, a vê como um objeto sexual, um objeto de prazer, apenas. Nessa

²⁹ Disponível em: <http://vbookstore.uol.com.br/ensaios/romantismo.shtml>

perspectiva a voz presente no texto 1 dialoga com a idéia de que no Brasil há uma grande oferta de sexo fácil e, ainda, com a idéia de que a mulher brasileira é promíscua, reforçando a sua desvalorização.

No contexto sugerido acima, (E3) oferece (E4) e sustenta a legitimidade do discurso do governo, desta vez, entretanto, percebe-se que o discurso é, em especial, direcionado ao público estrangeiro. Podemos observar que (E4), mais do que caracterizar, enfatiza mais uma das muitas belezas oferecidas cordialmente pelo Brasil. Dessa forma, (E1) pode significar (E4), ou seja, *eu te amo*, meu Brasil, pois as mulheres que aqui nascem têm mais amor e calor:

“Mulher que nasce aqui tem muito mais amor.”

“Mulatas brotam cheias de calor.”

É possível observar a existência de uma intencionalidade por parte do locutor (governo vigente) em seu discurso e da aceitabilidade desse discurso por parte dos interlocutores (estrangeiros) que, ainda nos dias de hoje, buscam nas mulheres brasileiras o esperado amor e calor. Tal discurso sustenta, então, o senso comum, o subconsciente da sociedade, ou seja, reproduz a memória social:

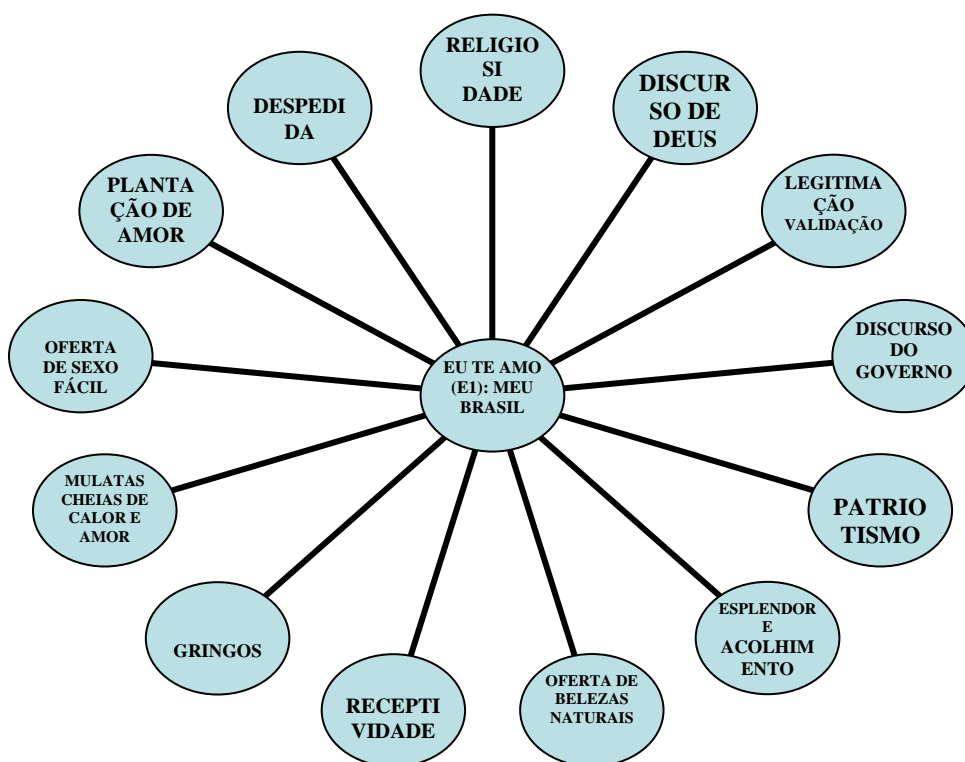
“No carnaval, os gringos querem vê-las.”

E ela vai-se embora, enquanto eu planto amor.”

Fica clara a inexistência da neutralidade em qualquer discurso, texto, ou mesmo, no posicionamento dos sujeitos que realizam uma leitura ou produzem um texto, seja esse posicionamento implícito ou explícito. Nesse caso, fica também evidenciada a existência tanto da intencionalidade do autor como da aceitabilidade do interlocutor, que influenciará, de forma determinante, os sentidos produzidos no momento da interação discursiva.

Em uma macroestrutura, o diálogo entre os enunciados é constante e ocorre explícita ou implicitamente. Dessa forma, os diálogos presentes no texto 1 podem ser, assim, representados:

TEXTO 1



As análises do texto 1 justificam as nossas considerações e sustentam o pressuposto de que o enunciado traz sempre consigo um sentido ideológico, relaciona-se com o contexto e permite, ainda, a (re)construção dos significados que lhe foram atribuídos pelos sujeitos da interação discursiva.

4.3.2. Texto 2: “E você, já se declarou pra alguém hoje?” – Alexandre Adoni

01. Pode ser pra outra pessoa, pra uma cidade, ou melhor, pra você mesma! Numa madrugada qualquer, num café, entra um casal que provavelmente tinha se conhecido naquela noite. Como estavam felizes: se descobrindo, contando coisas sobre a vida, dividindo gostos. Teve até troca de telefone para marcar um cineminha
05. depois.

Na saída, o cara só faltou beijar a garçonete, deu uma bela grana pro manobrista e, só entrou no carro, depois de abrir a porta pra ela.

Depois disso, a constatação: como é bom se apaixonar! O mundo fica mais colorido, a pele fica boa, a gente se sente vivo. Além de ser uma ótima terapia contra o mau
10. humor.

Melhor ainda é quando essa paixão é correspondida e vira uma história de amor. Com direito a declaração de amor e tudo! E pelo visto, se declarar é tendência! É só ouvir I Love New York, música do novo CD da Madonna.

E se ela pode dizer, o quanto cai de amores pela Big Apple, porque você não?
15. Se declara gata! Pode ser pra você mesma, pra ele, pro seus filhos, Paris...

Mas saiba que é preciso ter peito (natural ou silica, rárará)! Ou ta pensando que é pra qualquer uma dizer, na lata, pra tal pessoa –como ela é importante! Ainda mais hoje em dia, que nos grandes centros urbanos, ninguém nem se olha na cara. (Já reparou, como a iluminação dos elevadores anda bem baixa?)

20. Uns acham loucura, mas dizer: **EU AMO**³⁰ (qualquer coisa) é um verdadeiro ato de heroísmo.

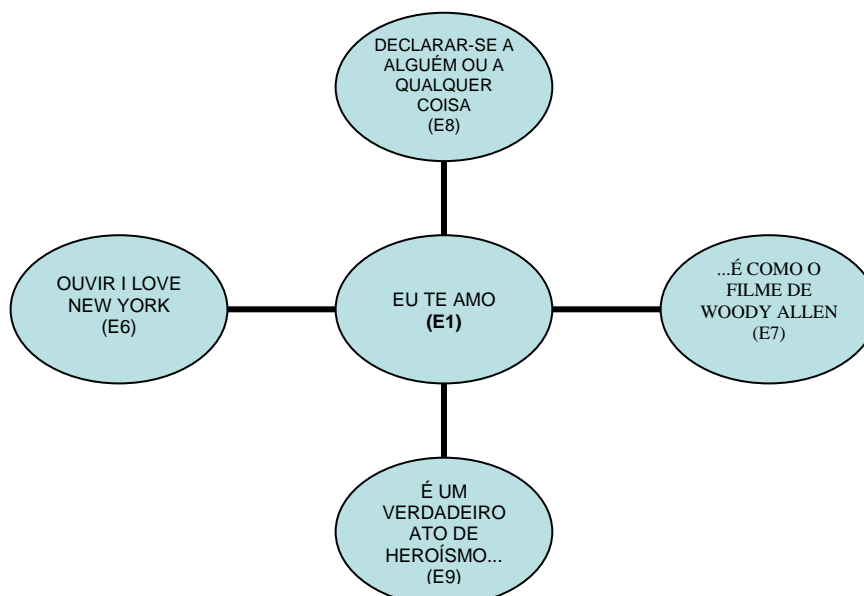
E existem várias maneiras de fazer isso. Pode ser num post-it, numa fronha bordada com “aquela frase”, com um simples olhar, queimando um CD com a trilha de vocês, videozinho de celular, e-mail, tatuagem, mensagens escritas com batom no espelho
25. (depois daquela noite!!!)... Cria uma comunidade no orkut!

³⁰ Grifos nossos.

*Ou então melhor, em camiseta! Então, aproveita esse clima todo no ar, e resgata aquela sua t-shirt I (coração) New York! E já que na tão Nova York assim, é como filmou Woody Allen: “**Todos dizem Eu te amo**”. Basta querer, e ter coragem pra isso!*

http://delas.ig.com.br/materias/338001338500/338239/338239_1.html

TEXTO 2



4.3.2.1. O contexto de interação

O texto 2 enquadra-se no gênero **auto-ajuda**. O termo auto-ajuda³¹ pode referendar casos onde uma pessoa, ou um grupo de pessoas, procura um determinado aprimoramento, seja ele econômico, emocional, intelectual ou social.

³¹ Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Auto-ajuda>

Esse texto foi postado em um site de horóscopo, onde, em geral, os textos são de aconselhamentos sentimentais ou sobre ações da vida cotidiana. Nesse sentido, dialogam constantemente com as previsões do horóscopo, gêneros discursivos que também apresentam essa finalidade. Os textos postados em sites como esse, são, em sua maioria, direcionados ao público feminino.

Segundo o texto 2, (E1) pode ser dito, escrito, desenhado, cantado, bordado etc., nos seguintes contextos/situações de interação:

- num café de madrugada
- ao ouvir o CD novo da Madonna
- por meio de um *post-in*
- ao bordar uma fronha
- por meio de um vídeo de celular
- ao enviar um e-mail
- ao desenhar uma tatuagem
- ao escrever mensagens no espelho com baton
- ao criar uma comunidade no Orkut
- em uma camiseta

Podemos dizer que, em todos os contextos de interação sugeridos pelo locutor do texto 2, os possíveis sentidos construídos pelo(s) interlocutor(es) poderão se alterar, pois, partindo do princípio de que o contexto de interação influencia nesses sentidos construídos, e por serem contextos diferentes, ocorrerá a multiplicidade de sentidos.

É provável, ainda, que, ao se declarar a uma pessoa, o locutor poderá fazê-lo de maneiras diferentes, sugestionadas pelo contexto. Ao se declarar em um café, por exemplo, o locutor não se expressará da mesma maneira que possivelmente o faria por meio de um e-mail.

Os contextos em que os sujeitos da interação discursiva participam podem influenciar, desde o espaço físico até o universo discursivo. Em um e-

mail a quantidade de palavras que o locutor utilizaria para declarar ou suggestionar o enunciado *eu te amo*, poderá variar, pois o locutor não estará sofrendo nenhuma influência direta de seu(s) interlocutor(es). O contexto em que o locutor escreve um e-mail lhe permite ocultar as suas reações no momento da interação.

Diferentemente ocorrerá em um café de madrugada, por exemplo, pois o locutor poderá, ou não, modificar o seu discurso, de acordo com as expressões e os sinais sugeridos pelo(s) interlocutor(es).

Dessa forma, podemos dizer que o contexto tem influência direta na (re)construção dos sentidos que atribuímos a um enunciado. O contexto, também, influenciará decisivamente na intencionalidade do locutor e na aceitabilidade do(s) interlocutor(es) – aspectos da nossa análise, também sobre o texto 2, e que veremos mais adiante.

4.3.2.2. O dialogismo: intertextualidade

No texto 2, o autor estabelece uma intertextualidade explícita, ao sugerir um diálogo entre o seu texto, a música “**I Love New York**”, da cantora Madonna³² – linha 13 – e o filme “**Todos dizem eu te amo**”, do diretor Woody Allen³³ – linha 31. Essa sugestão intertextualiza com a nossa própria voz, já que anteriormente afirmamos que (E1) é um enunciado de uso freqüente no cotidiano das pessoas, em geral.

A seguir, exporemos outros textos que intertextualizam com o texto 2 de Alexandre Adoni, e que também podem ser discutidos e trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa sob a perspectiva dialógica, proposta em torno desse texto.

³² A letra original dessa música, assim como a sua tradução, encontra-se nos anexos desta dissertação.

³³ As informações técnicas sobre o filme, assim como o seu pôster, encontram-se nos anexos desta dissertação.

Conto: “Preciso dizer que te amo” (texto 2a)

01. *Um domingo de sol, eu acordei. Estava morrendo de saudades de você. Como sempre fomos muito amigos, resolvi ligar e marcar para nos encontrarmos. Você respondeu positivamente. A tarde chegou e junto com ela, nosso encontro. Começamos a conversar (diga-se de passagem, o que mais gostamos de fazer), pois*

05. *você me entende e eu te entendo. Temos tantas coisas em comum, conversas sérias, coisas fúteis, do melhor ao pior assunto, nos entendemos. Quando começa a doer, é o momento em que você resolve chorar dores do teu amor. Você se sente tão à vontade comigo, se abre, conta das transas às brigas com ela. Isso por dentro me acaba. Eu preciso tomar coragem e dizer o quanto eu te amo, se vou te ganhar ou te*

10. *perder, só dizendo para saber. Eu não agüento mais ser apenas uma boa amiga. Às vezes chega a pensar que estou enlouquecendo, não durmo mais, lembrando de cada sorriso teu. Mas que loucura não? Você ainda é o meu melhor amigo.*

(Conto baseado na música "Preciso dizer que te amo" do Cazuza)

Postado por Mila Botto.

Música: “Preciso dizer que te amo” (texto 2b)

Cazuza

01. *“Quando a gente conversa
Contando casos, besteiras
Tanta coisa em comum
Deixando escapar segredos*

05. *E eu não sei que hora dizer
Me dá um medo, que medo*

*Eu preciso dizer que eu te amo
Te ganhar ou perder sem engano
E eu preciso dizer que eu te amo*

10. *Tanto*

*E até o tempo passa arrastado
Só pra eu ficar do teu lado
Você me chora dores de outro amor
Se abre e acaba comigo*

15. *E nessa novela eu não quero*

Ser teu amigo

É que eu preciso dizer que eu te amo

Te ganhar ou perder sem engano

Eu preciso dizer que eu te amo, tanto

20. *Eu já nem sei se eu tô misturando*

Eu perco o sono

Lembrando cada riso teu

Qualquer bandeira

Fechando e abrindo a geladeira

25. *A noite inteira*

Eu preciso dizer que eu te amo

Te ganhar ou perder sem engano

Eu preciso dizer que eu te amo, tanto“

<http://mila-aartedeescrever.blogspot.com/2007/06/preciso-dizer-que-te-amo.html>

O diálogo intertextual presente nos textos 2a (conto) e 2b (letra de música) são explícitos e declarados, configurando um tipo de intertextualidade conhecida, segundo Fiorin (2003), como *citação*, já que o conto mantém o sentido da música, ou como classifica o próprio Fiorin (2006), à luz das reflexões bakhtinianas, encontramos nesses textos “(...) *uma concepção estreita de dialogismo* (p. 33).”

4.3.2.3. O dialogismo: polifonia

No texto 2, o enunciado *eu te amo* assume o significado, dentre outros possíveis, de *heroísmo* – linhas 14, 15, 16, 17, 20, 21 e 28 – possivelmente como uma forma de incentivo para que o(a) leitor(a) se encoraje e manifeste os seus sentimentos seja para o que for: pessoas, coisas, lugares etc. Esse incentivo possibilita aos interlocutores do texto 2 produzirem novas vozes, visto

que, ao se sentirem incentivados a se declarar, os sujeitos envolvidos na interação discursiva produzirão novos discursos.

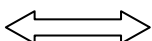
As vozes presentes no texto 2 sugerem várias possibilidades de dizer *eu te amo*, que tal enunciado deve ser dito com mais naturalidade e que não se deve proferi-lo apenas a um ser amado, *mas dizer*:

“EU AMO (qualquer coisa).”

É possível observar a existência de um diálogo constante entre os textos sugeridos no interior do texto 2, e que esses diálogos vão se desenvolvendo, como a tessitura de um tear em que as linhas coloridas, porque diferentes, vão se entrelaçando até formarem um novo objeto de arte, ou seja, os diálogos vão se entrelaçando até produzirem uma nova voz, ou novas vozes (BAKHTIN, 1986).

4.3.2.4. A multiplicidade de sentidos: intencionalidade e aceitabilidade

Em todas as situações mencionadas no texto 2, (E1) poderá apresentar uma multiplicidade de sentidos. Ou seja, ao pensarmos que a ideologia presente em (E1) será variada, pois os interlocutores apresentarão intenções e reações diferentes no momento da interação discursiva (BAKHTIN, 1986), podemos dizer que (E1) assumirá múltiplos sentidos, conforme a intencionalidade de quem diz, escreve, borda etc., e a aceitabilidade de quem o ouve, lê, recebe etc.

(E1)  **(E8)**

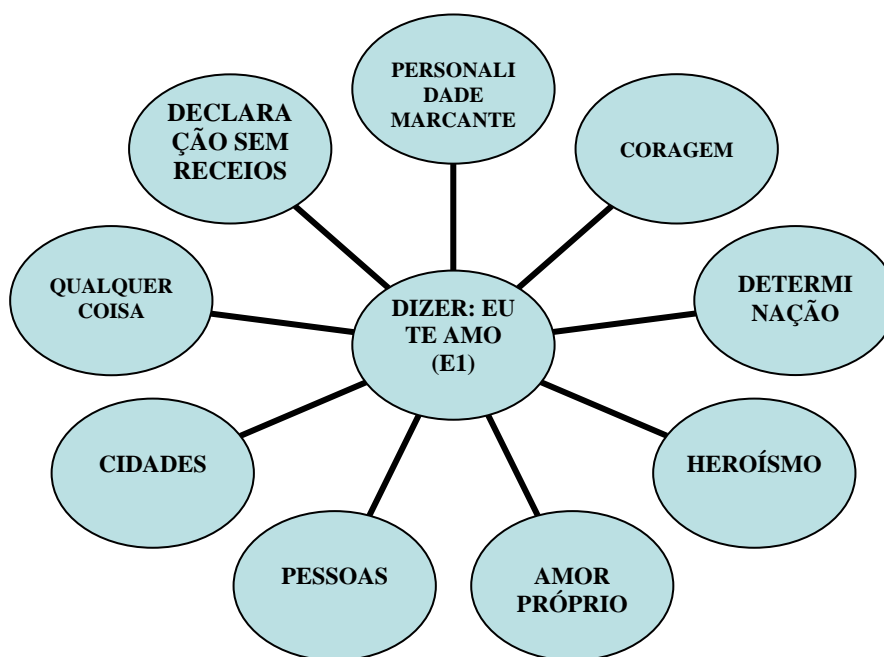
Como mencionado na seção 4.3.2.1., deste capítulo, tanto a intencionalidade do locutor quanto aceitabilidade do(s) interlocutor(es) sofrerão

influências diretas do contexto de interação, e mesmo do suporte escolhido por esses sujeitos ao pronunciarem (E1).

Essa constatação sustenta os pressupostos teóricos de Bakhtin (2000), apontados na seção 3.4. do terceiro capítulo, sobre a alternância e a conclusibilidade entre os sujeitos da interação discursiva.

Em uma macroestrutura, o diálogo entre os enunciados, presentes no texto 2, manifesta-se explicitamente, dando sentidos variados ao (E1):

TEXTO 2



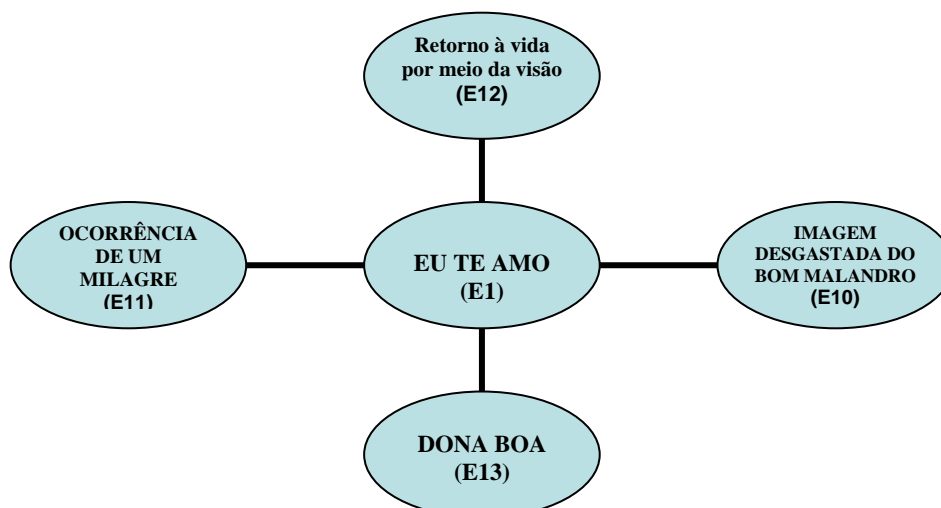
Podemos observar que, assim como no texto 1, as análises feitas em torno do texto 2 reafirmam e sustentam os pressupostos dialógicos e ideológicos que envolvem a (re)construção de possíveis sentidos atribuídos a um enunciado pelos sujeitos da interação discursiva.

Observamos, ainda, que os diferentes contextos podem sugerir uma multiplicidade de sentidos a um único enunciado, influenciando direta ou indiretamente na intencionalidade e na aceitabilidade dos sujeitos do discurso.

4.3.3. Texto 3: A charge do Humortadela



TEXTO 3



4.3.3.1. O contexto de interação

A palavra charge³⁴, de origem francesa, significa carregar, exagerar, e, em geral, focaliza fatos que cercam a nossa realidade. Um dos maiores objetivos de uma charge é fazer uma crítica humorística de um acontecimento específico – com maior freqüência de acontecimentos voltados à política.

Ao associarmos a imagem da charge com o seu enunciado, podemos observar que o contexto apresentado sugere uma situação de milagre, ou seja, um homem, supostamente cego, ao perceber a presença de uma bela mulher volta a enxergar, e demonstra toda a sua gratidão ao dizer-lhe: *eu te amo*.

4.3.3.2. O dialogismo: intertextualidade

Nessa charge é possível perceber a presença de intertextualidade ao associá-la à imagem, até mesmo desgastada, do malandro que se finge de cego para ganhar a vida. Esse estereótipo de personagem é muito comum em filmes, músicas, novelas, personagens de livros, entre outros.

A intertextualidade da personagem que se finge de cega com o estereótipo da charge é muito clara, além do enunciado ser muito usado metaforicamente em diversos contextos sociais de comunicação, seja em uma situação em que se pede desculpas ou se agradece alguém por algo, seja na tentativa de conquistar ou de elogiar alguém, como sugere o enunciado da charge.

A seguir, exporemos outros textos que podem dialogar com o texto 3, à luz das perspectivas dialógicas, até aqui expostas:

³⁴ Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Charge>

O cego Jeremias (texto 3a)



O cego Jeremias (Arnauld Rodrigues): *Violeiro que vive de pedir esmolas. Conhece todos os moradores pelo andar e o guia turístico de asa Branca Toninho Jiló* (João Carlos Barroso). <http://members.fortunecity.com/museunostalqiahp/especialroquesanteiro01.html>

A charge veiculada no site Humortadela faz clara alusão (FIORIN, 2003) à personagem do cego Jeremias, interpretada pelo ator Arnauld Rodrigues na novela Roque Santeiro³⁵.

Na novela, o cego Jeremias justificava suas gafes de visão dizendo conhecer a todos os moradores da cidade de Asa Branca pelo andar. Tal desculpa possibilitava ao cego Jeremias saber e “ver” tudo o que acontecia na vida das pessoas da cidade. Entre outras coisas, a personagem se aproveitava de sua suposta condição de cego para assediar as mulheres que passavam pela praça ou iam à igreja.

“Dona Boa” (texto 3b)

Adoniran Barbosa E J. Aimberê

01. DONA BOA

DONA BOA

DONA BOA VEM PRO CORDÃO

E NÃO FIQUE ASSIM A TOA

05. QUANDO VOCÊ APARECE

NA AVENIDA SÃO JOÃO

ATÉ O SOL ENLOUQUECE

SE ESQUECE DA OBRIGAÇÃO

³⁵ Novela escrita por Dias Gomes, exibida e produzida pela Rede Globo e que foi ao ar no ano de 1985.

DONA BOA
10. DONA BOA
DONA BOA VEM PRO CORDÃO
E NÃO FIQUE ASSIM A TOA
VEJO VOCÊ EM TODA A PARTE
QUERO VOCÊ NO MEU CORDÃO
15. PRA SER A PORTA-ESTANDARTE
CARREGAR O MEU CORAÇÃO
DONA BOA
DONA BOA
DONA BOA VEM PRO CORDÃO
20. E NÃO FIQUE ASSIM A TOA

A música “Dona Boa”, também, permite intertextualidade implícita, ou seja, uma alusão com o texto 3, por meio da personagem do *Malandro* que espera a personagem da *Dona Boa* passar para lhe dirigir elogios numa possível tentativa de conquistá-la. Essa intertextualidade que, no texto 3 se apresenta implícita, na música e na personagem do cego Jeremias apresenta-se explícita, ou seja, a personagem do *Malandro* se manifesta por meio dos locutores desses textos, e mesmo, por meio da intertextualidade que, na condição de interlocutor, estabelecemos nesta dissertação.

4.3.3.3. O dialogismo: polifonia

A polifonia que se apresenta no texto 3, na figura do cego Jeremias e na música “Dona Boa” para focar e justificar o pressuposto de que as vozes que se manifestam em um texto, e que produzem, também, variados sentidos, vão desde os enunciados que o estruturam até a caracterização das personagens que dele participam. Assim, o discurso implícito nos textos, e que se apresenta nas vozes dos autores se manifesta na voz da personagem do *Malandro* cego, sempre a procura da personagem da *Dona Boa*.

Toda personagem caracterizada de *Malandro*, organiza o seu discurso pautada em outra(s) voz(es), já aceitas pelo subconsciente coletivo, pelo senso comum. Então, podemos dizer que a imagem da personagem do *malandro* se legitima por meio do discurso do coletivo social.

4.3.3.4. A multiplicidade de sentidos: intencionalidade e aceitabilidade

Como já referendado, o texto 3 é uma charge e, nesse caso, o próprio gênero em que o enunciado *eu te amo* está inserido já sugere, por si só, um tom de sátira ao discurso, sugestão que é confirmada quando o lemos.

Podemos dizer que a personagem do *Malandro*, ao se declarar à personagem da *Dona Boa*, obtém um milagre, por isso ele a ama:

$$(E10) \longleftrightarrow (E12) \longleftrightarrow (E11) = (E1)$$

Existe a intencionalidade e a aceitabilidade que ocorre no interior do texto. A personagem do *Malandro* manifesta a sua intencionalidade explicitamente, por meio da conquista, ao se declarar à personagem da *Dona Boa*. Entretanto, a aceitabilidade da *Dona Boa* poderá ou não ocorrer, já que, para que ela se efetive, será necessário que a personagem aceite os galanteios do *Malandro*. Caso não haja a aceitação dos galanteios, por parte da *Dona Boa*, outros sentidos poderão ser construídos, o que permitirá a ocorrência de novos diálogos, novos discursos e, mesmo, sugerir novos contextos.

TEXTO 3



As análises do texto 3 oportunizou-nos observar a presença de um diálogo implícito entre a caracterização das personagens do *Malandro* e da *Dona Boa* e o subconsciente coletivo. A existência desse diálogo nos permite afirmar que uma interação discursiva pode se estabelecer de várias maneiras: pelo contexto, pela caracterização de uma personagem, pelo subconsciente coletivo, ou senso comum, pelo próprio gênero discursivo em que for expresso. Esse estabelecimento possibilita, ainda, uma multiplicidade de sentidos de acordo com a intencionalidade e a aceitabilidade dos sujeitos envolvidos na interação discursiva.

Dessa forma, podemos dizer que tal possibilidade sustenta o pressuposto de que os sentidos conferidos a um enunciado, independente do contexto ou dos sujeitos envolvidos, sempre extrapola o código lingüístico, puro e simples.

4.4. Sugestão: projeto de leitura na EJA (1)

Nessa seção, sugeriremos duas propostas de atividades de leitura que podem ser discutidas e trabalhadas nas aulas de leitura desenvolvidas pela

disciplina de Língua Portuguesa, à luz dos estudos enunciativos e dialógicos de Bakhtin (1986) e Freire (1987).

O objetivo maior das atividades é sugerir possibilidades de leituras aos(às) alunos(as) da EJA para que compreendam a linguagem como uma forma de interação, de natureza social e, como tal, possível e passível de sofrer diversas transformações e (re)construções. Ou seja, poder levá-los a entender que a linguagem não se limita a estagnação do código lingüístico, e que, portanto, a sua natureza social e ideológica permite aos sujeitos interagirem e conferirem ao código lingüístico diversos sentidos, e não o contrário.

Para trabalhar o texto 1, sugerimos desenvolver, em sala de aula, a seguinte atividade:

Após a contextualização histórica e social do texto 1 – referendando-o ao contexto da ditadura militar da década de 60, e aos aspectos da análise utilizados – podemos trazer para os(as) estudantes da EJA o texto **Eu te amo meu Brasil (Saiba como, quando e onde se alistar. Conheça também os critérios que podem fazer alguém ser convocado — ou não — para as Forças Armadas)** para trabalhar a interação dialógica, por meio do contexto de interação, do dialogismo, focado na intertextualidade e na polifonia e por meio da multiplicidade de sentidos, focada na intencionalidade e na aceitabilidade dos interlocutores envolvidos no momento da interação discursiva.

Eu te amo, meu Brasil

Saiba como, quando e onde se alistar. Conheça também os critérios que podem fazer alguém ser convocado – ou não – para as Forças Armadas.

Da Redação

Começou a corrida. O período de alistamento para o Serviço Militar Obrigatório vai até o dia 30 de abril. Os candidatos que completam 18 anos em 2002 devem comparecer a uma das unidades de Alistamento Militar no Distrito Federal. A disputa **05.** para vestir um uniforme militar é acirrada. Em 2001, 1,5 milhão de jovens se alistaram em todo o país. Mas apenas 70 mil ingressaram nas Forças Armadas.



Rafael Pacheco quer entrar para o Exército e se alistou na Galeria do Trabalhador

No Distrito Federal, a Aeronáutica já encerrou as inscrições. Nos dois primeiros dias úteis do ano foram distribuídas as 1.200 senhas disponíveis para a inscrição. O **10.** pequeno número de vagas se deve à pequena demanda de soldados dentro da Força. Nas unidades de Brasília, serão convocados apenas 267 soldados.

Um dos atrativos para ingressar nas Forças Armadas é a perspectiva de adquirir uma renda. Ao entrar em uma das corporações, o recruta garante um salário mínimo durante pelos menos um ano. Na Aeronáutica, há possibilidade de o serviço militar **15.** inicial ser estendido a até quatro anos. No Exército, o prazo pode chegar a seis anos.

Leandro Honório de Souza quer ser convocado. Morador de Santa Maria, precisa do salário para ajudar a família de seis pessoas e com uma renda mensal de R\$ 600. “Está difícil um emprego, é melhor servir do que não fazer nada”, diz o estudante do **1º 20.** ano do Ensino Médio. Se for convocado, ele pretende seguir carreira.

Mesmo se for convocado, Leandro vai ter que esperar um pouco para garantir seu sustento. É que a turma que for chamada para servir este ano só ingressará nas corporações no ano que vem. Quem está entrando agora se alistou no ano passado. Além disso, para seguir carreira nas Forças Armadas e se profissionalizar, é **25.** necessário fazer concurso público nacional. O soldado que ingressa no Serviço Militar Obrigatório n/ao tem como ser promovido.

O número exato de convocados pelo Exército e Marinha este ano ainda está indefinido. A disponibilidade de vagas depende do contingente de soldados que se desligam das corporações. Como os recrutas da Marinha ainda estão prestando o **30.** serviço militar e a contabilização do Exército ainda não foi feita, não se sabe quantos homens serão chamados. Cada soldado que consegue continuar na Força tira uma vaga da próxima turma.

A Marinha utiliza o critério de escolaridade para fazer o alistamento. Só podem se inscrever candidatos com Ensino Fundamental completo e nascidas no ano de 1984 (o 35. Exército aceita o alistamento de pessoas até com 35 anos). O Exército oferece o maior número de vagas – cerca de 3 mil só no DF. Tem também a maior quantidade de inscrições: de 30 a 40 mil, me média. Como há muita gente para passar pela bateria de testes de seleção, é realizada uma triagem preliminar.

*Correio Braziliense – Brasília,
29/01/2002.*

A letra de música, “Eu te amo meu Brasil” (texto 1) e o artigo de jornal, “Eu te amo, meu Brasil”, apesar de terem sido escritos em décadas diferentes e, principalmente, em contextos diferentes, mantêm um estreito diálogo. Esse estreitamento dialógico possibilita ao(à) professor(a) trabalhar o contexto de interação, os conceitos de intertextualidade, de polifonia e as possíveis diferenças e semelhanças entre a intencionalidade e a aceitabilidade dos sujeitos envolvidos, presentes em ambos os textos.

Sugerimos discutir com os(as) alunos(as) da EJA os possíveis e diferentes sentidos presente nos textos, de acordo com:

- o contexto histórico, político e social em que cada um dos textos foi escrito;
- a possível intencionalidade e aceitabilidade dos interlocutores dos textos;
- a verificação dos possíveis diálogos entre os textos e a percepção das possíveis vozes, também, presentes nos textos;
- discussão sobre a intertextualidade que se manifesta já no título dos textos, dessa forma, enfatizar a possibilidade dos possíveis sentidos e a aproximação dialógica dos textos, também, se estruturarem a partir do título;
- discussão dos possíveis efeitos de sentidos do enunciado *eu te amo*, tendo como base os aspectos da análise, discutidos neste capítulo.

Outra sugestão de atividade, para se desenvolver em sala de aula com o texto “E você, já se declarou para alguém hoje?” (texto 2), é levar para os(as) alunos a letra da música “I Love New York” (traduzida), interpretada pela cantora Madonna e passar o filme, “Todos dizem eu te amo”, do diretor Woody Allen. Em seguida, propor, além de uma discussão sobre os possíveis sentidos do enunciado *eu te amo*, presentes no texto 2, no enredo do filme e na letra da música, enfatizar a importância e as diferenças dos contextos em que cada um desses textos foi criado, compondo a construção dos possíveis sentidos presentes em cada um deles, de acordo com a intencionalidade e a aceitabilidade dos sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, no momento da interação discursiva.

Propor, também, uma análise intertextual entre esses três gêneros (filme, crônica – texto de auto-ajuda – e letra de música), tanto em relação ao conteúdo dos textos quanto aos contextos de interação em que cada um deles figuram. Nessa proposta, cabe enfatizar, mais uma vez, a presença da polifonia em qualquer texto, visto que, mesmo subliminarmente, ao criarmos um texto escrito, oral ou visual, apoiamo-nos em outras vozes (BAKHTIN, 1986).

Do ponto de vista da Linguística Contemporânea, fica evidente a importância do contexto sócio histórico, do dialogismo e da intencionalidade do locutor e da aceitabilidade do interlocutor para que os efeitos de sentidos, numa interação discursiva entre os sujeitos, possam se manifestar e se efetivar.

Isso comprova, mais uma vez, o pressuposto defendido, ao longo deste capítulo, sobre a (re)construção dos sentidos que um enunciado, aliado ao contexto sócio histórico, a interação entre os interlocutores e o conhecimento de mundo desses, pode gerar, por meio das interações dialógicas, focadas na

intertextualidade e na polifonia, como base para trabalhar o ensino da leitura significativa na EJA.

Salientamos que as leituras, aqui feitas, não se esgotam em si. Acreditamos que se questionado os sentidos do enunciado *eu te amo* a outras pessoas, diferentes leituras e análises serão feitas, pois os recursos dialógicos e situacionais possibilitam conferir a um texto uma grande possibilidade de leituras, pois, cremos que um texto se constrói a partir de outros textos e outros discursos. Tal afirmação sustenta e legitima, mais uma vez, o pressuposto de que a leitura não se limita ao código lingüístico, puro e simples. Dessa forma, para que a habilidade de leitura seja proficiente vários fatores externos e internos do discurso/texto influenciam os possíveis sentidos construídos pelos sujeitos, no momento de uma interação discursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, procuramos destacar as orientações teóricas relacionadas aos princípios dialógicos e enunciativos de Mikhail Bakhtin e de Paulo Freire. Destacamos, também, a relevância desses princípios para a contribuição ao ensino de uma leitura significativa, desenvolvida pela disciplina de Língua Portuguesa e direcionada aos(as) estudantes da EJA. Defendemos, então, que essa associação pode contribuir para o desenvolvimento e a expansão do grau de letramento desses(as) estudantes.

As perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho foram respondidas ao estudarmos a EJA de acordo com os fundamentos e os procedimentos utilizados no decorrer dos quatro capítulos apresentados nesta dissertação.

No primeiro capítulo, situamos a trajetória teórica da EJA, como ensino institucionalizado, desde o seu surgimento com a catequização dos padres jesuítas, por volta do século XVI, até os dias de hoje, século XXI.

Apresentamos, neste capítulo, índices avaliatórios de leitura e os confrontamos com índices coletados junto aos(as) estudantes da EJA da EMEF Ernani Silva Bruno, especificamente, com base em dados do INAF de 2005, para tentarmos entender um pouco mais do perfil leitor dos(as) alunos(as) com os quais trabalhamos.

Esses índices nos mostraram que o contexto escolar se apresenta como um espaço social de extrema importância para esses(as) estudantes, o que justificou a nossa escolha em eleger esse espaço como um dos agentes fundamentais para o desenvolvimento e a expansão do grau de letramento de um sujeito leitor, por meio do ensino de uma leitura significativa.

Entendemos que o tratamento dado ao ensino da leitura na EJA mereça um estudo científico que realmente se proponha a analisá-lo com seriedade, merecendo, assim, uma atenção maior por parte dos estudiosos em Língua Portuguesa.

No segundo capítulo, discutimos a evolução do ensino da leitura no âmbito escolar. Apontamos, para tanto, a necessidade de diferenciar os estudos da alfabetização dos estudos do letramento, mostrando que o primeiro se centra no estudo da aquisição do código lingüístico (codificação e decodificação) e, o segundo, no estudo da expansão da leitura para além do código, priorizando o seu uso social nos diferentes contextos de interação discursiva.

Pudemos ressaltar a impossibilidade em conceber que uma pessoa aprenda a ler, construa significado(s) a partir de leituras feitas, sem levar em consideração o contexto sociocultural em que ela está inserida e, principalmente, a maneira como essa pessoa faz e fará uso desse conhecimento, seja ele institucionalizado ou não.

Atualmente, os paradigmas que norteiam o funcionamento e a articulação dos estudos sobre a alfabetização continuam sendo questionados. Dessa forma, entendemos e reforçamos que o processo de alfabetização, no que se refere à leitura, deve ir além do simples ato de decodificar.

Com base nos estudos realizados, evidenciamos que mesmo as pessoas que já dominavam o código lingüístico poderiam não saber fazer o uso do mesmo, o que configura a contribuição dos estudos do letramento como fundamental para o aprimoramento e a expansão da competência lingüística de estudantes da EJA já alfabetizados.

No terceiro capítulo, discutimos os princípios teóricos de Mikhail Bakhtin, analisados à luz da Lingüística Contemporânea, e propusemos uma relação entre os seus estudos e os estudos de Paulo Freire, o que nos permitiu estabelecer uma estreita relação entre os estudos dialógicos, de ambos, e os estudos sobre o letramento. Acreditamos que tal discussão possa se estender ao ensino da leitura significativa, e que possa, ainda, contribuir para a expansão do grau de letramento de um sujeito já alfabetizado e estudante da EJA.

No quarto capítulo, propusemos análises, à luz dos estudos dialógicos e enunciativos que nos mostraram que a multiplicidade de sentidos pode ocorrer em diferentes contextos sociais, de acordo com a intencionalidade do locutor e a aceitabilidade do interlocutor, o que a configura como um processo interacional e, sobretudo, dialógico, já que pudemos constatar, nas análises feitas, que o leitor pode construir diferentes sentidos, dependendo dos contextos sociais nos quais estiver inserido.

Diante da análise realizada no quarto capítulo, propomos atividades de leitura que podem ser discutidas e trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa e que contemplam os estudos dialógicos de Mikhail Bakhtin e de Paulo Freire. Entendemos, então, que seja possível utilizar as análises, apresentadas no quarto capítulo, na EJA, pois acreditamos que essas atividades possam vir a contribuir para a expansão do grau de letramento de um sujeito já alfabetizado, e estudante desse segmento escolar.

Numa análise geral, ao partirmos da idéia de que uma interação verbal se efetiva entre o(a) leitor(a), o texto/discurso e o contexto que o cerca, podemos considerar que a escola tem uma parcela considerável de responsabilidade em relação aos dados insatisfatórios de leitura que classificam os(as) jovens e adultos(as), em sua maioria, em estado de alfabetismo funcional, como nos mostram os dados apresentados pelo INAF de 2005.

Ao entendermos que, em toda interação discursiva, as vozes dos outros se manifestam na nossa, podemos dizer que este trabalho, por meio de várias vozes, inclusive a nossa, atingiu os objetivos propostos ao estabelecer um diálogo entre a EJA, os estudos dialógicos, (focados em Mikhail Bakhtin e em Paulo Freire, manifestados pela voz de vários(as) outros(as) estudiosos(as)) e os estudos do letramento, estabelecendo, assim, um elo discursivo e interacional por meio do enunciado *EU TE AMO*.

Não tivemos a intenção, neste trabalho, de propor metodologias de ensino da leitura, nem de dar conta de todos os elementos que envolvem o

processo de construção de sentidos no momento de uma interação discursiva. Acreditamos, entretanto, que este trabalho abre perspectivas para novos estudos sobre o ensino de uma leitura significativa na EJA ao considerar que essa habilidade extrapola a aquisição do código lingüístico, por si só, e, ao privilegiar uma postura dialógica na interação discursiva entre os interlocutores desse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZENHA, M. da G. *Construtivismo: De Piaget a Emília Ferreiro*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

BAHKTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

_____ *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, J. J. *Alfabetização e Leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BARROS, D. L. P. de. "Dialogismo, Polifonia e Enunciação". In: BARROS, D. L. P. de & FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

BEISIEGEL, C. de R. *Estado e educação popular um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BENVENISTE, È. *Problemas de lingüística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989.

BEZERRA, P. "Polifonia" In: Brait, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BLIKSTEIN, I. "Intertextualidade e Polifonia" In: BARROS, D. L. P. de & FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

BOURDIEU, P & PASSERON, J. C. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S. A., 1982.

BRAIT, B. "Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem". In: Brait, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____ “As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso”. In: BARROS, D. L. P. de & FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

BRITTO, L. P. L. “Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação”. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORACINI, M. J. R. F. (org). *O Jogo Discurso na Aula de Leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

DI NUCCI, P. E. “Alfabetizar letrando...um desafio para o professor”. In: LEITE, S. A. (Org). *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi Artes Escritas, 2001.

DJi - Índice Fundamental do Direito. Legislação, Jurisprudência, Modelos, Questionários, Grades. Disponível em: <http://www.dji.com.br/constitucional/educacao.htm>. Acesso em 25 de julho de 2007.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

EMEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Censo Escolar Federal de 2006. Disponível em: www.enem.inep.gov.br. Acesso em 30 de junho de 2007.

FERRARO, A. R. “História quantitativa da alfabetização no Brasil”. In: RIBEIRO, V. M. (org). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trans. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FIORIN, J. L. "Polifonia textual e discursiva". In: BARROS, D. L. P. de & FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

_____ *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAG, B. "Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano – I". In: BORDIN, J. & GROSSI, E. P. (orgs.). *Construtivismo Pós-Piagetiano: Um novo paradigma sobre aprendizagem*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

IBGE - Conselho Nacional de Estatística Serviço Nacional de recenseamento, série nacional volume I, Brasil, Censo Demográfico, Rio de Janeiro, 1956. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/CD1950/CD_1950_I_Brasil.pdf. Acesso em 07 de maio de 2007.

INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Desenvolvida pelo Instituto Paulo Montenegro. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf05.pdf>. Acesso em: 18 de abril 2006.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Estudos, pesquisas, formação e documentação. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/> . Acesso em 22 de julho de 2007.

IPM – Instituto Paulo Montenegro. Partindo do INAF: Metodologia. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por. Acesso em 15 de julho de 2007.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2001.

KOCH, I. G. V., BENTES, A. C. & CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Mônaco. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATUI, J. *Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *PCN (1998): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF.

MIOTELLO, V. "Ideologia". In: Brait, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: UNESP, 2000.

PAIVA, V. P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.

PINTO, M. da G. L. C. *Saber Viver a Linguagem: Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora, 1998.

PILETTI, C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Ática, 1988.

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO. Metas do programa. Disponível em: www.ce.ufpe.br/brasilalfabetizado. Acesso em 10 de outubro de 2007.

RIBEIRO, V. M. (org). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Censo Escolar Estadual 2005. Disponível em: <http://saesp.edunet.sp.gov.br/2005/subpages/conheca.htm> . Acesso em 30 de junho de 2007.

SERRA, E. D' A. "Políticas de promoção de leitura". In: RIBEIRO, V. M. (org). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

SIGNORINI, I. "Letramento e (in)flexibilidade comunicativa". In: KLEIMAN, A. B. (org). *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

SILVA, E. T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, M. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____ “Letramento e Escolarização”. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

SOUZA, L. M. T. M. de. “O Conflito de Vozes na Sala de Aula”. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *O jogo discursivo na sala de aula: língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TORRES, R. M. “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”. In: DE TOMMASI, L., HADDAD, S. & WARDE, M. J. (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VAL, M. da G. C. *Redação e textualidade*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ANEXOS

**QUESTIONÁRIO – EJA: EMEF ERNANI SILVA BRUNO – 1º SEMESTRE
2007**

IDADE: _____ **SEXO:** _____

1. Qual série você irá cursar no 1o. Semestre?

- 5ª série
- 6ª série
- 7ª série
- 8ª série

2. Depois de quantos anos sem estudar você voltou para a escola.

- Entre 1 ano 5 anos
- Entre 6 ano 11 anos
- Entre 12 ano 20 anos
- Acima de 20 anos

3. Como você avalia a sua capacidade leitora?

- Incapaz de ler
- Lê com grande dificuldade
- Lê com alguma dificuldade
- Não tem nenhuma dificuldade para ler
- Não sabe

4. Em sua opinião, a leitura frente às oportunidades profissionais

- AJUDA MUITO
- AJUDA UM POUCO
- NEM AJUDA E NEM ATRAPALHA
- ATRAPALHA MUITO
- NÃO SABE

5. Você gosta de ler para se distrair?

- Gosta muito
- Gosta um pouco
- Não gosta
- Não sabe

6. Qual(is) o(s) tipo(s) de Material(is) você mais gosta de ler para se distrair?

- Revistas
- Jornais
- Bíblia, livros sagrados ou religiosos
- Gibis, revistas em quadrinhos
- Folhetos de supermercados e de lojas
- Outros. Quais? _____
- Não sabe

7. Qual(is) pessoa(s) mais influenciou(aram) o seu gosto pela leitura ?

- () Algum(a) professor(a)
- () Mãe ou responsável do sexo feminino
- () Pai ou responsável do sexo masculino
- () Algum(a) amigo(a)
- () Algum(a) parente
- () Padre, pastor ou líder religioso(a)
- () Algum(a) colega ou superior do trabalho
- () Outros(as)
- () Não sabe

8. Qual(is) o(s) tipo(s) de livro(s) você costuma ler, ainda que de vez em quando?

- () Bíblia, livros sagrados ou religiosos
- () Aventura, Ficção, Policial, Romance
- () Poesia
- () Livros didáticos
- () Biografias, relatos históricos
- () Ensaios, livros técnicos ou teóricos
- () Auto-ajuda, Orientação pessoal
- () Não costuma ler livros
- () não sabe

9. Em média, quantos livros você possui em sua casa?

- () Menos de 10 livros
- () Entre 11 e 50 livros
- () Entre 51 e 100 livros
- () Mais de 100 livros
- () Não tem livros em casa
- () Não sabe

10. Qual é o espaço onde você tem mais contato com a leitura?

- () Em casa
- () Na escola
- () Na igreja, centro espírita, sinagoga, templos etc. ...
- () No trabalho

11. Quais atividades cotidianas você realiza sem dificuldades?

- () Anotar suas dívidas e despesas
- () Comparar os preços entre os produtos antes de comprá-los
- () Comprar a prazo com crédito
- () Controlar saldos e extratos bancários
- () Ler a bula de um remédio que comprou
- () Ler manuais para instalar aparelhos domésticos
- () Pagar contas em bancos ou em casas lotéricas
- () Preparar uma lista do que precisa comprar
- () Procurar ofertas da semana em folhetos e jornais
- () Realizar depósitos e saques em caixas eletrônicos
- () Reclamar para alguma empresa sobre produtos ou serviços que adquiriu
- () Verificar as datas de vencimento dos produtos que compra

12. Qual é a sua atitude frente à necessidade de ler cartazes, letreiros e placas?

- Informa-se ou pergunta o que está escrito para outra pessoa
- Pede para outra pessoa ler
- Lê com dificuldade
- Lê sem dificuldade
- Não sabe

13. Com que frequência você:

Assiste TV?

- sempre
- às vezes
- nunca
- não sabe

Ouve rádio?

- sempre
- às vezes
- nunca
- não sabe

Vai a exposições e feiras?

- sempre
- às vezes
- nunca
- não sabe

Vai ao cinema?

- sempre
- às vezes
- nunca
- não sabe

Aluga filmes em locadoras?

- sempre
- às vezes
- nunca
- não sabe

Vai ao teatro?

- sempre
- às vezes
- nunca
- não sabe

Vai a museus?

- sempre
- às vezes
- nunca
- não sabe

Lê e consulta livros em uma biblioteca?

- sempre
- às vezes
- nunca
- não sabe

Retira livros em uma biblioteca?

- sempre
- às vezes
- nunca
- não sabe

Lê e consulta livros e jornais em uma biblioteca?

- sempre
- às vezes
- nunca
- não sabe

14. Quais os tipos de texto que você costuma ler na escola?

- Apostilas
- Exercícios, matérias e textos escritos na lousa
- Ensaaios, livros técnicos ou teóricos

- Folhetos e cartazes diversos
- Jornais
- Livros didáticos
- Manuais
- Revistas
- Seus próprios textos ou os textos de colegas
- Sites ou páginas da Internet
- Textos ou exercícios em folhas avulsas
- Outros
- Nenhum

15. Quais das atividades abaixo você realiza na escola?

- Agendar provas e entrega de trabalhos
- Apresentar seminários ou trabalhos
- Consultar quadro de horários
- Controlar as suas próprias notas ou conceitos e as suas faltas
- Copiar exercícios, matérias e textos escritos da lousa
- Copiar textos de livros
- Elaborar monografias, projetos de pesquisa e relatórios
- Escrever textos ditados pelo(a) professor(a)
- Estudar ou preparar-se para as provas e para as avaliações
- Fazer anotações sobre as aulas
- Fazer perguntas ou pedir esclarecimentos ao(à) professor(a)
- Fazer redações ou trabalhos
- Fazer resumos ou fichamentos de textos
- Fazer trabalhos em grupos
- Ler em voz alta
- Participar de debates ou discussões
- Participar de reuniões para organizar atividades ou tomar decisões
- Responder a questionários ou a exercícios
- Nenhum desses
- Não sabe

16. Qual é a sua condição de ocupação no momento?

- Está trabalhando
- Está desempregado(a)
- Está aposentado(a)
- Está procurando emprego pela primeira vez
- Nunca trabalhou e não está procurando emprego
- Está como dona de casa
- Outra situação: vive de renda, recebe pensão, invalido(a) etc. ...

17. Qual é o seu interesse em discutir assuntos da atualidade?

- Gosta e discute sempre
- Gosta e discute de vez em quando
- Gosta e discute raramente
- Não gosta de discutir
- Não sabe

18. Qual é o grau de escolaridade do seu pai?

- Nenhuma
- Primário incompleto
- Primário completo
- Fundamental incompleto (até a 7ª série)
- Fundamental completo (concludente da 8ª série)
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio Completo
- Superior completo
- Superior incompleto
- Pós-graduado
- Não teve pai/responsável do sexo masculino
- Não sabe

19. Qual é o grau de escolaridade da sua mãe?

- Nenhuma
- Primário incompleto
- Primário completo
- Fundamental incompleto (até a 7ª série)
- Fundamental completo (concludente da 8ª série)
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio Completo
- Superior completo
- Superior incompleto
- Pós-graduado
- Não teve mãe/responsável do sexo feminino
- Não sabe

20. Incluindo você, quantas pessoas moram na sua casa?

- Mora sozinho(a)
- Duas pessoas
- Três pessoas
- Quatro pessoas
- Cinco pessoas
- Acima de cinco pessoas

21. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram em sua casa, qual é aproximadamente a sua renda familiar?

- Até 01 salário mínimo
- Entre 02 e 05 salários mínimos
- Entre 06 e 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos
- Não sabe

O QUE É LETRAMENTO

Letramento não é um gancho
Em que se pendura cada som enunciado,
Não é treinamento repetitivo
De uma habilidade,
Nem um martelo
Quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol.

São noticiais sobre o presidente,
O tempo, os artistas da TV
E mesmo Mônica e Cebolinha
Nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
Uma lista de compras, recados colados na geladeira,
Um bilhete de amor,
Telegramas de parabéns e cartas
De velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos
Sem deixar sua cama,
É rir e chorar
Com personagens, heróis e grandes amigos.

É um Atlas do mundo
Sinais de trânsito, caças ao tesouro,
Manuais, instruções, guias,
E orientações em bulas de remédios,
Para que você não fique perdido.
Letramento é, sobretudo,
Um mapa do coração do homem,
Um mapa de quem você é.
E de tudo que você pode ser.

“Eu te amo meu Brasil” - Dom e Ravel

"As praias do Brasil ensolaradas,
O chão onde o país se elevou,
A mão de Deus abençoou,
Mulher que nasce aqui tem muito mais amor.
O céu do meu Brasil tem mais estrelas.
O sol do meu país, mais esplendor.
A mão de Deus abençoou,
Em terras brasileiras vou plantar amor.
Eu te amo, meu Brasil, eu te amo!
Meu coração é verde, amarelo, branco, azul anil.
Eu te amo, meu Brasil, eu te amo!
Ninguém segura a juventude do Brasil.
As tardes do Brasil são mais douradas.
Mulatas brotam cheias de calor.
A mão de Deus abençoou,
Eu vou ficar aqui, porque existe amor.
No carnaval, os gringos querem vê-las,
No colossal desfile multicolor.
A mão de Deus abençoou,
Em terras brasileiras vou plantar amor.
Adoro meu Brasil de madrugada,
Nas horas que estou com meu amor.
A mão de Deus abençoou,
A minha amada vai comigo aonde eu for.
As noites do Brasil tem mais beleza.
A hora chora de tristeza e dor,
Porque a natureza sopra
E ela vai-se embora, enquanto eu planto amor."

"A maconha no Brasil foi liberada.

Tra-la-la-la

Até o Presidente já fumou.

Tra-la-la-la

Agora vou entrar na linha,

Vou tomar bolinha

Com o Governador.

Eu te amo meu Brasil,

Eu te amo.

Meu coração é de Jesus.

Meu pulmão, da Souza Cruz.

Eu te amo meu Brasil,

Eu te amo.

Ninguém segura

Os maconheiros do Brasil."

“Anos 70”



Eu te amo, meu Brasil

Saiba como, quando e onde se alistar. Conheça também os critérios que podem fazer alguém ser convocado – ou não – para as Forças Armadas.

Da Redação

Começou a corrida. O período de alistamento para o Serviço Militar Obrigatório vai até o dia 30 de abril. Os candidatos que completam 18 anos em 2002 devem comparecer a uma das unidades de Alistamento Militar no Distrito Federal. A disputa para vestir um uniforme militar é acirrada. Em 2001, 1,5 milhão de jovens se alistaram em todo o país. Mas apenas 70 mil ingressaram nas Forças Armadas.



Rafael Pacheco quer entrar para o Exército e se alistou na Galeria do Trabalhador

No Distrito Federal, a Aeronáutica já encerrou as inscrições. Nos dois primeiros dias úteis do ano foram distribuídas as 1.200 senhas disponíveis para a inscrição. O pequeno número de vagas se deve à pequena demanda de soldados dentro da Força. Nas unidades de Brasília, serão convocados apenas 267 soldados.

Um dos atrativos para ingressar nas Forças Armadas é a perspectiva de adquirir uma renda. Ao entrar em uma das corporações, o recruta garante um salário mínimo durante pelos menos um ano. Na Aeronáutica, há possibilidade de o serviço militar inicial ser estendido a até quatro anos. No Exército, o prazo pode chegar a seis anos.

Leandro Honório de Souza quer ser convocado. Morador de Santa Maria, precisa do salário para ajudar a família de seis pessoas e com uma renda mensal de R\$ 600. “Está difícil um emprego, é melhor servir do que não fazer nada”, diz o estudante do 1º ano do Ensino Médio. Se for convocado, ele pretende seguir carreira.

Mesmo se for convocado, Leandro vai ter que esperar um pouco para garantir seu sustento. É que a turma que for chamada para servir este ano só ingressará nas corporações no ano que vem. Quem está entrando agora se alistou no ano passado. Além disso, para seguir carreira nas Forças Armadas e se profissionalizar, é necessário fazer concurso público nacional. O soldado que ingressa no Serviço Militar Obrigatório n/ao tem como ser promovido.

O número exato de convocados pelo Exército e Marinha este ano ainda está indefinido. A disponibilidade de vagas depende do contingente de soldados que se desligam das corporações. Como os recrutas da Marinha ainda estão prestando o serviço militar e a contabilização do Exército ainda não foi feita, não se sabe quantos homens serão chamados. Cada soldado que consegue continuar na Força tira uma vaga da próxima turma.

A Marinha utiliza o critério de escolaridade para fazer o alistamento. Só podem se inscrever candidatos com Ensino Fundamental completo e nascidas no ano de 1984 (o Exército aceita o alistamento de pessoas até com 35 anos). O Exército oferece o maior número de vagas – cerca de 3 mil só no DF. Tem também a maior quantidade de inscrições: de 30 a 40 mil, me média. Como há muita gente para passar pela bateria de testes de seleção, é realizada uma triagem preliminar.

Correio Braziliense – Brasília,
29/01/2002.

CANÇÃO DO EXÍLIO – GONÇALVES DIAS

MINHA TERRA TEM PALMEIRAS,
ONDE CANTA O SABIÁ,
AS AVES QUE AQUI GORJEIAM,
NÃO GORGEIAM COMO LÁ,
NOSSO CÉU TEM MAIS ESTRELAS,
NOSSAS VÁRZEAS TÊM MAIS FLORES,
NOSSOS BOSQUES TÊM MAIS VIDA,
NOSSA VIDA MAIS AMORES.

EM CISMAR, SOZINHO À NOITE,
MAIS PRAZER ENCONTRO EU LÁ;
MINHA TERRA TEM PALMEIRAS,
ONDE CANTA O SABIÁ.

MINHA TERRA TEM PRIMORES,
QUE TAIS NÃO ENCONTRO EU CÁ;
EM CISMAR - SOZINHO, À NOITE -
MAIS PRAZER ENCONTRO EU LÁ,
MINHA TERRA TEM PALMEIRAS,
ONDE CANTA O SABIÁ

NÃO PERMITA DEUS QUE EU MORRA,
SEM QUE EU VOLTE PARA LÁ;
SEM QUE DESFRUTE OS PRIMORES
QUE EU NÃO ENCONTRO POR CÁ,
SEM QU'INDA AVISTE AS PALMEIRAS,
ONDE CANTA O SABIÁ.

“E você, já se declarou pra alguém hoje?” – Alexandre Adoni

Pode ser pra outra pessoa, pra uma cidade, ou melhor, pra você mesma! Numa madrugada qualquer, num café, entra um casal que provavelmente tinha se conhecido naquela noite. Como estavam felizes: se descobrindo, contando coisas sobre a vida, dividindo gostos. Teve até troca de telefone para marcar um cineminha depois.

Na saída, o cara só faltou beijar a garçonete, deu uma bela grana pro manobrista e, só entrou no carro, depois de abrir a porta pra ela.

Depois disso, a constatação: como é bom se apaixonar! O mundo fica mais colorido, a pele fica boa, a gente se sente vivo. Além de ser uma ótima terapia contra o mau humor.

Melhor ainda é quando essa paixão é correspondida e vira uma história de amor. Com direito a declaração de amor e tudo! E pelo visto, se declarar é tendência! É só ouvir I Love New York, música do novo CD da Madonna.

E se ela pode dizer, o quanto cai de amores pela Big Apple, porque você não? Se declara gata! Pode ser pra você mesma, pra ele, pro seus filhos, Paris...

Mas saiba que é preciso ter peito (natural ou silica, rárará)! Ou ta pensando que é pra qualquer uma dizer, na lata, pra tal pessoa –como ela é importante! Ainda mais hoje em dia, que nos grandes centros urbanos, ninguém nem se olha na cara. (Já reparou, como a iluminação dos elevadores anda bem baixa?)

Uns acham loucura, mas dizer: **EU AMO**³⁶ (qualquer coisa) é um verdadeiro ato de heroísmo.

E existem várias maneiras de fazer isso. Pode ser num post-it, numa fronha bordada com “aquela frase”, com um simples olhar, queimando um CD com a trilha de vocês, videozinho de celular, e-mail, tatuagem, mensagens

³⁶ Grifos nossos.

escritas com batom no espelho (depois daquela noite!!!)... Cria uma comunidade no orkut!

Ou então melhor, em camiseta! Então, aproveita esse clima todo no ar, e resgata aquela sua t-shirt I (coração) New York! E já que na tão Nova York assim, é como filmou Woody Allen: **“Todos dizem Eu te amo”**.

Basta querer, e ter coragem pra isso!

MADONNA LYRICS "I Love New York"

I don't like cities

But I like new york

Other places make me feel like a dork

Los Angeles is for people who sleep

Paris and London

Baby you can keep

[Chorus]

Other cities always make me mad

Other places always make me sad

No other city ever made me glad except New York

I love New York [X3]

If you don't like my attitude

Then you can F off

Just go to Texas

Isn't that where they golf

New York is not for little pussies who scream

If you can't stand the heat

Then get off my street [repeat]

[Chorus]

I love New York [repeat]

Get off my street [repeat]

[Thanks to Zethesis (platinum_rain_2003@hotmail.com) for these lyrics]

“Eu amo Nova York” – MADONNA LYRICS (Tradução)

Eu não gosto de cidades

mas eu gosto de Nova Iorque

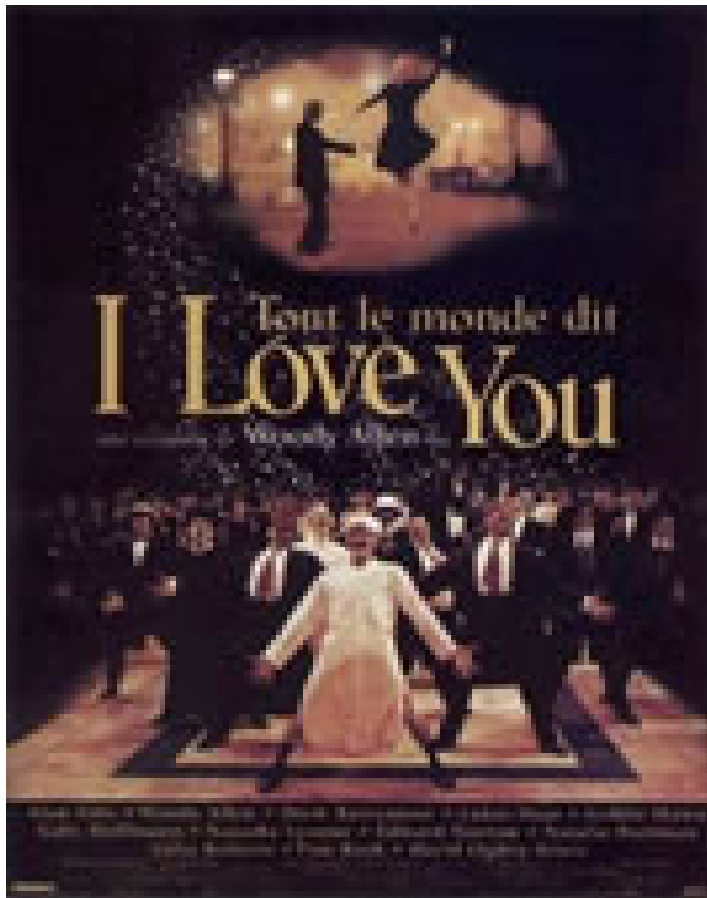
Outras cidades fazem me sentir

uma babaca

Los Angeles

é para as pessoas que dormem
Paris e Londres,
baby, pode ficar com elas
baby, pode ficar com elas
Outras cidades sempre me deixam louca
Outros lugares sempre me deixam triste
Nenhuma outra cidade jamais
me deixou alegre
Exceto Nova Iorque
Eu amo Nova Iorque
Eu amo Nova Iorque
Eu amo Nova Iorque
Se você não gosta da minha atitude,
então vá se f...
Vá para pro Texas
Não é lá onde jogam golf?
Nova Iorque não é para as garotinhas escandalosas
Se você não pode suportar o calor,
saia do meu caminho
saia do meu caminho
Outras cidades sempre me deixam louca
Outros lugares sempre me deixam tristes
Nenhuma outra cidade jamais
me deixou alegre
Exceto Nova Iorque
Eu amo Nova Iorque
Eu amo Nova Iorque
Eu amo Nova Iorque
saia do meu caminho

“Todos dizem eu te amo”



Todos Dizem Eu Te Amo

Título Original: Everyone Says I Love You

Gênero: Comédia Musical

Duração: 101 min

Ano: 1996

Conto: “Preciso dizer que te amo” – (Baseado na música "Preciso dizer que te amo" do Cazuza)

Um domingo de sol, eu acordei. Estava morrendo de saudades de você. Como sempre fomos muito amigos, resolvi ligar e marcar para nos encontrarmos. Você respondeu positivamente. A tarde chegou e junto com ela, nosso encontro. Começamos a conversar (diga-se de passagem, o que mais gostamos de fazer), pois você me entende e eu te entendo. Temos tantas coisas em comum, conversas sérias, coisas fúteis, do melhor ao pior assunto, nos entendemos. Quando começa a doer, é o momento em que você resolve chorar dores do teu amor. Você se sente tão à vontade comigo, se abre, conta das transas as brigas com ela. Isso por dentro me acaba. Eu preciso tomar coragem e dizer o quanto eu te amo, se vou te ganhar ou te perder, só dizendo para saber. Eu não agüento mais ser apenas uma boa amiga. Às vezes chego a pensar que estou enlouquecendo, não durmo mais, lembrando de cada sorriso teu. Mas que loucura não? Você ainda é o meu melhor amigo.

Postado por Mila Botto

Música: “Preciso dizer que te amo” – Cazuza

“Quando a gente conversa
Contando casos, besteiras
Tanta coisa em comum
Deixando escapar segredos
E eu não sei que hora dizer
Me dá um medo, que medo

Eu preciso dizer que eu te amo
Te ganhar ou perder sem engano
E eu preciso dizer que eu te amo
Tanto

E até o tempo passa arrastado
Só pra eu ficar do teu lado
Você me chora dores de outro amor
Se abre e acaba comigo
E nessa novela eu não quero
Ser teu amigo

É que eu preciso dizer que eu te amo
Te ganhar ou perder sem engano
Eu preciso dizer que eu te amo, tanto

Eu já nem sei se eu tô misturando
Eu perco o sono
Lembrando cada riso teu
Qualquer bandeira
Fechando e abrindo a geladeira
A noite inteira

Eu preciso dizer que eu te amo
Te ganhar ou perder sem engano
Eu preciso dizer que eu te amo, tanto“

A charge do Humortadela



O cego Jeremias (Arnauld Rodrigues): Violeiro que vive de pedir esmolas. Conhece todos os moradores pelo andar e **o guia turístico de asa Branca Toninho Jiló** (João Carlos Barroso).

<http://members.fortunecity.com/museunostalgiahp/especialroquesanteiro01.html>

“Dona Boa” – Adoniran Barbosa E J. Aimbere

DONA BOA

DONA BOA

DONA BOA VEM PRO CORDÃO

E NÃO FIQUE ASSIM A TOA

QUANDO VOCÊ APARECE

NA AVENIDA SÃO JOÃO

ATÉ O SOL ENLOUQUECE

SE ESQUECE DA OBRIGAÇÃO

DONA BOA

DONA BOA

DONA BOA VEM PRO CORDÃO

E NÃO FIQUE ASSIM A TOA

VEJO VOCÊ EM TODA A PARTE

QUERO VOCÊ NO MEU CORDÃO

PRA SER A PORTA-ESTANDARTE

CARREGAR O MEU CORAÇÃO

DONA BOA

DONA BOA

DONA BOA VEM PRO CORDÃO

E NÃO FIQUE ASSIM A TOA

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)