



ANTÔNIO QUEVEDO BRANCO

**LETRAMENTO CRÍTICO:
CONDIÇÃO NECESSÁRIA PARA UMA CONSTRUÇÃO CIDADÃ**

PORTO ALEGRE

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

**CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUAGEM, INTERAÇÃO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

ANTÔNIO QUEVEDO BRANCO

**LETRAMENTO CRÍTICO:
CONDIÇÃO NECESSÁRIA PARA UMA CONSTRUÇÃO CIDADÃ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguagem, Interação e Processos de Aprendizagem – do Centro Universitário Ritter dos Reis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Dr^a. Neiva M. Tebaldi Gomes.

PORTO ALEGRE

2009

B732 Branco, Antônio Quevedo

Letramento crítico: condição necessária para uma construção cidadã / Antônio Quevedo Branco. – 2009.

88 f.

Dissertação (mestrado) – Centro Universitário Ritter dos Reis, Faculdade de Letras, Porto Alegre, 2009.

Orientação: Professora Dra. Neiva M. Tebaldi Gomes.

1. Língua portuguesa. 2. Letramento 3. Alfabetização I. Título.

CDU 806.90

RESUMO

Esta dissertação aborda questões relacionadas ao ensino de língua materna, mais especificamente à sua função para a formação cidadã. Discute aspectos da realidade socioeconômica e fatores de assujeitamento e alienação, buscando compreender as causas da manutenção de um sistema de ensino que pouco contribui para que o aluno conquiste sua cidadania. Parte-se do pressuposto de que um letramento crítico seria esse instrumento de libertação e que para isso as aulas de língua teriam muito a contribuir. A motivação para este estudo vem de uma experiência de ensino de língua materna realizada junto ao MST. Para fundamentar as reflexões, buscou-se apoio em dados de duas pesquisas docentes realizadas por professores do Programa do Mestrado em Letras do UniRitter: 1) *A Sala de Aula e a Pesquisa: Intersecção de Espaços*, realizada em 2006, que manteve, por um ano, encontros sistemáticos com professores do Ensino Básico, visando detectar o que de fato se realiza em sala de aula, bem como as concepções linguísticas e literárias que orientam o processo do ensinar e do aprender; 2) *A Pesquisa e a Sala de Aula: Gêneros Discursivos no Ensino de Língua e Literatura*, realizada em 2007, que, continuando a pesquisa anterior, investigou objetivos, conteúdos, estratégias e formas de interação que constituem as aulas de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Dessas pesquisas, selecionaram-se dados que receberam um tratamento qualitativo, visando a uma avaliação de algumas atividades quanto à sua função no desenvolvimento crítico. A análise revelou aulas de português inovadoras e significativas, mas também aulas ainda muito centradas na preocupação conteudista, tanto em relação às regras gramaticais quanto aos conteúdos de literatura, que, pela forma como são desenvolvidos, pouco contribuem para uma formação crítica e emancipadora. Em decorrência disso, este estudo reafirma a necessidade de manter viva a linguagem em sala de aula, com a participação ativa dos alunos, seja nas atividades de leitura e de escrita, seja nas análises linguísticas e literárias.

Palavras-chave: alienação, letramento crítico, cidadania.

ABSTRACT

This dissertation deals with questions related to the mother tongue teaching, more specifically with the function of these lessons for the formation of the citizenship. It discusses aspects of the socioeconomic reality and factors of the individual's submission and alienation in order to comprehend the reasons for maintaining a teaching system that little contributes to make students achieve their citizenship. It is a presupposition the fact that a critical literacy would be a tool of liberation and conquest, and the language lessons would make an important contribution to it. The motivation for this study comes from a mother tongue teaching experience carried out with MST students. In order to substantiate the reflections, supporting data are presented from two researches carried out by UniRitter's professors of the Master's Degree Program in Language: 1) *The Classroom and the Research: Intersection of Spaces*, carried out in 2006, which held, for one year, systematically meetings with Primary School teachers aiming at detecting what is actually accomplished in the classroom as well as at the linguistic and literary concepts that orient the teaching and learning process; 2) *The Research and The Classroom: Discursive Genres in the Language and Literature Teaching*, carried out in 2007, which, as a continuation of the previous research, investigated the objectives, contents, strategies and ways of interaction that constitute the Portuguese Language lessons in classes from the 5th to the 8th grades of the Primary School. Some data were taken from these two researches in order to undergo a qualitative treatment aiming at an evaluation of certain activities regarding their role in the critical development. The analysis revealed innovative and significant Portuguese lessons, but also lessons focused too much on both grammatical rules and literary contents, which, according to the way they are dealt with in the classroom, make little contribution to a critical and emancipating formation. As resulting reflections, this study reaffirms the necessity of keeping the language alive in the classroom, with the active participation of all the students both in reading or writing activities and in the linguistic and literary analysis.

Key-words: alienation, critical literacy, citizenship.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	05
2 ASSUJEITAMENTO E ALIENAÇÃO	08
2.1 DADOS DA DISTRIBUIÇÃO DE RENDA NO BRASIL	08
2.2 LAZER, DIVERTIMENTO E ALIENAÇÃO	09
2.3 A TELEVISÃO COMO FATOR DE ALIENAÇÃO	13
2.4 A EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA MANUTENÇÃO DA ORDEM	17
2.5 SUBMISSÃO ÀS REGRAS DO CONSUMO E DO MERCADO	18
3 LETRAMENTO CRÍTICO, CONSCIÊNCIA CRÍTICA E CONSTRUÇÃO CIDADÃ	22
4 DIÁLOGO COM PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	38
4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE FALAS DE PROFESSORES	39
4.1.1 Considerações sobre Conceitos Expressos pelos Professores	44
4.1.2 Considerações sobre Formas de Exploração de Textos	48
5 O ENSINO DA LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO	60
CONCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS	87

1 INTRODUÇÃO

A ação pedagógica de um educador requer, em primeiro lugar, uma clara visão de mundo, de sociedade e, acima de tudo, de que tipo de homem deseja formar.

A escola ocupa um espaço importante na vida dos indivíduos e contribui, em certa medida, para os rumos da história da humanidade.

Os debates sobre a educação, no entanto, são conduzidos, muitas vezes, apenas pelo viés econômico; e ainda assim as decisões sobre o financiamento da educação são passíveis de poucas definições. O debate a respeito de métodos e estratégias de ensino para a qualificação profissional, de importância para a boa formação do aluno, na maioria das vezes resulta de políticas oportunistas e eleitoreiras, não se transformando em políticas permanentes de Estado que garantissem uma escola preparada para a boa formação de todos.

Apesar da superficialidade dos debates educacionais e da ausência de uma política de educação permanente concebida dentro de uma visão ampla do desenvolvimento de uma nação, há espaço para uma educação diferenciada. Nada impede que cada profissional da educação reflita sobre sua prática e, com isso, crie métodos e formas de ensino necessários ao desenvolvimento do aluno como sujeito capaz de conquistar direitos e influenciar politicamente na construção de uma sociedade mais justa e humana para todos.

As aulas de ensino de língua materna podem ser um espaço importante de preparação do nosso aluno para a cidadania. Através das aulas de português podemos oferecer-lhe condições de emancipação política e fazer da linguagem um instrumento importante de interação, cooperação e protagonização de projetos capazes de favorecer a conquista de mais qualidade de vida para todos.

Este trabalho, *Letramento Crítico: Condição Necessária para uma Construção Cidadã*, foi motivado pela necessidade de refletir sobre o ensino da língua materna e sobre sua função na formação para a cidadania. Para isso apoia-se na análise de duas pesquisas que procuram investigar aspectos da composição das aulas de língua portuguesa e literatura, procurando verificar em que medida a forma como as aulas são conduzidas garantem a formação do letramento crítico e, conseqüentemente, o desenvolvimento da consciência crítica do aluno ou, ao contrário, conduzem ao assujeitamento, à submissão e à alienação.

No primeiro capítulo – assujeitamento e alienação – são discutidos mecanismos de alienação e assujeitamento do homem contemporâneo, que objetivam manter a ordem econômica, política e social, que beneficia a classe dominante, assegurando-lhe privilégios e benefícios em um modelo de sociedade que se impõe como única alternativa. A discussão sustenta-se em teóricos como: Umberto Eco, Marilena Chauí, Simon Schwartzman e Guy Debord.

No segundo capítulo faz-se uma reflexão conceituando letramento crítico, consciência crítica e construção cidadã. Procura-se evidenciar a vinculação desses conceitos a uma determinada concepção de linguagem que se abre para o plural, para a relatividade dos fatos e para o diálogo. Ainda em conformidade com tais conceitos, define-se uma visão de ensino sintonizada com uma concepção de sociedade que permite o desenvolvimento de cidadãos autônomos e agentes de projetos políticos e sociais aptos a promover a qualidade de vida para os menos favorecidos. O suporte teórico procede de: M. Bakhtin, Eni P. Orlandi, Leda Verdiani Tfouni, Helena H. Nagamine Brandão.

No terceiro capítulo buscamos dados em duas pesquisas docentes realizadas por professores do Programa do Mestrado de Letras do UniRitter: *A Sala de Aula e a Pesquisa: Intersecção de Espaços* e *A Pesquisa e a Sala de Aula: Gêneros Discursivos no Ensino de Língua e Literatura*. Tanto os dados da primeira pesquisa quanto os da segunda são analisados com o objetivo de investigar em que medida as aulas de português, no âmbito da pesquisa

realizada, contribuem ou não para o desenvolvimento do letramento crítico, da consciência crítica do aluno e da sua construção cidadã.

No quarto capítulo são apresentadas sugestões para aulas que possam contribuir para essa formação. As reflexões tecidas nesse capítulo partem de três eixos básicos para uma aula de língua materna: análise textual, análise linguística e produção textual. Essa orientação já está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas a realidade escolar mostra que entre a orientação teórica e a prática ainda há um longo caminho a percorrer. A dissertação prossegue com uma reflexão sobre a importância da literatura no ensino da língua materna, sobre o trabalho com a intertextualidade e com os gêneros textuais e, por fim, sobre a necessidade de uma estratégia pedagógica de motivação do aluno. Essas últimas reflexões têm o apoio teórico de M. Bakhtin, Luiz Costa Lima, João Vanderley Geraldi e Charles Bazerman.

2 ASSUJEITAMENTO E ALIENAÇÃO

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre os meios constituídos para a manutenção das estruturas econômicas e sociais e das estratégias utilizadas para induzir o homem contemporâneo à aceitação incondicional do modelo de vida que lhe é imposto, ou seja, à obediência à ordem estabelecida como sendo a única capaz de oferecer à existência humana um modelo de vida.

Para tecer essa reflexão, parte-se do pressuposto de que para buscar o caminho da libertação desse assujeitamento é preciso, em primeiro lugar, compreender em que o homem contemporâneo está aprisionado, quais os mecanismos que fazem dele espectador da história e subserviente da técnica. A compreensão da mentira que leva os seres humanos a terem falsa consciência de serem sujeitos é a matéria apropriada para compreender aquilo que parece ser espontâneo e livre, mas não é. Se o falso constitui-se como verdade, qual é a verdade da realidade escondida? A excelência da mercadoria, ao apresentar-se em nossas mentes, esconde a relatividade da verdade. Desaparece o ponto de vista e o discernimento daquilo que pode devolver o indivíduo a si mesmo. Esvaziado pelo mercado e pela técnica, o indivíduo representa-se na mercadoria como o começo, meio e fim da existência.

No presente capítulo serão analisados, portanto, os aspectos abordados acima: em síntese, a alienação e o consumismo como fios condutores da vida pós-moderna, fazendo dos seres humanos seres desapropriados de si mesmos.

2.1 DADOS DA DISTRIBUIÇÃO DE RENDA NO BRASIL

Segundo os dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), a distribuição da renda transfigura-se da seguinte forma no Brasil: os 10% mais pobres distribuem entre si apenas 1% da

riqueza; os 20% mais pobres, apenas 3,5% da riqueza; os 50% mais pobres detêm 16,5% da riqueza; os 10% mais ricos concentram 44,5% da riqueza; os 5% mais ricos, 31,7%; e os 1% mais ricos detêm 12% da riqueza. Esse, portanto, é o quadro que mostra a estrutura econômica básica em nosso país. Os dados da renda no Brasil, entretanto, são resultado da força do trabalho, e a lógica do emprego da força de trabalho está concentrada na massa de trabalhadores. A maioria é quem produz; no entanto, é a maioria que fica com a menor renda.

Os dados acima contribuirão para elucidar a reflexão que será feita sobre as características da sociedade em que vivemos. O objetivo não é discutir o aspecto da justiça ou injustiça dessa distribuição da renda produzida pelo trabalho, mas refletir sobre essa situação, mesmo porque tanto os intelectuais que defendem essa forma de distribuir a renda quanto os que são contra têm argumentos consistentes, isto é, uns do ponto de vista do mercado e outros do ponto de vista marxista. Se é a massa de trabalhadores quem produz a riqueza e, no entanto, é exatamente essa mesma massa quem fica com a menor fatia da riqueza, é preciso compreender o fenômeno de proteção que assegura essa distribuição de renda, mantendo a estrutura da ordem.

O trabalhador não se produz a si mesmo, produz uma força independente. O sucesso dessa produção, sua abundância, volta para o produtor como a abundância de despossessão. Com a acumulação dos seus produtos alienados, o tempo e o espaço de seu mundo se tornam estranhos para ele (DEBORD, 1997, p. 24).

2.2 LAZER, DIVERTIMENTO E ALIENAÇÃO

Os mecanismos de dominação e a forma de escravidão pós-moderna são diversos e todos convergem para a sedução psicológica da aceitação e da sujeição do indivíduo ao modelo de vida que lhe é apresentado. A cegueira coletiva é resultado dos sentidos produzidos pela mídia e por todos os mecanismos que falsificam a realidade e fazem das aparências a verdade instituída. “Alhures, ao contrário, o desejo espasmódico do Quase Verdadeiro nasce ape-

nas como reação neurótica ao vazio das lembranças, o Falso Absoluto é filho da consciência infeliz do presente sem consistência.” (ECO, 1984, p. 40)

Os instrumentos de reedição da ordem estão em todos os espaços da vida ocidental, porque é no mundo ocidental que a economia de mercado se desenvolveu com as características essenciais da racionalidade e da técnica. Humberto Eco, em *Viagem à Irrealidade Cotidiana*, ao analisar a forma como os museus norte-americanos e a Disneylândia apresentam-se ao público que busca o lazer e a distração, mostra a evidência e o fundo ideológico com o objetivo de educar pelo lúdico e pela didática sutil, fazendo do indivíduo uma peça bem adaptada ao sistema.

A ideologia dessa América gostaria que, através da Imitação, se estabelecesse a segurança. Mas o aproveitamento derrota a ideologia, porque os consumidores não querem apenas excitar-se com a garantia do Bem, mas também com o calafrio do Mal. E assim na Disneylândia, ao lado dos Mikeys e dos ursos Bonachões, deve assumir evidência tátil também o Mal Metafísico (a Casa Mal-Assombrada) e o Mal Histórico (os Piratas); nos museus de cera, ao lado da “Vênus de Milo” devemos encontrar os Violadores de Túmulos, Drácula, Frankenstein, o Lobisomem, Jack, o Estripador, o Fantasma da Ópera. Ao lado da Baleia Boa se agita o modelo de plástico do Tubarão Mau. Ambos no mesmo nível de credibilidade, ambos no mesmo nível de falsidade. De modo que, entrando em suas catedrais da tranquilização Icônica, o visitante permaneça sem saber se seu destino final é o inferno ou o paraíso, e faça novas promessas (ECO, 1984, p. 70).

O tempo vago, isto é, o período que cada trabalhador usufrui para recuperar suas energias, o intervalo de um dia para o outro, os fins de semana e as férias de trinta dias não podem estar fora de um planejamento estratégico, no sentido de que o tempo que cada trabalhador tem para si não deve pertencer-lhe, e sim ao sistema. Por essa razão, os museus e a Disneylândia precisam reproduzir o rosto de um mundo que não pode ser modificado. Os trabalhadores que apenas sobrevivem, com os minguados salários, têm à sua disposição a televisão como ocupação no descanso. O irreal como fundamento de vida tira o alicerce da rebeldia, e o destino de cada homem e de cada mulher acompanha os rumos do mercado. O impulso original e natural de fazer a leitura do ambiente da vida no desenrolar dos eventos cotidianos, se não orientado para o “bem” da ordem, pode significar o início da subversão da ordem. A indignação e a rebeldia precisam ser redimensionadas antes da necessidade da

aplicação da força física. A força física é evitada por uma grande capacidade de sedução mental para deter a multidão. Por isso cada indivíduo é manipulado em sua inspiração original e natural. A percepção natural do mundo poderia gerar a indignação verdadeira do sujeito, pelo fato de tomar consciência da sua condição de mero e constante espectador da história da técnica e da racionalidade. O potencial criativo do indivíduo é levado ao exercício da reprodução do que os outros propõem e pensam sobre o mundo. E os outros são os beneficiados pela ordem.

A emoção de acariciar um tigre de Bengala não é coisa corriqueira e o público respira bondade ecológica por todos os poros. Do ponto de vista pedagógico, a coisa produz certo efeito sobre os meninos, e é claro que os ensinará a não matar os animais ferozes, admitindo-se que alguma vez na vida lhe aconteça encontrar um. Mas para realizar essa “paz natural” (como indireta alegoria da paz social), foram necessários muitos esforços: a educação dos animais, a construção de um ambiente artificial que pareça natural, as hostesses que educam o público. De modo que a essência final desse apólogo sobre a bondade da natureza é o Adestramento Universal (ECO, 1984, p. 63).

A voz que guia os passos e ordena os movimentos dos indivíduos resume em si a linguagem absoluta esvaziada da memória histórica e do complexo da rede de relações que formam o tecido da realidade. A linguagem das aparências é o que garante o sentido da existência. O comportamento humano que se reverte no global dos acontecimentos sociais acaba por representar o grande teatro da vida. A ilusão de viver as coisas reais está fotografada na mentira. Ser sujeito do próprio destino é uma mentira, o sentimento de felicidade é uma mentira, a democracia é uma mentira, os direitos iguais são uma mentira, a participação concreta da história é uma mentira. Os indivíduos vivem como espectadores e não como sujeitos. Por essa razão, a ilusão não pode falhar, precisa ser sedimentada no cotidiano para dar a sensação de verdade. A obviedade dos fatos é o ponto principal porque fixa uma existência única possível, numa espécie de círculo vicioso. As armadilhas mais poderosas e sedutoras estão fora das atividades das instituições oficiais do sistema. O indivíduo que, de uma ou de outra forma, está envolvido pela oficialidade da ordem, ao sentir a necessidade de sair fora dela para se revigorar, é solapado pela obviedade e rigidez do sistema e das instituições transmutadas em diversão, comunicando-

lhe que o mundo é sempre o mesmo. Isto é, adentra-o para perpetuar as mesmas estruturas.

Alegoria da sociedade de consumo, lugar do iconismo absoluto, a Disneylândia é também o lugar da passividade total. Seus visitantes devem aceitar viver ali como os seus autômatos: o acesso a cada uma das atrações é controlado por corrimãos e baterias de canos metálicos, em labirinto, que desencorajam qualquer iniciativa individual. A quantidade de visitantes impõe por toda a parte o ritmo da fila; os funcionários do sonho, corretamente vestidos em seus uniformes apropriados a cada lugar específico [...] regulam nas fases sucessivas cada passo ("agora espere ali, agora saia, agora sente, agora espere antes de se levantar..."). Se o visitante paga essa pena, poderá não ter só "a coisa verdadeira", mas a abundância da verdade reconstruída (ECO, 1984, p. 60, grifo do autor).

Se o desejo pela reinvenção da sociedade decorre do vazio por aquilo que o indivíduo não tem e sente falta, o modo adequado para reeducá-lo, preservando o sistema, é artificializar as respostas; assim a ordem fica intacta. Para analisar as estratégias do sistema que o mantém inquestionável, é preciso centrar a reflexão na intenção ideológica das linguagens das alegorias da sociedade de consumo. Mas as referidas estratégias de alienação não se restringem aos museus norte-americanos e nem à Disney, mas se estendem pela mídia e pela educação formal. "Eis a razão dessa nossa viagem pela hiper-realidade, à procura dos casos em que a imaginação norte-americana deseja a coisa verdadeira e, para atingi-la, deve realizar o falso absoluto." (ECO, 1984, p. 14).

A forma compensativa sufoca a indignação e em seguida a reivindicação. Seria mais desastroso para o sistema se a força dessa reivindicação fosse encontrada na coletividade. Por isso, é preciso que a indignação seja contida antes que atinja dimensões incontroláveis. E o falso absoluto, além de compensar a coisa verdadeira, adverte para a existência do único. Não há mais nada possível fora das fronteiras do apresentado.

2.3 A TELEVISÃO COMO FATOR DE ALIENAÇÃO

A alienação é um fenômeno contínuo, seus mecanismos sempre renovados com a centralidade fundamental de formar seres “autômatos”, esvaziados de memória, sem capacidade de estabelecer a conexão entre passado e presente e sem capacidade de projetar o futuro. Com a revolução eletrônica esse processo tornou-se ainda mais eficiente. Na pós-modernidade a massa pode ser envolvida. Primeiro, porque o consumismo induziu a multidão a instalar na totalidade das casas e casebres um aparelho de televisão. Segundo, é através da televisão que a multidão é submetida a um mundo sem memória, onde o acaso é o centro produtor dos eventos.

A fragmentação e a globalização da produção econômica engendram dois fenômenos contrários e simultâneos: de um lado, a fragmentação e a dispersão espacial e temporal e, de outro, sob os efeitos das tecnologias eletrônicas e de informação, a compreensão do espaço – tudo se passa “aqui” sem distâncias, diferenças nem fronteiras – e a compreensão do tempo – tudo se passa “agora”, sem passado e sem futuro (CHAUI, 2006, p. 32, grifo do autor).

A veiculação de um mundo fictício pela tela da televisão desloca o ser humano da centralidade dos fatos da vida e o reafirma pelas imagens e pela maneira com que os fatos são veiculados. Trata-se de um mundo que interessa ao consumismo, fazendo das coisas passageiras e efêmeras o sentido principal da vida. A busca da satisfação existencial de cada um é canalizada pelo conteúdo da televisão, um conteúdo que esvazia o ser humano enquanto sujeito e faz dele um ser teleguiado, isto é, um ser que age pelos estímulos produzidos pelos meios eletrônicos. A satisfação existencial, pela intervenção do indivíduo no mundo, enquanto sujeito, é substituída pela ideia do seu descompromisso com a política e com os fatos que decorrem das decisões que envolvem o conjunto da sociedade. O produto da alienação precisa resultar em mais consumo sem colocar a estrutura da ordem em questionamento.

Os registros das imagens veiculadas, ao se efetivarem no inconsciente, sedimentam o juízo de valor de forma hierárquica, ditando o modo de vestir, de falar e o conteúdo do que se deve falar, sendo o conteúdo deslocado do eixo

da verdade e conduzido para o falso, escondendo a origem dos fatos econômicos, políticos e sociais.

Com a imagem da cultura de massa, os meios de comunicação negam esses traços da cultura. [...] as obras de pensamento e de arte correm vários riscos, como: 1) de expressivas, tornarem-se reproduzíveis e repetitivas; 2) de trabalho da criação, tornarem-se eventos para consumo; 3) de experimentação do novo, tornarem-se consagração do consagrado pela moda e pelo consumo; 4) de duradouras, tornarem-se parte do mercado da moda, passageiro, efêmero, sem passado e sem futuro; 5) de formas de conhecimento que desvendam a realidade e instituem relações com o verdadeiro, tornarem-se dissimulação, ilusão falsificada, publicidade e propaganda (CHAUI, 2006, p. 21).

O processo da alienação leva à não-reflexão. A reflexão é prejudicial a uma sociedade consumista, representa a descoberta de princípios e valores essenciais à vida, ou seja, a descoberta de valores duradouros no seguinte sentido: o que realmente garante a segurança e o bem-estar à sociedade e à humanidade de modo geral? O que é um verdadeiro valor? A reflexão pode levar à descoberta das coisas reais e verdadeiras. As coisas verdadeiras não são o combustível do mercado, o combustível do mercado é o consumismo. É preciso que o pensamento seja constantemente atrapalhado e manipulado para levar o indivíduo a consumir e, com isso, jogar combustível na engrenagem do mercado.

O poder da mídia eletrônica é capaz de ditar o modelo de ser humano contemporâneo a ponto de transformar o hábito de pensar e refletir como algo ultrapassado, “fora de moda”. Todo ser humano moderno, ou aquele que “está na moda”, refuta o exercício da reflexão e adere apenas à expressão dos sentimentos. Expressar os sentimentos sobre os fatos é a essência das análises sobre os acontecimentos. A opinião não interessa, porque atrapalha e coloca obstáculos à livre fluência do comércio e do consumo. A capacidade de expressar a opinião sobre os fatos é algo que pode parecer “careta”. Isso significa dizer que aquilo que humaniza – que é a capacidade de reflexão para desenvolver projetos de autorrealização humana – transforma-se em algo “fora da moda”, para ceder espaço aos sentimentos efêmeros. Esse é o modelo de homem pós-moderno, sem consciência de si e sem consciência das causas dos problemas que envolvem a vida.

Não é casual que os noticiários, no rádio e na televisão, ao promover entrevistas em que a notícia é intercalada com a fala dos direta ou indiretamente envolvidos no fato, tenham sempre repórteres indagando a alguém: “O que você sentiu/sente com isso?”, ou “O que você achou/ acha disso?”, ou “Você gosta? Não gosta disso?”. Não se pergunta aos entrevistados o que pensam ou o que julgam dos acontecimentos [...] (CHAUI, 2006, p. 6).

A essência dos acontecimentos cedeu lugar à sua forma de apresentação. A forma de apresentação dos fatos conduz à manipulação das consciências e à compreensão dos eventos sociais como mágicos e com teor de divindade. Essa desconexão com o real e o verdadeiro é como “esconder a ponta do fio do novelo de lã”. Não pode ser desenrolado e nem desvendado. Retira o alicerce da reflexão. É o mesmo que colocar o indivíduo suspenso no ar sem capacidade de direção dos próprios passos. Ao retirar-lhe a direção dos próprios passos, é fácil induzi-lo de maneira adequada ao consumo. A alienação na forma de apresentação dos fatos acontece sem oferecer a mínima condição de resistência ao indivíduo porque ocorre de uma forma sedutora e agradável. A forma fantástica de apresentação é lúdica, não exige nenhum esforço do telespectador, que fica inteiramente envolvido pela magia da apresentação, esquecido e aliviado por algumas horas das agruras da vida, principalmente da dor por não ser priorizado enquanto ser humano na sociedade de consumo materialista.

Um dos exemplos notáveis desse procedimento [...] foi a campanha eleitoral de Fernando Collor de Mello, em 1989. A apresentação do candidato se realizava por meio de “efeitos especiais”, inspirados no filme *Guerra nas Estrelas*. [...] chegava aos comícios em um helicóptero que, iluminado por holofotes de mil cores, descia às praças, indicando que o candidato vinha do alto, dos céus à terra – um enviado do Senhor (CHAUI, 2006, p. 43, grifos do autor).

Um sujeito sem chão, vulnerável e incapaz de dirigir seus próprios passos fica à mercê da propaganda e facilmente manipulável. Munidas do desejo artificial, a massa de telespectadores é induzida a comprar, porque a propaganda relaciona a possibilidade de felicidade a um determinado objeto ou mercadoria. Uma ilusão que suscita mais desejo de consumo e a ânsia de busca da felicidade e realização pessoal nunca é satisfeita. A roda-viva do consumismo fica estabelecida com o desejo constantemente sendo renovado pela mídia eletrônica. O indivíduo alienado neste processo artificial fica submetido à vontade do mercado porque, primeiro, perdeu a própria consciência de sujeito; segun-

do, não foi lhe permitida a descoberta de outro sentido da existência. Uma existência engajada no processo histórico pode ser um incômodo e um grande obstáculo ao sistema.

Visto, porém, que na sociedade contemporânea tudo é veloz, fugaz e efêmero, desaparecendo da noite para o dia, a propaganda precisa acompanhar esse ritmo. Com isso, ela desenvolve a ideia de que sua eficácia e sua competitividade serão maiores não simplesmente por agir sobre os desejos já existentes e sim por sua capacidade para inventar desejos novos e manipulá-los para o consumo de produtos sempre novos e fugazes (CHAUI, 2006, p. 41)

A determinação dos espaços a serem ocupados na sociedade, a expressão do pensamento e a quem está delegado possuir ideias são estratégias que não podem ser descuidadas pelos mantenedores e defensores da ordem. As competências são desenvolvidas conforme os interesses do mercado. Nesse caso a qualidade acaba adquirindo sentidos opostos dependendo do ponto de vista expressado. A qualidade do ponto de vista do mercado recai sobre o indivíduo mais bem treinado ou adestrado para atender suas leis e inventar artifícios à sobrevivência do consumo.

A democracia e a liberdade são escamoteadas. Todos são livres para escolher o tipo de vida que desejam levar, mas o cruel de tudo isso é a possibilidade de escolha de apenas um caminho possível: a submissão inquestionável às leis do mercado. Fora disso não há outro mundo possível, porque, se a opção for a de ficar fora do mundo do consumo, isso é o mesmo que optar pela não-sobrevivência.

[...] não é qualquer um que pode em qualquer lugar e em qualquer ocasião dizer qualquer coisa a qualquer outro. O discurso competente determina de antemão quem tem o direito de falar e quem deve ouvir, assim como predetermina os lugares e as circunstâncias em que é permitido falar e ouvir, e, finalmente, define previamente a forma e o conteúdo do que deve ser dito e precisa ser ouvido (CHAUI, 2006, p. 76).

A mensagem de reafirmação do monólogo se dá por muitas formas de apresentação da vida. Tudo o que venha abrir qualquer caminho de construção do diálogo é comprometedor à segurança do mundo que se quer manter.

“A morte televisa melhor do que a vida: na morte tudo está claro e decidido, na vida tudo é ambíguo, fluido, não completamente decidido, aberto a muitas possibilidades.” (CHAUI, 2006, p. 57)

2.4 A EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA MANUTENÇÃO DA ORDEM

Há muitas maneiras de a educação cumprir o papel de secundarizar a essencialidade dos fatos. Primeiro, isso se dá pela sua estrutura. A classe dirigente necessita, sobretudo, de processos educativos de dupla função. Por um lado, educar seus filhos para se manterem na posição de classe dirigente, com acesso livre ao conhecimento e aporte filosófico para as ações de dominação, opressão e exploração, definindo uma linguagem ideológica que alimenta e dá subsistência à política de via única e à versão da verdade absoluta e imutável. Por outro lado, preparar o trabalhador para a assimilação da linguagem do opressor, garantindo a submissão e a aceitação dessa condição. No dizer de Frigotto,

Na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e a escola formativa para os filhos da classe dirigente (FRIGOTTO, 1996, p. 34).

A educação acaba assumindo um lugar de busca de alguma possibilidade de melhoria de vida. Um lugar que pode servir de caminho de realização de um sonho mínimo de ascensão social ou talvez um padrão menos selvagem de venda de sua força de trabalho. Mesmo que intuitivamente o aluno das classes menos abastadas perceba que a escola não oferece aquilo que poderia prepará-lo mais integralmente para entender o mundo, aceita de maneira resignada a sua condição de mero espectador, que deve minimamente ser instruído como requer as exigências do modelo. O desenvolvimento de sua consciência se restringe aos limites daquilo que não possa levá-lo a perceber que o lugar que ele ocupa no mundo lhe é concedido pelo processo histórico.

O aluno é “escolarizado” desse modo a confundir ensino com aprendizagem, promoção de série com educação, diploma com competência e fluência com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é “escolarizada” para que aceite serviço ao invés de valor (ILLICH, 1971 apud SCHWARTZMAN, 2004, p. 151, grifo do autor).

Os efeitos mais danosos à formação do cidadão estão centrados na aplicação da filosofia educacional. Isso significa dizer que o conteúdo e a direção efetivada àquilo que precisa se reverter no perfil de consciência que se deseja formar são deslocados para o círculo vicioso dos efeitos dos problemas em ações contínuas, mas sempre atendendo às necessidades de consumo. Nesse sentido, a consciência é formada apenas por aspectos superficiais e secundários. Negam-se as causas originais dos problemas. Dessa maneira cada indivíduo fica submetido à roda-viva das intermináveis consequências dos fatos. A alienação acaba adquirindo seus fundamentos na filosofia educacional, e o adestramento, nesse sentido, não encontra nenhum obstáculo quanto aos objetivos a que se propõe.

Confunde-se tratamento médico com cuidados de saúde, trabalho social com melhoria da vida comunitária, proteção policial com tranquilidade, equilíbrio militar com segurança nacional, a mesquinha luta pela sobrevivência cotidiana com trabalho produtivo. (ILLICH, 1971 apud SCHWARTZMAN, 2004, p.151)

2.5 SUBMISSÃO ÀS REGRAS DO CONSUMO E DO MERCADO

A alienação é um fenômeno que desvincula o homem de si mesmo e o faz despendar e depositar todo o sentido de sua existência em algo onde ele possa se refugiar e encontrar todas as explicações e respostas para aquilo que a vida lhe oferece enquanto aspectos positivos e negativos. Em outras palavras, é na alienação que o homem compensa seus desejos, encontra a razão de sua existência e, ao mesmo tempo, a motivação para o dinamismo da vida. A alienação é também um fenômeno histórico. As sociedades antigas explicavam os atos sociais e políticos, a manutenção da ordem, a obediência à educação e a necessidade da paz social através dos mitos. Na idade média, a fé cristã e o teocentrismo eram o início, o meio e o fim do sentido da vida. O

divórcio do ser humano consigo mesmo se dava na alienação pela religião. Dessa maneira os pobres se resignavam e se conformavam à existência difícil e cheia de privações na explicação da vontade divina. Enquanto isso, o clero e os senhores feudais gozavam das mais significativas mordomias econômicas e sociais, sem o risco de perderem os privilégios. A idade moderna trouxe um magnífico benefício ao homem – a emancipação do indivíduo –, mas não lhe concedeu a oportunidade de ser, juntamente com os outros, na coletividade, sujeito de concepções plurais; não lhe permitiu construir projetos de autonomia e realização humana. A ligação do homem a uma base terrestre projetou-o ao ser da economia, da mercadoria e da técnica. E o sentido de sua existência está alienado na economia, cujo produto é a mercadoria.

O espetáculo é a reconstrução material da ilusão religiosa. A técnica espetacular não dissipou as nuvens religiosas em que os homens haviam colocado suas potencialidades, desligadas deles; ela apenas os ligou a uma base terrestre. Desse modo, é a vida mais terrestre que se torna opaca e irrespirável. Ela já não remete para o céu, mas abriga dentro de si sua recusa absoluta, seu paraíso ilusório. O espetáculo é a realização técnica do exílio, para além, das potencialidades do homem: a cisão consumada no interior do homem (DEBORD, 1997, p. 19).

O pavimento da economia e do mercado está na entrega feita pelo indivíduo de si próprio à mercadoria. Quanto mais o ser de cada indivíduo se funde na mercadoria, mais ele se distancia de si próprio e mais se desconhece. Ao se reconhecer na mercadoria, não se reconhece como resultado de um produto seu, mas algo que é, para si, inatingível e que, ao mesmo tempo, é a sua própria glória, que responde aos desejos que não são os seus, mas inventados pelo consumismo, tornando sua existência absoluta e única na mercadoria. A perda do indivíduo de seu próprio ser desidentifica-o como ser reflexivo e tira-lhe a noção de sujeito histórico, subordinando-o ao mercado como eterno espectador de uma ilusão que acredita ser o sentido de sua vida.

A alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta da sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive, quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. [...] é por isso que o espectador não se sente em casa em lugar algum, pois o espetáculo está em toda parte (DEBORD, 1997, p. 24).

O vínculo estabelecido entre homem, ou sociedade, e economia tornou-se o único caminho a ser seguido. Essa alienação do indivíduo e da sociedade à economia não é provisória, nem mesmo ocorre em um grau em que o indivíduo se submeta apenas para garantir os proventos básicos da subsistência. É uma alienação que englobou o ser completo do indivíduo. Dessa maneira a economia está nas mãos do indivíduo e da sociedade como plataforma vital, decisiva; e a sociedade e o indivíduo estão subsumidos na economia, respirando-a como sobrevivência necessária.

Fica implicada nessa relação a ausência de liberdade de escolha, porque o padrão de existência está pronto e decidido. Não há outro destino, todos estão predestinados a seguir o esquema, porque fora dele está prevista a não-sobrevivência. A democracia está condenada pela excelência do mercado e suas regras mortais e excludentes. A cooperação é a contaminação das relações de mercado e a sua visão de excelência o conduz à competição até a eliminação do último sinal de resistência. Porque a escolha está dada: ou aceita entrar no jogo, ou fica à margem para sempre e fora da lei.

No momento em que a sociedade descobre que depende da economia, a economia, de fato, depende da sociedade. Esse poder subterrâneo, que cresceu até parecer soberano, também perdeu sua força. No lugar em que havia o isso econômico, deve haver o eu. O sujeito só pode emergir da sociedade, isto é, da luta que existe nela mesma. Sua existência possível depende dos resultados da luta de classes que se revela como o produto e o produtor da formação econômica da história (DEBORD, 1997, p. 35).

O foco da direção da sociedade consumista está remetido a um único horizonte, capaz de garantir o consumo necessário para sustentar o lucro que assegura uma existência material em níveis satisfatórios ao sentido impetrado à vida e à existência a partir do eu que se completa e se realiza no valor simbólico do dinheiro. A sociedade, de modo geral, fica unificada no viés consumista e na existência material. Não importa se alguns têm pouco, apenas o necessário para uma sobrevivência miserável, e outros, muito além das necessidades básicas de sobrevivência. As diferenças de classes ficam empalidecidas pela alta veneração da mercadoria. Dessa forma mantém-se o equilíbrio da ordem. O valor da mercadoria não reside, na maioria das vezes, na própria mercadoria e sim na sua estratégia de apresentação, suscitando um

mundo de ilusões, substituindo o mundo real e a sua verdadeira face. Assim, alienação e consumo ficam lado a lado numa interdependência vital ao mercado e à sobrevivência do sistema capitalista.

A satisfação que a mercadoria abundante já não pode dar no uso começa ser procurada no reconhecimento de seu valor como mercadoria: é o uso da mercadoria bastando a si mesmo; para o consumidor, é a efusão religiosa diante da liberdade soberana da mercadoria. Ondas de entusiasmo por determinado produto, apoiado e lançado por todos os meios de comunicação, propagam-se com grande rapidez (DEBORD, 1997, p. 44).

Portanto, é possível afirmar que o assujeitamento e a alienação são resultados da montagem estratégica do sistema. Uma estratégia que remete os indivíduos à margem da compreensão do mundo real. A libertação desse processo reside no desenvolvimento do processo reflexivo e na construção da consciência crítica, que podem fazer dos indivíduos sujeitos de importantes transformações políticas e sociais e de conquista da verdadeira cidadania.

3 LETRAMENTO CRÍTICO, CONSCIÊNCIA CRÍTICA E CONSTRUÇÃO CIDADÃ

Este capítulo traz uma reflexão sobre letramento crítico, consciência crítica e construção cidadã. Para isso ancora-se em Michail Bakhtin, Helena H. Nagamine Brandão e Leda Verdiani Tfouni.

Antes de entrar na reflexão sobre esses conceitos citados, é preciso dizer que é necessário desenvolver o raciocínio sobre letramento crítico vinculado a uma determinada concepção de linguagem. Também é necessário fazer uma reflexão sobre a linguagem, porque ela não cabe dentro de um conceito fechado ou dentro de uma só corrente de pensamento. Desde um passado bem distante até o presente momento, pesquisadores, filósofos e linguistas não conseguiram decifrar toda a complexidade desse fenômeno tão fundamental à humanidade.

Tanto Saussure quanto Bakhtin trouxeram importantes contribuições para os estudos linguísticos, apesar de conceberem a língua sob pontos de vista diferenciados. Essas reflexões nos dão suporte para uma concepção mais completa e clara do que seja uma língua e da complexidade da linguagem.

O ponto de vista da língua enquanto sistema estrutural e abstrato dos signos tem grande importância para a sistematização, formulação e organização da ciência linguística. Trata-se de aspectos relacionados à lógica do sistema linguístico estrutural. Mas, para a compreensão da linguagem e dos sentidos diversos que ela veicula, o estudo saussuriano da abstração estrutural não é suficiente. A filosofia da linguagem bakhtiniana, que defende a necessidade de considerar influência de fatores externos à estrutura linguística, tais como posicionamentos ideológicos, posições políticas e elementos sociais do ponto de vista sociológico, é o que torna o signo linguístico vivo, movimentando constantemente a pluralidade dos sentidos da língua, diversificando as vozes do discurso.

O signo, como o concebe Bakhtin, absorve do cotidiano a sua essência ideológica. Bakhtin distingue ideologia do cotidiano de outros sistemas ideológicos da seguinte forma:

Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, ideologia do cotidiano, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito etc. (BAKHTIN, 1992, p. 118)

Para compreender claramente a dinâmica de interação entre os indivíduos, proporcionada pela linguagem, precisamos passar ligeiramente pelo conceito bakhtiniano de *expressão*: “Mas o que é afinal expressão? [...] tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se para outrem com a ajuda de algum código de signos interiores”. (BAKHTIN, 2006, p. 111)

A expressão é o resultado de um processo de recíproca relação do interior do indivíduo com o mundo exterior, aquilo que está posto diante de si enquanto mundo objetivo. É exatamente esse processo que torna o signo linguístico, a linguagem, um fenômeno vivo de interação e formatação de um modelo de vida em sociedade.

É verdade que, exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior. No curso do processo de dominar o material, de submetê-lo, transformá-lo em meio obediente, da expressão, o conteúdo da atividade verbal a exprimir muda a natureza e é forçado a um certo compromisso. (BAKHTIN, 1992, p. 111)

As marcas linguísticas de um tempo, de um determinado posicionamento político e ideológico e aquilo que determina as marcas das complexas relações de um determinado grupo cultural e social são marcas históricas dos conflitos de ideias.

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel ou aprendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica [...] Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico. (BAKHTIN, 1992, p. 32)

Se os homens, no conjunto, com suas peculiaridades sociais e individualidades subjetivas, representam-se na própria linguagem, é certo, portanto,

que temos diante de nós um mundo social e político que pode ser estudado e conhecido, em certa medida, pela linguagem, de uma maneira mais plural e aberta.

Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. (BRANDÃO, 2006, p. 11)

A cultura e a realidade de um determinado grupo social são constituídas por uma linguagem; geram necessidades comunicativas que correspondem à fluência das ações dos indivíduos que se inter-relacionam e interagem no grupo, em determinadas circunstâncias, por consenso, noutras, por profundas divergências de ordem social, política e ideológica.

[...] as palavras, expressões, proposições mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que significa que elas tomam o seu sentido em referência a estas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. (PÊCHEUX, 1975 apud BRANDÃO, 2006, p. 77)

Entretanto, é dentro dessa visão de linguagem que é possível estabelecer a relação entre linguagem e letramento crítico. Se a vida social, política e econômica dos grupos culturais é um contínuo processo, inacabado e constantemente aberto às novas invenções e descobertas, concomitantemente a esse processo a linguagem se reproduz em novos sentidos e a realidade que se transforma produz novos signos linguísticos que correspondem às novas necessidades comunicativas.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenómeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN, 1992, p. 123)

É na equivalência das transformações históricas, nas mudanças de sentidos, nos novos signos linguísticos e no avanço do conhecimento que podemos depositar a ideia de incompletude do letramento. Entretanto, letramento, como o entendemos aqui, não se restringe à ideia de alfabetização na perspectiva positivista, que está ligada aos objetivos da escolarização que cumpre um papel ideológico do capitalismo.

Existem duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetivos diversos, de natureza diferentes. (TFOUNI, 1997, p. 14)

Se a alfabetização for vista como processo e não como um fim, o caminho se abre para o processo de letramento crítico concebido também como fenômeno que tem contínua incompletude, porque a história é um processo dialético em que os homens se renovam pelos novos conhecimentos. Só é possível a denominação de letramento crítico à constante revisão de conceitos e sentidos proporcionados pelos signos linguísticos e à multiplicidade de vozes ideológicas contidas nos discursos produzidos nas diversas áreas da vida humana.

A alfabetização ligada à ideia de escolarização requer uma análise mais cuidadosa para estabelecer em que momento a alfabetização tem relação com o letramento crítico. Não há necessidade de repetir, mas é preciso compreender que numa sociedade com interesses antagônicos como a nossa, de relação conflituosa entre capital e trabalho, nada está isento da tentativa de imposição de determinadas ideologias. As ideologias se conflitam nos discursos como se conflitam os interesses de classes sociais antagônicas. Porém, nesse bojo de conflitos há também o embate de visões educacionais: uma emancipadora, mostrando caminhos importantes para a construção da autonomia do indivíduo, com capacidade de pensar e refletir sobre o mundo que o cerca. Esse processo educacional possibilita o desencadeamento do processo do letramento crítico, isto é, da capacidade do aluno em ter discernimento e em colocar a lógica assimilada pela linguagem do desenvolvimento tecnológico numa hierarquia de valores para sua vida, dentro do princípio da democracia e condições de cidadania. Já a outra visão educacional é abstrata, alienante e distante dos conflitos cotidianos da vida, ligada aos interesses do capitalismo. Na verdade, essa visão não nega o letramento – mesmo porque o letramento independe da escolarização –, mas boicota a oportunidade de desenvolver um letramento crítico, que, na verdade, é a capacidade de reflexão e compreensão clara dos fatos sociais e políticos e as influências culturais e tecnológicas na forma de organização dos grupos sociais e as consequências da estrutura organizacional da sociedade. “A crítica ao atual debate sobre a alfabetização e a

escolarização é importante, porque indica como, em parte, a produção de significados e do saber escolar é determinada por relações mais amplas de poder.” (TFOUNI, 1997, p. 17)

Uma educação bancária, conservadora, vertical, definida por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, ostenta em sua prática os interesses da classe dominante.

Por outro lado, torna-se completamente subjugada à lógica e às necessidades do capital e o seu valor é definido e medido pela exigência daquelas habilidades de ler e escrever necessárias para a expansão do processo do trabalho [...]. (TFOUNI, 1997, p. 17)

Pelo processo de alfabetização, a escola precisa oferecer ao indivíduo as condições necessárias para que, dentro de uma concepção histórica e dialética, o indivíduo possa construir o conhecimento que conduz à possibilidade do letramento crítico. Consoante esse pensamento, no ensino da língua é necessário romper com a dimensão do domínio restrito às regras gramaticais e com a ênfase no domínio formalista de estruturas sintáticas complexas do discurso. É preciso considerar o conteúdo que uma língua veicula por suas dimensões normativas. Ao levar-se em conta o conteúdo é possível desenvolver nesse processo o letramento crítico. Isto é, tirar o indivíduo da alienação política que, muitas vezes, leva o indivíduo a abrir mão de sua subjetividade e de sua cultura para adaptar-se aos novos modelos comandados e impostos pelo capitalismo.

Um aprendizado em que tem relevância apenas o sistema abstrato de normas está relacionado com uma visão positivista da sociedade, como a que é apresentada por Pedrinho Guareschi:

O positivismo diz que a realidade é o que está aí e o funcionalismo acrescenta que a realidade, e principalmente a sociedade, é o que está aí também, mas o que está aí está estruturado de uma forma essencial: tudo o que está aí forma um sistema organizado, em que tudo tem sua função. (GUARESCHI, 1998, p. 20)

A teoria citada nega a relatividade dos eventos da dialética histórica e social dos fatos. A sociedade dividida em classes tem um fim em si e não em um processo em constante movimento, em constante avanço induzido pelo conhecimento. Esses fundamentos teóricos dão suporte também a uma prática

educacional adotada quando a alfabetização é definida principalmente em termos mecânicos e funcionais e reduzida ao domínio de habilidades fundamentais. Fundamentada em patamares mecânicos e funcionais, a educação não mostra os caminhos diversos da busca constante do conhecimento e a capacidade de remontar as relações que dão origem histórica aos projetos sociais políticos e econômicos dos homens que se conflitam em ideias e lutam por espaços econômicos e sociais no contexto da sociedade. Nessa linha de pensamento, Guareschi aponta também outras teorias de sociedade que dão conta dessa ideia do inacabado.

O que é criado não é eterno, apareceu e vai desaparecer. Porque isso mesmo é precário, transitório, isto é, histórico. [...] todo o criado é histórico [...] se é relativo, não é absoluto. Um é o oposto do outro [...] A teoria histórico-crítica incorpora dentro do conceito de realidade o projeto, o futuro. (GUARESCHI, 1998, p. 23 et seq.)

Essa visão relativista de ver as coisas transcende as fronteiras impostas pela ideia do absoluto. Esses princípios podem tirar a educação de uma postura bancária, vertical, de cima para baixo e autoritária. Ao transcender as fronteiras do absoluto e trazer para o contexto do aluno a vida social, política e econômica, bem como a importância do conhecimento para as transformações, estaremos avançando para o processo de letramento crítico. O embasamento teórico dos argumentos proporcionados pelo letramento crítico concentra a energia e a força política de possíveis mudanças e avanços de ordem social. Se é possível dizer que a relação do letramento crítico com o poder da ordem vigente gera tensionamentos políticos, nessa perspectiva pode-se afirmar que decorre desse tensionamento o processo dialético do jogo de interesses e o seu desdobramento em possíveis mudanças.

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo o produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção [...] dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. (TFOUNI, 1997, p. 21-2)

Nesse processo dialético de transformações históricas e sociais, para Vigotski:

O letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofis-

ticadas do comportamento humano que são os chamados “processos mentais superiores”, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc. (TFOUNI, 1997, p. 21, grifo do autor)

Não se pode dispensar a relação entre letramento crítico e alfabetização, sendo que o processo de alfabetização está mais relacionado aos objetivos da escolarização e letramento é um fenômeno decorrente de aspectos sociais, políticos e tecnológicos mais amplos e que influenciam os indivíduos. É necessário, portanto, mostrar neste momento onde reside a relação entre alfabetização, educação e letramento crítico. Primeiro, para estabelecer esse vínculo é necessário conceber a alfabetização como processo contínuo. Essa ideia, *a priori*, conduz à postura de constante aprendizado e apropriação do conhecimento como um fenômeno que não tem um fim em si mesmo, e sim anda junto com a constante evolução científica. Se o letramento independe da alfabetização, é possível afirmar, portanto, que letramento crítico em certo nível depende da alfabetização como processo, pois, como já foi afirmado acima, a alfabetização como processo é o caminho da busca incessante do conhecimento. Entretanto, é só o conhecimento que tira o indivíduo da alienação, proporcionando-lhe autonomia e independência de escolhas para si. É exatamente nesse momento que se estreita o vínculo entre letramento crítico com uma forma de conceber a língua e a linguagem.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin destaca a natureza social da linguagem, quando são discutidas duas linhas de pensamento – o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista – e afirma:

O subjetivismo individualista tem razão em sustentar que as enunciações isoladas constituem a substância real da língua e que a elas está reservada a função criativa da língua. Mas está errado quando ignora e é incapaz de compreender a natureza social da enunciação e quando tenta deduzir esta última do mundo interior do locutor, enquanto expressão desse mundo interior. (BAKHTIN, 1992, p. 122)

Essa ênfase tem um significado fundamental neste trabalho.

Sobre as reflexões de Bakhtin, Brandão faz a seguinte análise:

Bakhtin coloca também questões críticas ao conceito de língua da linguística estrutural pelo fato de ele não ser articulável nem com a história, nem com o sujeito, nem com uma prática social concreta. Sempre de uma perspectiva dialógica, concebe que práticas linguajares socialmente diversificadas e contraditórias se inscrevem his-

toricamente no interior de uma mesma língua. Nos estudos do círculo de Bakhtin, segundo Authier Revuz (1982 p. 102), um paradigma percorre coerentemente os diversos domínios abordados: o diálogo *versus* o monológico; o múltiplo, o plural *versus* o único; o outro no um *versus* o um no outro; o heterogêneo *versus* o homogêneo, conflitual *versus* o imóvel; o relativo *versus* o absoluto; o centro, o inacabado *versus* o acabado, o dogmático. (BRANDÃO, 2004, p. 63)

A lógica da relação do letramento crítico com uma determinada concepção de linguagem implica a explicação do paradigma citado acima numa abordagem de linguagem em movimento, dialética, viva, aberta à pluralidade de sentidos; um fenômeno capaz de formar mentes abertas, oxigenadas em ideias, com capacidade de compreender as diversas vozes e os diferentes pontos de vista do discurso. Uma concepção de linguagem que corresponde ao diálogo, ao múltiplo, ao outro no um, ao heterogêneo e conflitual, ao relativo. Esse conjunto de palavras corresponde à dialogização que não significa o emparelhamento de ideias, e sim o conflito em relação ao discurso e ao outro da interlocução, e também em relação aos outros discursos. O letramento crítico é consequência desse processo, dessa conflituação da linguagem, na qual os tensionamentos suscitam respostas múltiplas, isto é, de diversos pontos de vista, em que a verdade é um processo de embates e não absoluta, fechada, monológica, única, homogênea, imóvel e dogmática.

Uma concepção de linguagem pode estar relacionada a uma concepção da organização econômica de uma sociedade. O absoluto e o dogmático correspondem à verticalidade e ao autoritarismo, negam as diferenças e a democracia. Essa linha de pensamento forma posturas reacionárias sem o propósito da investigação para a busca das causas dos fatos. Esse é o reverso do letramento crítico, que indaga, propõe e não impõe, busca a síntese das diferenças e, no conflito, o encaixamento e a harmonia, oportunizando a voz de todos e para todos. “O discurso se tece polifonicamente, num jogo de várias vozes cruzadas, complementares, concorrentes, contraditórias” (BRANDÃO, 2004, p. 65)

É nesse conjunto de vozes cruzadas, concorrentes e contraditórias, imbuídas de um valor semiótico, que o letramento crítico é veiculado, lançando as bases necessárias para a formação da consciência crítica. A consciência crítica tem a força da desestabilização do absoluto bem como a força do desbravamento e da abertura de novos caminhos, novos modelos que constantemente

se reformulam. Mas, antes de aprofundar essa linha de reflexão sobre a importância da consciência crítica, é preciso compreender claramente o que é consciência e quais são os aspectos e elementos implicados na sua formação. Em nosso cotidiano são comuns apelos à consciência, tanto no mundo religioso como no mundo político. Os apelos à consciência, nesse sentido, estão condicionados à aceitação das situações que determinam interesses de manipulação. É o jogo que se faz com o objetivo da sujeição dos indivíduos à adoção de determinadas posturas e o da adesão a uma pré-determinada corrente ideológica. Nesse sentido, é importante observar que, com o seu encasnelamento a uma determinada corrente filosófica de vida bem como a uma determinada doutrina política, a consciência do indivíduo, nos processos dialéticos mais gerais e amplos da vida, fica confinada numa direção apenas, numa atmosfera de alienação do sujeito.

A abordagem de um conceito de consciência requer a busca de fundamentos teóricos dentro de uma linha de pensamento que conjuga a concepção de linguagem e letramento crítico e que possui desdobramentos numa linha de pensamento de estruturas mais amplas que englobam a vida dos indivíduos, que diz respeito à educação e à sociedade. Conceber a consciência em patamares reflexivos, relacionados a uma visão de mundo, de sociedade e de linguagem aponta para uma possibilidade reflexiva das instâncias organizativas da vida, definidas e elaboradas pelo próprio homem, cuja complexidade das relações, diversidades semióticas, embates, palavra e contrapalavra são os elementos constitutivos do conteúdo da consciência. “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”. (BAKHTIN, 1992, p. 34)

O organismo vivo da sociedade é movimentado pela ação dos propósitos e da linguagem dos homens, que são moldantes da consciência. O aspecto ideológico presente nesses processos de interação social e verbal rompe com o pensamento de neutralidade e também com uma ideia de consciência divorciada, independente do ideológico e dos elementos sociológicos.

No entanto, 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. (BAKHTIN, 1992, p. 35)

O pensamento de um indivíduo (o quê, como e para que pensa) é determinado pelo mundo sociológico e plural em que vive. As raízes de sua consciência estão assentadas no processo dialético social com uma gama de valores e princípios da sociedade em que vive. Os estudos linguísticos concebidos como um processo aberto, vivo e dinâmico, na arena dos embates sociais evoluem para o desempenho de uma função da construção das consciências que convivem e interagem socialmente e verbalmente dinamizando os fatos como elementos históricos das ações dos homens.

A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. [...] A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. A consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura [...], mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos. (BAKHTIN, 1992, p. 36)

Se, na afirmação de Bakhtin, as leis que determinam a comunicação semiótica são as leis sociais e econômicas, é necessário que se compreenda os sentidos dos signos relacionados aos sentidos produzidos nos embates trazidos pelo modelo econômico e social em que se vive. A palavra precisa ser compreendida como resultado do complexo das leis sociais e econômicas, mas de leis de processos em jogo e em embates de interesses. As relações se estabelecem conforme os interesses que se confrontam e disputam sentidos. Numa sociedade onde a luta de classes é permanente, as manifestações públicas dos sentidos que expressam as palavras e o discurso também são antagônicas na medida em que estão preenchidas de sentidos ideológicos provenientes das diferenças econômicas e sociais. Se há diferenças sociais, suscitadas pelas diferenças econômicas, o complexo de relações e leis que se estabelecem nesse contexto é desigual da mesma forma. As relações de poder, especificamente contextualizadas nessa realidade desigual, concentram-se de forma mais contundente onde está concentrado o poder econômico. Se o poder se concentra em quem está no comando econômico, consequen-

temente os mecanismos de difusão de sentido ideológico estão mais fortemente nos aparatos de poder concentrado.

É, entretanto, a palavra a arena da luta de classes, como afirma Bakhtin. Os sentidos que dela emanam expressam o arcabouço ideológico que se conflita nos contextos das sociedades. Nesse sentido, o discurso se tece polifonicamente. A busca das vozes nele presentes, pelas marcas linguísticas do texto, e a contextualização da palavra expressa, isto é, do lugar e do tempo histórico em que está posicionado o sujeito de sua expressão remetem-nos às raízes dos embates ideológicos e dos interesses de classes. A vida econômica de uma sociedade é o motor determinante da complexidade de movimentos que se entrecruzam buscando autoafirmação de interesses. Uma consciência evolui de consciência apenas assimiladora desses elementos sociais para consciência crítica a partir do momento em que é capaz de, através do discurso, buscar os fios condutores das complexas leis econômicas e sociais que determinam a realidade em que se vive. Ao compreender as causas dos fatos e dos eventos de modo geral nos contextos da vida, a consciência deixa de ser apenas consciência que assimilou a dinâmica da sociedade como única possível e passa a ser consciência crítica no sentido de perceber a relatividade e a historicidade dos eventos. Significa também compreender a complexidade de relações em nossa sociedade e discernir em que aspectos são justas e em que aspectos são injustas. O indivíduo passa de apenas objeto assimilador da realidade a sujeito agenciador de novas realidades, numa dinâmica de processo e de embates sociais e ideológicos. A consciência crítica é um potencial de mudanças, de força criadora e recriadora das verdades, é o sustentáculo da democracia e da igualdade de direitos na concretude da vida política, social e econômica de um povo. “A compreensão do mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente ideológico.” (STELLA In: BRAIT, 2007, p. 179)

Compreender o mundo significa perceber como ele é. Mas não basta apenas compreender como ele é. É preciso compreender por que ele é da forma como se apresenta no confronto entre a palavra da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente ideológico.

Entrar nesse patamar conflituoso significa entrar numa dimensão para além de apenas consciência e angariar um sentido mais completo do mundo, que só é possível através da consciência crítica. Essa dimensão mais evoluída da consciência, que é a consciência crítica, é a que pode conduzir à emancipação social do indivíduo e à libertação de preconceitos e de relações opressivas. Isso porque ele passa a compreender o porquê da realidade em que vive e, dessa maneira, percebe que ela poderia, e pode, ser diferente. Trata-se de um processo de resgate da riqueza da vida em sociedade, porque se evolui para a verdadeira democracia, devolvendo-se aos homens e mulheres o sentido da vida que foi estilhaçado pelo conjunto de opressões sociais cotidianas impostas pelo mundo capitalista.

A consciência por si só é construída pelo fenômeno da linguagem em sociedade, é um processo que decorre das formas de interação social e verbal. A consciência crítica se dá em um nível mais profundo de conhecimento da sociedade. Entre a consciência e a consciência crítica há uma infinita gama de fenômenos a serem conhecidos, fenômenos estes que articulam os interesses e os embates sociais e econômicos inventados pelo homem. Compreender essas articulações é sair de um nível ingênuo de consciência, que se dá pela omissão da compreensão da relatividade histórica dos fatos.

A consciência ingênua é fruto de uma pedagogia com raízes positivistas, com o objetivo de manutenção da ordem. Segundo Guareschi (1998), o positivismo é uma teoria que nega a relatividade e a historicidade e se fundamenta no pensamento da autorregulação dos fenômenos sociais, autônomos, em que tudo tem sua função específica e independente dos processos que se desenvolvem historicamente.

O nível mais profundo da consciência, que é a consciência crítica, é o caminho da interrogação, dos questionamentos, é o movimento para além das aparências, é a busca das origens dos fenômenos em todos os sentidos, é o espírito da pesquisa incessante, é a busca intransigente da verdade. Mas onde reside essa verdade? Reside na medida dos interesses e ações dos homens. Por isso, onde há um interesse, ali está presente uma verdade. A verdade orienta o interesse. Portanto, numa sociedade de classes sociais antagônicas

não podemos falar de apenas uma verdade, porque há interesses antagônicos; logo, haverá verdades antagônicas que se confrontam cotidianamente. Compreender a verdade multifacetada dos interesses de classes é saber interpretar a diversidade de vozes sociais, é afirmar a democracia da expressão dos mundos sociais que se enfrentam na busca de autoafirmação. Portanto, a consciência crítica é o motor da construção cidadã, da verdadeira cidadania. Por que verdadeira cidadania? Porque em alguns momentos ouvimos falar em cidadania apenas em termos de direitos muito restritos que não correspondem à realização mais plena de sobrevivência humana. Nesse sentido precisamos, de modo geral, rever os conceitos de cidadania.

Cidadania é a possibilidade do exercício das coisas fundamentais à sobrevivência humana. O que é fundamental à nossa sobrevivência? Sem dúvida, é a alimentação. Mas, para obter a alimentação, o que é necessário? O trabalho. Além da alimentação e do trabalho, principalmente neste estágio de desenvolvimento tecnológico, é fundamental o conhecimento garantido pela educação; sendo ainda elementos fundamentais a cidadania, a saúde, o lazer e a arte.

Entre os aspectos fundadores da cidadania, merece especial atenção a reflexão sobre o trabalho. Essa afirmação é feita em decorrência do sentido e do conceito de trabalho que o capitalismo confirmou pelas características das relações entre capital e trabalho. O trabalho, em primeiro lugar, precisa ser a fonte da realização humana. Para isso, os trabalhadores precisam sentir prazer pelo trabalho que exercem. O trabalho deve, primeiramente, representar o exercício humano de liberdade de realização útil de bens e serviços com fins sociais que alicerçam o bem-viver da coletividade. O trabalho mecânico, projetado intelectualmente por alguns e executado por outros, numa relação de exploração da força do trabalho, é sinônimo de escravidão. É o tipo de trabalho no qual o homem destrói sua própria imagem por aquilo que faz, desumaniza-se, transforma-se em “coisa”. Para compreender essa autodestruição humana pelo trabalho é importante ver o filme *A Classe Operária Vai ao Paraíso*. O filme mostra o nível de alienação humana pelo trabalho mecânico, físico, repetitivo de um conjunto de operários que, após uma vida inteira de trabalho,

terminam suas vidas num manicômio, desorientados, desumanizados e sem identidade própria.

O conceito que o capitalismo confere ao trabalho está relacionado à quantidade, muito mais do que à qualidade, para fins unicamente lucrativos. Nessa ordem, o ser humano é colocado em segundo plano. Não importa se está se realizando por aquilo que faz, o que importa é que esteja bem adestrado para obedecer e produzir. Sendo assim, o trabalho nem sempre garante a cidadania.

Mas que tipo de trabalho garante a cidadania? Sem dúvida, o trabalho que, em primeiro lugar, esteja preocupado com a qualidade daquilo que se produz para garantir o consumo de qualidade. Trata-se de uma rede que se forma pela relação do trabalho com a produção e, conseqüentemente, com o consumo. A cidadania de quem produz, empregando sua força de trabalho, e de quem consome os produtos produzidos é garantida, ou não, conforme o objetivo que se coloca na produção. Se o objetivo é apenas o lucro sem limites, a cidadania fica secundarizada porque assim também está a qualidade de vida do ser humano. Em síntese e de modo geral, o trabalho que constrói o cidadão é aquele que garante o resgate da verdadeira imagem do ser humano, é aquele cujo resultado permite que a produção possa mediar uma interação social de qualidade de realização humana.

Hoje, na pós-modernidade, é impossível falar em cidadania sem que o conhecimento esteja presente e garantido para todos. É só o conhecimento que pode iluminar um olhar para os diversos ângulos daquilo que o homem engendra para si próprio no contexto da sociedade. Cidadania não significa apenas um nível restrito de escolarização, aquela que oferece apenas o aprendizado da assinatura do nome. O conhecimento precisa ser amplo, profundo e científico, e não um conhecimento doutrinário que mostra o mundo apenas por um viés. O conhecimento precisa proporcionar a consciência crítica, porque é nela que reside a força e o motor de pequenas e grandes mudanças e transformações.

Outro aspecto da vida fundamental para a construção da cidadania é acesso à arte. Através da arte o homem se representa, pode iluminar a própria existência e conhecer mais profundamente os próprios atos com capacidade política de mudar aquilo que negativamente influencia o processo de construção da cidadania.

Portanto, as três áreas fundamentais para se ter garantida a cidadania, isto é, o máximo de qualidade de vida, são o trabalho, o conhecimento e a arte. Esses são os três aspectos que engrandecem e enobrecem o ser humano, através da elevação do seu espírito. A alimentação e a saúde são consequências do bom trabalho, do profundo conhecimento e do acesso à arte.

Só a qualidade de vida garante a cidadania. Para se ter qualidade de vida, além das três áreas acima, é preciso garantias fundamentais, que são inerentes à natureza humana. Primeiro, as liberdades subjetivas, que como consequência garantem a liberdade de expressão de cada um, seja através da palavra ou da arte; enfim, da linguagem como um todo no exercício cotidiano das ações da vida política e social. A construção desse mundo capaz de oferecer as condições necessárias para a felicidade humana só é possível através de muita luta política. E a luta política necessária é aquela que precisa romper com os muros do ativismo panfletário e avançar para a construção racional da investida contra tudo o que destrói a vida no planeta, no qual o ser humano está incluído. Mas tudo isso só é possível se houver a formação da consciência crítica.

O ensino da língua materna pode, como vimos ao longo desta análise e da conceituação de letramento crítico, de consciência crítica e de construção cidadã, desempenhar um papel relevante na construção da cidadania plena. É exatamente esse processo de conquista da cidadania que podemos chamar de construção cidadã. Para realizar o vínculo do ensino da língua materna com a construção cidadã, precisamos, como foi abordado ao longo desta reflexão, ter uma concepção de linguagem que possa conduzir à formação da consciência crítica. Não cabe, nessa perspectiva de ensino, trabalhar na lógica do monólogo do signo linguístico.

O monólogo é algo concluído e surdo à resposta do outro, não reconhece nela força *decisória*. Descarta o outro como entidade viva, falante e veiculadora das múltiplas facetas da realidade social, e, assim procedendo, coisifica em certa medida toda a realidade e cria um modelo monológico de um universo mudo, inerte. (BEZERRA In: BRAIT, 2007, p. 192, grifo do autor)

A coisificação de toda a realidade pelo monólogo, pelo absoluto, concebe também o mundo do trabalho nessa lógica. Como vimos anteriormente, o trabalho que visa apenas à quantidade do lucro tem um efeito escravizador na relação da força do trabalho com o produto final, que é a produção. Nessa relação de escravidão, o homem se coisifica, se desumaniza, na condição de alienação e de assujeitamento. Por efeito contínuo e similar a essa realidade, está um conjunto de outras realidades que se acoplam ao indivíduo, aprisionando-o em uma visão de mundo única e inquestionável, porque a ordem precisa permanecer intacta. A educação formal, abstrata e que por isso concebe o ensino da língua materna também de forma abstrata, é para manter a sobrevivência da ordem e a ausência do agenciamento de projetos políticos e ideológicos alternativos. Dessa forma, como vimos, conforme concebemos a sociedade também concebemos a educação, o ser humano, a linguagem e a maneira de ensiná-la.

O monólogo é o oposto da possibilidade de formação da consciência crítica e, conseqüentemente, da construção cidadã, porque, como diz Orlandi:

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender. (ORLANDI, 2005, p. 30)

Percorrer os vestígios deixados pelas palavras no discurso significa perseguir os significados da existência das coisas no mundo e a forma como existem no mundo, sejam elas econômicas, sociais e culturais. A busca das diversas facetas ideológicas da palavra é o aprofundamento da compreensão das coisas como são e do por que são. Um ensino de língua materna assim concebido instrumentaliza o indivíduo para a construção cidadã e gera o contraponto à alienação e ao assujeitamento do indivíduo, prevenido-o e libertando-o da condição de mero expectador da história e transformando-o em sujeito da história.

4 DIÁLOGO COM PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Para desenvolver este capítulo, buscamos dados em duas pesquisas docentes realizadas por professores do Programa do Mestrado em Letras do UniRitter: (1) *A Sala de Aula e a Pesquisa: Intersecção de Espaços*¹, realizada em 2006, que manteve, durante um ano, um diálogo com professores do Ensino Básico, através de encontros sistemáticos (foram 5 no total), visando detectar, pela fala dos participantes, o que de fato se realiza em sala de aula, bem como as concepções linguísticas e literárias que orientam os processos do ensinar e do aprender; e (2) *A Pesquisa e a Sala de Aula: Gêneros Discursivos no Ensino de Língua e Literatura*², realizada em 2007, dando continuidade à pesquisa anterior, que investigou objetivos, conteúdos, estratégias e formas de interação que constituem as aulas de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, aplicando um questionário a professores de 46 escolas do Rio Grande do Sul. Essas pesquisas vinculam-se à linha de pesquisa *Linguagem, Processos Cognitivos e Aprendizagem*, que integra o grupo de pesquisa *Língua e Literatura na Formação do Sujeito*.

O estudo realizado por essas duas pesquisas orientou-se pelo propósito de descobrir, em interação com professores, formas e estratégias mais eficazes para desenvolver e aperfeiçoar competências leitoras e habilidades de interação verbal (oral e escrita) indispensáveis à atuação do sujeito em diferentes esferas sociais. Por esse aspecto, os dados coletados mostraram-se pertinentes ao estudo aqui desenvolvido, motivo que nos levou a dialogar com dados dessas duas pesquisas. Contribuiu também para essa escolha o fato de o questionário da segunda pesquisa ter sido encaminhado pelo CPERS, de cuja diretoria fazíamos e fazemos parte.

Dessas duas pesquisas, recortamos apenas parte dos dados, que foram analisados por um outro viés, diferente do das pesquisadoras, seguindo ensi-

¹ Projeto elaborado e desenvolvido pelas professoras Leny da Silva Gomes e Neiva Maria Tebaldi Gomes.

² Projeto elaborado e desenvolvido pela professora Neiva Maria Tebaldi Gomes.

namentos do mestre genebrino: “Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto”. (SAUSSURE, 1956 p. 15). Foi o ponto de vista das reflexões desta dissertação que nos levou a recortar, da primeira pesquisa, as falas dos professores de língua portuguesa que participaram dos encontros da pesquisa³, mas damos destaque aos dados do segundo, realizado em 2 de junho de 2006. Esse encontro foi conduzido por questionamentos propostos pelas pesquisadoras a partir de preocupações manifestadas nas falas espontâneas dos próprios professores: “Como você conceitua ensino tradicional de Língua Portuguesa?” e “Como você conceitua ensino tradicional de Literatura?”. Da segunda pesquisa, recortamos apenas as respostas dadas à questão “Que aspectos do texto são explorados nas aulas de português?”. Portanto, é preciso que fique claro que, quanto à metodologia de coleta de dados, fizeram-se apenas recortes de dois *corpus* de pesquisa já existentes.

Essa seleção foi orientada pelo propósito de buscar, nas falas e respostas dos professores, aspectos que se revelassem significativos para o desenvolvimento dos processos de letramento crítico e construção da consciência crítica do aluno. E, por outro lado, identificar, nesses dados, índices de assujeitamento e alienação do indivíduo a discursos que promovem a manutenção da ordem estabelecida.

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE FALAS DE PROFESSORES

Inicialmente serão analisadas as falas dos professores que participaram das reuniões de pesquisa, momentos em que manifestaram suas opiniões sobre as aulas de português. Na reunião do dia 5 de maio, a professora “A” manifesta-se da seguinte forma: [...] *o aluno tem a bagagem do ensino tradicional e estranha quando são aplicadas técnicas diferentes das regras gramaticais, que demandem pensar e produzir.*

³ Foram realizados cinco encontros: 5/5, 2/6, 7/7, 1/9 e 10/11.

Se o aluno estranha uma aula que lhe confere o direito de ser sujeito, isso significa que ele não está habituado ao processo reflexivo. Certamente, ao rejeitar um processo mais aberto, participativo e democrático das aulas de português, o aluno demonstra estar habituado a memorizar os conteúdos, revelando com isso que, conforme sua compreensão, aprender significa o exercício da memorização e não da reflexão.

O professor “B” manifesta-se da seguinte forma: [...] *discordo da maneira como os professores conduzem os conteúdos – com ênfase na memorização e não na conscientização.*

A memorização é uma prática adestradora. É a concepção de educação, apontada por Frigotto, citado no primeiro capítulo, destinada à população que vende a força de trabalho, isto é, aos trabalhadores. A memorização neutraliza a reflexão, e sem reflexão é impossível analisar e estabelecer relações. O diálogo que muitas vezes implica o conflito de ideias fica descartado com a memorização. Ficam descartados também, nesse processo, o letramento crítico e a formação da consciência crítica.

A análise acima fica ainda mais evidente na seguinte manifestação da professora “C”, na qual ela aponta o exercício pedagógico do ensino da língua materna que pouco, ou nada, contribui para a formação do letramento crítico e da consciência crítica: *o uso da biblioteca é recomendado somente pelo professor de língua.* Entre a recomendação e um projeto educacional de ensino de língua que possa vir a efetivar de fato o uso dos espaços de pesquisa na escola há uma distância enorme. A recomendação fica no âmbito do “ouvi dizer que é importante”, e isso não assegura o desenvolvimento do espírito da pesquisa. A mera recomendação não mobiliza o aluno, não desperta a curiosidade e nem o faz querer conhecer melhor o mundo através das palavras escritas.

A professora “C” afirma também o seguinte: *passamos por uma época em que mostrar o erro para o aluno se tornou uma coisa errada; isso deve ser discutido, pois haverá uma repercussão do erro no futuro [...].* Uma afirmação assim deve ser cuidadosamente analisada, porque não se pode confundir a omissão em apontar o erro com o método de apontá-lo. Em primeiro lugar,

estudos linguísticos mostram a pluralidade de sentidos da língua e da sua expressividade, portanto o aluno, dentro do seu dialeto, pode estar expressando o mesmo sentido de uma ideia expressada no dialeto padrão. É importante que o aluno perceba isso. Ao tomar consciência desse fenômeno, ele percebe as artimanhas da língua e, do ponto de vista linguístico, apreende que não existe certo ou errado, mas existem formas diferentes de falar e que a escola tem o objetivo de ensinar a língua padrão. É preciso ter clareza de que na educação formal o aluno busca o domínio do dialeto padrão e, através dos recursos linguísticos desse dialeto, desenvolve-se enquanto indivíduo, sujeito e cidadão. O pior dos cenários pedagógicos é praticar o que afirma a professora “C”, qual seja, não mostrar o suposto “erro” (gramatical) ou apontá-lo impondo o dialeto padrão como único possível, forçando a substituição do dialeto popular (com o qual o aluno está familiarizado a se comunicar) pelo dialeto padrão. Uma prática nesse sentido é inibidora, opressiva e, além disso, agride a espontaneidade. As aulas de português conduzidas por esse viés transformam-se em aulas desautorizadoras da expressividade do aluno. O receio de estar cometendo algum absurdo na forma de expressão das ideias coloca o aluno na condição do silêncio, como se expressar fosse algo proibido; e, pelo fato de expressar-se “errado”, em desacordo com o dialeto padrão, fica subjugado a uma condição social inferior, na qual a voz dos oprimidos não encontra espaço.

A manifestação da professora “D” reflete a condição opaca e obscura do ensino da língua: *O aluno traz resistência ao novo e dificuldade com relação ao tradicional.*

A suposta nova perspectiva do ensino da língua é difícil de ser compreendida. Se há resistência por parte do aluno, isso significa que ele não encontrou nesse “ensino inovador” o diálogo com a sua experiência de vida e com a sua experiência de linguagem. Consequentemente, é inócua a suposta inovação. Se o objetivo da inovação é a formação do indivíduo como sujeito, fica fracassada a proposta inovadora. Se o aluno perceber o sentido daquilo que lhe é proposto aprender, é natural a boa aceitação, porque estará aprendendo com prazer, sabendo que será útil para sua vida. Se o tradicional é concebido por um ensino cristalizado na abstração gramatical, divorciado do contexto comunicativo do aluno, por certo pode se caracterizar esse ato de ensinar

como torturante e conseqüentemente haverá profunda rejeição por parte do aluno. Nessa lógica, um ensino para a cidadania e a formação da consciência crítica mostra-se longe de ser realizado.

A fala da professora “E” na quinta reunião apresenta o seguinte conteúdo: [...] *preocupação quanto à priorização do texto em detrimento da gramática, pois pode resultar em texto com linguagem inadequada; outros priorizam a gramática em detrimento do texto [...]*.

A análise dessa fala consiste em focar a reflexão no tipo de aulas de português que acontecem na realidade. A compreensão mais profunda do texto fica comprometida ao analisá-lo sem que se leve em consideração os elementos gramaticais que o constituem como um todo de sentido. A compreensão da função dos elementos gramaticais, bem como das próprias ideias do texto, dá-se mais facilmente se esses elementos forem estudados no contexto das ideias que o texto apresenta. O sentido dos elementos gramaticais está no suporte que oferecem para a originalidade das ideias e dos eventos que o autor expressa no texto. Uma atividade que desconsidera o processo de compreensão do sentido dos elementos gramaticais no contexto, a importância desses elementos na veiculação das ideias do texto e ainda ignora o suporte que eles oferecem à coesão de tais ideias compromete a formação da consciência crítica, a capacidade reflexiva e não exaure do texto todos os sentidos que possam iluminar a compreensão do aluno sobre a realidade do mundo e sobre os eventos sociais.

O pior dos cenários de uma aula de português é o professor deter-se na abstração gramatical, porque uma aula nessas condições obriga a memorização, diluindo-se, com essa forma de ensinar, o potencial reflexivo. A memorização faz esmorecer o ato de pensar, desabitua o aluno a estabelecer conexões entre um fato e outro e a estabelecer as relações necessárias para compreender o processo histórico entre passado, presente e futuro.

Na fala da professora “F” aparecem outras questões importantes de serem analisadas: primeiro, sobre a formação do professor; segundo, sobre as condições de trabalho. Sobre a formação, a professora diz o seguinte: *na esco-*

la pública não há livros teóricos para os professores buscarem auxílio no ensino.

Na mesma reunião outra professora refere-se à mesma questão da seguinte forma: *o que fazer deste professor (o atual)? Ele deverá fazer cursos. Isso (o ensino unificado de língua e literatura) requer um professor preparado.*

Possibilitar que o aluno compreenda o mundo em que vive com uma visão crítica requer um ensino rigoroso. Rigoroso não no sentido de uma exigência autoritária, mas um ensino que tenha uma sequência capaz de seduzir o aluno para dentro do processo da aprendizagem como sujeito, permitindo-lhe perceber nesse processo o resgate de sua individualidade no mundo, percebendo também que seus projetos podem fazer a diferença para um mundo mais humano. Para isso é necessário rigor na formação do professor, em que se incluem uma visão profunda e histórica da sociedade, conhecimento teórico sobre a linguagem, visão política sobre acontecimentos sociais e profunda compreensão do homem contemporâneo. Quanto à manifestação sobre o ensino “unificado de língua e literatura”, é importante não se tratar de conteúdos estanques. Um texto literário pode potencializar o ensino da língua.

Portanto, pelas manifestações dos profissionais, a formação dos professores não é suficiente para um ensino que seja capaz de garantir o conhecimento crítico dos alunos.

A professora “G” aponta um dado significativo na negação do aluno como sujeito no processo de aprendizagem: *O aluno tem pouca chance na sala de aula. Como despertar a vontade e a necessidade de aprender? Ele deve questionar o porquê da aula de língua, o que isso vai fazer e modificar em sua vida. Precisa haver um sentido para o aluno para que ele aprenda.* A “pouca chance na sala de aula” revela aquilo que Paulo Freire chama de educação bancária, isto é, o professor é aquele que sabe e o aluno é aquele não sabe. Essa lógica de ensinar prepara indivíduos submissos, alienados e assujeitados, porque o exercício escolar tem o objetivo de apenas escolarizar e submeter o aluno à aceitação das coisas como são, e não a formação do sujeito transformador.

Por outro lado, o mesmo professor “B”, que aponta a prática da memorização nas escolas, aponta importantes alternativas de aulas para o letramento crítico e a formação da consciência crítica. Nas escolas em que trabalha, está *implantando o jogo teatral, com a utilização do simbólico, do dramático e da literatura [...]*. São alternativas importantes que desalojam o aluno da condição de espectador. Nas alternativas apontadas pelo professor, o aluno participa do processo como sujeito. Dar possibilidade ao aluno de participar é de extrema importância para a formação cidadã, pois, de espectador submisso, o aluno passa a sujeito participante.

4.1.1 Considerações sobre Conceitos Expressos pelos Professores

É importante observar na manifestação dos professores, ao responderem às questões que orientaram um dos encontros, a similaridade das respostas com as falas até aqui comentadas.

Em resposta à pergunta: “Como você conceitua o ensino tradicional de língua portuguesa?”, encontramos as seguintes afirmações:

O ensino tradicional de língua portuguesa é voltado para a gramática, em detrimento do estudo do texto e da produção textual. A gramática é um fim e não um meio para melhor entender e produzir textos.

[...] importante sua identificação e trabalho no sentido de aplicação, mas sem muita preocupação de sentido para o aluno. Memorização.

Entende-se por tradicional um ensino de língua voltado à tradição (passado), sem considerar as mudanças que nela ocorrem.

[...] ensino feito através da gramática e memorização de regras.

[...] o ensino tradicional de língua portuguesa está centrado na classificação morfológica e sintática, sem preocupação com a função dos elementos classificados em um determinado gênero.

[...] ensino tradicional é: todos sentados, do mesmo jeito que nós nos posicionávamos há uns anos atrás; o professor achar que só ele sabe.

[...] é o ensino de conceitos e exercícios de classificação gramatical descontextualizados, sem observar a bagagem do aluno.

Nas manifestações anteriores das professoras aparece com clareza a não-aceitação de práticas pedagógicas inovadoras porque o aluno está habituado a práticas tradicionais. No contexto das respostas acima fica evidente a relação entre ensino de gramática e memorização. É importante salientar que numa proposta inovadora não se descarta o ensino da gramática. O que muda é a forma de ensinar. Essa reflexão, contudo, não será aprofundada neste capítulo, e sim no quarto capítulo, no qual serão apresentados possíveis caminhos para um ensino de língua menos opressivo, com um viés de emancipação e formação do sujeito na busca da construção da cidadania.

A memorização é uma prática muito presente também nas falas dos professores ao se referirem ao ensino da gramática. Nessa perspectiva fica ausente a possibilidade de compreensão dos sentidos das expressões linguísticas, pois um elemento gramatical descontextualizado do conjunto das ideias expressas em um texto transforma-se em “nada”, é a expressão do vazio. Portanto, faz-se necessária a seguinte pergunta: qual é o sentido de uma prática pedagógica centrada na memorização? O aluno é levado a empregar seu potencial de inteligência na memorização. No entanto, se o conteúdo que o aluno memoriza é esvaziado de sentido, sua inteligência fica impregnada de conteúdo igualmente sem sentido, e, conseqüentemente, forma-se um indivíduo de consciência vazia.

O sucesso da memorização é o sucesso na nota da prova, o insucesso da memorização é o insucesso na nota da prova. É importante nesse caso compreender que em ambas as situações o aluno não teve a oportunidade de aprender a lidar com a linguagem como instrumento de defesa de seus direitos como cidadão. O sucesso da memorização é um engodo no sentido da aprendizagem da linguagem e dos seus múltiplos sentidos. Aliás, apenas a memo-

rização de elementos gramaticais isolados descarta qualquer sentido da linguagem.

A respeito do ensino de literatura, as manifestações são da mesma ordem. Aparece claramente a prática da memorização e não da compreensão dos contextos sócio-históricos que se revelam nas obras. Para iniciar a compreensão dos períodos literários, estes nunca devem ser estudados fora dos respectivos textos. É pela compreensão de elementos tais como o comportamento dos personagens, sua preocupação central, seu modo de vestir, de falar e de se relacionar com os outros, suas ideias na política, entre outros, que se procura entender uma época e ter noção histórica dos fatos. Com a simples memorização das características de uma época, poda-se do aluno a oportunidade de desenvolver a noção histórica dos fatos e de estabelecer o diálogo entre o passado e o presente. Além disso, a consciência crítica da realidade fica seriamente comprometida.

Na fala de um professor verifica-se a seguinte análise: [...] *uma leitura sistemática, mas sem propósitos que direcionem para uma interação, dinamismo e sentido para o leitor.*

Uma leitura sem as preocupações referidas pelo professor certamente interrompe o diálogo com o contexto, com outros textos e também com outros contextos. Nesse sentido, nega-se a possibilidade de diálogo com textos de diferentes gêneros. Se os atos sociais e políticos dos homens são expressos por gêneros diferenciados, perde-se uma bela oportunidade de aprofundamento e de tomada de consciência da realidade social quando a diversidade de gêneros e de funções não é contemplada. *O aluno decora autores e obras e, principalmente, resumos das leituras obrigatórias para o vestibular,* diz o professor.

Como resposta à pergunta: “Como seria um ensino de língua numa outra perspectiva?”, uma professora mencionou, com muita consistência, a concepção de um projeto de ensino de língua que possa abrir um outro horizonte de compreensão do que seja uma língua: *Seria um ensino com base no estudo de gêneros textuais. Trabalhar-se-ia a “gramática” de cada gênero, a morfologia, a*

sintaxe, a semântica, elementos pragmáticos (intencionalidade, informações implícitas, subentendidos) e discursivos (vozes ideológicas que circulam no texto).

Essa fala demonstra a possibilidade de uma nova perspectiva de ensino de língua materna. É uma fala que engloba os fundamentos necessários para um ensino consistente na formação da consciência crítica. Segundo os depoimentos até aqui apresentados, é exatamente o que não acontece atualmente nas aulas de português. De acordo com as falas dos professores que participaram das reuniões realizadas durante o projeto de pesquisa sobre as aulas de português, podemos concluir que muitas aulas ainda não cumprem com um papel adequado para a emancipação e formação da consciência crítica dos alunos.

A nova perspectiva de ensino da língua apontada por uma das professoras daria conta de um processo que pode desencadear uma consequência positiva. Se o aluno é colocado como sujeito do aprendizado, no sentido de descobrir os sentidos do texto e das palavras e a relação dialógica com a realidade de sua vida, percebendo com clareza os elementos gramaticais que organizam os sentidos, certamente esse aluno será um cidadão presente aos acontecimentos políticos e sociais e um agenciador de novas propostas.

Em contrapartida, obtivemos também respostas evasivas e desconstituídas da perspectiva de mudança no ensino da língua materna. Por exemplo: *[...] complicado. Estamos tendo dificuldades para unir o que nunca deveria ter sido desunido.*

Essa resposta, pelo contexto da discussão, significa a separação entre conteúdos de gramática e literatura, mas é uma resposta que leva a deduzir-se que, ao dizer que os professores têm dificuldade “para unir o que nunca deveria ter sido desunido”, um dos problemas são as lacunas na formação dos professores. Se, quanto a uma nova perspectiva de ensino de língua, contamos com respostas consistentes e outras que demonstram lacunas na formação de alguns professores, isso significa que podem existir experiências em andamento que dão conta da formação da consciência crítica, mas também que

precisamos considerar o conjunto de obstáculos e dificuldades, abordados pelos professores nas reuniões, para um ensino mais eficiente. Entre esses obstáculos e dificuldades encontra-se a ausência de uma boa formação.

4.1.2 Considerações sobre Formas de Exploração de Textos

Do questionário aplicado pela segunda pesquisa referida no início deste capítulo, *A Pesquisa e a Sala de Aula: Gêneros Discursivos no Ensino de Língua e Literatura*, recortamos apenas as respostas referentes à segunda questão: Que aspectos do texto são explorados em sala de aula? Professores de 46 escolas da rede pública estadual responderam a essa questão da seguinte forma:

Entrevistado 1 (E1): *qual é o gênero do texto, seus elementos; análise do texto como um todo; recursos utilizados pelo autor.*

E2: *todos (interpretação, vocabulário...).*

E3: *tema, linguagem (tipo), opinião.*

E4: *depende do texto e do conteúdo de gramática a ser dado; espaço, tempo, mensagem, personagem.*

E5: *todos.*

E6: *ideias principais, personagens.*

E7: *ideias principais, personagens.*

E8: *todos; espaço e tempo, personagens, mensagem.*

E9: *a ideia central, os personagens (quando há), estrutura do texto, etc.*

E10: *depende do texto.*

E11: *construção e conteúdo.*

E12: *personagens, características, atitudes, contexto, linguagem.*

E13: *depende do gênero; linguístico, extralinguístico, visual, relações intertextuais, argumentos, etc.*

E14: *o texto e a sua relação com a realidade do o aluno.*

E15: *são vários; título, parágrafos, estrutura, o contexto em si, mensagem do texto, entre outros.*

E16: *a mensagem, o contexto, a disposição dos parágrafos, sequência do fato e tempo verbal.*

E17: *estrutura, ideias, argumentos, estilo, etc.*

E18: *ideias, personagens, tempo, espaço.*

E19: *vocabulário, interpretação, semelhanças com a realidade e com outros textos já trabalhados, estrutura...*

E20: *figura do texto, título, vocabulário interpretação do texto, atividades de análise crítica e conclusão.*

E21: *(não respondeu).*

E22: *aspectos morfológicos, sintáticos, críticos, comparativos (relacionados à realidade).*

E23: *sempre que é falado, comentado algum assunto pertinente, eles podem se manifestar.*

E24: *a temática abordada, os elementos da narrativa, etc.*

E25: *vocabulário, mensagens, o subentendido do texto, enredo...*

E26: *mensagem do texto, ideia principal, reconstrução do texto, pontuação.*

E27: *personagem, ideia central.*

E28: *ideia núcleo, argumentação, foco narrativo, tempo, espaço, etc.*

E29: *tanto o aspecto formal quanto o do conteúdo.*

E30: *enredo, personagens, espaço, tempo.*

E31: *ideias principais, síntese, relação de ideias.*

E32: *tudo; forma, estilo, gramática, ideias.*

E33: *todos.*

E34: *espaço, tempo, ideias principais e secundárias.*

E35: *espaço, tempo, ideias principais e secundárias.*

E36: *opinião, argumentação, ideias, variando conforme a tipologia do texto.*

E37: *ideia central, opinião pró ou contra, fazendo comparações.*

E38: *a compreensão do texto, o entendimento do vocabulário e o posicionamento crítico.*

E39: *interpretação, ortografia, coerência, algum aspecto gramatical que esteja sendo estudado.*

E40: *personagem, local e fato, tipo de texto.*

E41: *autor, personagem, mensagem, tipo de leitor.*

E42: *a temática, o estilo textual, a linguagem predominante, as mensagens...*

E43: *tipo de texto, pontuação, frases, coerência, ideia do autor, ideia do leitor e outros.*

E44: *opinião do autor, argumentação e opinião sobre o assunto, resumo.*

E45: *relacioná-lo com o cotidiano do aluno.*

E46: *opiniões, escrita, relação com a realidade, gramática.*

Das 46 respostas obtidas, foram levadas em consideração as que demonstram os seguintes aspectos:

- a) possibilidade de promover o letramento crítico e a consciência crítica;
- b) manutenção da ordem e do assujeitamento do indivíduo;
- c) possibilidade de diálogo com as falas dos professores anteriormente trazidas.

Entre os 46 professores entrevistados sobre os aspectos do texto trabalhados em sala de aula, 21 deles deram respostas que podem conduzir ao letramento crítico e à formação da consciência crítica do aluno. Essas respostas foram:

E1: *tema, linguagem, tipo, opinião.*

E6: *ideias principais.*

E7: *ideias principais.*

E13: *relações intertextuais, argumentos.*

E14: *texto e a sua relação com a realidade do aluno.*

E18: *ideias.*

E19: *semelhança com a realidade e com outros textos já trabalhados.*

E20: *atividades de análise crítica e conclusão.*

E21: *aspectos críticos relacionados à realidade.*

E23: *sendo os assuntos pertinentes a eles, podem se manifestar.*

E25: *subentendido do texto.*

E31: *ideias principais, síntese, relações de ideias.*

E36: *opinião, argumentação, ideias.*

E37: *opinião pró e contra, comparações.*

E38: *posicionamento crítico.*

E43: *ideias do autor e ideias do leitor.*

E44: *argumentação e opinião sobre o assunto.*

E45: *relacioná-lo com o cotidiano do aluno.*

E46: *relacionar com a realidade do aluno.*

Entre essas 21 respostas é possível identificar dois grupos bem definidos: aqueles que trabalham as ideias, opiniões e argumentos e aqueles que trabalham o texto e a realidade do aluno estabelecendo o diálogo com o cotidiano. A resposta de dois professores revelam-se muito importantes para a formação do letramento crítico e, conseqüentemente, para a consciência crítica. São elas:

E13: *relações intertextuais, argumento; e*

E25: *subentendido do texto.*

O grupo que tem a preocupação em trabalhar as ideias do texto, identificando opiniões e também induzindo o aluno a expressar sua opinião sobre determinadas ideias, realiza um importante exercício de reflexão. Um sujeito que pensa tem mais resistência ao assujeitamento, pois a reflexão é o exercício que contraria a alienação e o assujeitamento. A partir do momento em que o aluno aprende que o exercício do raciocínio e da reflexão resulta em respostas mais claras às interrogações sobre a vida e o mundo, ele certamente será um indivíduo capaz de construir a sua autonomia política de ideias e condições de trabalho. Trabalhar a capacidade de argumentar é extremamente importante para uma educação emancipadora.

O grupo que estabelece o diálogo do texto com a realidade e o cotidiano do aluno também realiza um trabalho muito importante no sentido de levar o

aluno a compreender as causas dos problemas vividos na sociedade. É um ótimo exercício para retirar qualquer indivíduo da inocência de pensar que “tudo é coisa do destino”. Compreender que os eventos sociais e políticos são frutos das decisões dos homens significa fazer com que o aluno entenda que ele também pode ser um agente político proponente de propostas que possam modificar os rumos da história.

A resposta do E13 (relações intertextuais, argumentos) é muito significativa na formação do letramento crítico e da consciência crítica porque a intertextualidade, isto é, o diálogo entre textos de diferentes gêneros, desencadeia um processo reflexivo complexo e profundo, capaz de mostrar a realidade do mundo com mais clareza e veracidade, sem as fantasias da mídia em relação à mercadoria.

Na resposta do E25 (o subentendido do texto), é possível verificar as vozes ideológicas que se movimentam no texto e seus conflitos e embates, que, na verdade, são reflexos das lutas de classes.

Também é significativa a resposta do E38 (posicionamento crítico), visto que denota o objetivo de fazer o aluno compreender e perceber que, conforme o lugar que o indivíduo ocupa, seja na política ou quanto à posição social, isto é, conforme seus interesses, o indivíduo expressa seus pensamentos e ideias.

Os outros 17 entrevistados apresentam respostas que não expressam essa mesma tendência das respostas do grupo anterior. Não se pode dizer que são respostas antagônicas. Não apresentam um exercício de raciocínio que seja capaz de romper com o senso comum definido pela mídia e pelas regras sociais que asseguram a manutenção da ordem.

A resposta dos 17 entrevistados que apresentam essa lógica de ensino são as seguintes:

E1: *qual é o gênero do texto, seus elementos, análise do texto como um todo.*

E2: *todos; interpretação, vocabulário.*

E4: *depende do texto e do conteúdo de gramática a ser dado, espaço, tempo, mensagens, personagens.*

E5: *todos.*

E8: *todos, espaço, tempo, personagem e mensagem.*

E10: *depende do texto.*

E11: *construção e conteúdo.*

E12: *personagens, características e atitudes.*

E16: *A mensagem, o contexto, a disposição dos parágrafos, sequência dos fatos e tempo verbal.*

E21: *(não respondeu).*

E24: *a temática abordada, os elementos da narrativa.*

E28: *ideia núcleo, argumentação, foco narrativo, tempo, espaço.*

E35: *espaço, tempo, ideias principais e secundárias.*

E39: *interpretação, ortografia, coerência, algum aspecto gramatical que esteja sendo estudado.*

E40: *personagem, local, fato, tipo de texto.*

E41: *autor, personagem, mensagem, tipo de leitor.*

E42: *a temática, o estilo textual, a linguagem predominante, as mensagens.*

Os aspectos trabalhados nos textos apresentados em sala de aula, segundo as respostas acima, não garantem um desenvolvimento reflexivo consequente, no sentido de um olhar mais exotópico da realidade. Há a sensação de que os aspectos trabalhados no texto têm um fim em si mesmo. Não estabelecem relações com outros textos e realidades que possam

despertar para a compreensão das relações e da conexão entre os fatos e da influência que os eventos têm entre si.

Trabalhar o espaço e o tempo da narrativa só tem sentido para mostrar a historicidade dos fatos, as relações entre passado e presente e o diálogo entre culturas. O diálogo não significa somente ideias afins, mas também, e acima de tudo, o conflito de ideias e o conflito de comportamentos e culturas.

A mensagem e a temática do texto, aspectos trabalhados, conforme respostas dos entrevistados, podem uniformizar o pensamento, isto é, submeter a reflexão a apenas um ponto de vista – ou do autor, ou o que o professor entender que seja o melhor. Nesse sentido nega-se a possibilidade de democratizar o pensamento e a reflexão, que permitiriam a pluralidade e as diversas subjetividades que compõem uma sala de aula. Cada aluno faz a sua leitura e dela retira a mensagem que mais dialoga com a sua história de vida. O que é importante para um pode não ser para o outro.

Ao uniformizar uma mensagem e trabalhá-la de forma impositiva, está-se impedindo a formação de sujeitos com discurso próprio, discursos que procedem da sua leitura de mundo. Fica evidente, portanto, nessa lógica de ensino e de trabalho com o texto em sala de aula, que se está formando um indivíduo assujeitado, ou um sujeito reproduzidor do discurso da ordem.

Ao analisar-se a resposta do E1 (qual é o gênero do texto, seus elementos, análise do texto como um todo), impõe-se o seguinte questionamento básico: a descoberta do gênero do texto, ou apenas a sua definição, é suficiente? Para a formação do letramento crítico e da consciência crítica, não. Porque a formação do letramento crítico implica a averiguação e análise dos fatos sociais e das ações políticas dos homens que têm implicação na natureza de um determinado gênero. Portanto, se são as ações sociais e políticas dos homens que determinam a natureza de um gênero, reconhecer a natureza de um gênero significa reconhecer a natureza política das ações dos homens.

Ao suprimir-se esse processo reflexivo sobre os gêneros, está-se suprimindo a formação do letramento crítico e da consciência crítica, está-se tirando um alicerce seguro para o aluno defender-se do assujeitamento. Dessa maneira-

ra corroboram-se o fortalecimento do discurso oficial da ordem bem como um sujeito reprodutor desse discurso.

Confrontando-se as falas da primeira pesquisa com as respostas dadas à questão recortada da segunda, percebe-se proximidade das respostas das duas pesquisas. Além da percepção das falas das quais pode ser detectada uma metodologia que prioriza a memorização de conteúdos e outras práticas que inibem o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito consciente e crítico, há também falas que apontam para novas perspectivas de aulas.

Na segunda pesquisa, as respostas dos entrevistados a respeito dos aspectos trabalhados no texto dividem-se entre aquelas que denotam um trabalho que contribui para o letramento crítico e para a consciência crítica e aquelas que pouco ou nada contribuem para tal formação.

Através da análise dos dados obtidos no âmbito das pesquisas desenvolvidas, em que se incluem as informações obtidas durante as reuniões realizadas e aquelas coletadas mediante a aplicação do questionário aos 46 professores, é possível dizer que, assim como a escola restringe sentidos e opta pela memorização de conteúdos de gramática e literatura, também já existem iniciativas importantes no sentido de novas perspectivas no ensino de língua materna.

A influência da escola, especificamente pelas aulas de português, ainda é muito expressiva na formação de sujeitos reprodutores do discurso oficial da ordem. E as possibilidades de as classes populares terem acesso a um discurso melhor elaborado e, acima de tudo, questionador da oficialidade da ordem ainda são mais remotas.

Essas reflexões adquirem grande importância porque a escola, para uma grande parcela da população, representa a única porta aberta para a construção de sua cidadania e a superação de sua condição de excluído economicamente e socialmente.

São muitas, e claramente destacadas, as informações levantadas pelos dados das pesquisas que revelam que a escola é, em certa medida, impedida

de desempenhar o papel emancipador do indivíduo, que o tornaria sujeito de importantes transformações sociais. Exemplificam essas informações: condições de trabalho, concepção ideológica do professor, sua postura profissional, falta de formação, desânimo, ausência de iniciativas inovadoras, metodologias tradicionais e conservadoras. Isso tudo numa relação extremamente autoritária e impositiva entre professor e aluno. Diante desse contexto de ensino, fica evidente uma concepção equivocada de ensino e, acima de tudo, do que seja uma língua e do que seja um ser humano.

Para que um projeto de ensino de língua seja bem sucedido, uma condição deve necessariamente ser preenchida, e com urgência: que haja uma concepção clara do que seja uma língua e do que seja uma criança (na verdade, um ser humano de maneira geral) (POSENTI, 1996, p. 21).

Dentro dessa concepção tradicional e conservadora de ensino da língua materna, a escola pratica pedagogicamente uma filosofia que vai ao encontro da reflexão feita no primeiro capítulo, ou seja, sobre a formação de um indivíduo alienado e sujeito às normas do sistema.

No horizonte da análise sobre as aulas de português, proporcionada pelos dados das pesquisas citadas, é possível relacionar aspectos apresentados por Brandão, discutidos no segundo capítulo desta dissertação dentro da lógica do letramento crítico, com uma determinada concepção de linguagem. Assim, é possível dizer que, o seguinte conjunto de palavras, citado pela autora, definiria e traduziria aulas tradicionais, autoritárias e restritas à memorização de regras gramaticais: o monológico; o único; o um e o outro; o homogêneo; o imóvel; o absoluto, o centro; o acabado; o dogmático. Aulas de português embasadas nessa metodologia revelam uma concepção de ensino e de linguagem que pouco ou nada têm a contribuir para o letramento crítico e para a formação da consciência crítica.

Na pesquisa apareceram elementos ou dados que de certa maneira comprovam tentativas de mudanças, no sentido de abrir os espaços de ensino da língua materna para a participação do aluno como sujeito na construção da aprendizagem.

Na manifestação de uma das professoras entrevistadas, ao responder a questão sobre uma nova perspectiva de ensino, verifica-se uma reflexão no sentido de uma concepção dialógica e mais aberta de ensino da língua materna. Diz a professora: “seria um ensino com base no estudo de gêneros textuais. Trabalhar-se-ia a gramática de cada gênero: a morfologia, a sintaxe, a semântica, elementos pragmáticos (intencionalidade, informações implícitas, subentendidos) e discursivos (vozes ideológicas que circulam no texto)”.

Nesse cenário, contamos com uma aula que de fato cumpriria com a missão da escola e que estaria em consonância com o paradigma apresentado por Brandão, citado no capítulo dois: o dialógico, o múltiplo, o outro no um, o conflitual, o relativo, o inacabado. Os sinais de um ensino de português mais voltado a essa concepção transparecem em vários momentos das pesquisas. E, se uma nova perspectiva de ensino corresponde à fala que a professora acima transmite, não tenhamos dúvidas de que iniciativas nesse sentido já estejam acontecendo.

Outro momento é quando o professor “B” diz que, na escola em que trabalha, está implantando atividades teatrais, trazendo o aluno à participação no processo da aprendizagem.

Fica mais claramente explícita essa nova perspectiva de ensino nas respostas de parte dos professores entrevistados sobre que aspectos do texto trabalham em sala de aula. Do total, 21 professores apontam para um ensino de língua materna dentro de uma nova perspectiva.

Portanto, assim como há uma perspectiva conservadora, que contribui para o assujeitamento e a alienação do indivíduo, conforme já foi afirmado ao longo desta análise, há também iniciativas que apontam novos caminhos de ensino, que se aproximam de uma prática inovadora e que contribuem para o letramento crítico e para a formação da consciência crítica.

Nesse sentido, é possível reafirmar que a escola é um lugar de conflitos e lutas ideológicas de formação e transformação de consciências. A sala de aula pode ser um espaço ainda mais transformador que reprodutor, por meio

de um ensino produtivo (produção de textos e discursos) – um verdadeiro espaço de interação (interação pressupõe conflito).

Com o intuito de contribuir para uma formação escolar mais crítica, no próximo capítulo serão apresentados possíveis caminhos de um ensino de língua materna mais produtivo, constitutivo de um espaço transformador da escola e, conseqüentemente, da sociedade.

5 O ENSINO DA LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO

Os avanços das pesquisas linguísticas permitem à educação formal um ensino de língua que seja capaz de transformar-se em um importante instrumento de apoio na conquista da cidadania. A cidadania é uma conquista porque, na lógica de uma sociedade de classes, ela não é um direito concreto de todos. O desenvolvimento da capacidade reflexiva do indivíduo passa pela superação de um ensino de língua restrito à abstração dos conteúdos gramaticais. A compreensão clara de que a linguagem é um fenômeno inerente à natureza humana faz com que repensemos o ensino da língua materna transformando as aulas de português em espaços que privilegiem a reflexão, a pesquisa e a análise linguística com vistas à formação de indivíduos sujeitos de novos propósitos sociais.

Pode o mundo evoluir, as tecnologias de comunicação podem oferecer o aparato mais sofisticado possível de escrita e leitura, mas nunca substituirão a natureza reflexiva de cada ser humano, que representa o potencial da criatividade e poder de implementar projetos e mudanças necessários para os rumos da história da humanidade. Os avanços das pesquisas linguísticas permitem e garantem um suporte teórico de ensino de língua que seja capaz de ir ao encontro do talento reflexivo daqueles que buscam na escola o caminho da cidadania para suas vidas.

Da pesquisa linguística contemporânea podem ser retiradas três grandes contribuições para o ensino da língua materna: a forma de conceber a linguagem e, em consequência, a forma como define seu objeto específico, a língua; o enfoque diferenciado da questão das variedades linguísticas e a questão do discurso, materializado em diferentes configurações textuais (GERALDI, 1999, p. 65).

Um ensino de língua focado nas três atividades importantes propostas pelos PCN – as práticas de leitura e produção de textos e a de análise linguística – leva o aluno a perceber um conjunto de relações sociais que estão integradas, tornando evidente a sua complexidade e, conseqüentemente,

instrumentalizando o aluno para o uso da linguagem como ferramenta na defesa de direitos.

A prática da leitura de textos e a percepção de elementos para o fluxo da reflexão precisam ser acompanhadas da análise linguística necessária para compreender o conjunto de vozes que se movimentam no discurso. A compreensão do conjunto de vozes e como elas se inter-relacionam e se influenciam no discurso do texto é resultado dos embates sociais e ideológicos. Essa análise investigativa do texto faz o aluno perceber as reais intenções de um determinado discurso; e, dessa forma, o mundo se mostra de maneira mais transparente e passível de compreensões mais claras a respeito de seus conflitos históricos, permitindo a este aluno tanto se autocompreender no contexto social quanto compreender as influências ideológicas no seu modo de vida.

A prática da produção de textos desenvolve a habilidade de organizar o pensamento e as ideias, expressando um ponto de vista sobre os eventos sociais. O ponto de vista também é passível de análises e promovedor de embates discursivos, em que as “verdades” se apresentam de forma relativa e não-absoluta.

As atividades de língua portuguesa, embasadas nos três eixos já mencionados, serão de fato um horizonte consistente de ensino da língua se for considerado o sujeito que produz a linguagem. Nesse processo andam juntas a linguagem e a vida concreta dos alunos. E a concretude da vida não é nada mais do que os fenômenos sociais produzidos historicamente pelos próprios homens.

A língua, no seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. Para se separar abstratamente a língua de seu conteúdo ideológico ou vivencial, é preciso elaborar procedimentos particulares não condicionados pelas motivações da consciência do locutor. (BAKHTIN, 1992, p. 96)

As atividades sociais são históricas e culturais e sempre vêm imbuídas de interesses políticos e ideológicos. Orientadas por tais interesses políticos e ideológicos, as atividades sociais geram contextos de expressão da palavra. As

palavras não são vazias de sentidos; seus efeitos em nossa consciência e comportamentos geram reações tanto positivas como negativas.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAHKTIN, 1992, p. 95)

Se os contextos se constituem por atividades sociais oriundas das políticas e por interesses ideológicos, tais interesses não são apenas plurais e sim se contradizem e se antagonizam gerando conflitos. É no horizonte dos conflitos que a palavra se constitui enquanto sentido dos contextos que se antagonizam.

Pode-se, no entanto, dizer que toda a enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto. (BAHKTIN, 1992, p. 107)

Para que a leitura de textos em sala de aula seja bem sucedida, é preciso que ela seja orientada pelo professor de forma que o aluno seja capaz de fazer a análise do universo plural expresso em um texto, ora em conflito e ora similarmente em posição de harmonia. Um processo de ensino de língua materna através dos textos apresentados nessa lógica coloca o aluno numa posição de compreensão dos embates ideológicos em nossa sociedade e no mundo; e isso lhe permite entender o significado de textos que são regularmente veiculados nos meios de comunicação e que expressam posições políticas de esquerda, direita, centro-esquerda e centro-direita. Além disso, a análise profunda na leitura de textos leva o aluno a ter clareza se tais conceitos: direita, esquerda, centro-direita e centro-esquerda cabem a quem estão sendo atribuídos. Perceber a manipulação dos conceitos no cotidiano midiático fortalece posições políticas de mudanças reais para facilitar a conquista da cidadania. Obviamente o objetivo da formação da consciência crítica não deve ser dirigido somente para a compreensão mais clara do exemplo citado acima, ou seja, do significado de direita e esquerda. Mas, assim

como esse exemplo, existem outros que precisam escapar da manipulação conceitual pela capacidade de compreensão adquirida pelo aluno na escola.

As posições políticas denominadas de esquerda, direita, centro-esquerda e centro-direita, constantemente veiculadas, dizem respeito a conceitos que muitas vezes não correspondem às práticas reais. Políticas que frequentemente são apresentadas como ideologicamente de esquerda estão eivadas de gestos conservadores, os quais caberiam muito mais àqueles que se enquadram nas posições de direita. Por outro lado, posições ideologicamente de direita estão muitas vezes eivadas de ideias, gestos e atitudes inovadoras, revolucionárias. A manipulação do discurso político na maioria das vezes faz com que essas posições político-ideológicas sejam apresentadas em termos absolutos, sendo concebidas de modo maniqueísta – o bem contra o mal.

A análise linguística de um texto é capaz de armar o aluno leitor para derrotar a manipulação do discurso que faz parecer que é aquilo que não é.

A produção textual requer o mesmo rigor compreensivo desses aspectos porque, a partir do momento em que o aluno tiver consciência da posição política e ideológica, que quer tornar pública, ele precisa saber usar os recursos linguísticos que sejam capazes de dar clareza às suas ideias e provocar o diálogo de seu discurso com outros discursos, contraditórios ou afins.

Se a análise linguística é resultado do exercício da leitura, logo essa análise representa o empoderamento do aluno na comunicação de suas ideias, tanto escritas como faladas. O exercício da análise linguística é o alicerçamento que lhe dá segurança na expressão de suas posições; e o efeito dessa expressão se dá conforme o lugar e o contexto ideológico ocupado pelo interlocutor.

A organização de uma aula de português integrada pelo tripé leitura, produção de textos e análise linguística é capaz de educar um indivíduo para a reflexão e levá-lo a não se satisfazer apenas com as aparências do que é dito. Com essa forma de ensino de língua materna, desenvolve-se no aluno o espírito investigativo e reflexivo, capaz de buscar os fundamentos ideológicos dos

processos que orientam os passos da sociedade. “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior a estrutura da enunciação.” (BAKHTIN, 1992, p. 113)

A situação social mais imediata e o meio social mais amplo, ao determinar o sentido das ideias e do discurso, acabam por trazer para a arena da reflexão o mundo e suas regras de vivências. O importante nesse aspecto e nesse viés de abordagem da linguagem é a reflexão sobre a justiça ou a injustiça das referidas regras do mundo e da sociedade. Se o parâmetro da análise é a busca da felicidade humana pela conquista da cidadania, esse exercício de reflexão é o processo pelo qual se deflagra o combate ao assujeitamento e à alienação. O mais significativo na deflagração desse processo é o profundo respeito à liberdade de descoberta, é a superação da doutrinação ou da modelação de uma forma de pensar e de uma orientação unilateral.

A leitura e análise linguística orientadas para atribuir ao aluno o papel de sujeito com capacidade de perceber as vozes ideológicas que se movimentam no texto, os reflexos do meio social mais imediato e as estruturas mais profundas da sociedade a que está submetida a humanidade, oferecem os instrumentos necessários para que cada indivíduo dê os próprios passos, rumo à conquista de seu espaço no mundo.

A situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela, por exemplo a exigência ou a solicitação, a afirmação de direitos ou a prece pedindo graça [...]. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor. (BAKHTIN, 1992, p. 114)

A produção de textos é resultado dos processos de assimilação e síntese do diálogo proporcionado pela interação verbal apoiada na enunciação e nos contextos implícitos. Esse exercício se contrapõe à dispersão de ideias, porque pode organizá-las e orientar a interlocução rumo aos objetivos que impõem pela necessidade de enfrentamento da vida. Ao se conceber uma aula de português, nesses horizontes, uma sala de aula passa a ser o lugar de

preparação cidadã e, conseqüentemente, o despertar para o desejo de um mundo mais humano e justo para todos.

Mas assim que passou por todas as etapas da objetivação social, que entrou no poderoso sistema da ciência, da arte, da moral e do direito, a consciência torna-se uma força real, capaz mesmo de exercer em retorno uma ação sobre as bases econômicas da vida social. (BAKHTIN, 1992, p. 118)

Uma consciência evoluída, aberta e capaz de um olhar menos preconceituoso para o mundo, sem os entraves da moral conservadora, constrói-se livremente e pelo embate das ideias se os conteúdos de português são ensinados à luz das teorias linguísticas capazes de atribuir à linguagem seu verdadeiro sentido e valor.

Um dos embasamentos teóricos importantes a uma aula de português, que pode nortear toda uma ação reflexiva e fazer entender a importância da linguagem na vida em sociedade e seus efeitos no comportamento político e cultural dos indivíduos, consiste na compreensão de que *o sujeito só se completa na interação com o outro*. É na interação verbal que se forma o tecido social e ideológico mais imediato e mais amplo de formação da consciência do indivíduo. O sujeito atravessado pelo discurso do outro cria as bases fundamentais para que sejam compreendidos a heterogeneidade do discurso e os conflitos ideológicos e de ideias no espaço de interação que é o texto.

A constituição do sujeito deve ser buscada, portanto, no bojo da ideologia: o “não sujeito” é interpelado, constituído pela ideologia [...] Assim, é a interpelação ideológica que permite a identificação do sujeito [...] Inseridos nesses sistemas de interpelação, os sujeitos na maioria das vezes “caminham sozinhos”, isto é, com a ideologia cujas formas concretas são realizadas nos aparelhos ideológicos do Estado. A estes, os “bons sujeitos”, opõem-se os “maus sujeitos” que, não caminhando com a ideologia, provocam a ação do Estado através de seus aparelhos repressivos. (ALTHUSSER, 1970 apud BRANDÃO, 2004, p. 79-80, grifos do autor)

Essa noção básica é fundamental em todos os sentidos, seja para compreender a heterogeneidade das subjetividades dos nossos alunos nas suas formações no meio mais imediato (família e comunidade), seja para compreender as estruturas mais profundas e permanentes que orientam, toda a organização econômica e social de uma sociedade. A busca dos sujeitos ideológicos nas análises textuais e linguísticas é o caminho que leva ao

entendimento da influência estrutural e cultural na forma ideológica de pensar e agir dos indivíduos, por onde ainda passam os interesses de grupos sociais que se antagonizam ou se opõem. É precisamente nessa análise que são compreendidos os sentidos dos elementos linguísticos. Os sentidos podem ser plurais assim como as ideologias são plurais.

Partindo desse princípio de análise textual e linguístico, o fenômeno que se inscreve nas consciências de nossos alunos é a ideia e compreensão da relatividade das coisas. Os alicerces absolutos de formação de uma sociedade são colocados em questionamento. Deriva desse processo a compreensão crítica do mundo e livre dos modelos impostos que criam obstáculos volumosos à construção democrática da sociedade.

O sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, 1975 apud BRANDÃO, 2004, p. 77)

A concepção de linguagem que traz para a sala de aula uma prática nos fundamentos citados acima contempla a formação de um ser humano que pode transcender doutrinas e programas de vida social e política pré-determinados por outros e de interesses políticos de outros. Ficam substantiadas nesse processo de formação a exigência participativa e a exigência por direitos democráticos.

A ideia do inacabado e da coexistência do divergente e o padrão de concepção de mundo se impõem pelas relações de poder, isto é, pelas verdades que uma classe social impõe sobre a outra, fazem compreender a possibilidade de construção de uma outra realidade social.

Se o mundo social, político e econômico é organizado e constituído pelos homens, é preciso compreender que os valores vividos são impostos, através das relações de poder, por uma classe sobre a outra. Apenas alguns são os autores do modelo de vida, enquanto que uma grande multidão são os atores que representam um papel no cenário social. As bases da descoberta da necessidade de superação do assujeitamento de um modelo de vida, para

que ocorra o agenciamento de um modelo próprio e participativo, podem se dar também através de uma aula de português.

Ao levar-se em consideração a polifonia de um texto, abrem-se muitos horizontes e diversos pontos de vista para se olhar e analisar o mundo. São essas as bases necessárias para a compreensão da democracia e de suas mazelas. De um lado se democratiza a visão de mundo, mas as condições materiais reais de existência não são democráticas. Ao democratizar-se a visão de mundo através da polifonia de um texto, isto é, de um conjunto de olhares de diversos pontos de vista que coexistem, possibilita-se, o conhecimento, a consciência da existência material humana antidemocrática. Quanto mais indivíduos conscientes dessa realidade antidemocrática da estrutura econômica e social, mais se fortalece a exigência por mudanças, e o caminho de mudanças é a luta pela conquista da cidadania de todos.

A polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo. (BEZERRA In: BRAIT, 2007, p. 195)

O paradigma de formação do comportamento humano baseado no acaso dos fatos é superado e transcendido por outro paradigma, por uma outra matriz orientadora da reflexão e de formação da consciência política dos homens. *São os homens, por suas decisões políticas e por interesses econômicos, que são os autores dos eventos que dão existência às relações sociais.* O desenvolvimento da reflexão protege o indivíduo da manipulação e do assujeitamento. Segundo Bezerra,

Ora, é pelo diálogo que as personagens se comunicam entre si, com o outro, se abrem para ele, revelam suas potencialidades, suas opiniões e ideais, mostram-se sujeitos de sua visão de mundo, sujeitos esses cuja imagem o autor do romance polifônico constrói de sua posição distanciada dando-lhes o máximo de autonomia [...]. (BEZERRA In: BRAIT, 2007, p. 196)

O texto literário oferece maior pluralidade e complexidade de visões sobre o mundo. É exatamente nesse conjunto de dizeres sobre o mundo que o aluno/leitor mergulha, e a força da arte literária lhe expõe o mundo de forma que a realidade em que ele vive, isto é, a realidade do mundo do aluno, pode

ser contemplada. A ilusão do real explica a realidade com um ingrediente fundamental à reflexão: a ilusão da arte como instrumento de reflexividade do real. A literatura, ao cooptar o indivíduo e induzi-lo à reflexão, estará se opondo à alienação e ao assujeitamento. A indução do aluno à reflexão ocorre devido ao fato de o texto literário possibilitar que se olhe o mundo com distanciamento, o que possibilita a sua assimilação e análise. Esse fenômeno é chamado de *exotopia*. Marília Amorin conceitua exotopia da seguinte forma:

O conceito está relacionado à ideia de acabamento, de construção de um todo, o que implica sempre um trabalho de fixação e de enquadramento, como uma fotografia que paralisa o tempo. O espaço é a dimensão que permite fixar, inscrever o movimento ou, dito de outra forma, a dimensão que o movimento pode se escrever e deixar suas marcas. A fixação é o resultado de todo o trabalho de objetivação, seja científico ou artístico, pois este trabalho distingue dois sujeitos e duplica seus respectivos lugares: o daquele que vive no instante e no puro devir e o daquele que lhe empresta o suplemento de visão por estar justamente de fora. (AMORIN In: BRAIT, 2006, p. 100)

Analisar os eventos do mundo (sociais, políticos e econômicos), sempre tentando buscar suas razões básicas, é a ponte necessária para ligar o indivíduo à realidade. A força do fenômeno literário é o elo de fixação da consciência aos fatos da vida, sejam eles em que sentido forem. É o mundo que se apresenta de forma completa e complexa sem manipulação da verdade. A verdade é determinada pela subjetividade do leitor. É sobre essa verdade que ocorre a reflexão, porque provoca e traz à tona, dos recantos mais escondidos do inconsciente do leitor/aluno, a experiência de vida de cada um. A leitura do texto literário, orientada de maneira a permitir que o aluno/leitor assimile e determine quais aspectos do texto ou da obra dialogam mais com sua experiência de mundo e de vida, sem dúvida representa a construção da autonomia.

Português e literatura não são conteúdos separados ou estanques; são conteúdos afins. A literatura, por sua natureza artística e seu potencial de gerar insubordinação à norma e levar a imaginação para além do imaginário imediato do cotidiano, precisa ser a base sustentadora de uma aula de ensino de língua materna. Há dois tipos de liberdade ao se trabalhar a literatura e neles precisamos centrar um pouco nossa atenção. O primeiro refere-se à função do professor. Ele precisa ser apenas o orientador para permitir um papel ativo ao aluno no processo de construção de sentidos. O segundo diz respeito ao ato de

leitura que, com as lacunas, oferece ao leitor a possibilidade de preencher os espaços vazios a partir de experiências e vivências próprias.

O ato de leitura consiste em concretizar a visão esquemática do texto, isto é, em linguagem comum, a imaginar os personagens e os acontecimentos, a preencher as lacunas das narrações e descrições, a construir uma coerência a partir de elementos dispersos e incompletos. (COMPAGNON, 1999, p. 152)

Se o objetivo de um professor de português é formar sujeitos e agentes, a literatura torna-se indispensável porque o texto literário, por sua linguagem estética, mobiliza a imaginação do aluno.

Como ato de fingir, a seleção possibilita então apreender a intencionalidade de um texto. Pois ela faz com que determinados sistemas de sentido do mundo da vida se convertam em campos de referência do texto e estes, por sua vez, na interpretação do contexto. Ela, por fim, se manifesta no controle de tal interpretação, porquanto o campo de referência único separa os elementos escolhidos do segundo plano que, por efeito da escolha, é excluído e, desta maneira, concede a visibilidade do mundo reunido no campo de referência uma disposição perspectivística. (LIMA, 2002, p. 962)

Após essas reflexões é importante especificar qual é o caminho concreto, ou melhor, quais aspectos da linguagem podem servir de exercício concreto para a formação da consciência crítica.

A intertextualidade, por estabelecer o cruzamento de múltiplos discursos, pode constituir um ponto de reflexão na tarefa de aprimorar o letramento crítico.

Hoffnagel (2006, p. 92) apresenta um conceito básico de intertextualidade que mostra mais claramente a importância da compreensão desse processo crítico.

As relações explícitas e implícitas que um texto ou um enunciado estabelecem com os textos que lhe são antecedentes, contemporâneos ou futuros (em potencial). Através de tais relações, um texto evoca não só a representação da situação discursiva, mas também os recursos textuais que têm ligação com essa situação e ainda o modo como o texto em questão se posiciona diante de outros textos e os usa.

Diferentes visões e pontos de vista sobre os dramas sociais vividos pela humanidade podem ser debatidos ao tornarem-se explícitos pela intertextualidade. Ao aprofundar o estudo e a análise de acordo com os diversos pontos de vista ideológicos apontados pela intertextualidade, vão se abrindo para o

aluno horizontes importantes para a construção da própria opinião sobre o tema em foco. Assim, os temas sociais que dramatizam a vida em sociedade podem embasar a compreensão da dialética política da construção social.

O texto pode se remeter a dramas sociais explícitos de textos anteriores mencionados na discussão. Por exemplo, ao citar pontos de vista opostos de políticos, do sindicato de professores, de grupos comunitários ativistas e dos relatórios dos especialistas acerca de alguma controvérsia recente, ligada aos recursos para educação, um artigo jornalístico retrata um drama social intertextual. A reportagem do jornal vai delineando uma história de posicionamentos contrários centrados na luta política [...] No entanto, o jornal traz as declarações lado a lado como se estivessem em um confronto direto. (HOFFNAGEL, 2006, p. 93)

Esse nível da intertextualidade coloca o aluno a par dos problemas concretos vividos na sociedade e lhe permite conhecer mais profundamente os movimentos políticos em torno dos referidos problemas e as razões que fundamentam determinados posicionamentos políticos.

Orientar as análises textuais pelo eixo proposto, isto é, pela intertextualidade, não só é importante para perceber de modo crítico a trama política, ideológica e social da história da humanidade como também para a escritura e produção textual. Para a produção textual é fundamental a leitura e a ordenação de forma mais clara e consciente do conhecimento e da noção dos discursos já produzidos no processo histórico. Produzir um texto significa rearticular ideias já organizadas em outros textos. Escrever bem significa organizar as ideias de forma coerente e precisa a ponto de o texto provocar uma determinada reflexão.

Em outras palavras, como já disse, toda a produção discursiva, efetuada sob determinadas condições conjunturais, faz circular formulações já enunciadas anteriormente. As formulações pertencentes a essas sequências discursivas preexistentes constituem, com as “formulações de referência”, redes de formulações que nos permitirão verificar os efeitos de memória que a enunciação de uma sequência discursiva de referência determinada produz em um processo discursivo. (BRANDÃO, 2004, p. 99, grifo do autor)

A intertextualidade faz circular a trama histórica da vida. Permitir a compreensão mais clara dessa trama histórica em todos os sentidos, seja no campo político, no da economia ou em outros setores, é permitir que o aluno se situe melhor no mundo. E situar-se melhor no mundo é ter consciência real dos

verdadeiros parâmetros de organização da sociedade na economia e na política, é entender qual é o lugar simbólico que ele ocupa neste mundo e, em consequência, a necessidade ou não de travar lutas políticas capazes de criar movimentos de transformações sociais e de promoção de sua cidadania.

A leitura de textos que se cruzam e se complementam, ou ainda que se contradizem (dependendo do propósito do autor), só tem importância para o aluno se a análise textual se reverter numa melhor compreensão da vida e do mundo. Se esse exercício for realizado apenas para desenvolver a habilidade da análise pela análise, não faz sentido nenhum já que significaria permanecer na abstração dos conteúdos de português desenvolvidos em uma aula.

As raízes culturais que explicam determinados procedimentos que são benéficos ou prejudiciais à saúde social também se evidenciam pela intertextualidade e pelo diálogo entre discursos de textos que se distanciam no tempo ou que se distanciam nos contextos culturais.

Absolutamente nenhum conteúdo formal de português fica secundarizado ou esquecido quando se opta por uma perspectiva de aula de português voltada para o letramento crítico e a formação da consciência crítica. O que muda é o modo de ensinar. O que de fato fica secundarizado nesse novo jeito de ensinar português é a memorização, uma vez que a análise linguística permite a compreensão e o entendimento dos sentidos dos elementos gramaticais no contexto em que estão aplicados.

A importância do uso da linguagem não reside apenas no uso natural, consequência apenas do convívio do indivíduo com o seu meio mais imediato e seu meio mais amplo. A importância da linguagem reside na sua existência como ferramenta para compreender o meio social em que o indivíduo está inserido e, acima de tudo, como ferramenta de análise e de organização de um pensamento crítico sobre esse meio. O poder da linguagem se evidencia quando veicula o poder de uma consciência fundamentada em fatos reais. É exatamente o poder da consciência crítica que a escola precisa consolidar.

A formação da consciência crítica deve ultrapassar os limites das classes sociais, porque a harmonia da vida no planeta não depende somente de

que as classes populares reivindiquem direitos, mas também de que as classes abastadas priorizem princípios e valores de engrandecimento e de harmonização da vida.

Esses elementos de análise podem vir à tona através da intertextualidade, percebendo-se os caminhos pelos quais eles se inter-relacionam e se influenciam.

Através do uso de certos tipos reconhecíveis de linguagem, de estilos e de gêneros, cada texto evoca mundos sociais particulares onde essa linguagem ou essas formas linguísticas são utilizadas, normalmente com o propósito de identificá-lo como partes daqueles mundos. (HOFFNAGEL In: BAZERMAN, 2006, p. 94)

Nenhum autor tem o objetivo fundamental de fazer a indicação de outros textos para estabelecer o diálogo de complementação ou de contraponto. A intertextualidade acontece porque um discurso se constitui por um outro discurso já constituído.

Enunciar é se situar sempre em relação a um já-dito que se constitui no Outro do discurso. Em outros termos, na medida em que, cronologicamente, é o discurso segundo que se constitui através do primeiro, parece, com efeito, lógico pensar que esse discurso primeiro é o Outro do discurso segundo, não sendo possível o inverso. (BRANDÃO, 2004, p. 96)

Mediante a recuperação da memória histórica, compreendendo melhor os eventos do presente através de elementos do passado, isto é, do já-dito, circunstancia-se a importância da historicidade para que cada aluno/indivíduo possa entender melhor o espaço simbólico que ocupa na sociedade e no mundo.

O letramento crítico, para ser denominado como tal, precisa desenvolver habilidades no aluno que lhe deem capacidade de ver o que está por trás das aparências, capacidade de aprender a fazer a leitura do não dito expressamente, porém implicitamente. Com isso, o aluno aprende a ultrapassar as fronteiras das ilusões e ancorar a consciência nos alicerces reais dos fundamentos da sociedade. “Normalmente, os propósitos mais explícitos e as expressões mais formais de intertextualidade (citação direta e indireta) são mais facilmente reconhecíveis e, assim, mais facilmente analisáveis.” (HOFFNAGEL In: BAZERMAN, 2006, p. 96)

Um dos aspectos fundamentais para a formação do letramento crítico e, conseqüentemente, da consciência crítica é o aluno descobrir a relatividade das coisas e dos fatos. Isso significa dizer que é preciso analisar de que ponto de vista as afirmações e os argumentos para sustentar determinados posicionamentos são feitos. Os horizontes da verdade são delimitados pelos critérios do ponto de vista relativo. Nessa lógica de análise se desfaz a compreensão da verdade absoluta e da imposição de um único padrão de pensamento e da moral baseada apenas nos interesses da classe dominante.

Uma educação democrática para o convívio social harmonioso mesmo no conflito do debate de ideias se faz pela compreensão de que estamos sujeitos a constantes confrontações por pensarmos de forma diferente e de que o respeito é fundamental para a natureza sadia do debate no sentido de aprofundar sempre mais caminhos que possam engrandecer e elevar a qualidade de vida de todos.

A análise intertextual pode, por exemplo, ajudá-lo a identificar em que domínio discursivo o autor se apoia e de que modo ele o faz; ou como o autor tenta garantir que seus leitores percebam determinado assunto através de um certo conjunto de textos; ou como o autor procura se posicionar em relação às outras pessoas que fizeram declarações sobre o tema. (HOFFNAGEL In: BAZERMAN, 2006, p. 99)

É fundamental o espírito investigativo e uma postura de sujeito que empreende com determinação a compreensão através dos textos, a trama articulada do pensamento que move os passos da humanidade. É certo que a clareza do conjunto de relações que dão arquitetura à sociedade – a existência de pobres e ricos, analfabetos e bem-letrados – não se adquire em uma única análise de texto. Os alunos, em cada análise, estabelecendo o diálogo com outros textos, aos poucos vão iluminando o conhecimento ou tomando consciência da necessidade de outras pesquisas para aprofundar sua visão da sociedade.

O letramento crítico e a consciência crítica são muito mais do que apenas ter noção dos parâmetros políticos e econômicos da organização da nossa sociedade. Primeiro, conhecer a realidade significa ter consciência clara da mesma. Segundo, analisar a realidade requer capacidade de investigar a sua formação no detalhe e os seus reflexos cotidianos no comportamento social

dos indivíduos. As causas que levam o indivíduo a ter um determinado comportamento têm raízes na formação histórica e cultural da sociedade.

Fazer o estudo do diálogo entre textos é apenas o início de uma investigação mais aprofundada da realidade, para, a partir dessa investigação, levar nosso aluno a conhecer melhor o mundo em que vivemos e, conseqüentemente, poder construir uma opinião sobre ele.

Explorar a função dos gêneros textuais e a intertextualidade conduz a uma construção mais consistente de opinião sobre o mundo.

Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas [...] Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (BAZERMAN, 2006, p. 31)

As atividades sociais se diversificam conforme as necessidades de sobrevivência e conforme a capacidade de gerar sofisticação à sobrevivência. Desse processo nascem as necessidades comunicativas de tipificação de cada área do comportamento e atuação humana. Cada atitude, comportamento e movimento necessários, que dão conformidade a um contrato social de atividades nos parâmetros da ordem estabelecida, são também definidos por um esquema linguístico que determina os propósitos das realizações.

Uma aula de português, para cumprir um papel e o objetivo de ser um espaço de contribuição na formação cidadã e de empoderamento dos nossos alunos para conquistarem direitos de cidadania, precisa levá-los a fazer a análise dos esquemas linguísticos que determinam as atividades sociais e ter clareza das intenções que movem tais atividades sociais.

Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais. Quando você está num jogo de futebol e reconhece que uma multidão está entoando uma canção para o seu time, ao se unir à torcida, você está sendo atraído para o espetáculo e emoções de um evento atlético comunitário. Quando você lê e é convencido por um panfleto político de um candidato ao Congresso, você está sendo atraído para o mundo da política e da cidadania. Quando você aprende a ler e usar artigos científicos do seu campo de estudo, você está sendo atraído por um modo profissional de ser e de trabalhar. (BAZERMAN, 2006, p. 31)

A transformação em ações práticas do discurso feito acima sobre uma nova perspectiva de ensinar português precisa de um planejamento claro dos caminhos pelos quais o professor pretende andar para fazer do cotidiano de uma aula de português o exercício linguístico, a análise de textos, a produção textual, baseados nas atividades sociais reais da vida. Trabalhar com o reconhecimento da função dos gêneros discursivos é um caminho possível para fazer do ensino da língua um ensino vivo, que pode dialogar com o mundo real dos alunos.

Hoje há muito mais locais de discurso socialmente influentes e toda a localização discursiva é potencialmente reconhecível como sendo bastante influente. Linguistas, sociólogos, psicólogos e antropólogos estudam até os momentos de brincadeiras entre crianças, bem como as primeiras interações entre pais e filhos, como significantes na formação dos mundos discursivos interacionais em que vivemos. (BAZERMAN, 2006, p. 143)

A luta de classes presente na vida cotidiana está no bojo de todas as atividades humanas, inclusive nas atividades educacionais. Se os conflitos ideológicos de interesses de classe permeiam a educação, o educador pode ser, sem dúvidas, flagrado exercendo não um papel autônomo de formação do cidadão, e sim assujeitando, através de sua prática pedagógica, indivíduos à obediência à ordem estabelecida, isto é, adaptando o aluno ao pensamento dominante para aceitar a exploração do capital sobre o trabalho.

Uma vez que nenhum educador do nosso contexto social está livre desta atmosfera conflitiva e ideológica, não há como o professor não fazer obrigatoriamente uma opção: ou, através da aula de português, ele ajuda a confirmar um mundo desumano, empalidecido pela técnica, e esse mundo se confirma através de um ensino gramatical abstrato, ou faz a opção de, pela análise, iluminar consciências para discernir o que é positivo e o que é negativo na vida em sociedade.

Sem dúvida, levar para a sala de aula as manifestações linguísticas que expressam as diversas realidades de espaços discursivos de nossa sociedade é o caminho viável para conduzir uma aula viva e significativa, que pode fazer dos alunos sujeitos da aprendizagem do uso da língua como instrumento de defesa de seus direitos enquanto cidadãos.

O ponto de partida da reflexão sempre devem ser as situações familiares. Por situações familiares vamos entender aqui aquilo que repetimos do senso comum sem a devida análise e que, quando comparado com os fundamentos científicos ao alcance do nível de compreensão dos nossos alunos, percebemos que são lendas infundadas. Ao fundamentar a razão dos fenômenos sociais, os preconceitos e os estereótipos que povoam de fantasmas as mentes cedem lugar ao conhecimento científico.

Com a dinâmica apontada acima estaremos abrindo caminho para amalgamar o conhecimento científico, responsável por alicerçar o debate de ideias e verdades. Verdades estas muitas vezes contraditórias, mas que criam o devido conflito, forçando o conhecimento da dialética da vida em sociedade.

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (BAZERMAN, 2006, p. 23)

As experiências sociais que os alunos trazem para a escola são a riqueza de conteúdo para um trabalho vivo que se pode fazer com a linguagem. O presente concreto do nosso aluno, a existência humana enquanto experiência social que viveu e que vive, é o lugar em que cada professor de língua materna pode ancorar o processo pedagógico de ensino de língua.

Esse lugar pode ser acessado pelos gêneros textuais.

Além disso, o gênero é uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua formação e de sua experiência na sociedade. É também uma ferramenta para definir os desafios que levarão os alunos a novos domínios até então não explorados por eles, mas não tão diferentes dos domínios que conhecem a ponto de serem ininteligíveis. (BAZERMAN, 2006, p. 31)

Se o tempo real de escola se transformar em conteúdo real e concreto da vida, o tempo da escola se transformará, portanto, em um tempo que não irá solapar a vida dos alunos com enganações, mas será preenchido com respostas possíveis que cada aluno espera que uma escola, através do ensino da língua materna, possa lhe oferecer.

Para que um processo pedagógico de ensino de língua seja um processo de interação e de aprendizagens sobre a linguagem, é preciso que o professor seja habilidoso e capaz de perceber com clareza e profundidade o universo da sala de aula. Os sentimentos, os modos de fala, as reações sobre determinados temas e assuntos, tudo são expressões que se manifestam por gêneros e escolhas linguísticas próprias das interações no universo da sala.

Portanto, a questão não é mais o que é certo e o que é errado na sala de aula para que ela seja, dessa forma, reinventada, mas que a sala de aula é sempre inventada, sempre construída, sempre uma questão de gênero. Por isso não importa quais escolhas façamos, estaremos sempre em melhor situação se ficarmos atentos aos materiais com os quais a sala de aula é construída e os espaços para comunicação criados a partir desse *design*. (BAZERMAN, 2006, p. 53)

Esse fenômeno vivo da linguagem é a ponte de transição das consciências dos alunos para a realidade concreta, que deve ser analisada de modo que, a partir dela, compreendam o passado para conhecer as origens dos problemas sociais do presente, possibilitando dessa maneira a elaboração, de projetos de solução dos problemas vividos.

Projetos de solução dos problemas sociais que vivemos no presente só serão possíveis se o assujeitamento e a alienação forem derrotados. A derrota dos fenômenos da alienação e do assujeitamento à ordem estabelecida só será possível se for devolvida ao ser humano sua capacidade de reflexão. A reflexão é um fenômeno inerente à natureza humana, bem como os exercícios da linguagem. O espaço da sala de aula no ensino da língua materna pode ser construído exclusivamente para a reflexividade. A sala de aula como exercício intenso da reflexividade oferecerá ao aluno o constante aprofundar do letramento crítico, que embasa a formação da consciência crítica.

O que emerge dos vários estudos, revelado por essas investigações, é que os gêneros constituem um recurso rico e multidimensional que nos ajuda a localizar nossa ação discursiva [...] O gênero é apenas a realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas. Ao compreendermos o que acontece com o gênero, porque o gênero é o que é, percebemos os múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes. (BAZERMAN, 2006, p. 29)

Outro aspecto importante a ser considerado em sala de aula é a motivação.

O conceito de motivação contribui para explicar/compreender o porquê de uma ação. É como se a motivação fosse uma das respostas possíveis à pergunta referente ao porquê de determinado comportamento. A motivação produz a energia inerente ao comportamento, mas os hábitos, as capacidades, as habilidades, as características subjetivas dos sujeitos interagem com o contexto para encaminhar a direção ou orientação. (SCHWARTZ, 2006, p. 163)

Se os objetivos que cada professor deseja alcançar estiverem claros e se os caminhos que ele deseja percorrer para atingi-los também estiverem claros, mesmo que esses caminhos precisem ser construídos com os alunos, o sucesso é garantido, porque o aluno percebe a importância da aula pelas habilidades de fala, de escrita e de análise linguística e textual que desenvolve.

Se um dos objetivos principais de uma aula de ensino da língua materna está na formação de sujeitos agentes de projetos sociais, é fundamental que o aluno participe das decisões de sala de aula, ou da própria constituição das aulas. A partir do momento em que é dada a oportunidade de participação ao aluno, é possível perceber o que melhor o mobiliza em relação a determinados conteúdos ou a determinados objetivos.

Mas se nós encontrarmos os espaços genéricos apropriados para situar a atividade comunicativa de cada aula, os alunos podem se tornar capazes de apresentar desempenhos admiráveis desde que falem aos ambientes que compreendem e aos quais querem falar [...] Portanto, quais gêneros funcionam em uma dada sala de aula vai depender de uma negociação entre as instituições, o professor e os alunos. (BAZERMAN, 2006, p. 32-3)

Uma experiência realizada com a Educação de Jovens e Adultos do Movimento dos Sem-Terra serviu-me para comprovar a importância da motivação para a aprendizagem. Os alunos jovens e adultos, entre dezesseis e sessenta e quatro anos, que compunham uma turma de ensino fundamental, com diferentes níveis de escolaridade, entre o terceiro e o sexto ano, apresentavam uma complexa e diversificada riqueza de experiência de vida e de conhecimento. Apesar dessa importante experiência de vida, o espaço formal da aula de português era muito inibidor, fazendo-os silenciar. Havia uma grande inibição para escrever e expressar oralmente suas ideias.

Por se tratar de membros do Movimento dos Sem-Terra, eu sabia que todos eles já haviam experimentado a mesma experiência de algum dia ter saído da sua comunidade e ter ido lutar por um pedaço de terra. Percebi então

que refletir sobre essa experiência, falar e escrever sobre ela e ouvir experiências similares, mesmo que fosse através da arte, literatura e música, poderiam ser significativo e fator de motivação.

Sabe-se que, a partir do momento em que os alunos começam a refletir sobre suas experiências, eles começam a perceber que a sua vida é repleta de sentidos importantes como é a luta por uma sobrevivência mais digna.

Para motivar a reflexão sobre a experiência que era comum a todos os alunos, em uma das aulas levei o texto *A Partida*, de Osman Lins (2001, p. 190):

A PARTIDA

Hoje, revendo minhas atitudes quando vim embora, reconheço que mudei bastante. Verifico também que estava aflito e que havia um fundo de mágoa ou desespero em minha impaciência. Eu queria deixar minha casa. Minha avó e seus cuidados. Estava farto de chegar a horas certas, de ouvir reclamações; de ser vigiado, contemplado, querido. Sim, também a afeição de minha avó incomodava-me. Era quase palpável, quase como um objeto, uma túnica, um paletó justo que eu não pudesse despir.

Ela vivia a comprar-me remédios, a censurar a minha falta de modos, a olhar-me, a repetir conselhos que eu já sabia de cor. Era boa demais, intoleravelmente boa e amorosa e justa.

Na véspera da viagem, enquanto eu a ajudava arrumar as coisas na mala, pensava que no dia seguinte estaria livre e imaginava o amplo mundo no qual iria desafogar-me: passeios, domingos em missa, trabalho em vez de livros, mulheres nas praias, caras novas. Como tudo era fascinante! Que viesse logo. Que as horas corressem e eu me encontrasse imediatamente na posse de todos esses bens que me aguardavam. Que as horas voassem, voassem!

Percebi que minha avó não me olhava. A princípio, achei inexplicável que ela fizesse isso, pois costumava fitar-me, longamente, com uma ternura que incomodava. Tive raiva do que me parecia um capricho e, como represália, fui para cama.

Deixei a luz acesa. Sentia não sei que prazer em contar as vigas do teto, em olhar para a lâmpada. Desejava que nenhuma dessas coisas me afetasse e irritava-me por começar a entender que não conseguiria afastar-me dela sem emoção.

Minha avó fechara a mala e agora se movia, devagar, calada, fiel ao seu hábito de fazer arrumações tardias. A quietude de casa parecia triste e ficava mais nítida com os poucos ruídos aos quais me fixava: manso arrastar de chinelos, cuidadoso abrir e lento fechar de gavetas, o tique-taque do relógio, tilintar de talheres, de xícaras.

Por fim, ela veio ao meu quarto, curvou-se:

— Acordado?

Apanhou o lençol e ia cobrir-me (gostava disso, ainda hoje o faz quando a visito), mas preteixi calor, beijeí sua mão enrugada e, antes que ela saísse, dei-lhe as costas.

Não consegui dormir. Continuava preso a outros rumores. E, quando estes se esvaíam, indistintas imagens me apossavam. Edifícios imensos, opressivos, barulho de trens, luzes, tudo a afligir-me, persistente, desagradável – imagens de febre.

Sentei-me na cama, as têmporas batendo, o coração inchado, retendo uma alegria dolorosa, que mais parecia um anúncio de morte. As horas passavam, cantavam grilos, minha avó tossia e voltava-se no leito, as molas duras rangiam ao peso de seu corpo. A tosse passou, emudeceram as molas; ficaram só os grilos e os relógios. Deitei-me.

Passava de meia-noite quando a cama gemeu: minha avó levantava-se. Abriu de leve a porta de seu quarto, sempre de leve entrou no meu, veio chegando e ficou de pé junto a mim. Com que finalidade? – perguntava eu. Cobrir-me ainda? Repetir-me conselhos? Ouvi-a então soluçar e quase fui sacudido por um acesso de raiva. Ela está olhando para mim e chorando como se eu fosse um cadáver – pensei. Mas eu não me parecia em nada com um morto, senão no estar deitado. Estava vivo, bem vivo, não ia morrer. Sentia-me a ponto de gritar. Que me deixasse em paz e fosse chorar longe, na sala, na cozinha, no quintal, mas longe de mim. Eu não estava morto.

Afinal, ela beijou-me a fronte e se afastou, abafando os soluços. Eu crispei as mãos nas grades de ferro da cama, sobre as quais apoiei a testa ardente. E adormeci.

Acordei pela madrugada. A princípio com tranquilidade, e logo com obstinação, quis novamente dormir. Inútil, o sono esgotara-se. Com precaução, acendi um fósforo: passava das três. Restavam-me, portanto, menos de duas horas, pois o trem chegaria às cinco. Veio-me então o desejo de não passar nem uma hora mais naquela casa. Partir, sem dizer nada, deixar quanto antes minhas cadeias de disciplina e de amor.

Com receio de fazer barulho, dirigi-me à cozinha, lavei o rosto, os dentes, penteiei-me e, voltando ao meu quarto, vesti-me. Calcei os sapatos, sentei-me um instante à beira da cama. Minha avó continuava dormindo. Deveria fugir ou falar com ela? Ora, algumas palavras... Que me custava acordá-la, dizer-lhe adeus?

Ela estava encolhida, pequenina, envolta numa coberta escura. Toquei-lhe no ombro, ela se moveu, descobriu-se. Quis levantar-se e eu procurei detê-la. Não era preciso, eu tomaria um café na estação. Esquecera de falar com um colega e, se fosse esperar, talvez não houvesse mais tempo. Ainda assim, levantou-se. Ralhava comigo por não tê-la despertado antes, acusava-se de ter dormido muito. Tentava sorrir.

Não sei por que motivo, retardei ainda a partida. Andei pela casa, cabisbaixo, à procura de objetos imaginários, enquanto ela me seguia, abrigada em sua coberta. Eu sabia que desejava beijar-me, prender-se a mim, e à simples ideia desses gestos, estremeci. Como seria se na hora do adeus ela chorasse?

Enfim, beijei sua mão, bati-lhe de leve na cabeça. Creio mesmo que lhe surpreendi um gesto de aproximação, decerto na esperança de um abraço final. Esquivei-me, apanhei a maleta e, ao fazê-lo, lancei um rápido olhar para a mesa (cuidadosamente posta para dois, com a humilde louça dos grandes dias e a velha toalha branca, bordada, que só se usava em nossos aniversários).

Os exercícios realizados a partir do texto apresentado não representam nenhuma novidade, nada que nenhum professor de português não saiba ou já não tenha realizado.

Para começar, depois da leitura silenciosa os alunos exercitaram a leitura em voz alta, observando a entonação suscitada pela pontuação. Vários

alunos não conseguiam realizar a leitura em voz alta observando a pontuação e a respectiva entonação. Mas, com o clima de cooperação que havia na turma, estimulados pelo professor, depois de várias tentativas mesmo os alunos com maior dificuldade conseguiram aos poucos fazer a sua leitura.

O importante aqui não é o registro da natureza do exercício, mas a natureza da conquista do aluno, da superação de um bloqueio e o benefício que a referida superação trouxe à autoestima dos alunos. O despertar da autoconfiança tem uma importância decisiva na formação de sujeitos atuantes na construção de novos projetos de vida.

O segundo exercício também não representa nenhuma novidade, que é a expressão das impressões e interpretações do texto. Mas é importante registrar aqui que na análise de um texto literário não existe certo ou errado no que diz respeito à primeira interpretação do aluno. Cada um se expressa de acordo com o seu ponto de vista e interpreta o texto de acordo com o tipo de diálogo que o texto realiza com a sua história de vida. Essa descoberta tem importância para o aluno no sentido de incentivar a independência e autonomia de pensamento.

Mas é importante também observar que com o texto literário a interpretação é mais subjetiva, porque é próprio desse gênero abrir para uma diversidade de interpretações. Com o texto jornalístico, por exemplo, o processo se dá de forma diferente: as marcas linguísticas do texto fazem convergir para uma única interpretação. Essa percepção é de um grau de importância muito elevado para os alunos porque faz aflorar a criticidade.

Vencidos esses momentos de exercícios, ouvimos uma música cuja letra trata do mesmo tema do texto e da experiência de vida dos alunos: *No Dia em que Eu Vim-me Embora*, de Elis Regina.

No dia em que eu vim-me embora

No dia em que eu vim-me embora
Minha mãe chorava em ai
Minha irmã chorava em ui
E eu nem olhava pra trás
No dia que eu vim-me embora
Não teve nada de mais

Mala de couro forrada com pano forte brim-cáqui
 Minha vó já quase morta
 Minha mãe até a porta
 Minha irmã até a rua
 E até o porto meu pai
 O qual não disse palavra durante todo o caminho
 E quando eu me vi sozinho
 Vi que não entendia nada
 Nem de por que eu ia indo
 Nem dos sonhos que eu sonhava
 Senti apenas que a mala de couro que eu carregava
 Embora estando forrada
 Fedia, cheirava mal
 Afora isto ia indo, atravessando, seguindo
 Nem chorando nem sorrindo
 Sozinho pra Capital
 Nem chorando nem sorrindo
 Sozinho pra Capital
 Sozinho pra Capital
 Sozinho pra Capital
 Sozinho pra Capital
 (REGINA, Elis. **Luz das estrelas**. Rio de Janeiro: SILA, 1984. 1 CD, digital, estéreo.)

A melodia e as imagens suscitadas pela letra da canção, relacionadas à experiência de sua partida enquanto agentes lutadores da Reforma Agrária, despertaram-lhes lembranças e também o prazer sensorial e estético, de forma que a aula deixou de ser vazia de sentido. Fez-se participativa, com depoimentos de experiências vividas pelos alunos no contexto de suas trajetórias.

[...] ao usar a canção na escola, o professor deve reconhecer sua integridade enquanto gênero autônomo [...] porque o objetivo maior de trabalhar com o gênero canção “deve ser o de proporcionar ao aluno uma educação dos sentidos e da percepção crítica que proporcione, ao lado do prazer sensorial e estético, um exercício de leitura multisemiótica [...]” (COSTA, 2005 apud GOMES; GOMES, 2006, p. 148, grifo do autor).

O poder estético da música foi mobilizador, despertou nos alunos o desejo de expressar sua sensibilidade, de dizer aquilo que é importante para eles. É um processo que começa a devolver ao aluno o direito à palavra, à autoconfiança e à autoafirmação de si próprio; além disso, permite ao aluno construir sua independência e autonomia de ideias, transformando-se em agente de construção da própria cidadania.

A essência do desamparo aprendido ou a sua consequência, o déficit de motivação, é a crença de que se é incapaz de controlar os fatos por falta de capacidade pessoal. Os (as) professores (as) que consideram este “detalhe” importante para os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita precisam desenvolver, em sua prática, estratégias para promoverem um sentimento renovado de

esperança, animando seus alunos e alunas a deixarem de explicar o fracasso em termos de falta de capacidade. A crença na incapacidade precisa se transformar em convicção de ser capaz de modificar a situação, refletindo e tomando consciência crítica dos limites e possibilidades. (SCHWARTZ, 2006, p. 173)

É preciso compreender, então, que o sucesso da aprendizagem para quem se encontra na base da pirâmide social muitas vezes reside na superação da falsa identidade representada pelo desprestígio da autoimagem e do lugar social e econômico que ocupam na sociedade.

Após esses singelos exercícios de leitura e de expressão das interpretações subjetivas dos alunos, partimos para a produção de textos. A simplicidade dos exercícios realizados não lhes retira o grau de importância na formação de sujeitos com autonomia de pensamento e com capacidade de reflexão.

A produção de textos também, em certo sentido, demanda do aluno uma estratégia para superar o medo e a inibição de escrever. O receio de errar e ser ridicularizado pelas ideias e pelos sentimentos que possa vir a expressar através do texto pode fazer com que o aluno fique bloqueado, sem saber por onde começar. Na atividade de produção textual um aluno escreveu o seguinte:

A procura da felicidade ⁴

As pessoas As vezes deixão seus familiares, seu lar, sua terra natal, por um motivo ou outro. Sai em busca de uma melhora de vida. Que consiga um custo de vida mais favorável, cem tantos sofrimentos. Saem em busca de trabalho que derem bons lucros, pra que consigam um bom futuro, pra que quando chegar a velhice ele tenha uma fonte de renda para o seu custo de vida.

Ce a gente tivesse um bom pedaço de terra para plantar, pra tirar o sustento pra gente sobreviver, a gente já era feliz.

De acordo com a linguagem padrão, o texto acima apresenta inúmeros problemas. Mas é possível mostrar, primeiramente, que esse texto, com todos os problemas de ortografia e de organização das ideias, tem sentido e revela uma determinada visão da luta pela terra e os objetivos que deseja alcançar com essa conquista.

⁴ Procurou-se manter o texto na forma original, com todas as características que denotam o estágio em que o aluno se encontra em sua trajetória rumo à aquisição da modalidade padrão da expressão escrita.

Como o objetivo da escola é também ensinar a aquisição da modalidade padrão da língua, num segundo momento é necessário encaminhar a reflexão sobre a própria escrita e a reescritura na modalidade de língua exigida na escrita. Se o processo for de superação de dificuldades, vai se confirmando no aluno uma atitude de autoconfiança e de credibilidade na sua capacidade de refletir. Além disso, a superação de dificuldades de leitura, análise e produção textual liberta do assujeitamento e da alienação, porque habilita o aluno a utilizar a linguagem como meio de expressão e conquista de direitos e de um espaço social digno no mundo.

CONCLUSÃO

Se a alienação e o assujeitamento dos indivíduos são produtos de interesses ideológicos de manutenção da ordem econômica e social, isso significa que podem ser desfeitos com projetos educacionais que modifiquem o eixo de valores que sustentam o sentido da vida. A investida contra a alienação e o assujeitamento significa o contraponto ideológico da ordem social e econômica em que vivemos, não se restringindo, contudo, ao intuito de apenas provocar o conflito ideológico. É preciso que tenha, na essência de sua prática, a intenção verdadeira de devolver a cada ser humano a sua capacidade de reflexão para que ele possa construir sua autonomia e ter liberdade de definir os valores que deseja afirmar em seu comportamento.

Um dos caminhos, portanto, para possibilitar a cada ser humano a sua humanização, saindo da condição de objeto e produto do mercado capitalista, é induzi-lo ao processo de reflexão. Cada aluno que passa pelas nossas escolas precisa aprender a fazer a leitura crítica do mundo, saber o que pensa e o porquê daquilo que pensa, rompendo as barreiras do senso comum, para galgar os degraus do conhecimento científico, fundamentando seus argumentos na reivindicação dos direitos básicos da cidadania. Isso significa dizer que o ensino da língua materna, dentro de um processo reflexivo e de resgate da capacidade de pensar do indivíduo, não deve se restringir apenas a alunos das classes desfavorecidas. A formação da consciência crítica é fundamental também para as classes da ponta da pirâmide social, porque os sintomas da violência são muito vivos também nessas camadas sociais superiores. Se o letramento crítico para as camadas populares significa a construção de um caminho de emancipação política, econômica e social, para as classes sociais superiores significa a tomada de consciência da necessidade de superação do egoísmo para a construção da paz social almejada por todos – ricos e pobres.

As pesquisas sobre o ensino de língua materna que serviram de suporte a esta dissertação trazem dados que demonstraram que o ensino de Língua Materna, tanto pode levar ao assujeitamento e à alienação, quanto contribuir para desenvolver o letramento crítico, a consciência crítica e a construção cidadã. Assim percebe-se tanto indícios de um ensino de língua materna conservador, abstrato e autoritário, quanto de iniciativas importantes que representam novas perspectivas, que conduzem à emancipação do indivíduo. É impossível afirmar, portanto, que a escola serve apenas a uma ideologia política. Se formos pesquisar a gênese do ensino formal, podemos afirmar que a escola surgiu e existe a serviço da classe dominante. Mas hoje ela representa um espaço importante de conflito ideológico, haja vista o desenvolvimento de diversas teorias de ensino, que abrem os horizontes das concepções educacionais, bem como o de diversas teorias da linguagem, que se complementam e superam uma concepção abstrata da língua. Tais teorias começam ocupar espaços em debates pedagógicos nas escolas e na formação dos profissionais da educação. Os dados das pesquisas sobre o ensino da língua materna refletem esse fenômeno de dualidade ideológica no espaço educacional da escola, realidade esta que transfigura o conflito da luta de classes.

Para viabilizar um projeto de ensino no qual o ser humano esteja colocado em primeiro plano, algumas questões são fundamentais: primeiro, é necessário que o educador tenha consciência do tipo de homem que deseja formar; segundo, que tenha um profundo conhecimento teórico da sua área de ensino e também de temas gerais; terceiro, que tenha um profundo compromisso social com o seu trabalho pedagógico.

O caminho da formação da consciência crítica clara e profunda da sociedade em que vivemos pode ser construído com uma aula de português bem equacionada na análise textual, na análise linguística e na produção textual, cujas ferramentas de pavimentação são a intertextualidade, os gêneros textuais e uma boa política de motivação e incentivo aos nossos alunos. Aulas de língua materna assim conduzidas podem levar ao desenvolvimento de um processo de aprendizagem de língua que sirva de instrumento de construção cidadã.

REFERÊNCIAS

A CLASSE operária vai ao paraíso. Direção: Élio Petry; Roteiristas, Élio Petry, Ugo Perro; Produção Euro International Film. Itália, 1971. 1 DVD (125 min.), son., color.

BAKHTIN, M. A. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.); DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.) **Gênero, agência e escrita**. Tradução e adaptação: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Tradução e adaptação: Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder**. [s.l.]: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ECO, Umberto. **Viagem na irrealidade cotidiana**. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Vanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GOMES, Leny da Silva; GOMES, Neiva Maria Tebaldi (Org.). **Aprendizagem de língua e literatura: gêneros & vivências de linguagem**. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2006. (Coleção Experiência Acadêmica).

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia crítica**: alternativas de mudanças. 38. ed. Porto Alegre: Edição Mundo Jovem, 1996. (Cadernos EMEJOTA, v.2).

LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da literatura em suas fontes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 2.

LINS, Osman. A partida. In: MARICONI, Ítalo (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB, 2006.

REGINA, Elis. **Luz das estrelas**. Rio de Janeiro: SILA, 1984. 1 CD, digital, estéreo.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SCHWARTZ, Suzana. Educação de Jovens e Adultos. **Ciências e Letras**: Revista da Faculdade Porto-alegrense de Educação – FAPA, Porto Alegre, 40, jul./dez. 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. **Pobreza, exclusão social e modernidade**: uma introdução ao mundo contemporâneo. São Paulo: Augurium, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões de Nossa Época).

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](#)