

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALMERI FREITAS DE SOUZA

**LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
F(R)ESTAS À PRÁXIS INTERLOCUTIVA PARA UM BEM VIVER**

PR

Orientador: Prof. Dr. Timothy Denis Ireland
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Rosângela Tenório de Carvalho

João Pessoa, março de 2013.

ALMERI FREITAS DE SOUZA

**LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
F(R)ESTAS À PRÁXIS INTERLOCUTIVA PARA UM BEM VIVER**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências acadêmicas para a obtenção do grau de Doutora em Educação, Linha de Pesquisa Educação Popular, sob a orientação do Prof. Dr. Timothy Denis Ireland e coorientação da Prof^a. Dr.^a Rosângela Tenório de Carvalho.

João Pessoa - PB

Março de 2013

S729I Souza, Almeri Freitas de.

*Leitura na educação de jovens e adultos: f(r)estas à
práxis interlocutiva para um bem viver / Almeri Freitas de
Souza.- João Pessoa, 2013.*

254f. : il.

Orientador: Timothy Denis Ireland

Coorientadora: Rosângela Tenório de Carvalho

ALMERI FREITAS DE SOUZA

**LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
F(R)ESTAS À PRÁXIS INTERLOCUTIVA PARA UM BEM VIVER.**

Tese defendida em 15 de março de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Timothy Denis Ireland (UFPB) – Orientador

Prof^a. Dr.^a Rosângela Tenório de Carvalho (UFPE) – Coorientadora

Prof^a. Dr.^a Jane Paiva (UERJ) – Examinadora

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves (UFPB) – Examinador

Prof^a. Dr.^a Mirian de Albuquerque Aquino (UFPB) – Examinadora

Prof^a. Dr.^a Zélia Granja Porto (UFPE) – Examinadora

DEDICATÓRIA

A Natilde Teixeira de Freitas, minha mainha, e a Milton Manoel da Silva, meu painho, que, no seio popular, embelezaram minha vida numa práxis fundada na resistência, na generosidade, no amor e na esperança por dias justos e bem mais felizes. Dedico, pois, à memória dele e dela, que foram meus maiores e melhores exemplos no mundo da vida, este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Timothy Ireland, por toda dedicação, acolhimento, amizade e aprendizagem que a mim possibilitou. Sua presença na minha vida tem sido decisiva para continuar seguindo em utopias. Você é *práxis* educativa em sua autenticidade libertária, “Tim”!

À minha coorientadora, Rosângela Tenório de Carvalho, com quem tenho dialogado sobre a vida e sobre as coisas – seja no âmbito acadêmico, seja fora dele. As lutas de resistência popular que travamos juntas e com o (saudoso) Prof. João Francisco de Souza, Maria das Graças Vidal de Melo, Beatriz, Karla Tereza A. Fornari de Souza, Fernanda Alencar, Rigoberto Arantes, Mariluce Araújo, Norma Pinheiro de Vasconcelos, Eva Araújo, Simone Melo, Janayna Cavalcante, Sandra Santos e tantos outros(as) importantes companheiros(as) do NUPEP/CE/UFPE. Todo esse movimento foi decisivo para que eu continuasse tentando buscar coerência com/na/para a efetivação de uma convivência humanizada e humanizadora. Você é lição de vida, “Rô”!

Ao Prof. Dr. Antonio Wanderley Geraldi (UNICAMP), à Prof^a. Dr.^a Maria Angélica (UFPB) e à Prof^a. Dr.^a Adelaide Alves Dias (UFPB), pelas contribuições dadas, no Exame de Qualificação, a esta Tese.

Aos meus filhos – *Marcos Antonio, Luiz Rodolfo e Rafael Felipe* –, que estiveram, estão e, certamente, sempre estarão comigo, vivendo (n)o amor, brindando nascimentos e vitórias, trocando saberes e superando desafios os mais diversos, “faça chuva ou faça sol”, ainda que o “hoje não seja do jeito que [a gente] achou que seria”.

Ao meu companheiro Marcos Antonio de Souza que, ao longo da minha história, tem incentivado e apoiado os meus sonhos (e o dos/aos nossos belos e amados filhos!).

À Rosilene Mariano Farias, Secretária Executiva do PPGE/UFPB, que sempre de forma comprometida e carinhosa, ajudou-me a superar os obstáculos surgidos no decorrer do curso. De um abraço forte e amigo às orientações e encaminhamentos burocráticos necessários, por parte de Rosilene, nunca a mim faltaram.

À minha amiga-irmã, Adna Chagas que, com sua generosidade amorosa e saberes múltiplos, cuidou e cuida de mim, sobretudo nos momentos de angústia.

À minha família, com que sempre posso contar. Lembro-me muito bem de algumas das muitas “entoadas” disparadas como se fossem mágicas: “Tia, nunca mais você irá se sentir só” (Luciana); “Dinda, Abraços. /°\ /°\ Feche os olhos e receba-os com toda a energia boa que

deste universo emana!!!!!!” (Karla); “Saudades das suas risadas fantásticas” (Almir); “Te cuida, visse! Qualquer coisa tô aqui” (mano Ademir); “Amo-te, tia!” (Adelle, Luciene, Matheus, Adrielle, Angelle...); “Tem algo em que posso ajudar? Te adoro, sogra!” (Ahlana); “Pronto, você vai ficar na minha casa. Aqui você terá tudo do que precisa” (mano Hamilton). Enfim, foram tantos os acontecimentos que me embriagaram de alegria, de emoção, de espiritualidade... Difícil enumerá-los. Todas(os) vocês, cada um(a) do seu [melhor] jeito, contribui(u) para que um “destino” se faça feliz: “Estamos planejando um churrasquinho assim que a senhora terminar o dever de casa! Seja breve. Estou morrendo de vontade de lhe dar um abraço bem forte. Fica com DEUS! Te amamos muito!”. Pois é... como diz o poeta “É assim que é o abraço: coração com coração, tudo isso cercado de braço”.

E que tudo termine/comece e se realize em e com “risadas fantásticas”. Terei, sim, muitas histórias para contar, gente minha a quem pertença e que nos fazemos “laço” - “não prendem, não escravizam, não apertam, não sufocam”. E que possamos juntas(os) (re)viver coisas simples na amorosidade que nos une e fortalece sempre!

À Secretaria de Educação de Pernambuco e à Secretaria de Educação de Olinda, por ter respeitado e estimulado o direito de formação continuada ao me liberar para o curso.

À CAPES, por ter-me incentivado e apoiado como estudante bolsista. O reconhecimento da necessidade de investimento na Educação Básica e pública – o que inclui o(a) professor(a) – foi uma importante conquista, porque expressa disposição para o enfrentamento das debilidades e construção de possibilidades em diálogo.

A todas as(os) companheiras(os) de trabalho no âmbito escolar, sobretudo a Doris Kay, Patrícia Freire, Inalda Moura, Anderson Gomes, Maria José Fernandes, Veralúcia, Jaciara Travassos, Jacira Maria, Antônio de Lima Valpassos, Consuelo Bandeira, Nelton da Silva, Giovanna Almeida, Marilene Rosas, Malba Mangabeira, Nalta Oliveira, Rejane Luise, Sonia Coimbra, Regis, Estelita Lins, Givailda Oliveira, Fátima Melo, Cláudia Abreu, Sinésio Monteiro, que sempre torceram por mim e pelos meus “projetos” de vida.

À Escola Sindical da CUT no Nordeste – Marise Paiva de Moraes, que me oportunizou discussões que contribuíram sobremaneira para uma visão mais ampla de EJA na perspectiva de educação popular, a partir de uma rica vivência, num diálogo intra/intermovimentos sociais que parece ser um princípio educativo o qual envolve as diversas e importantes dimensões humanizadoras. Especialmente à(a) Flávio Marinho, Tâmara Santa Rosa, Virgínia Lins, Fred Nóbrega, Luzia Silva, Sayonara Falcão, Messias Melo, Antonio Danilson Rodrigues Pinto, Admirson Medeiros Ferro Junior, Everson

Botelho de Almeida, Eliane do Rego Lima, Poliana Andrade, o meu muito obrigada. Penso/sinto que estar com vocês, possibilita-me viço para continuar caminhando, companheiras(os)!

Ao Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão Paulo Freire, pelas oportunidades de estudo, intervenções pedagógicas e laços de amizade construídos.

A todas(os) os (as) companheiras(os) que fazem a Turma 29 (Doutorado), em especial a Lucicléa Lins, Bethânia Maria Vilas Boas Barreto (e ao nosso pequenino Miguel, claro!), Marilene Salgueiro, John Alex, Bernardina Araújo, Maria Azerêdo, Verônica Pessoa, Luciana Cavalcanti e Jussara Belém, pela amizade, apoio, confiança e entusiasmo.

E, por fim, mas não menos importante, na dimensão da espiritualidade, ao meu Deus, aos meus Orixás e à minha Mãe Fátima.



“Se alguém disser pra você não cantar
Deixar seu sonho ali pra uma outra hora
Que a segurança exige medo
Que quem tem medo Deus adora

Se alguém disser pra você não dançar
Que nessa festa você tá de fora
Que você volte pro rebanho.
Não acredite, grite, sem demora...

Eu quero ser feliz agora

Se alguém vier com papo perigoso de dizer
que é preciso paciência pra viver.
Que andando ali quieto
Comportado, limitado
Só coitado, você não vai se perder
Que manso imitando uma boiada,
você vai boca fechada pro curral sem merecer
Que Deus só manda, ajuda a quem se ferre,
e quando o guarda-chuva emperra certamente vai chover.
Se joga na primeira ousadia,
que tá pra nascer o dia do futuro que te adora.
E bota o microfone na lapela, olha pra vida e diz pra ela...

Eu quero ser feliz agora”.

(Oswaldo Montenegro)

RESUMO

A presente Tese se constitui em uma pesquisa teórica sobre o fenômeno leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que se buscaram respostas para duas perguntas: que elementos epistemológicos seriam basilares no trabalho com a leitura na EJA? O que se está (re)aprendendo na e com a prática de leitura na EJA, com vistas a um bem viver (“buen vivir”)? Acreditou-se que essas respostas poderiam fornecer elementos importantes para uma *práxis* de leitura na EJA que garanta a ampliação das possibilidades de participação social dos sujeitos educativos, de forma a tornar menos opaco o processo da aprendizagem da leitura, com indicação de possíveis e adequados caminhos à recriação dessa atividade na EJA. Caminhos fundados na perspectiva de educação popular, portanto, que respeitam os diferentes sujeitos sociais no cultivo da aprendizagem ao longo da vida e nas mais diversas comunidades de aprendizagem, sem perder de vista um *bem viver* (“buen vivir”), que implica um “conviver bem”, isto é, a construção de (inter)relações éticas, democráticas, simbióticas, equilibradas e harmoniosas entre as pessoas e entre estas e a natureza – todos, sem relação de inferioridade/superioridade, concebidos como elementos interligados e interdependentes que integram o cosmo. Dentre as áreas selecionadas para este estudo, podem ser aqui elencadas as contribuições da Teoria Histórico-Cultural do Psiquismo Humano (Vygotsky), da Pedagogia (em especial, os postulados freireanos), da Filosofia (Materialismo Histórico e Dialético), da Semiótica Social e de algumas das vertentes da Linguística contemporânea, como a Sociolinguística, a Linguística de Texto, a Análise do Discurso, a Pragmática e os estudos bakhtinianos (interacionismo). Na busca de coerência aos princípios da Educação Popular (EP), priorizou-se uma metodologia qualitativa de pesquisa e, por isso, optou-se pela diversificação de ideias e contextos. Dessa maneira, o processo de análise dos conteúdos – em que está implicado o caráter discursivo de todo e qualquer enunciado –, valeu-se tanto de teorias e “propostas educativas” e práticas já existentes (sistematizadas e com registro) como também de dados resultantes de experiências da pesquisadora na condição de educadora de EJA. Buscou-se, então, estabelecer “novas” hipóteses de trabalho, sendo os resultados obtidos refletidos novamente na e para a EJA, considerada como processo de aprendizagem ao longo da vida (direito humano) e um *locus* possível e necessário de educação popular. De acordo com os resultados dessa pesquisa, a leitura na EJA como *práxis interlocutiva* constitui-se num processo pedagógico que possibilita a ampliação da construção de saberes e práticas transformadoras em busca de um bem viver (“um buen vivir”) – o que corrobora a tese inicial de pesquisa. O direito à vontade da produção de verdades é, ainda, uma batalha desigual, tensa e conflituosa, entretanto, simultaneamente, grávida de contradições que podem até ser transformadas em f(r)estas em novo(s) posicionamento(s) frente ao mundo, em nova(s) conquista(s) humanizadora(s), possibilitadora(s) de um bem viver (“buen vivir”) – inclusive pelos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) – que, enquanto sujeitos históricos, até podem ser condicionados, mas não determinados, portanto, podem, sim, redignificar-se como sujeitos de direito, como construtores de novos direitos, pessoal e coletivamente, na e pela *práxis* – inclusive interlocutiva.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos, Ensino, Aprendizagem, Língua(gem), Leitura, Bem Viver.

ABSTRACT

This thesis is based on theoretical research into the phenomenon of reading in Youth and Adult Education (YAE), in which we seek to answer two questions: what epistemological elements should be fundamental for the teaching of reading in YAE? What are we (re) learning through and about the practice of reading in YAE with a view to ‘good living’? We believe that these answers could provide important elements for a praxis of reading in YAE which guarantees a widening of the possibilities for social participation by the subjects of the educational process, in a way which makes the process of learning to read less opaque, with the indication of possible and adequate paths for the recreation of this activity in YAE. Such paths, based on the perspective of Popular Education and as such with respect for the different social subjects, in the cultivation of lifelong learning and in the most diverse learning communities, without losing ‘good living’ from sight – which implies a ‘good living together’, that is, the construction of ethical, democratic, symbiotic, balanced and harmonious (inter)relations between persons and between them and nature – all, without a sense of inferiority or superiority, and conceived as interrelated and interdependent elements which make up the cosmos. Amongst the areas selected for this study, we can list the contributions of the Historical-cultural Theory of Human Psyche (Vygotsky), of Pedagogy (in particular, the Freirean postulates), of Philosophy (Dialectics and Historical Materialism), of Social Semiotics and some of the strands of contemporary Linguistics, such as Socio-linguistics, and Textual Linguistics, Discourse Analysis, Pragmatics and bakhtinian studies (interactionism). In our search for coherence with the principles of Popular Education, a qualitative research methodology was chosen and, on the basis of that, we opted for a diversification of ideas and contexts. In this way, the process of content analysis – in which is implicit the discursive character of each and every enunciation, made use of educational theories and proposals and extant practices (already systematized and registered) as well as data resulting from experiences in which the researcher in her condition as educator in YAE was involved. We sought in this way to establish ‘new’ working hypotheses, with the results obtained being reflected again in and for YAE, considered as a process of lifelong learning (human right) and a possible and necessary locus for popular education. In accordance with the results of this research, reading in YAE as interlocutive praxis constitutes a pedagogical process which makes possible the enlargement of the construction of knowledge and transformative practices in the search for ‘good living’ – which corroborates the initial thesis of this research. The right to the will to produce truth is still an unequal, tense and conflictive battle, although simultaneously pregnant with contradictions which can even be transformed into gaps housing new positions with regard to the world, in new humanizing potentializing conquests of ‘good living’ – for young people, adults and the elderly – who, as historical subjects, can be conditioned but not determined and, therefore, can be re-dignified as subjects of rights, as constructors of new rights, personally and collectively, in and through interlocutive praxis.

Key words: Youth and Adult Education, Teaching, Learning, Language, Reading, ‘Good Living’.

SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO	12
1 - O PERCURSO DA PESQUISADORA E DA PESQUISA	22
1.1 O veio da pesquisa	23
1.2 O diálogo gerador de tese	35
1.2.1 O reconhecimento na “aliança nova” e na “reconciliação” com a natureza, propostas por Prigogine	36
1.2.2 O reconhecimento da identidade ética do “buen vivir”	39
1.2.3 Reconhecimento da leitura na Educação de Jovens e Adultos como potencializadora no e para um bem viver (“buen vivir”)	47
2 - LÍNGUA(GEM) E LEITURA: ALGUMAS REFLEXÕES EM BASES SÓCIO-HISTÓRICAS	62
2.1 Língua(gem): forma ou processo de interação	70
2.1.1 A dimensão sociocultural da língua(gem)	70
2.1.2 O sujeito do discurso: nem livre nem assujeitado	86
2.2 Por uma transgressão consciente: desvelando/superando o círculo vicioso da violência simbólica	98
2.2.1 A propósito do poder subalternizador e excludente do letramento escolarizado	100
2.2.2 A propósito da variação linguística e de sua desconsideração estigmatizadora	104
2.2.3 A propósito da vivência da língua(gem) em sua concretude: uma proposta para além do institucionalizado	117
3 - LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EM BUSCA DA PRÁXIS INTERLOCUTIVA	133
3.1 Materialidade discursiva e condições de leitura na Educação de Jovens e Adultos	134
3.1.1 A construção de (efeitos de) sentidos	134

3.1.2 A recriação das condições objetivas de interlocução	153
3.2 O trato com o texto na Educação de Jovens e Adultos: implicações pedagógicas	162
3.2.1 A leitura de textos: diversos caminhos e linguagens	162
3.2.2 A escolha do texto: decisão histórica	186
3.2.3 A organização de situações produtivas de leitura	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
REFERÊNCIAS	235

INTRODUÇÃO

"São os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem esta sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento".

"As circunstâncias fazem os homens, tanto como os homens fazem as circunstâncias".

(MARX e ENGELS, 1981, p. 30)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo concretizada num contexto histórico e social marcado por profundos processos de modernização, por uma revolução tecnológica sobremodo assentada na informática, a qual viabiliza a transmissão da informação e do conhecimento à velocidade da luz, para todos os recantos do mundo. É o que alguns estudiosos denominam de “a era das máquinas inteligentes”.

Nessa realidade, “o imperativo de que tudo o que é tecnologicamente possível deve ser realizado vai se impondo cada vez mais com vigor” (NEUTZLING, 1998, p.13). Andando a passos largos, o conhecimento se converte num fator de produção decisivo, tornando-se a fonte última do valor do bem, à medida que a importância da matéria-prima e do trabalho físico convencionais é diminuída. Consoante observou Neutzling (1998, p. 13), tudo indica que a informação seja cada vez mais o “combustível que alimentará os motores econômicos do século XXI” (cf. FREITAS DE SOUZA, 2004).

Paradoxalmente, essa nova era tem se apresentado como uma via de mão dupla: se por um lado, vem permitindo ao mundo realizar descobertas científicas e tecnológicas que acenam para a possibilidade de prolongamento e melhoria da qualidade de vida¹; por outro, tem possibilitado o fortalecimento de uma proposta de desenvolvimento fundado num paradigma mercantilista neoliberal que não tem representado um viver bem em nível planetário.

¹ Freitas Souza (2004), em seu trabalho, escreve a seguinte nota: “o aparato científico/tecnológico da modernidade tem, por exemplo, possibilitado o avanço da medicina, com repercussões em outras áreas da vida humana. Dentre essas conquistas, poder-se-iam citar: **a)** os exames diagnósticos que, conforme o radiologista Aron Belfer, passaram/ tendem a ser mais precisos e detalhados (apud GALHARDO, 2001, p. 73); **b)** a descoberta da pílula para homens com disfunção erétil com comprovada eficácia - o Viagra, aprovado para uso comercial em 1998 (GRECO, 2001, p. 57); **c)** o primeiro mapeamento do Genoma Humano, publicado em 12/02/2001, que poderá contribuir no desenvolvimento de novos remédios específicos para cada indivíduo, no entendimento de quais são os genes responsáveis pelo mal, e desvendar segredos da vida. No caso específico da cura do câncer, Andrew Simpson, Coordenador do Projeto Genoma do Câncer, afirma que, “até agora, nenhuma terapia gênica [...] funcionou e existem evidências de que esse não é o caminho certo”. Porém, segundo esse pesquisador, graças ao Genoma os médicos poderão detectar de forma cada vez mais rápida, simples e barata o surgimento da doença (apud GRECO, 2001, p. 57); **d)** a utilização de chip no tratamento do mal de Parkinson: há experiências em andamento que buscam, a partir do implante de um miniprocessador no cérebro, corrigir alguns sintomas da disfunção (RODRIGUES, 2001, p. 62); **e)** o exame de DNA a partir de fragmentos de material genético (lasca de unha, pelos, etc.) vem contribuindo para a Justiça não só condenar criminosos como também livrar inocentes: “mais de 11 pessoas condenadas à pena de morte já foram inocentadas nos Estados Unidos com base em testes de DNA” (KENSKI, 2002, p. 63). As contribuições dessas descobertas para a humanidade são inegáveis. Entretanto, poucos humanos podem, de fato, usufruir essas inovações para melhorar a qualidade de suas vidas, principalmente os sujeitos populares que dependem, geralmente, do sucateado serviço público de saúde. Aliás, o comentário de Rorty (1999, p. 5) ilustra bem a previsão dos alcances tecnológicos dessa nova era: “[...] a maioria das pessoas que vai nascer no próximo século [refere-se ao século XXI] nunca vai chegar a usar um computador, receber tratamento médico num hospital ou viajar de avião. Essas pessoas terão sorte se aprenderem a usar um lápis e papel e mais sorte ainda se forem tratadas com algum medicamento mais caro do que uma aspirina”. Essa é a principal questão: qualidade de vida para alguns poucos não é desenvolvimento, é privilégio; portanto, contrapõe-se aos valores democráticos de convivência humana, ao que reinteramos no tempo presente.

Nesse cenário (capitalista, neoliberal, globalizado e informatizado), em que se corre o risco de ampliação e constância de um mal-estar que atinge a todos, os sentimentos de competição, incerteza e provisoriedade pairam sobre nós e trazem consigo um poder desestruturante das utopias, de um pensar propositivo e enunciativo. O futuro deixa de ser um horizonte - pelo menos para a maior parte da população - à humanização, ao “*ser mais*”.

Assim, instigados por Souza (1999, p.42), parece-nos pertinente refletir sobre: Que mundo podemos/queremos ter? Que espécie de membro da humanidade estamos sendo ou querendo ser? Estamos sendo, ou não, construtor de um novo pensar? Em que medida a EJA pode(rá) contribuir com a humanização das pessoas? Quem são (?), como estão(?) e o que desejam (querem + necessitam) os sujeitos educativos jovens, adultos e idosos? Que valores e princípios poderão orientar a leitura na EJA, comprometidos com a humanização desses sujeitos?

Para nós a (re)fundamentação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa necessariamente pela concepção de *qualidade* que elegemos, mediante uma dada formação humana, um (em um) modelo civilizatório que concebemos como ideal porque desejável. Com efeito, responder qual a natureza da *qualidade* apropriada aos *para quês* mirados pela EJA, parece se colocar como premente na (re)invenção do trabalho de leitura na EJA:

Transformação? Conservação?

O tempo presente, marcado por uma conjuntura desumanizante, faz, paradoxalmente, avivar nossas utopias, ao passo que mobiliza, cada vez mais e necessariamente, a luta por uma Educação de Jovens e Adultos (EJA) como expressão de educação popular, ou seja, constituída/constituindo-se de vocação histórica de refutar inexorabilidades e vicissitudes.

As memórias nos autorizam a afirmar que as “crises” revigoram a EJA ao inevitável como “*inédito-viável*”. O compromisso ético-democrático com a ampliação das possibilidades de construção da autonomia, da criticidade, da emancipação humana e felicidade pessoal e coletiva dos sujeitos que a integram, convoca-nos à disputa de hegemonia.

A EJA, então, “ensopada” de luta: continua a buscar coerência aos princípios que lhes dão sustentação, apostando no “*dever*”; aspira às transformações sociais, ao florescimento do “*ser mais*”; embebe-se da e pela potencialização dos sujeitos/protagonistas populares, jovens, adultos e idosos, mulheres e homens trabalhadores(as) – estejam esses na condição de empregado(a) ou desempregado(a).

Referendadas(os) por documentos e literaturas que discutem a EJA em sua contemporaneidade, bem como por sínteses de reflexões coletivas (a exemplo de Encontros, Conferências, diálogo com universidades, Fóruns de EJA-PE dentre outros atores e atrizes sociais), concebemos a Educação de Jovens e Adultos como expressão de Educação Popular, firmada na garantia da aprendizagem ao longo da vida, como um direito humano e como (re)construção permanente de saberes diversificados com sujeitos históricos e protagonistas dos seus destinos e da(s) sociedade(s).

Nessa linha de entendimento, esta pesquisa intenciona transitar em torno da questão do trabalho com a língua(gem) na EJA, enfocando a atividade de leitura como *práxis interlocutiva* no e para o bem viver (“buen vivir”).

O panorama histórico da situação educacional brasileira, acreditamos, corrobora e amplia nossa preocupação de pesquisa. Assim, discorreremos sobre essa realidade, a fim de anotarmos alguns argumentos por nós considerados sinalizadores da importância sociocultural, epistemológica e pedagógica - e, portanto, política - desta investigação.

O Documento Base Nacional de Preparação à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (MEC/SECAD, 2008), por exemplo, analisando os dados referentes à PNAD, realizada em 2006, traz a seguinte afirmativa: “apesar do índice de analfabetismo ter baixado 3,8% pontos percentuais em relação a 1996, o IBGE registrou a cifra de 14,4 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais no país”- o que, para nós, continuava a representar uma dívida social gigantesca. De outro giro, se considerarmos pelo ponto de vista da “localização”, houve uma diminuição nas variações de taxas de analfabetismo entre campo e cidade. Entretanto, a desigualdade se mantém.

Em 2006, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais da zona rural era de 24% (em 1996, era de 31%), e de 8% na zona urbana (em 1996 era de 10,8%). Entretanto, em números absolutos, a zona urbana superava em muito a zona rural: havia 9,2 milhões de analfabetos na primeira, e 5,2 milhões na segunda, em 2006 (MEC/SECAD, 2008, p. 4 -5).

Além disso, indicadores resultantes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 1995, 2001, 2006, 2007, 2008 e 2009 (IBGE), no que diz respeito ao analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade - considerada as variantes sexo, cor, situação de domicílio e grandes Regiões do Brasil -, são reveladores não apenas de diferenças, mas de desigualdades, haja vista que: a) prevalece o perfil histórico de maior escolaridade para os homens; b) o índice de analfabetismo entre pardos(as) e negros(as) continua sendo, em média,

duas vezes maior que entre os brancos; c) a variação entre as Grandes Regiões do Brasil persiste e, nesse cenário, o Nordeste aparece como a de pior situação, apresentando, ao longo dos anos, ainda que de forma decrescente, o maior índice de analfabetismo do país; d) a histórica disparidade educacional existente entre campo/cidade se mantém: a taxa de analfabetismo no campo é cerca de três vezes aquela registrada para a cidade.

Tais indicadores, enfim, denunciam que atender mulheres, pardos ou negros, populações do campo e/ou o Nordeste do Brasil, continua a ser um enorme desafio de políticas públicas voltadas para democratização de bens (inclusive os simbólicos) e a viabilização da melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas, em especial dos sujeitos populares, jovens, adultos e idosos² - realidade essa que permanece representando a interdição do direito humano de aprender por toda a vida. Afinal, a nosso ver, o que se pretende é a efetivação da EJA como atividade cultural para:

O desenvolvimento da cultura, tendo em vista a construção da humanidade do ser humano em suas diferentes feições: masculinas, femininas, adultas, infantis, juvenis, idosas, adolescentes, rurais e urbanas, negras, mestiças, brancas, entre tantas outras possíveis identidades – ou seja, cidadãos multiculturais.

Sem deixar de percebermos que:

Essa concepção de educação sustenta uma hipótese de trabalho no sentido de que a diversidade cultural na sociedade brasileira pode possibilitar um diálogo inter e intracultural na construção de processos educativos com as camadas populares ou setores subalternizados das sociedades nacionais e da sociedade mundial que respondam aos desafios da pós-modernidade/mundo (SOUZA, 2010, p. 13).

Para Cury (2000, p. 6), “não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito³ ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada”. O referido autor, reconhece a rica e variada cultura (re)construída por mulheres e homens que não tiveram acesso à escola. No entanto, vê no

² Essa questão, considerando-se as características dos tempos de hoje, reporta-nos de imediato a duas situações específicas da EJA, enquanto expressão de Educação Popular e processo aprendizagem ao longo da vida e que, aqui, a título de esclarecimento, interessa-nos mais de perto: a sua juvenização e a perspectiva crescente da inserção do(a) idoso(a). Nesta tese, assumindo que a educação é um direito de todo e qualquer humano, e abraçando a lógica de que “pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade (MEC/SECAD, 2008), faremos uso da expressão “Educação de Jovens e Adultos” quando nos referirmos à modalidade. Porquanto, a referência aos sujeitos desse processo, é feita utilizando-se da expressão “jovens, adultos(as) e idosos(as)”, por exemplo.

³ Vale ressaltar que não compartilhamos da concepção da escrita como código. Na nossa visão, a língua não pode ser concebida simplesmente como um sistema de sinais autônomo, transparente, não histórico, fora da realidade social dos falantes. Ao contrário, é variável, heterogênea e sempre situada no contexto de uso. A escrita, enquanto modalidade da língua, é uma forma de interação que, estruturada simultaneamente em vários planos, seja no fonológico, sintático, semântico ou cognitivo, tem seu sentido construído no acontecimento de sua produção, isto é, no processo de enunciação. Assim, não sendo estrutura, implica a conjugação de fatores não apenas linguísticos, mas também não linguísticos (MARCUSCHI, 1996).

letramento – em graus elevados – uma das condições basilares ao exercício da cidadania. Nesse sentido, afirma que:

Sendo **leitura e escrita** bens relevantes, de valor prático e simbólico, **o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena** (CURY, 2000, p. 6, grifo nosso).

Prestes (2012), por sua vez, analisando uma experiência de leitura realizada em Barcelona, na Espanha - ou seja, no segundo maior país da Europa -, consegue ilustrar bem a disparidade situacional do Brasil, no que se refere à qualidade de vida, à educação e à formação leitora.

Essa autora (2012, p.4), referindo-se às suas experiências como pesquisadora, descreve o público das “Tertúlias Literárias”⁴ vivenciadas em Barcelona (Espanha), como sendo de “pessoas alfabetizadas, que assumiam sua palavra, sua opinião, o olhar do outro – até a discórdia”. No entanto, nas experiências educativas com adultos no Nordeste do Brasil, o que encontrou foi a prática do silêncio, vozes emudecidas: “basicamente analfabetos legitimando a lógica hierarquizada mantedora das relações socioeconômicas excludentes”. Nesse sentido, faz a seguinte anotação: “no contexto brasileiro, marcado por enormes diferenças sociais e econômicas, o uso da voz nos espaços coletivos de público heterogêneo é um símbolo de *status* e de diferenciação”. E ressalta:

O nordeste brasileiro, mesmo sendo o ambiente sócio-histórico da produção pedagógica de Paulo Freire, ainda mantém cerca de dois terços de sua população sem saber ler nem escrever. **As lições em vida e o acervo pedagógico legado por Freire não foram, ainda, capazes de derrubarem um muro erguido, secularmente, de vozes silenciadas dos grupos de adultos analfabetos.**

E segue dizendo:

A manutenção do medo do falar “diferente” no novo modelo de sociedade baseada na comunicação e informação **amplia as desigualdades e a aceitação passiva dos processos decisórios pelos grupos submetidos e de pouca escolaridade.** (PRESTES, 2012, p.4, grifo nosso).

⁴ “Tertúlia Literária” é denominação dada aos encontros e conversações de intelectuais espanhóis, geralmente celebrados em cafés tradicionais. Surgida no ano de 1978, na Escola de Educação de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant-Martí, em Barcelona, Espanha, a “Tertúlia Literária” é concebida como uma atividade cultural e educativa, desenvolvida através da leitura dos clássicos da literatura universal. Tal atividade, buscada ao longo de sua implantação como superação da exclusão social, tem uma dinâmica baseada no diálogo, porque gerador de aprendizagem (PRESTES, 2012, citando Flecha Ramón).

Por outra banda, a dinâmica do atual contexto histórico tem feito exigências sociais ao(à) trabalhador(a). Isso tem ampliado a discussão e/ou ações, ainda que modestas, com vistas ao desenvolvimento da leitura junto às pessoas jovens e adultas. Nesse ponto, não nos contemos em perguntar: e as pessoas idosas? Numa sociedade capitalista, onde impera o lucro, a mais valia, as(os) idosas(os) não parecem ser ainda um “investimento rentável”.

Todavia, a nosso ver, refletir sobre as intencionalidades dessa mobilização em torno da leitura acena como uma necessidade: se tiver como alvo a formação humana sociopolítica-democrática com ampliação das possibilidades de participação social dos sujeitos populares, alvejando o seu fortalecimento, coadunar-se-á com nossa proposta política e pedagógica; mas, se o alvo estiver na qualificação simplista (e até disfarçada) de mão-de-obra subalternizada para atender as demandas mercadológicas, nosso repúdio se faz uma evidência.

A implantação da EJA no Brasil se efetivou a partir de uma metodologia mecanicista, com o objetivo fornecer rudimentos de leitura e escrita. Entretanto, nos últimos anos, com a revolução tecnológica **torna-se indispensável uma nova “roupagem” educacional, visto que a sociedade inserida sob a ótica da informática requer um indivíduo mais envolvido neste “novo mundo globalizado”**. Dentro desta conjuntura, observa-se que atualmente, a leitura enquanto prática pedagógica não pode estar voltada somente para a instrumentalização rudimentar e limitada de codificação gráfica. Aos educandos da EJA não deve ser ensinado apenas a decodificação dos signos gráficos, é preciso ir além, pois a leitura exige algo mais que isso. Entendemos que ler é interpretar, relacionar textos e produzir sentidos – um ato de co-produção textual, através do processo de interação sujeito/linguagem, gerado pela leitura. Assim, **leitura e escrita devem ser estabelecidas como prática do mundo real**, uma vez que ambas precisam ser vividas conjuntamente, pois **a alfabetização corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-las para ler e escrever** (COSTA, 2010, p. 01, grifos nosso).

Cunha (2010), por exemplo, pode constatar que, num contexto social marcado pela cibercultura e pelas tecnologias digitais, os jovens veem nos projetos de Inclusão Digital mais uma perspectiva técnica e instrumental, na qual procuram melhorar a sua qualificação e, conseqüentemente, ampliar suas possibilidades de empregabilidade. Mas não apenas isso. Esses jovens também demonstram outros interesses como a apropriação de conhecimentos e aprendizagem. Contudo, afirma a referida autora, mesmo os projetos indo além do aspecto técnico, “ainda, não superam uma visão crítica de inclusão digital numa formação emancipatória. Embora aspectos de empregabilidade estejam aliados a perspectivas de futuro, ainda são ingênuos”. Então, ressalta:

Esses projetos reproduzem uma inclusão subalterna, no sentido de que apenas buscam inserir os sujeitos na sociedade e no mercado de trabalho de forma acrítica (CUNHA, 2010, p. 158).

Acreditamos que a leitura deve ser uma preocupação de cidadania nas sociedades contemporâneas. Nosso posicionamento se respalda na Declaração de Jomtien⁵, na Declaração de Hamburgo⁶ e no Marco de Ação de Belém⁷, resultantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) e da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (2009), respectivamente. Nesses documentos, não só a escrita, mas também a leitura é considerada instrumento essencial na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Ademais, a competência leitora certamente contribuirá para a formação política-democrática dos sujeitos jovens, adultos e idosos. Isto é:

Ter a consciência da necessidade de se ter consciência, para buscar conhecer os direitos e de exigir o direito de ter direito, e entender que essa consciência não se compra, não se vende, não se barganham em se acha na rua, ao contrário, se constrói - esse é o ponto mais alto da cidadania. Os sujeitos são construídos no mesmo ambiente em que vivem, convivem e produzem. (SOUZA, 2004, p. 50).

Além disso, as diretrizes culturais básicas para intervir na vida pública e na produção, segundo o Documento da CEPAL/UNESCO “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, incluem não só a escrita de textos, mas também a leitura crítica de diversas linguagens (inclusive a escrita)⁸, além de outras competências:

O manejo das operações aritméticas básicas, **a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita; a observação, descrição e análise crítica do entorno; a recepção e interpretação dos meios de comunicação modernos;** e a participação no desenho e a execução de trabalhos de grupo⁹. (grifo nosso).

Isso nos obriga a concordar com Garcez (2000, p. 584), quando esse autor faz a seguinte assertiva: “contribuir para a construção de leitores seguros, confiantes, competentes e autônomos é contribuir para a democratização do acesso a um dos instrumentos essenciais para o exercício da cidadania”. Porém, o autor adverte:

⁵ Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

⁶ DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos. *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos V CONFINTEA*, Julho 1997.

⁷ UNESCO/MEC/SECAD. *Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI)*: Marco de Ação de Belém. Brasília, 2010.

⁸ Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

⁹ “El manejo de las operaciones aritméticas básicas; la lectura y comprensión de un texto escrito; la comunicación escrita; la observación, descripción y el análisis crítico del entorno; la recepción e interpretación de los medios de comunicación modernos; y la participación en el diseño y la ejecución de trabajo de grupo” (UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA, 2000, p. 27-28). (Tradução nossa).

Se quisermos socializar o direito à leitura, como forma de conhecimento, interpretação e compreensão do mundo e do ser humano, é imprescindível uma articulação contínua, intensa e harmoniosa entre diversos agentes e os diferentes segmentos sociais (famílias, escolas, professores, bibliotecários, especialistas, pesquisadores, editores, autores, meios de comunicação, instituições governamentais e não governamentais) (GARCEZ, 2000, p. 583).

Desse modo, na tentativa de contribuir com a discussão sobre a atividade de leitura na Educação de Jovens e Adultos, salvaguardada a sua importância para um conviver com dignidade, o trabalho que ora se apresenta vai tomando corpo (e alma), pretendo prosseguir com a seguinte organização:

- No **primeiro capítulo**, transitando pelo percurso da pesquisadora e da pesquisa, buscaremos historicizar esta tese a partir de elementos, fundamentos, argumentos e dinâmica que a caracterizam.
- No **segundo capítulo**, procuraremos fazer uma investida nas concepções de linguagem, língua e discurso no intuito de desvelar relações estabelecido(u)ras, primando pela concepção de língua que nos parece coerente com os princípios políticos e pedagógicos da Educação Popular e, conseqüentemente, pelas possíveis implicações para o trabalho de leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- No **terceiro capítulo**, intencionamos discutir sobre a importância da leitura gerada/geradora na/da *práxis interlocutiva*, refletindo sobre questões pedagógicas consideradas, por nós, fundamentais, numa proposta educativa que se deseja transformadora. Ou seja: não somente reconhecemos, como zelamos pela transitividade entre a competência leitora e as possibilidades de ampliação de participação (crítica) social dos sujeitos populares (jovens, adultos e idosos) para, na e pela experiência de um bem viver (“*buen vivir*”).
- Como palavras últimas no espaço desta tese, serão apresentadas as **considerações finais**, concebendo a pesquisa para além dos seus resultados para o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos(EJA), como uma solicitude ética, como uma procura permanentemente reiniciada. Nesse sentido, discorreremos sobre aspectos que julgamos imprescindíveis para a

concretização de um trabalho significativo de leitura na EJA, ou seja, sobre pontos que contribuam para ampliação da participação crítica e social dos sujeitos populares (jovens, adultos e idosos) para, na e pela experiência de um bem viver (“buen vivir”).

Capítulo 1

PERCURSO DA PESQUISADORA E DA PESQUISA

Só pode desejar o impossível aquele para quem a vida cotidiana se tornou insuportável, justamente porque essa vida já não pode ser manipulada [...] É no instante dessas rupturas do cotidiano, nos instantes de inviabilidade da reprodução, que se instaura o momento da invenção, da ousadia, do atrevimento, da transgressão. E aí a desordem é outra, como é outra a criação. Já não se trata de remendar as fraturas do mundo da vida, para recriá-lo. Mas de dar voz ao silêncio, de dar vida à história.

(MARTINS, 1998, p. 06).

1.1 O veio da pesquisa

A refundamentação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto expressão de Educação Popular (EP), é uma necessidade suscitada pelos contextos pós-modernos e movimento de luta já alavancados por muitos atores e atrizes sociais. Aqui, intencionamos transitar em torno da questão do trabalho com a linguagem na EJA, enfocando, sobretudo, a atividade de leitura.

As verificações obtidas na revisão de literatura foram determinantes à formulação do problema de pesquisa e metodologia a ser desenvolvida, a qual, esperamos, nunca se imponha ou contraponha-se aos fundamentos teóricos abraçados nesta tese, em especial, os princípios da Educação Popular.

A *primeira verificação* possibilitada pela revisão de literatura sobre o fenômeno leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA) aponta para a existência de uma correlação simplista entre EJA, leitura, escrita e alfabetização. Foi evidenciado que há restrições conceituais no que se refere à leitura, à escrita, à alfabetização, à língua e à própria EJA. Desde já, anotamos, que esta constatação converge, reitera e (re)atualiza a posição de Freitas Souza (2004, p. 28)¹⁰.

Infelizmente, ante o universo amplo e diversificado da EJA, ainda são poucas as pesquisas que se ocupam com a questão da leitura e da escrita. E, quando isso ocorre, não raro, os processos de ler e escrever apresentam-se atrelados à alfabetização, isto é, a uma concepção restrita de alfabetização, sinônimo de conscientização política e “codificação/decodificação” do sistema alfabético do português oficial. Trata-se de trabalhos que, ainda aprisionados a uma concepção de língua como código – portanto a língua devendo ser “codificada” (“escrita”) e “decifrada” (“leitura”) –, restringem o pedagógico aos métodos e às técnicas de ensino.

Tal concepção também se verifica em nossas experiências profissionais, visto que, no meu percurso como educadora e pesquisadora da EJA, foi possível desenvolver diferentes atividades em contextos diversos, a partir de 1992, a exemplo de regência de aulas (Alfabetização, Ensino fundamental e Pós-Graduação), coordenação pedagógica, gestão escolar, formação de formadores/as, assessoria técnico-pedagógica em projetos, programas, pesquisas, produção de material pedagógico e participação em eventos socioeducativos (Fóruns de EJA-PE; Encontros Preparatórios à CONFINTEA VI – estadual, regional e

¹⁰ Dissertação de Mestrado (UFPB), publicada pela Editora Bagaço em parceria com o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular - NUPEP (UFPE/CE), em 2004.

nacional) etc. – o que nos coloca mais e mais curiosas e, a um só tempo, aprendentes da necessária consciência da incompletude humana.

Sabemos que o baixo nível de apreensão da língua escrita por parte das(os) estudantes brasileiras(os) é uma preocupante realidade, principalmente, quando se constata o não desenvolvimento da leitura e produção de textos em níveis de escolaridade, nos quais essas aprendizagens são tomadas como expectativas processuais.

Essa situação tem gerado uma dada dinâmica na busca pela superação do problema em diferentes instâncias e situações de estudo. No entanto, por se tratar de um campo fértil de natureza histórica, política e conjuntural, discutir sobre essa questão, acreditamos, exige “certo” cuidado.

Na tentativa de reversão do difícil quadro, no qual fica evidenciada a incapacidade da educação escolar na elevação da competência discursiva¹¹ das camadas populares, corre-se o risco de colocar em “xeque” o “para quê” do trabalho com a linguagem na EJA.

O itinerário de tais discussões tem sinalizado, paradoxalmente, uma enorme possibilidade de se patentear atividades essenciais – contudo, não únicas nem dissociáveis de outras de igual importância–, caminhando na direção contrária à função sociocomunicativa da linguagem e da própria EJA, como expressão de Educação Popular, em que se aprende ao longo da vida, na escola ou fora dela.

Na atualidade (século XXI), tem sido atribuída uma grande importância à formação de leitores. Entretanto, são ainda encontradas inconsistências teóricas e práticas na (em) relação entre (à) Alfabetização e (ao) Letramento¹². Esses conceitos, ora abordados como quase sinônimos, ora como níveis de apreensão (social) da escrita, ora como fenômenos diferentes e até politicamente distintos, têm norteado experiências educativas com pessoas jovens, adultas

¹¹ A competência discursiva é aqui defendida como a capacidade de o falante (produtor/leitor de textos ou discursos que usa a língua, modifica-a e nela e por ela também se constitui) contextualizar sua interação pela linguagem verbal, adequando o seu produto textual e a sua compreensão ao contexto da situação, entendido em seu sentido restrito (situação imediata em que a formulação linguística se dá) ou em sentido amplo (contexto sócio-histórico e ideológico) (TRAVAGLIA, 2000), ou seja, compreender/construir sentidos (ler textos orais e escritos) e empregar a língua (produzir textos orais e escritos), adequando-a às condições enunciativas.

¹² Para nós, a relação entre alfabetização e letramento é, ainda, uma distinção de conveniência pedagógica (SOARES, 2004), mas não necessariamente conceitual, pois, concordando com Ferreiro (2003), acreditamos que bastaria que se resignificasse o conceito de alfabetização. De fato, a alfabetização entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita e o letramento como sendo o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem. Isso implica que, também, haja distinção de ensino desses diferentes objetos. Nesse caso, é também conveniente e imperativo que, mesmo tomados como distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes (SOARES, 2004). A proposta parece ser, então, alfabetizar letrando e letrar alfabetizando. No entanto, na busca de coerência de uma educação popular, orientados por uma perspectiva freireana da necessária relação linguagem/realidade/humanização e bakhtiniana quanto ao caráter histórico, circunstancial e ideológico do signo, torcemos para que não haja mais motivo, inclusive na EJA, ainda que pedagógico, de distinção conceitual entre alfabetização e letramento, fazendo-se *práxis interlocutiva*.

e idosas, cuja ênfase tem estado, grosso modo, não na relação linguagem/potencialização/humanização das pessoas, mas na apreensão de um tipo de linguagem, no caso, a *escrita*.

Acreditamos que alguns exemplos podem ilustrar as preocupações aqui ventiladas. Trata-se de notícias e depoimentos de educadoras(es), que sinalizam uma tendência, ao nosso ver, equivocada, no trabalho com a linguagem e com a própria EJA. Observemos:

- a) Algumas situações ocorridas num encontro de formação de formadoras(es) – EJA, em Pernambuco:

- O entendimento de uma educadora:

Tenho que fazer, agora, aquilo que disseram que não era mais para ser feito [referindo-se à análise fonema-grafema no processo de alfabetização, enfatizada, exaustiva e dicotomicamente, pela coordenadora do encontro].

E conclui:

Só agora consegui entender o que é realmente alfabetização... Sempre me perguntei sem encontrar resposta satisfatória: ler o mundo, ler o mundo, ler o mundo, o que é ler mundo? Paulo Freire que me perdoe, mas...

- Notícias fornecidas pela formadora do encontro e apreendidas – sem questionamentos aparentes e ou curiosidades outras, por parte das educadoras:

Estudos em andamento já apontam o ‘caderno de caligrafia’ como instrumento útil e necessário no processo de alfabetização de jovens e adultos.

- A avaliação do desempenho linguístico/discursivo de um educando é transformada em momento de “culpabilização” de práticas pedagógicas anteriormente desenvolvidas com os educandos (para nós, autores) que tinham suas produções (escritas) em análise. A tentativa era “diagnosticar” o que o educando sabia a respeito do “código” (“sistema alfabético”) e normas ortográficas. A vontade de verdade pairava sobre quem tem e quem não tem condições de seguir para o nível de escolaridade seguinte, ou seja, o 5^a ano do Ensino Fundamental. E, mesmo se tratando de um processo interativo alfabetizador, tinha-se como respostas o “sim” ou o “não”. O “talvez”, elemento mínimo do “inérito viável”, não poderia existir. Nesse contexto, o “codificar/decodificar”, equivocadamente, implicando o ato de ler e produzir

texto (“escrever”) servia de base à pretensa avaliação. E mais: fez-se questão de ressaltar que “o sentido das palavras é outra coisa... Isso só mais tarde” (referindo-se aos níveis mais elevados de escolaridade). Ou seja: desconsidera-se a natureza histórica da língua concomitantemente à restrição do desenvolvimento da competência discursiva no espaço escolar.

- b) Comprovação da notícia de que redes de ensino estão recorrendo a métodos fônicos de alfabetização, pensados para criança: transplantar parece ser a máxima – ainda que consideremos impossível de se dar.
- c) Inquietação e denúncia por parte de educadoras(es) de que a EJA vem sendo utilizada como “válvula de escape” de um sistema excludente, minimização do estrangulamento da distorção idade-série e adiantamento simplista de estudos.
- d) A implantação de projetos e programas (em geral, de vida curta e cunho paliativo) nas redes públicas de ensino tem comprometido a EJA como direito e como política pública efetiva, pois, segundo o depoimento de muitos educadores(as) de EJA, com quem temos tido contato direto, através de fóruns, reuniões de estudo, formação continuada, etc., tem havido:
- fechamento de turmas EJA (efetivas na/da rede) e/ou não criação de outras;
 - desatenção às turmas EJA (efetivas na/da rede) que resistem em manter-se funcionando;
 - intensa rotatividade dos profissionais de EJA, haja vista que, nos projetos e programas, muitas(os) educadoras(es) – se não todos – submetem-se a contratos temporários de trabalho;
 - o fato de educadoras(s) de EJA (mesmo as/os mais experientes e com formação específica) estão/estiveram sem lotação ou foram/estão sendo desviadas(os) para trabalhos em que o foco é a criança e não o(a) adulto(a).

A questão da concepção restrita de língua e, por extensão, a de leitura não é um problema específico da EJA. Essa constatação só amplia a nossa preocupação. Observemos, então, os exemplos a seguir.

Durante um Seminário promovido pelo Núcleo de Investigações sobre Gêneros Textuais – NIG (PPGL/UFPE), a palestrante instigou um estudante – do curso de Pós-Graduação em Letras, acreditamos – a se posicionar em relação à possibilidade de leitura de imagens utilizadas (projetadas) durante aquele encontro. Reforçando aqui a nossa preocupação, a resposta do referido estudante aos estímulos da palestrante, grosso modo, afirmava que, por não se tratar de um texto (porque só se legitimaria na linguagem escrita), ler só poderia ser tomado como uma “metáfora”. Isso revelou à palestrante (e neste espaço, apontamos nós) a necessidade premente de nós, educadoras(es), (re)discutirmos as concepções de linguagem, de texto, de discurso e de leitura, no mínimo – inclusive desde a nossa formação inicial, acrescentaríamos.

Outro exemplo que aponta para a mesma problemática se materializa em um questionário de pesquisa. Tal instrumento, utilizado na disciplina “Sociologia Jurídica”, no Curso de Direito (UNICAP), durante a vivência de um projeto de pesquisa denominado “Direito e Justiça na Sociedade Atual”, teve como objetivo auxiliar na verificação da “situação real das injustiças sociais”, a partir de “fotos do cotidiano” registradas pelos estudantes. Vejamos:

<p>Conhecimento do mundo e da Sociedade:</p> <p>a) Não se interessa</p> <p>b) Pela TV</p> <p>c) Principalmente rádio</p> <p>d) Jornais/revistas</p> <p>e) Família</p> <p>f) Na rua</p> <p>g) Lendo.</p>

(Fragmento extraído do questionário de pesquisa, utilizado no Projeto “Direito e Justiça na Sociedade Atual”, vinculado à disciplina “Sociologia Jurídica” – Curso de Direito – UNICAP, 2012).

Sem deixar de considerar a preocupação social e política no encaminhamento de tal trabalho, arriscamo-nos a afirmar o caráter excludente da questão em foco, no que se refere ao trato com a língua(gem). O nosso posicionamento se deve, principalmnte, à perspectiva de que:

- a alternativa “g” traz, intrínseca, uma concepção equivocada de que parece não ser possível “ler” a partir da TV, rádio e jornais/revistas (alternativas “b”, “c” e “d”) ou de fatos ocorridos na família e/ou na rua (alternativas “e” e “f”);

- as alternativas “b”, “c”, “d” e “e” denotam (arriscadas) redundâncias da alternativa “g”, já que sinalizam possíveis meios ou suportes de leitura.

Ainda que o respondente pudesse assinalar mais de uma alternativa – “desde que expressasse sua real forma de conhecimento” –, percebemos fortes indícios de concepções recorrentes sobre a leitura, as quais poderão, certamente, acarretar prejuízos à formação leitora dos estudantes da referida disciplina ou de outros sujeitos que venham a ter acesso ao questionário em análise. E sabemos: todas as disciplinas (ou ações) de um currículo educativo devem possibilitar o desenvolvimento da competência discursiva, que envolve não só a produção de texto, mas, igualmente, a atividade de leitura (FREITAS DE SOUZA, 2004). Nessa linha de entendimento,

a atividade de leitura, sobretudo de textos verbais em língua portuguesa, aparece em cena, não como extração de informações objetivas, mas sim como um **processo prazeroso, significador e libertário de construção de sentidos que extrapola os muros da escola**. Seu papel no desenvolvimento da competência discursiva dos(as) jovens e adultos(as) [e idosos(as)] é **fundamental e indispensável**. É justamente nele e através dele que o sujeito recolhe, criticamente, elementos para o seu dizer e como dizer o que pretende. Na medida em que o sujeito constrói seu próprio discurso, constitui-se como tal e age sobre o mundo (FREITAS DE SOUZA, 2004, p.327, grifos nossos).

Ademais, o cenário brasileiro, no que tange ao tripé repetência/evasão/altos índices de analfabetismo, autoriza-nos a afirmar que a educação não tem contribuído para a elevação do nível de (multi)letramento(s) das camadas populares de nossa população e, certamente, esse quadro não sofrerá mudanças significativas, seja na alfabetização ou em outro âmbito de formação humana, com práticas pedagógicas majoritariamente baseadas em “propostas” de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, restritas e restritivas, “encaradas como apropriação de um código, o que implicaria dizer que seu aprendizado poderia ser esgotado e o caráter histórico da língua e do próprio homem/mulher, negado” (FREITAS DE SOUZA, 2004, p. 29). Esse nosso posicionamento parece ser respaldado pelos depoimentos apresentados a seguir.

Mesmo trazendo para a sala de aula textos de circulação social (notícias, letras de música, textos literários, etc.), muitos professores da EJA continuam praticando um ensino do sistema de escrita baseado no tradicional método silábico de alfabetização. Muitas vezes cria-se uma evidente contradição: leem-se e escrevem-se textos interessantes, mas o ensino da escrita alfabética não muda (ALBUQUERQUE, 2004, p. 67-68).

Os professores [de EJA] desejam que o aluno seja sujeito de sua aprendizagem, que ele aprenda refletindo e construindo sua compreensão, mas propõe no dia-a-dia tarefas essencialmente mecânicas, como a cópia e junção de sílabas (ALBUQUERQUE, 2004, p. 68).

Em todos os níveis de ensino, sempre é cobrada a leitura como resultado do nível anterior, muito embora este nível anterior também não tenha desenvolvido um trabalho em busca de perceber nem a complexidade, nem a viabilidade das práticas de leitura na sala de aula. Entretanto, se observarmos bem, este processo funciona como um eixo sem-fim, afinal, **a escola formadora de professores, professores de leitura, é a mesma escola que não tem projeto pedagógico para a leitura e, quando muito, apresenta-se carregada de milagrosas metodologias.** Ainda assim, a escola continua a sua leitura, sim! Bem ou mal, pode-se dizer, mas afirmar-se que uma instituição que vive de leitura e escrita não realiza uma leitura mínima de seus textos é negar uma realidade que ainda é um dos privilégios daqueles que conseguem frequentar esta instituição, ainda que seja apenas para decifrar estritamente aquilo que o texto diz ou o professor pensa que o texto diz, sem procurar chegar às entrelinhas, ou tentar procurar algo significativo mais adiante (SILVA, 2007, p. 6, grifo nosso).

Para nós, um trabalho de leitura na perspectiva da interlocução não dispensa o entendimento e a apreensão da sistematização alfabética do signo linguístico – não se resumindo a isso, logicamente – por parte dos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as). Entendemos, com Freire (1999), que “ler o mundo” implica ter capacidade de nomear, refletir, inteligir o e no mundo. E isso contempla a apreensão/ressignificação de letras, sílabas, palavras, textos, números, imagens, situações, saberes, ideologias, ações, etc., intrínsecos à língua – aqui tomada como uma “sistematização aberta” (GERALDI, 1995, p. 12) ou uma “quase-estrutura” (POSSENTI, 2001, p. 17). No entanto, a contextualização da linguagem/língua ou o seu sentido histórico (valor simbólico), não pode ser esquecido, por se tratar de elemento fundante no movimento dialógico, dialético e ininterrupto de aprender/ensinar por viés popular. Afinal, assim criticamente discutida, a leitura da palavra poderá ser entendida não apenas como precedida pela leitura do mundo, “mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo ou ‘reescrivê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”, da nossa *práxis* (FREIRE, 1999, p. 20).

Dessa maneira, além da busca por uma *práxis* pedagógica na Educação de Jovens e Adultos que considere a dimensão sociocultural do letramento, faz-se necessário transcender a concepção “escolocêntrica” de EJA, sobretudo como sinônimo de alfabetização ou de “modalidade” gerada para “amenizar o analfabetismo no país”.

Ao se falar no sistema educacional brasileiro não se pode deixar de mencionar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade surgida com a finalidade oficial de **amenizar o analfabetismo no país.** (COSTA, 2010, p. 01, grifo nosso).

Indubitavelmente, a alfabetização é uma das dimensões da EJA, constituída de caráter político e natureza pedagógica, cujo processo de ensino e de aprendizagem tem como *um dos principais* objetivos a apreensão da linguagem escrita (cf. MOURA, 1998), *um dos* modos de

interação social. Todavia, embora a alfabetização já represente um grande desafio a ser enfrentado política e pedagogicamente pela Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário (re)construir uma visão mais ampla de EJA, refletindo sobre os princípios e fundamentos éticos-epistemológicos que lhe dão sustentação, concebendo-a como um lócus de educação popular que vai além da alfabetização, pois, sabemos, a aprendizagem constitui uma necessidade básica, um direito humano permanente.

A *segunda verificação* oportunizada pela revisão da literatura sobre leitura na EJA é a permanência da existência de uma supremacia da escrita em detrimento da leitura no trabalho com a linguagem – o que atualiza a posição de Freitas de Souza (2004, p. 37-38).

A atenção concentrada, quase que exclusivamente, no ensino e aprendizagem da escrita tem levado alguns estudiosos a denunciarem a condição secundária em que a leitura tem sido colocada, em todas as instâncias educativas, em especial na escola. Desde as últimas décadas do século XX, já se fala em crise da leitura, em desleiturização, em escolarização da leitura etc., a exemplo de Silva (1986), Silva, E. T. (1995; 2000) e Zilberman (1991).

Timbau, Dauster e Ferreira (2010), em pesquisa interessada em desvelar as representações de leitura e escrita de alunas de Pedagogia no contexto da sociedade da informação, buscaram compreender o processo de descoberta de si que vivenciam a partir de suas práticas não somente de escrita como também de leitura. No entanto, a nosso ver, a discussão e tratamento dados aos elementos obtidos durante o referido estudo, parecem, sobremaneira, enfatizar a escrita em detrimento da leitura – mesmo, tais autoras afirmando que, num contexto de “teclas” e “teclado” (ou seja, tecnologicamente informatizado), a leitura e a escrita interagem cada vez mais. Vejamos alguns dos nossos argumentos, construídos, a partir do texto (TIMBAU; DAUSTER; FERREIRA, 2010):

- São poucas as expressões que revelam preocupação com a representação de leitura das entrevistadas. Na verdade, encontramos, na maioria das vezes, enunciados que rememoram a escrita, sinalizando-a como máxima do estudo – mesmo sendo a leitura uma dimensão também pretendida a ser desvelada: “práticas de escrita à mão”, “tipo de escrita”, “lógica dessa escrita”, “de tudo que escreve”, “escrita pessoal”, “escrita acadêmica”, “utiliza a escrita”, “por meio da escrita”, “escritos pessoais”, “verificamos que a escrita ‘pessoal’ é feita preferencialmente à mão”, “Celeste prefere escrever em caderno pautado”, “escrita no papel”, “manuscrito” etc.;

- As preocupações apresentadas pelas autoras e autor, a partir da análise dos dados:

Ao se refletirem sobre práticas de leitura e escrita do grupo estudado, inquietações vão surgindo: qual a natureza das práticas de escrita predominantes nesse curso de Pedagogia? Será que a representação de algumas alunas deriva apenas de dificuldades com a norma culta? (p. 236).

- Na parte conclusiva do trabalho, em linhas últimas, as autoras e autor afirmam ter encontrado, no depoimento de uma entrevistada, a expressão ‘descoberta de si’, que traduziria “as emoções **de leitoras** no que tocam ao caráter tanto encorajador quanto ilusório da **leitura**” (p. 244-245, grifos nosso). Então, anotam:

Nas palavras de Celeste: ‘ler é uma coisa que gosto muito e que me ajudou muito pra própria pessoa que sou. Dá certa autonomia de você compreender aquilo que quer dizer’. Ela articula tal autonomia à possibilidade de produção de conhecimento. Seu discurso entremeia leitura com escrita, **a importância da leitura com a questão de lutar com as palavras**, o que remete à escrita’ (p. 243, grifo das autoras e autor).

E acrescentam:

O encontro com a poesia de Drummond operou mudanças em suas práticas de escritas: ‘antes escrevia um pouco sim, mas parece que deu uma luz. Escrevo cada vez mais. [...] A universidade me ajudou muito na questão da escrita. **E até da leitura também.** [...] hoje posso dizer que escrevo bem melhor. Estou aprendendo a escrever bem. Mas é mais a partir de uma leitura literária. Acho que me ajuda muito a escrever, pois é mais criativa, mais interessante, mais acessível’ (p.244, grifo nosso).

Aqui, nem de longe, queremos negar as contribuições trazidas pelas discussões de Timbau, Dauster e Ferreira (2010), mas não podemos deixar de registrar, a título de exemplo, como o foco maior de atenção tem recaído, ainda, sobre a escrita em prejuízo da leitura. O que tem predominado é a visão de leitura apenas como um meio para o bem escrever.

A *terceira e última verificação* oportunizada pela revisão de literatura aponta para um quadro preocupante em que o número de trabalhos voltados para o fenômeno leitura na EJA é ainda pouco expressivo e com necessidade de incremento ao seu acesso¹³.

Mesmo que as exigências sociais tenham ampliado o interesse da comunidade científica em pesquisar sobre a leitura e a escrita, já que numerosos são os trabalhos que se ocupam com

¹³ Indiscutivelmente, o advento da informática e a ampliação do acesso à *internet* ampliaram a possibilidade de acesso aos trabalhos voltados à EJA. No entanto, ainda nos deparamos com sites desatualizados e inexpressiva publicação impressa sob a égide de um mercado majoritariamente voltado para criança ou a temas mais rentáveis. E para piorar, enfrentamos a indisponibilidade – mesmo que temporária – de acesso às obras científicas e literárias postadas na *internet*. No lugar de obras científicas e literárias, por exemplo, encontramos o seguinte enunciado: “Olá. O site está fora do ar porque recebemos notificação judicial da ABDR (Associação Brasileira dos Direitos Reprográficos). Por ora é o que podemos informar”. (<http://opinioenoticia.com.br/opinio/suspensao-de-site-gera-indignacao-no-meio-academico/#.T7j-vHnjtL5.twitter>– Acesso: 26/05/2012).

a questão do ensino e da aprendizagem dessas importantes atividades, a partir de diferentes enfoques e abordagens, a incidência maior recai sobre a educação de crianças, e não de jovens, adultos(as) e idosos(as).

Dentre as **189 (cento e oitenta e nove)** produções acadêmicas sobre a leitura (Teses e Dissertações), anunciadas por FERREIRA (1999), por exemplo, levantadas no período de 1980-1995, conseguimos ter acesso ao resumo de pelo menos **73**. Nesse universo, apenas **04 (quatro)** tratavam de investigações realizadas com sujeitos adultos(as). Em tais resumos, as expressões mais encontradas são “hábito” e “habilidade”, vinculadas a abordagens que parecem não considerar o caráter discursivo da língua(gem) nem a leitura como construção de sentido atrelada à *práxis*, portanto, como processo transformador.

Mesmo se avançarmos cronologicamente, ainda assim, perceberemos que a produção acadêmica sobre o fenômeno leitura na EJA é ainda pouco expressiva. Os quadros a seguir ilustram, um pouco, a nossa preocupação, haja vista que apresentam o quantitativo de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado, defendidas no PPGE/ UFPB, no período de 2004 a 2009. Observemo-los:

UFPB/CE/PPGE				
TESES (DEFENDIDAS)	2006	2007	2008	2009
	04	16	14	03

UFPB/CE/PPGE						
DISSERTAÇÕES (DEFENDIDAS)	2004	2005	2006	2007	2008	2009
	23	26	49	37	12	09

Das **37 (trinta e sete) Teses de Doutorado**, defendidas no período de 2006-2009¹⁴ no PPGE/UFPB, apenas **01 (uma)** se ocupa da questão da leitura:

Leitura e Cibercultura: navegando em oceanos pedagógicos
ou por uma Educação Popular nunca de antes navegada.

Dimas Lucena de Oliveira.

Ano de Defesa: 2006.

¹⁴ Disponível em: http://www.ce.ufpb.br/ppge/index.php?option=com_content&task=section&id=9&Itemid=57 – Acesso em: 12/07/2012.

Das **156 (cento e cinquenta e seis) Dissertações de Mestrado** defendidas no período de 2004-2009¹⁵ no PPGE/UFPB, apenas **01 (uma)**, ao que parece, discorre sobre a leitura na EJA, a partir de uma experiência de alfabetização:

A alfabetização de adultos e idosos: novos horizontes
Carmen Verônica de Almeida Ribeiro Nóbrega.
Ano de Defesa: 2006.

Assim, a partir dessa terceira verificação, ratificando a nossa preocupação – inclusive, “antiga” (cf. Freitas Souza, 2004), delineamos pelo menos uma impressão: temos ainda uma acanhada sistematização/reflexão científica das experiências de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, sobretudo na perspectiva de Educação Popular; isso, ante o universo amplo e diversificado que a caracteriza.

Na Carta de João Pessoa, resultante do IV Seminário Internacional: Universidade e Educação Popular, realizado no período de 26 a 30 de julho de 1994, em João Pessoa – PB, encontramos importantes conclusões de educadores/educandos de dezesseis países da América Latina, África, Europa e América do Norte. Tais conclusões já apontam uma concepção e processo de educação popular, capaz de contribuir com o “resgate da função científica, cultural e política” da universidade e instituições de ensino e pesquisa, “tomando em consideração o aprofundamento da realidade objetiva e subjetiva da população e contexto em que estão inseridas” (IRELAND, 1995, p. 213).

Vimos e vivenciamos a educação popular como uma concepção e um processo que consubstancia um modo de pensar, sentir e agir, apto a enfrentar com maior clareza e eficácia: o **aprofundamento dos saberes nas instituições de ensino e pesquisa, nas organizações de base e nas organizações de apoio (teórico-pedagógico e financeiro) aos movimentos populares**; a degradação dos agentes humanos e materiais da sociedade; o racismo e todos os preconceitos; as guerras entre religiões e países; a situação de desemprego e a não reposição das energias, causada pela falta e precariedade nos serviços de saúde, saneamento, transporte, habitação, lazer, segurança e escolas (IRELAND, 1995, p. 213, grifo nosso).

Nosso questionamento, ao que parece, reveste-se de pertinência, se levamos em conta que o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) – ressaltamos, no pretérito, voltado especificamente para a Educação Popular (EP)¹⁶ –, fez-se/faz-se expoente na história de luta em prol da EP, contribuindo sobremaneira

¹⁵ Disponível em: http://www.ce.ufpb.br/ppge/index.php?option=com_content&task=section&id=6&Itemid=52
Acesso em: 12/07/2012.

¹⁶ A título de esclarecimento, anotamos aqui as razões que, segundo o PPGE/UFPB, motivaram tornar a *Educação Popular* uma Linha de Pesquisa ao invés de Área de Concentração do Programa. A saber: “Em 2005, após a publicação pela CAPES, da FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA (Período de Avaliação: 2004/2006 – acompanhamento 2005,

– e por que não acrescentar, “militantemente” – para a (re)fundamentação teórica e práxis política e pedagógica da Educação de Jovens Adultos.

O Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da UFPB, foi organizado no ano de 1977, como um curso de mestrado com o apoio de diferentes instituições, inclusive o da UNESCO. Em suas origens teve como área de concentração o tema da educação permanente e, posteriormente, de educação de adultos e educação popular, condições que o destacaram **por quase trinta anos, como a única pós-graduação com uma área de concentração em educação de jovens e adultos no país e a primeira na América Latina** (PRESTES, 2010, p. 38, grifo nosso).

Diante das conquistas de conhecimento do passado, seria interessante refletirmos sobre a importância de (re)investirmos nesse trabalho, na tentativa de desvelarmos a atualidade da Educação Popular e da EJA quanto ao seu caráter transformador ante o pessimismo e/ou a

Ano Base 2004), que apontou, entre outros problemas em relação à organicidade da proposta do programa, a dificuldade de adequação dos vínculos entre área de concentração, linhas de pesquisa, projetos e produtos. Preocupados com a avaliação que havíamos recebido, iniciamos um intenso e sistemático processo de discussão interna visando reestruturar a própria área de concentração bem como as respectivas linhas de pesquisa diante do significativo aumento de docentes doutores e pesquisadores. Os procedimentos de discussão/avaliação efetivados levaram em consideração a profunda mudança de perfil acadêmico dos docentes que atualmente integram o programa em relação ao perfil existente na época de sua fundação e consolidação. Hoje, o quadro de professores permanentes do Programa apresenta nova configuração, e outras preocupações acadêmicas estão em pauta, sem esquecer que a própria amplitude do campo da educação popular cresceu consideravelmente com a adoção de novas temáticas. Considerou-se, também, o aumento do número de doutores credenciados no nosso Programa cujas temáticas, mais diversas e plurais, extrapolam os limites teórico-metodológicos da investigação centrada nos processos de educação popular. Somos hoje um programa que se enquadra entre um dos maiores do Brasil com 45 doutores, cujas origens de formação em nível de graduação e de doutorado confirmam essa nova característica. **Outro aspecto significativamente observado foi o fato de que nos últimos anos a demanda que se apresentou da sociedade, isto é, os projetos que nos chegaram através dos processos seletivos são minoritariamente sobre educação popular.** A discussão sobre a necessidade de reestruturar o Programa foi decorrente também de rigoroso processo de credenciamento e recredenciamento instalado em 2006 e concluído em 2007. **Portanto, mesmo avaliando que: (1) a evolução e as tendências do programa poderiam ser favorecidas pela própria conceitualização ampliada que a educação popular adquiriu na última década e que foi inerente às decorrências e aos avanços da crise de paradigmas que atingiu todo o campo das pesquisas educacionais, e (2) os limites teórico-metodológicos da definição do campo da educação popular pudessem ser ultrapassados na direção de uma amplitude que permitisse as pesquisas de novas temáticas e de novas reflexões, todas elas nuclearizadas pelas investigações de práticas educativas que têm como protagonistas os sujeitos individuais e coletivos das camadas populares; concluímos que a identidade do programa, materializada em sua área de concentração – Educação Popular, Comunicação e Cultura – , estava comprometida em função da nova configuração dos interesses de pesquisa e da produção dos docentes. Tal constatação nos colocou diante do seguinte problema: como conciliar a nossa tradição histórica no campo da educação popular com as novas configurações de temáticas de pesquisa e de produção intelectual dos docentes, face à diversidade de novos interesses? Tendo este problema como norte para as nossas discussões, concluímos que não poderíamos mais continuar com a nossa atual área de concentração, que passou a ser denominada **EDUCAÇÃO** e que a nossa tradição no campo da educação popular poderia ser fortalecida se concentrássemos essa produção em uma das linhas de pesquisa: **EDUCAÇÃO POPULAR**, que passaria de forma orgânica e sistemática, a agregar toda a produção antes diluída em três linhas de pesquisa, a saber: **Fundamentos e Processos da Educação Popular, Educação e Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos.** Assim, sem engessar os interesses renovados de pesquisa numa área de concentração, mantemos nossa tradição em pesquisa no campo da educação popular e redefinimos e redistribuímos os novos interesses em quatro outras linhas de pesquisa, quais sejam: História da Educação, Política Educacional, Processo de Ensino-aprendizagem e Estudos Culturais da Educação [...] Fundamental destacar que essas novas temáticas de pesquisa dialogam com nossos pares acadêmicos regionais, nacionais e internacionais e as nossas participações, trabalhos e publicações em encontros, fóruns, congressos e reuniões científicas, a exemplo do EPENN, de vários GTs da ANPEd, bem como em inserções em Portugal, na Espanha, na Inglaterra, nos Estados Unidos e no Canadá (para citar os mais frequentes) demonstram nossa profícua participação nos estudos e nas pesquisas que fortalecem o entrelaçamento da educação popular com a história da educação, as práticas educativas, as políticas públicas e os estudos culturais etc. O resultado deste debate levou-nos a elaborar uma nova estrutura para o nosso PPGE, que foi implementada no ano de 2007 (Resolução 52/2007 – CONSEPE)”. Disponível em: http://www.ce.ufpb.br/ppge/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=6&limit=1&limitstart=1[2]. Acesso em: 14/02/2013). (grifos nossos).**

inexorabilidade intencionalmente inculcada(s) por “mitos” nesses novos tempos, em que a exclusão se eleva.

Todo dia se constata a existência de um homem [diríamos: sujeito] simples esmagado, diminuído, reduzido à coisa, **submetido por forças sociais poderosas e estabelecidas que criam mitos que os dirigem**. São mitos que para Freire¹⁷ [...] ‘voltam-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem [diríamos: sujeito] tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade’ (MELO NETO, s/d, p. 94). (grifos nosso).

Por outro lado, não podemos deixar de reconhecer a existência de outras importantes instituições, organizações, movimentos, atores e atrizes sociais que têm tratado de pesquisar e dar visibilidade a discussões sobre a EJA – a exemplo da ANPED, NUPEP/CE/UFPE, Cátedra da UNESCO de EJA, Fóruns de EJA, CUT, MST etc. Inclusive, ressaltamos, tivemos acesso a alguns trabalhos sobre o fenômeno leitura, dos quais foi possível extrair contribuições significativas para a construção/definição do nosso problema de pesquisa e pressupostos teóricos e metodológicos a serem abraçados, a exemplo de VÓVIO (2010; 2012); FREITAS DE SOUZA (2004), VALLE (2010), RESENDE (2008); MOURA, D. C. (2010); MERCÊS (2003); FONSECA & CUNHA (2008) dentre outros.

Desse modo, o desafio está colocado. Temos uma EJA necessitando de fundamentos próprios, com carência de literatura específica, problemas a serem solucionados e questões a serem respondidas. Então, o que fazer para contribuir para o seu avanço?

1.2 – O diálogo gerador de tese

Aqui, coloco-me pessoal, singular e particularmente: como educadora popular, penso ter consciência da necessária competência exigida pelo processo de ensinar/aprender. Na condição de pedagoga que atua junto às(aos) educandas(os) jovens, adultas(os) e idosas(os), portanto, também formadora de leitoras(es), parece-me claro que o(a) educador(a) deve possuir conhecimento do objeto que ensina. Não um conhecimento parcial, fragmentado, e sim um conhecimento integrado(r) entre as (das) diferentes dimensões humanas. Busco, então, no Curso de Doutorado (PPGE/UFPB), a oportunidade de aprofundamento teórico que possa alicerçar uma *práxis* de leitura mais coerente com os princípios da Educação Popular junto aos sujeitos jovens, adultos e idosos, por acreditar que a teoria e a prática, num diálogo constante, iluminam-se mutuamente, como tão bem preconizam os postulados freireanos.

¹⁷ Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 45.

Assumimos, pois, o diálogo como componente fundante do aprender/ensinar, enquanto atitude própria humana que expressa a capacidade de perguntar e responder ao outro, como igual, seja em discurso e/ou ação (cf. MELO NETO, s/d, p. 112). Como nos ensina Freire (1987, p. 44), “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”. É justamente na criticidade construída na horizontalidade das relações dialógicas que há de se romper o silêncio ou a interdição na busca do *ser mais*. Afinal, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade.

Dessa maneira, com pretensões de aprofundamento de estudo e possíveis contribuições para (re)fundamentação da EJA como expressão de Educação Popular, este trabalho propõe investigar o fenômeno leitura na EJA. Parto do ponto de vista de que a leitura na Educação de Jovens e Adultos se constitui num processo pedagógico que possibilita a construção de (efeitos de) sentidos, saberes e práticas transformadoras na perspectiva ética, democrática e simbiótica de humanização das pessoas e de respeito à vida no planeta.

1.2.1 O reconhecimento na “aliança nova” e na “reconciliação” com a natureza, propostas por Prigogine.

Interpretando a Educação Popular numa concepção próxima à defendida por Melo Neto (2008, p. 31), como “um sistema aberto de teorias intercomunicantes”, conseguimos arrolar algumas convergências epistemológicas com as ideias defendidas por Ilya Prigogine. Esse autor é considerado precursor de um novo entendimento sobre ciência, construída e tematizada na dinâmica de múltiplas interações. Demonstra, de forma coerente, interesse pelas mais diversas manifestações culturais e pela pluralidade de saberes, abrindo, assim, janelas de comunicação na sua formação de cientista, tecida num rico diálogo cultural.

Segundo Prigogine & Stengers (1997, p. 14), a metamorfose da ciência e da inclusão ocorrerá através de uma aliança nova, do abrir-se ao universal, sem negação ou estranhamento às preocupações e interrogações das sociedades, no seio das quais se desenvolve e, finalmente, no “diálogo com a natureza, da qual saberá apreciar os múltiplos encantos, e, com os homens [acrescentaríamos: e as mulheres] de todas as culturas, cujas questões ela saberá no futuro respeitar”. Para autores,

é significativo que nossas teorias científicas sejam capazes de se desprender de limites e pressupostos que pareciam dever eternizar as escolhas de uma cultura passada, que é significativo que elas possam abrir-se a outras abordagens (PRIGOGINE & STENGERS, 1997, p. 14).

Essa parece ser a primeira aproximação entre a tese de pesquisa, aqui apresentada, e o ideário prigogineano, ou seja, a riqueza gerada nas/das construções feitas nos múltiplos movimentos interativos (ou interlocutivos). Para nós é, justamente, na e pela linguagem que interagimos com o mundo e com outros sujeitos, numa dinâmica interlocutiva. Todavia, perguntamos: quais seriam as perspectivas dessas interações? Seriam as da permanência? As da transformação?

A “aliança nova” e a “reconciliação” com a natureza, propostas por Prigogine, acenam, como alertas importantes, o modo de pensar/sentir/agir nas pesquisas científicas, sobretudo, no âmbito da Educação Popular que tem no diálogo, no coletivismo e no respeito à vida, seus principais axiomas epistemológicos – portanto, políticos.

Evolução e Mudança são máximas da metamorfose defendida por Prigogine. Isso porque “ser” e “estabilidade” são conceitos fundamentais na lógica da ciência clássica, enquanto que a “escolha”, a “possibilidade”, o “provisório” e a “incerteza” são consideradas propriedades comuns ao universo e à existência humana. Trata-se, portanto, de uma nova racionalidade, na qual o incerto e o indeterminado põem em xeque a ideia de um suposto desconhecimento. Nessa linha de entendimento, o tempo, hoje, reencontrado, “é também o tempo que não fala mais de solidão, mas sim da aliança do homem [acrescentaríamos: e da mulher] com a natureza que ele [e ela] descreve[m]” (PRIGOGINE & STENGERS, 1997, p. 15).

Mesmo fazendo críticas à ciência Clássica, Prigogine não deixa de perceber sua importância na evolução da ciência. Na metamorfose da ciência não cabe noção de rupturas. Na ciência clássica, por exemplo, afirma-se que toda a natureza é uma harmonia. Na contemporaneidade, a natureza é uma harmonia no caos. Caos não é sinônimo de desordem. É um tipo de ordem, uma ordem instável. Na lógica clássica, as moléculas colidem ao acaso como partículas de poeira. No entanto, o não equilíbrio pode produzir coerências estruturais, padrões muito complexos. As sequências temporais são muito complexas. O “caos” se organiza a partir de flutuações e bifurcações e assim permite o surgimento de novas organizações complexas. A realidade é constituída, grande parte, de movimentos mecânicos que, embora aleatórios, geram sistemas abertos, complexos organizacionais sem equilíbrios ou quase sem equilíbrio. Isso nos possibilita tanto enxergar, quanto compreender melhor os tipos de estruturas (ou “quase-estruturas”) existentes no mundo que integramos.

A partir dessas reflexões, traríamos, principalmente, como contribuição para o nosso estudo, a noção de metamorfose enquanto acontecimento na presença de não rupturas (PRIGOGINE & STENGERS, 1997). No entanto, faríamos apenas uma ampliação no seu

campo processual: o da “ciência” para o da cultura, desencadeando-se até a linguagem (forma ou processo de interação sociocultural). Na verdade, o que existem são interlocuções, interconexões, diálogos e criação do absolutamente novo porque nunca vivido antes (novidade) – diríamos, então, metaforicamente junto com João Cabral de Melo Neto (1995), tratar-se do curso de um rio, um “discurso-rio”.

Mas quais as repercussões dessa nova forma de conceber o processo de vida no universo, no que diz respeito à Educação Popular? E nas nossas relações existenciais e cotidianas? E em relação ao trabalho de leitura na EJA?

Acreditamos que o humano não pode ser mais um estranho no mundo que ele mesmo descreve. A relação dialogal entre homem/mulher e natureza faz cunhar uma ciência como práxis sociocultural: “é urgente que a ciência se reconheça como parte integrante da cultura no seio da qual se desenvolve” (PRIGOGINE & STENGERS, 1997, p. 11). Aqui, parece estar implícito o caráter político da ciência. Afinal, “os valores em jogo da metamorfose da ciência não são todas de ordem científica”. Em cada momento histórico, os homens e as mulheres buscam uma forma de encontrar uma coerência para os seus discursos e para o seu modo de fazer ciência. Assim, não se pode amputar da ciência o seu contexto de produção. Tampouco atrelá-la à perspectiva de neutralidade, muito menos de certezas. Por fim, reafirmamos, “nenhuma organização, nenhuma estabilidade, como tal, é garantida ou legítima, nenhuma se impõe por direito; todas são produtos das circunstâncias e estão à mercê delas” (PRIGOGINE & STENGERS, 1997, p. 226).

Na perspectiva de ir além da “arrebentação”, ou seja, da dimensão “científica”, é possível apostarmos no quanto pode ser fecunda a construção de uma *práxis interlocutiva* da leitura nas experiências de EJA enquanto expressão de Educação Popular. Isso, ressaltamos, necessitaria se concretizar num ambiente potencializador do diálogo entre as diversas ciências (PRIGOGINE & STENGERS, 1997). Aliás, entre as diversas culturas ou “saberes”, uma vez que estes, segundo Sales (1999), envolvem dimensões humanas (intelectual, afetiva, volitiva, prática) que mutuamente se influenciam e se potencializam, compreendendo, pois, a realidade objetiva e subjetiva das pessoas. Esclarecendo, cultura é aqui entendida como:

expressão da criação humana, fruto das complexas operações que o humano vem apresentando, historicamente, no trato com a natureza material e suas lutas para sobrevivência própria. Nessas operações, descobriu a sua capacidade de aprender, estabelecendo esse momento como o **fato pedagógico**, isto é, a condição de aprendizagem que traz consigo e que continua em desenvolvimento, com maior velocidade que qualquer outra espécie animal (MELO NETO, s/d, p.8, grifo do autor).

1.2.2 O reconhecimento da identidade ética do “buen vivir”

Conforme Porto-Gonçalves (2002), a maneira de concebermos a natureza - se gerada(ora) na (de) dicotomia ou na (de) integração - está fortemente atrelada ao pensamento filosófico profundo de cada sociedade, orientador-base para o seu modo de produzir e de (con)viver, haja vista que cada cultura constrói o conceito de natureza ao mesmo tempo em que institui as suas relações sociais. Daí esse autor afirma que:

toda sociedade, toda cultura cria, inventa, institui uma determinada ideia do que seja a natureza. Nesse sentido, o conceito de natureza **não é natural, sendo na verdade criado e instituído pelos homens** [acrescentaríamos: daí a importância de uma educação ética e democrática]. Constitui um dos pilares através do qual os homens erguem as suas relações sociais, sua produção material e espiritual, enfim, a sua cultura”. (PORTO-GONÇALVES, 2002, p. 23, grifo nosso).

A concepção ocidental moderna de natureza, inserida em um sistema de pensamento mais amplo, traz em si uma racionalidade que se pretende superior a todas as outras e funda institucional, simbólica e subjetivamente o mundo em sua atualidade. Clivada pela “oposição homem-natureza e pela ideia de Estado, de raça e de propriedade privada, essa racionalidade se impôs hegemonicamente sobre todas as outras, desqualificando-as como atrasadas e, principalmente, desestruturando suas territorialidades (concretas e simbólicas)” (SILVEIRA, 2011, p. 11).

Mas, valendo-se de contradições inerentes aos processos de opressão, novos atores sociais surgem na cena política, apontando, entre outras coisas, para formas distintas de relação com a natureza. O conceito hegemônico de natureza passa a ser questionado - e “como ele perpassa o sentir, o pensar e o agir de nossa sociedade”-, colocando-se em xeque também o modo de ser, de produzir e de viver nessa sociedade (Porto-Gonçalves, 2002, p. 28). Nesse cenário, “o movimento indígena latino-americano consagrou-se como importante força política, em escala nacional e regional, através de reivindicações por autonomia de seus territórios ancestrais, por autodeterminação” (SILVEIRA, 2011, p. 2-3) e por adoção de uma nova racionalidade ética e mais emocionada: o “buen vivir”.

Desse modo, entendemos que o “buen vivir”, partindo de uma visão holística da realidade e intencionando ultrapassar a crítica, propõe novas perspectivas de pensamento, afetividades e práticas, alicerçadas pelos princípios filosóficos e por projeto(s) político(s) de

respeito à vida no planeta, expressos nos conceitos de *Sumak Kawsay* (em *quéchua*: “vida em plenitude”) e *Suma Qamaña* (em *aymará*), principalmente.

A pretensão da construção de um novo “jeito” de (con)viver (“bem viver”), parece estar fundado na integração entre os vários elementos da natureza, numa simbiose entre os seres humanos e a “Mãe Terra” - “uma relação sagrada”, melhor dizendo.

Conforme David Choquehuanca (2010), “o buen vivir” objetiva reestabelecer uma harmonia com a natureza, priorizando a vida e os direitos cósmicos – antes que os Direitos Humanos. Nessa nova ética, a natureza é apreendida como sujeito de direito. O direito do humano (*um* dentre outros) é integrante dos direitos da “Mãe Terra”, e não o contrário. Nessa cosmovisão, o respeito às diversidades passa a ser uma exigência ética que se estende a todos os seres que habitam o planeta, numa relação de *complementaridade* entre mulher/homem, criança/idoso(a), terra/água, vegetais/ animais, o reconhecimento e o resgate da identidade sociocultural dos diferentes povos é buscada em *harmonia* com a natureza e o cosmo.

Nessa perspectiva, o “buen vivir”, ao contrário do projeto civilizatório ainda hegemônico, pressupõe a prevalência do *equilíbrio* em tudo e passa, necessariamente, pela nãoexclusão, pela não desigualdade. Implica um exercício permanente de saber se comunicar na perspectiva do diálogo, de saber escutar os **anciãos** (“nossos avós são bibliotecas ambulantes”); de saber dançar, comer, rezar, trabalhar, etc. como algo comunitário e festivo, e não como produção de mais-valia. Enfim, o “buen vivir” pressupõe o equilíbrio em tudo, prevalecendo os aprendizados ancestrais. Isso impõe que o ser individualizado da modernidade tem que reconhecer a existência ontológica de outros seres que têm direito a existir e viver com sua alteridade. Trata-se de outra ética para reconhecer e apreender valores, deixando para trás a razão instrumental e manipuladora que tem colonizado vidas, saberes, afetos, economias, espiritualidades, etc. (CHOQUEHUANCA, 2010; HOUTART, 2011).

Dávalos (2008) ressalta a força enunciativa e de resistência do *Sumak Kawsay* quando o enxerga como um reclamo dos povos kechwas para a efetivação do “buen vivir”. Para esse autor, a cultura que ainda predomina sobre esses povos e outras minorias é a da vida alijada aos parâmetros mais caros da modernidade e do crescimento econômico, isto é, o individualismo, a busca por lucro, a relação custo-benefício como axioma social, a utilização da natureza, a relação estratégica entre seres humanos, a mercantilização total de todas as esferas da vida humana, a violência inerente ao egoísmo do consumidor, dentre outros. O

“buen vivir”, ao contrário, incorpora as dimensões humana, ética e holística ao relacionamento entre os seres humanos - tanto com a sua história, quanto com sua natureza, expressando-se, portanto, como uma possibilidade de relação diferente, por não apregoar o antagonismo entre os seres humanos e com o seu entorno social e natural.

Magdalena León (2009), por sua vez, abordando a questão de uma perspectiva feminista, lança o conceito de “economía del cuidado humano” como expressão do *Sumak Kawsay*, acreditando que nessa nova forma de ver e de se relacionar no/com o mundo, recupera a ideia da vida como eixo e categoria central da economia.

Desse modo, parece ser consenso, tanto entre os estudiosos como entre os sujeitos sociais que se molham e se embriagam na luta direta pela efetivação de um “buen vivir” – a exemplo dos povos indígenas -, que um dos axiomas do “buen vivir” é a relação ética com a natureza, contrapondo-se, assim, aos *ethos* capitalistas e a qualquer outro modelo civilizatório subalternizante.

Evidentemente, nessa linha de pensamento/sentimento/ação, a ética-democracia emerge como estratégia política de convivência para que não haja qualquer tipo de exclusão, preconceito ou discriminação, uma vez que contrariam a ideia do “buen vivir”. A preocupação com a justiça social e a organização política como simultânea ao respeito com a natureza, por exemplo, é explicitada por Ramírez (2010) quando esse autor introduz o conceito de “bioigualitarismo ou de biosocialismo republicano” ao debate sobre o “buen vivir”. Daí a defesa simultânea pelo restabelecimento da harmonia com a natureza, a construção de outra economia e a edificação da interculturalidade, orientada pelo diálogo e outras formas de interação ética na diversidade. Afinal,

il Vivir Bien implica el acceso y disfrute de los bienes materiales en armonía con la naturaleza y las personas. Es la dimensión humana de la realización afectiva y espiritual. Las personas no viven aisladas, sino en familia y en un entorno social y de la naturaleza. No se puede Vivir Bien, si se daña la naturaleza (ALBO X., 2010, p. 57).

Nesse sentido, a adoção dos conceitos de *Sumak Kawsay* e de *Suma Qamaña* nas novas Constituições do Equador¹⁸ (aprovada em 2008) e da Bolívia¹⁹ (aprovada em 2009), são indícios do “bem viver” como *praxis* política na atualidade.

¹⁸ A Constituição do Equador de 2008 foi a primeira na América Latina a reconhecer três princípios reivindicados pelo movimento indígena como condições básicas para a refundação do Estado, em termos etnicamente mais justos. Após uma longa e intensa luta reivindicatória por parte do movimento indígena do país, o Equador foi reconhecido como um Estado Plurinacional, em que as nacionalidades e povos indígenas passam a ter direito ao seu território ancestral e à autonomia. A Constituição de Monticristi reconheceu, além disso, dois princípios inovadores originados na cosmovisão indígena: o “*Buen Vivir*” como paradigma de desenvolvimento do Estado e a natureza como sujeito de direito (SILVEIRA, 2011).

De los conceptos alternativos que han sido propuestos, aquel que más opciones presenta dentro de sus marcos teóricos y epistemológicos para reemplazar a las viejas nociones de desarrollo y crecimiento económico, es el *sumak kawsay*, el buen vivir. Es un concepto que está empezando a ser utilizado en Bolivia y Ecuador, a propósito de los cambios constitucionales de ambos países; el *sumak kawsay* (buen vivir), como un nuevo referente al desarrollo y al crecimiento económico, es una de las propuestas alternativas más importantes y novedosas ante la globalización neoliberal (DÁVALOS, 2008, p. 5).

Alberto Acosta (2009), referindo-se à adoção do conceito de *Sumak Kawsay* no projeto político do Equador, diz se tratar de uma demonstração de que é possível “abrir portas” à construção de uma sociedade democrática. Para esse autor, tal acontecimento, resultante de lutas históricas, ao mesmo tempo que acolhe as propostas dos povos e nacionalidades indígenas, amplia os segmentos da população e se lança como força dos debates de transformação que se desenvolvem no mundo.

Nesse movimento, a educação no e para o “buen vivir” tem sido buscada em várias experiências latino-americanas. A título de exemplo, poderíamos citar a Fundação Pedagógica Nuestramérica de Costa Rica. Dedicando-se à formação de docentes para a *Educación Intercultural Bilingüe* (EBI), a referida Fundação toma como base os seguintes enfoques: a) o ensino das línguas indígenas maternas; b) o ensino da cultura indígena local; c) Educação Ambiental, a partir da visão indígena atual (CEAAL, 2012). Mirando se opor às propostas educativas globalizantes, a EBI faz um comparativo entre Epistemología Monocultural (Globalizada) e Epistemología Multicultural (EBI), conforme apresentado no quadro que segue:

¹⁹ A Bolívia, país que, junto com o Equador, apresenta maiores avanços na América Latina em relação à redefinição do Estado sobre bases plurinacionais, aprovou sua nova Constituição em 2009, reconhecendo o Estado como pluricultural e comunitário. Essas conquistas significaram a possibilidade de essas populações viverem de acordo com sua cosmovisão, baseada em princípios comunitários, na ideia de complementaridade e de relação equilibrada com a natureza (SILVEIRA, 2011).

	FUNDACIÓN PEDAGÓGICA NUESTRAMÉRICA DE COSTA RICA
En la Epistemología Monocultural (Globalizada):	En la Epistemología Multicultural (EBI):
<ul style="list-style-type: none"> *La realidad existe independientemente de las representaciones humanas. *La realidad existe independientemente del lenguaje. *La verdad es un asunto de precisión de la representación. *El conocimiento es objetivo. *Hay una reducción del sujeto a sus funciones intelectuales y cognitivas. *Hay una desvalorización de los factores culturales y simbólicos de la vida colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> *La realidad es una construcción. *Las interpretaciones son subjetivas. *Los valores son relativos. *El conocimiento es un hecho político. *Existen otras dimensiones: Una teoría del sujeto; el poder de los factores socioculturales; el acento sobre la dimensión simbólica de la acción; la valorización de la diferencia; la importancia de la interioridad. *La creencia en los resultados del pensamiento occidental. *Se da la creencia sobre una base biológica del comportamiento.

(Extraído de: CEAAL, 2012, adaptação nossa).

Por outra parte, Capra (2006) contribui com o debate sobre “buen vivir” (melhor dizendo: corrobora!) quando traz a “teia da vida” como uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Impelindo-nos a novos níveis de consciência, esse autor afirma que “reconectar-se com a teia da vida significa construir, nutrir e educar comunidades sustentáveis, nas quais podemos satisfazer nossas aspirações e nossas necessidades sem diminuir as chances das gerações futuras” (CAPRA, 2006, p. 231). Para tanto, diz esse autor, “precisamos aprender os princípios básicos da ecologia” (p. 231). Na tentativa de “superar nossa ansiedade cartesiana”,

precisamos pensar sistemicamente, mudando o nosso foco conceitual de objetos para relações. Somente então podemos compreender que a identidade, a individualidade e a autonomia não implicam separatividade e independência. Como nos lembra Lynn Margulis: “Independência é um termo político, e não científico” (CAPRA, 2006, p. 230).

Capra (2006), então, baseando-se no entendimento dos ecossistemas como “redes autopoieticas²⁰ e como estruturas dissipativas²¹” (p. 231), formula um conjunto de princípios

²⁰ “A autopoiese, ou “autocriação”, é um padrão de rede no qual a função de cada componente consiste em participar da produção ou da transformação dos outros componentes da rede. Dessa maneira, a rede, continuamente, cria a si mesma. Ela é produzida pelos seus componentes e, por sua vez, produz esses componentes”. (CAPRA, 2006, p. 136).

²¹ Trata-se da teoria desenvolvida por Ilya Prigogine, a qual é vista por Capra (2006, p. 152) como “parte da mudança de paradigma da física para as ciências da vida”.

de organização, identificados como princípios básicos da ecologia, como diretrizes para construir comunidades humanas sustentáveis e que, aqui, nos arriscamos a sintetizar da seguinte forma:

- a) A interdependência: “todos os membros de uma comunidade ecológica estão interligados numa vasta e intrincada rede de relações, a teia da vida”, em que há dependência mútua de todos os processos vitais do organismo em relações não-lineares, envolvendo múltiplos laços de retroalimentação (p. 231);
- b) O fluxo cíclico de recursos: “os laços de realimentação dos ecossistemas são as vias ao longo das quais os nutrientes são continuamente reciclados”. Por se tratar de sistemas abertos, todos os organismos de um ecossistema produzem resíduos, porém o que é resíduo para uma espécie é alimento para outra, de maneira que o ecossistema como um todo permanece livre de resíduos - daí, a necessidade de replanejar padrões sustentáveis de produção e consumo que imitem os processos cíclicos da natureza, visto que os principais desacordos entre a economia e a compreensão ecológica, é a de que a natureza é cíclica, e não linear, como adotada pelos sistemas industriais (p. 232-233);
- c) A cooperação e a parceria: a tendência para formar associações, para estabelecer ligações, para viver dentro de outro organismo e para cooperar é um dos “certificados de qualidade” da vida. “Desde as primeiras células nucleadas há mais de dois milhões de anos, a vida na Terra tem prosseguido por intermédio de arranjos cada vez mais intrincados de cooperação e de coevolução”. As comunidades humanas, de seu turno, teriam como sinônimo de parceria, a democracia e o poder pessoal, já que cada membro da comunidade desempenha um importante papel (p. 233-234);
- d) A flexibilidade: trata-se da consequência: “teia da vida é uma rede flexível e sempre flutuante”. A flexibilidade de um ecossistema resulta dos seus múltiplos laços de realimentação, que tendem a levar o sistema de volta ao equilíbrio sempre que houver um desvio com relação à norma, devido a condições ambientais mutáveis. Nesse processo, quanto mais variáveis

forem mantidas flutuando, mais dinâmico será o sistema, maior será a flexibilidade e maior será sua capacidade para se adaptar a condições mutáveis. A falta de flexibilidade se manifesta como tensão. A tensão temporária é um aspecto essencial da vida, mas a tensão prolongada é nociva e destrutiva para o sistema. Assim, “todas as flutuações ecológicas ocorrem entre linhas de tolerância” (p. 234);

- e) A diversidade: “um ecossistema diversificado também será flexível, pois contém muitas espécies com funções ecológicas sobrepostas que podem, parcialmente, substituir umas às outras”. Nos ecossistemas, a complexidade da rede é uma consequência da biodiversidade. Assim, uma comunidade ecológica diversificada é uma comunidade elástica. Nesse sentido, nas comunidades humanas, por exemplo, a diversidade étnica e cultural pode desempenhar o mesmo papel, já que muitas relações e abordagens diferentes do mesmo problema ampliam as chances de adaptação às situações mutáveis (p. 235).

Guiados pelo o que diz Eduardo, podemos depreender que o “buen vivir” é um “movimiento” que vem adquirindo forças. Isso porque a consciência do caráter profundamente destrutivo do capitalismo como fundamento econômico de uma cultura destrutiva de progresso sem limites, que ignora as questões sociais e ecológicas, está crescendo não só entre os povos indígenas, mas entre muitos outros ambientes sociais²², sobretudo, do continente latino-americano. Entretanto, sabemos que a compreensão do que vem a ser “boa vida”, poderá variar de acordo com cada cultura. Nesse sentido, Eduardo Gudynas (2011), ao mesmo tempo que nos põe cientes de que boa parte das reflexões atuais sobre o “buen vivir” giram em torno do *Suma Qamaña (Aymar)*, chama a nossa atenção para o fato de que essa ideia não pode ser transplantada. E justifica:

²² Novas alternativas de convivência e novos paradigmas de consumo estão sendo construídos em várias partes do mundo, simultaneamente. O conceito de “Felicidade Interna Bruta” (FIB) é considerado um deles. Trata-se de um índice sistêmico para medir o grau de desenvolvimento de uma comunidade ou nação que, diferente do mundialmente aplicado PIB – Produto Interno Bruto, não considera apenas os aspectos econômico-financeiros. O FIB avalia questões como educação de qualidade, bem-estar psicológico, grau de felicidade, proteção ambiental, acesso à cultura, além dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) conforme preconizado pela Organização das Nações Unidas. Para mensurar o desenvolvimento, o FIB considera nove dimensões: Bem-Estar Psicológico; Cultura; Meio Ambiente; Vitalidade Comunitária; Boa Educação; Uso de Tempo; Boa Governança; Bom Padrão de Vida e Saúde. O FIB foi desenvolvido no Butão, pequeno país do Himalaia, a partir de um conceito elaborado em 1972 pelo rei Jigme Singya Wangchuck (Instituto Visão Futuro: Felicidade Interna Bruta - Disponível em: <http://felicidadeinternabruta.blogspot.com.br/> - Acesso em: 20/02/2013).

plataforma de encuentro [que] por un lado se expresa em el plano de las culturas, y además de ellas, en las ontologías que las sustentan. Por esta razón, en la pluralidad del Buen Vivir están presentes múltiples ontologías. Consecuentemente, **no se puede generar una propuesta esencialista que sea idéntica para todas las culturas y todos los sitios. En tanto concepto plural, podría decirse que en sentido riguroso nos estamos refiriendo a “buenos vivires” que adoptan distintas formulaciones en cada circunstancia social y ambiental.**

E continua dizendo:

Es necesario promover el debate sobre el Buen Vivir en otras circunstancias y con otros actores. Por ejemplo, **¿cuál sería el Buen Vivir al que aspiran los vecinos de una favela en Brasil?**

(Eduardo Gudynas, 2011, p. 462, grifos nossos).

Para nós, mesmo sendo o “*buen vivir*” um conceito em aberto, encarado sob diferentes acepções, traz um forte princípio com a vida em harmonia e equilíbrio entre homens e mulheres, entre as comunidades e, sobretudo, entre os seres humanos e a natureza. A prática desse conceito implica saber viver em comunidade, alcançar condições mínimas de igualdade, eliminar o preconceito e a exploração e respeitar a natureza conservando seu equilíbrio. Aliás, prática esta que parece já estar sendo desenhada por muitos(as) teimosos(as), filhos(as) da “Mãe Terra”.

Por todas essas razões, diríamos com Eduardo Gudynas (2011, p. 11) “el Buen Vivir es actualmente un concepto vivo donde, como es común escucharen muchos valles andinos, están germinando nuevas alternativas de vida” – sem esquecer de observar sobre a grande guinada que tudo isso pode representar na disputa de hegemonia, ante os instrumentos de controle do discurso:

[o “bom viver”] Não é um fenômeno contingente, mas recorrente, cíclico, permanente, ao longo de toda a história dos países andinos. Esta persistência da cultura ancestral andina vem apresentando um paradoxo: o supostamente “caduco”, “arcaico”, “primitivo”, “atrasado” e “retrógrado”, é de fato gerador do novo, de renovação, e inclusive do revolucionário. Em contraposição, no entanto, a esta prática realmente existente das sociedades e dos povos, as cadeias globais de meios de comunicação em massa, digitadas pelos poderes mundiais hegemônicos, violentos e dominantes, transmitem análises destas realidades marcadas por um profundo colonialismo e racismo, em que estas são qualificadas de “atraso político”, “populismo”, “fundamentalismo indígena”, etc. **Para além das intencionalidades de dominação por trás destes meios, estas incompreensões permitem evidenciar até que ponto ainda a humanidade está insuficientemente capacitada conceitualmente para se entender e relacionar-se em sua diversidade.** No entanto, é precisamente seu caráter radicalmente diferente e ainda oposto à cultura hegemônica, por parte da cultura andina em geral e o “Bom viver” em particular, que permite e explica sua possibilidade de contribuir literalmente “de outro lugar”, de outra lógica e paradigma, à superação da atual crise do paradigma civilizatório hegemônico²³. (grifos nossos)

²³ Documento de trabalho para o Ateliê Internacional *Biocivilização para a Sustentabilidade da Vida e do Planeta* Rio de Janeiro, 9 a 12 de agosto de 2011 tendo em vista a Conferência Rio+20 - Que fundamentos filosóficos, éticos e políticos?

Essa nossa compreensão, coloca-nos também como defensoras do “buen vivir” pela sua imanência utópica e suas convergências com a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos. Estamos convencidos de que a educação, como direito humano ao longo da vida, na escola ou fora dela,

é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (Declaração de Hamburgo, 1997).

Com efeito, a leitura na EJA como *praxis interlocutiva* no/para um bem viver (“buen vivir”) emerge como uma possibilidade bastante fértil.

Aqui, parece-nos importante anotar que, objetivando respeitar a pluralidade de culturas (multiculturalidade) e as nuances e diálogos existentes em/entre cada uma delas (intra/intermulticulturalidade), decidimos adotar nesta tese a expressão “*um bem viver*” para *um* modo de vida em que viver bem (“buen vivir”) é fruto das reflexões, necessidades, sentimentos e utopias de uma comunidade em convivência ética com outras comunidades, com a natureza e com o universo – de quem somos *um* dentre outros elementos de uma cadeia interdependente, simbiótica.

1.2.3 Reconhecimento da leitura na Educação de Jovens e Adultos como potencializadora no e para um bem viver (“buen vivir”)

Todos os saberes, sem exceção, são humanos porque produzidos por homens, mulheres e crianças, e, por isso mesmo, devem colocar a vida como elemento central, como mosaico de uma ética (democrática) de um/no bem viver (“buen vivir”) e da/na humanização das pessoas, reconhecendo-as como sujeitos sociais de direito. Isso, ressaltamos, transcende a tônica de “inclusão”, realçadora e (re)alimentadora de um modelo de sociedade injusto, gerado(r) pelas(de) desigualdades e desrespeitos pelas pessoas e pelo cosmo do qual a humanidade faz parte e nele/com ele estabelece uma relação de interdependência simbiótica.

proposto pelo Fórum por uma Nova Governança Mundial (p. 4-5) [Este documento foi redigido por Ricardo Jiménez, coordenador da Cátedra de Integração Sul-americana, redator do Caderno de Propostas do FNGM Nossa Pátria deve ser o Universo, migração e governança mundial, co-organizador da Assembléia Cidadã do Cone Sul].

Nesse prisma, o caráter absoluto dos enunciados (inclusive os científicos, tão defendidos pela ciência clássica) deixa de ser considerado sinal de “racionalidade” universal, na medida em que a “universalidade” assume um caráter de negação e superação de todas as particularidades culturais. Essa perspectiva sinalizaria uma extremada divergência em relação aos princípios de uma educação popular, a qual busca na dialética sócio-histórica o respeito aos saberes e às singularidades no coletivo.

“Evolução” e “mudança”, conceitos “chave” no conjunto de aspirações de Prigogine, nos ajudam a entender melhor a importância de concebermos a leitura na EJA como práxis interlocutiva em busca de um bem viver (“buen vivir”) e como expressão de Educação Popular (EP), ou seja, como uma perspectiva e um modo de atuar que tem como exigência e coerência a

formação de pessoas mais sabidas e mais fortes para conseguirem melhor retribuição à sua contribuição econômica, política e cultural; mais sabidas e mais fortes para serem reconhecidas como pessoas e trabalhadoras; mais sabidas e mais fortes para serem tranquilas e felizes e para terem uma convivência construtiva e preservadora com o meio ambiente físico e humano (SALES, 1999, p.115).

Se para nós a língua(gem) não “é o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”, como afirma Gnerre (1991, p. 22), é certamente um dos mais eficazes para esse fim. Todavia, o movimento constitutivo da língua(gem) se dá na história pelo trabalho dos sujeitos. A língua(gem) não nasce ao acaso. Na realidade, os(as) interlocutores “trabalham continuamente a relação entre a língua e os mais diversos sistemas de referência existentes, aumentando a potencialidade significativa dos recursos expressivos, ao mesmo tempo que, se necessário, estes também são ampliados ou modificados” (POSSENTI, 2001, p. 93).

A contextualização da língua(gem), o seu sentido histórico (simbólico/ ideológico²⁴) é elemento basilar no movimento dialógico, dialético e ininterrupto de aprender/ensinar no contexto da Educação Popular. Essa dinamicidade é legitimada pela visão de “que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo ou reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”, da nossa *práxis* (FREIRE, 1999, p.20).

²⁴ Na esteira de Gramsci (1978; 1984; 1987; 1995), entendemos *ideologia* como uma visão de mundo que expressa todos os espaços da vida e tem sua existência materializada nas práticas, manifestando-se implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas (GRAMSCI, 1978 p. 16). Assim, não consistindo em mero conjunto de ideias abstratas ou normas lógicas, a ideologia aproxima-se da sociedade e torna-se real, enquanto fator que direciona e organiza os indivíduos, uma vez que se trata de “terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam” etc. (GRAMSCI, 1978, p. 377). Não se trata, portanto, de mero epifenômeno do econômico, nem falsa consciência, nem sistema de ideias. A ideologia é concepção de mundo que se manifesta na ação e a organiza.

Nesse contexto, a leitura emerge como uma *práxis* histórico-social, um processo instaurado numa relação interlocutiva. Compreendê-la, portanto, demanda a apreensão disso na teia de relações que a constituem e a engendram (FREITAS DE SOUZA, 2004). Isso porque, na relação sujeito/mundo/historicidade, o trabalho com a língua(gem) é forma ou processo de interação. É justamente na e pela linguagem que homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos (re)significam a realidade; assumem a condição de sujeitos interlocutores; podem(?), sabem(?) e aprendem(?) a denunciar/anunciar o/no mundo; agem enquanto dizem. Afinal, se “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1999, p.11), a leitura, principalmente para os subalternizados por uma lógica excludente, não pode prescindir de ser “atividade constitutiva de sujeitos capazes de inteligir o mundo e nele atuar como cidadãos” (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 22).

De fato, como afirma Bakhtin (1995), a palavra refrata de maneira fiel todas as mudanças e alterações sociais num processo ininterrupto. Tecidas “a partir de uma multidão de fios ideológicos”, as palavras “servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (p. 41). E isso a potencializa, continuamente, como indicadora de todas as transformações sociais. O destino da palavra é o da sociedade que fala. A palavra, impregnada de visões de mundo, tem na ideologia o seu “nascido” e a mais fecunda “incubadora” que a (re)alimenta, intencional e dinamicamente.

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades e 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 (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995, p. 95).

Nessa direção, parece-nos imprescindível alargarmos nossas discussões sobre o ato de ler, deslocando-o da linguagem verbal, sobretudo da escrita, à qual a leitura tem sido tradicionalmente atrelada, culturalmente naturalizada, socialmente escolarizada e politicamente institucionalizada.

Richard E. Mayer (2001), estudioso da psicologia cognitiva e educacional, tem centrado seus estudos na aprendizagem dos multimídia. Para esse autor, o termo multimídia designa o material que vincula palavras (textos verbais, tanto em impressos como em textos orais) e material pictográficos (gráficos, ilustrações, fotografias, mapas etc.), abrangendo tanto os textos digitais como os textos impressos.

Dionísio (2005), por sua vez, afirma que o processamento textual falado ou escrito “exige atividades que vão além da palavra, pois a construção de sentidos resulta da combinação de recursos visuais e verbais” (p. 196). Por outro lado, observa que “todos os

gêneros textuais escritos são multimodais, mas nem todos os gêneros visuais são multimodais” (p.185), a exemplo da fotografia.

Essa autora, então, alerta-nos para o fato de que, na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual” (p. 160), ressaltando aspectos pedagógicos (portanto, políticos) não apenas do “letramento”, mas dos **MULTI**letramento**S** e processamento dos gêneros multimodais.

Multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados, mas é necessário que ‘professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser mutuamente integrados, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações’.

Nessa mesma direção, Barros (2009) chama a nossa atenção para o fato de que “as atuais demandas de leitura e escrita têm exigido dos leitores capacidades cada vez mais avançadas de letramento”, a exemplo do “atribuir sentidos a textos multimodais, quer sejam impressos ou digitais” (BARROS, 2009, p. 01).

Por outro lado, Oswald (2010, p. 193-216) afirma que a relação do jovem com o texto imagético é um desafio ao campo de investigação sobre a leitura. Essa autora, em sua pesquisa, sem se dar conta da especificidade das práticas de recepção que envolvem a imagem, terminou por perceber que a delimitação do problema não contemplava o que a empiria apontava. Na tentativa de romper com a visão que canoniza as obras da alta cultura e desprestigia a cultura de massa por seu caráter alienador, tomou como objeto, em sua investigação, o “mangá” (Histórias em Quadrinhos japonesas), um artefato cultural. Isso levou a referida autora a ressaltar a inadequação de investigar essa produção de sentidos apenas pelo eixo da leitura do texto impresso (p. 201). Para essa autora, faz-se necessário “entender o papel mediador da imagem nas novas formas de ler e produzir conhecimento e cultura” (p. 202). Nesse sentido, a partir dos dados coletados nesse estudo, alerta-nos que “não é da leitura que os jovens reclamam. Caroline, Juliana, José e jovens da entrevista coletiva dão pistas mais concretas para interpretar que **o que lhes causa mal-estar é o ritmo lento que a leitura assume na escola**”. (p. 210, grifo nosso). E, respaldando-se na fala de Santanella & Machado, Oswald (2010) segue dizendo:

com a multimídia e a hipermídia nunca se leu e escreveu tanto como hoje, principalmente os jovens. No entanto, esses sistemas, sem deixar de incorporar a conquista que a escrita representa, criam modos de ler e escrever mais relacionados com o sistema perceptivo das gerações que nasceram e cresceram na civilização da imagem (OSWALD, 2010, p. 211, grifo nosso).

Para Martín-Barbero e Rey (2004), a escola, ainda presa a modelos lineares e unidirecionais de leitura, não “se dá conta da pluralidade de textos, relatos e escrituras (orais, visuais, musicais, audiovisuais e telemáticos) que hoje circulam” (p. 58). Esse autor, então, apontando o viço a que a escola ainda continua filiada, parece “reforçar” tal hegemonia ao se colocar na “defensiva”, ao mesmo tempo em que ignora (se poupa de) os múltiplos dispositivos de armazenamento, classificação, difusão e circulação muito mais versáteis, disponíveis e individualizados do que a escola. Martín-Barbero (2004, p. 58-59) questiona: “está a educação se encarregando dessas indagações? E, se não o está fazendo, como pode pretender ser hoje um verdadeiro espaço social e cultural de produção e apropriação de conhecimentos?”.

Aqui, defendemos o texto²⁵ como o material privilegiado para um trabalho com a leitura na EJA, atrelado ao discurso²⁶ e à construção de (efeitos de) sentidos, não a uma suposta (porque impossível) decifração. Quando observamos aqui a necessária presença do texto nas relações de ensino²⁷, não estamos elegendando simplesmente um material de apoio pedagógico às aulas de leitura. Vamos além disso, o que pretendemos é “imitar a vida”, já que o texto é por nós concebido como a manifestação real e concreta do discurso num processo intersubjetivo e dialógico que tem caráter de acontecimento enunciativo, isto é, como instância discursiva, tecida na e pela pluralidade de linguagens. A partir desse ponto de vista, diríamos, com Landowski (2012, p. 3-4): “o universo inteiro é uma espécie de ‘texto’ que ‘lemos’ continuamente, não, é claro, somente com nossos olhos de leitores, mas fazendo uso dos nossos cinco sentidos”, situados historicamente.

A EJA, então, deverá eleger o texto como objeto (discursivo), numa nova abordagem dos fenômenos de língua(gens), entendendo-o agora como colocação em funcionamento de recursos expressivos de/entre diversos signos com certa finalidade (cf. POSSENTI, 2001, p. 64), numa instância concreta e entre um locutor e um alocutário, sempre. Não se trata,

²⁵ Texto é aqui tomado como unidade de análise, por pressupor que é nele e por meio dele que se podem evidenciar e analisar os elementos enunciativos de língua(gem) e os extralinguísticos que compõem as suas condições de produção e recepção. Em suma, teórica e metodologicamente falando, é no texto e por meio dele que se pode entender como se dá o funcionamento do discurso.

²⁶ Neste trabalho, inspirando-nos em Possenti (2009b, 13-22), apreendemos discurso como: “um tipo de sentido” (um efeito de sentido, uma posição, uma ideologia) que se materializa através de recursos sógnicos, constituindo-se pelo trabalho com e sobre os recursos de expressão, que produzem determinados efeitos de sentido em correlação com condições de produção específicas. Embora não mantenha uma relação biunívoca com os recursos de linguagem que dele participa, é condicionado às circunstâncias históricas de sua produção (quem anuncia, de onde, quando, como, para quem, por que, para que, a favor de que/quem, contra que/quem, etc.). Dessa maneira, *processo discursivo* é produção de efeito(s) sentido(s), sendo, pois, o *discurso* o *locus* no/do qual emergem as significações.

²⁷ Para efeito de esclarecimento, nesta pesquisa adotamos para ensino o entendimento de Miel (1972, p. 22), para quem “uma pessoa está ensinando quando está mediando entre outra pessoa e seu mundo. Mediar é servir de instrumento na experimentação que outra pessoa faz de seu mundo e em busca de significação. Assim, ensinar é participar do ponto efetivo da experiência de outra pessoa”.

portanto, apenas de estabelecer relações entre formas, mas de entender e explicar através de quais procedimentos se dá a atividade discursiva. A questão fundamental passa a ser *como*, com recursos sógnicos indeterminados (ou conjunto/s desses),

pode-se, em circunstâncias dadas, produzir um discurso com exatamente tal forma e tal interpretação. E, dado que há, em geral, possibilidade de mais de uma interpretação, por quais mecanismos se chega eventualmente a determinar a interpretação desejada ou as interpretações possíveis (POSSENTI, 2001, p. 64).

Ressaltamos: a linguagem escrita é, dessa maneira, resguardada a sua merecida importância como evento comunicativo, tão somente uma das modalidades de representação, já que se “constitui como *um* elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação” (BARROS, 2009, grifo da autora). Isso, certamente, faz cair por terra a supremacia da escrita ante outras linguagens, com a devida observância de que teremos que continuar fazendo “frente aos apelos imediatos de um mundo cada vez mais seduzido pela imagem, pela comunicação rápida, pela velocidade, e ao mesmo tempo *ampliar quantitativamente* os esforços para incluir parcelas cada vez maiores da população” (GARCEZ, 2000, p. 583, grifo da autora).

Nosso entendimento é que, além da discursiva, a linguagem tem as dimensões pedagógica e política. Mira-se *em* o que se quer e organiza-se o discurso como ação conservadora ou ação transformadora. É uma ou outra posição política, não há meio termo, tampouco neutralidade. Por isso, afirmamos com Freire (1987, p. 90-91):

se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens [diríamos: e/ou de algumas mulheres], mas direito de todos os homens [e de todas as mulheres]. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

Discursividade é, pois, um direito humano a ser (re)conquistado, se gerado(r) na/da consciência+ação transformadora, ou seja, da *práxis interlocutiva*. Dessa forma, a *leitura como práxis interlocutiva* (nossa tese de pesquisa) parece reconhecer-se na “desordem”, na instabilidade, emergindo como necessária na busca do “equilíbrio no caos”.

Reafirmamos, com Prigogine & Stengers (1997): caos não é sinônimo de desordem. É um tipo de ordem, uma ordem instável. Este arcabouço teórico, então, impulsiona-nos a refutar qualquer possibilidade de “engessamento”, desesperanças, determinismo ou inexorabilidades.

Pensamos saber da importância da ciência na evolução/mudança/ transformação. Pensamos igualmente saber que a ciência sozinha não conseguirá resolver todos os nossos

desejos (querer + necessidade), sejam esses pessoais e/ou coletivos. Pensamos saber, ainda, que precisamos e podemos transgredir o historicamente determinado, a desigualdade imposta, permitindo que a utopia nos mova, desde já, de outro jeito, talvez, de um novo jeito. Assim, em tempo de crises e desassossegos, frisamos, o momento parece propício para a busca de outros (novos?) pensares, sentires e agires, sobretudo na EJA, no esteio necessário da Educação Popular. Afinal, como tão bem coloca Melo Neto,

o espaço pedagógico das práticas de educação popular, que permite vislumbrar possibilidades de uma outra ordem social, aponta para uma tomada de posição política de **resistência** expressa pela (sic) confronto com a situação vigente. [...] Resistência às formulações de uma ética e de uma moral utilitária que fomentam e enfatizam a individualidade em nome de um benefício pessoal primeiro. A ela contrapõe-se a ética da comunicação, do diálogo, da responsabilidade social, da democratização, da justiça social, da igualdade de direitos, do respeito às diferenças, pelas escolhas individuais grupais, elementos que potenciam a dimensão comunitária e a solidariedade entre as pessoas. (MELO NETO, 1999, p. 67, grifo do autor).

Tudo indica ser possível reconstruir uma aliança simbioticamente solidária entre o humano (sua cultura, sua sociedade e seus saberes) e suas investidas curiosas pela natureza (o saber científico) – natureza esta da qual o humano é apenas um de seus elementos. Como integrantes de uma realidade equilibrada no caos, homens e mulheres, crianças, jovens, adultas(os) e idosas(os) não de conceber o cosmo não como propriedade, mas, integrando-se, dinamicamente, sentir-se-ão emergINDO dele, numa espécie de comunidade com o universo, na condição de pertencentes a ele e possuindo com ele uma interação ou interlocução ética que encerra uma práxis, portanto, revolucionária. Sem dúvida (inerentemente provisória), o grande aprendizado está na aliança (dinâmica solidária) entre homem/mulher e natureza, na qual “o respeito à vida tem um grande significado” (PRIGOGINE, 2006, p. 33) – o que só reafirma a nossa posição de defensoras(es) de um bem viver (“buen vivir”).

Vázquez (2007, p. 171-172), por sua vez, reconhecendo quão necessária é a *práxis* nessa luta por dias mais felizes, faz a seguinte advertência: “a teoria mais revolucionária nunca deixa de ser mera teoria enquanto não se realiza ou não se materializa em atos”. Esse autor, então, problematiza: “mas, como se torna prática, como se materializa? Como se converte em atos que se integram numa práxis total?”.

Aqui, parece-nos oportuno reabrirmos um diálogo com Prigogine e Stengers (1997): virá daí a necessidade de garantir o caráter humano de todas as ciências, ou seja, sua dimensão ética, solidária e revolucionária e, por isso mesmo, política?

Recorrendo às tão bem elaboradas formulações de Almeida (2004), traremos, mais uma vez, algumas ideias prigogineanas que se coadunam com nosso “estar sendo”, na luta pela tão

anelada liberdade na/pela/com sustentabilidade, planetariamente, melhor dizendo, por um bem viver (“buen vivir”):

Longe da causalidade linear e em oposição ao determinismo de Newton, as ideias de Prigogine discutem as condições de possibilidades, apostam na intervenção criativa do sujeito no mundo; incitam a decisão e a vontade dos humanos. Já que nos distinguimos das estrelas por essas propriedades tornadas conscientes, sobre nós recai o peso de assumir “a escolha, a liberdade e a responsabilidade” diante da trajetória incerta das sociedades humanas. **‘A condição humana reside em abrir-se às possibilidades da escolha. Pensar o incerto é pensar a liberdade’**, diz Prigogine. (ALMEIDA, 2004, p. 79, grifo nosso).

Contrariando as teorias que apregoam o fim da história, ele [Prigogine] a concebe como uma sucessão de bifurcações. Ele se diz otimista e aposta no projeto humano. **‘Cabe ao homem [e à mulher, acrescentaríamos] tal qual é [tais quais são] hoje, com seus problemas, dores e alegrias, garantir que sobreviva [sobrevivam] ao futuro.** A tarefa é encontrar a estreita via entre a globalização e a preservação do pluralismo cultural, entre a violência e a política, e entre a cultura da guerra e a da razão’ [acrescentaríamos: e da emoção]. (ALMEIDA, 2004, p. 79, grifo nosso).

Para nós, nenhuma relação educativa que se diga popular foi ou será uma construção espontânea, inintencionada, ao acaso. Ao contrário, a Educação Popular é direta, intencionada e conquistada por uma *práxis* coerente com a (con)vivência democrática e emancipadora: implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural sem *apartheid* (diferenças, sim; desigualdades, nunca). Tudo isso, certamente, demanda uma *práxis* educativa coerente com tais objetivos, como nos ensina Freire (1987).

A EJA, então, enquanto processo de aprendizagem ao longo da vida, busca garantir o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos populares na luta por um viver com dignidade, um bem viver (“buen vivir”). Defendemos, pois, a formação de pessoas e comunidades capazes de construir seus próprios “destinos” e os da sociedade para enfrentar os desafios do futuro. Para tal, faz-se necessário desenvolver a autonomia, o sentido de responsabilidade das pessoas e das comunidades com o ambiente e consigo mesmas; a capacidade de enfrentar as transformações da economia, da cultura e da sociedade; o respeito, a tolerância e a participação consciente e criativa das cidadãs e cidadãos em sua comunidade e com seu entorno (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997).

Dessa maneira, a nossa proposição de pesquisa é analisar o fenômeno da leitura na EJA, a dinâmica (contradições/frechas) de dominação/libertação de teorias, propostas e práticas educativas, buscando identificar contribuições para uma *práxis* pedagógica ético-transformadora num contexto socioeconômico adverso, cuja força motriz é a dominação, a desigualdade e a exclusão.

Para nós, a *práxis*, fonte de conhecimento e criação, é um elemento emancipador por ser transformador. É justamente na e pela *práxis* que nos alimentamos de utopia, curiosidade e desejo de sermos mais, pessoal e coletivamente.

Na esteira de Freire (1987), acreditamos que somente os homens e as mulheres são *práxis*, pois as atividades exclusivamente humanas de reflexão e ação é que transformam verdadeiramente a realidade. E é justamente nesse diálogo crítico e libertador que se encontra implícito o “inédito viável” a ser concretizado na/pela *práxis*. Nesse exercício de construção de possibilidades nas/entre as diferentes dimensões e ações da/na vida, (re)significamos nossa capacidade de vivenciar/relacionar processos (de decisão, ruptura, escolha) em bases democráticas, sustentáveis, solidárias e emancipadoras, coerentes com a proposta de uma educação popular. Exemplo disso é a leitura do mundo e o protagonismo na direção das transformações sócio-históricas, realizáveis pessoal e coletivamente, à procura de um bem viver (“buen vivir”).

Nesse sentido, na arena de disputa de hegemonia, no dar cabo de um contexto histórico cada vez mais sutil e estrategicamente etnocêntrico, homogeneizante e excludente, parece-nos premente anotarmos aqui as seguintes reflexões de Freire (1994-b) bem como a de Huanacuni (2010) sobre a viabilidade de uma *práxis* humana por um bem viver (“buen vivir”):

O gosto da liberdade, o amor à vida, que me faz temer perdê-la, o amor à vida, que me situa num permanente movimento de busca, de incessante procura do ser mais, como possibilidade, jamais como sina ou fado, constituem ou vieram constituindo social e historicamente a natureza humana. Uma das coisas, se não a que mais me agrada, por ser gente, é saber que **a história que me faz e de cuja leitura participo é um tempo de possibilidade, e não de determinismo**. É por isso que, responsável em face da possibilidade de ser e do risco de não ser, minha luta ganha sentido. **Na medida em que o futuro é problemático, e não inexorável, a práxis humana – ação e reflexão – implica decisão, ruptura, escolha**. (FREIRE, 1994-b, p. 213, grifo nosso).

Para solucionar los problemas globales se necesitan soluciones globales estructurales. Es necesario un amplio cambio en la visión de la vida. La humanidad busca una respuesta y todos los pueblos indígenas originarios plantean para esta crisis de la vida, el paradigma de la cultura de la vida, que es naturalmente comunitario. El paradigma de la cultura de la vida emerge de la visión de que todo está unido e integrado, y que existe una interdependencia entre todo y entre todos (HUANACUNI, 2010, parte 1/3).

Nesse cenário de tão pertinente/urgente discussão, Silva (2008, p.164) aguça nossas utopias à medida que enxerga os movimentos sociais como “espaços singulares de construção de conhecimentos e reinvenção de saberes”. Nesse itinerário, essa autora ressalta a importância do desenvolvimento da capacidade discursiva para o agir transformador individual e coletivo.

A inserção de um sujeito nas lutas e conquistas de direitos civis e políticos, individuais e coletivos (práxis política), **contribui para o desenvolvimento de competências discursivas**, reflexivas, morais e políticas; para a ampliação de competências e habilidades nos domínios cognitivo e afetivo; para a **compreensão crítica do mundo** e conseqüente expansão da consciência; para o empreendimento de **ações transformadoras**, individuais e coletivas (SILVA, 2008, p. 164, grifo nosso).

Trata-se, então, de dizeres (ações afirmativas) que nos mobilizam ainda mais na busca de respostas às nossas inquietações no âmbito do trabalho com a leitura na Educação de Jovens e Adultos. A saber: que elementos epistemológicos poderiam ser basilares no trabalho com a leitura como *práxis interlocutiva* na EJA com vistas a um bem viver (“buen vivir”)?

Consideramos que os resultados da investigação poderiam fornecer elementos importantes para uma *práxis* de leitura na EJA que garanta a ampliação das possibilidades de participação social dos sujeitos educativos, de forma a tornar menos opaco o processo da aprendizagem da leitura, com indicação de possíveis e adequados caminhos à recriação dessa atividade na EJA. Caminhos fundados na perspectiva de educação popular, que respeitem, pois, os diferentes sujeitos sociais no cultivo da aprendizagem ao longo da vida e nas mais diversas comunidades de aprendizagem, sem perder de vista um *bem viver* (“buen vivir”). Isso implica um “conviver bem”, isto é, a construção de (inter)relações éticas, democráticas, simbióticas, equilibradas e harmoniosas entre as pessoas e entre estas e a natureza, todos sem relação de inferioridade/superioridade, concebidos como elementos interligados e interdependentes que integram o cosmo.

Cuida-se, assim, de uma pesquisa teórica sobre o fenômeno leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que busca refletir sobre as concepções políticas e pedagógicas explicitadas/implícitas em propostas educativas e práticas de leitura de EJA, identificando seus elementos epistemológicos, relacionando-os à construção de saberes e ações transformadoras na perspectiva do bem viver (“buen vivir”).

Acreditamos que a sistematização do conhecimento existente e da teoria já produzida poderá apontar elementos fundamentais de uma nova teoria, mais bem ancorada na realidade do trabalho com a linguagem na EJA, em especial com o da leitura.

Dentre as áreas selecionadas para este estudo, podem ser aqui elencadas as contribuições da Teoria Histórico-Cultural do Psiquismo Humano (Vygotsky), da Pedagogia (em especial, os postulados freireanos), da Filosofia (Materialismo Histórico e Dialético), da Semiótica Social e de algumas das vertentes da Linguística contemporânea, como a Sociolinguística, a Linguística de Texto, a Análise do Discurso, a Pragmática e os estudos bakhtinianos (interacionismo).

Dessa forma, fazendo-se uma varredura nas áreas selecionadas em busca de respostas, o material coletado será analisado, articulado e integrado visando-se a um posicionamento enfocado nos pressupostos que sustentam esta pesquisa. Pesquisa esta que ganha corpo (e alma) ao deflagrar-se a partir das seguintes delimitações:

a) Objetivo Geral:

Analisar o fenômeno leitura em diferentes “propostas educativas” (formal, não formal; em processos sociais, políticos, socioprofissionais; em instâncias governamentais ou não) com/para sujeitos jovens, adultos e idosos, identificando possíveis elementos e saberes que contribuam para um trabalho significativo de leitura na EJA, constituindo-se, então, como espaço público de linguagem, *locus* de educação popular e processo de aprendizagem ao longo da vida nos mais diversos espaços e comunidades de aprendizagem.

b) Proposta de Tese:

A leitura na Educação de Jovens e Adultos como práxis interlocutiva se constitui num processo pedagógico que possibilita a ampliação da construção de saberes e práticas transformadoras.

c) Problematização:

Numa perspectiva substantivamente popular:

1. Que concepção de educação poderia fundar o pensar/sentir/ agir na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
2. Que elementos epistemológicos poderiam dar sustentação ao trabalho com a leitura na EJA?

d) Problema de pesquisa:

1. Que elementos epistemológicos poderiam ser basilares no trabalho com a leitura como *práxis interlocutiva* na EJA com vistas a um bem viver (“buen vivir”)?

2. O que estamos (re)aprendendo na e com a prática de leitura na EJA, com vistas a um bem viver (“buen vivir”)?

e) Objetivos Específicos:

- Identificar elementos epistemológicos que sirvam de base para um trabalho com a leitura como *práxis interlocutiva* na EJA em vistas um bem viver (“buen vivir”).
- Analisar as concepções políticas e pedagógicas explicitadas/implícitas em propostas educativas e prática de leitura de EJA, relacionando-as à construção de saberes e ações transformadoras na perspectiva do bem viver (“buen vivir”).

f) Perspectiva Metodológica:

Na esteira de Freire (1987), concebemos a pesquisa científica como uma ação cultural (forma e ação deliberada e sistemática) e, como tal, “ou está a serviço da dominação – consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes – ou está a serviço da liberação dos homens [acrescentaríamos: e mulheres]”. Isso porque toda ação cultural vem alicerçada numa teoria que, determinando seus fins, delimita seus métodos.

Assim, decidimos eleger a análise de conteúdo como metodologia, por esse tipo de análise acenar como importante meio para a verificação da verdade/construção da realidade no processo desta pesquisa, procurando manter, evidentemente, a coerência aos princípios políticos e pedagógicos da Educação Popular.

Ressaltamos, contudo, que estamos considerando não ser possível realizar *análise de conteúdo*, deixando de lado o caráter *discursivo* de todo e qualquer enunciado. Pressupomos que um texto carrega significados e sentidos [gerado(r) de efeitos], patentes ou ocultos, os quais podem ser apreendidos por um(a) leitor(a) que o interpreta por meio de técnicas sistemáticas apropriadas, decompondo o conteúdo do documento em fragmentos (palavras, termos, frases significativas) mais simples, que revelam sutilezas contidas em um texto (cf. CHIZOTTI, 2006, p.115). Isso, sem nos descuidarmos do que Freire (1999, p. 11) nos defende: “a compreensão a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Nossa pretensão, portanto, não é a de apenas “descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito” (GUERRA, 2006, p.69), procurando, desse modo, compreender o fenômeno educativo a partir da indução dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade.

Estamos, pois, situando nosso entendimento da análise do conteúdo no âmbito *compreensivo dedutivo*, visto que, conforme afirma Guerra (2006, p. 61), “há lugar para uma grande capacidade de interpretação, ou inferência, por parte do investigador”, ao contrário das “propostas tradicionais de análise de conteúdo que se estruturam a partir de lógicas dedutivas decorrentes dos quadros conceptuais”, isto é, de caráter hipotético-dedutivo. (GUERRA, 2006, p. 61).

Para tanto, esse processo de análise se valeu tanto de teorias, de “propostas educativas” e de práticas já existentes (sistematizadas e com registro), como também de dados resultantes de experiências desta pesquisadora na condição de educadora de EJA. Almejamos, assim, estabelecer “novas” hipóteses de trabalho, sendo os resultados obtidos novamente refletidos na e para a EJA – aqui considerada como processo de aprendizagem ao longo da vida (direito humano) e um *locus* possível e necessário de educação popular.

A opção da perspectiva interdisciplinar dos fundamentos da leitura a serem abraçados nesta pesquisa deve-se ao entendimento de que se trata de um objeto multifacetado e de que o ensino e a aprendizagem dela envolvem, simultaneamente, diferentes dimensões desse objeto:

a dimensão psicológica implicada no ato de ler; a dimensão linguística determinada pelo fato de que se lê e se aprende a ler sob certas condições enunciativas; a dimensão social, histórica e política resultante das tensões que animam o ato de ler e de aprender a ler (BATISTA, 1991, p. 21).

Ao definirmos o objeto de pesquisa, pensamos ter clareza de que não poderíamos abarcar todo o referencial teórico das áreas selecionadas para estudo. Pretendemos, então, extrair dos seus postulados respostas para sete “eixos temáticos” considerados básicos para responder a nossa questão de pesquisa.

Assim, fruto de um campo problemático (Quem fala? O que diz? De onde? Quando? Para quê? A quem? Com quais efeitos?), elaborado por nós a partir de leituras e inferências decorrentes de diversos estudos, teorias, propostas educativas etc., no que diz respeito aos seus conteúdos latentes (subjacentes) e manifestos (explícito), os sete “eixos temáticos” que serviram como norte para responder ao problema desta pesquisa foram os seguintes:

- 1) conceito(s) de EJA;
- 2) conceito(s) de leitura e seu processo de desenvolvimento;
- 3) conceito(s) de leitor(a) e sua caracterização;
- 4) conceito(s) de texto;
- 5) ensino da leitura na EJA (ligada ou não à escolarização);
- 6) relação entre língua(gem), leitura e ampliação das condições de participação social e política dos sujeitos jovens, adultos e idosos;
- 7) papel das(os) educadoras(es) de jovens, adultas/os e ou idosas/os, frente à formação leitora.

Nessa esteira, encampamos as inter-relações entre “*práxis*”, “língua”, “leitura”, “competência discursiva”, “pensamento/sentimento/ação transformadora” e “processo de formação” de sujeitos jovens, adultos e idosos a propostas educativas sistematizadas ou sem registro – na escola, nos movimentos sociais ou em outros espaços educativos –, podendo tais vivências estar ou não ligadas à escolarização em seus diferentes níveis.

Percebendo que as diferentes teorias ou áreas de conhecimento não poderiam ser simplesmente justapostas – haja vista que existe a possibilidade de apresentar contradições ou incoerências entre si –, decidimos respeitar suas matrizes epistemológicas, políticas e ideológicas de onde extraímos os seus conceitos analíticos. Isso, para nós, não implica o não uso em outro quadro face a um dado objeto de estudo.

Dessa forma, buscamos suas contribuições teóricas para a compreensão da atividade de leitura como importante componente da/na consolidação de uma *práxis interlocutiva* na EJA, mediante os pressupostos que embasam esta pesquisa. Fizemos isso, mesmo pensando saber que os “mitos” que pairam sobre o ecletismo teórico são ainda uma preocupação prévia às pesquisas qualitativas que demandam sempre, face à complexidade do real, o passeio por diferentes teorias, cada uma delas focalizando um aspecto, sem atingir jamais a totalidade delas. Tendo isso em vista, chegamos, nesse percurso, a entender que:

- 1) a história é um processo não linear e inacabado;
- 2) a realidade é dialética e, portanto, só poderá ser apreendida na relação entre os elementos que a constituem;
- 3) o ser humano é um sujeito histórico e social, imerso num processo de constantes transformações – um dentre outros elementos do cosmo, interligados e interdependentes;

- 4) a linguagem é uma forma de interação social constitutiva do sujeito. Admitimos, pois, “ações da linguagem”, porque nascemos nela mergulhados e somos nela constituídos sujeitos;
- 5) a língua, enquanto discurso é um produto histórico social, constituído no próprio processo de uso, o qual não se dá fora das relações sociais e, por isso mesmo, vem marcada pelas relações de poder;
- 6) a leitura é uma prática histórico-social, um processo instaurado numa relação interlocutiva. Compreendê-la, então, demanda sua apreensão na teia de relações que a constituem e a engendram.

Posto isso, tendo transitado pelo percurso da pesquisadora e da pesquisa, nossa intenção é prosseguirmos refletindo sobre língua(gem) e leitura, na busca de desvelarmos relações estabelecido(u)ras, primando pela concepção de língua que nos parece coerente com os princípios políticos e pedagógicos da Educação Popular e, conseqüentemente, com as possíveis implicações para o trabalho de leitura na EJA. Passemos, então, para o capítulo seguinte.

Capítulo 2

LÍNGUA(GEM) E LEITURA: ALGUMAS REFLEXÕES EM BASES SÓCIO-HISTÓRICAS

‘Há muito mais coisas entre o céu e a terra do que imagina nossa vã filosofia’.

Digo, eu, abaixo é muito mais excitante.

O submundo. O descobrimento, a experiência do escuro.

A revelação do ocultado.

Desprezar a visão, o exposto.

Aprimorar o tato, a audição, o olfato.

Sentir o gozo dos sentidos incomuns.

Cegar-se é preciso na possibilidade de uma visão mais pura.

Abandonar o sótão, sair da zona de conforto.

Empoeirar-se, curtir um pouco do porão.

É lá que, talvez, defrontemo-nos com as melhores existências.

(Nelton Manoel da Silva, texto de circulação restrita)

Pesquisas, discussões e reflexões sobre o ensino da linguagem têm alcançado diferentes espaços nas diversas áreas de conhecimento. Nesse cenário, o ensino de leitura tem representado um importante papel nas práticas interdisciplinares de pesquisas em que se investiga o seu estatuto social, cultural, histórico e político.

Rocco (1996, p.116), enfocando a instituição escolar analisada sobre o tripé professor/aluno/natureza do trabalho, argumenta que “a escola e seus professores, desde as séries iniciais, devem apoiar-se em sólidas bases teóricas e desenvolver uma prática eficiente para realizar atividades com leitura e com escrita em vários níveis de complexidade”.

Freitas de Souza (2004), tratando especificamente do trabalho de leitura na Educação de Jovens e Adultos, afirma que, mesmo em experiências mais inovadoras, há fortes indícios de concepções nebulosas e truncadas no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita por parte de seus educadores, e que isso, certamente, se reflete em suas posturas e práticas pedagógicas.

É frequente a existência de uma lacuna entre as concepções bastante elaboradas da coordenação de experiências mais inovadoras e a prática dos educadores em sala de aula. Essa falta de articulação aponta para limitações no processo de formação. [...] [Na verdade] a dificuldade que nós, educadores, sentimos em transformar o nosso discurso em ações, torna-se ainda mais acentuada quando não se tem muito claro o que é e para que se ensinam escrita, leitura e oralidade, isto é, as concepções e os objetivos que se entrelaçam e norteiam o trabalho de formação de produtores de textos e leitores jovens e adultos (FREITAS DE SOUZA, 2004, p. 30).

Nesse sentido, Moita (1997) lembra-nos que a possibilidade de se construir a identidade do educador de jovens e adultos reside na postura científica de compreender as situações colocadas pelo dia a dia. O desafio que se coloca para os(as) educadores(as), segundo essa autora, é de caráter pedagógico, político e também epistemológico.

Para nós, as condições e as restrições que constituem (e determinam) as práticas de ensino devem ser consideradas, já que o(a) educador(a)

não é um robô que se programa ou se adentra de acordo com as necessidades do momento... Falamos em dificuldades de mudanças do professor, de resistência etc., com uma conotação ideologizada traduzida com julgamentos de louvor – ‘Eles resistem bravamente às interveniências externas! São heróis!’ – ou com julgamentos que traduzem condenação – ‘Não mudam nunca, não se atualizam, rejeitam inovações cientificamente estudadas, são rotineiros, tradicionalistas, incapazes de aperfeiçoar-se etc.’ Porém não se analisam as implicações de sua identidade profissional construída nas intersecções dos fatores apontados, de modo concreto, em sua história de vida e formação (GATTI, 1996, p.89).

Isso nos reporta a uma importante questão colocada por Geraldi (2001), aqui traduzida para a Educação de Jovens e Adultos (EJA): é o objetivo (o para quê?) que se tem em mira

que desvelará a concepção mais adequada de língua(gem) e do trabalho a ser desenvolvido nela, com ela e por meio dela, a partir da qual serão (re)construídas as possibilidades para a educação desejada (querer + necessidade). Ou seja, para nós, a questão básica que se coloca é responder ao para que do trabalho de leitura na EJA – na escola ou fora dela –, principalmente de textos que se banham no verbo. Desse modo, inspirados em Batista (1997), enfocando a atividade de leitura na EJA, perguntamos: Quando se trabalha a leitura na EJA, o que se ensina, direta ou indiretamente? Que concepções e práticas lhes dão sustentação?

Nessa linha de entendimento, portanto, buscaremos fazer uma incursão nas concepções de linguagem, língua, texto e discurso, dentro do limite da nossa investigação, no intuito de desvelar relações estabelecedoras, primando pela concepção de língua que nos parece coerente com os princípios políticos e pedagógicos da Educação Popular e, conseqüentemente, com as possíveis implicações para o trabalho de leitura na EJA, notadamente com textos verbais.

Sob esse enfoque, o desejo de reflexão sobre quais elementos epistemológicos poderiam ser basilares no trabalho com a leitura na EJA, com vistas a um bem viver (“buen vivir”), constitui-se a preocupação central deste capítulo.

A nosso ver, a língua(gem) vem sendo concebida, historicamente, de diferentes maneiras. Porém, fundamentalmente, podemos apontar três formas distintas de concebê-la, isto é: como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento; como instrumento (“ferramenta”) de comunicação; e como forma ou processo de interação (GERALDI, 1996, 2001; TRAVAGLIA, 2000; KOCH, 2011, 2000; KOCH & ELIAS, 2009a, 2009b).

Na concepção de linguagem como “representação (‘espelho’) do mundo e do pensamento”²⁸ (KOCH, 2000, p. 9), a enunciação é um ato puramente individual (monológico), que independe das circunstâncias de produção e do “outro” a quem se fala. Nessa abordagem, enunciar é expressar a consciência individual de quem diz (seus desejos, interesses, gostos, impulsos criadores, etc.), sendo negada qualquer possibilidade de participação do externo (o social) nesse processo. O psiquismo individual é, então, considerado a fonte da língua(gem), tomada como processo criativo (estilístico) ininterrupto

²⁸ Essa concepção vem dando aporte a estudos linguísticos voltados à gramática normativa, cuja preocupação nuclear é estabelecer as normas gramaticais do falar e do escrever “bem”. Nessa ótica (a nosso ver, distorcida), a “organização lógica do pensamento” – e, conseqüentemente, da língua(gem) – requer o cumprimento das regras eleitas, abstratamente construídas, como necessárias (TRAVAGLIA, 2000). Mas, ora, “se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes [e equivocadas] – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (Geraldí, 2001, p. 41).

de construção que se materializa no ato individual de fala (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995). Ou seja:

as leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. (TRAVAGLIA, 2000, p. 21).

Bakhtin (1995) nos ensina que todas as teorias da expressão somente puderam se desenvolver num terreno idealista e espiritualista. Nelas, tudo o que é essencial é interior, o que é exterior só se torna essencial a título de receptáculo do conteúdo interior, de meio de expressão do espírito. Isso implica dizer que, na concepção de linguagem como “representação (‘espelho’) do mundo e do pensamento”, temos a “morte” do sujeito histórico-social decretada, numa redução simplista da língua(gem). Nas palavras de Kristeva (1969, p. 151-2),

um sistema formal, distinto de um exterior significado por ela (o real) e constituindo em si mesma. Um sistema próprio, um objeto de conhecimento particular, sem se confundir com o seu exterior material. Vemos realizar-se aqui plenamente o processo de separação da linguagem e do real (KRISTEWA, 1969, p. 151-2).

Nesse contexto, quais seriam as implicações dessa concepção de linguagem no trabalho com a leitura? Apoiadas em Koch & Elias (2009a, p. 09-10), diríamos: se na concepção de linguagem como “representação (‘espelho’) do mundo e do pensamento”, o sujeito é visto como “senhor absoluto de suas ações e de seu dizer”, o texto, certamente, seria “um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor”. Ora, nesse caso, não restaria ao leitor nada além de, PASSIVAMENTE, “captar” as representações mentais, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor. Decretar-se-ia, pois, a morte em vida do(a) leitor(a) – atores/atrizes sociais, os/as quais se (re)fazem no texto – que os(as) constitui e por eles é constituído. O foco de atenção, logo, é o(a) autor(a).

Por outro lado, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação está atrelada à Teoria da Comunicação. Essa teoria vê a língua como sistema abstrato ou código estruturado (conjunto de signos que se combinam segundo regras), possibilitador de comunicação.

Nessa abordagem, a comunicação se dá, grosso modo, a partir do seguinte esquema: um emissor “competente” transmite certa mensagem (informação codificada), através de um canal (ondas sonoras e luminosas, por exemplo) a um receptor também “competente”, que recebe os sinais codificados, recuperando a mensagem original tida como unívoca, realizando,

assim, a “decodificação”. A língua, com efeito, é vista como um sistema estável e imutável de formas linguísticas.

Disso decorre que, para a comunicação se efetivar, a língua enquanto código deveria ser dominada e utilizada de forma semelhante pelos falantes em escala social, e aí residiria o papel da Linguística: seus estudos deveriam se limitar ao funcionamento interno da língua. Numa visão monológica e imanente, a língua deve ser estudada em seus aspectos formais, separada do homem no seu contexto social e do seu uso efetivo. Como principais representantes desta concepção, estão o Estruturalismo (a partir de Saussure²⁹) e o Transformacionalismo³⁰ (a partir de Chomsky) (TRAVAGLIA, 2000).

Nessa visão, a língua (*langue*) é considerada um fato social, porque produto de várias gerações, mesmo não trazendo marcas contextuais ou de subjetividade. O discurso, confinado à fala (*parole*), longe de ser (re)criação de sujeitos num ato enunciativo, é a “aplicação” individualizada de uma língua (por vezes distorcida) que a sociedade ministrou/impôs. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, refrações, variações fortuitas ou deformações das formas normativas, não servindo, então, de objeto de estudo da linguística, dada a sua variabilidade. Percebendo a língua como estável, a fala (*parole*) – que, a nosso ver, explica a mudança histórica das formas da língua – é considerada desprovida de sentido do ponto de vista de um sistema, o qual não admite mudanças como resultado da (re)criação da língua pelos sujeitos que têm sua singularidade construída social e historicamente (cf. BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995).

²⁹Saussure tem sido considerado o pai da Linguística Moderna. É consenso entre os estudiosos atribuir-lhe a responsabilidade pela fixação e sistematização da Linguística Estrutural (GOMES, 1998). Para ele, a língua é um conjunto sistemático de signos, os quais são formados pela união de um sentido (significado) e de uma imagem acústica (significante) “intimamente ligados”, de forma que “um reclama o outro” (SAUSSURE, 1970, p. 80). Na verdade, a teoria saussuriana inspirou todo o Estruturalismo nas Ciências Humanas e, de certa forma, ainda inspira muitos trabalhos em que a língua é estudada em si mesma, como um sistema abstrato. Fatores “extralinguísticos” participantes da prática discursiva são secundarizados em nome do reconhecimento da língua como sistema de regras. Essa limitação da Linguística foi justificada por Saussure (1970, p.14), haja vista que, para ele, “língua é forma e não substância”. O trabalho de Saussure foi criticado por alguns de seus sucessores (dentre eles, Jakobson, 1995), pelo fato de ter priorizado a língua (por ser social) e prescindir da fala (considerada individual). Segundo Jakobson (1995), entre a língua e a fala existe uma interdependência mútua, não dicotômica, como acreditava Saussure. A língua existe para a construção de instâncias da fala; o funcionamento da fala depende da língua. Mas, apesar das críticas, é possível identificarem-se, no trabalho de Jakobson (1995), as bases teóricas do pensamento saussureano.

³⁰ O Transformacionalismo surge no cenário dos estudos linguísticos como um avanço em relação ao Estruturalismo. Essa “nova” corrente linguística, que tinha como preocupação o estudo do enunciado e seus elementos constitutivos (sintagmas, aspectos morfológicos e fonológicos na concepção redutora da linguística frasal), procura explicar o funcionamento do sistema, apesar de também deixar de lado a língua em uso, o papel do sujeito e do contexto nos fatos linguísticos. Aqui nos parece importante observar que a teoria desenvolvida por Avram Noam Chomsky aparece assinalada de diferentes maneiras entre os estudiosos. Encontramos denominações como: “Transformacionalismo” (GERALDI, 2001, p.41; TRAVAGLIA, 2000, p. 22); “Gerativismo” ou “Modelo Gerativo-Transformacional” (SUASSUNA, 1995); linha “Gerativa” (VIANA, 2001); linha “Transformativa” ou “Gramática Transformativa” ou, simplesmente, linha “chomskyana” (LYONS, 19--). Assim, vale salientar que, no nosso trabalho, algumas dessas formas são encampadas e tratadas como sinônimas.

Por conseguinte, na visão estruturalista, a língua tomada como um código virtual, ou seja, desligada da situação de uso e da criação/reflexão dos sujeitos. Assim, torna-se um sistema fechado, um fato objetivo externo à consciência individual da qual independe. Nessa perspectiva, como salienta Bakhtin (1995, p.78), “a língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal”. Sem dúvida, norteia essa visão uma concepção de linguagem como instrumento de transmissão de informações, a qual a limita.

Apesar das contribuições dadas pelo Estruturalismo de Saussure³¹ e pelo Transformacionalismo de Chomsky³² à Linguística, encontramos ainda presente, nessas correntes, uma concepção limitada de língua, concebida como sistema abstrato ou código estruturado, cujo uso bem-sucedido dependeria basicamente da competência do indivíduo em reproduzir a mecânica estabelecida do que se diz ser a língua – como no Estruturalismo – ou da sua realização e “criação” individual regulada por uma gramática universal – como na corrente gerativo-transformacional. Em ambas as correntes, o tratamento dos fenômenos linguísticos é norteado pela máxima da absolutização, pela dicotomia externo *versus* interno, isto é, ora socialmente limitado, ora individualmente limitado.

É possível, então, identificar um ponto convergente entre elas: um sujeito – se é que se pode falar em sujeito (melhor seria falar-se em objeto) – que não pode nada, já que mantém uma relação passiva com uma língua que nem interfere nem recebe interferências dos que dela fazem uso. Seu poder se resume em moldar-se às normas (oriundas, ou não, da criatividade de alguns falantes). Por isso mesmo, acreditamos, não foi interesse nem de Saussure nem de Chomsky trabalhar com dados empíricos, isto é, com o material linguístico que as pessoas produzem. Na realidade, o sujeito, em ambas as correntes, é uma abstração (FREITAS DE SOUZA, 2004).

Diante dessas reflexões, é possível afirmar que, tanto na concepção que vê a *linguagem como “representação (‘espelho’) do mundo e do pensamento”* quanto na que vê a *linguagem*

³¹Detendo-se nos progressos dos estudos linguísticos, Suassuna (1995, p. 69) aponta o “saldo positivo” da Escola Estruturalista, do qual destacamos: a) o reconhecimento da existência de variantes linguísticas; b) a concepção de língua como sistema cujas partes se opõem; c) o caráter formal da análise linguística; d) a primazia de estudos sincrônicos; e) a visão da língua como uma instituição social; f) a descrição da língua efetivamente usada por uma comunidade.

³²Suassuna (1995), mesmo percebendo limitações na linha gerativa, consegue depreender contribuições significativas, destacando alguns pressupostos que considera notáveis. Nas palavras da autora: “De início, essa tendência revelou preocupações com os diversos sentidos de um mesmo enunciado, o que foi de grande validade para o progresso dos estudos semânticos. Fora isso, o ponto de partida para a construção da teoria foi o aspecto criativo que permeia a linguagem, ou seja, a capacidade que o falante-ouvinte tem de produzir e entender um número infinito de enunciados. Também considero importante a tentativa de descrição sistemática das intuições e dos julgamentos do falante a respeito dos enunciados como parte constitutiva da competência linguística. Por fim [...] foi possível tratar diferentemente o erro linguístico, visto, a partir de então, como resultado de introjção de regras do sistema e sua posterior generalização” (SUASSUNA, 1995, p. 75).

como “*instrumento de comunicação*”, encontramos a ideia de discurso “esvaziada” em sua singularidade histórica e interativa. Em ambas as concepções, a enunciação é explicada pelas condições psicofisiológicas dos sujeitos falantes, é um ato individual. Contudo, na concepção de linguagem como expressão do pensamento, somente este aspecto é levado em conta, e, na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, rejeita-se essa ideia, dizendo-se social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995). Desse modo, a linguagem, e conseqüentemente o discurso, perde seu caráter de evento, constituindo-se sem o envolvimento substantivo de seus interlocutores (sujeitos sociais, históricos, interativos): quem fala; a situação em que se fala (quando, onde, como, de onde – posição social); para que se fala; para quem se fala. A língua, tratada de forma dicotômica em relação ao discurso, é, então, abstrata e fechada com função instrumental, cujas arbitrárias formas (e normas) devem ser utilizadas pelo falante, para que a sua empreitada como tal tenha sucesso, isto é, expresse seu pensamento ou transmita informações, fruto de um processo monológico de estar no mundo (FREITAS DE SOUZA, 2004).

Portanto, as concepções, até agora, apresentadas, não dão conta da realidade concreta da língua(gem). A língua, por exemplo, “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas de língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 124). A linguagem, vista apenas como “expressão de pensamento” ou “instrumento de comunicação”, exclui da sua natureza mesma a vida; dessa, a história; da história, o discurso; e deste último, limitando-se à formalização abstrata, os próprios sujeitos. Em outros termos, esvazia-se a língua(gem) quando se exclui dela sua natureza histórica, desdobrada em suas dimensões pedagógica (interação pelo “outro”) e discursiva (interação sógnica) (FREITAS DE SOUZA, 2004).

Quais seriam, então, as implicações da concepção de língua(gem) como “instrumento de comunicação” no trabalho com a leitura?

Certamente, se a língua é vista como estrutura, como código, o texto é visto como “produto da codificação de um emissor a ser decodificado”. Ao(à) leitor(a) restaria, simplesmente, o conhecimento do código utilizado para se apropriar da mensagem, já que, de forma linear, “tudo está dito no dito” (KOCH & ELIAS, 2009a, p. 10).

Se na concepção de língua como “representação do pensamento”, a atividade de leitura tinha como o foco o(a) autor(a), cabendo ao(à) leitor(a) o reconhecimento das intenções de quem produziu o texto, na concepção de língua como “instrumento de comunicação” o foco está no próprio texto. Tem-se, pois, em ambas as concepções, a anulação do(a) leitor(a). Nesta

última, o sujeito – “assujeitado” e (pre)determinado pelo sistema – realizaria uma atividade de reprodução, a partir, tão somente, do reconhecimento das palavras e estrutura do texto.

Dessa maneira, a EJA, como expressão de educação popular, como um processo de aprendizagem ao longo da vida, de formação humana de sujeitos históricos que se fazem, como tais, na interação com o outro através da linguagem, não poderá se fundar em teorias que negam a língua como fruto de um trabalho dialógico dos sujeitos, em que exterior (contexto histórico-social-ideológico) e interior (condições psicofisiológicas dos sujeitos) se relacionam dialeticamente. Toda construção humana, inclusive a língua, não poderá ser concebida fora da dinâmica histórica em que homens/mulheres se fazem sujeitos (FREITAS DE SOUZA, 2004).

Pedagogicamente, isso requer considerar a língua(gem) como objeto de estudo e de trabalho vinculado à vida, concretizada em textos reais e significativos para os(a) educandos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as). As enunciações – longe de representarem um código abstrato em exercício que, por sua transparência e univocidade, pode ter seu aprendizado esgotado a partir do treinamento de suas normas – significam um elo dinâmico, criativo e contextual (histórico-social-ideológico) entre os sujeitos, e destes com o mundo, num processo ininterrupto.

Nesse processo, a consciência é despertada, os sentidos são construídos e ações humanas são efetivadas, porque, ao mesmo tempo em que se diz, age-se não só sobre a língua(gem), mas sobre o outro. Decerto, numa perspectiva de educação popular, não será a concepção de linguagem como “representação (‘espelho’) do mundo e do pensamento” ou como “instrumento de comunicação” que deverá nortear um trabalho de leitura que se pretende *práxis interlocutiva* com vistas a um bem viver (“buen vivir”), como uma proposta educativa que vê na competência discursiva de homens e mulheres, jovens, adultos(as) e idosos(as), uma forma e um processo de se constituírem como sujeitos críticos e, como tais, protagonistas de um mundo bem mais justo e feliz, em que a experiência democrática se faz, permanentemente, uma exigência ética.

Dessa maneira, passemos, então, a tratar da terceira concepção, a que concebe a linguagem como forma ou processo de interação. É essa concepção que interessa mais de perto aos nossos propósitos e, por isso mesmo, fazemos questão de destacá-la, neste capítulo, como subitem.

2.1 Língua(gem): forma ou processo de interação

2.1.1 A dimensão sociocultural da língua(gem)

À luz do pensamento de Vygotsky (1984; 1991), o percurso do desenvolvimento humano realiza-se do exterior para o interior através da linguagem, numa dinâmica de internalização de processos interpsicológicos. Nesses processos, os indivíduos tomam posse das formas de funcionamento psicológico dadas culturalmente³³, tornando-as suas, utilizando-as como instrumentos pessoais de pensamento e ação no mundo. Numa dinâmica interativa e dialética entre sujeitos e o mundo, ao mesmo tempo que os sujeitos transformam o seu meio em busca da satisfação das necessidades básicas, transformam-se a si mesmos.

Os sistemas de representação da realidade, socialmente fornecidos, são os principais mediadores na relação do homem com o mundo. “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 1984, p. 45). Desse modo, os processos de funcionamento mental são fornecidos pela cultura através da mediação simbólica.

Os signos são “instrumentos psicológicos” que funcionam como auxiliares das atividades psíquicas humanas. A invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) são análogos à invenção e ao uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico: “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VYGOTSKY, 1984, p. 59-60).

Na teoria vygotskyana, a palavra é o signo considerado mediador por excelência, já que, funcionando como “um poderoso amálgama: parte signo, parte instrumento [...], é o evento humanizador mais significativo” (EMERSON, 1983 apud SMOLKA, 19--., p.54). Disso advém a capacidade de designar coisas, de distinguir ações e qualidade, de estabelecer significados compartilhados por determinado grupo cultural, a memória e a comunicação entre os indivíduos. Caracterizando-se fundamentalmente pela reflexão generalizada da realidade, a palavra desempenha um papel central tanto no desenvolvimento do pensamento quanto na evolução da consciência como um todo: nós pensamos com a palavra, e o seu significado é a unidade para compreender o pensamento verbal, pois, sendo o aspecto interno

³³ Na visão de Vygotsky, a cultura não é “algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete”, mas “uma espécie de ‘palco de negociações’, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados” (OLIVEIRA, 1995, p. 38).

da palavra, é, ao mesmo tempo, pensamento e palavra. Conforme afirma Vygotsky, a palavra não produz nem expressa o pensamento, ela o mediatiza. Longe de ser algo linear e dado *a priori* – no organismo ou fora dele –, a relação entre pensamento e palavra é um processo, portanto, dinâmico, vivo. (VYGOTSKY, 1991).

Para Vygotsky (1991), o significado traz em si dois componentes: o “significado propriamente dito” e o “sentido”. O significado propriamente dito refere-se ao núcleo de compreensão (sistema de relações objetivas) relativamente estável, construído em torno da palavra durante o seu desenvolvimento e compartilhado por todos que dela fazem uso. Seria, por isso, uma espécie de significação da palavra dicionarizada. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado dado à palavra por cada indivíduo, fruto das relações contextuais e vivências afetivas desse sujeito. Portanto, depende tanto da situação de uso como das experiências socioculturais do sujeito.

Segundo esse autor, o humano deve ser concebido em sua totalidade. Partindo dessa premissa, ele aborda a questão do funcionamento psicológico humano, da consciência, de forma unificadora entre os aspectos cognitivos e afetivos, visto que “são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento, e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo” (REGO, 1995, p.122).

Em face disso, o autor em enfoque considera que o significado, fenômeno da fala e do pensamento, é constituído num processo evolutivo, em que ocorrem mudanças na estrutura de sua significação e natureza psicológica. O pensamento verbal parte de generalizações primitivas, chegando ao nível de conceitos mais abstratos. Nesse processo, “não é o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra” (MIRANDA, 1999, p. 153). Defende, pois, que a elaboração conceitual é um processo psicológico historicamente determinado e culturalmente organizado que não se desenvolve naturalmente. Ela é apreendida e objetivada nas condições reais de interação, nas diferentes instituições humanas.

Vygotsky, então, justamente por considerar o aprendizado como um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, enfatiza não só a importância do “outro” mais experiente, como também a importância da mediação pedagógica (dialógica) no processo de desenvolvimento de conceitos científicos. Dessa maneira, a escola (melhor dizer “escola”, já que é entendida por nós como educação sistemática e possível em diferentes *locus* e ao longo da vida) é apontada como o lugar privilegiado para o desenvolvimento desse tipo de elaboração conceitual. Nela, as interações

promovidas envolvem atividades de apreensão de conceitos sistematizados e organizados de maneira discursiva e lógico-verbal, possibilitando a relação dos sujeitos com o conceito, sempre mediada por algum outro conceito. Ou seja: os sujeitos são colocados diante da tarefa particular de entender as bases dos sistemas de concepções científicas, que se diferenciam, por sua vez, das elaborações conceituais espontâneas (FONTANA, 1994).

Nos postulados vigotskianos, portanto, a linguagem tem duas funções básicas: o “intercâmbio social” e o “pensamento generalizante”. O intercâmbio social, considerado a principal função da linguagem, refere-se à comunicação entre os homens, justificando a criação e utilização dos sistemas de linguagem por estes. O pensamento generalizante torna a linguagem como um instrumento do pensamento, permitindo a verdadeira comunicação humana, que somente é possível porque “o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada”, visto que “uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana” (VYGOTSKY, 1991, p. 45).

Essa perspectiva teórica, sobretudo as contribuições de Vygotsky (1984; 1991) sobre a construção da consciência e a constituição do sujeito, ajudam-nos a perceber mais e melhor que a língua(gem), longe de ser “expressão do pensamento” ou “instrumento de comunicação”, é uma atividade constitutiva dos sujeitos e de si própria, funcionando somente na interação entre os humanos e destes com o mundo. Integrando concomitantemente os processos mentais como organizadora e planejadora do pensamento, a linguagem é ação significativa entre locutores, ato enunciativo, isto é, tem, a um só tempo, uma realidade cognitiva e uma realidade discursiva, respectivamente. Desdobrada em funções, a linguagem possibilita o salto qualitativo para as formas humanas de funcionamento mental, no qual o sujeito passa a operar não só no mundo imediato e concreto, mas com os sentidos que vai sendo capaz de construir deste mundo.

Sendo assim, acreditamos com Vygotsky que é através da linguagem que o homem e a mulher se constituem humano, capaz de ver o mundo e operar sobre ele, pois “é pela linguagem que o mundo faz sentido para nós; sem ela, o que entendemos por ‘realidade’ deixa praticamente de existir” (MORATO & COUDRY, 199-, p.68).

Tunes (1995, p. 38), reconhecendo o estatuto das formulações teóricas de Vygotsky acerca do desenvolvimento dos conceitos científicos, alerta-nos sobre a necessária construção de alternativas metodológicas de ensino que tenham como base a “análise da estrutura do conhecimento que será mediado” e a “compreensão das relações de tal estrutura com os níveis de organização da consciência” (análise psicológica do conhecimento). Para essa autora, tanto o não reconhecimento quanto a desconsideração dos níveis de mediação semiótica dos

conceitos no estabelecimento e na definição de orientações pedagógicas levam-nos ao risco de manter o ensino, predominantemente, na esfera dos conceitos cotidianos.

Aqui, esse alerta se reveste de ainda maior importância: sendo o objetivo maior da EJA a humanização de homens e mulheres – jovens, adultos(as) e idosos(as) –, no trabalho com a língua(gem), sobretudo na atividade de leitura, não podemos negligenciar o desenvolvimento de conceitos novos, científicos, ancorados nos conceitos formulados na vida cotidiana e que desloquem os sujeitos dos lugares constantes de suas compreensões. Isso é o que, segundo apostamos, ampliará as possibilidades de participação social dos sujeitos populares na luta por uma vida onde impere, de fato, a dignidade humana.

Além disso, o ideário vygotskiano também nos ajuda a perceber que a formação do sujeito é gerada num movimento incessante e dialético que se realiza a partir de fatores biológicos e das experiências culturais mediadas pela linguagem, num desenvolvimento que envolve processos – constituídos mutuamente – de “imersão na cultura e emergência na individualidade” (SMOLKA & GÓES, 1994, p.10). Trata-se de um processo de desenvolvimento “que tem caráter mais de revolução que de evolução”, em que “o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea” (SMOLKA & GÓES, 1994, p. 10).

O fato de o desenvolvimento humano ser resultado de uma operação simultânea, complementar e interativa entre os fatores biológicos e culturais alerta-nos sobre a necessária superação do reducionismo biológico ou cultural que ainda afasta a EJA de uma compreensão como efetiva expressão de educação popular. Numa primeira linha de pensamento, o insucesso dos(as) educandos(as) trabalhadores(as) é atribuído a uma incapacidade natural, à falta de aptidões e de ajustamento ao que lhes é oferecido pela escola. Trata-se, pois, da ideologia do dom, que inocenta a sociedade (desigual) e a escola (mantenedora de uma sociedade desigual): se o(a) jovem, o(a) adulto(a) e o(a) idoso(a) não aprendem, é porque não nasceram com capacidades para tanto.

Numa segunda linha de pensamento, o fracasso escolar dos(as) jovens e adultos(as) das camadas populares é explicado pela “deficiência cultural” (falta ou ausência de “cultura”) desse tipo de educando. Nesse caso, quando esse tipo de aluno não aprende a ler e a escrever

o português oficial, por exemplo, atribui-se isso ao seu “déficit linguístico”, à sua “deficiência linguística”, cabendo à escola “compensar” suas deficiências³⁴.

Além disso, a cultura (e conseqüentemente a língua) é vista como algo que o sujeito absorve sem resignificá-la, já que o sujeito é visto como apenas produto do meio. Conforme essas concepções, as falhas seriam, então, dos sujeitos, da sua família, de seu contexto cultural; a inadequação está nos sujeitos jovens, adultos e idosos, não na sociedade nem na escola. Ocultam-se, portanto, as desigualdades de oportunidades e a verdadeira causa das discriminações, isto é, esconde-se “a desigual distribuição da riqueza numa sociedade capitalista” (SOARES, 1989, p. 31).

Dessa forma, acreditando que o sujeito não pode ser visto fora da sua realidade histórica e a língua(gem) (forma ou processo de interação), fora da existência histórica e social dos sujeitos, afirmamos que, na dinâmica social da palavra, não é possível concebê-la sem raízes ou avaliações ideológicas.

Segundo Bakhtin (1995; 1997), na prática viva da língua, os interlocutores não se relacionam com a língua como um sistema de formas normativas – conjunto de sinais imutáveis e sempre idênticos –, mas como um signo variável e flexível, que ganha significação adequada às condições de uma situação concreta dada – vale dizer: no contexto de enunciação preciso que implica sempre um contexto ideológico preciso.

³⁴ A Teoria do Déficit Linguístico baseia sua argumentação nos trabalhos publicados por Bernstein (1971) na década de 1960 e na sua Teoria dos Códigos. O autor, estabelecendo relação causal entre classe social, linguagem e rendimento escolar, classifica a criança, se proveniente das classes mais ou menos favorecidas, como um falante de um código elaborado ou restrito, respectivamente. Par superar o déficit linguístico, gerador de formação cognitiva deficiente e fruto do ambiente familiar “pobre”, Bernstein propõe um programa educacional compensatório que restitua ao aluno intelectualmente deficitário o suporte de conhecimentos linguísticos que o habilitem a emparelhar com os colegas das classes mais favorecidas. William Labov (1972), por sua vez, contrapondo-se radicalmente à visão de Bernstein, afirma que as razões do fracasso escolar dos alunos deveriam ser atribuídas a outras questões sociais, culturais, individuais e não puramente linguísticas. Constata em seus trabalhos a existência da variação linguística, gerando implicações para as pesquisas educacionais e, mais especificamente, para o tratamento homogeneizante da língua nas escolas. Para o autor (LABOV, 1972) não existiria “erro” ou “desvio” da língua padrão, e sim variedades de uma mesma língua, pois há uma lógica estrutural tanto na língua padrão quanto na língua não padrão. Entretanto, apesar dos avanços dos estudos sociolinguísticos, o possível desconhecimento e/ou até mesmo a não aceitação dessa diversidade linguística pela sociedade brasileira tem acarretado estigmatização de variedades diferentes da considerada padrão, fazendo com que seus falantes (crianças, jovens, adultos e idosos) sejam vítimas de “preconceito linguístico” (BAGNO, 2000; FREITAS DE SOUZA, 2004; 1996).

Em conformidade com o real, a palavra está sempre articulada a um modo particular de poder (dominador ou libertador), já que, como escreve Bourdieu (1992, p. 211),

todas as ideias e sistemas de pensamento organizam uma rendição da realidade, de acordo com suas próprias metáforas, narrativas e retórica. Não existe ‘estrutura profunda’, lógica totalizante, ou grande teoria pura em forma e inocência sem efeitos que sejam completamente desprovidos de interesse, valor ou julgamento – em resumo, de **ideologia**. Não há um santuário privilegiado separado da cultura e da política onde podemos ser livres para distinguir a verdade da opinião, o fato do valor ou a imagem da interpretação. Não existe ambiente ‘objetivo’ que não seja estampado pela presença social. (grifo do autor)

Por conseguinte, no fluxo da comunicação verbal, a língua não é de forma alguma um produto acabado que pode ser transmitido de geração a geração, como se fosse um objeto. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada. Ao contrário, a língua dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo num contexto histórico-social-ideológico. Nesse processo, os sujeitos não agem apenas com e sobre a língua, isto é, sobre os mecanismos sintáticos e semânticos da língua, mas também se constituem como tais nela e por meio dela (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995; GERALDI, 1995, 2010a; 2010b; POSSENTI, 2001; KOCH, 2000, 2011; KOCH e ELIAS, 2009a, 2009b).

Na verdade, os falantes produzem discursos e, dessa forma, vivem por (re)criar a língua, ainda que considerando a relativa estabilidade do sígnico linguístico e os limites para sua recriação na dialética mudança/permanência. Isso implica dizer que a língua não é uma estrutura fechada, um código, do qual os sujeitos podem se apropriar, mas antes uma “sistematização aberta”, no dizer de Geraldi (1995, p. 12), ou uma “quase-estrutura”, como afirma Possenti (2001, p. 17). Afinal,

se foi o trabalho de todos os que falaram uma língua que a levou a um determinado estágio, seria incongruente imaginar que, neste estágio, os falantes já não trabalham, apenas se apropriam do produto. Por outro lado, como nem todos os que trabalham por uma língua são iguais, é de se esperar que o produto apresente irregularidades, desigualdades, traços, enfim, da trajetória de cada um dos elementos constituidores de uma língua. Produzir discurso é continuar agindo com essa língua não só em relação a um interlocutor, mas também sobre a própria língua. (POSSENTI, 2001, p. 75-76).

No processo discursivo, além da multiplicidade de sentidos que uma mesma expressão pode adquirir mediante o contexto que a precede e a sucede, há, por parte dos sujeitos, criação de novos termos que chegam muitas vezes a adquirir certa estabilidade, tornando-se dicionarizados. A língua – heterogênea, variável, polissêmica e polifônica – é arena de

mudanças/permanências que tratam de mantê-la viva, enquanto produto da ação de sujeitos historicamente situados.

Nesse processo, palavras novas, das mais diversas origens, são incorporadas ao idioma e logo absorvidas pelos falantes, que passam a utilizá-las no seu processo diário de comunicação. Simultaneamente, o avanço tecnológico, os modismos, as invenções exigem/fazem criar novas palavras. Às vezes, palavras antigas podem ganhar uma nova significação, um novo sentido. Trata-se de léxicos que surgem para suprir uma necessidade vocabular (momentânea, transitória ou permanente) dos falantes. Um bom exemplo disso são os neologismos (formais, conceituais e adoção por empréstimo). Geralmente, os neologismos são criados a partir de processos que já existem na língua: justaposição, prefixação, aglutinação e sufixação.

Para Nelly Carvalho (2001), o surgimento de novas palavras na língua portuguesa representa índices de transformação social, isto é, tem como causas as mudanças socioculturais. Na verdade, vários são os termos que, quando criados/adotados, valerão na realidade da língua por sua aceitabilidade. Podemos observar neologismos nos seguintes exemplos:

“mensalão”, “presidenciável”,
“carreata”, “prefeitar”, “internetês”,
“periguete”, “empreguete”,
“deputete”, etc.

“Desovado um cadáver numa rua em Brasilit’.
‘A festa vai agradecer às várias tribos’.
‘Governo faz indústria abortar’.”

(CARVALHO, 2001, p. 6-7)

Neologismo

Beijo pouco, falo menos ainda.
Mas invento palavras
Que traduzem a ternura

mais funda
E mais cotidiana.
Inventei, por exemplo,

o verbo teadorar.
Intransitivo:
Teodoro, Teodora.

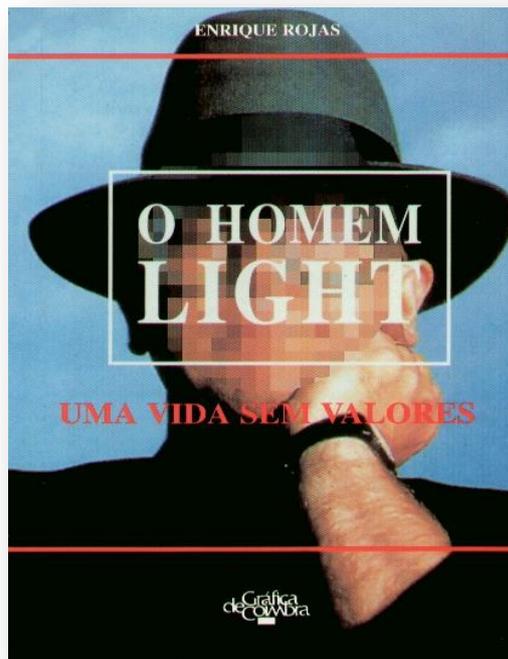
(BANDEIRA, Manuel. Estrela da vida inteira. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970, grifos nossos).

Para Nely Carvalho, a adoção de estrangeirismos é motivada pela necessidade de expressão de novas realidades, sobretudo técnicas. Sobre esse último ponto, essa autora destaca que “os empréstimos são um dos poderosos tentáculos da globalização, pois

introduzindo-se uma palavra, fixa-se um hábito. Produtivos e frequentes, são na maioria oriundos do inglês”. Exemplos dos empréstimos já adaptados e presentes no nosso cotidiano: “drincar”, “mixagem”, “deletar”, “printar”, “point”, “escanear”, “mouse”, “site”, “stop”, etc.



Disponível em: <http://rayserpa.blogspot.com.br/> - Acesso em: 25/10/2012



Há ainda quem considere que o neologismo está presente na representação de sons e na linguagem do “msn” e nos “bate-papos” pela *internet* (“internetês”) ou até mesmo nos próprios símbolos [a exemplo de: puf!, Vrum!, miar, piar, tibum, chuá, cataplaf, etc; blz, flw, t+, qq, vc, ker, abc, xau, bju, etc; =(feliz), =(triste), etc.].³⁵

³⁵<http://www.brasilecola.com/portugues/neologismo.htm> - Acesso em: 28/08/2012

No entanto, Possenti (2009a), apesar de reconhecer a legibilidade da “internetês” em favor dos seus usuários, considera ser “apenas” um “conjunto de soluções ortográficas” que não pode, a rigor, ser chamada de linguagem. São, no caso, “simplesmente, aspectos da escrita empregada em *e-mails*, em *chats*, em *blogs*. Talvez, principalmente em *chats*, ‘conversas’ escritas que grupos mantêm entre si”. Ainda mais especificamente, diz esse autor, “trata-se da grafia utilizada por certos usuários dos computadores, em geral, jovens adolescentes que passam horas ‘teclando’, isto é, trocando mensagens por escrito. Em resumo, trata-se apenas de grafia, nada mais que grafia” (POSSENTI, 2009a, p. 60).

Enfim, como nos ensina Bagno (2002, p.31) “os processos de variação das línguas vivas são incessantes e ininterruptos”.

Academia

Os diálogos em internetês

Tese de doutorado defendida na USP analisa a linguagem de processos interacionais na internet

Marcelo Módolo e Henrique Braga

Vida de **deputete**, paródia de **empreguete**. Crítica a corrupção no Brasil.

Disponível em: <http://www.gleoz.com/2012/06/vida-de-deputete-parodia-de-empreguete.html>
Acesso em: 29/08/2012

Vídeo As **Piriguetes**, paródia de Vida de **Empreguetes**

<http://www.castrodigital.com.br/2012/06/video-piriguetes-parodia-empreguetes.html?m=0> -
Acesso em: 29/08/2012

"**Estudetes**" fazem paródia de novela para retratar greve no ensino da Bahia.

<http://www.meionorte.com/noticias/geral/estudetes-fazem-parodia-de-novela-para-retratar-greve-no-ensino-da-bahia-170420.html>-Acesso em: 29/08/2012

Todavia, a língua(gem), enquanto prática social, configura-se como (re)criação de significação e sentidos num jogo discursivo que não só expressa, mas demarca e sustenta visões de mundo e forças sociais. E isso não se dá de forma aleatória, ao acaso. Observemos, pois, os textos a seguir:

TEXTO 1

Sufixo

O "ete" da empreguete Telenovela da Globo testa vitalidade de terminação da palavra

Eils de Almeida Cardoso*



Isabelle Drummond, Leandra Leal e Taís Araújo em Cheias de Charme: farra sufixial

Em português há muitos sufixos formadores de diminutivos, que expressam diferentes valores afetivos. Nomes formados com diminutivos relacionam-se à ideia de carinho, delicadeza, ternura, humildade, mas também podem ser pejorativos, exprimindo depreciação, irritação, ironia. Principalmente na linguagem coloquial, advérbios e pronomes com sufixos diminutivos podem ganhar valor enfático (agorinha, nadinha). Unido a bases que têm traços semânticos de delicadeza ou pequenez, o sufixo atua como intensificador (lindinho, pequenininho). Já unido a bases cuja conotação é depreciativa, indica tolerância e compreensão (feinho, bobinho). Pode até perder seus traços semânticos em formações com outros sentidos (camisinha).

Dos sufixos diminutivos mais comuns, além de -inho/-zinho, há -eta (caderneta, lingueta), -ito (livrito), -ola (sacola), -ete (disquete). O mais produtivo é mesmo a dupla -inho/-zinho, mas o sufixo -ete vem ganhando, na língua falada, na internet e nos programas de TV, uma frequência bem alta, por seu valor expressivo. Mesmo usado em palavras dicionarizadas, novas palavras com essa terminação surgem a cada dia. O valor de diminutivo desaparece e outros sentidos passam a ser vistos em palavras com -ete. Desde a era das "chacretes", não se via uso tão exagerado do sufixo. Programas de TV seguiram a mesma linha de Chacrinha. "Boletes" eram as moças do *Clube do Bolinha* (Bandeirantes, anos 80). Hoje, as "paniquetes" (ou panicats) são as que recebem closes das câmeras no Pânico na Band. E as "caldeiretes" povoam o *Caldeirão do Huck* (Globo). O -ete continua usado em referência às mulheres. Antes eram chamadas de "vedetes" e "coquetes", palavras vindas do francês. Hoje, ouvem-se as formações "reboletes", "funketes", "periguetes". É a terminação -ete em novas palavras.

Periguete

Quem são, afinal, as periguetes (ou piriguetes)? Representadas nas novelas da Globo *Insensato Coração* (2011), por Deborah Secco (Natalie); *Fina Estampa* (2011/2012), por Carolina Dieckman (Teodora), e *Avenida Brasil* (no ar) por

Ísis Valverde (Suellen) são mulheres que usam roupas justíssimas e chamativas, sempre em cima de um salto, muito maquiadas, com bijuterias enormes e o único objetivo de chamar a atenção, conquistar.

São mais do que um perigo... sempre prontas para seduzir. Nas baladas, escolhem com quem querem ficar e ficam. Formada por "perigo" + -ete, a palavra é usada com conotação diferente do adjetivo "perigosa" e circula há anos. Já foi usada pela cantora Ivete Sangalo, que em show deixou de ser Ivete para ser "Periguete". O funk *Piriguete* de MC Papo tem como refrão:

Quando ela me vê ela mexe
Piri, Pipiri, Pipiri, Piri, Piriguete
Rebola devagar depois desce
Piri, Pipiri, Pipiri, Piri, Piriguete

As periguetes que vão a bailes funk são conhecidas como "funketes". Quando na balada, podem ser chamadas de "reboletes" e acabam sempre arrumando um "peguete". O substantivo "rebolete" retoma a ideia da dançarina e "peguete", comum de dois gêneros, é a pessoa que se está "pegando", "ficando"... com quem se mantém relação sexual ou afetiva ocasional, sem compromissos. Nas novelas que retratam o universo carioca circulam agora as "empreguetes". *Cheias de Charme* (Globo, no ar) mostra domésticas que querem ser alçadas ao sucesso. Cida (Isabelle Drummond), Penha (Taís Araújo) e Rosário (Leandra Leal) se dizem "empreguetes" e produzem um videoclipe cujo título é Vida de Empreguete. "Empreguete" é a empregada jovem que quer ser reconhecida pelo seu sucesso e chegar à condição de patroa. O sufixo -ete tem, no caso, valor carinhoso. Amigas tratam-se, sobretudo na adolescência, por "amiguetes". O -ete pode ter valor de feminino, quando as calouras que acabam de ingressar no ensino universitário são chamadas de "bixetes" (pois "calouro" é "bixo"). Formando o feminino, o sufixo continua afetivo.

Fanzetes

Desde que o jogador Neymar atingiu fama e popularidade, uma legião de fãs o segue. Dentre seus admiradores, há um grupo especial: as "neymarzetes". Seguidoras do jogador no Twitter, santistas por causa do craque, as neymarzetes (mais sonoro do que "neymaretetes") vão a estádios, levam cartazes, gritam e fazem de tudo para ter uma foto do ou com o ídolo.

Fazem coro com as "luanetes", dessa vez as seguidoras do cantor Luan Santana, outro fenômeno, não do futebol, mas do meio musical-sertanejo. Essas torcedoras especiais, essas jovens enlouquecidamente apaixonadas são as responsáveis por essa outra conotação do sufixo. O -ete passa a designar também a fã de alguém.

A terminação, com /e/ aberto, é sonora e seu valor semântico nas formações novas e não dicionarizadas revela expressividade porque vai do pejorativo ao afetivo.

Formar palavras com -ete é, pois, uma tendência, modismo que faz com que o sufixo ganhe seu minuto de fama.

***Elis de Almeida Cardoso** é professora de língua portuguesa na Universidade de São Paulo.

TEXTO 2

Sindicato das empregadas domésticas processa Rede Globo por causa de novela

Fabio Flores 30 de maio de 2012



O Sindicato das Empregadas Domésticas do Rio de Janeiro entrou na Justiça com ação civil pública, por danos morais, contra a Rede Globo em função dos versos da música "Vida de Empreguete".

Segundo Anastácia Oleari, presidente do SED-RJ, "o neologismo 'empreguete' aniquila a importância social de nosso trabalho ainda nos expõem a trocadilhos infames que arranham a imagem da mulher enquanto ser pensante no contexto de uma sociedade pós-estruturalista".

Diversas domésticas acionaram o sindicato reclamando da rotina vazia que a música resume a vida das auxiliares de serviços domésticos. A doméstica Karla Teresinha Nogueira, 19 anos e moradora de Vigário Geral se revoltou com o verso "quando volto do serviço quero meu sofá". Karla afirma que a rima ficou pobre e distante da realidade das domésticas cariocas. Segundo ela ficaria mais apropriado: "quando volto do serviço leio Neruda para relaxar". A doméstica Fernanda Falcão tem 23 anos e é moradora da comunidade de Engenho de Dentro. Trabalha com afazeres domésticos desde os 12 anos e hoje é mãe de duas filhas gêmeas de 10 anos. O foco de suas críticas estão mais focalizadas. Segundo Fernanda "o campo fonético do verbete 'empreguete' abre caminho para rimas pobres como 'periguete' e a designação vulgar do sexo oral. Que prefiro nem citar o nome..."

As domésticas pedem uma indenização de R\$ 35 milhões ou a criação de uma nova letra para a música, desta vez composta por um pool de compositores indicados pela diretoria de cultura do sindicato. Os compositores relacionados pelo SED-RJ são Lenine, Marcelo Jeneci, Leandro Lehart, Vander Lee, Alexandre Pires, Michael Sullivan e Paulo Massadas.

Para Carmem Lucia Filgueiras, diretora cultural do sindicato "este pool de artistas representa o mosaico das identidades culturais brasileiras, e por isso teriam autoridade artística e moral para destilar poeticamente nossa rotina.

FONTE: Jornal O Dia, 30/05/12, p.43.

CONFIRA O VIDEOCLIBE DA MÚSICA "VIDA DE EMPREGUETE"



Fabio Flores
 Professor, Radialista e Humorista. Fundador do 'Comédia a la Carte': Primeiro e mais premiado grupo de humor do ES.
 @FabioFlorez



Por: [Fabio Flores](#) Veja todos os posts de [Fabio Flores](#)
 Professor, Radialista e Humorista. [Twitter](#) - [Facebook](#)

95 COMENTÁRIOS »

Fernanda A. 30 de maio de

acho muito digno elas ganharem a indenização!!Letrinha sem graça, sem estilo..só menospreza as empregadas domésticas.
 [...]

Diego Ribeiro 31 de maio de 2012 at 14:46

Eu acho que essas empreguetes tem que ser colocadas no seu devido lugar... Acho um abuso essa palhaça dessa Fernanda Falcão exigir uma quantia dessas... É muito folgada mesmo... Vai varrer o quintal, dar banho no cachorro e depois ouvir funk no último volume doída!
 [...]

Milena2 2 de junho de 2012 at 10:21

Concordo.Eu acho que o intuito da música nunca foi humilhar a classe de empregadas domésticas. É só uma simples música, inocente e com cunho humorístico. O objetivo é entreter. Não tem nada de errado com isso.
 [...]

Digo2 2 de junho de 2012 at 1:31

Como Me Divirto Vendo Vocês Humanos 😊
 [...]

Verdadeiro2 2 de junho de 2012 at 22:26

Bando de empregada oportunista, quando o namorado mete a mão na cara não tem esse intelecto todo para denunciar o vagabundo, agora ficampagando de espertas conhecedoras da lei e do bom costume se sentindo "ofendidas" por causa de uma musiquinha, bando de lixo _|_
 [...]

Disponível em: <http://www.enfu.com.br/sindicato-das-empregadas-domesticas-processa-rede-globo-por-cao-de-novela/>

O “TEXTO 01” e o “TEXTO 02”, prenes de sentido ideológico (claro!) – ou de “acentos apreciativos” no dizer de Geraldini (2010b, p. 48), sinalizam não apenas um embate entre um termo ou outro, (“empreguete”, por exemplo) mas, sobretudo, a disputa de hegemonia entre setores sociais. Aliás, fazendo nossas, aqui e agora, as palavras de Possenti (2009b, p.38), dizemos que

nada melhor para verificar a ideia do discurso como uma prática social e histórica do que ver e viver disputas de sentidos, materializadas na luta pelo emprego de outras. O que é ainda mais relevante nesses dados é que não só eles

aparecem nos discursos, mas são abertamente discutidos e avaliados, às vezes de forma bastante interessante, embora às vezes de também de forma grosseira [...] são ainda mais relevantes pelo fato de que revelam as forças sociais que lutam pela legitimidade de alguns discursos e pela ilegitimidade de outros. É um tipo de dado relativamente raro, que o pesquisador não pode desprezar. (POSSENTI, 2009b, p. 38, grifo nosso).

Esses exemplos bem contemporâneos, isto é, em “tempo de mídia”, de globalização, fazem lembrar, pelo menos, três importantes assertivas – principalmente a quem se pretende educador(a) popular:

- a) Quando começamos a usar uma palavra, nos tornamos cúmplices dos sentidos que emergirão deste uso. Somos todos, enfim, responsáveis por seu vir-a-ser. (SOUZA, 2001, p. 191).
- b) Todas as palavras da moda tendem a um mesmo destino: quanto mais experiências pretendem explicar, mais opacas se tornam. Quanto mais numerosas as verdades ortodoxas que desalojam e superam, mais rápido se tornam cânones inquestionáveis. As práticas humanas que o conceito tentou originalmente captar saem do alcance da vista e são agora os ‘fatos materiais’, a qualidade ‘do mundo lá fora’ que o termo parece ‘esclarecer’ e que ele invoca pra reivindicar sua própria imunidade ao questionamento. (BAUMAN, 1999, p. 07).
- c) Hoje já sabemos que a língua (entendida como uma **atividade social**) não é apenas uma ferramenta que devemos usar para obter resultados: ela é ferramenta e ao mesmo tempo o resultado, ela é o processo e o produto. E não é uma ferramenta pronta: é uma ferramenta que nós criamos exatamente enquanto vamos usando ela. A língua é uso e também resultado do uso. (BAGNO, 2002, p. 26, grifo do autor).

Como afirma Bakhtin (1995), o signo não apenas reflete, mas refrata a realidade. Tornando-se uma arena na luta de classes, sinaliza todas as mudanças e alterações sociais num processo ininterrupto. Tecidos “a partir de uma multidão de fios ideológicos”, os signos (sobretudo as palavras) “servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (p. 41). E isso os potencializa à sensibilidade natural de indicador de todas as transformações sociais, continuamente. Dessa maneira, o destino da palavra (elemento sócio) é o da sociedade que fala.

Por outro lado, Eliane Brum (2012), jornalista, escritora e documentarista, em seu artigo intitulado “Doutor Advogado e Doutor Médico: até quando? – Por que o uso da palavra ‘doutor’ antes do nome de advogados e médicos ainda persiste entre nós? E o que ela revela do Brasil?” –, faz a seguinte afirmativa, com a qual concordamos plenamente e, aqui, fazemos questão de destacar:

sei muito bem que a língua, como coisa viva que é, só muda quando mudam as pessoas, as relações entre elas e a forma como lidam com o mundo. Poucas expressões humanas são tão avessas a imposições por decreto como a língua.

E, especificamente sobre o léxico “doutor”, essa autora (BRUM, 2012), a partir de elementos históricos, posiciona-se, explicitamente, na luta de forças sociais e – a nosso ver, o mais relevante – contra desigualdades existentes:

num país no qual o acesso à Justiça e o acesso à Saúde são deficientes, como o Brasil, é previsível que tanto o título de “doutor” permaneça atual e vigoroso quanto o que ele representa também como **viés de classe**. Apesar dos avanços e da própria Constituição, tanto o acesso à Justiça quanto o acesso à Saúde permanecem, na prática, como **privilégios dos mais ricos**. (BRUM, 2012, p. 04, grifo nosso).

Tais afirmativas ratificam a necessária reflexão crítica em torno da língua(gem) no que diz respeito a tríade saber/poder/verdade, sobretudo o trabalho com a leitura na EJA, fundada em pilares da Educação Popular, isto é, como *práxis interlocutiva* porque transformadora.

Notamos, pois, que o movimento constitutivo da linguagem se dá na história pelo trabalho dos sujeitos. Na realidade, de forma contínua, os falantes trabalham a relação entre “a língua e os mais diversos sistemas de referência existentes, aumentando a potencialidade significativa dos recursos expressivos, ao mesmo tempo que, se necessário, estes também são ampliados ou modificados” (POSSENTI, 2001, p. 93). Certamente, é nesse movimento ininterrupto, produzido pelo trabalho interativo “de diferentes sujeitos, em diferentes formações sociais, dentro das quais diferentes sistemas de referência se cruzam (e se digladiam)” (GERALDI, 1995, p. 14), que se mantém a língua viva (processo e produto).

Em face disso, expressões do tipo “é só uma simples música, inocente e com cunho humorístico” (encontradas no “TEXTO 02”, por exemplo), precisam ser desnudadas/revestidas, pois não se justificam num corpo teórico que vê os processos de significação/tema atrelados ao signo ideológico, ao contexto de sua história. Nunca se pense, portanto, que há neutralidade nas teias que engendram os discursos. Na verdade,

se considerarmos que uma língua é um conjunto instável de recursos linguísticos com que construímos representações com ‘acentos apreciativos’ (portanto nunca neutros), cada um destes recursos traz em si ‘os murmúrios de sua própria história’ condensados como suas significações que se apresentam em cada uma de suas reiterações. E nestas reiterações, estes mesmos recursos se desvestem de suas significações para se revestirem com as vestes que lhe traz o tema específico do discurso. (GERALDI, 2010a, p. 47-48).

Destarte, segundo Geraldi (1995), as atividades que ocorrem na feitura do trabalho linguístico envolvem não só ações realizadas pelos sujeitos com a linguagem, mas também ações da linguagem, concomitantemente. E isso é possível devido à reflexividade da linguagem, isto é, o poder de remeter a si mesma – uma das suas características essenciais.

Para esse autor, o fato de a consciência dos sujeitos se constituir e operar através do material sígnico apreendido nos espaços das interações que a própria formação social lhes permite é talvez a mais visível forma da ação da linguagem sobre os sujeitos.

Nesse sentido, revestindo de interrogações o texto que segue (TEXTO 03), perguntaríamos: até que ponto a linguagem (midiática ou não) determina a consciência?

TEXTO 03



<http://www.facebook.com/IdeiasNaoMorrem> - 30/08/2012

Responderíamos: não somos robôs, não somos autômatos. Há sempre possibilidade de resistência e reinvenção. Apesar da existência de mecanismos de controle da produção social do discurso (FOUCAULT, 2000), há criação, resultante do trabalho do(s) sujeito(s), a partir do dado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995).

2.1.2 – O sujeito do discurso: nem livre nem assujeitado

Acreditamos, com Bakhtin (1995; 1997), que toda palavra é uma espécie de ponte entre um sujeito e outro(s), ligando, em suas extremidades, o locutor e o(s) seu(s) interlocutor(es). Toda palavra tem duas faces, visto que procede de alguém e tem pelo menos um destinatário, constituindo-se na interação do locutor e do ouvinte/leitor. As palavras, no fluxo da comunicação verbal, não são elaboradas por acaso ou sem nenhuma pretensão, muito pelo contrário. Elas respondem, (re)construindo, seduzindo, conservando, modificando conceitos, influenciando e determinando comportamentos, materializando-se numa tomada de posição diante do mundo, pois “toda palavra serve de **expressão a um em relação ao outro**. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 113, grifo do autor). Isso nos leva a concordar com Fiorin (1990, p. 29), quando ele afirma que

há visões de mundo, presas às formas fenomênicas da realidade e outras que a ultrapassam, indo até a essência. Nem toda ideologia é, portanto, falsa consciência. Numa perspectiva histórica, há aquelas que são consciência invertida da realidade e aquelas que não o são. O que se pode afirmar é que não há texto neutro, isento de qualquer viés ideológico. (FIORIN, 1990, p. 29).

Por outro lado, Possenti (2001) postula que o locutor pode fazer ressaltar ou apagar a subjetividade, “segundo se submeta mais ou menos fortemente às expectativas institucionais” (POSSENTI, 2001, p. 73). Isso significa, a nosso ver, que o sujeito, mesmo sendo capaz de exercer alguma liberdade, não é totalmente livre, muito menos o seu discurso. A individuação, a singularidade discursiva, dependerá muito do grau da capacidade de filtragem dos indivíduos, de sua criticidade ante as estratégias de controle dos discursos, pois “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimentos aleatórios, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2000, p. 8-9). Esses procedimentos que controlam a produção social do discurso, segundo Foucault (2000), funcionam como mecanismos externos e internos.

Para Foucault (2000), a “interdição”, “razão/loucura”, “verdadeiro/falso” são procedimentos dos mecanismos externos de controle do discurso. A Interdição incide nas interações comunicativas, definindo o que pode ser dito, em que circunstâncias, e quem pode dizer. A Razão/Loucura, que faz uma distinção entre o que é racional e o que não o é, rejeita

sutilmente o discurso daqueles (“loucos”) que fogem ao padrão de racionalidade eleito, tornando-o inexistente. O Verdadeiro/Falso é uma noção a partir da qual os discursos são avaliados como falsos, ou não, conforme os critérios de verdade de uma determinada época, sendo reforçados e reconduzidos “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2000, p. 17). Assim, como diz Geraldini (1995, p. 63), “não há verdade, mas se está numa verdade, as exclusões dos discursos ‘falsos’ são definidas historicamente”.

Já os mecanismos internos de controle do discurso, por sua vez, funcionam, segundo Foucault (2000), através de procedimentos de controle no interior do próprio discurso, orientados pelos princípios de classificação, ordenação e distribuição. São eles: o comentário, a autoria e a disciplina. O “Comentário”, o mais evidente dos procedimentos de controle interno, funciona como uma espécie de conservação de um já dito, haja vista que “não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro [...] O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2000, p. 25-26). Já a Autoria se preocupa em controlar, como um acaso, a coerência interna entre o discurso do presente e o do passado. É o jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu (FOUCAULT, 2000) daquele(a) que fala. A Disciplina, por sua vez, fixa os limites do discurso a partir de regras estabelecidas, valendo-se de um conjunto de procedimentos, de métodos, de assuntos e proposições que se encontram nos “sistemas de verdade”, construídos a partir de uma lógica discursiva na qual “é sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (FOUCAULT, 2000, p. 35). Trata-se, pois, da disciplina requerida para a construção de novos enunciados.

Conforme Foucault (2000), também existem mecanismos que controlam os próprios sujeitos. Trata-se de procedimentos que controlam a entrada dos sujeitos na ordem do discurso: “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2000, p. 37), isto é, se não possuir competências esperadas e autorizadas para tanto.

Na visão foucaultiana, o ritual é a forma mais superficial e visível do complexo sistema de restrições que fixa “a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção” (FOUCAULT, 2000, p. 39), definindo, por isso:

- a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados);
- os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso.

Nessa linha de entendimento, Foucault (2000), então, destaca:

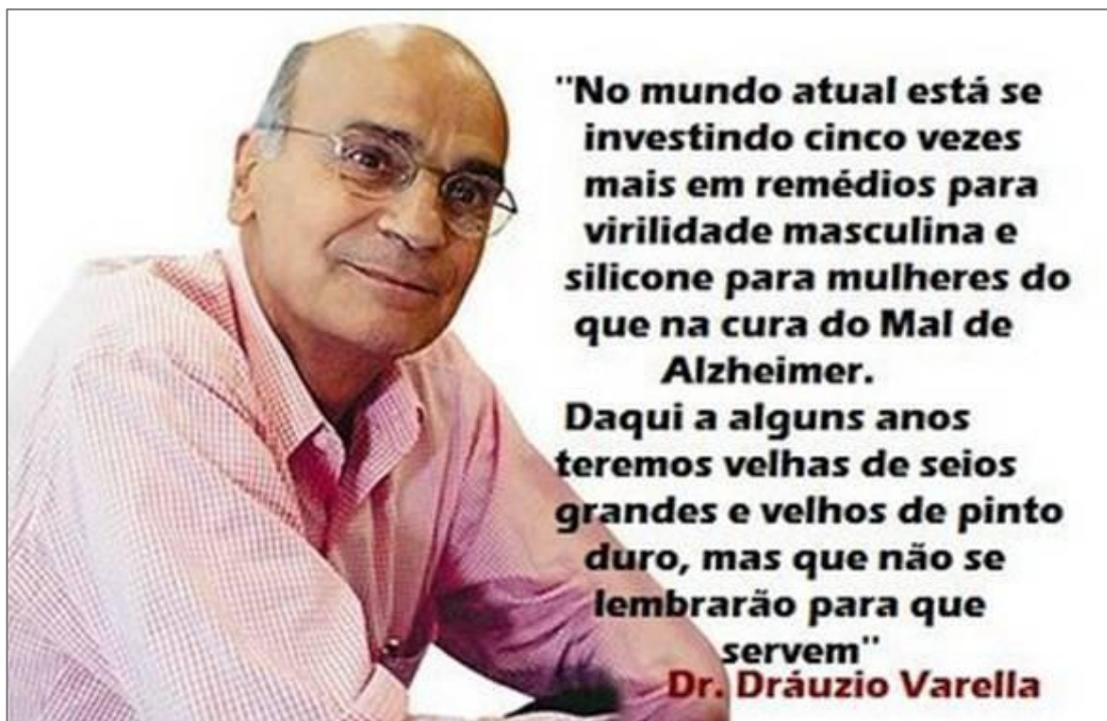
- a) a apropriação dos saberes: produzidos e legitimados historicamente, é controlada por um sistema que define onde e quem está autorizado para fazê-lo. Nas sociedades contemporâneas, a escola é tipicamente a instituição onde ocorre o processo de apropriação de saberes reconhecidos e autorizados. Nesse sentido, não é qualquer competência que dá legitimidade ao sujeito. Ele precisa possuir a competência autorizada pelo “sistema”;
- b) as doutrinas: “realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos sujeitos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam” (FOUCAULT, 2000, p.43). A doutrina funciona como amálgama entre indivíduos que aceitam (e rejeitam) determinados enunciados num certo corpo teórico, submetendo, ao mesmo tempo, o sujeito a essas matrizes discursivas e os discursos desses sujeitos ao modo de ver as coisas e o mundo, suscitado na própria doutrina a que pertence. Dessa forma, “a doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros” (FOUCAULT, 2000, p. 43);
- c) a sociedade de discursos: tem a função de conservar ou produzir discursos, tendo o devido cuidado para “fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição” (FOUCAULT, 2000, p. 39). Trata-se, na verdade, de sujeitos “autorizados” que, constituindo “sociedades de discurso”, constroem e interferem nos próprios processos de apropriação do saber. De fato, existem sociedades que são mais fechadas, outras mais abertas, mas são sempre “sociedades” que, “em

nome da defesa de interesses de todos, limitam o número daqueles que podem proferir o discurso de suas especialidades” (GERALDI, 1995, p. 64).

Do nosso lugar, atrevemo-nos a relacionar a lógica foucaultiana às situações que seguem. Trata-se de abordagens analíticas de discursos, tomando como base o “TEXTO 04” e o “TEXTO 05”.

Para começar, observemos o seguinte enunciado:

TEXTO 04



Agora reflitamos: de que tópico o texto trata? A quem foi atribuída a autoria?

Reformulando possíveis hipóteses estabilizadas, pensemos juntas/os:

- E se o discurso não tivesse sido, efetivamente, proferido por uma autoridade da área (de saúde), ou seja, pelo declarado enunciador em questão (Dr. Dráuzio Varella)?
- Caso, na materialidade do texto, a imagem (fotografia) do declarado enunciador não fosse um elemento, qual o poder de “eficácia suposta ou

imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção” (FOUCAULT, 2000, p. 39)?

Apesar de grande circulação na *internet*, o “TEXTO 04” parece ser um dos muitos exemplos de *falsa autoria*, bastante disseminada, isto é, texto que circula na rede da *web* como sendo de um determinado autor, mas não o é. Também conhecido como *autoria errada*, *autoria trocada*, *atribuição trocada ou texto apócrifo*, esse fenômeno é facilmente percebido no mundo virtual, tanto em *sites* quanto em redes sociais.

Rafael Capanema [s/d], em seu texto intitulado “Escritores consagrados repudiam falsos textos que circulam na rede”, faz a seguinte anotação:

Há cerca de três meses, Varella concedeu uma entrevista a uma rádio da Espanha. O locutor o apresentou recitando a seguinte frase, atribuída ao médico: ‘No mundo atual está se investindo cinco vezes mais em remédios para virilidade masculina e silicone para mulheres do que na cura do mal de Alzheimer. Daqui a alguns anos teremos velhas de seios grandes e velhos de pinto duro, mas que não se lembrarão para que servem’. Varella teve que esclarecer no ar que não é o autor: ‘Não tenho a menor ideia de quanto se investe na cura do Alzheimer. E jamais falaria uma grosseria dessas. Nem no botequim’.

(<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u509013.shtml>)

Por outra parte, Aíla Sampaio (2010) chama a atenção para o fato de que “a *internet* tem sido uma ferramenta eficaz ao democratizar a publicação de textos literários, mas tem, por outro lado, dado espaço a imbróglis relativos à autoria”, ressaltando que “o espaço virtual é terra de todos e de ninguém”. Essa autora, então, adverte:

Veríssimo, Quintana, Drummond e Shakespeare, entre outros, continuarão a povoar o imaginário dos que não conseguem criar textos próprios e se ocupam em ‘transmutar’ os que já estão prontos. O imbróglis, acredito, tende a ser amenizado pelo acesso de professores e camadas letradas aos sites de relacionamento, o que possibilita não a patrulha, que não é a intenção, mas a advertência de que a ferramenta da *internet* está criando, em vez de um espaço para a partilha de conhecimentos no campo da literatura, uma deturpação, **uma falsa ideia de que as pessoas estão adquirindo mais cultura e lendo mais.** (SAMPAIO, 2010, grifo nosso).

De acordo com Marcelo Ferraz (2009), alguns escritores são mais constantemente contemplados com essa prática de atribuição e adulteração de textos na *internet*. Para esse autor, os casos de atribuição falsa de autoria são sintomáticos para medirmos a penetração simbólica de certos autores da tradição literária canônica na sua realidade de circulação digital.

Nossa experiência cotidiana parece confirmar a existência de procedimentos de controle da produção social do discurso, através de mecanismos internos e externos, como afirma Foucault (2000).

Realmente, o poder se faz presente em toda e qualquer relação social. O direito à vontade da produção de verdades é, ainda, uma batalha desigual, tensa e conflituosa, entretanto simultaneamente grávida de contradições que podem até ser transformadas em f(r)estas, em novo(s) posicionamento(s) frente ao mundo, em nova(s) conquista(s) humanizadora(s) possibilitadora(s) de um bem viver (“buen vivir”). Isso inclui, obviamente, os(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) que, enquanto sujeitos históricos, até podem ser condicionados, mas não determinados, portanto, podem, sim, se redignificarem como sujeitos de direito, como construtores de novos direitos, pessoal e coletivamente, na e pela *práxis* – também interlocutiva.

Dito isso, voltemos agora a nossa atenção ao “TEXTO 05”, apresentado a seguir.



Por confiarmos na sua propriedade para discorrer a respeito, deixamos os comentários sobre o “TEXTO 05” para Dionísio (2007). Apenas colocamos nossa “voz”, diretamente, ao

criarmos chamadas e grifarmos a citação no que consideramos muito próximo ao pensamento foucaulteano – anteriormente discutido e abraçado por nós como conhecimento legítimo (não só legitimado). Vejamos:

- Contextualização:

A edição de janeiro de 1997 da SuperInteressante, exemplo (25), traz o tema cosméticos como assunto de capa.

- Estratégias discursivas (“procedimentos de controle”):

Por não ser um tópico, tradicionalmente, considerado científico, para manter o perfil da revista de abordar cientificamente as matérias apresentadas e para cumprir com a função jornalística de divulgação imediata dos fatos, o tom de cientificidade é dado na montagem da capa tanto no plano verbal (manchete, lide) como no pictorial (fotografia e gráfico). Na manchete nominal – Cosméticos Científicos – e no lide – Agora a beleza virou assunto de cientistas –, **o qualificador científico e o verbo indicador de estado permanente virar atestam o novo status do tema: de tópico inerentemente ligado à beleza, a assunto feminino, cosméticos foi inserido no âmbito das pesquisas científicas, uma vez que as autoridades sociais responsáveis por tais pesquisas, ou seja, os cientistas, ao estudarem o tema, atribuem-lhe novo enfoque e, conseqüentemente, um novo valor social.** A imagem se compõe de uma fotografia, um close de uma mulher, à qual se sobrepõem imagens científicas – ilustrações científicas – que expressam, por meio de desenhos das células, simbolizando uma visão microscópica da ação, na pele, dos novos cosméticos. O vocabulário visual, no interior do gráfico, indica as partes do corpo humano (células e pele), e a ação das cápsulas e dos filtros solares, como agentes de rejuvenescimento e de proteção da pele. O novo, nessa matéria de capa, isto é, a abordagem científica do tema fica evidente verbal e visualmente. (DIONÍSIO, 2007, p. 194-195, grifo nosso).

Na esteira de Foucault, Geraldi (1995) ressalta a possibilidade de a rede que controla o discurso estar presente nas diferentes respostas que dão aos interlocutores as questões que sustentam as formações imaginárias³⁶ no jogo discursivo. Essa visão geraldiniana é extraída das ideias de Pêcheux (1969) e Osakabe (1999), quando esses autores apontam elementos que participam das condições gerais da produção do discurso.

³⁶ A partir do conceito lacaniano de imaginário, Pêcheux define que as formações imaginárias sempre resultam de processos discursivos anteriores. As formações imaginárias se manifestam, no processo discursivo, através da antecipação, das relações de força e de sentido. Na antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas. O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com outros. O que ocorre é um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. As formações imaginárias, enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou a lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções. (Disponível em: <http://www.discurso.ufrgs.br/glossario.html> - Em: 10/04/2011).

Para Pêcheux (1969), a relação que se processa pela sequência verbal emitida por um destinador em relação a um destinatário não é puramente informativa, pois, além do “efeito de sentido”, constitui uma relação de intersubjetividade. O discurso caracteriza-se, também, como resultado das relações de papéis sociais determinados. Salientando a importância da imagem que se fazem mutuamente destinador e destinatário, esse autor propõe o seguinte esquema:

Expressão designando Formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente
A	IA(A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	IA(B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A	“Quem é ele para eu lhe falar assim?”
B	IB(B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	IB(A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em B	“Quem é ele para que ele me fale assim?”

(PÊCHEUX apud OSAKABE, 1999, p. 54).

A esse esquema acrescenta-se outro constituído dos pontos de vista de A e de B sobre o referente. Vejamo-lo:

Expressão designando Formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente
A	IA(R)	“Ponto de vista” sobre A e R	“De que lhe falo eu?”
B	IB(R)	“Ponto de vista” sobre B e R	“De que ele me fala?”

(PÊCHEUX, 1969 apud OSAKABE, 1999, p. 55).

Todavia, a definição de destinador e de destinatário como representantes de um lugar em determinada formação social, apresentadas por Pêcheux (1969), são questionadas por Osakabe (1999), para quem Pêcheux assume uma postura sociológica e se compromete de certa forma com um interesse determinado. Ressalta, então, que considerar a interpretação das significações como decorrente das relações entre papéis é uma perspectiva um tanto simplista. Nessa linha de entendimento, Osakabe, então, amplia o esquema fornecido pelo próprio Pêcheux, por considerá-lo carente de outro elemento (não menos) importante: a relação atuacional e pragmática entre A e B. Então, faz as seguintes indagações localizáveis sobre A e B:

- O que A pretende falando dessa forma?
Essa pergunta pode ser desdobrada em duas outras:
- O que A pretende de B falando dessa forma?
- O que A pretende de A falando dessa forma?

(OSAKABE, 1999, p. 55).

Segundo Osakabe (1999), essas perguntas instauram um novo elemento nas condições gerais de produção, pois colocam em jogo não apenas a imagem que A e B fazem de si, entre si ou sobre o referente, como apresentado no esquema de Pêcheux, mas também a própria natureza do ato que praticam ao falarem de determinada forma e da natureza do ato a que A visa em B.

Podemos, então, afirmar que a produção discursiva não tem nada a ver com o reducionismo ou extremismo do tipo “preto ou branco”, “céu ou inferno”, “interior ou exterior”, “sim ou não”, pois nem é capacidade inata de cada indivíduo (“dom”) tampouco “liberdade” sem interferência externa. A produção do discurso, isto sim, é perpassada e dirigida sob uma teia de controle – muitas vezes invisível –, que se desdobra em mecanismos e procedimentos (internos e externos), cuja função é excluir, delimitar e galgar a manutenção de desejos e poderes e se colocam como trincheiras que podem, a nosso ver, até serem removidas/modificadas por novas conquistas – novos desejos e novos poderes – porque passíveis de questionamentos. Indubitavelmente,

em termos simples, o discurso ordena. Primeiramente e acima de tudo, ele estabelece as formas que devemos dar à realidade para que ela seja reconhecida como real. Em segundo lugar, ele estabelece uma multiplicidade de regras que permitem que a realidade seja investigada, que padrões de verdadeiro/falso sejam determinados, que o conhecimento seja internamente classificado (disciplina) e externamente diferenciado (ideologia, mito, absurdo). **Através dessas regras determina-se quem pode expressar o conhecimento da realidade, quando posições particulares de sujeitos podem falar e como sua fala deve se apresentar.** (Kisiltan et al 1993 apud CARLOS, 1998, p. 83, grifo nosso).

Ora, se não é verdade que o sujeito é livre, também não é verdade que é um ser assujeitado à ideologia. Na primeira situação, ao sujeito bastaria se apropriar de uma língua estável e inocente para a produção de seu liberto discurso. Na segunda, teríamos um “sujeito” que nada pode além de ser porta-voz de um sistema de discurso sem brechas, que define o que pode e deve ser dito, anulando, desse modo, a possibilidade de autoria de seu próprio dizer. Para nós, admitir o sujeito constituindo-se ideologicamente significa admiti-lo como participante efetivo de uma relação possivelmente inquieta, tensa e contraditória com a ideologia, posicionando-se no mundo, agindo através de seu dizer (GERALDI, 1996; SUASSUNA, 1995). Contrapomo-nos tanto à visão apriorística de sujeito ideal, cristalino e livre, quanto à de sujeito constituído deterministicamente, subordinado ao social, assujeitado à ideologia e que não imprimiria, portanto, sua autoria no dizer, apenas teria a ilusão de ter feito.

Acreditar que a língua emerge de um processo histórico-cultural, não podendo, pois, ser compreendida fora da relação de poder que permeia todo o corpo social, logo banhada de ideologia, não significa submeter (apesar de muitos/as tentarem) os falantes a um assujeitamento. Não somos apenas “papéis sociais”. Somos sujeito de (re)ação e não mera refração do papel social ao falar.

Acreditamos e defendemos a ideia de que não há a possibilidade de pensamento sem linguagem. Se realizamos trabalho com a linguagem, sobre a linguagem, também a linguagem, ela mesma, influi em nossos pensamentos e ações, resultando em interações semióticas que **poderão, ou não**, delimitar visões sociais de mundo e, nessas, sem dúvida, está contida a ideologia.

A ideia de ilusão ou assujeitamento nega a possibilidade de diálogo, e, nesse processo, há possibilidade de o falante opor à fala já existente uma contrafala própria, ou seja, de negar a (re)criação do dizer e, conseqüentemente, fazer-se um novo sujeito e construir um novo mundo. Nunca é demais lembrar, com Bakhtin (1995), que o criado sempre se cria do dado, seja no que se refere à língua, a um fenômeno observado, a um sentimento vivido, a um sujeito falante ou ao concluído por sua visão de mundo. Nunca se pense que um enunciado apenas reflete ou expressa o já existente, dado e findado. Um enunciado sempre cria algo que nunca havia existido, um absolutamente novo e irrepetível, sempre recheado por valores (como verdade, bem, beleza etc.). Com efeito, reafirmamos, criado é destino de todo dado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995).

Acompanhando Bakhtin (1995; 1997), podemos afirmar que em todo dizer – o que pressupõe sujeitos e contextos determinados – há um “criado”, algo já existente. Todo dizer,

embora implique um ainda não criado solicitado e previsto – posto que todo discurso-fala responde a uma pergunta já feita –, significa uma réplica, uma contrapalavra, uma palavra alheia ressignificada tomada como própria, uma tomada de posição: trata-se não mais de um dizer antes existente, e, sim, de outro dizer carregado de matizes dialógicas/ideológicas – e, portanto, prenhe de contradições que são geradas/geradoras de brechas às possíveis mudanças – que tem sentido de novidade. O novo poderá até não estar no conteúdo do que é dito, mas sim na ação de tomar a palavra como própria, e esse posicionamento ante o mundo poderá gerar, aos olhos do ouvinte/leitor, novos efeitos de sentidos.

Sabemos que a luta que se trava entre as classe sociais é refratada na e pela palavra, e como esta é o signo privilegiado na organização da consciência, podem-se ter graus diferentes de compreensão da linguagem que é mediadora das relações entre os homens e possibilitadora de seu agir no mundo (conservação ou transformação do existente).

A visão dialética do discurso e do próprio homem, sua natureza histórica – portanto dinâmica e contraditória –, não permitiria pensar meramente em sentidos somente previstos e autorizados, ainda que por “formações discursivas”³⁷. Isso implicaria erroneamente apagar a possibilidade de autoria do sujeito de seu próprio discurso, posto que o seu dizer/agir seria determinado pelo lugar historicamente ocupado pelo sujeito e pela hegemonia discursiva de seu tempo, fruto de uma estrutura sem brechas (cf. GERALDI, 1996) – longe de nós querermos argumentá-lo. Ademais, como tão bem declara Possenti (2009b, p.64),

a posição que se assume em relação ao sujeito é em grande parte ideológica, porque aceitar que o sujeito não tem espaço de atuação implica conformar-se com o *status quo*, enquanto a posição contrária justifica que se formulem teoricamente e implementem praticamente alternativas ao ‘sistema’ ao invés de sentir-se congelado por ele.

Contestar a heterogeneidade dos sujeitos e sua capacidade de “vocação” para o novo, a precariedade do singular, do irrepetível seria negar o princípio dialético da história: homens e mulheres, crianças, jovens e adultos(as) na sua incompletude mobilizam o desejo de fazer-se e refazer-se, continuamente, pela interação com outros, também incompletos. E essa interação, sem dúvida, realiza-se pela língua(gem), cujo processo instaura, sempre, a condição de fazendo-se (inacabada/os), mutuamente, língua(gem) e sujeitos, no processo interlocutivo. O discurso, então, como prática social e arena de produção de sentidos, não é

³⁷Referimo-nos ao conceito de formação discursiva no marco teórico da Análise de Discurso de linha francesa. Nesta abordagem, as formações discursivas são consideradas condicionantes do que **pode e deve ser dito** pelo sujeito a partir de um lugar historicamente determinado. Para maior aprofundamento dessa questão, ver Brandão (19--) e Orlandi (1995; 1996; 2000).

necessariamente cópia ou novidade, é, isto sim, trabalho realizado por sujeitos que, como tais, são capazes de criticamente romper até o estabelecido (institucionalizado). Afinal, refletindo com Geraldi (2010a, p. 112-113), percebemos que, se a linguagem é concebida como atividade, isso implica que

até mesmo as línguas (no sentido sociolinguístico do termo) não estão de antemão prontas, dadas como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-las segundo suas necessidades, sua indeterminação não resulta apenas de sua dependência dos diferentes contextos de produção ou recepção. Enquanto ‘instrumentos’ próprios construídos neste processo contínuo de interlocução com o outro, carregam consigo as precariedades do singular, do irrepitível, do insolúvel, mostrando sua vocação para a mudança.

[E se] os instrumentos de constituição da consciência têm tais características, não se pode imaginar que o processo de internalização dos signos, que nos constitui como sujeitos, seja um processo de cristalização dos sentidos e da fixação do idêntico.

[Está claro para nós que] Ao contrário, as identidades socialmente constituídas nestas relações com o outro – os outros – e **através destes signos, encarnam as mesmas características e fazem múltiplas as identidades de cada um.** (GERALDI, 2010a, p. 112-113, grifo nosso).

Longe de ser um fenômeno que se reduz ao inato ou cultural/ideológico, a origem da consciência humana, o processo discursivo é resultado de uma relação dialógica.

Diálogo, seguindo as orientações de Bakhtin (1995; 1997), não significa simplesmente alternância de vozes nas trocas verbais, mas o encontro e a incorporação de vozes em um espaço e em um tempo socio-históricos. Nesse processo de troca e/ou de luta na construção de sentidos, são deixadas brechas para contradições que possibilitam a emergência de um discurso singular, gerado(r) de (inter)ação responsiva, fruto de um posicionamento (crítico?) frente ao mundo. Isso significa dizer que o discurso singular se banha em palavras alheias; no entanto, não é simplesmente a repetição dessas palavras ou uma outra roupagem delas. Trata-se, isto sim, de uma ressignificação, por parte dos sujeitos, que pode, inclusive, apresentar rupturas com os discursos sociais mobilizados. A comunicação verbal, inseparável de outros tipos de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, transformação ou conservação.

Freire (1987), por sua vez, numa perspectiva de educação libertadora, não nos deixa esquecer que diálogo exprime relações horizontais. Despojando-se de um eu fechado em si mesmo, recusando “comunicado” e doação do pronunciar de uns a outros, o processo dialógico é (inter)comunicação, pronúncia de palavras verdadeiras, ato de criação, fundado no encontro de um “eu” com um “tu” no e com o mundo que resulta em um “nós”. E assim, pronunciando o mundo, os homens o transformam, transformando-se em comunhão.

“O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1987, p. 79).

Assim, o discurso como *locus* de efeitos de sentido, é um dizer a ser compreendido, numa ação dialógica (interlocutiva) que mobiliza os sujeitos (que não são nem a fonte dos sentidos, os que tudo podem, produtores únicos dos sentidos; nem tampouco meros porta-vozes da hegemonia discursiva de seu tempo, os que nada podem, assujeitados completamente por uma estrutura sem brechas), envolvidos numa situação de comunicação situada historicamente, isto é, situada num contexto imediato indissociável do contexto sociopolítico-econômico-cultural e ideológico mais amplo, sempre. Compreender e produzir discurso competente ante os nossos desejos, intenções, necessidades e exigências sociais implica, sem dúvida, apreender o funcionamento discursivo. E, sabemos, “numa sociedade de classes, a desigualdade de relações leva à formulação de universos discursivos diferenciados, antes de mais nada pela segregação que uma classe impõe, através dos mais diversos mecanismos”, restringindo, dessa forma, a produção de sentidos (GERALDI, 1995, p. 56-57).

Por outro lado, a partir das observações feitas por Geraldi (1995) na esteira de Bakhtin, no que diz respeito às interações nos contextos sociais mais amplos e suas restrições nas produções de sentidos, podemos depreender que a “estabilização” e a “eternização” seriam uma maneira antinatural de conceber o sujeito que vive em constante movimento de confronto, mudança e articulação com o universo social e discursivo existentes. Isso significa dizer que as contradições resultantes da necessária articulação entre o “universo discursivo” dos dominantes e o dos dominados, na busca de maior eficácia hegemônica, podem ser transformadas em “espaços” hegemônicos em prol dos sujeitos trabalhadores e, por conseguinte, em novas construções, agora, emancipadoras, ou seja, em *práxis interlocutiva* com vistas a um bem viver (“buen vivir”). Nesse processo, apostamos, a atividade de leitura poderá contribuir e muito.

2.2 Por uma transgressão consciente: desvelando/superando o círculo vicioso da violência simbólica.

Depoimentos, como os assinalados abaixo, podem até ser correntes, mas não são apreendidos por nós como naturais:

Vixe a gente não pode viver sem a escrita. Se você vai arrumar um serviço, vou arrumar um serviço de quê? Trabalhar pros outros, faxina. Não posso trabalhar assim, que tem que marcar o carimbo lá né, tem que assinar o nome. Aí fica difícil, assinar o nome, toda tremendo. Eu tô perto de muita gente pra mim assinar o meu

nome, fico tremendo, parece que tão matando alguma coisa, fico tremendo. **Por quê? Por que a gente treme quando a gente não sabe ler?** Eu não tive chance quando era pequena. (Depoimento de aluna de EJA – Extraído de MAGALHÃES, 1995, p.219).

Os delinquentes da língua portuguesa fazem do princípio histórico ‘quem faz a língua é o povo’ verdadeiro moto para justificar o desprezo de seu estudo, de sua gramática, de seu vocabulário, esquecidos de que a falta de escola é que ocasiona a transformação, a deteriorização, o apodrecimento de uma língua. Cozinheiras, babás, engraxates, trombadinhas, vagabundos, criminosos é que devem figurar, segundo esses derrotistas, como verdadeiros mestres de nossa sintaxe e legítimos defensores do nosso vocabulário. (ALMEIDA, 1939, p. 589).

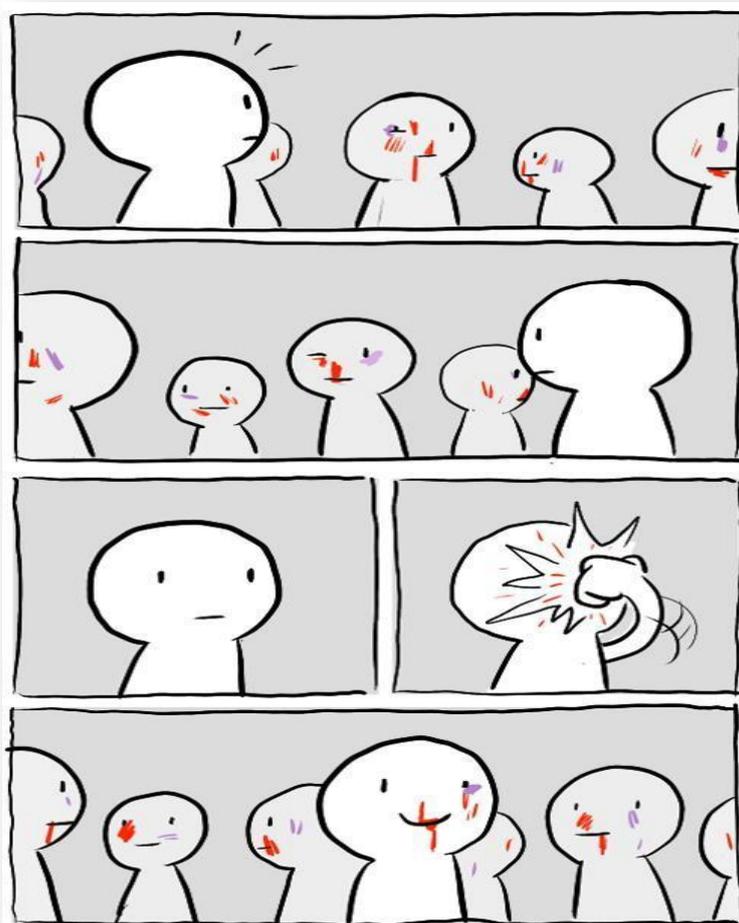
Há, sim, questões históricas que deflagram e determinam a assunção a favor ou contra a humanização das pessoas. Aliás, como Bertolt Brecht insiste em nos alertar, “diante dos acontecimentos de cada dia, numa época em que corre o sangue em que o arbitrário tem força de lei, em que a humanidade se desumaniza não digam nunca: Isso é natural!” (BERTOLT BRECHT)³⁸.

Num modelo societário capitalista como o nosso, são inúmeros os exemplos – muitas vezes sutis – da engrenagem que faz funcionar o círculo vicioso de violência, sobretudo da violência simbólica (BOURDIEU, 1998), tolhendo a autonomia e a capacidade de (re)criação da maioria dos sujeitos populares que, teimosamente, desejam (querem + necessitam) dias justos e melhores.

Nesse cenário, tanto a escolarização do letramento como o preconceito linguístico têm se revelado como nuances do poder disciplinador e excludente. Corroborando uma estrutura estratificada e homogenizante, impõem a cultura dominante como parâmetro do ideal a ser copiado e alcançado, tratando, assim, de disseminar valores que nos levam a desrespeitar outras pessoas e a nós mesmos – violação dos direitos humanos, rebaixamento de autoestima, perda ou conflito de identidade, submissão, culpa, medo, aniquilamento pessoal, comparações etc. Ou, dito de outra forma (bem aproximada),

³⁸ Disponível em: http://pensador.uol.com.br/autor/bertolt_brecht/2/ - Consulta em: 14/06/2011.

TEXTO 06



Disponível em: <http://www.facebook.com/ideiasnaomorrem>
 Acesso em: 30/08/2012

Mas, sabemos, tão difícil quanto possível,

o ato de desvelar a realidade, indiscutivelmente importante, não significa o engajamento automático na ação transformadora da mesma, o problema que se nos apresenta é o de encontrar, em cada realidade histórica, os caminhos de ida e volta entre o desvelamento da realidade e a prática dirigida no sentido de sua transformação. (FREIRE, 1982, p. 60).

2.2.1 A propósito do poder subalternizador e excludente do letramento escolarizado

A nossa experiência como educadoras de jovens, adultos(as) e idosos(as) permite-nos afirmar que os(as) educandos(as), mesmo os que frequentam a escola pela primeira vez, percebem a exclusão que sofrem. E mais: estão atentos(as) ao risco da “certeira”

estigmatização ao expor seus saberes e linguagens, uma vez que não dominam o conhecimento considerado legítimo. No entanto, consideram-se os(as) únicos(as) responsáveis (“culpados/as”) por sua condição. Essa nossa afirmativa parece convergir com discursos encontrados na literatura científica e ou em textos outros, como podemos ver logo abaixo. Trata-se de enunciados proferidos e/ou escritos por estudantes de EJA que evidenciam a autocondenação pela exclusão sofrida e pelo medo das consequências de ser descoberto “burro”. Vejamos:

Aluna: Eu deixei de ir pra igreja, professora. Já faz mais de 2 meses...
 Prof.: O que fez você se afastar da igreja?
 Aluna: É não professora, é que na última vez que tive na igreja, um irmão me deu a Bíblia pra eu ler ((durante o culto)) e eu devolvi porque eu não sabia ler. O irmão não disse nada e passou a Bíblia pra outro irmão, aí fiquei morrendo de vergonha. Aí eu não fui mais. Meu esposo é que lê pra mim em casa. E também porque às vezes a gente tem que ir lá pra frente orar.

(Extraído de FRETAS DE SOUZA. 1996. p.127).

Eu me sinto uma cega porque não sei ler.

(Depoimento de uma mulher que se dizia “analfabeta” – Extraído do Jornal da Tarde/SP, 08 jan. 1990).

O CARA VAI CONSERTA A SUA LETRA
 POR quE MEM A PROFEÇORA INTENdE
 DISCUNPA PORquE EU SOU bURRO
 ASSIMAdo JIL

(- Ô cara, vai consertar a sua letra,
 porque nem a professora entende
 - Desculpe, porque eu sou burro.
 Assinado Jil.)

(Bilhete em forma de diálogo, produzido por um aluno da EJA - Extraído de SIGNORINI & DIAS, 2000, p. 82).

Ademais, Signorini & Dias (2000, p.82) parecem reafirmar nosso posicionamento, quando anotam que os jovens e adultos participantes de seu estudo investigativo, repetidas vezes, apontam as razões que os levam a (re)iniciar seus estudos, através de expressões do

tipo: para não ficar “burro”; para conseguir uma “colocação na vida”; para arrumar um “serviço” ou “conseguir coisa melhor”.

Óbvio está para nós, então, que um trabalho com a língua(gem), se preconceituoso e corretivo, só acentua/desenvolve sentimentos como o de inferioridade e atitudes de submissão. Longe, portanto, de uma perspectiva libertadora, a prática educativa “bancária” oprime e favorece a (de)formação de um tipo de humano: o subalternizado que introjeta a cultura dominante através do *habitus*³⁹ (BOURDIEU,1998) e, conseqüentemente, tem reprimido o (seu) direito de produzir vontades de verdades.

Isso nos reporta à Ratto (1995), quando, em trabalho intitulado “Ação política como fator de constituição do letramento do analfabeto adulto”, denuncia que “as próprias propagandas de campanhas de chamamentos a programas institucionais de educação usam o estigma de sujeito menor como argumento para a construção do significado do papel e do lugar do não escolarizado na nossa sociedade” (p. 269). Trata-se de discursos que estabelecem relações entre educação/letramento ainda presas à ideia de fonte geradora de mudanças cognitivas. Em geral, são discursos que impõem, com bastante sutileza, uma visão limitada daqueles e daquelas que ainda não possuem saberes autorizados pelos cânones educacionais (norteados pela ideologia do saber letrado), isto é, só como sujeitos escolarizados deixarão de ser vistos e considerados como menores.

Nessa mesma direção, Descardecí (2000), investigando o letramento em atividades laborais, discute algumas concepções que levam o concurso público a se constituir em um evento de letramento⁴⁰ e conclui que a concepção de sujeito letrado, que a sociedade, de uma maneira geral – e, por consequência, as pessoas envolvidas na realização do concurso privilegiam –, apoia-se basicamente em três mitos: a valorização do saber escolarizado em

³⁹ Para Bourdieu (1983; 1992; 1998), todo indivíduo, por um processo de inculcação (ou interiorização da exteriorização), traz em si um *habitus*, um sistema de disposição durável. Trata-se de uma complexa rede de funções estruturais bem definidas que os indivíduos, ao nascerem, já encontram e no convívio social passam a interiorizar. O *habitus*, fazendo parte das estruturas mentais dos indivíduos, funciona como “uma matriz de percepções e de ações” em cada situação concreta. Uma espécie de bússola que determina as “condutas ‘razoáveis ou absurdas’ para qualquer agente” inserido numa estrutura. Nesse sentido, o processo sociocultural de criação de um tipo de sujeito (assujeitado), portador da cultura dos grupos e classes econômicas e politicamente dominantes do capitalismo, realiza-se concretamente na consolidação pelo sujeito de “esquemas de pensamento que organizam o real, orientando e organizando o pensamento do real, fazendo com que aquilo que pensa seja pensável para ele como tal e na forma particular pela qual é pensado” (BOURDIEU, 1992, p. 212). Isto é, quando a cultura dominante se arraiga na personalidade humana através do *habitus*, como tão bem define Carlos (1998, p. 77). Entretanto, se entre o *habitus* e a situação concreta há um nível de previsibilidade das ações, também há o da imprevisibilidade. A noção de desvio, formulada por Bourdieu, autoriza-nos afirmar que, se é verdade que o *habitus* social é a matriz geradora de sentidos, é também verdade a existência de sistemas de disposições individuais (desvios) adquiridos por constantes reestruturas ou ajustamentos, os quais variam de acordo com as situações. Por conseguinte, mesmo sendo variável o grau de desvio que o indivíduo porta em relação à matriz geradora, admitir a existência de estruturas sociais não significa relegar o indivíduo à função de mero executor das normas e regras impostas (cf. BENTO, 1997).

⁴⁰ Descardecí (2000, p. 64) considera o concurso público como um evento de letramento. Essa autora acredita que “qualquer evento social mediado predominantemente pela escrita” pode ser assim considerado, uma vez que existe uma multimodalidade de formas de comunicação, sendo a escrita apenas um modo de interação social, dentre outros.

relação a outros saberes; a infantilização do analfabeto e a supremacia da modalidade escrita sobre outras formas de linguagem.

Num episódio extraído de Signorini & Dias (2000), parece ficar evidente a presença do mito do letramento sob a máxima escolarizada no comportamento de uma professora de Educação de Jovens e Adultos, durante uma atividade de leitura. Observemos:

Situação A:

‘Um aluno reclama que um amigo disse que BR não significava Brasil (falava-se de estradas cujas siglas se iniciavam por BR). P [a professora] respondeu que então o autor do texto era um burro, porque a informação estava no texto’ (Extraído de SIGNORINI & DIAS, 2000, p. 100).

Situação B⁴¹:

‘P. [a professora] pergunta a S. [uma aluna] algo sobre um texto, acompanhando a aula com dificuldade, não soube responder. V.D. [outro aluno] se oferece para emprestar seu texto à colega. P. diz: **Não é necessário, pois para ela não faz diferença**’. (Extraído de SIGNORINI & DIAS, 2000, p.100, grifo do autor).

A concepção de que o que está certo é o que está no texto, ou melhor, o que diz o(a) autor(a) do texto – sujeito escolarizado, um especialista, por conseguinte, visto como autoridade incontestável – miopiza a possibilidade de considerar os(as) educandos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) como também produtores(as) de saberes – saberes outros (talvez), construídos/desconstruídos/reconstruídos e vivificados por eles/elas mediante sua significação nas experiências enquanto indivíduos de uma sociedade grafocêntrica.

No entanto, contrapondo-nos à institucionalização do letramento e às suas nuances estigmatizadoras. Valendo-nos de resultados de estudos e pesquisas científicas, podemos (re)anunciar aqui, pelo menos, quatro importantes assertivas:

- O sujeito não alfabetizado é dotado de capacidade intelectual.
- O alfabetismo se expressa em diferentes graus (RIBEIRO, 1999; TFOUNI, 1997).
- Numa perspectiva sociocognitiva, todo desempenho humano é digno de igual valor. Os conteúdos culturais podem ser diferentes, porém não há modos de funcionamento mais ou menos sofisticados, mais ou menos complexo. Os

⁴¹Signorini & Dias (2000, p. 100), analisando a situação interlocutiva (B), citada anteriormente, chamam a atenção para a convicção escolar generalizada de que “o adulto analfabeto dispõe de pouquíssimos conhecimentos sobre a escrita”, o que acarreta a crença da “impossibilidade de se trabalhar com fragmentos maiores que a palavra”. Isso, provavelmente, impede ou reduz (já que mesmo uma única palavra, se contextualizada, poderá tornar-se potencialmente discursiva) a possibilidade de vivência da língua nas situações de ensino e aprendizagem em sua unidade fundante: o texto.

indivíduos e grupos humanos funcionam psicologicamente em resposta às demandas do contexto em que vivem (OLIVEIRA, 1992; 2000).

- O(s) letramento(s) entendido(s) como práticas sociais e históricas da leitura e da escrita se dão em contextos informais e para usos pragmáticos (KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1997; MARCUSCHI, 2001-b).
- A alfabetização é um processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita construído não só na escola, mas, também, fora dela (MARCUSCHI, 2001-b, p. 21).

2.2.2 A propósito da variação linguística e de sua desconsideração estigmatizadora

Gomes (1998), em seu trabalho investigativo sobre concepções de língua pelos professores e estudantes de Letras, denuncia a existência de outro mito tão disciplinador quanto excludente, gerado(r) de preconceitos e estigmatização dos falantes, na escola ou fora dela: o da língua “certa”.

Segundo essa autora, “na maioria das vezes”, as variações que diferem do português padrão “não são respeitadas nem pelos professores, nem pelos estudantes de Letras e muito menos pelos usuários cultos da língua, de modo geral. Ao contrário, em algumas situações, tais variações são motivos para a **ridicularização e discriminação dos falantes**” (GOMES, 1998, p. 102, grifo nosso).

Especificamente no campo da EJA, Aguilera (1997), Cavalcante (2012) e Moura (2010), em trabalhos investigativos, abordam a questão da variação linguística. Tais autores convergem na constatação de que o processo de ensino e aprendizagem da língua materna vem se pautando na experiência do(a) educador(a) e/ou Gramática Normativa, na lógica do “certo e errado”, sem considerar os fatores sócio-históricos que subjazem às diversidades existentes. Ressaltam, então, a falta de formação sociolinguística por ter se mostrado um forte impeditivo ao desenvolvimento de um trabalho que tenha como cerne a variação linguística. Em face disso, façamos nossas as palavras de Moura (2010):

é justamente essa **ausência de formação sociolinguística** que inviabiliza a intervenção dos professores e os deixa **cheios de dúvidas**, principalmente em se tratando de **indivíduos jovens e adultos, que, ao chegar à escola, trazem consigo uma gama ainda maior de conhecimentos e experiências de vida do que as crianças**. A incidência de tais dúvidas tem sido constatada ao longo do nosso trabalho com formação inicial e continuada de professores alfabetizadores de jovens e adultos, bem como de professores que trabalham com ensino de língua materna voltado para esse grupo, em outros níveis que não a alfabetização. (MOURA, 2010, p. 178, grifos nossos).

Batista (1997) e Moura (2010) trazem algumas “cenas” – ou “episódios cruciais na dinâmica de sala de aula” (Bortoni-Ricardo, 2005) –, que, acreditamos, podem nos ajudar na importante e “inevitável travessia” (no dizer de Bagno, 2002, p. 13), ou à conscientização do caráter urgente e imprescindível do respeito aos saberes e às linguagens dos sujeitos populares. Trata-se de cenas que focalizam a intervenção do(a) educador(a) na dinâmica de interação entre educandos(as)/variedade oficial/ variedade não oficial. Observemos:

Cena 1:

Uma professora, ao trabalhar com os alunos palavras com as sílabas ca, que, qui, co, cu, solicitou à turma que desenhasse animais cujo nome iniciasse com o padrão silábico ‘ca’, um deles trouxe o desenho de um rato. Furiosa, a professora **horrorizou-se** com a resposta dada pelo aluno. E perguntou-lhe como era possível que ele trouxesse um rato. Trabalhara tanto aquela ‘família’! Quando todos tinham desenhado cavalos, cachorros, cobras, por que ele estava dando uma resposta **tão absurda**? Como se explica essa resposta. Que encaminhamentos poderiam (deveriam) ser dados? Segundo o depoimento da própria professora, o aluno respondeu-lhe, **morrendo de vergonha e de medo**: ‘Mas, fessora, é uma catita’! **A professora se declarou envergonhada com o que fez, mas apenas deu o assunto por encerrado porque, embora tivesse constatado a diferença, achava que era ‘coisa de matuto’**. (Extraído de: MOURA, 2010, p. 187-188). (grifo nosso)

Cena 2:

[Num trecho de uma interlocução em sala de aula de jovens e adultos, numa atividade definida como estudo de texto, em que “P”, lê-se professora:]

(i)

T1 P.: A segunda. Ana Paula vai responder. ((lê)) São Pedro tomou a decisão de não permitir a entrada do homem no céu. Por quê, Ana Paula?

T2 AP.: ((lê)) porque teve pena dele e deixou o... ((hesita; deixa de ler)) e deixou... e deixou... é... ele voltá pra terra.

T3 P.: ((corrigindo a resposta da aluna)) não, quem teve pena do homem e deixou que ele voltasse à terra foi Deus./O Cristiano

Aos.: [deixa eu! deixa eu!]

T4 C.: ((lê)) porque ele não ajudava os outros.

T5 P.: ((repete a resposta do aluno)) porque ele não ajudava os outros. ((vários alunos falam ao mesmo tempo; a professora eleva o tom de voz)) E quem não ajuda os outros é o que, Moacir? ((aguarda sem perceber que trocara o nome do aluno e que este já estava respondendo))

M.: ruim

P.: ((percebe seu engano e se corrige)) Adriano, num é? o que você pôs?

T6A.: ((lê)) por causa dos atos ruins que ele havia feito na terra.

T7P.: ((repete a resposta do aluno)) por causa dos atos ((ênfatisa a acentuação padrão da palavra)) RUINS que ele havia tido na terra. ((vários alunos pedem para mostrar suas respostas)) Péra! eu vou olhar esse negócio aqui. ((vai até a carteira e lê a resposta que o aluno havia lido)) Pode falar, Daniel,

T8D.: é... ((lê)) porque o homem era muito ruim.

T9P.: ((repetindo a resposta dada pelo aluno)) porque o homem era muito ruim. Qual é a expressão certa?

T10 L.: [porque ninguém nunca porque ninguém nunca tinha lhe dizido um Deus lhe pague!]

T11P.: ((corrigindo a resposta do aluno que a interrompera)) lhe dizido ou lhe dito?

T12 Aos.: lhe dito!

T13P.: mas, ((ainda corrigindo a resposta dada pelo aluno que a interrompera)) esse negócio de Deus lhe pague foi Deus que falou, num foi São Pedro! Então: a recusa de São Pedro é por ele ser um homem,

Aos.: ruim!

P.: agora: não é correta a expressão ((ênfatisa a acentuação não-padrão)) RUIM. ((continuando a utilizar a acentuação não-padrão)) **Homem RUIM é muito RUIM mesmo, tudo errado.** É homem,

Aos.: ruim!

P.: tá? A próxima!

(Extraído de BATISTA, 1997, p. 35-36, grifo nosso)

A “Cena 1” consegue ilustrar um típico “choque cultural” entre educadora/ educando, no qual a variedade linguística (no nível lexical) interfere no fonológico, na não compreensão da educadora no trato com a variedade não oficial (regado, provavelmente, por preconceitos outros, expressos em “coisa de matuto”, por exemplo) e dificulta a construção de conhecimento sobre a sistematização alfabética.

A “Cena 2” evidencia, a nosso ver, que uma professora, ainda que interessada nos resultados da leitura dos estudantes ou nos seus processos e estratégias de construção de sentidos, corrige a pronúncia da palavra ruim e o particípio do verbo dizer, deixando clara sua acentuada preocupação, ou melhor, rejeição, pelo uso da língua divergente do padrão, bem como a disposição para concretizar o que acredita ser a finalidade do trabalho com a língua portuguesa, isto é, a legitimação da variante linguística oficial e de prestígio. Aqui não podemos deixar de advertir com Gnerre (1991, p. 6 - 7): “uma língua ou variedade de língua vale o que valem [infelizmente, acrescentaríamos] na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”.

Em síntese: essas cenas podem revelar o “grau” de importância que damos a um ou outro aspecto do trabalho com a linguagem na EJA, sobretudo na atividade de leitura. Ao mesmo tempo, descortina a nossa ação educadora como sendo mediada pelas condições contextuais (limites/possibilidades) e pela história dos sujeitos envolvidos nesse ato ou processo.

A Sociolinguística vem contribuindo com a nossa compreensão de que onde há variação linguística (bem como em tantas outras expressões da diversidade humana), há também avaliação social (juízo de valor), quer seja positiva, quer negativa:

O ‘erro’ linguístico, do ponto de vista sociológico e antropológico, se baseia, portanto, numa avaliação negativa que nada tem de linguística: é uma avaliação estritamente baseada no valor social atribuído ao falante, em seu poder aquisitivo, em seu grau de escolarização, em sua renda mensal, em sua origem geográfica, nos postos de comando que lhe são permitidos ou proibidos, na cor da pele, em seu sexo e outros critérios e preconceitos estritamente socioeconômicos e culturais. (BAGNO, 2002, p. 73-74, grifo nosso).

Portanto, ajuda-nos a entender que o discurso (com suas flutuações) está intrinsicamente ligado ao lugar social ocupado pelos sujeitos que o produzem e, nele, fazem-se interlocutores (SUASSUNA, 2006).

Apesar dos avanços nos estudos linguísticos, ainda identificamos expressões como “norma culta” e “vício de linguagem” em “manuais”, livros didáticos e outros textos que apregoam – ainda que disfarçada e não confessadamente – a abordagem normativa da língua – em nome de um “bom desempenho linguístico” – como é o caso da mídia brasileira, por exemplo.

Nada incomum, inclusive – senão ainda mais preocupante –, encontrarmos termos como esses (ou similares) nos depoimentos de educadores(as) envolvidos(as) na luta por uma educação popular, quando tentam esboçar um “perfil” do educando(a) jovem, adulto(a) e idoso(a). Mas, ora, se admitirmos tais expressões, estaremos erroneamente restringindo cultura à cultura letrada. Estamos certos de que a denominação “norma culta” não se sustenta num corpo teórico que não vê a possibilidade da existência de normas “incultas”, muito menos linguagens incultas porque revestidas de “vícios”.

No verbete “vício” (FERREIRA, 2001, p. 750), encontramos a ideia da existência de “defeito grave que torna uma pessoa ou coisa inadequada para certos fins ou funções”, ou “inclinação para o mal”, ou, ainda, “conduta ou costume nocivo ou condenável”, “[antôn.: virtude]”. Apesar da literalidade não dar conta do entendimento do mundo discursivo, ela existe no contexto normativo em que geralmente a palavra “vício” tem aparecido, onde, certamente, não intenciona outra senão a conveniente e tradicional significação dicionarizada (FREITAS DE SOUZA, 2004).

Para sermos mais objetivos, poderíamos citar a reação da mídia a um livro didático destinado à EJA, em 2011. Vejamos somente um exemplo, extraído de Bagno (2012b, p. 9), o qual nos mostra que algumas críticas estão muito mais para oportunismo político de luta

partidária do que para uma análise pedagógica e (sócio)linguística e/ou preocupação com a qualidade de ensino e aprendizagem da língua materna na EJA:

O Ministério da Educação decidiu não tomar conhecimento da adoção em escolas públicas do livro *Por uma Vida Melhor*, que “ensina” a língua portuguesa com erros de português. Avalizou, quando autorizou a compra e a distribuição, e depois corroborou seu apoio àquela ode ao desacerto ao resolver que a questão não lhe diz respeito. Fica, portanto, estabelecido que o ministério encarregado dos assuntos educacionais no Brasil, além de desmoralizar os mecanismos de avaliação de desempenho escolar, não vê problemas em transmitir aos alunos o conceito de que as regras gramaticais são irrelevantes. Pelo raciocínio, concordância é uma questão de escolha. Dizer “nós pega o peixe” ou “nós pegamos o peixe” dá no mesmo. “Os menino” ou “o menino”, na avaliação do MEC, são duas formas “adequadas” de expressão, conforme o conceito adotado pela autora, Heloísa Ramos, note-se, professora. A opção pelo correto passa a ser considerada explicitação de “preconceito linguístico”.[...] Tal deformação tem origem na plena aceitação do uso impróprio do idioma por parte do ex-presidente Lula, cujos erros de português se tornaram inimputáveis, por supostamente simbolizarem a mobilidade social brasileira. Corrigi-los ou cobrar o uso correto da língua pelo primeiro mandatário da nação viraram ato de preconceito. Eis o resultado da celebração da ignorância, que, junto com a banalização do malfeito, vai se confirmando como uma das piores heranças do modo PT de governar.

(Dora Kramer, O Estado de S. Paulo, 17 maio 2011)

Por outro lado, Paula Tatianne Carréra Szundy, Presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, reage a essa situação, enfatizando a necessidade de revisão da concepção, segundo ela, “deturpada” e ainda corrente de “erro”, no que concerne à língua materna. O fragmento a seguir pode nos dar uma ideia do teor de sua fala. Observemos:

Polêmica em relação a erros gramaticais em livro didático de Língua Portuguesa revela incompreensão da imprensa e população sobre a atuação do estudioso da linguagem

[...] Dez anos depois vemos em livros didáticos a possibilidade de formar políglotas na língua materna. Isso é, sem dúvida, um progresso. Resta ainda melhorar as leituras da população sobre os estudos situados da linguagem. Neste sentido, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil expressa seu repúdio à atitude autoritária e unísona de vários veículos da imprensa em relação à concepção deturpada de “erro” e convida seus membros a se posicionarem nestes veículos de forma mais efetiva e veemente sobre questões relacionadas a ensino de línguas e políticas linguísticas, construindo leituras mais situadas, persuasivas e plurilíngues. [...]

Paula Tatianne Carréra Szundy - Presidente da ALAB, biênio UFRJ 2009 –2011

(Disponível em: <http://www.alab.org.br/index.php>- Acesso em: 09/09/2012)

Bagno (2012c), por sua vez, numa concepção muito próxima à de Paula Tatianne Carréra Szundy, denuncia a “falsa polêmica”⁴² (p. 03) e afirma que “todas as entidades representativas dos linguistas e educadores brasileiros⁴³ se manifestaram favoráveis à coleção e protestaram contra a deturpação que a mídia promoveu do conteúdo da obra” (p. 7). Nessa linha de entendimento, Bagno (2011), em Nota Pública, faz alguns esclarecimentos que auxiliam na nossa compreensão sobre o já referido material pedagógico destinado à EJA, a saber:

⁴² Bagno (2012c), em nota de rodapé (n.1), escreve: “A ONG Ação Educativa, que assessorou a produção desses livros didáticos, preparou um dossiê em que apresenta a **falsa polêmica** e reproduz textos produzidos por especialistas em defesa da obra [refere-se à obra *Por uma vida melhor*, destinada à EJA].” Ver em www.acaoeducativa.org. (grifo nosso).

⁴³ O autor faz referência a: “Associação Brasileira de Linguística (**Abralin**), Associação de Linguística Aplicada do Brasil (**Alab**), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (**Undime**), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (**ANPEd**), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (**ANPAE**), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (**ANFOPE**), Centro de Estudos Educação e Sociedade (**CEDES**) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (**CNTE**), além de a muitos intelectuais que emprestaram sua voz ao protesto contra a distorção dos atos”. E ressalta que: “é claro que a Academia Brasileira de Letras, para surpresa de ninguém, se manifestou contra o livro didático” (BAGNO, 2012c, p. 7, grifo do autor).

Esclarecimentos sobre o livro “Por uma vida melhor”, para Educação de Jovens e Adultos

Uma frase retirada de seu contexto na obra *Por uma vida melhor*, cuja responsabilidade pedagógica é da Ação Educativa, vem gerando intensa repercussão na mídia. Diante da enorme quantidade de informações incorretas ou imprecisas que foram divulgadas, a Ação Educativa se coloca à disposição dos órgãos de imprensa para promover um debate mais qualificado, e esclarece:

1. **“Escrever é diferente de falar”.** Como o próprio nome do capítulo indica, os autores se propõem, em um trecho específico do livro, a apresentar ao estudante da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) as diferenças entre a norma culta e as variantes que ele aprendeu até chegar à escola, ou seja, variantes populares do idioma.

2. **Os autores não se furtam, com isso, a ensinar a norma culta.** Pelo contrário, a linguagem formal é ensinada em todo o livro, inclusive no trecho em questão. No capítulo mencionado, os autores apresentam trechos inadequados à norma culta para que o estudante os reescreva e os adeque ao padrão formal, de posse das regras aprendidas. Por isso, é leviana a afirmação de que o livro “despreza” a norma culta. Ainda mais incorreta é a afirmação de que o livro “contém erros gramaticais”.

3. Para que possa aprender a utilizar a norma culta nas mais diversas situações, o estudante precisa **ter consciência da maneira como fala.** A partir de então, poderá escolher a melhor forma de se expressar. Saberá, assim, que no diálogo com uma autoridade ou em um concurso público, por exemplo, deve usar a variante culta da língua. Mas não quer dizer que deva abandoná-la ao falar com os amigos, ou outras situações informais.

4. **É importante frisar que o livro é destinado à EJA – Educação de Jovens e Adultos.** Ao falar sobre o tema, muitos veículos omitiram este “detalhe” e a mídia televisiva chegou a ilustrar VTs com salas de crianças. Nessa modalidade, é necessário levar em consideração a bagagem cultural do adulto, construída por suas vivências e biografias educativas.

5. **O livro “Por uma vida melhor” faz parte do Programa Nacional do Livro Didático.** Por meio dele, o MEC promove a avaliação de dezenas de obras apresentadas por editoras, submete-as à avaliação de especialistas e depois oferece as aprovadas para que secretarias de educação e professores façam suas escolhas. O livro produzido pela Ação Educativa foi submetido a todas essas regras e escolhido, pois se adequa aos parâmetros curriculares do Ministério e aos mais avançados parâmetros da educação linguística.

6. **A Ação Educativa tem larga experiência no tema, e a coleção *Viver, Aprender* é um dos destaques da área.** Seus livros já foram utilizados como apoio à escolarização de milhões de jovens e adultos, antes de ser adotado pelo MEC, em vários estados.

(BAGNO, 2011, p. 2-3)

Para nós, os acontecimentos em torno da obra *Por uma vida melhor*, destinada à EJA, ganha reconhecimento como parte de um movimento (inter/intra)multicultural por reatualizar

uma discussão ética necessária não apenas à população em geral, mas, sobretudo, aos sujeitos educativos da EJA (educadores/as, educandos/as, gestores/as, pesquisadores/as, dentre outros) que primam por uma *práxis interlocutiva* da língua(gem), em especial, da leitura.

Solidárias a Suassuna (2006), consideramos que o reconhecimento do fenômeno da variação linguística é um importante princípio na avaliação/elaboração de materiais de ensino da língua(gem) – por extensão de atividades de leitura. Nesse sentido, em bases sócio-históricas, além de asseverarmos que discurso se constitui numa arena de disputa ideológica (debates/confrontos) e de quão fundamental parece ser aos(às) leitores(as) jovens e adultos(as) e idosos(as) construir, eles(elas) mesmos(as), esse entendimento, pensamos ser importante anotar dois aspectos que sobressaem aos nossos olhos.

Primeiro, acreditamos que toda manifestação linguística é uma produção/relação cultural que envolve valores, sentimentos e normas significativas para a comunidade de uso, não podendo ser tomada como melhor ou pior que outra(s), mais ou menos culta, culta ou não. Não há relação de inferioridade ou superioridade entre culturas, fruto do trabalho humano. A relação de inferioridade/superioridade é sempre desrespeitosa, discriminatória, excludente, desumanizante (portanto, longe de nós cunharmos!). Além disso, as normas linguísticas construídas num momento histórico são flexíveis e mutáveis para garantir sua significação e funcionalidade pragmática (FREITAS DE SOUZA, 2004; SUASSUNA, 1995). Portanto, não há como não concordar com Bagno (2012a, p. 5), quando esse autor afirma que vivemos numa sociedade “profundamente hierarquizada e, conseqüentemente, todos os valores culturais e simbólicos que nela circulam também estão dispostos em categorias hierárquicas”. Sendo a língua um bem simbólico, existe uma demanda social por uma “língua certa”, “identificada como um instrumento que permite acesso ao círculo dos poderosos, dos que gozam de prestígio na sociedade”. Mas sabemos que onde há prestígio tem-se a ausência da igualdade.

O segundo, porém não menos importante, é sobre o fato de que “escrever é diferente de falar”! Disso, pensamos saber... No entanto, comumente, há uma ideia equivocada e dicotômica entre fala e escrita, em que essa última modalidade mantém uma relação de supremacia e superioridade em relação à primeira.

Conforme Marcuschi (2001-b), a escrita não é uma representação da fala, tampouco a fala é o “lugar do caos”, ou seja, “todo o funcionamento linguístico, por mais espontâneo e informal que seja, segue algum tipo de planejamento, pois, quando falamos, seguimos regras e não podemos fazer qualquer coisa” (p. 62). Por conseguinte,

não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade. (MARCUSCHI & DIONÍSIO, 2007, p. 15).

[No entanto] em geral, os manuais didáticos não costumam dar muito espaço a essas questões e não as tratam com a devida atenção. Pior: quando as tratam, fazem-no de forma equivocada. A distinção entre fala e escrita vem sendo feita na maioria das vezes de maneira ingênua e numa contraposição simplista. (MARCUSCHI & DIONÍSIO, 2007, p. 07).

Sentimo-nos, pois, convidados a concordar com Marcuschi & Dionísio, para quem “será necessária muita cautela no tratamento de distinções que envolvem conceitos tais como os indicados no QUADRO 1 a seguir:”

QUADRO 1
Dicotomias perigosas

Fala	Escrita
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
concreta	abstrata
redundante	condensada
não-planejada	planejada
imprecisa	precisa
fragmentária	integrada

De modo geral, essas dicotomias não são fundadas na natureza das condições empíricas de uso da língua (envolvendo planejamento e verbalização), mas em **posições ideológicas e formais. Disso surgem visões distorcidas do próprio fenômeno textual na oralidade e na escrita, pois sabemos que a realidade não se dá desse modo.** [...] A língua sempre se dá contextualmente, assim como os textos orais e escritos são ambos planejados, mas de maneira **diferenciada**. Abstração e implicitude existem nas duas modalidades. Em certo sentido, todos os enunciados são imprecisos e só se determinam pela interpretação de quem lê ou ouve. (MARCUSCHI & DIONÍSIO, 2007, p. 28, grifo nosso).

Para nós, que abraçamos uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, ambas as modalidades, fala e escrita, apresentam: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Dessa forma, nem a fala apresenta propriedades intrínsecas negativas, nem a escrita tem propriedades intrínsecas privilegiadas. Fala e escrita são modos de interação resultantes de um processo cognitivo/sociocultural que se revelam em práticas específicas. Isso significa que “postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria

uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa” (MARCUSCHI, 2001-b, p. 35). Tendo-se em vista que se deve considerar não somente o aspecto que se está comparando, mas também o fato de tratar-se de uma relação não homogênea e não constante, as diferenças existentes entre fala e escrita

se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos. Em consequência, temos a ver com relações em vários planos, surgindo daí um conjunto de variações e não uma simples variação linear (MARCUSCHI, 2001-b, p. 37).

Nota-se que a crença de que ensinar português é ensinar, antes de tudo, gramática tem levado muitos a pensarem que, quando se avalia o desempenho em português (na escola ou fora dela), deve-se ter como critério prioritário a gramática normativa do português oficial (“padrão”), mesmo que de forma “disfarçada”, exigindo-se pelo menos o domínio de seus “rudimentos”. Isso nos parece ainda mais grave, sem a menor aproximação de uso real da língua. Marcuschi (2007) parece respaldar nosso posicionamento, quando nos alerta que

não se pode confundir a noção de padrão com outros termos mais do que tudo avaliativos, ou seja, noções tais como correteza, beleza, gramaticalidade, etc. Em certo sentido, poderíamos dar uma definição ostensiva de padrão, indicando alguns dos usos padrão da língua, tais como (cf. STUBBS, 1986, p. 86): a língua recomendada pelas gramáticas; a língua mais comumente usada na TV, no rádio e no teatro; aquela mais comumente usada nos grandes jornais e revistas; aquela mais usada pelas pessoas cultas ao escreverem. (MARCUSCHI, 2007, p. 66).

Nesse cenário, mesmo as atividades de leitura são transformadas em momentos de correção baseados em regras gramaticais. A verdade é que, de forma deliberada ou não, o espaço pedagógico tem sido protagonista de um “projeto” que privilegia o ensino do português oficial (“padrão”) em detrimento de outras variantes, sustentando, assim, ideais (não os nossos!) de iniquidade e transformando a linguagem numa poderosa aliada à discriminação juntamente com outros mecanismos – inclusive (ou sobretudo?) os midiáticos.

Na busca de coerência com os princípios da Educação Popular, postulamos, pois, que o preconceito linguístico precisa ser reconhecido, denunciado e combatido, porque é uma das formas mais sutis e perversas de exclusão social – principalmente se se enfocarmos a Educação de Jovens e Adultos à luz da linguagem (processo ou forma de interação) e, por extensão, a atividade de leitura como espaço de interlocução e de (possível) *práxis interlocutiva*, como intencionamos e defendemos nesta tese.

Mitos como os identificados acima norteiam e decidem o “destino” de muitos sujeitos nas suas atividades e relações sociais (na escola, no trabalho etc.). E a educação formal,

erroneamente, tem respondido a essas expectativas. Como vimos em exemplos anteriores, mesmo as atividades de leitura são transformadas em momentos de correção baseados em regras gramaticais.

De forma deliberada ou não, o espaço pedagógico tem sido protagonista de um “projeto” que privilegia o ensino do “português oficial” em detrimento de outras variantes, sustentando, com efeito, ideias e ideais (não as/os nossas/os!) de iniquidade e transformando a linguagem numa poderosa aliada da discriminação, do desrespeito humano.

Numa perspectiva discursiva, a língua(gem) é uma ação cultural historicamente construída que, por seu caráter sógnico social-ideológico, atua sobre o outro, sobre o mundo e sobre o próprio eu (fruto das ressignificações das interações vividas), gerando não apenas atividades ou produtos, mas ações culturais que poderão rejeitar, conformar-se ou transformar realidades dadas.

No caso específico da nossa língua materna, “decretada” oficial (“padrão”), intrinsecamente ligada às relações sociais, associada à escrita, à gramática e à tradição cultural, isso se traduz em forma elaborada como regra pelas classes sociais detentoras do poder econômico e político para conservar sua hegemonia. Bagno (2002; 2012a), com muita propriedade, parece respaldar esse nosso posicionamento quando registra importantes elementos à compreensão da trajetória histórica da Gramática Tradicional:

além de ser anacrônica como teoria linguística, a Gramática Tradicional também se constituiu com base em preconceitos sociais que revelam o tipo de sociedade em que ela surgiu – preconceitos que vêm sendo sistematicamente denunciados e combatidos desde o início da era moderna e mais enfaticamente nos últimos cem anos. Como produto intelectual de uma sociedade aristocrática, escravagista, oligárquica, fortemente hierarquizada, a Gramática Tradicional adotou como modelo de língua ‘exemplar’ o uso característico de um grupo restrito de falantes: ‘do sexo masculino’; ‘livres (não-escravos)’; ‘membros da elite cultural (letrados)’; ‘cidadãos (eleitores e elegíveis)’; ‘membros da aristocracia política’; detentores da riqueza econômica (BAGNO, 2012a, p. 2).

Podemos afirmar, então, que as gramáticas e os dicionários como mecanismos de controle da produção social do discurso (FOUCAULT, 2000), tanto deliberam como prescrevem as possibilidades linguísticas do “falante culto”, ao mesmo tempo em que atuam como mecanismo de condenação – exclusão – de outros falares. O que “foge” ao “certo” estabelecido, da língua oficial (“padrão”) passa a não ser considerado ato linguístico legítimo. A variante oficial (“padrão”), sobrepondo-se às variantes regionais e aos registros sociais diferentes, passa a ser considerada como “a Língua” e não como uma variedade desta. O que é diferente transforma-se “naturalmente” em deficiente, errôneo, deselegante, não legítimo.

O **diferente** é transformado estrategicamente em **DESIGUAL**. Com efeito, as classes sociais privilegiadas tornam-se detentoras não só dos bens materiais, como também da linguagem socialmente reconhecida e, por conseguinte, dos saberes a que essa linguagem dá acesso. Desse modo, não é por um simples acaso que:

as pessoas que dizem Cráudia, praca, pranta pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais de elite, e por isso a língua que elas falam **sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas**, ou seja, sua língua é considerada ‘feia’, ‘pobre’, ‘carente’, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola. (BAGNO, 2000, p. 42, grifo nosso).

Bagno (2000) considera que muitas são as vias e os mecanismos que alimentam e sustentam, em menor ou maior grau, o preconceito linguístico. Diz, no entanto, que esse círculo vicioso se forma, principalmente, pela articulação de quatro elementos: a gramática tradicional; os métodos tradicionais de ensino; os livros didáticos; os “comandos paragramaticais” (livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programas de rádio e de televisão, colunas de jornal e de revista, CD-ROMS, “consultórios gramaticais” por telefone etc.).

Nessa mesma direção vão as críticas contundentes de Possenti (2009a, p. 13) aos “intelectuais brasileiros” pelo preconceito, legitimação, ignorância, presunção e desrespeito à variação linguística (e possível aproveitamento da cultura popular quando lhes convêm, acrescentaríamos).

Mas, numa visão foucaultiana, sabemos que as “armadilhas” para conservação das desigualdades sociais são asseguradas pelos mais diferentes meios, já que o poder não está localizado em nenhum ponto específico da estrutura social. Ao contrário, funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, para a qual não há exterior possível, limites ou fronteiras (FOUCAULT, 1987; 1993).

Isso nos faz lembrar uma situação bem contemporânea: a insistência (no sentido mais restrito e pejorativo do termo) por parte da mídia em utilizar a expressão “presidente” ao invés de “presidenta” em relação à Dilma Rousseff, primeira mulher a assumir a presidência do Brasil – diga-se de passagem, eleita por voto direto. Uma “simples” expressão não é tão “simples” assim – tudo indica! –, uma vez que, longe de uma natureza simplista, todo signo, prenhe de sentido ideológico, carrega consigo os embates da luta por hegemonia, ao mesmo tempo, sinaliza a direção do poder (peso) na(n) balança(o) de uma sociedade injusta e estratificada como a nossa (brasileira). De fato, “as ideias dominantes de cada época sempre foram as ideias da classe dominante” (MARX & ENGELS, 1999, p. 40).

Agora que temos uma mulher na presidência da República, e não aquele que se tornou o apóstolo da direita mais conservadora, vemos que o Brasil ainda está longe da feminização da língua ocorrida em outros lugares. Dilma Rousseff adotou a forma presidenta e deixou claro que é assim que deseja ser chamada. Mas o que faz a nossa “grande imprensa”, também chamada de PiG (Partido da Imprensa Golpista)? Por decisão própria, com raríssimas exceções, decide usar única e exclusivamente presidente. E chovem as perguntas das pessoas que têm preguiça de abrir um dicionário ou uma gramática: é certo ou é errado? Os dicionários e as gramáticas trazem, preto no branco, a forma presidenta. Mas ainda que não trouxessem, ela estaria perfeitamente de acordo com as regras de formação de palavras da língua. Os que alegam que a partir de agora teremos de dizer doenta, contenta, incompetente revelam uma ignorância tão grande que nem dá para comentar. [...] É a exasperação da mídia, umbilicalmente ligada às camadas dominantes, que tenta, nem que seja por um simples -e no lugar de um -a, continuar sua torpe missão de desinformação e distorção da opinião pública. (BAGNO, 2012b, p. 01).

Embora pensemos que muito mais do que uma instância negativa (repressora), o poder permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso, isto é, há um “lado” de positividade possível de produção e de transformação ao um bem viver (“buen vivir”). Pensar, então, a prática pedagógica imune aos valores hegemônicos – hoje, dos afortunados – seria, no limite, ingênuo. Afinal, a escola é, ainda, uma das mais importantes agências de socialização.

Ainda, em muitos casos, censora e muito aquém de um *locus* (que se deveria) produtor de saber, a escola não tem conseguido superar os desafios demandantes do necessário diálogo humanizador, na tão sonhada reversão de um quadro histórico: tem se mostrado um lugar de silêncio, submissão, repressão, mecanicismo, introspecção de discursos de “verdade” sem análise crítica destes ou das teias que os engendram, institucinalizando-se, enfim, como um espaço, predominantemente, “reprodutor de saberes” legitimados/legitimadores e excludentes. Mesmo que consideremos possíveis mudanças intrínsecas ao processo de leitura, tais “verdades”, dificilmente, foram alteradas em suas raízes, contrariando a ideia defendida por Souza (1998, p. 45), para quem “a escola, sobretudo para o adolescente, o jovem e o adulto, é um espaço privilegiado para refletir sobre suas experiências, compreendê-las e transformá-las”.

No caso específico do trabalho com a língua(gem), o que se verifica, em geral, é a padronização e, conseqüentemente, a estereotipação, como fim último. Mas sabemos que,

se surgiu a necessidade de ensinar uma língua para aqueles que a falam como sua língua materna, certamente é porque como falam não se coaduna com a imagem de como esta mesma língua é ou deveria ser! E eis que de fato aparece a diversidade e reaparece o mito da unidade, agora de uma mesma língua. Unidade que, **à força**, caberia à escolarização produzir. (GERALDI, 2010b, p. 118, grifo nosso).

Nas situações de ensino (e de aprendizagem?), fala-se sobre uma língua morta que não é de ninguém, resumindo-a a exercícios estruturais (mecânicos e descontextualizados), “redações” (no dizer de Geraldi, 2001, p. 127-131) e “decodificações” de mensagens – apesar de que, numa visão sociointeracionista, (de)codificar uma língua é uma tarefa ilusória e não possível (cf. FREITAS DE SOUZA, 2004).

Dessa maneira, sob marcos reducionistas, “em vez de ensinar/estudar um universo enorme e rico, que é a língua portuguesa, a escola se dedica quase exclusivamente a ensinar um pedacinho ínfimo e miserável desse universo”, ou seja, “ensinar uma nomenclatura tradicional”, ao “‘mero’ ensinar gramática” (BAGNO, 2002, p. 50). Necessário se faz, portanto, refletirmos sobre o que Bagno (2002) nos diz:

tentar preservar, impor e cobrar um padrão de comportamento linguístico único, aristocrático e obsoleto é um projeto que se contrapõe de maneira gritante a toda essa dinâmica da sociedade, da cultura e da língua. Uma sociedade e uma cultura multifacetadas e plurais só podem abrigar uma língua multifacetada e plural. Nossa luta tem de ser pelo reconhecimento, admissão e valorização da diversidade, da variedade e da pluralidade em todas as esferas da vida social, o que nos obriga a uma crítica do atual processo de renovação do imperialismo e de sua ânsia de hegemonia que se esconde sob o rótulo novidadeiro de **globalização**. (BAGNO, 2002, p. 39, grifo do autor).

Dessa maneira, inspirando-nos em Bagno (2002, p.47) e Geraldi (2010b, p. 118), perguntamos:

- Se a função da escola não é ensinar a todo custo um padrão linguístico ideal, qual será o objetivo do ensino de língua portuguesa na EJA?
- Que repercussões essa decisão pedagógica, política e epistemológica pode trazer para o trabalho de leitura com jovens, adultos(as) e idosos(as)?

2.2.3 A propósito da vivência da língua(gem) em sua concretude: uma proposta para além do institucionalizado.

Reafirmando com Prigogine & Stengers (1997), acreditamos na lógica das instabilidades, do provisório, das bifurcações, do acaso, do caos, do irrepitível, (re)construindo a existência. Com efeito, nas relações humanas, a “totalidade” é concebida sem perder de vista as singularidades culturais (inter/intra) e as identidades múltiplas, diferenciadas, interacional e sempre em construção (pré-dada e por-vir). Nessa abordagem, a

alteridade se eleva – já que “nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse” (BAKHTIN, 1997, p. 55), pois “assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro” (BAKHTIN, 1997, p. 378) – e traz consigo as diferenças constitutivas do(s) sujeito(s): “eu” e “tu” se constituem nos tensionados e imprevisíveis encontros/desencontros. E é justamente nesse movimento (atividade ou trabalho) que a linguagem se constrói enquanto mediação sócio-cultural necessária. “Por isso a linguagem é trabalho e produto do trabalho. Enquanto tal, carrega em cada expressão a história de sua construção e de seus usos” (GERALDI, 2010a, p. 108). Isso nos “obriga” a nos contrapormos a qualquer tipo de desigualdade e/ou discriminação. A Educação de Jovens e Adultos, como expressão de educação popular em que se aprende ao longo da vida, logo, comprometida com a transformação social, não poderá aportar-se na dominação cultural com práticas que não se sustentam do ponto de vista ético, muito menos científico – e isso inclui, claro, o trabalho com a língua(gem), em especial, a atividade de leitura como espaço de interlocução e (re)criação entre sujeitos transformadores interagentes. Como observa Geraldi (2010a, p. 114),

Depredação e recusa na relação com a alteridade produziram desigualdades, e muitas do que denominamos de ‘diferenças sociais’ são produções destas desigualdades, já que diferença só pode emergir entre semelhantes ou entre iguais. [...] **Diferenças só são percebidas nas familiaridades compartilhadas; desigualdades são recusas de partilha.** (GERALDI, 2010a, p. 114, grifo nosso)

Ao contrário de uma língua abstrata e homogênea, o que de fato existe é vivamente uma heterogeneidade a ser respeitada, no mínimo, pelos seguintes argumentos:

- “a linguagem é mais um modo de constituição de subjetividades do que uma forma de expressão de representação do mundo” (GERALDI, 2010a, p. 61). Dessa forma,

dizer que uma variedade linguística é errada ou inadequada é dizer que o modo como os sujeitos que a falam se constituíram é errado e inadequado: interditar formas linguísticas é interditar sujeitos. Corrigir formas linguísticas é trabalhar pela uniformidade, em benefício do mito da unidade, com prejuízos incalculáveis para a multiplicidade das formas de compreensão da vida. (GERALDI, 2010a, p. 61).
- uma comunidade linguística deve ser vista não como um grupo de pessoas que falam do mesmo modo, mas que compartilham de um conjunto de normas comuns com respeito à linguagem (LABOV, 1972, p. 120-121), face a face ou não, “on-line” ou “off-line”. Como adverte Soares (1989, p.

43), “diferença não é deficiência”. Portanto, uma proposta de educação substantivamente popular não admite qualquer ação que venha (re)afirmar a violência simbólica intrínseca ao conceito de deficiência, pois, como adverte Lemle (1991, p. 20) – em direção similar à de Geraldi (2010a) –: considerar o falar diferente dos “padrões” como deficiência é “um equívoco linguístico, um desrespeito humano e um erro político”. Considera-se isso:

- a) um equívoco linguístico pelo fato de as variedades linguísticas serem portadoras de valores e significados diferentes no tempo e no espaço, construídos pelos seus produtores. Todas são igualmente adequadas aos seus falantes e devem ser consideradas como expressões culturais, como atos linguísticos diferentes, sem relação de superioridade ou inferioridade entre elas;
- b) “um desrespeito humano, pois humilha e desvaloriza a pessoa que recebe a qualificação de que fala errado”;
- c) “um erro político, pois, ao se rebaixar a auto-estima linguística de uma pessoa ou de uma comunidade, contribui-se para achatá-la, amedrontá-la e torná-la passiva, inerme e incapaz de manifestar seus anseios”. (LEMLE, 1991, p. 20-21).

É preciso, então, subverter a ordem estabelecida segundo a qual se deve ver a língua limitada à variante oficial (“português padrão”), e procurar vivê-la na sua concretude, isto é, para além do institucionalizado.

Trata-se, por via de consequência, de uma transgressão consciente, em que se desvela/supera o círculo vicioso da violência simbólica, por reconhecermos que a “manutenção da ordem” – em nome da globalização e da hegemonia de um pensamento único – e a “manutenção do silêncio” – em nome da correção – são dois lados de uma mesma moeda (Geraldi, 2010b). E sabemos que, infelizmente,

em nossa prática histórica, a maioria apenas importou quando se tornou necessária para reabrir os caminhos do exercício do poder de forma compartilhada pelos membros da ‘cidade letrada’, aqueles que falam bem, escrevem bem, **dominam mais do que** a língua. Quando estes são aliados do poder em tempos sombrios de ditaduras, eles se voltam para os modos populares de falar, falam como e com o povo para construir um movimento de derrubada da ditadura. Conquistado este

objetivo, não interessa mais ouvir as vozes que falam ‘errado’, de forma ‘grosseira’; a ‘casa grande’ dos letrados volta a ter ouvidos sensíveis, a corte não resiste ao assédio do populacho. É preciso que ele aprenda a falar, para depois falar. Nada mais pertinente, nestes momentos históricos, do que o recrudescimento das exigências gramaticais. Silencia e faz retornar à ordem. Nada mais pertinente do que exigir que **a escola exerça sua função de refrear a língua**, que ensine o bem falar e que faça isso através do ensino da gramática (misturando nesta, ao gosto da tradição, prescrições e descrições). A língua a aprender se torna estrangeira (ou estrangeira de sua própria língua se torna a grande maioria dos falantes). (GERALDI, 2010b, p. 114, grifos nossos).

Destarte, Geraldi (2010b) nos alerta: há indícios⁴⁴ de que um “movimento de recrudescimento da correção gramatical está em gestão”. Sob a máxima de que “a língua há de ser uma e apenas uma de suas inúmeras variedades”, tal movimento pode, também, ser traduzido como uma “maior exigência de silêncios da população que ‘não sabe falar ‘corretamente’”. Nessa lógica desumanizante, faz-se necessário “afastar os perigos para que tudo, mudando, permaneça como sempre foi”, ou seja, “que a norma definida pelos modos de falar de uma minoria se imponha como razões para silenciar uma maioria”.

Nós, então, numa perspectiva freireana, na tentativa de superação de ingenuidades inculcadas/inculcando-se, consideramos imprescindível a apreensão da variante oficial do português por parte dos sujeitos populares. Trata-se, a um só tempo, de um direito humano de ter acesso aos bens simbólicos (re)construídos pela humanidade e da necessária organização/atuação política dessa camada social historicamente subalternizada.

Entretanto, isso não significa a imposição ou o adestramento dos educandos(as) e dos(as) educadores(as) de EJA à norma tida como “cultura”. Tampouco o desprestígio, por parte das camadas populares, de sua própria fala. A proposta é a ampliação do repertório linguístico dos sujeitos populares, na perspectiva de fortalecimento, autonomização e ampliação da participação social deles. Isso implica, pedagogicamente, romper com a visão de erro como desvio da “boa” língua e aproveitar a relação de ensino para (re)aprender, avaliar e fazer uso da diversidade, quando necessário e pretendido. Assim,

a consciência gera responsabilidade. E é ao usuário da língua, ao falante/escrevente bom conhecedor das opções oferecidas pelo idioma, que caberá fazer a escolha **dele**, eleger as opções **dele**, mesmo que elas sejam menos aceitáveis por parte de membros de outras camadas sociais diferentes da dele. O que não podemos é negar a ele o conhecimento de todas as opções possíveis. (BAGNO, 2002, p. 76, grifo do autor).

⁴⁴ “Indícios” que, segundo Geraldi (2010b, p. 113-114), “pipocam de vários lugares”, a exemplo de: “a) o sucesso de Pasquale Neto com suas ‘dicas’ do bem dizer; b) o retorno das crônicas jornalistas a propósito da forma correta de se dizer o que se quer dizer; c) a reclamação dos estudantes de letras a propósito dos cursos que baseiam suas reflexões sobre a língua em estudos linguísticos – são jovens e por isso têm maior sensibilidade ao que lhes é exigido pelo ‘mercado’; d) a proliferação das ‘franquias’ dos métodos, incluídos os instrumentos e conteúdos, de cursinhos antes apenas pré-vestibulares e agora ‘orientadores’ efetivos dos processos de ensino pela brasis afora, uniformizando e ignorando as diferenças regionais e locais”.

Essa decisão traz repercussões diretas para o ensino/aprendizagem da leitura na EJA, pois possibilitará ao(à) leitor(a) transitar com mais autonomia e criticidade, pela e com a linguagem, nas suas diversas e cotidianas empreitadas no “conhecer”, na construção de sentidos e na luta pelo “ser mais”. Em outras palavras,

as classes populares têm no português padrão um ‘instrumento’ tão necessário quanto a consciência de classe para a transformação social. A ‘leitura do mundo’ poderá ser, de fato, crítica lendo também o implícito – o não dito – e as ideologias subjacentes, se essas classes sociais tiverem acesso à cultura considerada legítima. Em igualdade de condições de uso do português padrão, as classes populares poderão, além de ‘ver o mundo’, operar nele de forma crítica e mais efetiva, retirando assim das classes favorecidas o controle exclusivo de uma das principais armas do seu arsenal de dominação e discriminação social. E no atual contexto histórico, principalmente diante das exigências feitas ao trabalhador pela economia globalizada, saber também o português padrão é, sem dúvida alguma, uma questão de sobrevivência (cf. Souza, 2001). Nesse sentido, o português padrão é uma instância fundamental que deverá ter presença garantida no trabalho com a língua materna na EJA, por ser um instrumento necessário à luta que possibilitará às camadas populares atuarem efetivamente na vida social em busca de sua libertação, enquanto classe oprimida, explorada e discriminada, ou seja, na busca da garantia de uma vida de fato humanizada. (FREITAS DE SOUZA, 2004, p. 195-196).

Aqui, ressaltamos: “conhecer” “não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe”. Pelo contrário, “exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção” (FREIRE, 1979, p. 27). Nessa linha de pensamento, o processo de aprendizagem exige a apropriação do apreendido,

transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o apreendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é ‘enchido’ por outros conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende. (FREIRE, 1979, p. 27-28).

Com efeito, à medida que os sujeitos populares “conhecerem” diversas formas e caminhos de dizer e pensar, à medida que confrontam saberes impregnados de conteúdos educativos através das mais diferentes linguagens, eles/elas compreenderão que também são produtores de discursos, que não só usam, mas (se) fazem (n)a língua(gem). Cremos, “quanto maior o grau de confronto entre convenções, crenças e valores na interação, mais acidentado é o percurso e, conseqüentemente, mais significativas as mudanças que venham a ocorrer” (SIGNORINI, 1995, p. 196).

O que existe e precisa ser combatido são o preconceito, a discriminação e o uso indevido (não autorizado) de expressões da rica e diversa cultura popular – e isso inclui,

certamente, as expressões verbais em língua portuguesa. Assim, os(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) compreenderão também que nem de longe são sujeitos menores por falarem de outro modo ou possuírem saberes outros, diferentes dos legitimados, como os “opressores” querem fazer crer. (Re)Potencializados, fortes e competentes, em termos de discurso, nossos(as) educandos(as) poderão lutar pelo resgate de sua dignidade (“roubada”) e a concretização de um bem viver (“buen vivir”).

Portanto, um dos objetivos do ensino de língua portuguesa na EJA seria o de “discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua”, de modo a conscientizar os educandos(as) de que “sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa” (BAGNO, 2002, p. 75).

Nesse processo de reflexão em busca da consciência crítica (ou transitivo-crítica⁴⁵, numa acepção freireana), os(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) terão alargada a possibilidade de perceberem que, se existe uma grande resistência contra o redimensionamento do lugar do ensino da gramática na escola, isso não se dá por acaso), mas porque, historicamente, o conhecimento mecânico da doutrina gramatical se transformou num instrumento de discriminação e de exclusão social – o que cristalizou a ideia de que “saber português” é “saber gramática”, “pouco importando o **querer dizer, os efeitos de sentido** que poderiam provocar a língua(gem) enquanto discurso” (BAGNO, 2002, p. 70). Dessa maneira,

a língua é frequentemente usada na prática da discriminação, da exclusão social. O preconceito linguístico vivo e atuante é uma realidade inegável no Brasil [...] Explicitar, explicar e combater esse preconceito é uma das tarefas incontornáveis da **educação linguística**.⁴⁶ [diríamos: da educação popular]. (BAGNO, 2002, p. 70, grifos do autor).

Acreditamos que nossos (as) educandos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as), eivando-se (mais e mais) de criticidade, problematizando a realidade e, no curso daquela, a sintaxe de classe na relação língua(gem)/saber/poder/verdade possam agir (até se contraporem) em

⁴⁵Para Freire (1959), a consciência transitivo-crítica, em posição contrária à ingênua, caracteriza-se “pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os *achados* e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Pela aceitação da massificação como fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a arguição” (FREIRE, 1959, p. 30, grifos do autor).

⁴⁶Segundo Bagno (2002, p.18), a educação linguística tem como principais elementos constitutivos: “o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar; o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor; a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação”.

relação às “inexperiências democráticas” (ROSAS, 2008) ou desumanizantes de que ainda são alvo. Afinal,

em todos os países (ou em todas as ‘comunidades de falantes’) existem variedades de língua. E não apenas no Brasil, porque seríamos um povo descuidado, relapso, que não respeita nem mesmo sua rica língua. [...] As diferenças que existem numa língua não são casuais. Ao contrário, **os fatores que permitem ou influenciam na variação podem ser detectados através de uma análise mais cuidadosa e menos anedótica.** (POSSENTI, 1996, p. 34, grifo nosso).

Entretanto, sabemos que essa não é tarefa fácil. Demanda, por exemplo, a nós, educadoras(es) de EJA, algumas exigências, no mínimo, relacionadas ao saber (sócio)linguístico. Daí a pertinência da seguinte afirmação:

O profissional da educação tem que saber reconhecer os fenômenos linguísticos que ocorrem em sala de aula, reconhecer o perfil sociolinguístico de seus alunos para, junto com eles, empreender uma educação em língua materna que leve em conta o grande saber linguístico prévio dos aprendizes e que possibilite a ampliação incessante do seu repertório verbal e de sua competência comunicativa, na construção de relações sociais permeadas pela linguagem cada vez mais democráticas e não-discriminadoras. (BAGNO, 2012a, p. 05).

Ademais, se enxergamos a leitura como *práxis interlocutiva* a um bem viver (“buen vivir”), não poderemos deixar de promover a análise dos próprios valores imbuídos na língua(gem), isto é, o seu sentido histórico e o seu caráter de construção social. Tal análise, certamente, oportunizará não apenas a confirmação das relações que naquela se dão, mas a compreensão de como são construídas essas relações. Portanto, enquanto educadores (as) populares, poderíamos estar mais atentos ao nosso compromisso ético, pois

um educador progressista não pode viver de maneira mecânica a tarefa docente. Não pode fazer a mera transferência do perfil do conceito do objeto aos educandos. Se ensino língua portuguesa, [por exemplo,] devo ensinar o uso de crase, a concordância verbal e nominal, a sintaxe do verbo *haver*, do verbo *ter*, do verbo *fazer*, a questão do dativo *lhe*, do acusativo *o*, o uso do infinitivo pessoal. Mas, **ensinando língua portuguesa, não posso adiar a questão da linguagem e de suas relações com as classes sociais. A questão da sintaxe, da gramática, da semântica, da ortografia de classe.** Esperar que o ensino dos conteúdos, em si mesmo, provoque amanhã a inteligência radical da realidade é assumir uma posição espontaneísta e não crítica. É cair na compreensão mágica do que *lhe* atribui uma força criticizante, por si mesmo. (FREIRE, 2001, p. 59, grifo nosso).

Para nós, é justamente “admirando” a realidade (isto é, objetivando-a, apreendendo-a como campo de sua ação e reflexão) que os sujeitos populares (jovens, adultos[as] e idosos[as]) poderão penetrar nela “cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos” (FREIRE, 1979, p. 31) e, por conseguinte, analisar criticamente as realidades discursivas que os nomeiam e significam.

Para nós, ser competente em termos de discurso implica não apenas fazer uso adequado (ler/escrever/falar) do português oficial (“padrão”) mediante a situação comunicativa. O que defendemos como competência discursiva vai além do “padrão”: refere-se aos saberes que os falantes/intérpretes possuem sobre a língua de sua comunidade e utilizam adequadamente nas situações enunciativas diversas – expressões orais ou escritas, formais ou informais que envolvam a variante oficial ou qualquer outra variante da língua materna (FREITAS DE SOUZA, 2004).

Mas o que se faz (faremos) com o que se sabe(rá) em termos de conhecimento e de língua(gem)? Interlocução para quê (?), contra o quê/quem(?), a favor de quê/quem(?): conservação ou *práxis interlocutiva*, porque social e transformadora?

Aqui podemos lançar mão de um exemplo bem característico da sociedade contemporânea. Trata-se da transcrição de uma página da *web*, fruto de uma “conversa” escrita em um bate-papo virtual (via *internet*), entre internautas aparentemente oriundos da região Sudeste do País, logo após os resultados das eleições 2012, em que Dilma Rousseff (candidata pelo Partido dos Trabalhadores) foi eleita, pelo voto direto, Presidenta da República Federativa do Brasil, com um apoio expressivo de eleitores nordestinos. Vejamos:

TEXTO 07

Um post infeliz da usuária @mayarapetruso quando comentava sobre a vitória da presidenta eleita, Dilma Roussef, sobre o ex-governador José Serra, desencadeou uma onda de protestos que prossegue no microblog Twitter. A jovem, que é estudante de direito, postou na noite de ontem, 31: "Nordestino não é gente, faça um favor a Sp, mate um nordestino afogado!".

Ela apagou os posts pouco depois e extinguiu o perfil durante a madrugada, mas os usuários foram mais rápidos e fizeram prints que foram repassados e estão circulando com pedidos de denúncias de preconceito. **As denúncias são feitas aqui e as provas estão aqui.** Lamentável sobre todos os aspectos que ainda aconteça esse tipo de coisa. Somos todos irmãos. **Veja a hashtag #nordestisto.**



Fonte: <http://180graus.com/balanco-da-rede/preconceito-contra-nordestinos-no-twitter-vaipara-primeiro-nos-tts-br-374018.html>

[...]

Qualquer ato Preconceituoso na Internet denunciem (neste caso caracteriza **Xenofobia**)

<http://www.safernet.org.br/site/denunciar> -

Procuradoria Geral da República: <http://www.pgr.mpf.gov.br/>

[...]

Continuação:

**Após 3 meses, Mayara Petruso ainda é lembrada na internet
Três meses se passaram e o nome "Mayara Petruso" ainda é insistentemente citado em redes sociais e blogs por toda a web.**

Mayara foi protagonista de um ato de preconceito contra os nordestinos, "AFUNDA BRASIL, Dêem direito de voto pros nordestinos e afundem o país de quem trabalhava para sustentar os vagabundos que fazem filho para ganhar bolsa 171" disse a jovem estudante de direito em seu Twitter. "Nordestino não é gente, faça um favor SP, mate um nordestino afogado!" essa a que mais causou revolta em toda população brasileira.

Hoje, no Twitter, o nome "Mayara Petruso" virou sinônimo de preconceito, muitas pessoas usam o nome da jovem para associar o preconceito.

"Isso da processo Mayara Petruso 2"

"Essa colocação de vocês é digna de uma Mayara Petruso."

"mas poderiam interpretar errado e eu me transformar numa Mayara Petruso 2011."

"medo de ser livre com suas expressões ou pagar uma de Mayara Petruso? =X"

A jovem estudante de direito trancou sua faculdade e o que se sabe é que ela voltou a sua cidade natal para morar com seus pais, não usa mais internet e dificilmente sai de sua residência.

Fonte: <http://www.correiodopovo-al.com.br/v3/entretenimento/artigos/12023-Aps-meses-Mayara-Petruso-ainda-lembrada-internet.html>

Percebemos que o TEXTO 07 materializa discursos (ações) ou preocupações éticas quando denuncia ações preconceituosas – o que muito nos alegra.

Qualquer ato Preconceituoso na Internet denunciem (neste caso caracteriza Xenofobia)
<http://www.safernet.org.br/site/denunciar> -

Procuradoria Geral da República: <http://www.pgr.mpf.gov.br/>

No entanto, neste momento específico, os discursos discriminatórios – por conseguinte desumanizantes –, assentados no texto em questão, “roubam” a cena de nossa fala:

- 1) Concordamos com Freire (1987): só há oprimido na relação de opressão e é, justamente, no interior dessas relações que esses sujeitos se exteriorizam.
- 2) Sem abrir mão da necessária utopia, reiteramos: muitos são os mecanismos de manutenção da exclusão, pois, como nos alerta Santos (2008), o capitalismo precisa de outras formas de dominação para adiantar-se. E o TEXTO 07 ilustra (só um pouquinho) esse funcionamento cada vez mais instrumentalizado pela tecnologia (informática). O que nos reporta, de imediato, à Enzensberger (2003, p. 55) quando esse autor afirma que:

quem espera obter emancipação de um aparelho tecnológico ou de um sistema de aparelhos, seja lá qual for a sua estrutura, recairá na mais obscura crença progressista. Aquele que tiver a ilusão de que a liberdade das mídias ocorrerá automaticamente se cada um apenas emitir e receber com afincos cai na falácia de um liberalismo que, sob a dissimulação contemporânea, vende suas ideias de porta em porta com concepção murcha de uma harmonia preestabelecida dos interesses sociais. (ENZENSBERGER, 2003, p. 55).

Gomes (2007), defendendo a dignidade humana e a democraticidade, alerta-nos para o fato de que a comunicação como direito humano ainda precisa ser conquistado. Para esse autor, não adiantaria aumentar o número de veículos de comunicação se esses não perdem seu caráter concentrador. “O problema seria então a verticalização na circulação das informações”. Por essa razão, anota:

se a comunicação é premente para o desenvolvimento econômico e social dos povos, se desempenha um papel de protagonista nas relações de poder e se funda como alicerce para as culturas, não pode ser exercida de um modo desigual no mundo. (GOMES, 2007, p. 110).

E ressalta:

o direito humano à comunicação está para o paradigma epistemológico emergente, baseados no dialogismo, na horizontalidade e na dialética, por princípio têm a dignidade humana e a democraticidade. Com ambos será possível revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicas, dos subalternos, dos subordinados, dos marginalizados, dos periféricos dos que foram forçados ao silêncio por serem ameaça ao antigo paradigma. (GOMES, 2007, p.148).

Geraldi (2010b, p. 146-147), por sua vez, faz críticas aos ditames de uma sociedade cada vez mais concentradora, em que a área de comunicação social, ao que parece, “não pode ser submetida ao domínio público, porque isto representaria um ‘atentado à liberdade de expressão’” e “implicaria uma reviravolta nos sistemas de produção de informações e sua circulação na sociedade”. No entanto, esse autor observa que “o próprio desenvolvimento

tecnológico da sociedade está abrindo o direito de expressão a todos”. Mas, acertadamente, alerta-nos: “mostrar-se, apresentar-se, representar-se parece ser ainda a tônica da comunicação internética”.

Imbuídas(os), então, pelos princípios da educação popular, na contramão de “monoculturas” como as “do saber e do rigor” e “das classificações sociais” (naturalização da hierarquia), gerada/geradora da “razão indolente” – que por dois vieses aparentemente contraditórios se prostra inerte diante das necessidades reais, por um lado, e displicente por se ver incondicionalmente livre, por outro –, somente admitimos o desenvolvimento da competência discursiva na EJA se consubstanciada por competências humanas, portanto fundados em saberes emancipatórios (SANTOS, 2008; 2011). Para nós,

a busca de conhecimentos, de valores, atitudes e habilidades, numa palavra, de **competências que possam ser identificadas como humanas** é a razão de ser de todos e quaisquer processos educativos. Conteúdos básicos de aprendizagem, conteúdos substantivos dos processos educativos. (SOUZA, 2001, p. 170) (grifo nosso).

Não esqueçamos jamais: do racismo ao sexismo e à guerra, todas as formas de dominação devem ser combatidas. “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2008, p. 316). Em virtude disso, é preciso termos cuidado na gestão contemporânea e capitalista da desigualdade e da exclusão, pois se trata, como nos alerta Santos (2008), de um processo político multidimensional que tem como dispositivo ideológico de gestão o universalismo que, paradoxalmente, pode assumir duas formas, na aparência, contraditórias: “o universalismo antidiferencialista que opera pela negação das diferenças e o universalismo diferencialista que opera pela absolutização das diferenças” (SANTOS, 2008, p. 283).

Nesse contexto, então, perguntaríamos: o que seria ler com competência?

Isabel Solé, estudiosa da leitura, indagada com “hoje em dia, o que significa ler com competência?” pela equipe da Revista Nova Escola, respondeu da seguinte forma:

quando o objetivo é aprender, isso significa, em primeiro lugar, ler para poder se guiar num mundo em que há tanta informação que às vezes não sabemos nem por onde começar. Em segundo lugar, significa não ficar apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento. Pode-se ler de forma superficial, mas também **pode-se interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e nos leve a pensar de outro modo.** (SOLÉ, 2009, p. 16, grifo nosso).

Do nosso lugar, no entanto, faríamos o seguinte acréscimo à resposta fornecida por Solé: “quando o objetivo é aprender [...] pode-se interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e nos leve a pensar de outro modo” (SOLÉ, 2009, p. 16), mas nunca infringindo direitos humanos, burlando a ética democrática, enfim, atentando contra a paz.

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes, aprendi sobretudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas (FREIRE, Paulo *apud* FREIRE, A. M. A, 2006, p. 388)⁴⁷.

Que a escrita se popularize e a leitura do produzido não mais se faça em função da repetição, “mas em função da construção de compreensões distintas, engrandecendo os horizontes de possibilidades humanas” (GERALDI, 2010b, p. 147).

Conforme Souza (2001, p. 233), as propostas pedagógicas que se posicionam a favor da (inter/intra)multiculturalidade devem “tematizar/problematizar/perspectivar a questão da construção da humanidade do ser humano”, pois, dessa maneira,

será possível a transformação da escola [diríamos: ou de qualquer espaço que se pretende de educação popular] para que adquira as condições de garantir às camadas populares a apropriação, domínio e desenvolvimento da cultura escrita alfabeticamente em interação com sua singularidade cultural e contribuindo com seu enriquecimento.

Souza (2001), então, respaldando-se em Bosi, ressalta:

nenhuma prática pedagógica poderá ignorar a cultura própria dos diferentes segmentos sociais, tendo que, **a partir dela**, questioná-la, [...] desocultando suas negatividades e potencialidades, nessa direção, pelo confronto das diferentes visões de humanização. (SOUZA, 2001, p. 233, grifo nosso).

Partindo, então, da singularidade cultural ou dos traços culturais, a Educação de Jovens e Adultos poderia buscar a vivência e a análise da língua em sua diversidade, a fim de contribuir na garantia necessária das condições de construção da humanidade do ser humano como indivíduo, pessoa e coletividade, em toda e qualquer cultura (cf. SOUZA, 2001). O processo dialógico consciente de culturas (e nas culturas) poderá se caracterizar como

⁴⁷ Palavras proferidas por Paulo Freire, na ocasião do “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz”, em Paris, em setembro de 1986 (FREIRE, Paulo *apud* FREIRE, Ana Maria Araújo. Educação para a paz segundo Paulo Freire. *Educação*, vol. XXIX, n. 59, maio-agosto, 2006, p. 387-393. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/848/84805907.pdf> - Consulta em: 10/01/2013).

“invenção cultural da unidade na diversidade [no nosso caso específico, a língua em sua diversidade]. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade” (FREIRE, 1994a, p.157).

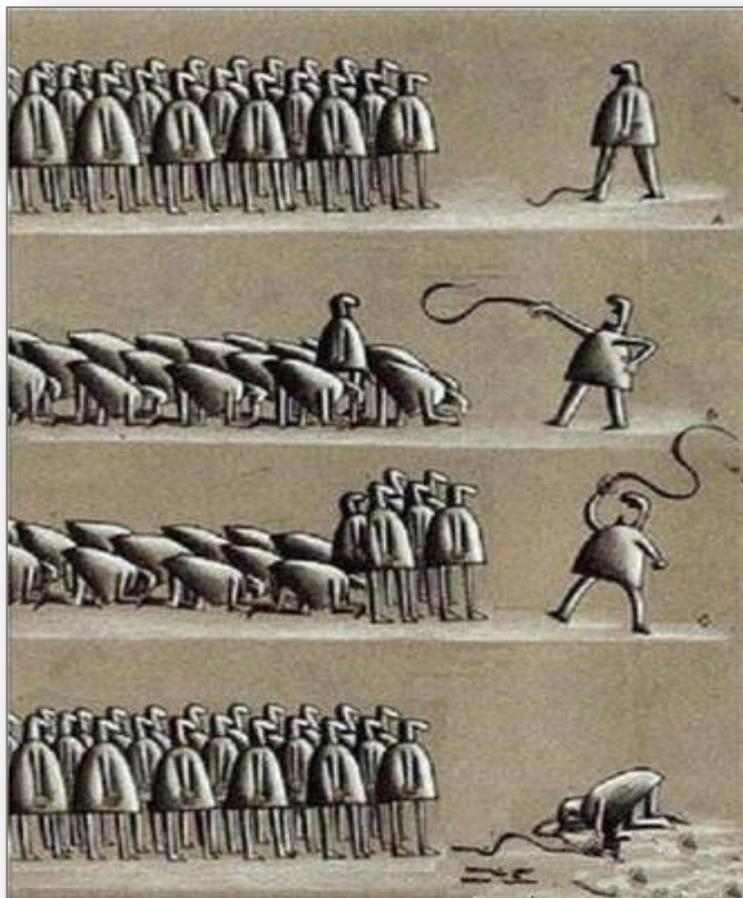
Acreditamos que o recorte da língua portuguesa em sua multiplicidade de escritas e leituras existentes – bem como os traços culturais que constituem tais processos de significação e sentidos – possibilitará aos jovens e adultos tanto a consciência dessa diversidade quanto a garantia da apreensão e do desenvolvimento da escrita/fala do português oficial (“padrão”) e de sua leitura, “articulados às características culturais das comunidades, inclusive, para uma ampliação [potencialização] de sua cultura em diálogo com outras culturas” (SOUZA, 2001, p. 237). A luta de conscientes, ainda que de poucos/as “silenciosos/as” – não mais silenciados/as – poderá nos ajudar num outro “desenho” de realidade (não cruel) – inclusive, na EJA, espaço fértil para uma educação autenticamente popular. Semelhanças e diferenças, nunca desigualdades. O importante é tentar construir, mesmo que aos poucos, uma *práxis* transformadora, visto que, como tão bem anota Souza (1992, p. 37),

a nova sociedade já não se cria num salto histórico: prefigura-se nas pequenas mudanças da vida cotidiana, nas relações, nos valores. As pessoas mudam quando aprendem a transformar, quando experimentam do micro ao macro a vivência de novos valores e este é um processo intencional que se garante pela dimensão pedagógica da ação coletiva. A configuração desse novo exige novas representações, saberes, conhecimentos, ciências, produtos da ação pedagógica e investigativa.

Nunca é demais (re)lembrar: o começo da busca de um novo caminhar libertador pode representar fazer primeiro o necessário, depois o possível e, quando menos esperarmos, estaremos fazendo o impossível⁴⁸. Dito de outra forma:

⁴⁸ Passagem inspirada em Luiz Inácio Lula da Silva (PT), em sua fala durante o debate dos candidatos ao cargo de Presidente da República Federativa do Brasil, eleições 2002, exibido pela Rede Globo de Televisão em 04/10/2002.

TEXTO 08



Disponível em: <http://www.facebook.com/images/spacer.gif>

Em: 14/09/2012 (http://a3.sphotos.ak.fbcdn.net/hphotos-ak-ash3/523080_360922800660318_148218587_n.jpg)

Apostamos, então, no desenvolvimento da competência discursiva, ainda que relativizada a cada acontecimento enunciativo, porque encorajará a construção de estratégias para a intervenção criativa, entendendo o funcionamento discursivo, vivendo a pluralidade de discurso enquanto trabalho intersubjetivo, mulheres e homens, jovens, adultos(as) e idosos(as), compreenderão o mundo de forma crítica e atuante, ou seja, de forma mais competente, com êxito não só acadêmico como também social (SOUZA, 2001; FREITAS DE SOUZA, 2004). E nesse processo, acreditamos que a leitura, como *práxis interlocutiva*, eleva-se como necessária, como uma aprendizagem ao longo da vida em busca de um bem viver (“buen viver”).

Tendo refletido sobre as concepções de língua(gem) e suas implicações no ensino de leitura, recusando a concepção de língua como código, concebendo a leitura na Educação de Jovens e Adultos como um caminhar dialógico atrelado ao contexto imediato e social-

histórico-ideológico mais amplo que se flagra na construção de sentidos, importa-nos agora saber, prioritariamente: que elementos epistemológicos poderiam ser basilares no trabalho com a leitura como *práxis interlocutiva* na EJA com vistas um bem viver (“buen vivir”)? É ao que nos propomos discutir no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EM BUSCA DE PRÁXIS INTERLOCUTIVA

Meu ponto de vista é o seguinte: só os seres que historicamente se tornaram capazes de saber se tornaram ao mesmo tempo capazes de intervir na realidade condicionada [...] Só os seres que se percebem condicionados podem deixar de ser determinados. Porque assim nós transformamos a determinação em condicionamento.

(Paulo Freire)

3.1 Materialidade discursiva e condições de leitura na Educação de Jovens e Adultos

3.1.1 A construção de (efeito de) sentidos

O trabalho com a língua(gem) na Educação de Jovens e Adultos, em especial a atividade de leitura – objeto que nos propusemos a investigar –, deve trilhar caminhos que a considerem como fruto do trabalho de sujeitos-históricos e que encorajem/oportunizem o uso efetivo e a compreensão do funcionamento discursivo. Isso implica o rompimento com práticas “reducionistas”, desprovidas de sentido, mecânicas e descontextualizadas, respaldadas por aportes teóricos que não só concebem erroneamente a língua(gem) como código, retirando dela seu caráter possibilitador da construção simbólica e da constituição da consciência do sujeito pelo signo vivo, como também entendem equivocadamente o educando como objeto, porque interditado de sua natureza criadora e interlocutiva.

Em face disso, abraçando a concepção de língua(gem) como interação, a língua portuguesa não como um código e sim como uma “sistematização aberta” (GERALDI, 1995, p. 12) ou uma “quase-estrutura” (POSSENTI, 2001, p. 17), defendemos que o ato de ler constitui-se num processo que envolve não apenas as informações do material impresso, oralizadas e/ou gestualizadas (oriundas do texto e fornecidas pelo/a autor/a), mas também um processo cognitivo que associa estratégias e conhecimentos prévios do sujeito-leitor (cf. LOPES, 1996; KOCH & ELIAS, 2009a).

Para nós, a leitura é um processo dialógico entre leitor/autor mediado por signos, vale dizer, “uma relação recíproca entre falante e ouvinte [ou autor(a)/leitor(a)] ou uma relação entre os ditos e presumidos” (FREITAS, 1995, p.136), confundindo-se com uma tomada de posição ativa do que é dito e compreendido (cf. BAKHTIN, 1997) –, portanto, bem distante de um processo solitário, monológico e passivo de suposta (porque impossível) decodificação.

No trabalho de leitura, estão em jogo não apenas a historicidade do texto mas também a própria ação da leitura, a sua produção (cf. ORLANDI, 1988). Nesses moldes, trata-se de um processo produtivo que, mais do que ativo, é interativo – aqui, encampam-se os postulados vigotskyanos. É o momento crítico da constituição do texto, em que os interlocutores (autor e leitor), identificando-se como tais, desencadeiam o processo de significação (cf. ORLANDI, 1996), pois “um texto é marcado por sua incompletude e só se completa no ato da leitura” e é, justamente, o leitor, “aquele que vai fazer ‘funcionar’ o texto, na medida em que opera através da leitura”, portanto, “o ato de ler não pode se caracterizar [jamais] como uma atividade passiva”. (BRANDÃO & MICHELETTI, 1997, p.18). Como lembra Geraldi (1994, p. 80),

“ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente”.

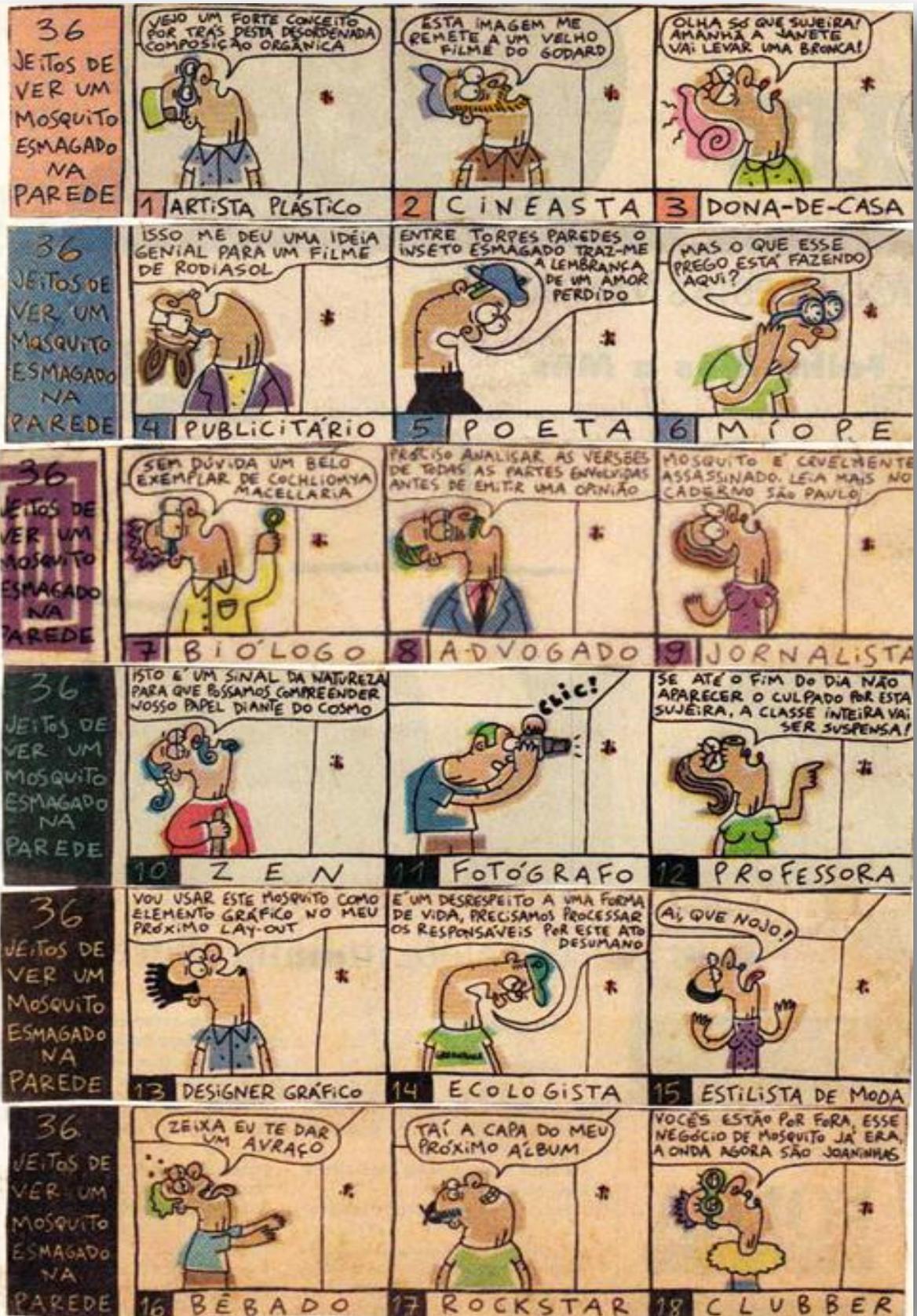
A leitura é uma atividade interativa, um processo em que se dizem coisas, age-se sobre o outro, mas, sempre, **numa situação enunciativa determinada**, em que se estabelece uma relação discursiva na qual a língua(gem) – não sendo código, não pode, pois, ser admitida como transparente e unívoca – ganha significação **no contexto** de sua enunciação (social-cultural-histórico-político-ideológico). A título de exemplo, imaginemos a gravidade, os riscos à saúde, se uma pessoa com diabetes, portanto, que tem restrições ao consumo de açúcares, “desprezasse” a natureza contextual do discurso ao construir sentido na expressão “cortar os doces”, proferida por seu médico?

TEXTO 09

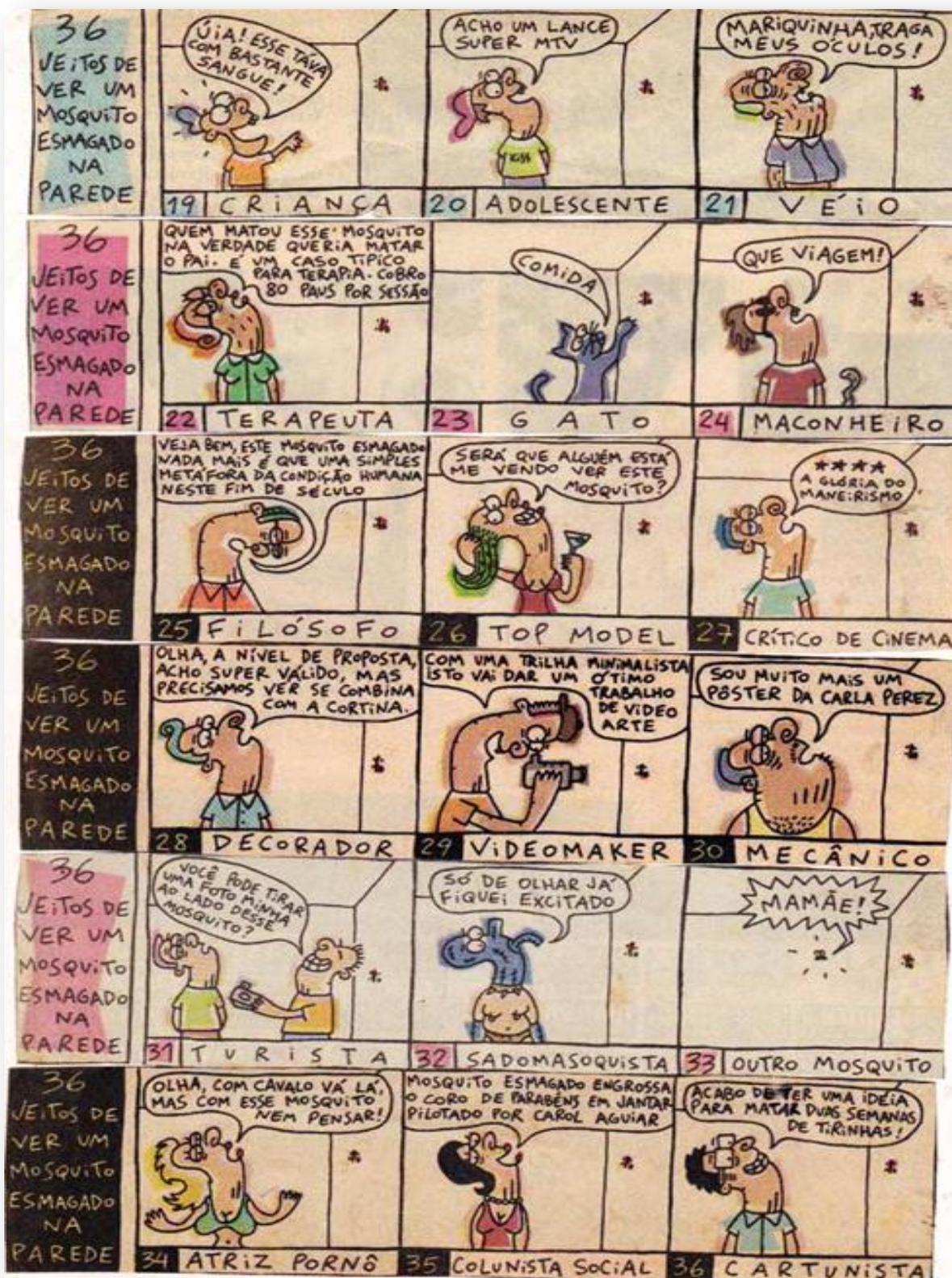


Nessa mesma direção, parece o “querer-dizer” no TEXTO 10, “36 jeitos de ver um mosquito esmagado...”, considerada uma das obras-primas de Caco Galhardo:

TEXTO 10



Continuação...



Disponível em: <http://screamyell.com.br/blog/2011/08/18/36-jeitos-de-ver-um-mosquito-esmagado-na-parede/>

Acesso em: 28/08/2012

Portanto, o sentido de um texto não é dado a priori. Muito pelo contrário: é construído e determinado na/pela situação e história de uso, que envolve não só os recursos linguísticos como os não linguísticos, isto é, os interlocutores, o lugar de onde se fala, a imagem que fazem de si e do outro e do referente, os valores apreciativos, o “querer-dizer”. Por exemplo,

quando falamos, usamos não só a voz, mas também o corpo, pois fazemos gestos, maneios de cabeça, entoações que podem sinalizar uma pergunta, uma crítica, um elogio [...] Se uma amiga me pergunta se eu gostei do novo corte de cabelo dela e eu respondo: lindo. Se disser a palavra lindo com um sorriso no canto da boca ou balançando negativamente a cabeça, certamente a minha opinião não será um elogio, e sim uma crítica, uma vez que palavra e gestos funcionam juntos na construção de sentido do meu enunciado. (DIONÍSIO, 2007, p. 178).

Possenti (2001, p. 71) adverte, ainda, que os enunciados podem não só se adaptar ao contexto, mas também criar contexto. Um dizer não esperado, por exemplo, que contraria regras eleitas como ideais, pode até ser um ato pensado de criar um contexto “novo”, diferente do socialmente “autorizado”.

Para Possenti (2001), o fato de a língua ser sintática e semanticamente indeterminada, de sua interpretação efetiva depender do contexto de sua produção, necessitando, em decorrência disso, considerar outros elementos que não os tipicamente linguísticos, não significa que de qualquer enunciado se possa extrair qualquer significação. Reconhecer a indeterminação sintática e semântica não implica a impossibilidade de dizer com precisão o que se pretende. Esse autor ressalta, então, que uma teoria da linguagem deve colocar “em pé de igualdade o papel do sistema de referência, dos interlocutores e do contexto” (p. 96).

Numa linha de entendimento muito próxima à de Possenti (2001), Geraldi (1995, p. 10) acredita que a semanticidade é algo aberto, indeterminado, mas “aceitar a vagueza dos recursos expressivos usados não quer dizer que não exista sentido nenhum”. A significação “nova” só se faz como tal porque altera uma significação anterior. Para esse autor, “se a cada fala construíssemos um sistema de expressões, não haveria história”, nem língua – que se faz aberta por sua característica histórica –, resultante de um trabalho que “não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir”. Logo, ele adverte:

não se creia que uma proposta que toma o ato significador como seu objeto expresse que esse ato seja totalmente não regulado, não ordenado, como se qualquer expressão pudesse significar qualquer coisa. Fora assim, sequer os processos de negociação de sentidos seriam possíveis. Admitir uma indeterminação absoluta seria trocar uma ilusão por outra: a ilusão da uniformidade pela ilusão da multiplicidade indeterminada. Numa posição estaríamos negando o presente; na outra estaríamos negando o passado. Uma e outra negam os fatos. Uma e outra são negadas pelos fatos. (GERALDI, 1995, p. 9-10).

E, em outra passagem, citando Franchi, Geraldi (1995) arremata essa ideia, afirmando que,

se já não é verdade que a interpretação decorra exclusivamente da decodificação das expressões pelo seu léxico e pela sua sintaxe, também não é verdade que as palavras flutuam por aí a procurar o seu contexto. E se as expressões são, por força de sua forma de construção, indeterminadas em muitos sentidos, nem por isso deixam de orientar a interpretação, de modo muito preciso, para uma certa 'regionalidade'. (FRANCHI 1986 apud GERALDI, 1995, p. 40).

Orientadas(os) pelo viés geraldiano no que se refere à língua(gem), cremos que admitir a historicidade da língua nos obriga a romper, a um só tempo, dois mitos: o da “univocidade absoluta” e o da “indeterminação absoluta” da língua(gem). O primeiro carrega a ilusão de transparência, já que a língua(gem) seria tomada como código, um sistema fechado; o segundo suscita a necessidade de uma nova significação a cada contexto de uso, visto que as significações já estabilizadas seriam desconsideradas. Na feitura da língua(gem) estão implicados não só os elementos do contexto de uso, mas o próprio pensar/sentir dos sujeitos que operam resignificando o que já conhecem do que existe como linguagem. A proposta é, então, **um movimento de equilíbrio** entre duas tendências opostas que revestem a língua de uma semanticidade **relativamente indeterminada**, ou seja, entre a diferenciação a cada uso da expressão linguística e a repetição pelo retorno das mesmas expressões linguísticas com os mesmos significados atribuídos em situações anteriores. Acreditamos que a significação será ventilada pelas pistas que a enunciação fornece num exercício dialógico entre significações anteriores e possíveis significações no momento da interlocução (GERALDI, 1995).

Inferimos, então, que a língua(gem) não é um sistema fechado, do qual seja possível alguém se apropriar, bastando seguir normas “fixadas” em que se antevê a significação; tampouco um vazio sem história, em que os sentidos de suas expressões são apagados a cada utilização no discurso, isto é, não tem sentido algum, já que a cada discurso a expressão adquire sentidos diferentes. A evidência de que a palavra como elemento sóico é polissêmica e de que sua significação é determinada pela situação de uso não quer dizer que a historicidade significativa de uma palavra seja desprezada. Ora, sabemos que o diálogo só é possível quando nele se estabelece uma significação entre pessoas. Com efeito, é preciso haver conhecimento prévio dos recursos linguísticos disponíveis, até certo grau, comuns aos interlocutores. As significações construídas ao longo do desenvolvimento da língua(gem), de certa forma, estabilizam-se guiadas pelo uso e pela forma de empregos frequentes de certa palavra (ou signo) com determinado sentido, por certa comunidade linguística (ou sóica). Por conseguinte, as significações já construídas em relação a uma palavra servem de pistas à formulação de seu sentido num enunciado concreto, ou, ainda, da escolha de uma palavra ou

outra (melhor dizendo: de um signo ou outro), quando se quer conseguir um determinado efeito de sentido e não outro.

No TEXTO 11, por exemplo, encontramos a expressão “100” funcionando ora como “cem”, ora como “sem”. Certamente, serão as nossas experiências com tais significações (e/ou outras) que ajudarão na construção de possíveis sentidos a “100” no co-texto/contexto de sua produção.

TEXTO 11



Disponível em: www.google.com.br – Acesso em: 19/07/2012.

Como nos ensina Geraldí (1995), nas nossas produções discursivas, realizamos operações com recursos da língua construídos por trabalhos anteriores e recursos da situação. Por isso fazemos nossas as palavras desse autor: “compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma de diálogo” (GERALDI, 1995, p. 19).

Dialogia está, sobretudo, intimamente ligada à multiplicidade de vozes (polifonia) e sentidos (polissemia). Isso implica que o enunciado, como uma unidade de interlocução verbal discursiva que pertence a um universo de relações dialógicas, não poderia, nem de longe, estabelecer uma mera relação entre signos linguísticos. Na verdade, o enunciado relaciona-se sempre com uma realidade, reportando-se a outros enunciados reais, previamente produzidos: é um elo na cadeia muito complexa de outros enunciados. Refere-se pelo menos a

duas enunciações, realizadas pelo menos por dois sujeitos – locutor(a)/ouvinte ou autor(a)/leitor(a) – socialmente organizados, sempre, no e pelo contexto social. Tais compreensões são legítimas para todo e qualquer tipo de enunciado, inclusive o lido ou escrito (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995; 1997).

O diálogo enunciativo, então, não precisa ocorrer necessariamente face a face, com a presença atual do(a) interlocutor(a), mas sempre pressupõe a sua existência. O(A) ouvinte ou o(a) leitor(a) é assim um(a) outro(a) – “presença individual ou imagem ideal de uma audiência imaginária” (FREITAS, 1995, p.135) – do processo discursivo/dialógico. Nesse processo, o(a) locutor(a), concomitantemente: a) organiza seu enunciado no aguardo de uma atitude “responsiva ativa” ou interlocutiva – mesmo que numa ação retardada – do(a) ouvinte/leitor(a), concordando ou não, total ou parcialmente, com as regras estabelecidas no jogo enunciativo; b) responde, uma vez que seu próprio enunciado está vinculado a outros enunciados que também perguntaram (BAKHTIN, 1997). Ou por outra, nas palavras de Bakhtin (1995),

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aqueles que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com reações ativas da compreensão, antecipa-as. (BAKHTIN, 1995, p. 98).

Pode-se dizer que toda 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. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p.107).

Nesse sentido, serve-nos de exemplo o TEXTO 09. Trata-se de um discurso (explicitamente) respondente a outro (não tão explícito) – afora, obviamente, o nosso posicionamento discursivo (explícito?) organizado desse jeito (e não de outro). Ao que nos parece explícito, dá conta, no mínimo, de alertar a população brasileira (“ACORDA BRASIL”) das estratégias midiáticas (não tão explícitas), utilizadas para desviar a nossa atenção de relevantes acontecimentos na história política do nosso país. No caso, a capa da Revista *Veja* traz como destaque não o julgamento daquilo que ficou conhecido como “Mensalão” (realidade), mas um “acontecimento” (ficção) que ocorre simultaneamente (e não por acaso), ou seja, a “VINGANÇA” de Nina sobre Carminha, personagens de “Avenida Brasil”, novela exibida pela Rede Globo de Televisão, em horário nobre, adjetivado de “fenômeno sintonizado por oito em cada dez televisores no Brasil”. Observemos:

TEXTO 12



Disponível em: <http://www.facebook.com/IdeiasNaoMorrem> - Acesso em: 30/08/2012
 (http://a7.sphotos.ak.fbcdn.net/hphotos-ak-ash4/417432_212728025521586_1922406510_n.jpg)

O dizer é, portanto, um posicionamento apreciativo (correlacionado com outros posicionamentos apreciativos) entre sujeitos de discurso-fala, uma reação-resposta a outros enunciados, uma relação dialógica entre pessoas, podendo se dar “desde a comunicação de viva voz até as interações mais amplas entre enunciados” (FREITAS, 1995, p. 135) no e por um dado contexto socio-histórico-ideológico.

E não se pense que um “dizer” (ação responsiva) é produzido de modo casual ou para qualquer interlocutor (leitor). Ao contrário, “um texto postula o próprio destinatário como

condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como também da própria potencialidade significativa” (ECO, 1993, p. 56).

Assim, podemos afirmar que o(a) leitor(a) já se faz presente no próprio processo de geração do texto que será lido (GERALDI, 1994; BRANDÃO & MICHELETTI, 1997; ORLANDI, 1988; 1996). Concomitantemente, o(a) leitor(a) é co-enunciador e enunciador do texto. Ou seja, enquanto leitor(a) virtual (aquele/a para quem o texto foi pensado; o destinatário idealizado, imaginário) participa da produção textual como co-enunciador(a); enquanto leitor(a) real é enunciador(a) da significação que construiu em sua leitura, em que o(a) autor(a), nesse momento, passa a co-enunciador(a) (GERALDI, 1994).

Como exercício reflexivo, poderíamos lançar mão dos TEXTOS “13”, “14 e “15”. A proposta é a construção de sentido(s), levantando hipótese sobre um(a) possível leitor(a) virtual para cada um dos textos selecionados:

TEXTO 13



(Em: Loja de artesanatos e bebidas típicas de Pernambuco –
Praia de Calhetas – PE – Domingo, 16/09/2012)

TEXTO 14⁴⁹



Disponível em: www.atea.org.br – Acesso em: 30/01/2013.

TEXTO 15



Disponível em: <http://rodrigodeassisborges.blogspot.com.br/> - Acesso em: 12/06/2012

As situações de leitura são historicamente variáveis. Isso significa que:

⁴⁹ Texto utilizado pela Associação Brasileira de Ateus e Agnósticos (ATEA) em campanha de mídia sobre o ateísmo, tendo-se como suportes: site e redes sociais na *internet*; outdoor e transportes coletivos em, pelo menos, duas capitais brasileiras (Salvador e Porto Alegre). Disponível em: www.atea.org.br – Acesso em: 30/01/2013.

- o(a) leitor(a) idealizado(a) pelo(a) autor(a) pode não se identificar com qualquer leitor(a) real;
- distintos(as) leitores(as) reais podem construir sentidos distintos a partir de um mesmo texto.

Todavia, para nós, ficou uma certeza: o ato de ler é um trabalho interlocutivo de construção de sentidos. Utilizando as palavras de Rocco (1994), diríamos:

A leitura não se constitui em ato solitário, nem em atividade monologicada por um indivíduo, pois este indivíduo, ao ler um texto, um livro, interage não propriamente com o texto, com o livro, mas com os leitores virtuais criados pelo autor e também com esse próprio autor. O texto passa assim a exercer uma mediação entre sujeitos, tendo, pois, a incumbência de estabelecer relações plurais entre leitores reais ou virtuais, que são plurais também, já que o ato de ler só se dá verdadeiramente entre ‘um leitor virtual que é constituído no próprio ato da escrita’ [**diríamos: no próprio ato de sua produção**] e um leitor real, na medida em que esse leitor imaginário, criado pelo autor, ‘dialoga com esse leitor real’, com esse ‘leitor que lê o texto e dele se apropria’.⁵⁰ (ROCCO, 1994, p. 39, grifo nosso).

Reafirmamos, então, que o texto não preexiste à sua leitura, tampouco o processo leitor é aceitação passiva. Mais do que ativa, a leitura é interativa. É justamente nesse processo que texto e leitor(a) se constituem como tais. Como tão bem defende Bella Jozef (apud SOARES, 1995, p. 26), “cada leitura é nova escrita de um texto. O ato da criação não estaria, assim, na escrita, mas na leitura, o verdadeiro produtor não seria o autor, mas o leitor” que (re)constrói sentidos ao ler. E nesse processo, a questão da compreensão não é só do nível da informação, mas também de como o leitor vê o mundo – ou seja, das ideologias subjacentes às leituras, no dizer de Soares (1995) – ou do contexto cognitivo – isto é, do horizonte sociopsíquico-cultural do indivíduo, a partir do qual se dá a organização das percepções e sua elaboração para o processamento cognitivo das informações e compreensão textual, nas palavras de Marcushi (1985).

Entretanto, como adverte Batista (1991), o fato de diferentes conhecimentos de mundo gerarem distintas inferências de um mesmo texto não implica dizer que toda inferência pode ser considerada pertinente. Considerar o ato de ler como um processo criativo por parte do leitor “não quer dizer que ele possa produzir e criar qualquer coisa” (p. 31). As possibilidades de criação e produção dos(a) leitores(as) acham “sempre no texto, enquanto resultado de um processo de produção, um poderoso obstáculo, ou, senão, pelo menos, o material,

⁵⁰ As citações feitas pela autora foram extraídas de ORLANDI, Eni P. A. *Discurso e leitura*. SP/ Campinas: Cortez/ Edunicamp, 1988/1989, p. 9.

certamente limitado, sobre o qual poderão ser exercidas essas possibilidades de produção e criação” (p. 31). Isso porque “todo texto é produzido supondo um leitor preciso que produza sua significação, e não qualquer leitor, nem, conseqüentemente, qualquer trabalho de leitura, que produza qualquer significação”. Ao contrário, ele supõe um leitor que domine um universo de conhecimentos específicos e realize uma leitura que atualize a significação virtual ou potencial que o autor confiou ao texto. Trata-se, portanto, de um [(a)] leitor[(a)] determinado, que coopere com o[(a)] autor[(a)] e que realize, portanto, um trabalho cooperativo” (BATISTA, 1991, p. 31). Isso implica dizer que na leitura de um texto não estão arrolados apenas aspectos relacionados ao leitor – como os conhecimentos anteriores, os objetivos de leitura, seus interesses e necessidades e as predisposições impostas por esses –, mas também o modo de “recepção” que o texto impõe. Em outros termos, supõe-se que o(a) leitor(a) realize sua leitura não somente através de um processo de caráter descendente (que envolve seus conhecimentos prévios), mas também através de um processo de natureza ascendente, isto é, através de processo fortemente determinado pela organização do texto (LOPES, 1996; BATISTA, 1991; BEZERRA, 2001; KLEIMAN, 1996, 2000a, 2000b).

Possenti (1994) chama a nossa atenção para o fato de que, se a resposta certa, a leitura única baseada na autoridade e não no trabalho interpretativo, é uma praga contra a leitura, o seu avesso também o é: “qualquer leitura serve”. Tirar coisas do texto é uma questão de conseguir explorá-lo, complementa o referido autor. Pensando desse modo, faz questão de frisar: a crença de que, ao ler, não lemos um texto com sentidos, mas lhe atribuímos o nosso sentido, deve ser combatida. Nessa perspectiva, adverte:

A ideia de que qualquer leitura serve gabarita o ignorante, num país de analfabetos, a defender o que diz escorado em afirmações modernas do tipo ‘mas esta é a minha leitura’. Com isso sente-se isento do esforço de aprender e comparar e completar sua enciclopédia, seus critérios de leitura. Se é verdade que um texto tem muitas leituras ou pelo menos mais de uma, também é verdade que numerosos equívocos se cometem, através de associações livres que, se são lícitas para interpretar sonhos, quando o intérprete é FREUD, não necessariamente o são para a análise de textos datados e com autores com endereço conhecido e por leitores de pouco estofo. (POSSENTI, 1994, p.32).

O autor em enfoque ressalta ainda que “Isso não significa defender a existência de leitores bons ou maus, e condenar a estes. Mas defender que a leitura é **um trabalho para toda a vida.**” (POSSENTI, 1994, p.32, grifo nosso). O que, de imediato, leva-nos a dizer novamente – claro, concebendo a EJA como expressão de educação popular e processo de aprendizagem ao longo da vida – que,

a partir dessa advertência (feita por Possenti, 1994), sentimo-nos obrigadas a esclarecer: certamente, a ilusão de se pensar numa possível completude, no que se refere ao saber, tolhe qualquer vestígio de se continuar aprendendo. Todavia, é importante frisar que, se isso se contrapõe à natureza humana – porque continuamente incompleta (ser) –, dificilmente o estar nessa condição é fruto de um processo de decisão consciente, pois sabemos que a maioria dos “leitores de pouco estofó” são os mesmos que vivem um processo de exploração e exclusão, o qual se encarrega de lhes inculcar valores desumanizantes. Desse modo, numa proposta político-pedagógica que visa à humanização de homens e mulheres, o desejo (querer + necessidade) de continuar lendo, para aprender e aprender para ler, não pode ser corrompido por posturas que deixem brechas para a estabilização do leitor, isto é, para sua morte em vida. (FREITAS DE SOUZA, 2004, p. 259-260).

Brandão & Micheletti (1997, p. 19-20), por sua vez, postulam que “a operação do leitor para pôr em funcionamento o texto é uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvelamento do que se oculta nos interstícios do tecido textual”. E observam que o trabalho de recriação feito pelo(a) leitor(a) “se faz dentro de determinados limites, sendo balizado por uma série de elementos”. Dentre esses elementos, destacamos os seguintes:

- a) a existência de uma base textual que supõe o conhecimento prévio de recursos linguísticos disponíveis comuns aos interlocutores;
- b) “a necessidade de conhecimentos relevantes partilhados com os que o texto trabalha”;
- c) “a pressuposição de que uma coerência temática preside a construção do texto”;
- d) “a necessidade da presença mínima ou suficiente de contextos situacionais de espaço e de tempo”. (BRANDÃO & MICHELETTI, 1997, p. 20).

Para essas autoras, o espaço em que o leitor se situa é ambíguo. Entre a disseminação de sentidos possíveis e as restrições inscritas nos artefatos que organizam o texto, o leitor participa de um processo que abarca dois movimentos: a) o de expansão, em que é possível a proliferação de sentidos a partir das lacunas constitutivas do texto; b) o de filtragem, que restringe a proliferação de sentidos, desaguando na seleção da interpretação pertinente.

Com essa compreensão, Brandão e Micheletti (1997, p. 20), compartilhando a ideia de Eco (1993), afirmam que “todo trabalho de leitura pressupõe estar atento à dialética entre forma e abertura, entre obra e intérprete”.

Para nós, aprendendo com Freire (1999, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. O sentido do texto é, pois, construído pelo(a) leitor(a), em função de suas

experiências individuais e de seus sistemas próprios de referência. Cada leitura, portanto, é única e indica uma construção singular. Isso nos leva a concordar com Tanus (2000, p. 26), para quem “toda interpretação será sempre válida, ainda que em conformidade com diferentes graus de pertinência”. Não postulamos, contudo, que não tenhamos que possibilitar aos jovens, adultos(as) e idosos(as) o avanço de sua compreensão leitora, mas o respeito às construções feitas, objetivando conhecê-las em seu percurso leitor, avaliá-las quanto ao grau de pertinência, questioná-las em suas bases em busca de sua solidez, ainda que provisória.

Vale, assim, reiterar o que já assinalamos a partir das contribuições de autores como Possenti (2001), Geraldi (1995), Franchi (1977), dentre outros teóricos: a significação é ventilada pelas pistas que a enunciação fornece num exercício dialógico entre significações anteriores e possíveis significações no momento da interlocução.

Certamente a linguagem se utiliza como instrumento de comunicação, certamente comunicamos por ela, aos outros, nossas experiências, estabelecemos por ela, com os outros, laços ‘contratuais’ porque interagimos e nos compreendemos, influenciemos os outros com nossas opções relativas ao modo peculiar de ver e sentir o mundo, com decisões consequentes sobre o modo de atuar nele. Mas se queremos imaginar esse comportamento como uma ‘ação’ livre e ativa e criadora, suscetível de pelo menos renovar-se ultrapassando as convenções e as heranças, processos em crise de quem é agente e não mero receptáculo da cultura, **temos então que apreendê-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade**, de diálogo e solilóquio: antes de ser para comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências (FRANCHI, 1977, p.19, grifo nosso).

Portanto, uma adequada teoria de linguagem deve considerar, de igual modo, o papel do sistema de referência, dos interlocutores e do contexto, o que se contrapõe não somente ao mito da “univocidade absoluta” da língua, que gera a ilusão de sua transparência (código, um sistema fechado), como também ao da “indeterminação absoluta” da língua, em que teríamos necessariamente uma nova significação a cada contexto, desconsiderando-se, pois, as significações já estabilizadas.

Por essas razões, concordando com autores como Bagno (2002), Bakhtin (1995; 1997), Geraldi (1994; 1995; 1996; 2000; 2001; 2010a; 2010b), Geraldi; Benites; Fichtner (2006), Koch (1987; 2011), Koch & Elias (2009a; 2009b), Possenti (2001; 2009a; 2009b), dentre outros já citados, sustentamos que toda atividade de interpretação cotidiana da linguagem está fundada na lógica de que quem fala tem certas intenções ao comunicar-se. Com efeito, compreender uma enunciação é, então, apreender essas intenções que são linguisticamente

constituídas em busca da construção da significação global do texto, já que, sabemos com Geraldi (1994, p.80), que

num texto há palavras e por mais que se queira fugir da ‘objetividade’ do texto, não há como negar que é no texto enunciado que se marcam os processos de enunciações e é nele, portanto, que o leitor encontra chaves, orientações, para ressituar o texto na história de sua produção.

Evidenciamos, portanto, que o texto revela as escolhas do autor. Com efeito, não há como fugir do fato de que

o léxico não é neutro e seu agenciamento para o interior de um texto responde a estratégias da enunciação, conseguindo, não raro, pelo uso de certos termos, dar ao texto uma certa configuração e um certo tipo de ancoragem institucional. (GERALDI, 1994, p. 80).

Daí a pertinência de afirmarmos, com Koch (1987, p. 23), que “a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso”. Acreditamos, portanto, que na feitura de um texto, seu autor, tendo em vista o alcance dos objetivos a que se propõe, faz uso de marcadores formais, deixando pistas suficientes no seu texto, a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu, onde não se tem necessariamente a explicitação, mas o implícito podendo ser inferido – ou convocado pelo texto ou convocado por outras fontes de conhecimento (KLEIMAN. 2000-a). Podemos, então, afirmar que é através do enunciado que o enunciador oferece ao outro as coordenadas com as quais este buscará estabelecer uma relação entre o objeto físico (que é o enunciado) e o acontecimento representado por ele, visto que o próprio ato de enunciar já é um acontecimento. Essas marcas, que devem ser retomadas pelo coenunciador (o/a leitor/a), funcionam como sinalizações que “não são por si suficientes, mas necessárias para a produção da significação” (GERALDI, 1994, p. 80). Por essa razão, abraçamos a ideia de que “a inteligência de um texto consiste na **apreensão de suas significações possíveis**, as quais se representam nele, em grande parte, por meio de marcas linguísticas” (KOCH, 1987, p. 161, grifo nosso).

Dessa maneira, na busca da formação de leitores, de fato, críticos, julgamos de grandiosa relevância a anotação de Koch (1987, p. 161). Segundo essa autora, para que o(a) leitor(a) em formação possa chegar a uma inteligência mais aprofundada, precisa ser preparado(a) para reconhecer as marcas que funcionam como pistas no texto. Por isso, como exemplo, cita algumas dessas marcas. Observemo-las, pois (KOCH, 1987, p. 161):

- os tempos verbais; o posto, o pressuposto e o subtendido;

- a topicalização e, na linguagem falada, a entonação (representada, em parte, pela pontuação na escrita);
- os itens lexicais que funcionam como operadores argumentativos (ou operadores de discurso);
- a maneira como o locutor inter-relaciona, no texto, diversos campos lexicais, de maneira a produzir novas significações;
- certas redundâncias intencionais;
- recursos gráficos e estilísticos de valor argumentativo; etc.

Na tentativa de aprender com Koch (1987, p. 161) as marcas que funcionam como pistas no texto, observemos o apresentado abaixo.

TEXTO 15⁵¹

**Fazer o Ronaldo (que já é milionário)
emagrecer por 6 Milhões é fácil.**

vejopora.blogspot.com.br

**Quero ver é investir esse dinheiro pra matar
a fome de quem precisa engordar.**

Diríamos que o TEXTO 15, banhando-se na multimodalidade e valendo-se do uso específico de recursos linguísticos discursivos e de outras semiologias, dá-nos pistas na

⁵¹ Disponível em: http://sphotos-h.ak.fbcdn.net/hphotos-ak-sh3/s480x480/577122_271534556300024_1688778923_n.jpg
Acesso em: 25/10/2012.

própria materialidade discursiva de que se trata de um discurso que se contrapõe a outro lançado pela mídia (ver logomarca da Rede Globo de televisão), utilizando-se da popularidade de um jogador considerado “fenômeno” (“Ronaldo”, que “já é milionário” – expressão colocada entre parênteses, sinônimo, por exemplo, da expressão “diga-se de passagem” – e, portanto, não precisa de “6 Milhões”) em um contexto social que abraça (e muito!) a cultura do futebol. Em outros termos: uma persuasão (nova) em cima de outra persuasão (já existente), a qual enreda por veias futebolísticas “direto” o coração cultural dos(as) brasileiros(as). Denuncia-se, portanto, o deixar de lado (pois “É fácil”, ou seja, o inverso de “difícil” – necessário e querido – implícito pela expressão “quero ver”) problemas sociais graves existentes no nosso país (quatro imagens retratam algumas indignidades humanas, a partir, sobretudo, de crianças – o que aponta implicitamente um futuro, certamente, desumano se nada for feito para “matar a fome de quem precisa engordar”). Isso em nome de um evento mundial (Copa do Mundo – implícita pelo fato de Ronaldo fazer parte do Comitê da Copa) do qual o Brasil será sede. A imagem localizada no centro do texto apresenta o jogador Ronaldo – considerado o “fenômeno” do futebol, membro da Comissão organizadora da Copa – em “tratamento” e sob cuidados de profissionais gabaritados, tendo a tecnologia também a seu favor. O sorriso é marca que se estampa no rosto dos três sujeitos retratados. Essa imagem aponta o desinteresse temático e persuasivo, em detrimento das imagens apresentadas em tamanhos quase quatro vezes menores, de localização marginal no texto, que retratam situações existenciais subumanas – do “colorido” ao “preto e branco” –, envolvendo predominantemente a infância sem motivo para sorrir.

Sem dúvida, ler é dialogar. E cada produção textual é resultante de pelo menos uma leitura feita, seguindo (ou não) adequadamente pistas discursivas no *continuum* da construção histórica de efeitos de sentidos. Em face disso, no propósito de ampliar a possibilidade de aprendizagem da leitura na Educação de Jovens e Adultos como *locus* de educação popular na busca de bem viver (“buen vier”), faz-se indispensável oportunizar aos(às) educandos(as) a compreensão de que a linguagem orienta o discurso no sentido de determinadas conclusões – com exclusão de outras –, sendo, portanto, uma forma de ação sobre o mundo dotada de intencionalidade e veiculadora de ideologia. Se a nossa preocupação é garantir que homens e mulheres, jovens, adultos(as) e idosos(as) não continuem aliados do direito de ler criticamente, teremos que viabilizar uma *práxis* pedagógica e interlocutiva que deságue no entendimento de que o querer dizer representa sempre um querer fazer, como bem acentua Koch (1987).

Pensando com Geraldi (1996), chamamos a atenção para o fato de que entre leitor(a) e autor(a) há um compromisso. Ambos os sujeitos sabem que as estratégias do dizer implicam sentidos e (certos) efeitos de sentidos. O(A) leitor(a) não pode atribuir qualquer sentido às expressões utilizadas pelo(a) autor(a): ao atribuir um sentido, o(a) leitor(a) parte das pistas fornecidas pelo(a) autor(a) e associa-as a seus próprios fios para produzir o sentido em sua leitura.

Mas, nesse processo interpretativo, o(a) leitor(a) pode produzir leituras inadequadas. Por isso mesmo, fazemos questão de anotar: caberá ao(à) educador(a) “não a correção de tal leitura, mas descobrir com o[a] leitor[a] os passos desta caminhada”, para que este(a) leitor(a)/educando(a) “perceba onde os encadeamentos feitos poderão estar sendo responsáveis pelo sentido final inadequadamente produzido” (GERALDI, 1996, p. 125-126). E, por considerar a leitura um processo dialógico, seguimos dizendo com Geraldi (1996) que,

ao ler um texto, o[a] leitor[a] não pode despojar-se de seus ‘saberes’ para preencher o espaço vazio assim conseguido com os ‘saberes’ do[a] autor[a]. Isto seria negar-se ante o texto. Mas também não pode escudar-se em seus ‘saberes’ como verdades absolutas e imutáveis. Isto seria negar o texto. Mesmo quando não concordamos com os pontos de vista defendidos pelo texto que lemos, para podermos criticá-los, precisamos estar ‘abertos’ para compreendê-los e por isso mesmo não aceitá-los. (GERALDI, 1996, p. 126).

Salientamos, ainda com Geraldi (1996), que

cabe ao[à] professor[a] um papel ativo nesse processo, perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as leituras de seus alunos para **com elas e com eles reaprender o seu eterno processo de ler**. (GERALDI, 1996, p. 126, grifo nosso).

Dessa forma, enquanto educadoras(es) da Educação de Jovens e Adultos, sujeitos educativos que sempre estamos sendo, poderíamos refletir sobre a questão que se segue: mesmo mantendo um alto grau de cumplicidade dialética na aspirada construção de sentidos, é preciso perceber a distinção entre reconstruir o possível querer dizer, isto é, os propósitos comunicativos, a partir das marcas formais deixadas pelo autor(a) (explícita ou implicitamente) e as possibilidades de criação e estabelecimento de opiniões/relações, tomando como base esse possível querer dizer (concordando, ampliando, refutando, através de inferências). Afinal de contas, a leitura, para se constituir em liberdade, deve oportunizar a “consciência simultânea das circunstâncias existentes e das ações que, suscitadas por tais circunstâncias, nos permitem ultrapassá-las” (CHAUI, 1995, p. 362).

Isso nos coloca perante, pelo menos, duas questões fundamentais para o êxito de uma proposta de leitura como *práxis interlocutiva* por um bem viver (“*buen vivir*”): o papel do(a)

educador(a) na formação de leitores(as) competentes e o “para que”/“o que” avaliar no processo educativo.

3.1.2 A recriação das condições objetivas de interlocução

Pereira (2012), refletindo sobre o tópico “Leitura crítica na escola: gêneros, o que faço com eles na sala de aula?”, afirma ser indiscutível “a dificuldade de transposição didática de teorias linguísticas na sala de aula”. Para esse autor, “diversas são as pesquisas teóricas, porém mínimas são as que têm como objetivo apresentar sugestões ou orientações sobre a prática didática com base nas diferentes teorias linguísticas desenvolvidas e pesquisadas atualmente em LA [Linguística Aplicada]” (PEREIRA, 2012, p. 6).

Albuquerque (2004), por sua vez, observa em seus resultados de pesquisa na EJA que,

mesmo trazendo para a sala de aula textos de circulação social (notícias, letras de música, textos literários, etc.), muitos professores da EJA continuam praticando um ensino do sistema de escrita baseado no tradicional método silábico de alfabetização. Muitas vezes, cria-se uma evidente contradição: leem-se e escrevem-se textos interessantes, mas o ensino da escrita alfabética não muda. [...] Os professores desejam que o aluno seja sujeito de sua aprendizagem, que ele aprenda refletindo e construindo sua compreensão, mas propõe no dia a dia tarefas essencialmente mecânicas, como a cópia e junção de sílabas. (ALBUQUERQUE, 2004, p. 67-68).

Na mesma direção, parece estar Costa (2010, p.02), quando “retrata” uma realidade de EJA por ela investigada – ainda que não tenha, para nós, ficado claro o que tal autora considera como “contextualização adequada”, na emergência de seu/nosso querer dizer/fazer ante as condições históricas dadas.

Aproveitando o panorama político-eleitoral que o Brasil estava vivenciando, a professora levou o texto: “Meu voto”; muito apropriado e interessante para o momento, no entanto, constatou-se que, apesar da **contextualização adequada** [?], não houve uma maior discussão que o assunto poderia gerar, pois o texto foi escrito na lousa, lido pela docente sem levar os alunos a uma reflexão crítica sobre as temáticas que o próprio texto trazia. Com essa metodologia a alfabetizadora demonstrou uma prática de mecanização da leitura, pois **o contexto sócio-político enfocado no texto “Meu voto” foi desprezado** [?] e assim os alunos perderam a oportunidade de estar dizendo a sua palavra sobre o que estavam estudando. (COSTA, 2010, p. 02, grifos nossos).

Por outro lado, sabemos que, mesmo em experiências mais inovadoras de EJA, encontramos fortes indícios de concepções que não conseguem ancorar uma *práxis interlocutiva*, inclusive por parte de seus(suas) educadores(as). E isso é refletido em suas posturas e práticas pedagógicas (FREITAS DE SOUZA, 2004). Aliás,

é frequente a existência de uma lacuna entre as concepções bastante elaboradas da coordenação de experiências mais inovadoras e a prática dos educadores em sala de aula. Essa falta de articulação aponta para limitações no processo de formação. Na verdade, a dificuldade que nós, educadores, sentimos em transformar o nosso discurso em ações, torna-se ainda mais acentuada quando não se tem muito claro o que é e para que se ensinam escrita, leitura e oralidade, isto é, as concepções e os objetivos que se entrelaçam e norteiam o trabalho de formação de produtores de textos e leitores jovens e adultos. (FREITAS DE SOUZA, 2004, p. 30).

Acreditamos que, para a leitura na EJA se efetivar como *práxis interlocutiva*, são necessárias algumas condições fundamentais (micro e macro) inter-relacionadas. Por isso, defendendo políticas públicas mais incisivas para EJA, defendemos junto com Soares, um dos aspectos que julgamos imprescindíveis para esse fim:

a disponibilidade de material de leitura [...] – se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se letrado em tais condições?⁵² (SOARES, 1998, p. 58).

Infelizmente, os dados ainda expressam uma realidade que está longe de uma sociedade de informação e de conhecimento, principalmente no que diz respeito à EJA do campo, já que, segundo Alencar (2012, p. 273), “há deficiência e necessidades em todas as esferas”. Nas palavras da autora,

em se tratando da educação na área rural, cujos problemas são mais acentuados, para atingir a qualidade do ensino, necessita bem mais esforços [...]: reduzir o analfabetismo, reduzir a evasão em todos os níveis de ensino de forma a garantir o acesso e a permanência no processo de escolarização; garantir o ensino médio, que ainda é uma utopia, pois faltam escolas e professores suficientes para o atendimento neste nível de ensino, além da educação profissional e o ensino superior. Como a escola foi tratada como resíduo e com o descaso devido pelo sistema de ensino brasileiro (FERNANDES, CERIOLI & CALDART, 2004) **há deficiência e necessidades em quase todas as esferas: pedagógica, administrativa e de infraestrutura, conforme visto através dos dados do CDES (2010) o qual apresenta as escolas do campo como as que estão em piores condições de infraestrutura para receber estudantes. O Censo Escolar de 2009 apontou que quase 20% das escolas rurais não possuem ainda energia elétrica. Está na faixa de 90% a quantidade de escolas sem biblioteca e laboratório de informática. Menos de 1% dos estabelecimentos de ensino no campo estão equipados com laboratórios de ciências.** (ALENCAR, 2012, p. 273, grifos nossos).

⁵² Segundo o Instituto Pró-Livro, o índice de leitura no Brasil 2011 confirma, como nas edições anteriores, que escolaridade, classe social e ambiente escolar são as principais correlações com a leitura, isto é, “quanto mais escolarizado ou mais rico é o entrevistado, maior é a penetração da leitura e a média de livros lidos nos últimos 3 meses” (p. 144). Quanto à penetração do uso de biblioteca (usa frequentemente + usa de vez em quando), os resultados revelam que 24% (44,1 milhões) do universo pesquisado frequentam, desses, 70% (30,9 milhões) encontravam-se estudando. 76% não frequentam bibliotecas (p. 122). FONTE: Retratos da Leitura no Brasil: 3ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Instituto Pró-Livro. www.prolivro.org.br. Acesso: 29/01/2013.

Nessas circunstâncias, a formação dos(as) educadores(as) nem sempre parece se situar na coerência entre “importância da diversidade de atividades e estratégias sugeridas e trabalhadas nos processos de formação” e a “realidade das condições de infraestrutura dos espaços-aula” (ALENCAR, 2012, p. 277), por exemplo. A esse respeito, Alencar (2012) faz a seguinte anotação:

há uma crítica no uso excessivo de atividades com recursos audiovisuais, o que denota o desconhecimento, segundo os professores, em relação à realidade do campo, mas, principalmente, dos locais onde ocorre o processo de escolarização, muitos sem qualquer infraestrutura que possibilite atividades com uso de tecnologias. (ALENCAR, 2012, p. 277)

Por conta disso, atrevemo-nos a anotar aqui o depoimento de um professor, entrevistado sobre a formação continuada no PROJovem CAMPO - SABERES DA TERRA, extraído de Alencar (2012, p. 267):

A professora lê o texto, faz perguntas. Respondemos. (GF3).

Mesmo considerando a autoridade e propriedade de Alencar (2012) quando aponta o depoimento do referido professor como “relação dialógica geradora da reflexão”, ficamos preocupadas só de imaginar a possibilidade (ainda que remota) de uma (suposta) linearidade no trato com a leitura na formação continuada das(os) formadoras(es) de leitores(as) jovens, adultos e idosos. Quiçá, Alencar (2012) tenha razão!

Diante dessas dificuldades, interessa-nos refletir sobre como a(o) educador(a) (um dos fatores da ação do contexto imediato no leitor) poderá contribuir como fornecedor(a) das condições de interlocução crítica, já que cabe a essa(e) profissional determinar, em grande medida, os objetivos de leitura na EJA, pois sabemos, a relação que se estabelece entre leitor(a) e autor(a), através do texto num contexto determinado, pode ou não se caracterizar por um processo crítico.

Parece-nos importante ressaltar, a princípio, que o papel da(o) educador(a) não é o de mediador(a) entre autor(a) e leitor(a), mas sim o de fornecedor(a) de condições objetivas para que a interlocução se efetive. Acreditamos que

é durante a interação que o leitor[a] mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa com o professor[a] sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o[a] aluno[a] sequer percebeu ficam salientados nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na **construção conjunta** da compreensão. (KLEIMAN, 2000b, p. 24, grifo nosso).

Como formadores(as) de leitores(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) que somos, podemos afirmar que, não raro, depreender o significado do texto é uma dificuldade tão aguda para esses(as) educandos(as) que não conseguem recuperar nem mesmo o quadro referencial proposto pelo(a) autor(a). Logicamente, isso só acentua o papel fundamental do(a) educador(a) para o restabelecimento das condições objetivas de interação leitor(a)-autor(a) via texto. Mas não será qualquer prática que atingirá tais objetivos. Ao contrário, a ação inadequada do(a) educador(a) ou sua “inação”, muitas vezes, agravam a dificuldade e a passividade do(a) educando(a) ante o texto ou discurso (cf. KLEIMAN, 1996, p. 39-40).

Ainda assim, encontramos interações limitadas, nas quais o(a) educador(a) “fala sozinho(a)”, faz perguntas e ele(a) mesmo(a) fornece a resposta ou explica o significado de trechos lidos pelos(as) educandos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as). E mais: não aceita a forma de pensar/compreender do(a) leitor(a) em formação sem oportunizar aqueles momentos de reflexão sobre a posição tomada com a necessária identificação de argumentos que justifiquem tal interpretação na materialidade do texto (OLIVEIRA, 1994).

Intervenções pedagógicas manipuladoras – ainda que “maquiadas” – e posturas que revelam o(a) educador(a) como interlocutor(a) único(a) intérprete do(a) autor(a) que impõe uma leitura única (a do/a autor/a ou a do/a próprio/a educador/a), só cristalizam a concepção limitada do ato de ler como análogo à recepção passiva de informação, em que o uso do texto não passa de pretexto para abordagem de aspectos formais e outras focalizações. Tais atitudes desconstroem a leitura (diga-se de passagem: que deveria ser processo transformador) em aceitação mecânica sem questionamentos, como se não fossem possíveis leituras múltiplas de um mesmo texto ou discurso (cf. KLEIMAN, 1996).

Nesse contexto, a avaliação do desempenho do(a) leitor(a) vem, não raro, restringindo-se a respostas “autorizadas” pelos cânones educacionais, na desenvoltura em reproduzir o que está posto e na capacidade de oralização da escrita (“leitura em voz alta”). Portanto, a clarificação do para que avaliar⁵³ em termos de leitura (re)surge como notória necessidade. E, em se tratando da EJA, toma dimensões ainda maiores: se para nós educadoras(es) a avaliação é uma forma de rever, pelos resultados até então obtidos, o planejamento de nossas ações,

⁵³ Em conformidade com os princípios da educação popular, concebemos a avaliação como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o/a educando/a, tendo em vista a tomada de decisões suficientes e satisfatórias para que ele/ela possa avançar no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, a reflexão sobre as atividades planejadas e executadas é imprescindível para verificar se a prática pedagógica está coerente com os pressupostos teóricos que presumivelmente as nortearam e, adequadas aos objetivos que se pretende atingir, possibilitando, assim, os ajustes necessários para se avançar até o seu cumprimento (ALBUQUERQUE, 1993; ANDRÉ, 1993; BUARQUE, 1993a; 1993b; DAVIS & ESPÓSITO, 1993; FLEURI, 1993; FREITAS, L. 1993; HOFFMAN, 1993, 2001; LUCKESI, 1986, 1993; OLIVERA, D. P. T., 1993; SPINILLO, 1993; WACHOWICZ, 1993).

para o(a) educando(a) jovem, adulto(a) e idoso(a) – que, geralmente, sabe bem por que procurou a educação formal, inclusive pela sua importância ante as exigências sociais feitas hoje ao(à) trabalhador(a) –, mostra-se um meio eficaz de sinalização das suas conquistas e dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, uma possibilidade de ampliação da automonitoração de conhecimentos e saberes, o que pressupõe a necessidade de um processo avaliativo transparente.

No entanto, como, obviamente, a avaliação do ensino e da aprendizagem envolve, entre outros aspectos, a concepção de educação, a de ensino, a do próprio objeto de ensino, das relações sociais e das histórias dos sujeitos (com suas singularidades) – que, evidentemente, tornam-se presentes nas atitudes do(a) educador(a) no cotidiano do processo de formação – na escola ou fora dela –, há ainda muitos entraves para que ela se torne de fato um instrumento contribuidor de uma *práxis* transformadora, como é o nosso desejo.

José Anchieta Carvalho (2001), refletindo sobre o processo de avaliação do trabalho com a língua portuguesa (leitura, produção de textos e análise da língua), destaca como entrave ainda existente o procedimento de alguns/algumas educadores(as) que atribuem à avaliação um sentido punitivo de “acertos de conta”, ou endossam a atitude espontaneísta de “não avaliar para não inibir a criatividade do aluno”.

Esse autor, opondo-se a essas duas tendências, é categórico ao afirmar que a avaliação terá que acontecer, porém dentro de critérios adequados sobre o que e para que avaliar. Para ele, se a língua é vista erroneamente como um “sistema-em-si”, os pressupostos básicos norteadores da avaliação estarão voltados para a correção de forma, deixando à deriva o sentido. Mas, se a língua é encarada como um “sistema-em-função” – como de fato deveria ser –, outros aspectos interessados no contexto em que a interação se dá serão devidamente considerados.

Em consonância com uma visão textual-interativa da língua(gem) e com os princípios de educação até aqui por nós defendidos, acreditamos que o processo avaliativo da leitura deverá se concentrar, sobretudo, no processo da compreensão de textos pelo(a) jovem, adulto(a) e idoso(a). Conceber a língua(gem) como interação – e, por extensão, a leitura – implica ver o(a) educador(a) como um(a) interlocutor(a). Este, como interlocutor(a) privilegiado(a) que é, deve assumir um papel de problematizador(a), propondo o diálogo como instrumento mediador à produção de saberes, e, ao mesmo tempo, consciente da incompletude humana, percebe que *ensinar* e *aprender* são ações que não se separam (FREIRE, 1987; 1994a).

Nossa proposta é, portanto, o estabelecimento do diálogo como ação educadora, como interlocução produtora de saberes, em que o(a) educando(a) jovem, adulto(a) e idoso(a) dialogue com o texto (com o seu/sua autor/autora) e que o(a) educador(a) dialogue com o(a) educando(a) a respeito de seu entendimento sobre o texto. Referir-se a diálogo, obviamente, pressupõe discordância, afastamento, congruências, mas nunca um posicionamento fechado a respeito do sentido único do texto. Mais importante do que a resposta certa é possibilitar o momento de diálogo. É incentivar a argumentação sobre por que se fez determinada interpretação (e não outra) do texto lido. É conhecer as estratégias utilizadas pelo(a) leitor(a), bem como as possíveis razões (e/ou emoções) que o(a) levaram a construir uma determinada leitura. Nesse processo, a clareza sobre o que se pretende avaliar parece ser fundamental para uma *práxis interlocutiva* da leitura e, quem sabe, assim, possamos “desnaturalizar” depoimentos como o que se segue:

Sob os moldes de um ensino tradicional – ainda preso a uma concepção restrita de língua como código –, o desempenho leitor dos jovens e adultos tem sido ainda avaliado – não só pelos professores de Português, mas pelos das diversas disciplinas – ou pela performance dos alunos na oralização do escrito, ou pelo grau de proximidade ou de distância entre a sua leitura e a interpretação “autorizada” pelo professor ou de críticos (o “certo” e o “errado”) [...] No primeiro caso, a ênfase recai sobre a habilidade de tradução de signos escritos em signos sonoros, ou seja, a relação som/grafia de um suposto código. No segundo, na garimpagem de informações de um texto unívoco. Em ambos os casos, o conhecimento do processo da leitura enquanto construção de sentidos é desconsiderado em nome do produto. (FREITAS DE SOUZA, 2004, p. 316).

Dessa maneira, embora saibamos que podemos ter objetivos diferentes de leitura, acreditamos que poderíamos lançar mão de algumas categorias de análise que podem servir de norteadores à avaliação da compreensão leitora dos(as) nossos(as) educandos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as), visto que é essa a ênfase a ser dada numa proposta que acredita na capacidade de transformação dos sujeitos e vê na leitura crítica uma ação que pode contribuir enormemente na subversão da ordem estabelecida – que, diga-se de passagem, mostra-se, neste início de século XXI, cada vez mais excludente. Considerando a existência de níveis de compreensão que se complementam e se verticalizam, entendemos, junto com Freitas de Souza (2004), que essas categorias abarcariam, grosso modo, a capacidade de o(a) leitor(a):

- a) perceber o que o texto diz (o que, onde, quando, como, etc.), constituindo-se numa compreensão literal⁵⁴ (horizonte mínimo);
- b) perceber, além de o que o texto diz, o para que diz o que diz, identificando informações explícitas e implícitas e extraindo conclusões. O que iria caracterizar uma compreensão inferencial (horizonte intermediário);
- c) reconhecer o propósito comunicativo, posicionar-se diante do discurso, confrontar suas ideias com as que o texto apresenta, além de argumentar com o texto em relação ao conteúdo, à forma e à organização. Estaria, assim, avançando de uma compreensão inferencial à compreensão crítica (horizonte máximo⁵⁵).

Diante das dificuldades apresentadas por muitos de nossos alunos no que diz respeito à compreensão de textos – provavelmente pelas condições em que a leitura lhes foi apresentada ou pelos fatores sociais que os impediram (ou tentam impedir) de ler –, há casos que talvez não se enquadrem em nenhum dos níveis de compreensão acima apresentados. Inspirando-nos em algumas das perspectivas de leitura definidas por Marcuschi (1996), (re)formulamo-las, junto ainda com Freitas de Souza (2004), as seguintes:

- A falta de horizonte: não demonstra nenhum tipo de compreensão. Ausenta-se do processo pretendido de interlocução.
- O horizonte problemático: leituras de caráter extremamente pessoal que impedem uma postura de compreensão do texto.
- O horizonte indevido: leitura inadequada, pois o texto não fornece pistas que permitam tal interpretação.

Lógico que certeza quanto ao que o(a) outro(a) conseguiu construir em termos de compreensão da leitura é um patamar remoto, haja vista que sabemos ser a leitura “uma

⁵⁴ Aqui, estamos considerando, com Marcuschi (1996, p. 76), que “o sentido literal existe”, apesar de compreender que “de uma maneira geral as palavras não funcionam literalmente. Nós dificilmente vivemos em ‘estado de dicionário’”. Para o aprofundamento do sentido da expressão “sentido literal”, ver Possenti (2009b, p. 185-192).

⁵⁵ Defendemos a compreensão crítica como perspectiva máxima de leitura, e não a compreensão inferencial, por acreditarmos que, sendo as inferências – do tipo lógicas, analógico-semânticas e pragmático-culturais - processos cognitivos que envolvem diferentes relações (Marcuschi, 1985), podem funcionar não só como grandes aliadas ao entendimento crítico, mas, algumas vezes, como inibidoras desse processo, por envolverem conhecimentos pessoais, crenças e valores em proporções que podem comprometer a análise crítica. Além disso, compreender o que o texto *diz* e *para que diz* nem sempre indica um posicionamento diante dele.

atividade silenciosa e invisível, que não pode, portanto, ser avaliada de modo direto, mas somente por seus efeitos” (BAJARD, 1999, p. 76). O que é possível, então, é uma tentativa de aproximação de como o outro pensa e constrói sentidos, a partir da materialização desse seu pensar e das estratégias utilizadas. Corremos, inclusive, riscos de equívocos na avaliação dos efeitos provocados pelo ato de ler (não é por acaso que a própria avaliação é tida como um processo altamente subjetivo. Aliás, qualquer interpretação o é). Mas, como a diretividade pedagógica exige intervenção consciente, temos que construir parâmetros para o processo avaliativo. Então, que esses sejam uma aproximação, o melhor possível, do para que se ensina leitura na EJA. Daí porque, na busca de uma avaliação de qualidade, não poderemos desconsiderar o fato de que a perspectiva da leitura depende da situação de produção em que ela se dá:

- o tipo de texto, isto é, os níveis de dificuldade no que diz respeito ao tipo, à complexidade lexical, à natureza dos assuntos abordados, à profundidade com que trata os temas etc.;
- o grau de maturidade e o nível de conhecimentos prévios do(a) leitor(a), ou seja, o que conhece do assunto tratado pelo texto, interesse pelo tema proposto, contato e compreensão de diferentes gêneros discursivos etc.

A compreensão de avaliação que defendemos vai em direção da inclusão e permanência do (a) educando(a) jovem, adulto(a) e idoso(a) no círculo da aprendizagem (aprofundamento ou avanços). Não tem, portanto, simplesmente sentido classificatório. Em face disso, analisar/situar o(a) educando(a) num nível ou outro de compreensão da leitura constitui-se numa espécie de mapeamento das necessidades de aprendizagens satisfeitas (ou em via de) e não satisfeitas, sinalizadoras de futuras intervenções pedagógicas (que tarefas propor e com que objetivos, que texto utilizar para isso etc.), ou seja, sinalizadoras do planejamento educacional enquanto construção, mesmo que pensada, de um processo vivo, que envolve pessoas jovens, adultas e idosas, sujeitos reais, portanto situados historicamente. Além, é claro, de constituir-se num rico aliado para que os(as) educandoas(as) (re)conheçam suas condições de leitores e, tendo o(a) educador(a) como companheiro(a), busquem avançar no seu processo de construção da competência leitora.

Nessa perspectiva, sem perder de vista seu caráter aberto – uma vez que não recobre a totalidade das capacidades possíveis na atividade de compreensão do texto, tampouco consegue prever todos os problemas de aprendizagem suscitados nas situações concretas de

ensino –, acreditamos que as categorias de análise já apresentadas poderiam contribuir para o estabelecimento de critérios de avaliação da leitura na Educação de Jovens e Adultos. Isso porque apostamos que entender a língua(gem) é, enfim, compreender sua constituição e seu funcionamento enquanto ação no mundo e sobre o mundo. O que exige, evidentemente, não retirá-la “de sua realidade social, complexa e dinâmica, para transformá-la num objeto externo aos falantes, numa entidade com “vida própria”, (supostamente) independente dos seres humanos que a falam, escrevem, leem e interagem por meio dela [e nela, acrescentaríamos]” (BAGNO, 2012a, p. 3).

Nessa abordagem, o texto enquanto instância discursiva aparece em cena como unidade básica do trabalho com a língua(gem), conseqüentemente, da atividade de leitura na Educação de Jovens e Adultos. Isso porque comugamos com a(s) seguinte(s) ideia(s):

- 1) O texto é o lugar ideal para a reflexão sobre o uso da linguagem. Quando solicitamos ao aluno identificar elementos em que se baseou para fazer uma inferência sobre uma informação, reconstruir uma relação entre duas informações, inferir uma atitude do autor, estamos favorecendo um enfoque analítico que desenvolve a sensibilidade do escolar para perceber a relação entre elementos formais e outros aspectos, sejam estes semânticos, pragmáticos ou estruturais do discurso. (KLEIMAN, 1996, p. 114).
- 2) nunca, ninguém, absolutamente em momento algum, se expressa a não ser em algum gênero textual, sempre. (MARCUSCHI⁵⁶).
- 3) Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita [...]. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23).
- 4) Na LA [Linguística Aplicada] contemporânea em estudos sobre letramento e práticas socioculturais de linguagem, tem-se a conjugação de ações de leitura com a determinação e funcionalidade dos gêneros do discurso. Passa-se a discutir leitura a partir da compreensão das diversas instâncias sociais da qual esta se constitui e se processa. Os gêneros do discurso tornam-se subsídios de compreensão de como interagimos pela linguagem, construindo relações sociais, de como (re)construímos nossa identidade e de como buscamos alcançar nossos objetivos sociais. A leitura passa de modelo apenas interacional a uma prática fundamentalmente social, na qual não apenas interagem elementos linguísticos discursivos, mas também componentes extratextuais. (PEREIRA, 2012, p. 3).
- 5) Privilegiar o estudo do texto na sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com o horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. E ainda mais: é saber que a escolha feita entre recursos expressivos não afasta as outras possibilidades e que

⁵⁶ Comunicação verbal feita no II Seminário de Língua Portuguesa, promovido pela Academia Pernambucana de Letras, realizado em Recife nos dias 05 e 06 de outubro de 2001.

seguramente algumas delas serão manuseadas no processo de leitura. [...] **O texto na sala de aula introduz a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos** [acrescentaríamos: portanto de transgressões conscientes, de possíveis transformações do já dado]. (GERALDI, 2010b, p. 119, grifo nosso).

Por conseguinte, apreendendo a abordagem textual-interacional, parece-nos importante discutirmos quais elementos pedagógicos e epistemológicos poderão contribuir para a efetivação da leitura na EJA como *práxis interlocutiva* com/para/ pelo(as) jovens, adulto(as) e idosos(as) na perspectiva do bem viver (“buen vivir”). É a isso que estamos nos propondo no item que se segue.

3.2 O trato com o texto na Educação de Jovens e Adultos: implicações pedagógicas

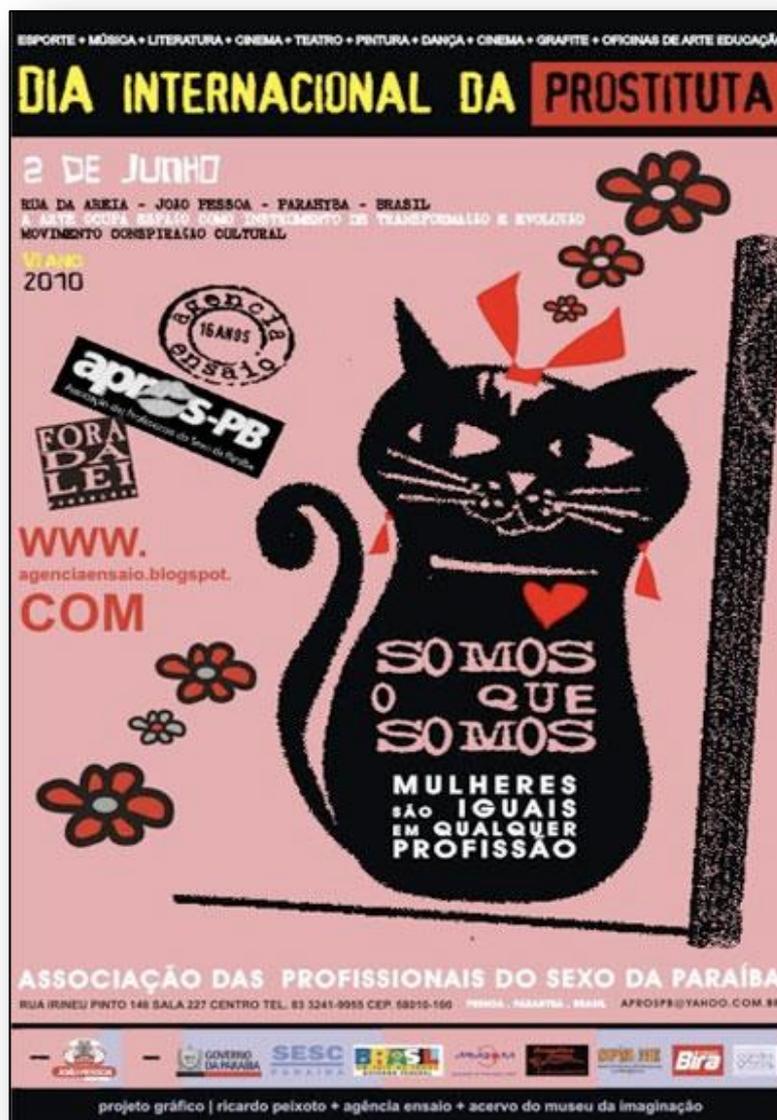
3.2.1 A leitura de textos: diversos caminhos e linguagens

Letícia Queiroz Pereira (2012, p. 18), a partir de dados advindos de pesquisa, afirma que o ensino dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa na EJA tem sido “complexo”. Segundo essa autora, há “falta de correspondência entre os gêneros desejados pelos alunos e os gêneros ensinados na escola”; “práticas restritas de letramento e metodologias docentes”; “uso acrítico do Livro Didático”; “ausência de atividades extra livro didático”; e, sobretudo, a “ausência de sequências didáticas bem elaboradas e cumpridas”.

Por outro lado, nossa vivência como formadora de formadoras(es) de jovens, adultos e idosos, permitem-nos afirmar que, não raro, encontramos o texto como instrumento de “trabalho” com a linguagem na EJA, mas, ainda, sem a adequada compreensão da proposta interlocutiva da leitura.

Para ilustrar nossa assertiva, relataremos um pouco de situação em que fizemos uso do TEXTO 17, apresentado a seguir.

TEXTO 17



Esse texto serviu de base para um trabalho na 6ª e última oficina pedagógica numa formação continuada de educadoras e educador de EJA (apenas um homem integrava a turma), em um município localizado no Agreste de Pernambuco, no ano 2011. O foco temático da formação em questão era a multiculturalidade, abordada na multiplicidade de textos, discursos, linguagens, visão de mundo e suportes, que, inclusive, possibilitou uma rica e, parecia, “sólida” discussão teórica. Parecia ter sido consenso que a EJA como expressão de Educação Popular luta pelo direito de homens e mulheres, em especial, das camadas populares, viver com dignidade e com pleno exercício de autodeterminação. Assim, naquela formação, alguns textos foram tomados como uma possibilidade indiciária a favor da multiculturalidade e do desenvolvimento da criticidade, também, pelos/as educandos/as

jovens, adultos/as e idosos/as. Isso porque, para nós, um bem viver (“buen vivir”), pressupõe a construção de:

una sociedad basada en la equidad y la justicia, una sociedad de iguales donde los unos y los otros podamos complementarnos. O que exige continuarmos reivindicando que se respeten nuestros derechos colectivos a la tierra, a la educación, salud, acceso a la justicia, participación, a la no discriminación, y a que se cumpla con el derecho a ser consultados cuando se tomen decisiones que nos afectan. (CEAAL, 2012, p. 03).

Para nossa surpresa, o tópico do TEXTO 17 parece ter sido o maior impeditivo para o exercício do planejamento da “aula como acontecimento” (GERALDI, 2010b), por parte de muitas educadoras – ressaltamos: o único educador⁵⁷ participe da oficina pedagógica, mostrou-se aberto às “novas” discussões.

Uma educadora, por exemplo, dizia “respeitar” todas(os) e quaisquer profissionais – aliás, esse foi o discurso pronunciado por todos os partícipes ao longo do encontro –, mas recusava-se a tratar questões suscitadas no texto, por contrariar seus princípios religiosos: “isso é mesmo o fim do mundo. Poderia até levá-lo [referindo-se à possibilidade de levar o TEXTO 17 para sala de aula], mas diria logo de cara que isso não é certo fazer. Meu Deus!”.

Dentre as muitas questões que esse “episódio” pedagógico pode(ria) suscitar, entendemos, ao menos, que, naquele momento, o depoimento daquela educadora da Educação de Jovens e Adultos revelava-se contrário tanto ao discurso oriundo da *Associação das Profissionais do Sexo da Paraíba* quanto ao da educadora (esta que vos fala) que ministrava, na ocasião, a oficina pedagógica.

⁵⁷ O educador em questão, juntamente com três educadoras, elegeu o TEXTO 17 para o trabalho proposto. O grupo alegava que o texto em foco suscitava questões importantes e coerentes com o princípio ético e libertário da EJA. A socialização da produção do referido grupo se iniciou não com o (todo) TEXTO 17, mas com um de seus fragmentos: “Somos o que somos. Mulheres são iguais em qualquer profissão”. A partir desse mote, instalou-se um debate sobre o valor social do trabalho. Foi grande a participação da turma. Sem exceção, todas defenderam a ideia de que todo trabalho deve ser reconhecido e bem remunerado, seja ele desenvolvido por homem ou mulher. Dando continuidade ao debate, o grupo traz questões específicas sobre a categoria “professor(a)”. Relembrando suas próprias lutas políticas em busca de melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional, dizem ter saído, há pouco, de uma campanha salarial, na qual reivindicaram salários dignos. Então, o grupo, apresentando cédulas (fictícias) de valor simbólico (R\$ 1,00, R\$ 10,00 e R\$100,00), propõe ao grande grupo um exercício de assembleia/negociação. E indaga: *de quanto deveria ser o aumento do(a) professor(a)?* [obtem resposta rápida do grupo: no mínimo 5 x R\$ 100,00]. Tendo anotado coletivamente os principais pontos do debate, até ali ocorridos, o grupo apresenta o TEXTO 17 integralmente. Inicia-se, então, a partir do referido texto, um (fervoroso) debate sobre a categoria profissional “prostituta” e suas lutas políticas, culminando com a seguinte indagação: pensando agora num aumento salarial para a categoria prostituta, qual dessas cédulas vocês sugerem? [obtem do grupo, resposta rápida, quase a um só grito: no máximo R\$ 1,00 – “já que não dá para deixar de pagar”, acrescenta uma das professoras]. Terminada a apresentação, o grande grupo se dispersou em discussões paralelas – diga-se de passagem, bastante agitado. Nesse meio tempo, o referido educador procurou a ministradora da oficina (essa que vos fala) para pronunciar algumas de suas pertinentes reflexões, a qual aqui transcrevo de maneira aproximada. A saber: “ainda temos muito o que discutir... Além dos dogmas que dificultam discussões mais aprofundadas, a cultura machista contribui para a “prostituta” ser vista pelas mulheres, como rivais, nunca como profissionais. Mas elas devem estar assustadas... Só não podem esquecer que, entre nós e entre os nossos alunos, não só há profissionais do sexo, como também outras pessoas que merecem respeito: gays, negros, gordos, baixinhos, gogos, etc.. Não dá para discutir realidade fazendo de conta que as coisas não existem, escondendo o que realmente ocorre e por quê. Sem dúvida, foi um remexer de ideias”.

Apresentando-se como um sujeito crente em (o) Deus (“Meu Deus”), a educadora de EJA parece exercitar a palavra fundada numa lógica do que seria ou não (o) “sagrado”. Expressando decepção, ajuda a fazer uma crítica ao discurso “Somos o que somos – Mulheres são iguais em qualquer profissão” (apoiado, no TEXTO 17, por recursos verbais e não verbais, acalenta-se, sobretudo, no subtendido “salve! salve!” o dia “02 de junho”: “Dia Internacional da Prostituta”), explicitamente defendido no TEXTO 17 como um acontecimento histórico e de mobilização política feita/fazendo-se por uma categoria⁵⁸ (de trabalhadoras) que luta por reconhecimento social.

A crítica feita pela educadora parece negar a prostituição como atividade profissional. Sua reação parece próxima a um purgar de “mal”, retomando, pois, discursos existentes que dizem sobre um possível caráter “pecaminoso” da prostituição sob um ponto de vista religioso, ao qual subjaz uma visão sociocultural de mulher (seus limites e possibilidades). E, em bases ideológicas muito próximas a essas, talvez, interpreta o papel de uma(mulher) educadora, isto é, o que seria “certo” ou “errado” no realizar no curso de sua atuação enquanto profissional da educação.

Com efeito, provavelmente se sentindo interpelada pela “figura” da ministradora da oficina (que propõe, de sua posição social, um exercício de planejamento de “aula como acontecimento”), trata de lutar, sutilmente (“Poderia até levar, mas...”), contra a sugestão dada pela ministradora da oficina, já que, aos olhos dela, o que se desenhava era uma defesa de algo (prostituição como uma profissão) que julgava indiscutivelmente absurdo (“Isso é mesmo o fim do mundo”), ante *a* (sua!) verdade – não *uma* verdade dentre outras. Daí buscar por *seu* “sagrado absoluto” (“Meu Deus!”) no âmbito de uma dada ideologia (ou “comunidade ideológica”).

“Isso é mesmo o fim do mundo”. Poderia até levá-lo, mas diria logo de cara que **isso** [prostituição] **não é certo fazer**. Meu Deus!”. (grifos nossos).

De fato, como diz Bakhtin (1995), em cada palavra, mostrando-se como uma arena em miniatura, entrecruzam-se e lutam valores sociais contraditórios. A palavra revela-se, no momento de sua enunciação, como o produto da interação viva das forças sociais.

⁵⁸ “A prostituição no Brasil é uma atividade profissional reconhecida pelo Ministério do Trabalho que não possui restrições legais enquanto praticada por adultos” (Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Prostitui%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil#cite_note-1 – Acesso em: 03/02/2013). Classificação Brasileira de Ocupações: 5198-05 - Profissionais do sexo (Garota de programa, Garoto de programa, Meretriz, Messalina, Michê, Mulher da vida, Prostituta, Trabalhador do sexo). Descrição Sumária: buscam programas sexuais; atendem e acompanham clientes; participam em ações educativas no campo da sexualidade. As atividades são exercidas seguindo normas e procedimentos que minimizam a vulnerabilidade da profissão (Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf> – Acesso em: 03/02/2013).

Percebemos que tanto o depoimento da educadora de EJA como o TEXTO 17, consideradas as condições de produção, revelam a natureza histórica, cultural e ideológica do discurso. Tais reflexões nos possibilitam reafirmar que o sujeito do discurso:

- a) é essencialmente marcado pela historicidade, ou seja, um sujeito situado na história da sua comunidade, num tempo e num espaço concreto;
- b) é ideológico, isto é, o seu dizer revela os valores, as crenças de um momento histórico e de um grupo social;
- c) compartilha o espaço do seu discurso com o “outro”, não somente quando orienta, planeja, ajusta seu dizer tendo em vista seu interlocutor, mas também quando dialoga com o dizer de outros sujeitos, sem deixar de, nesse processo, reconhecer-se numa (e não noutra) determinada orientação identitária na relação com outros discursos, à medida que disputa/compara/comunga pontos de vista – sempre ideológicos. (cf. BRANDÃO, s/d).

Por outro lado, a situação acima esboçada revela também, e especificamente, o quanto as práticas de leitura na EJA estão imbricadas em “teias discursivas” e, não raro, subjugam-se a uma racionalidade monológica e marcada pela cultura da exclusão, em que até se admite a presença de “outro(s)” e seus discursos, senão desestabilizadores do que se tem como (a)verdade (inabalável, acabada, não discutível).

Isso nos reporta de imediato a dois autores que trazem contribuições significativas ao nosso trabalho:

- a) Rosas (2008) adverte, na esteira de Paulo Freire, que a “criatividade” pedagógica pode servir tanto para a superação de experiências antidemocráticas como para sua legitimação – ainda que, no limite de nossas possibilidades, estejamos “bem” intencionadas em relação ao(às) nossos(as) educandos(as) – sujeitos populares que trazem consigo profundas marcas de exclusão.
- b) Geraldi (2010b, p. 112) afirma que, “numa sociedade onde a leitura não é uma prática social, ler na sala de aula para contruir possibilidades, construir sentidos, torna-se perigosa subversão”.

Ao que parece, a EJA ainda carece de constituir-se como espaço de contrapalavra do[a] leitor[a]. Essa debilidade, talvez, passe pelo crivo do medo, do “habitus” (BOURDIEU, 1983), pela transitividade ingênua (FREIRE, 1983), “já que ela [a contrapalavra] pode trazer para a sala de aula a presença do acaso, da inexatidão, do fugaz e do possível” (GERALDI, 2010b, p. 123), do não ancorado institucionalmente (ou do não intitucionalizado), esquecendo-se, no mínimo, que em veias democráticas o “ter” construído ou “conhecer” direitos não deve fazer sucumbir o direito de construir novos direitos. Isso se o que desejamos (querer+necessidade) é

construir a linguagem da cidadania, não pelo esquecimento da cultura elaborada, mas pela reelaboração de uma cultura – inclusive a linguística – resultante do confronto dialógico entre diferentes posições. Não é pelo silêncio e pela interdição que o novo se produz: é pelas enunciações [...] e pelo embate dos enunciados que se poderá contribuir para a construção de uma sociedade de sujeitos. (GERALDI, 1989, p. 39).

Com efeito, nós, mesmo desconfiando de que a forma como os problemas sociais estão sendo tratados na EJA reforça injustiças e tende a formar injustos; mesmo defendendo que “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 1996, p.10), não temos pretensões de esmiuçar as similitudes e diferenças ante o que exige uma postura ético-democrática. Importa-nos, principalmente, sublinhar que ainda são muitos os obstáculos (e de diferentes ordens) que inviabilizam a garantia do texto na sala de aula ou de outros espaços educativos. Por isso, fugindo ao viés de estranhamento ou culpabilidade, em busca do “ideal viável”, de um “vir-a-ser”, pensamos ser importante refletirmos sobre, pelo menos, duas anotações que consideramos pertinentes numa proposta de leitura que se pretende popular porque indiciária e (re)vigorante da ética-democrática e da criticidade:

- 1) **O texto na sala de aula introduz a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos.** [Mas] Para escapar desta teratologia, [afastando-se da ética ‘popular’, o ensino] há que cercar a introdução do texto por cuidados de múltiplas ordens, para estabilizá-los, fixá-lo e impedir sua adulteração significativa. O ideal, do ponto de vista da estabilidade paradoxal que a escola assume – ela ao mesmo tempo se diz formando para o futuro, mas faz isso forçando para que o futuro seja a repetição do passado – seria afastar de vez o texto da sala de aula. Mas isto é impossível por uma razão mais ou menos óbvia: o processo de fixação de valores demanda o convívio com discursos cujas materializações se dão nos textos; os valores e as concepções circulam através dos textos e sem eles a escola não cumpriria uma de suas funções mais sofisticadas: a reprodução de valores com que compreender o mundo, os homens e suas ações. (GERALDI, 2010b, p. 119-120, grifos nossos).

- 2) Os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, estão a ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta sua atitude arriscam-se a enfraquecer nos alunos a capacidade de abertura à realidade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre as pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de razões é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI. (UNESCO, 1998, p.98).

Articular a Educação Popular, a aprendizagem ao longo da vida e o “*buen vivir*”, requer repensarmos o “como” trazer “um bem viver” dentro do compromisso com a transformação. A Educação de Jovens e Adultos, sobretudo no diz respeito à atividade de leitura, vislumbra mudanças na forma de pensar e de se relacionar. Os sujeitos populares ainda não têm visibilidade social e precisam conquistá-la. Nesse sentido, o “caos” (PRIGOGINE, 2006) (re)aparece como perspectiva teórica e pedagógica. Isso porque o elemento caótico se contrapõe, fazendo crescer as antíteses e as contradições, reafirmando a necessidade de construirmos uma visão cíclica dos atos de ensinar e de aprender, fundada numa *ética-cósmica e interlocutiva* que encerra *práxis* porque revolucionária para um bem viver.

Para nós, a atividade de leitura, principalmente para os(as) educandos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as), não pode deixar de ser apreendida como “atividade constitutiva de sujeitos capazes de inteligir o mundo e nele atuar como cidadãos” (BRANDÃO & MICHELETTI, 1997, p. 22). Logo, acreditando que a “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1999, p. 11), apostamos na presença da multiplicidade de textos e discursos no processo de ensino e aprendizagem da leitura na EJA como uma estratégia pedagógica e substantivamente política de diálogo (dizeres/saberes), de *práxis* interlocutiva porque transformadora. Afinal, os(as) educandos(as) jovens, adultos e idosos também têm direito de saber que

diferentes gêneros circulam no contexto cultural, em suportes específicos, marcados por normas que configuram a textualidade (a estrutura composicional, os recursos de coesão e coerência, os níveis de informatividade, a própria disposição do texto na página), e **determinam modos diferentes** de usar a língua [língua(gem), discursivamente]. (REINALDO, 2001, p. 86-87, grifo nosso).

Nesse sentido, parece-nos fértil discutir sobre gêneros textuais e a sua importância no ensino da leitura na EJA, já que são [os gêneros] “propriedades inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para o produtor e o receptor [diríamos: interlocutores]” (MARCUSCHI, 2001-a, p. 01). Começamos, pois, pela distinção entre as noções de “tipo textual” e “gênero textual”, feitas por Marcuschi (2000; 2001-a; 2002-a), já que comumente são apreendidos como sinônimos.

Conforme Marcuschi (2000; 2001-a; 2002-a), “tipo textual” são designações teóricas. Trata-se de um construto teórico de agrupamento pela natureza linguística e abarca, em geral, de cinco a dez categorias, a exemplo da narração, argumentação, injunção, exposição, descrição. Portanto, os critérios que distinguem os tipos textuais são linguísticos e estruturais.

“Gênero textual”, por sua vez, são designações de uso, são formas textuais concretamente realizadas e encontradas como textos empíricos. Sua definição é de natureza sociocomunicativa, e não de natureza linguística. Expressando-se em designações diversas – a exemplo do romance, sermão, aula, bilhete, reportagem jornalística, notícia jornalística, publicidade, instrução de uso, bula de remédio, horóscopo, receita culinária, telefonema, telemensagem, carta pessoal, carta comercial, endereço postal, endereço eletrônico, etc. –, gênero textual constitui uma lista aberta, sensível às mudanças tecnológicas, sempre histórico, social, portanto, mutável.

As distinções entre um gênero e outro não são predominantemente linguísticas, mas funcionais e pragmáticas. Pelo seu aspecto central sociocomunicativo, mais acertado seria falarmos de “gêneros comunicativos”, no lugar de “gêneros textuais”, como propõe o próprio Marcuschi (2000, p. 7).

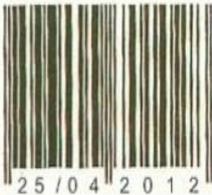
Isso traz à tona a necessidade de distinção entre a questão da heterogeneidade tipológica do gênero e a intertextualidade tipológica dos gêneros.

A heterogeneidade tipológica, segundo Marcuschi (2000; 2001-a; 2002-a), diz respeito ao fato de um gênero realizar vários tipos textuais. Por exemplo, uma notícia jornalística pode conter uma narrativa, uma argumentação e uma descrição, entre outras. Resumidamente, trata-se da presença de vários tipos textuais em um determinado gênero.

A intertextualidade tipológica dos gêneros, segundo Marcuschi (2001-a, p. 2), “é uma mescla de funções e formas de gêneros diversos”. Grosso modo, trata-se de um gênero com a função de outro. Em princípio, isso parece não trazer dificuldades para interpretação, pois o que define o gênero é o predomínio da função e não da forma.

Essa afirmativa pode ser argumentada através dos TEXTOS “18” e “19”. Neles, perceberemos que a função sociocomunicativa, isto é, a persuasão (gênero publicidade) é predominante, não “autorizando”, portanto, que os apreendamos como uma embalagem (caixa) de remédio ou bula (formatos de outros gêneros):

TEXTO 18

<p>LUTOL não apresenta nenhuma contra-indicação. Qualquer categoria deve utilizá-lo no combate às arbitrariedades que lhe são impostas.</p> <p>Mantenha LUTOL sempre ao seu alcance.</p>  <p>25 / 04 / 2012</p>	<p>LUTOL[®]</p> <p>Medicação certa para enfrentar desafios e conquistar vitórias.</p> <p>DISTRIBUIÇÃO GRATUITA. SEM PRESCRIÇÃO MÉDICA, USE À VONTADE</p> <p>Laboratório de Lutas:</p>  <p>SINDSPREV PERNAMBUCO UM SINDICATO FORTE</p> <p>www.sindsprev.org.br</p>	<p>Este produto deve ser utilizado permanentemente</p> <p>Farm. Resp.: Sindicato dos Trabalhadores Públicos Federais em Saúde e Previdência Social no Estado de Pernambuco</p> <p>Sob licença da Direção do Sindsprev-PE. Rua Marques do Amorim, 174 Ilha do Leite CEP 50070-330 Recife-PE Fone: (81) 3423.8333 E-mail: siprevpe@uol.com.br Site: www.sindsprev.org.br</p>
--	--	--

Acesso em: 1º semestre 2012 – Mobilização do Sindicato dos Trabalhadores Públicos Federais da Saúde e Previdência Social em Pernambuco (SINDSPREV-PE).

TEXTO 19

LUTOL[®]

Medicamento certo para enfrentar desafios e conquistar vitórias

COMPOSIÇÃO:

União.....	100%
Mobilização.....	100%
Companheirismo.....	100%
Consciência política.....	100%
Coragem.....	100%
Disposição para a luta.....	100%

INFORMAÇÕES AO TRABALHADOR:
A associação dos componentes do **LUTOL** confere ao produto uma ação eficaz no fortalecimento da organização sindical e das lutas dos trabalhadores contra medidas, decisões, resoluções, portarias e projetos de lei que causem danos à sua saúde. É importante informar que este medicamento não necessita de prescrição médica.

INDICAÇÕES:
LUTOL é indicado no combate aos seguintes males: arrocho salarial; péssimas condições de trabalho; gratificações produtivistas; retirada de direitos; quebra de paridade entre ativos e aposentados.

MODO DE USAR (POSOLOGIA):
Não existem restrições quanto ao número de vezes e à quantidade que pode ser utilizada. Use à vontade.
No caso de superdosagem, **LUTOL** produz melhores efeitos à intensidade da luta. Indicado para todas as idades.

CONTRA-INDICAÇÕES:
LUTOL não apresenta nenhuma contra-indicação. Os trabalhadores de qualquer categoria profissional devem usá-lo sempre no combate às arbitrariedades e injustiças que lhes são impostas.

PRECAUÇÕES:
Mantenha **LUTOL** sempre ao seu alcance.
Deve ser usado de forma coletiva para atingir melhorias desejadas.

Farmacêutico Responsável: **Sindsprev-PE**, Sindicato dos Trabalhadores Públicos Federais da Saúde e Previdência Social em Pernambuco.
Rua Marques do Amorim, 174
Ilha do Leite - CEP 50070-330 - Recife-PE
Fone: (81) 3423.8333
E-mail: siprevpe@uol.com.br
Site: www.sindsprev.org.br

Acesso em: 1º semestre 2012 – Mobilização do Sindicato dos Trabalhadores Públicos Federais da Saúde e Previdência Social em Pernambuco (SINDSPREV-PE).

Como unidade fundamental da língua(gem), os textos dialogam entre si. Trata-se da intertextualidade que se encontra na base de constituição de qualquer texto, ou seja, enunciados se relacionando com uma realidade, reportando-se a outros enunciados reais, previamente produzidos, que, em certa medida, explicitamente, trazem “vozes”, banham-se em outro(s) discurso(s). Em sentido restrito, “todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzidos e que faz(em) parte da memória social dos leitores. (KOCH & ELIAS, 2009b,

p. 101). É o caso da personagem Mafalda que, com sua postura predominantemente “crítica”, transita em nosso cotidiano em diferentes gêneros, para além dos quadrinhos, na tentativa de consolidação de muitos “querer-dizer” de diversos falantes (locutores, sujeitos que falam). Vejamos alguns exemplos:

TEXTO 20



TEXTO 21



Para Marcuschi (2000; 2001a; 2002-a), mesmo não tendo estruturas fixas, rígidas, os gêneros textuais têm alguns elementos que permitem a sua identificação. Como modelos comunicativos, servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no(a) interlocutor(a) e

prepará-lo(a) para uma determinada reação – ou “resposta-reação”, numa linguagem bakhtiniana.

Sabemos que a leitura de um anúncio fúnebre, por exemplo, cria expectativas diferentes da leitura de uma piada. Nesse sentido, esse autor ressalta que encontramos muitas vezes formas textuais com marcas linguísticas mais ou menos estereotipadas, surgidas ao longo do tempo, fruto de práticas sociais. Essas formas têm suas características específicas, tanto na fala como na escrita, e podem ser identificadas já logo no início de alguns textos, como no caso de:

- “A família Andrade convida para a missa de 7º dia” (anúncio fúnebre)
- “Alô, quem é?” (telefonema)
- “Era uma vez...” (abertura de narrativa)
- “Eu condeno a cinco anos” (julgamento em tribunal)
- “Prezado amigo” (abertura de uma carta) etc.

Ou ainda num texto (piada), como o que se segue:



(Extraído de: BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Analisando o discurso. [USP]
Disponível em: www.estacãodaluz.org.br – Acesso em: 02/02/2013)

Dessa maneira, se evitada uma postura simplista, consideramos com Swales (1990, p. 58) que o uso dos propósitos comunicativos tem um papel fundamental a desempenhar na análise de gêneros. Isso se não for utilizado como critério imediato para a identificação do gênero, mas, em função de uma análise fundamentada no entorno social, como descoberta resultante do próprio processo de análise.

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros **compartilham um certo conjunto de propósitos comunicativos**. Esses propósitos são **reconhecidos pelos membros especializados** da comunidade discursiva original e desse modo passam a constituir a razão subjacente ao gênero. A razão subjacente delinea a estrutura esquemática do discurso e **influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo**. O propósito comunicativo é um critério privilegiado que opera no sentido de manter o escopo do gênero, conforme concebido aqui, estreitamente ligado a uma ação retórica comparável (SWALES, 1990, p. 58, grifos nossos).

Daí, não é equívoco dizer que, ao se assumir uma concepção de língua(gem) como forma ou processo de interação, a identificação dos gêneros é um instrumento auxiliar da leitura e produção de texto, isto é, compreender língua(gem) como prática social é reconhecer que nossas ações discursivas são sempre situadas por determinados contextos, gêneros e esferas sociais, que não apenas regularizam, legitimam e negociam nossas interlocuções como também as estabilizam, relativamente, por meio da tipificação dos enunciados nelas (re)construídos. A citação que segue, cremos, ratifica a nossa assertiva:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. [...]. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. **Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.** (BAKHTIN, 1997, p. 301-302, grifo nosso).

Ademais, conforme adverte Dionísio (2007, p. 177),

Como gêneros ‘não são apenas formas’, mas ‘quadros de ações sociais’, investigar gêneros associados às formas visuais dessas ações sociais, resultantes das infinitas possibilidades de orquestração entre imagem e palavra, significa também recorrer à apresentação visual do gênero como recurso de identificação, ou seja, de reconhecimento psicossocial.

Por conseguinte, o trabalho com a leitura na EJA deverá possibilitar o contato com a maior diversidade de gêneros possível, sobretudo o entendimento do que neles acontece. Isto é,

- a frequente intertextualidade e heterogeneidade tipológica de gêneros existentes;
- as condições de adequação tipológicas (natureza da informação, nível de linguagem, tipo de situação, relação entre os participantes, natureza dos objetivos) que geralmente obedecem a parâmetros de relativa rigidez definidos pela rotina social. Afinal, “os gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas” (MARCUSCHI, 2001a, p. 3) que, por não serem facilmente manipuláveis, operam como geradores de expectativas de compreensão mútua.

Aqui, parece-nos importante ressaltar que, nem de longe, intencionamos duvidar da capacidade dos sujeitos populares aprenderem, eles mesmos, no mundo da vida. Acreditamos saber que todos nós aprendemos “coisas” sem que alguém nos tenha sistematicamente ensinado. Talvez não seja preciso, necessariamente, conhecer um gênero em suas especificidades para construir uma compreensão de texto. Lendo textos pela vida afora, construindo compreensões sobre o que dizem, vamos aprendendo, explícita ou implicitamente, os gêneros. É por convivermos com os diferentes gêneros no mundo da vida que os identificamos. Como nos ensina Bakhtin, apre(e)ndemos os gêneros circulando nas esferas de seus usos.

Pensando assim, o reconhecimento da importância dos gêneros no trabalho de leitura na Educação de Jovens e Adultos deve-se ao fato de considerarmos o conhecimento explícito, a um só tempo, *direito* humano ao conhecimento acumulado e *necessidade* estratégica à potencialização dos sujeitos populares. Isso não nos obriga a desconsiderar que o convívio com textos, vida afora, ensina. Ao contrário, muitos são os exemplos que revelam a riqueza educadora das experiências cotidianas, inclusive, no que diz respeito à educação linguística feita ao “acaso”, informalmente, fora da escola, longe de ensino explícito (a exemplo de ver/reconhecer novela ou uma notícia na TV, ouvir a fala do outro, etc.). Quando aqui lutamos

pelo acesso das camadas populares ao conhecimento acumulado, intencionamos fazê-lo sensíveis às pistas que brotam na interação, valorizando seus saberes e possibilidades, instigando nossos(as) educandos(as) a, também, buscar e ler pistas que possibilitem a descoberta e a criação que os potencializa.

De onde falamos, não podemos (nem intencionamos) transformar achados científicos em pensamentos e/ou ações que possam vir a desrespeitar os saberes populares. Não louvamos, nem de longe, qualquer tipo de desrespeito ou reducionismo, sobretudo no trabalho de leitura, inclusive, a partir dos gêneros textuais – a exemplo do ensino, tipo: o “gênero” receita culinária tem duas partes: ingredientes e modo de fazer... Para saber disso, não seria necessário ir à escola, ou talvez esse conhecimento não tenha importância para os(as) nosso(as) educandos(as) jovens, adultos(as) ou idosos(as). Por analogia, seria a mesma coisa que saber o que é adjunto adnominal, só que agora, com outra roupagem. Por isso, faz-se necessário cuidarmos para não, contrariamente ao que desejamos, estancarmos horizontes de possibilidades críticas e (inter/intra)multiculturais com vista a um bem viver (“buen vivir”) em benefício de um conhecimento formal e abstrato, substituindo, erroneamente, o processo interativo com textos pelo estudo do gênero dos textos em si mesmo. Não podemos correr o risco de, em bases sócio-históricas e populares, engrossar a fileira de experiências que se pretendem populares, mas que não concorrem, de fato, para a superação das desigualdades sociais e econômicas, como tão bem nos alerta Alvarez Serna (2009, p. 94).

En el actual contexto global hegemónico, los conceptos de tolerancia, negociación, equidad, pluralidad, que pertenecen al ámbito de la Interculturalidad y a los procesos de Educación Popular, son continuamente utilizados, sin que necesariamente su contenido implique praxis que se proponga democratizar o combatir las desigualdades sociales y económicas. (ALVAREZ SERNA, 2009, p. 94).

No trabalho de leitura como práxis interlocutiva na EJA, os gêneros não são tomados como “objeto de ensino”, gramaticalizando-os. Nossa proposta não é ensinar o gênero para depois conviver com ele. Seria contrair o que acontece no mundo da vida. Ademais, essa dissonância poderia criar a ilusão de que o fato de não conhecer formalmente as regras de funcionamento de um texto constituiria num IMPEDIMENTO à *leitura crítica* pelo sujeito leitor jovem, adulto e idoso. Nossa experiência permite afirmar que muitos são os casos de homens e mulheres que leem o mundo (e seus textos), crítica e teimosamente, ainda que na condição formal de não alfabetizado(a).

Entretanto, num cenário em que as estratégias de persuasão – cada vez mais sutis e desumanizantes – se fazem de acordo com o que delas espera o modelo capitalista neoliberal

globalizado; em que a multimodalidade discursiva se multiplica através de diferentes textos e suportes; em que, de acordo com a sofisticação e a especialização dos gêneros de cada área de conhecimento, diferentes especificações de multimodalidade textual poderão ser apresentadas; certamente, diferentes competências leitoras poderão ser exigidas.

Desse modo, acreditamos numa proposta de leitura como *práxis interlocutiva* que visa à potencialização dos sujeitos populares na mira de um bem viver (“buen vivir”) em contraposição a uma realidade perversa. Não podemos, pois, deixar de “agarrar” criticamente a possibilidade de ampliação de saberes (saberes outros, talvez) por partes dos(as) nossos(as) educandos(as), a partir das mais diversas experiências discursivas – contando, inclusive, com aqueles cuja materialidade vai além da palavra, em que a construção de sentidos resulta da combinação de recursos visuais e verbais (cf. DIONÍSIO, 2007). Afinal,

mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (MARCUSCHI, 2002-a, p. 20).

Sabemos que a língua(gem) não é dotada de simples transparência, é contextualizada, polissêmica e até mesmo ambígua. Isso implica que nem tudo o que dizemos está inscrito objetivamente no texto, sendo, por isso, a garimpagem de informações insuficiente para a compreensão. Nas atividades de compreensão, partimos de informações textuais e não textuais, e, nesse processo, as inferências – como atividade cognitiva – determinam em boa medida a construção de sentidos. Assim, a atividade de compreensão não é uma atividade de regras precisas e exatas, tampouco é imprecisa e de adivinhação: “ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. A compreensão é, além de tudo, uma atividade dialógica que se dá na relação com o[a] outro[a]. É uma via de mão-dupla.” (MARCUSCHI, 1996, p. 74) – e isso, claro, não deixa de fora os textos multimodais.

Nessa perspectiva, as observações feitas por Barros (2009, p. 162), vêm contribuir com a nossa discussão, por defender que **“as atuais demandas de leitura e escrita têm exigido dos leitores capacidades cada vez mais avançadas de letramento, por exemplo, atribuir sentidos a textos multimodais, quer sejam impressos ou digitais”** (grifo nosso).

Sem dúvida, nesses novos tempos, comumente, encontramos discursos materializados em textos construídos sob uma orientação multissistêmica, em que linguagens se mesclam e suportes se diversificam. Já é possível encontrar sinais dos avanços tecnológicos na pluralidade de experiências humanas – seja nas igrejas, nos sindicatos, nos estabelecimentos

comerciais e de serviços, nos estádios de futebol, na educação formal, seja em algumas das muitas realidades sociais existentes. Na educação, por exemplo, distante de atingir a totalidade de espaços e partícipes do processo educativo, poderíamos citar alguns materiais de apoio didático (*cd-roms; websites*) e aulas virtuais. Essa constatação, sem dúvida, remete-nos a ideia de que

nunca tivemos tanta necessidade de ler e escrever quanto em nossos dias. Não podemos utilizar um computador se não soubermos escrever e ler. E, inclusive, de uma maneira mais complexa do que antigamente, pois integramos novos signos, novas chaves. Nosso alfabeto expandiu-se. É cada vez mais difícil aprender a ler. (ECO & CARRIÈRE, 2010, p.19).

Bagno (2002) parece confirmar tal tendência ao sublinhar que “a comunicação eletrônica via *Internet* vem tornando cada vez mais difícil a delimitação entre o que, tradicionalmente, só era admitido na língua falada e o que era cobrado na língua escrita”. O que vem ocorrendo “é uma mescla cada vez maior entre os gêneros textuais, além da proliferação de novos gêneros (correio eletrônico, fórum de discussão eletrônica, bate-papo virtual etc.)” (BAGNO, 2002, p. 34), como podemos observar no TEXTO 07, apresentado no capítulo 02 (p. 114-115).

O aumento da presença da multimodalidade de linguagem nas nossas vidas pode ser aqui expressa, através de uma publicidade que circula(va), sobretudo, na *Internet* e redes de televisão, no mês de outubro de 2012, ao menos. Tal exemplo, extraído de um vídeo (32 segundos), disponível na *internet*, foi reorganizado por nós como “cenas”, a partir de algumas imagens (“congeladas”) e transcrições do áudio, ambos do original. Vejamos a mescla entre elementos linguísticos verbais (oralidade e escrita), não verbais (gestos, imagens, etc.) e não linguísticos na constituição do discurso em foco:

Cena 01 – Barulho característico de motor do carro em movimento numa rua com transeuntes...



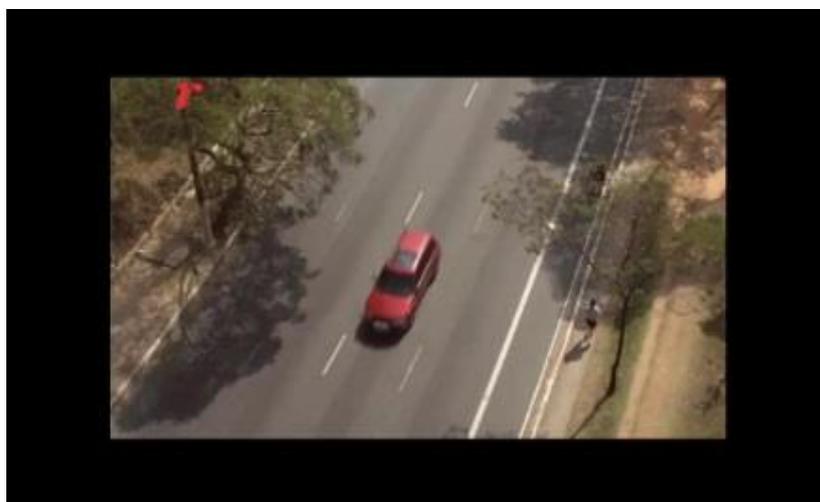
Cena 02 – Filho: Falta muito pra chegar, mãe?



Cena 03 – Mãe: Só um pouquinho! (alonga um pouco o som “o” na palavra “pouquinho”, pronunciada acompanhada de expressões faciais)



Cena 04 – Filha: E agora, mãe, falta muito?



Cena 05 – Mãe: Um pouquinho menos... (declina cada vez a cabeça à medida que pronuncia a expressão “pouquinho menos” – pronúncia menos alongada que na cena 03).



Cena 06 – Filho: Falta um pouquinho (gestos com mãos e braços, ao mesmo tempo em que pronuncia, de maneira sucinta, a palavra “pouquinho”).



Cena 07 – Filho: Ou um pouquinho (faz gestos e alonga o som do “o” [o] na palavra “pouquinhoooooooooo”).



Cena 08





Com Dionísio (2005, p. 160), afirmamos que, na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”, e isso inclui a aprendizagem da leitura, logicamente.

A multimodalidade é hoje, talvez mais que nunca, um traço constitutivo não somente do discurso oral, mas também do escrito. Conforme Dionísio (2005), a escrita vem apresentando “cada vez mais arranjos não-padrões”, por conta do desenvolvimento tecnológico. O que exige dos(as) leitores(as) adequações (talvez novas e/ou não habituais) nos seus modos de ler.

Por outro lado, Dionísio (2007) chama a nossa atenção para o fato de que “todos os gêneros textuais escritos são multimodais, mas nem todos os gêneros visuais são multimodais” (p.186). Assim, abraçando essa posição teórica, apoiada em Van Leeuwen, essa autora exemplifica:



(11) Pôster de Recrutamento Kitchener



(11a)



(12) Retrato do Lorde Kitchener

Van Leeuwen (2004, p. 7-8), retomando texto já mencionado em Kress e Van Leeuwen (1996), utiliza um pôster de recrutamento Kitchener **para mostrar como três modos de representação se integram estilisticamente: desenho, palavra e tipografia**. Em (11), a imagem do dedo indicador apontando para o leitor do cartaz, o olhar sério dirigido ao leitor, o uniforme e o bigode militares simbolizam autoridade; o uso da segunda (you) e a terceira (your country) pessoas do discurso, a lexicalização do requerimento (need) e do sujeito requeredor (country) e a impressão tipográfica da palavra **YOU** mais forte e mais densa em relação às demais palavras, realizam um ato comunicativo multimodal. (DIONÍSIO, 2007, p. 185, grifo nosso).

Continuando a análise, essa autora observa que

o pôster de Recrutamento Kitchener é multimodal [...], mas o retrato do Lorde Kitchener (12) não é multimodal, já que se constitui apenas de uma forma de representação, que é a fotografia do militar. A força do olhar de Kitchener dirigido ao interlocutor no retrato se mantém na representação da imagem no cartaz, recebendo reforço gestual (dedo apontado para o leitor) e verbal (o termo **YOU** em destaque tipográfico). (DIONÍSIO, 2007, p. 185-186).

Dionísio (2007, p.195) conclui que, por desempenharem um trabalho persuasivo, “todos os elementos visuais e suas disposições nos textos podem ser analisados”. Isso porque, continua a autora em enfoque, “a composição de um texto visual envolve a escolha de estratégias, dando formas ao que se apresenta numa página, dirigindo a atenção dos leitores numa relação intertextual” (p. 195).

Essa autora (DIONÍSIO, 2005) também chama a nossa atenção para o fato de que a “Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM) pode ser inserida na elaboração e análise de materiais didáticos como suporte para o tratamento da multimodalidade dos gêneros textuais no contexto de ensino-aprendizagem” (p. 173).

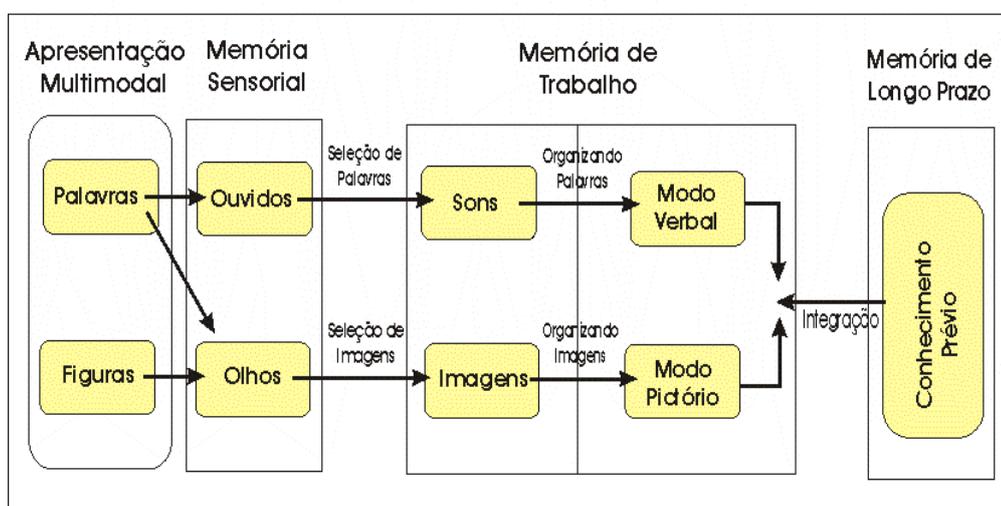
Nesse sentido, concordando com Barros (2009), acreditamos que os resultados de pesquisa do grupo de Richard E. Mayer da Universidade da Califórnia podem contribuir para a nossa discussão sobre leitura na Educação de Jovens e Adultos, já que seus estudos sobre a psicologia cognitiva e educacional têm focalizado a aprendizagem dos multimídia.

Conforme Mayer (2001), multimídias são materiais que associam palavras aos materiais pictográficos, considerando palavras o que designa os textos verbais (tanto em impressos como em textos orais) e material pictográfico o que inclui gráficos, ilustrações, fotografias, mapas. Para esse autor, o termo multimídia abrange não somente os textos digitais como também os textos impressos.

Esse autor, então, esboça uma estrutura teórica para uma teoria cognitiva da aprendizagem dos multimídia, segundo a qual o sistema humano de processamento de informações possui dois canais: um para o material verbal (verbal-auditivo) e outro para o material visual (visual-pictorial). Nessa compreensão, ambos os canais têm capacidade limitada. A aprendizagem dos multimídia superaria essa limitação, pois possibilitaria estabelecer conexões, mentalmente, entre as representações verbais e visuais, ou seja, se dirigiria a ambos os canais (visual-pictorial e o verbal-auditivo), simultaneamente.

Pedagogicamente, isso implica dizer que os(as) educandos(as) constroem um entendimento mais aprofundado quando colocados em situações de leitura do texto multimídia do que em situações de palavras ou imagens isoladas – conclusões estas que respeitamos, mas que aqui são tomadas como pistas, nunca como generalizações.

Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal



Extraído de Dionísio – Material de apoio ao Seminário: “Multimodalidade, multimídia: quem se preocupa com elas?” Recife, UFPE, 25/05/2012, promoção NIG/UFPE.

Entendemos que a capacidade de um indivíduo para usar e compreender diferentes formas textuais pode indicar o acesso que ele teve aos diferentes usos da língua, dentro da comunidade em que vive, conforme afirmam Gregory e Carrol (1978). Por conseguinte, considerando que os gêneros não são apenas fenômenos linguísticos e, sim, fenômenos linguisticamente situados, ou seja, eventos discursivos (SWALES, 1990; 2004), acreditamos que quanto mais o(a) educanda jovem, adulto(a) e idoso(a) tiver acesso a diferentes gêneros textuais que materializam diferentes discursos, em diversas linguagens pennes de visões de mundo (similares e ou diferentes) e extraídos dos mais diferentes supotes, mais oportunidades terá de desenvolver sua competência leitora, vivendo o ato ler como *práxis interlocutiva* porque transformador. Isso, óbvio, se forem garantidas a qualidade do processo interlocutivo e a ampliação das possibilidades de análise da relação sociedade/ língua(gem)/tecnologia, pois a própria produção discursiva em gêneros reflete/refrata como a sociedade se organiza, quer e/ou pode vir a se organizar.

Daí a pertinência da preocupação de Kenski (2000) em investir na formação de leitores(as) por diversos caminhos e linguagens, incorporando, inclusive, as mediações textuais com uso das tecnologias digitais. Afinal, tudo leva a crer que o texto eletrônico constitui-se como

um produto verbal diferente, um produto de um novo tempo, veiculado por um novo suporte que atua também tanto sobre a natureza e feição dos textos quanto sobre os processos de apropriação e significados por parte dos leitores. Trata-se de **texto híbrido** que, por ‘escrito’, lança mão de recursos da oralidade e de ícones para se tornar mais próximo da conversação natural. (ROCCO, 2005, p. 82-83, grifo da autora).

Não podemos, contudo, esquecer, conforme postula Roger Chartier (2010, p.34), que “a leitura do texto digital sobre a tela é uma leitura descontínua, segmentada, que se apropria de todos os textos eletrônicos (sites, jornais, revistas, livros), impondo-lhes a lógica de consulta e de utilização dos bancos de dados”. Isso resulta em maior risco de “uma fragmentação que não percebe mais o texto como unidades discursivas construídas com uma coerência própria, a da ficção ou a da demonstração”.

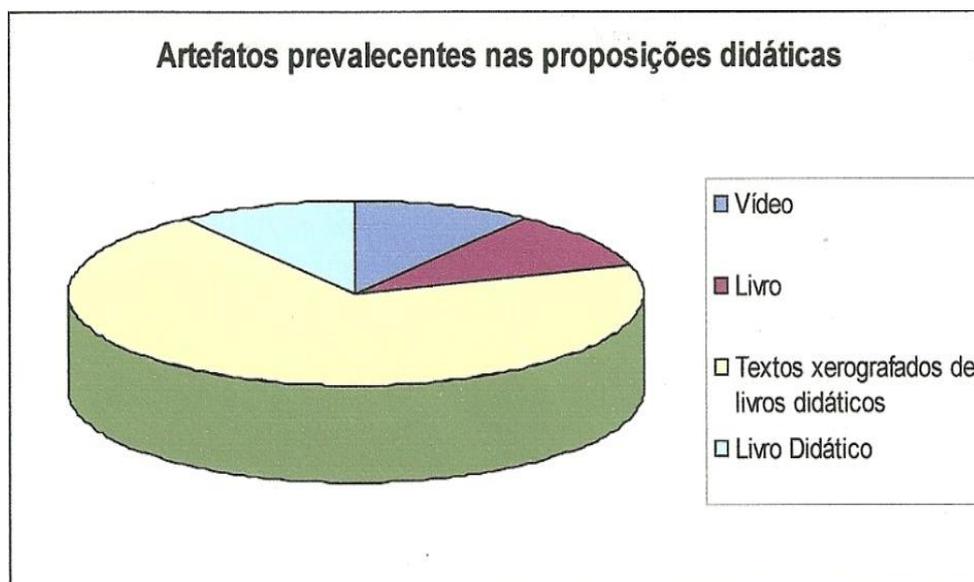
3.2.2 A escolha do texto: decisão histórica

Para Chartier (2010), existe uma grande diferença entre as formas de descontinuidade do códice e a do computador. Na primeira, a forma material do livro ou do objeto impresso impõe a percepção da totalidade do discurso; na segunda, o fragmento não está de forma

alguma associado à totalidade textual da qual ele é extraído. Pertinente, então, parece-nos a seguinte anotação de Chartier (2010) acerca da digitalização de livros impressos cujos textos são dados a ler sobre a tela:

toda transferência de um texto a outro deve [...] ser imperativamente acompanhada pela conservação e a possibilidade de consulta das formas anteriores desse mesmo texto. Essa observação talvez seja útil numa época em que se desenvolvem projetos ambiciosos, concorrentes e certamente, necessários para a constituição de bibliotecas eletônicas (p. 32).

Não retirarmos o texto (ou discurso) de seu suporte de circulação, primando pelo eixo interacional que o justificou é uma preocupação suscitada por Chartier (2010) que parece adequar-se ao âmbito da EJA. A partir de um estudo desenvolvido em EJA, Pedralli (2012) chega à conclusão de que há uma prevalência na utilização de textos xerografados de livros didáticos. Isso indica que há um afastamento dos usos da escrita tal qual eles têm lugar no cotidiano, como podemos observar no gráfico a seguir, extraído de Pedralli (2012, p. 137):



Mas, numa proposta de leitura como práxis interlocutiva, o que seria texto de “qualidade” na e para a Educação de Jovens e Adultos? Quais as implicações pedagógicas suscitadas nessa escolha?

Apoiados em Silva (1994, p. 65), pensamos que a seleção e indicação de textos exigem cuidados especiais por parte de educadores(as). Isso assumiria, evidentemente, um caráter diretivo. Entretanto, essa tarefa não tem sido muito fácil para alguns/algumas educadores/as

da EJA. É o que parece indicar o depoimento de uma educadora quando da escolha de material de leitura para seus educandos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as): “mas é muito difícil achar texto para analfabeto, viu!” (Extraído de KLEIMAN et al, 2000, p. 258).

Voltamos, pois, a perguntar: que critérios utilizar na seleção de material para o ensino de leitura na Educação de Jovens e Adultos? Seria o texto um dificultador ou facilitador na leitura? O que seria um texto legível nesse contexto? Que tipo de relação deve existir entre quantidade e qualidade na perspectiva de concretização da leitura como *práxis interlocutiva* na EJA?

Bakhtin (1995) ensina-nos que o sujeito tem mais condições de compreender e opor uma contrapalavra própria quanto mais numerosa e substantiva for a sua experiência social com a palavra, isto é, com palavras alheias em suas diferentes formas e sentidos.

Muito próxima a essa compreensão, Kleiman (1996, p. 8) afirma que “o bom leitor é aquele que lê muito e que gosta de ler”. Com efeito, “o caminho para se chegar a ser um bom leitor consiste em ler muito”.

Smith (1989, p.103), por sua vez, nos alerta que, “como muitos outros aspectos da leitura fluente, a seletividade para a coleta e análise de amostragem da informação visual disponível no texto vem com a experiência da leitura”.

Nessa mesma direção, apoiando-se nos postulados freireanos, Vale (1999) faz questão de frisar que

o confronto, a interlocução, impedem a estabilização de uma mesma visão de mundo, a permanência das opiniões e dos sentimentos estagnados e coloca tudo em movimento, impulsionando, assim, a reconstrução criativa do conhecimento e do modo de agir sobre a realidade. (VALE, 1999, p. 55).

Por outro lado, Kleiman & Moraes (1999) defendem que a compreensão de um texto se faz possível porque somos capazes de reconhecer nele traços e vestígios de outros textos (intertextualidade), principalmente daqueles com os quais convivemos no mundo da vida, na esfera real de uso, acrescentaríamos. Conforme essas autoras, “quanto mais elementos reconhecemos, mais fácil será a leitura e mais enriquecida será nossa interpretação”. Com efeito, “quanto mais se lê, mais se detectam vestígios de outros textos naquele que se está lendo e mais fácil se torna perceber as suas relações com outros objetos culturais e, portanto, mais fácil é sua compreensão” (KLEIMAN & MORAES, 1999, p. 62). Seguindo esse raciocínio, podemos afirmar que a intertextualidade é um fenômeno cumulativo e basilar da leitura.

Possenti (1994, p. 32), por sua vez, abrangendo o viés discursivo da língua(gem), considera que o descobrir que em um texto ecoa outro (intertextualidade) é um dos prazeres fundamentais da leitura. Pensando assim, esse autor questiona: “como descobrir esse prazer [...] lendo pouco, se para ter acesso a ele é preciso ter lido muito?”. E ele mesmo responde: é necessária, pois, “**uma certa quantidade de qualidade** para que este tipo de prazer comece a funcionar” (grifo nosso).

Dessa maneira, abraçando essas perspectivas teóricas, apostamos na relação recíproca entre quantidade e qualidade no trabalho de leitura na EJA. Porém, isso nos obriga a perguntar: o que seria “uma certa quantidade de qualidade” (POSSENTI, 1994, p. 32) em relação ao que se lê na Educação de Jovens e Adultos?

Sabemos que os mesmos temas são abordados em diferentes textos com diferentes suportes, mas nem sempre a qualidade do tratamento é assim tão similar. Isso posto, voltamos a perguntar: “se a questão é de profundidade, se ficarmos no raso, como ver o fundo?” (POSSENTI, 1994, p. 32). Ou ainda: se mantivermos o ensino na esfera dos conceitos espontâneos, como promover o desenvolvimento de conceitos científicos? (cf. VYGOTSKY, 1984, 1991; TUNES, 1995). “Se não questionarmos o senso comum, como oportunizar a reflexão crítica?” (FREITAS SOUZA, 2004, p. 227).

É corrente, principalmente entre aqueles(as) que não convivem com sujeitos populares, a ideia de que educandos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) não têm competência ou gosto para ler determinados textos ou livros, obras teatrais e/ou determinados gêneros musicais. Sabemos, contudo, que “competência” e “gosto” são sensibilidades desenvolvidas, (des)prestigiadas e (des)legitimadas histórica, social e culturalmente. Isso nos obriga a admitir a existência de

um jogo de poder que se pretende perpétuo, visando ao ‘engessamento’ de forças transformadoras: por um lado, a elitização de determinado tipo de saber e a fabricação de uma certa ignorância; por outro lado, um processo de subestimação das manifestações culturais de resistência que nascem no seio popular. (FREITAS DE SOUZA, 2004, p. 227).

Tendo em vista esse cenário, somos levados às seguintes questões:

Mas como gostar de algo que não se conhece ou nunca se teve oportunidade de apreciar? Como aprender a ler determinados tipos de textos se não se tem acesso a eles ou não se sente desafiado a lê-los? Como conhecer e posicionar-se sobre discursos existentes se se tem acesso apenas a seus fragmentos? Como perceber que a leitura pode ampliar o que se tem a dizer tendo contato apenas com textos empobrecidos? Como a leitura pode oferecer estratégias de como dizer se os pedaços de “textos” a que se tem acesso não permitem o entendimento de sua totalidade? (FREITAS DE SOUZA, 2004, p. 228).

Tomemos, então, emprestadas as palavras de Possenti (2010), agora como um alerta de que sujeitos populares são, sim, criativos e seu talento pode surpreender – e muito! – o que está posto como possível, ou seja, para além do talento de recriação de textos cuja principal característica é o “duplo sentido”. Diríamos, então: certamente, “eles [NÃO] só pensam naquilo” (POSSENTI, 2010, p. 145):

Pêcheux é duramente irônico com o que qualifica de concepção aristocrática, que consideraria que as classes dominadas não inventam nada, porque estariam ‘muito absorvidas pelas lógicas do cotidiano’: seu duro dia a dia as afastaria dos ‘jogos de ordem simbólica’! ‘Neste ponto preciso, a posição teórico-poética do movimento estruturalista é insurpotável’, ele acrescenta (1983:53). E avança dizendo que ela partilhava de alguma forma o pressuposto de que ‘os proletários não têm (o tempo de se pagar um luxo de ter) um inconsciente!’ (1983:53). **Certamente, essas aristocratas nunca viram operários trabalhando, e muito menos ouviram suas conversas, muitas delas sofisticadamente maliciosas.** Ora, os fatos aqui analisados mostram muito bem o quanto a Análise do Discurso perdeu (de tempo, pelo menos), ao não considerar os discursos populares. Se quisesse encontrar as eternas paráfrases do mesmo, certamente as teria encontrado nas feiras e nos bares (sem contar os programas de rádio e TV populares, além de toda uma literatura sempre desconhecida). E, se quisesse dedicar-se ao equívoco e as suas relações com o inconsciente e a ideologia, nada melhor do que considerar os fesceninos jogos de linguagem, que em nada ficam devendo aos excelentes chistes coletados e analisados por Freud. **Sem contar que talvez (se) devam menos ao inconsciente do que ao seu talento, já que nesses espaços a repressão é certamente menos intensa.** (POSSENTI, 2010, p. 153, grifos nossos).

A partir dessas reflexões, postulamos que a seleção de material de leitura para a Educação de Jovens e Adultos requer, fundamentalmente, pelo menos três tipos de entendimento:

Um texto é, independente de sua extensão, uma unidade de produção linguística em um ato real de enunciação, de fala ou de escrita [e ou de outros signos ou de sua combinação entre eles]. A menor unidade do texto é o próprio texto, na íntegra, uma vez que o texto – como um tecido – tem uma estrutura que não pode ser reduzida a frases ou palavras [ou a “pedaços” outros descontextualizados]. Um texto – entrelaçamento de palavras [(d)entre outros signos] – é sempre uma rede de significações, que, sendo recortada, rompida em pedaços, em trechos menores, deixa de fazer sentido. Isto é, frases ou palavras [ou quaisquer outras expressões sígnicas] descontextualizadas não produzem significado e, portanto, não podem ser consideradas como textos. (DEHEINZELIN, 1994, p. 59).

O texto é tão-somente um instrumento intermediário. Ele serve de intermediário elucidativo entre o leitor e a realidade. Se o texto não nos auxiliar a entender melhor o mundo, ele nada fez; não cumpriu o seu papel (LUCKESI, 1985, p. 136). Afinal, o que importa não é a leitura pela leitura, mas sim a leitura como mecanismo auxiliar de nosso trabalho de entendimento do mundo. (LUCKESI, 1985, p. 144).

Limitar a nossa leitura [acrescentaríamos: ou a de nossos(as) educandos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as)] àqueles textos **coincidentes** com nossas crenças, ideias e opiniões é limitar desnecessariamente [diríamos: violentamente] uma atividade cujo grande mérito é o fato de nos permitir o acesso a outros mundos, além daqueles acessíveis através da experiência direta. (KLEIMAN, 2000a, p.76, grifo nosso).

Isso implica dizer que não será com “pedaços” descontextualizados da língua ou com textos que não contribuem para o entendimento crítico da realidade e do mundo discursivo – inclusive extraídos de livros destinados à criança – que vamos possibilitar aos(às) jovens, adultos(as) e idosos(as) a conscientização crítica da linguagem, tão necessária à competência em leitura, inclusive. Daí a importância de refletirmos sobre práticas ainda encontradas na EJA, como mostra o exemplo a seguir, extraído de Pedralli (2012):

(8) A professora fixa cartolina com a cantiga de ninar “Boi da cara preta” na lousa [ver a seguir], lê a letra com os alunos e pergunta “Quem lembra dessa musiquinha?”. Os alunos começam a relatar passagens em que já ouviram essa música. Os alunos mais jovens dão indícios claros de que esses relatos não interessam a eles. Um deles se levanta e vai olhar o mapa que está preso à parede, enquanto outro mexe no celular. A professora os chama, dizendo que eles devem participar da discussão. Os demais alunos continuam a relatar episódios em que cantaram a cantiga aos filhos ou que ouviram-na. Os alunos mais velhos começam a relatar situações vivenciadas por eles quando crianças, as diferenças em relação a hoje em dia. O texto é secundarizado. Ao final da aula, a professora afirma que retomará o texto na próxima aula. (Diário de Campo – 13 de maio de 2011. Nota nº 08).

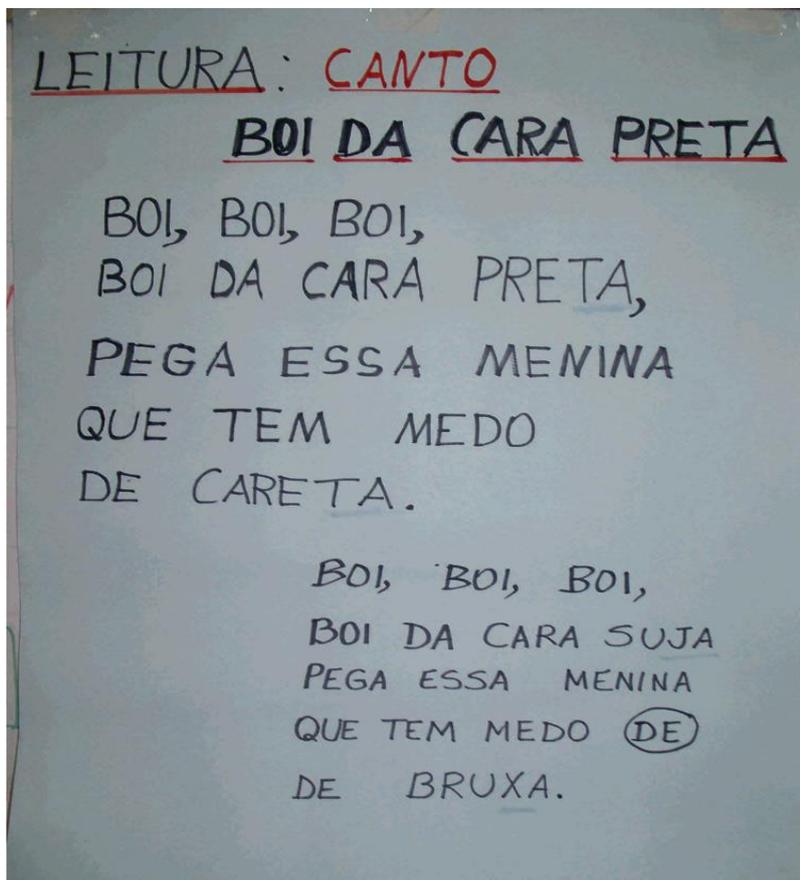


Imagem 1: Texto em cartolina trabalhado em sala de aula – professora I – Fonte: Geração de dados da autora.

Importa mencionar que a professora me informa antes do início da aula que trabalhará um texto usado à tarde com a turma de alfabetização de crianças. Ela conta que a aula foi muito bem sucedida e que “[...] os pequenos adoraram”. Parece haver, nessa situação específica, uma ação pedagógica infantilizada e, sob vários aspectos, incompatível com a clientela adulta. Afora essa questão, a abordagem da professora secundariza o conteúdo do texto em favor de discussões de senso comum, perdendo de vista, a nosso ver, o foco da ação pedagógica em questão: a apropriação/potencialização das práticas de leitura e escrita por parte dos alunos. Assim, o fazer docente assume contornos tão alargados que prescinde da existência do próprio material escrito em sala. (PEDRALLI, 2012, p. 134).

A reflexão de Pedralli parece merecer, pelo menos, uma observação. Talvez o texto não seja infantil. Infantilizado/infantilizante, talvez, seja o uso que se fez/faz/faça dele, o “para quê” de levá-lo a um espaço de EJA, já que a abordagem será definida com vistas aos objetivos de trabalho propostos. Isso, claro, quando o texto expressa experimentação de eventos de letramento socialmente efetivo entre os(as) educandos(as). Se, por exemplo, a canção de ninar é um fato significativo na vida dos sujeitos com quem trabalhamos, poderíamos tomar um texto, ainda que considerado “infantil”, como um material de entrada para discussões críticas mais aprofundadas, recheadas de conteúdos relevantes para um bem viver (“buen viver”). Para tanto, investigação acerca de como o discurso se materializa no texto, as condições de sua aparição (ou não!) nas nossas vidas (quando, como, por quê, por quem, para quê), a reflexão sobre o valor social da escrita, da música, da canção (letra+música), pesquisas de outros textos sobre o tópico e/ou gêneros similares, ou não, dentre outros procedimentos que situem a língua(gem) histórica, social e ideologicamente e que sinalizem a busca de ressignificação das práticas de letramento dos(as) educandos(as), jovens, adultos(as) e idosos(as), por certo, trariam a leitura, a produção de textos e a análise linguística como atividades inerentes, portanto, de forma significativa, porque reais em tais processos.

Os escritos de Geraldi (2000) trazem luzes à nossa discussão quando ele chama atenção para os gêneros textuais que estão sendo postos para a leitura (e para o exercício de produção de textos) na sala de aula. Segundo esse autor, a tentativa de aproximar a sala de aula do mundo cotidiano foi responsável pela diversificação dos gêneros de textos com que se trabalha na escola. Entretanto, a defesa do emprego de textos não literários acabou por produzir um afastamento da literatura, em benefício da presença de inúmeros outros gêneros textuais; de modo geral, textos pragmáticos ou referenciais. Na verdade, conforme esse autor, essa expulsão da literatura da sala de aula, promovida pela preferência de se colocar nas mãos dos estudantes (tanto para a leitura quanto como modelos a serem produzidos) textos mais

objetivos e práticos, contribui para a legitimidade do projeto mais amplo de cientificidade das ciências humanas.

No entanto, conforme defende Zilberman (2001, p. 118-119), a literatura, “acolhendo a matéria da imaginação, estruturada em termos de narração da ação própria e alheia, ou desnudamento da interioridade do eu, [...] suscita a participação, bem como a identificação com seres fictícios”. Nela,

a linearidade com que as palavras se apresentam é enganadora, porque, entre umas e outras, escondem-se lacunas, como se os espaços vazios não fossem visíveis a olho nu. O tecido literário é fino e delicado, mas não maciço: contém orifícios, mimetizando a porosidade constitutiva do papel, e por essa superfície propensa à absorção do[a] outro[a] penetra o[a] leitor[a]. (ZILBERMAN, 2001, p. 118-119).

O texto literário, portanto, permite grande margem de autoria por parte do(a) leitor(a) no processo de produção de sentidos. Por ser um texto mais aberto, imprevisível ou menos previsível, pode atender a uma infinidade de objetivos – inclusive permitindo que o prazer de ler seja o próprio objetivo a ser atingido. Consequentemente, o contato com esse gênero textual tende a contribuir significativamente no processo de autoria quando o seu leitor assume o papel de produtor de textos. Assim, se o objetivo de nossas “aulas” é a vivência da leitura como *práxis interlocutiva* pelos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as), sem perder de vista a formação democrática e integral do ser, o que exige uma relação dialética entre razão/emoção, objetividade/subjetividade, é evidente que a literatura não poderá deixar de ter seu lugar garantido no conjunto dos textos a serem trabalhados na EJA. Afinal, se um manual de instalação de um aparelho ou um livro de receita podem permitir ao(à) leitor(a) produzir e alterar significados, produzir sentidos, ativar a capacidade responsiva – podendo, portanto, ser trabalhados em nossas “aulas” –, um texto literário (a poesia, por exemplo) pode, além disso, patrocinar envolvimento afetivo e experiência estética (cf. LAJOLO, 1996), o que o torna indispensável no trabalho de leitura na EJA, pois

a literatura é um discurso carregado de vivência íntima e profunda que suscita no leitor o desejo de prolongar ou renovar as experiências que veicula. Constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo, pois sugere as fantasias, desencadeia nossas emoções, ativa o nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento. Ela é criação, uma espécie de irrealidade que adensa a realidade, tornando-nos observadores de nós mesmos. Ler um texto literário significa entrar em novas relações, sofrer um processo de transformação. O discurso artístico implica, além da comunicação, um elevado grau de expressividade, um eu que se expõe e se dirige a um outro buscando uma resposta; assim sendo, a literatura cria a partir da realidade, da experiência de um eu, um objeto verbal, visando dialogar com o espírito e a emoção de um outro. (BRANDÃO & MICHELETTI, 1997, p. 22-23).

No entanto, junto com Pedralli (2012), diríamos que, apesar de o texto literário estar presente na Educação de Jovens e Adultos, é necessário revermos suas abordagens e usos nos espaços educativos. Isso porque a nossa preocupação vai em direção à competência leitora fruto da aprendizagem a ser (re)construída ao longo da vida. Vejamos algumas questões nas “palavras” da referida autora:

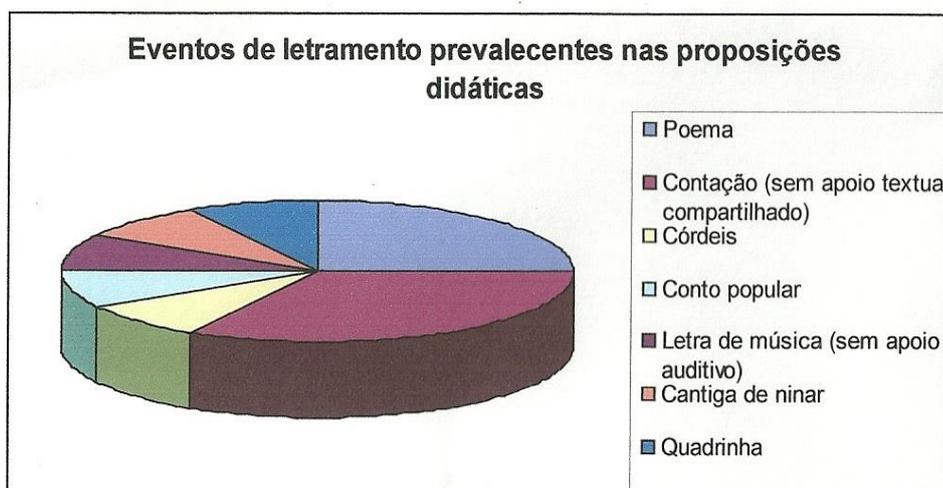


Gráfico 2: *Eventos de letramento prevaletentes nas proposições didáticas.*
Fonte: Construção da autora.

a) o trabalho com poema é bastante recorrente em sala de aula. [...] [Mas] as abordagens não parecem ter a esperada relação com os usos e as funções da modalidade escrita da língua a partir do desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola e talvez demandem uma preocupação maior com as essencialidades humanas – domínios da escrita vinculados não só ao pragmatismo cotidiano, mas a questões ontológicas mais amplas – [...], mas com a compreensão da necessidade de progressão de dificuldade nos processos de alfabetização, ou seja, a compreensão de que, pelo fato de o poema caracterizar-se por períodos curtos, sua leitura e escrita seriam facilitadas nesse processo. (p. 139).

b) práticas oralizadas, como a contação de histórias sem compartilhamento do texto, são bastante comuns em sala de aula. Em se tratando de um processo de alfabetização e, em consequência, de apropriação e implementação das práticas de leitura e escrita, há necessidade de que o material escrito esteja presente tanto quanto possível, ou seja, que, mesmo ao se trabalhar com oralização de contos, o texto em questão seja compartilhado com os alunos, quer seja pelo acesso a outros textos do mesmo gênero ou pela produção de contos a partir dessas leituras e escuta, mas que as abordagens pedagógicas em sala de aula não percam o foco central de um processo de alfabetização, que é a apropriação/potencialização das práticas de leitura e escrita. (p. 138-139).

c) embora houvesse possibilidade de um trabalho com a canção, a opção é pelo gênero letra de música, que, de todo modo, é trazida em forma de cópia não derivada do suporte em que o texto foi originalmente materializado. A letra é objeto de

reflexão dissociada da música que, com ela, comporia o gênero canção, ficando tal letra restrita a um trabalho textual avulso. Parece haver, nesse ponto, arrezamento teórico. A prática docente explicita um conhecimento ainda inicial acerca das novas teorias que preconizam o trabalho escolar em uma perspectiva dos usos sociais da língua, sugerindo não ter ainda havido apropriação teórica efetiva. (p. 139).

d) [o] trabalho com textos característicos de atividades com crianças [...]. Tais práticas se evidenciam no trabalho com cantigas, quadrinhas etc. que são significativas na alfabetização de crianças, mas que tendem a não encontrar contraparte no universo adulto (p. 140).

Conforme afirma Paiva (In: PAIVA, VÓVIO & FERNANDES, 2001, p. 68), “a boa literatura pode ser apreciada dos 8 aos 80 anos, como se diz popularmente, e até mesmo muito antes dos 8 e muito depois dos 80”. Porém, lembra essa autora, geralmente, quando se pensa em livros de leitura para jovens, adultos e idosos(as), acredita-se que não há o que indicar para esses(as) educandos(as). No entanto, a literatura infantil e juvenil é vasta e farta em obras de qualidade que, por isso mesmo, não se restringem a um grupo etário. De acordo com essa autora, obras como essas podem ser encontradas nas bibliotecas de nossas escolas públicas, restando, pois, conhecê-las, avaliá-las, selecioná-las e oferecê-las aos(às) nossos(as) educandos(as). Inclusive, arrisca-se a apontar algumas dessas obras que se considera de boa qualidade para um trabalho de leitura, também, na EJA.

Aqui, vale uma observação: em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, as coisas não são tão simples assim. Sabemos que, mesmo as escolas que dispõem de bibliotecas, apresentam-se geralmente com um acervo de qualidade duvidosa ou, ainda, não têm seu horário de funcionamento compatível com o das aulas de EJA. Isso sem falar no antigo e persistente quadro de isolamento em que vivem muitas de nossas bibliotecas públicas, de modo especial, com relação às escolas (cf. MELO, 1994). Somado a tudo isso, temos conhecimento de comunidades – como as do campo, por exemplo – que nem sempre têm acesso a material escrito comum ao dia-a-dia dos grandes centros urbanos (revistas, jornais, placas, letreiros, panfletos, propagandas, formulários, etc.) ou às novas tecnologias. Tanto nossa experiência junto a educadores de jovens e adultos como as anotações de Terzi (2001) permitem-nos, inclusive, afirmar que ensinar a ler e escrever, em comunidades como essas, exige não só o acesso, mas a própria sensibilização para o uso e as vantagens da linguagem escrita e/ou uso das novas tecnologias na busca da melhoria da qualidade de vida.

Contudo, mesmo com tais dificuldades, acreditamos que a seleção de material adequado, o empréstimo, a troca e, sobretudo, a reivindicação de acesso a materiais diversificados de leitura acenam como possíveis saídas. Nesse processo, não podemos esquecer a participação dos profissionais de biblioteca que, juntamente com os(as)

educadores(as) nos diversos espaços educativos, é fundamental para o sucesso do trabalho de leitura na EJA.

Por outro lado, Possenti (1994) discorda da ideia de que há livros adequados à idade e ao sexo. Segundo ele, não se pode negar a existência de textos que claramente não servem para determinada idade. Todavia, disso não decorre que há os que servem e que se pode saber antecipadamente quais. As listas de textos considerados adequados são em geral ruins e não dão certo. Em face disso, para esse autor,

o bom livro [diríamos texto] é o que, além de supor algo que o[a] leitor[a] não tem, seja uma informação nova e interessante, seja um modo novo de tratar uma informação nova e interessante, seja um modo novo de transformar uma informação velha – principalmente isso, isto é, linguagem, mundo novo criado na linguagem (POSSENTI, 1994, p. 30)

Pensando dessa maneira, Possenti (1994) faz críticas aos livros didáticos por considerá-los, em geral, responsáveis pela perda da curiosidade. E, sabemos, “quem não tem curiosidade não lê” (POSSENTI, 1994, p. 30).

Esse diagnóstico nos alerta sobre a necessidade de se investigarem os materiais de leitura destinados aos(às) jovens, adultos(as) e idosos(as). Temos conhecimento, por exemplo, de livros didáticos pensados para a EJA, cujos autores dizem abraçar uma concepção de língua como interação. Alguns desses manuais já estão circulando no mercado e sendo utilizados nos processos de ensino e aprendizagem, numa escala relativamente grande. Analisar os textos e as atividades propostas por esses manuais didáticos, avaliar o comportamento dos(as) educandos(as) enquanto leitores(as) desses textos, percebendo os elementos facilitadores e dificultadores implicados nesse processo, parecem-nos questões importantes a serem investigadas.

Em Marcuschi (2001-b) encontramos indicações de como se dá a distribuição dos textos de uso falados e escritos no contínuo tipológico, e isso nos sinaliza uma ideia mais concreta da necessidade de se trabalhar com gêneros nas modalidades falada e escrita numa relação não dicotômica. Para esse autor, é preciso tratar as diferenças entre fala e escrita como graduais e de uso, como suscita uma concepção que vê a língua como realização essencialmente heterogênea e variável, e não numa visão restrita, escalar e de sistema (único e abstrato), em que a escrita assumiria a supremacia. Ademais, ensina-nos Marcuschi (1995; 2002-b), mesmo que a leitura de textos escritos e textos falados envolva estratégias com características bastante diversas pelas diferentes formas de manifestação das saliências textuais e organização discursiva das duas modalidades, não há diferença radical no

processamento cognitivo (de compreensão) da fala ou da escrita. Porém, o fato de na oralidade existir coautoria na construção do texto não significa que o(a) ouvinte leitor(a) tenha feito uma leitura crítica. Por isso, reafirmamos: é preciso colocar o(a) educando(o) em situação de leituras diversas (oral e escrita, inclusive), a partir de textos encontrados no universo amplo e diversificado (e em diferentes suportes). Isso inclui o livro didático, mas com algumas ressalvas: mesmo quando os livros didáticos apresentam avanços no tratamento com a linguagem, sua utilização *exclusiva* configura-se como um problema. Por não poderem trazer temas do momento e de relevância para o aluno real, muitos de seus textos, inevitavelmente, tornam-se obsoletos.

Além da possibilidade de não abarcarem um número expressivo (e/ou adequado) de gêneros textuais existentes, a ocorrência de simplificação da leitura ao garimpo de informações nos livros didáticos intensifica a nossa preocupação. Isso porque se trata de um tipo de material consagrado por muitos educadores(as) como sendo de apoio, chegando até a ser considerado modelo a que se deve fidelidade – mesmo que isso não seja declarado oficialmente pelo(a) educador(a). E, no caso específico do(a) educador(a) da EJA, a nossa preocupação é redobrada, visto que, muitas vezes, o modelo que serve de guia foi pensado para a educação de crianças e adolescentes, não para sujeitos populares, jovens, adultos e idosos. É bem verdade que, em nossa experiência educadora, tivemos oportunidade de conhecer, apreciar e até produzir materiais pedagógicos voltados para esses(as) educandos(as). Embora haja títulos que apresentem avanços significativos no trabalho com a linguagem, primando pela presencialidade dos sujeitos populares nos contextos que os identificam, ainda se faz necessário um debruçar mais específico sobre eles, enquanto objeto de pesquisa do ensino e da aprendizagem da leitura na EJA.

Das reflexões feitas até aqui, é possível concluir que, sendo a leitura uma experiência sociocultural com o signo, quanto mais numeroso e de melhor qualidade for o processo leitor, maior a probabilidade de se constituir em diálogo e enunciação, revestindo-se, pois, de um potencial emancipador. Daí a importância de se adotarem na escolha do material de leitura a ser oferecido aos(às) nossos(as) educandos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) critérios que sejam coerentes com uma educação transformadora. Destarte, preocupamo-nos com o fato de que a incapacidade de ler um texto afeta o desempenho dos(as) nossos(as) educandos(as) em suas investidas na construção de saberes. Isso sem falar que o insucesso nas tentativas de leituras traz, quase sempre, a desmotivação e, conseqüentemente, a inibição no desenvolvimento da capacidade leitora.

Nesse sentido, pensamos com Kleiman (1996) que a questão da legibilidade do texto e a investigação dos aspectos que tornam um texto mais legível que outro são problemas relevantes no ensino da leitura e, de maneira geral, ao ensino de qualquer área de conhecimento desdobradas em atividades cuja aprendizagem se dá através do texto escrito.

Para Kleiman (2000b, p. 26), tese com a qual concordamos plenamente, “os critérios para a escolha do texto são a legibilidade, ou grau de dificuldade, a relevância e o interesse, tanto do ponto de vista de apelo ao aluno quanto do ponto de vista dos objetivos acadêmicos da escola, que deveria alargar o universo temático do aluno”.

Kleiman (1996), mesmo admitindo que dentre os critérios de seleção do material de leitura estão os de ordem cognitiva e afetiva (como a motivação, o conhecimento do assunto, a experiência de mundo etc.), procura chamar a nossa atenção para o fato de que apenas esses fatores não têm sido suficientes para um trabalho de leitura com sucesso. Ressalta, então, a necessidade de se levarem em conta os elementos formais na seleção de textos, pois resultados de pesquisas indicam que tais elementos funcionam como veiculadores do tema, facilitando a apreensão da linha temática.

Conforme Kleiman (2000a), a apreensão da linha temática e a construção de laços coesivos entre elementos descontínuos no texto tornam-se possíveis graças ao conjunto de regras orientadas pelos princípios de coerência temática, de parcimônia, de relevância e de canonicidade que modulam e guiam o processo inferencial automático (p. 59).

Os princípios de coerência temática, de relevância e de parcimônia, segundo essa autora, são princípios de ordem mais geral. O princípio de coerência possibilita-nos escolher, numa interpretação conflitante, aquela que torna o texto coerente e envolve, por exemplo, as regras de não contradição e de manutenção do tópico. Já o princípio de relevância “determina que em casos de informações conflitantes devemos escolher aquela mais relevante ao desenvolvimento do tema” (KLEIMAN, 2000a, p. 54). Envolve também a regra de manutenção do tópico.

O princípio de parcimônia (princípio de economia), por sua vez, é um princípio geral que determina várias regras – a de recorrência, por exemplo – e “estabelece que o[a] leitor [a] tende a reduzir ao mínimo o número de personagens, objetos, processos, eventos desse quadro mental que ele [ou ela] vai construindo à medida que vai lendo” (KLEIMAN, 2000a, p. 49). Quanto ao princípio de canonicidade, Kleiman (2000a) postula que ele

agrupa vários princípios sobre as nossas expectativas em relação à ordem natural no mundo, e sobre como essa ordem se reflete na linguagem: por exemplo, que a causa antecede o efeito, que a ação antecede o resultado. Conjuga-se este princípio a uma regra de linearidade que pressupõe que a materialização linear (no papel) dos

elementos formais reflete essa ordem natural. Pressupomos, então, que o antecedente precede o pronome, que o indefinido passa a ser depois definido, que o dado precede o novo, que o tópico precede à informação sobre o tópico. Quanto mais o texto se conforma a essas expectativas, mais automáticas serão as inferências que permitem as ligações de elementos. (KLEIMAN, 2000a, p. 52-53).

Desse modo, Kleiman (1996; 2000a; 2000b) defende que a apreensão da linha temática e a construção de laços coesivos entre elementos descontínuos no texto são um processo essencialmente cognitivo, o qual funciona sem controle consciente por parte do leitor quando o texto atende às suas expectativas. Entretanto, ressalta: quando o texto não corresponde às expectativas e crenças do(a) leitor(a), quando ele é inesperado, ou quando as ligações de nível temático ou as articulações não são explicitadas, o texto pode parecer mais difícil ao(a) leitor(a), exigindo, às vezes, a monitorização consciente, através da reformulação de objetivos e desautomatização de estratégias cognitivas, para poder compreendê-lo. Essa autora faz, então, algumas observações que são tomadas por nós como sinalizadoras de cuidados na seleção de textos e/ou na busca de intervenções mais eficientes, por parte do(a) educador(a), junto aos(as) leitores(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) em formação:

- “O conhecimento sobre o assunto torna-o mais simples, e o conhecimento sobre um evento torna-o mais familiar. Isto pode ser estendido ao gênero do texto [...]”. (KLEIMAN, 2000b, p. 87);
- Acredita-se que “um texto que contenha relações de contrastes marcadas, ou que apresente interrupções de regularidade estrutural seja um texto mais legível porque facilita a apreensão do tema” (KLEIMAN, 1996, p. 112).
- “Há evidências de que categorias abstratas que são materializadas no texto são percebidas mais facilmente pelo[a] leitor[a]” (KLEIMAN, 2000a, p. 61). É o caso de textos com marcadores explícitos: “mas”, “também”, “entretanto”, “atualmente”, por exemplo.
- Parágrafos que não começam com o tema ou o tópico central são mais difíceis de ser compreendidos por leitores(as) menos eficientes, já que, baseando-se num tipo de regra de antecedência (a precedência do tópico), não conseguem reformular uma hipótese inicial adequada (KLEIMAN, 2000a).

- Textos cujos títulos não correspondem ao tema dificultam ou distorcem a compreensão quando se trata de leitor(a) menos proficiente (KLEIMAN, 1996; 2000a). Norteados, inclusive, pela regra de antecedência (precedência do tópico), esse(a) “leitor [a] considerará como temáticas ou subtemáticas apenas aquelas informações relativas a sua primeira hipótese, com base no título, e tenderá a ignorar aquilo que para ele [ou ela] é mero detalhe” (KLEIMAN, 2000a, p. 59).
- “a capacidade de perceber o todo com base nas partes, de construir relações globais a partir de pistas locais, exige grande capacidade de abstração do leitor [a]” (KLEIMAN, 2000b, p. 87). Podemos, então, criar condições para o desenvolvimento dessa capacidade oportunizando a leitura de textos mais simples. Acredita-se que a leitura desse tipo de texto não exige demais quando do processamento de aspectos linguísticos locais (relacionados à sintaxe da frase, relações coesivas, léxico), permitindo ao(à) leitor(a) voltar sua atenção à tarefa de apreensão de aspectos estruturais globais. Dentre os textos simples, poder-se-ia citar: a) textos mais curtos por requererem menos memória de trabalho; b) tabelas e gráficos que, além de curtos, apresentam visualmente relações entre as diversas informações; c) textos que explicitam as relações entre as informações mediante títulos, subtítulos, parágrafos anunciatórios, e elementos de coesão na retomada e na antecipação da informação (KLEIMAN, 2000b).
- Estruturas sintáticas complexas (como, por exemplo, com intercalações ou encaixes⁵⁹, inversões de ordem canônica e anáfora⁶⁰) são um dificultador na leitura. E se há ambiguidade e/ou má formação na construção (fato comum no livro didático), a dificuldade potencial é aumentada (KLEIMAN, 2000b).

Por outro lado, Fulgêncio & Liberato (2001, p. 32) acreditam que “uma maneira de facilitar o aprendizado da leitura seria fornecer ao aluno textos cuja leitura não dependesse de InV [informações não visuais] que ele não possui. Isso inclui todo tipo de conhecimento prévio, linguístico e não-linguístico”. Essas autoras partem do pressuposto de que não é

⁵⁹ Intercalações e encaixes incluem, segundo Kleiman (2000b, p. 39), “estruturas que interrompem o processamento de uma determinada unidade, como orações com aposto, orações adjetivas, isto é, casos em que o fechamento de uma unidade, ou fatia, é impedido devido a algum material intercalado. A continuação pelo processador não se concretiza devido à presença desse material, que interrompe a sequência”.

⁶⁰ Para Kleiman (2000b, p.39), anáforas são “mecanismos para ligar e retomar palavras que se referem a uma mesma coisa no texto”.

possível ler um texto valendo-se apenas de informações visuais, já que acreditam ser a leitura resultado da interação entre a informação visual fornecida pelo texto e a informação não visual (isto é, o conhecimento prévio armazenado na memória do/a leitor/a). Desse modo, propõem que “a complexidade, ou dificuldade, seja graduada, e que os textos não apresentem, num mesmo trecho, diversos pontos de dificuldade – o que poderia tornar a leitura um desafio árduo, por vezes insuperável”. Alegam que, se as complexidades que um texto apresenta forem dosadas e apresentadas ao(à) leitor(a) iniciante gradativamente, esse sujeito será capaz de vencer as tarefas de aprendizagem com mais tranquilidade, pois é capaz de compreender o que lê e poderá crescer passo a passo. Nesse sentido, Fulgêncio & Liberato (1996; 2001) fazem questão de frisar em sua proposta que:

- a leitura crítica – estágio ideal a ser buscado – depende da compreensão do material linguístico do texto. E é justamente no estágio em que o(a) leitor(a) tenta construir um sentido para o texto, a partir das relações que consegue estabelecer entre os itens formais desse mesmo texto, que a proposta de gradação de dificuldade se enquadra;
- a legibilidade de textos é resultado da interação de vários fatores. Isso implica que “a interferência de cada fator de dificuldade não pode ser medida isoladamente, mas em relação a outros. Essa interdependência deve ser sempre levada em consideração ao se avaliar a legibilidade de um texto” (FULGÊNCIO & LIBERATO, 1996, p. 21);
- a maior garantia de legibilidade de um texto é a avaliação adequada do conhecimento prévio do(a) leitor(a);
- “muito mais importante do que a forma de um texto pode ser a utilização que dele faz o [a] professor[a]” (FULGÊNCIO & LIBERATO, 1996, p. 103).

Em face disso, essas autoras levantam algumas hipóteses sobre os fatores discursivos (relacionados à estrutura do texto como um todo), sintáticos (relacionados às estruturas internas da sentença), lexicais (relacionados à escolha do vocabulário) e cognitivos (relacionados ao uso do conhecimento prévio do/a leitor/a) que podem constituir dificuldade para a leitura de um texto, sobretudo aqueles de caráter didático.

Aqui não pretendemos apresentar todas as hipóteses levantadas por essas autoras em relação aos quatro fatores anteriormente mencionados, já que não desejamos correr o risco de simplificá-las. Com isso queremos observar que, para um aprofundamento da questão, remetemos nossos(as) leitores(as) ao trabalho das referidas autoras, pois nele encontramos exemplos, justificativas e orientações bastante esclarecedores de suas proposições. **Nosso objetivo principal é ressaltar que a legibilidade de um texto é o resultado da interação de diversos fatores.** Isso implica dizer, de antemão, que não comungamos com a crença – muitas vezes não declarada explicitamente – de que a arrumação normativa da língua garante a compreensão por parte do(a) leitor(a) real – logo, situado historicamente.

Na verdade, as hipóteses apontadas por Fulgêncio & Liberato (1996; 2001) no que diz respeito aos fatores (dificultadores/facilitadores) envolvidos na legibilidade de um texto mostram-se, em muitos casos, comuns e/ou complementares às observações feitas por Kleiman (1996; 2000a; 2000b) – citadas por nós, anteriormente, como sinalizadoras de cuidados na seleção de textos e/ou na busca de intervenções mais eficientes, por parte do(a) educador(a), junto aos(às) leitores(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) em formação. Todavia, percebemos divergências no pensamento dessas autoras quando tratam da questão da necessidade, ou não, da reformulação do texto didático a fim de facilitar a leitura.

Para Kleiman (1996, p. 175), “a solução não é reformular o texto didático, mas ensinar o aluno a ler. E para isso precisamos ter textos legíveis, isto é, textos que permitam o envolvimento do aluno como sujeito que infere, reflete, avalia”. Nesse sentido, sugere a mudança de postura do(a) educador(a) em relação ao texto didático, tornando-se, junto com o(a) educanda, questionador(a) desse e dos demais tipos de textos, bem como a reformulação pelos(as) próprios(as) educandos(as) de textos didáticos inconsistentes e a leitura de textos que não sejam apenas pretextos para veiculação de informação.

Por outro lado, Kleiman (2000b, p. 46) observa que os conceitos teóricos sobre o processamento do texto escrito, isto é, “o uso de nosso conhecimento linguístico, tanto lexical (reconhecimento instantâneo de palavras) quanto sintático (fatiamento) e sintático-semântico (construção de elos coesivos) para compreender o texto”, são necessários para tomar decisões informadas em relação à metodologia de ensino de leitura e à seleção e análise de textos. Segundo essa autora,

no início do aprendizado da leitura, o processamento necessário para juntar as palavras em grupos que representam estruturas significativas da linguagem pode sobrecarregar a capacidade da **criança** e criar obstáculos para a compreensão. Daí que **o professor deva conhecer quais as dificuldades reais, naturais no momento de aprendizagem em que se encontra a criança, e quais são as dificuldades artificiais, consequência da péssima redação dos livros didáticos. Mediante esse**

conhecimento, o professor poderá ajudar o aluno, facilitando o processamento e selecionando textos bem redigidos. (KLEIMAN, 2000b, p. 46, grifo nosso).

Essa autora não nega que “o texto é legível na medida em que ele é estruturável”. Mas, adverte: “o texto estruturável não é aquele que preenche todas as possíveis relações, pois é na interação autor-texto-leitor que se reestabelece a coerência” (KLEIMAN, 1996, p. 175). Para ela, as expectativas rígidas criadas pelo texto didático levam ao desenvolvimento de mecanismos que funcionam em nível de recuperação de informações. Somando isso a mecanismos que reforçam sua estrutura (a explicitação no título ou parágrafo introdutório de todas as relações a serem expandidas no texto, por exemplo), o que teremos é o condicionamento do(a) leitor(a) por esquemas rígidos e invariáveis. Em outras palavras,

se o aluno espera que o tópico seja sempre explicitado em uma estrutura alta na hierarquia de informações, e que todas as relações de dependência com o tópico sejam marcadas, o aluno não perceberá a existência de elementos cuja relação com o tópico precisa ser inferida, nem perceberá a necessidade de inferir um tópico (mediante a integração das informações) nos casos em que a relação entre título e tópico não for consistente. Ainda, se o aluno perceber as inconsistências, ele não terá meios de reestabelecer a coerência mediante a avaliação de outras fontes de informação. (KLEIMAN, 1996, p. 175).

Fulgêncio & Liberato (1996), por sua vez, afirmam que o estágio crítico da leitura é importante ser alcançado, mas acreditam que “negar a utilidade de se alterar a forma dos textos visando a facilitar sua leitura, como querem alguns autores, é negar a própria importância do conhecimento prévio da leitura” (p. 103). Para elas, a prática pedagógica deverá

interferir no processo do aprendizado de forma a permitir ao aluno a aquisição gradativa das habilidades necessárias à leitura, não através de exercícios artificiais, mas através do confronto **[não] natural** com textos legíveis, isto é, através da apresentação ao aluno de textos com nível de dificuldade que aumenta à medida que ele se torna hábil. Isso diz respeito não só à forma linguística, mas também à organização de unidades de conteúdo. (FULGÊNCIO & LIBERATO, 1996, p. 102, grifo nosso).

Logo, com a compreensão garantida, apoiada no conhecimento prévio do(a) educando(a), o processo pedagógico se ocuparia de garantir também a construção de uma postura crítica. Afinal, ressaltam as referidas autoras, “como criticar o que não se compreende?” (p. 101).

Nessa discussão, concordamos, em parte, com Kleiman (1996; 2000a; 2000b) e com Fulgêncio & Liberato (1996; 2001), à medida que fazemos nossa própria leitura de suas propostas e extraímos delas as informações/orientações que podem nos ajudar a identificar

fatores relacionados à legibilidade de textos no trabalho com leitores (as) jovens, adultos(as) e idosos(as) que é nosso objetivo maior – mesmo não sendo este o foco de discussão das referidas autoras nos trabalhos citados.

Para nós, a excessiva didatização dos textos pode acentuar a artificialidade que caracteriza a sala de aula, não permitindo ao(à) educando(a) o desenvolvimento de estratégias de leitura requeridas pelos textos encontrados na vida social, com complicadores e facilitadores próprios do momento de sua leitura. Por exemplo, no caso do uso do vocabulário⁶¹, não vemos muito sentido em sua rigidez. Na leitura de determinados textos, sabemos que alguns léxicos são chaves para a apreensão do tópico, e o seu desconhecimento pode comprometer de fato a compreensão e o estabelecimento da coerência do discurso. E, se isso acontece em grande proporção, sem dúvida, a compreensão dificilmente se realizará. No entanto, há situações em que o desconhecimento de itens lexicais não impede o entendimento do texto, pois o(a) leitor(a), valendo-se de seus conhecimentos prévios, infere o sentido pela força do contexto, ou atribui um sentido aproximado, pois o que lhes foi atribuído é o suficiente para a compreensão. Há também situações em que determinados itens lexicais são desconhecidos para o(a) leitor(a) no início do texto, porém, continuando a leitura, percebe o seu significado e dá coerência ao texto – por isso não se justificam as paradas durante a leitura para assinalar o vocabulário desconhecido, sem antes ler o texto, na sua relativa suficiência, para construir sentidos. Dessa forma, a inferência lexical – um tipo de inferência entre outras – requer estratégias que são desenvolvidas em situações de leitura com diferentes tipos de exigências (cf. Kleiman, 2000b).

Se é verdade que temos que permitir ao(à) educando(a) perceber a importância do vocabulário amplo e diversificado para a leitura, é também verdade que temos que despertar no(a) leitor(a) a necessidade de saber conviver com significados vagos, inexatos, parciais e/ou só explicados pelo contexto, sendo capaz de avaliar o grau de conhecimento exigido para entender o texto que se propõe a ler. Afinal, a natureza polissêmica e polifônica da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992; 1995) descarta qualquer possibilidade de concebê-la

⁶¹ No que diz respeito aos fatores relacionados com escolha do vocabulário (ou seja, fatores lexicais) na legibilidade de um texto, Fulgêncio e Liberato (1996), por exemplo, levantam as seguintes hipóteses: **a)** “um texto com alto índice de termos desconhecidos impossibilita a obtenção do significado” (p. 57); **b)** “O uso de palavras desconhecidas para o leitor, ainda que em pequeno número, dificulta a compreensão do texto” (p. 59); **c)** “palavras conhecidas, mas usadas metaforicamente ou com sentido mais abstrato do que o corrente, podem constituir um problema para a leitura” (p. 63); **d)** “o uso de vocabulário vago e rebuscado na construção de um discurso obscuro prejudica a compreensão dos textos” (p. 68); **e)** “o uso de vocabulário incorreto [quando se quer dizer algo, por exemplo, e se diz outra coisa, devido à escolha inadequada da palavra] prejudica a leitura e a obtenção da informação adequada” (p. 70).

como um código (isto é, invariável, transparente, unívoca, a-histórica) que, se arrumado normativamente, garante a compreensão por parte do(a) leitor(a).

Portanto, é preciso ter certo cuidado com a questão da legibilidade, pois a própria classificação do que seria legível ou menos legível já pressupõe um ponto de vista de um(a) leitor(a) sobre as possibilidades de um evento de leitura abstrato – é o caso de textos oferecidos em livros didáticos, pensados por série e conteúdos determinados para leitores(as) ideais ou idealizados (e não reais).

Nossa maior preocupação é que, mediante inúmeras formas de dizer encontradas no universo amplo e diversificado de textos existentes, os sujeitos jovens, adultos e idosos, ao se depararem com textos não didáticos pela vida afora, não sejam capazes de compreendê-los criticamente, já que tiveram como modelo de aprendizagem leitora textos idealmente elaborados para a escola. Isso sem falar que pensar na EJA enquanto processo de educação popular e aprendizagem ao longo da vida, não compreende a “escola” como o único lugar de aprendizagem, muito menos, a leitora.

Além disso, a confusão teórica entre capacidade de ler sozinho e escrever de próprio punho tem acarretado graves prejuízos ao(à) leitor(a) iniciante. Em nome de uma pretensa adequação, são oferecidos a esses (as) educandos(as) “textos curtos, de poucas frases, simplificadas, às vezes, até o limite da indigência”. Portanto, defendemos que “não se formam leitores[as] oferecendo materiais de leitura empobrecidos [...] As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura” (BRASIL, 1997, p.36). E esse entendimento é chave numa proposta de educação popular que vê na leitura um espaço de interlocução e de mudança, ou seja, de *práxis interlocutiva* porque transformadora e que vislumbra um bem viver (“buen vivir”), desde já.

Nessa linha de entendimento, acreditamos que estar a favor da gradação de dificuldades no que se refere à questão linguística e de conteúdo dos textos não quer dizer deixar de oferecer textos “complexos”, “significativos” ou “desafiadores” aos (às) leitores(as) jovens, adultos(as) e idosos(as). Muito menos, reduzir a leitura à experiência com textos simplesmente como veiculadores de informação. Significa, isto sim, ensinar a ler considerando as reais necessidades de aprendizagem dos(as) educandos(as), isto é, o que de fato precisam aprender para desenvolverem-se como leitores(as) críticos(as) dos mais variados tipos e gêneros textuais que materializam discursos em diferentes visões de mundo, em linguagens diversas e/ou combinadas.

Sabemos que, em geral, “ninguém gosta de continuar fazendo aquilo que é difícil demais, que está além de sua capacidade. Evitamos e desistimos daquilo que marca uma

história de fracassos” (KLEIMAN, 1996, p. 8). Ao mesmo tempo, também sabemos, lemos nas entrelinhas porque somos capazes de perceber o que está na linha (KLEIMAN, 1996, p. 91). Por conseguinte, compreender o explícito pode ser considerado uma exigência básica para uma leitura crítica em que os implícitos são desvelados. Por essa razão, defendemos a verticalização da complexidade das tarefas à proporção que o(a) educando(a) avança no seu processo de aprendizagem leitora.

Na esteira de Prigogine & Stengers (1997), vale ressaltar que a nossa intenção, de forma nenhuma, é “dominar” o caos. Ao contrário, é a de (re)criar, na Educação de Jovens e Adultos, condições mobilizadoras de possíveis “bifurcações”, de uma desordem (nova ordem instável) que favoreça a interlocução ética-cósmica. Pedagogicamente, é na instabilidade inerente ao processo contínuo do ato de ler (e de viver) que a *práxis interlocutiva* se torna uma utopia a ser materializada - sem deixar de considerar o contexto histórico-social-ideológico, com vistas a um bem viver (“buen vivir”).

Para isso, a avaliação pré-pedagógica do material que se destine às aulas de leitura na EJA poderia ser considerada tão relevante quanto a avaliação da aprendizagem leitora. Mesmo sem garantia do que, de fato, precisam e desejam apre(e)nder, é importante que se levantem questões como: o que esse texto exige que o(a) educando(a) saiba para poder lê-lo criticamente? E, conhecendo o grau de maturidade leitora dos(as) nossos(as) educandos(as), a leitura desse texto é adequada para o(a) nosso(a) educando(a)? É oportuna? É Interessante? Por quê? Possibilita “ganchos” conceituais, linguísticos (ou sógnicos) e históricos? Que situações didáticas poderiam ser planejadas para a leitura produtiva desse texto? O que nossos(as) educandos (as) pensam sobre a leitura feita/em fazimento? Como melhor (re)aprendem? O que, realmente, mais lhes interessam saber? O trabalho de leitura tem sido de fato desenvolvido em base democráticas? Em base ética-cósmica? Etc.

A avaliação também poderia acontecer após a vivência pedagógica. Isso suscita questões como: o que dificultou a leitura desse texto? Fatores cognitivos, linguísticos, pragmáticos? O que facilitou? É necessário retomarmos o texto lido em aulas anteriores? Diante dos interesses e das necessidades humanas, das dificuldades ou capacidades de aprendizagem já construídas (ou em via de) pelos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as), que tipo(s) de texto(s) será(ão) oportuno(s) trabalhar para o avanço da competência leitora desses(as) educandos(as)? E para sua intervenção sociocultural mais consciente, criativa e humanizadora?

3.2.3 A organização de situações produtivas de leitura

Acreditamos com Possenti (1994, p. 30) que leitores(as) não se fazem ao acaso. Mas, como lembra o próprio autor, é “preciso dar chance ao acaso”. Nesse sentido, conhecer os possíveis fatores que dificultam ou facilitam a legibilidade de um texto pode contribuir, em grande medida, para uma prática eficaz de leitura na EJA. Isso, obviamente, se os pilares em que a legibilidade ganha sustentação não forem abalados. Ou seja, não se pode nunca desconsiderar que o que define a legibilidade de um texto são o conhecimento (de mundo, linguístico, textual, pragmático) do(a) leitor(a) antes mesmo de ler tal texto e as condições de interação que se estabelecem entre leitor(a)-texto-autor(a) no momento da leitura – condições essas que podem se tornar bem mais produtivas com a intervenção acertada do(a) educador(a). E sabemos: todo (a) educador(a) participa da formação de leitores(as), direta ou indiretamente, consciente ou não disso. De uma maneira ou de outra, esses atores (atrizes) sociais modelam um relacionamento com o signo. Por isso, sem perder de vista as especificidades de cada área de conhecimento, todos(as) nós educadores(as) trabalharemos para não permitir que, na EJA, o trato com o texto seja apenas um momento de “debate” que se inicia e termina com as opiniões preexistentes (cf. KLEIMAN, 2000b).

Defendemos que nossos(as) educandos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) têm o direito de descobrir no texto os propósitos comunicativos marcados por recursos sógnicos e, a partir daí, (re)construir as suas próprias ideias e opiniões – logicamente, intencionadas. Isso porque sabemos que o(a) autor(a) pode ter uma intenção ao produzir um texto, mas permitir, pelo que fala (e como fala), uma outra interpretação da sua obra. Não se trata, portanto, unicamente da identificação das intenções do(a) autor(a), mas da análise dos recursos de linguagem e contextuais da obra, do posicionamento crítico diante dela e do estabelecimento de possíveis relações entre o que ela diz e o mundo que se tem e/ou se quer. Esse deve ser, então, um trabalho oportunizado por toda aula de leitura, independentemente da disciplina em que ela esteja ancorada – sobretudo, nas aulas de língua portuguesa, nas quais se teria que garantir espaço para o detalhamento do texto, o debruçar sobre as especificidades linguísticas para a sua análise, a reflexão de como o texto funciona em termos de discurso, a partir da análise das pistas formais deixadas pelo autor. O objetivo não é debater temas, mas também não deixa de sê-lo, o que certamente exclui interlocuções assimétricas, autorização ou não de interpretações sobre o texto lido.

Portanto, a convicção de que, no trabalho de leitura na EJA, as pistas textuais devem ser atendidas ao invés de ignoradas, favorecerá a atitude leitora. Isso porque o(a) jovem,

adulto(a) e idoso(a) enquanto leitor(a), na ocorrência de obscuridade e inconsistência na leitura de um texto, poderá se valer da consciência de que, como participante de um processo interativo, pode tentar resolvê-las, revendo o texto, observando detalhes, apelando para os seus conhecimentos prévios (de mundo, linguísticos, textuais, pragmáticos) (KLEIMAN, 2000a). Ademais, não podemos esquecer que

A percepção das marcas de autoria no texto é essencial para a leitura crítica. O senso crítico é definido como uma atitude de descrença, de ceticismo que faz com que exijamos evidências para as opiniões e ideias que são apresentadas, e que podem servir de base para a formação de opiniões e ideias próprias. Essa atitude implica, necessariamente, uma análise do texto prévia a qualquer discussão; pressupõe uma interação, um escutar o outro. (KLEIMAN, 2000a, p. 76);

Importante é o aprendiz notar que cada nova leitura de um texto lhe permitirá desvelar novas significações, não detectadas nas leituras anteriores. Esse fato poderá, inclusive, servir-lhe de motivação, despertando-lhe maior gosto pela leitura ao perceber que, pela reconstrução que ele próprio faz do texto, acaba por recriá-lo, tornando-se, por assim dizer, o seu coautor. (KOCH, 1987, p. 162);

No momento em que o educando se torna capaz de descobrir tudo aquilo que se encontra, de algum modo, implícito no texto, em seus diversos níveis de significação, ser-lhe-á mais fácil fugir à manipulação, ou seja, reconhecer as manobras discursivas realizadas pelo emissor, com o intuito de conduzi-lo a uma determinada interpretação ou obter dele determinados tipos de comportamento. (KOCH, 1987, p. 162).

Afinal,

a leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante [ampliando, assim, as possibilidades de ações mais conscientes]. (BRANDÃO & MICHELETTI, 1997, p. 22).

Silva (1994; 2000), preocupado com a relação leitura/alteridade, também traz contribuições às discussões aqui travadas. Na perspectiva de desenvolver e aprimorar o potencial de leitura do mundo e da palavra (dentre outros signos, diríamos) que nossos(as) educandos(as) trazem para a sala de aula, esse autor afirma que o estatuto da criticidade da leitura pode ser conseguido através da organização de dinâmicas pedagógicas que deveriam permitir aos(às) leitores (as) trabalhar com três movimentos da consciência:

- o constatar: o(a) leitor(a) verifica o sentido primeiro do texto, ou seja, compreende-o, desvela o significado pretendido pelo(a) autor(a);

- o cotejar (refletir): o(a) leitor(a) conclui que há sentidos no texto e posiciona-se diante deles, ou seja, reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade os significados pretendidos pelo(a) autor(a);
- e o transformar: o(a) leitor(a) gera mais sentidos para o texto, ou seja, experencia outras alternativas através da ação sobre o conteúdo do conhecimento (neste caso, o texto proposto para a leitura).

Essas diretrizes de ação apresentadas por Silva (1994; 2000) parecem-nos coerentes com uma proposta que concebe a leitura na EJA como um processo de interlocução, de *práxis*, portanto de superação e prenhe de mudança, e nunca de estéril constatação discursiva. Acreditamos que a atitude crítica em relação à linguagem está inseparavelmente ligada a uma construção de discursos com objetivos estabelecidos pelos próprios sujeitos que falam, isto é, ligada a uma compreensão e posicionamento crítico frente ao mundo. Se isso não acontece, o discurso produzido pelos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) oferece, na melhor das hipóteses, a alguns desses sujeitos populares “uma chance individual para melhorar a sua vida dentro de uma estrutura de dominação que é legitimada pelo próprio fato de não ser discutida: na pior das hipóteses, esse discurso gera uma ilusão coletiva de liberdade que ajuda a disfarçar a realidade de dominação” (CLARK et al, 1996, p. 50).

Mas, como organizar atividades para o desenvolvimento desse trabalho?

Começamos pelo reconhecimento de que as especificidades dos gêneros textuais trazem repercussões didáticas no processo de formação leitora, exigindo não procedermos de forma única e global no trabalho de ensino e aprendizagem da leitura. As aprendizagens requeridas para um tipo de texto não são necessariamente válidas para qualquer outro.

Conforme Reinaldo (2001), estudos aplicados mostram que muitas das dificuldades dos(as) educandos(as) são específicas de um determinado gênero. A intervenção pedagógica, portanto, deverá ser relativizada pelas necessidades reais de aprendizagem dos(as) nossos(as) educandos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) ante a tarefa de leitura de um determinado texto. Isso faz cair por terra o ritual da aula de leitura, em que uma lista de procedimentos estava posta antes mesmo de se analisarem o texto a ser trabalhado e as condições de leitura dos sujeitos envolvidos (cf. REINALDO, 2001; cf. KLEIMAN, 2000b).

Como nos ensina Kleiman (2000b, p. 29), “evitando abordagens rígidas, fixas, previsíveis, estaremos demonstrando na prática que a leitura é uma atividade individual, singular até na maneira de ler, pois o que queremos de uma leitura determina como faremos essa leitura”. Isso demanda que procuremos re(criar) atividades que desenvolvam a

compreensão, ou seja, estimulem de fato a reflexão crítica – isso, se não quisermos correr o risco de apenas propor aos educandos meros exercícios de “cópiação”, como alerta Marcuschi (1996). Poderíamos, então, começar por repensar certos procedimentos didáticos que geralmente se apoiam em:

- a) perguntas padronizadas e repetitivas – de exercício para exercício, independentemente do texto em questão – que se restringem a questões objetivas do tipo: “o quê?”, “quem?”, “quando?”, “onde?”, “qual?”, “como?”, “para quê?” ;
- b) ordens do tipo: “copie”, “ligue”, “retire”, “complete”, “cite”, “transcreva”, “escreva”, “identifique”, “reescreva”, “assinale” partes do texto.

(cf. MARCUSCHI, 1996; 2008).

Trata-se de procedimentos didáticos que, parecem não apresentar desafios que estimulem a reflexão, a interlocução. Neles, concebe-se erroneamente a língua como sendo transparente, apenas transmissora literal de informações (código); os textos como produtos acabados que contêm em si objetivamente todas as informações possíveis; e a compreensão como sendo a mesma coisa que repetição, memorização, isto é, identificação de informações objetivas (cf. MARCUSCHI, 1996). Certamente, numa formação com pressupostos limitados como esses, dificilmente os sujeitos populares com os quais trabalhamos compreenderiam que “o discurso é em si mesmo uma prática de luta, e não simplesmente uma questão de seguir convenções”, como nos alertam Clark et al (1996, p. 46).

Isso não significa dizer que esses tipos de atividades, muito comuns nos livros didáticos (MARCUSCHI, 1996; BEZERRA, 2001), não devam ser feitos – talvez até sejam necessários, como diz Marcuschi (1996). Mas é importante ter claro que não se trata de exercícios de compreensão, visto que a preocupação recai apenas sobre os aspectos formais ou reduzem-se simplesmente à identificação de informações objetivas e superficiais, ou, ainda, a opiniões baseadas, possivelmente, no senso comum. No entanto, a preocupação em conhecer o dizer alheio na (re)construção do dizer próprio é fundamental ao senso crítico e a vivência da leitura como práxis interlocutiva com vistas a um bem viver (“buen vivir”). Assim, apesar de reconhecermos que os livros didáticos destinados à EJA vêm avançando em termos de ocorrência da diversidade de gêneros textuais e modalidades de linguagens, o

mesmo ainda não podemos dizer sobre a necessária abordagem temática sob diferentes (e antagônicos) pontos de vistas, oferecidas através de seus textos.

Além disso, como alerta Dionísio (2007), deparamo-nos com uma questão teórico-metodológica que também precisa fazer parte das atividades de desenvolvimento no trabalho de compreensão textual dos gêneros, portanto, da atividade de leitura: como estão relacionadas as informações veiculadas através da palavra e da imagem nos livros didáticos? Quais as orientações apresentadas por esses livros para a leitura dessas duas formas de representação de conhecimentos?

Nesse sentido, Dionísio (2007) chama a nossa atenção para as condições em que estão postas a multimodalidade discursiva na sala de aula. Segundo essa autora, “todo professor tem convicção de que imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal”. Então, respaldando-se em Lemke (2000, p. 269), ressalta que os multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados, mas é necessário que “professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser mutuamente integrados, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações”. E conclui:

uma questão se apresenta como fundamental: **estará o professor consciente** de que uma aula ministrada com o auxílio de slides, power point, vídeo, ou um simples gráfico na velha conhecida transparência **requer do aluno uma atividade bastante complexa**, uma vez que, além de coordenar diversas práticas de letramentos como práticas sociais, de copiar gêneros específicos processados por modos de representação diferentes (visão e audição, por exemplo), o aluno está diante de um complexo sistema de atividades no qual deverá integrar, buscando **construir sentidos** para o texto verbal oral (fala do professor, narração do vídeo), para o texto verbal escrito (textos na transparência, na tela do computador ou da TV), para o texto visual (esquemas, gráficos, fórmulas matemáticas, químicas), bem como para o seu próprio texto (anotações verbais e/ou visuais)? (DIONÍSIO, 2007, p. 196, grifos nossos).

Nessa linha de entendimento, acreditamos, com Marcuschi (1996), que o desenvolvimento da compreensão na leitura não precisa passar necessariamente pela técnica pergunta-resposta. Há outros caminhos possíveis. As perguntas e afirmações inferenciais, juntamente com a (re)criação de textos, parecem-nos ser procedimentos pedagógicos coerentes e adequados ao desenvolvimento da compreensão na leitura. Aqui subjaz a ideia de que a compreensão de texto se acha ligada ao processo de produção. Afinal, “quem compreende um texto sempre produz, mesmo que mentalmente, um outro texto paralelamente” (MARCUSCHI, 1996, p. 78).

Sabemos que o texto, como *locus* de produção de (efeitos) sentidos, traz marcas que permitem apreender o seu funcionamento discursivo. Funcionamento aqui entendido não como organização de um produto acabado, mas como processo que envolve interlocutores numa situação histórica determinada, visto que “a linguagem fulcra-se como evento; faz-se na linha do tempo e só tem consistência (digo, se justifica) enquanto real na singularidade do momento em que se anuncia” (OSAKABE, 1993, p. 7), possibilitando não só a apreensão de sentidos como a sua construção. E não poderia ser de outro jeito, já que

não se trata da linguagem vista como simples repertório, muito menos como conjunto de figuras de enfeite retórico; muito menos ainda como uma imaterialidade ideológica. Ao contrário, trata-se de uma linguagem entendida como **interlocução** e, como tal, de um lado, como processo, e de outro, como constitutiva (de) e constituída (por) sujeitos. (OSAKABE, 1993, p. 7, grifo do autor).

De fato, não se pode determinar o sentido de um enunciado se não se leva em conta a situação de enunciação. É o que parece nos revelar a análise, feita em diálogo com Brandão (s/d), do TEXTO 22 (charge), no qual temos um mesmo enunciado (“Vamos invadir o McDonald’s”) pronunciado por sujeitos diferentes, isto é, marcados pela historicidade, falam de lugares não apenas diferentes, mas com visões de mundo antagônicas (políticas, sociais, ideológicas): um, enquanto participante do Fórum Social Mundial (realizado em Porto Alegre – RS), que é contrário à globalização da forma como acontece atualmente, à política do neoliberalismo, aos países ricos; o outro, enquanto participante do Fórum Econômico Mundial (realizado na Europa ou USA) que reúne representantes dos países mais ricos do mundo liderados pelos USA. Dessa forma, os enunciados, apesar de gramaticalmente idênticos, têm sentidos diferentes. Portanto, podemos depreender que, apesar de todo discurso estar atrelado a um “suporte sógnico”, nem sempre, o mesmo recurso sógnico “expressa” o mesmo discurso, isto é, aceita a mesma interpretação. O efeito de sentido (o discurso) se produz em consequência de certos fatos de sintaxe, relacionados com determinadas condições de produção (POSSENTI, 2009b).

TEXTO 22



Extraído de Brandão (s/d)

E, por estarmos convencidos de que o discurso é muito mais que a materialidade linguística; ressaltamos a importância da promoção de diferentes atividades no trabalho de leitura na EJA. A proposta é não somente discutir ou explorar o texto em partes, mas preocupar-se com o trabalho posterior de entendimento discursivo global, primando pela preservação do vínculo entre texto, discurso, língua, leitura e vida cotidiana.

Nessa linha de entendimento, Possenti (2009b, p. 22) nos auxilia quando anuncia, resumidamente, ainda que de forma provisória, duas regras de interpretação: “a) nunca se sabe, a priori, a serviço de que está uma estrutura sintática; b) certas estruturas são, no entanto, indícios poderosos de que é aí que o discurso se aloja, tentando talvez esconder-se”.

Isso porque acreditamos que a construção da competência leitora, ainda que relativizada pela sua natureza histórica, passa pelo entendimento de que o texto, numa perspectiva discursiva, é determinado culturalmente pelas suas condições de produção (o que se tem a

dizer, para que se dizer, a quem se pretende dizer, em que situação se diz), que conduzem ao como dizer (ou seja, o uso de que variedade de língua, registro e estratégias do dizer). (FREITAS DE SOUZA, 2004).

A leitura como *práxis interlocutiva* na EJA emerge não só como possibilidade de contato, compreensão e posicionamento crítico *do que se diz* (visões de mundo), mas também como conhecimento de *como se diz* o que se diz (referenciais de como dizer, isto é, gêneros comunicativos), refletindo o porquê de ser daquela forma e não de outra (procedimento de organização interna no texto/ intencionalidade). Essas talvez sejam as mais importantes contribuições das atividades de leitura à construção da competência discursiva dos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as), haja vista que a construção de sentidos e a compreensão do funcionamento discursivo na “recepção” de diferentes formas textuais ampliam o repertório do sujeito, como diz Freitas de Souza (2004, p. 221), no que se refere

- **ao que se tem a dizer:** “lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente” (GERALDI, 1995, p. 171). Na verdade, em larga medida, *dizemos* por que lemos antes. É da leitura que tiramos constantemente elementos que, ressignificados, constituem o nosso dizer;
- **a estratégias do dizer:** a forma como outros disseram amplia nossas possibilidades de dizer. Pode, inclusive, funcionar como potencializadora tanto da capacidade de compreensão das diferentes estruturas textuais e suas condições de produção quanto da capacidade de avaliação dos riscos envolvidos na ruptura de normas lingüísticas e convenções do gênero, bem como dos possíveis benefícios dessa decisão (cf. GERALDI, 1995; cf. CLARK et al, 1996).

Portanto, a leitura leva à compreensão das diversas funções da linguagem, a um melhor domínio de formas mais explícitas de interação verbal (REGO, 1986), ao mesmo tempo em que amplia os sistemas de referências que possibilitam a formulação da contrapalavra pelos sujeitos, conforme já discutimos no capítulo 2, a partir das ideias de Bakhtin (1995). Isso evidencia a importância da leitura no processo de construção da competência discursiva dos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as). Secundarizar a leitura, torná-la um exercício mecânico de identificação de informações objetivas, como se a língua(gem) fosse transparente, ou transformá-la simplesmente em treinamento de oralização do escrito (mesmo na alfabetização, em que a relação som/grafia já deve ser apreendida), por exemplo, não se justificam numa proposta de educação (que se pretende popular), cujos pressupostos admite a linguagem como interação, a língua como uma sistematização aberta e que busca coerência com os princípios éticos e democráticos, apostando, portanto, na capacidade criativa de

transformação dos sujeitos, sobretudo populares. Por essa razão, tomamos as palavras de Cagliari (1994, p. 173) como um alerta extremamente oportuno:

A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para a qual a professora [ou professor] e a escola [ou qualquer espaço educativo] não dedicam mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas de escrita, julgados mais importantes. Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola; no entanto, **a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem a escola.** (CAGLIARI, 1994, p. 173, grifo nosso).

Além disso, ao contrário do que muitos pensam, acreditamos ser o processo de autoria que depende, em grande medida, das atividades de leitura. E, para nós, não poderia ser diferente. Afinal, repetimos, é o processo leitor que possibilita a ampliação do repertório do que se tem a dizer e as estratégias do dizer. Esse nosso posicionamento, talvez isso fique mais claro se analisarmos as aprendizagens requeridas ao(às) educandos(as) para a produção de textos, conforme pontua por Soares (2000). De acordo com essa autora,

ao mesmo tempo que o aluno deve se apropriar da escrita como forma de interlocução, como atividade discursiva, o que ocorre basicamente pela criação de situações tanto quanto possível naturais e reais de produção de texto, deve também ser conduzido a várias aprendizagens: ele precisa aprender a distinguir o texto oral do escrito, percebendo as especificidades e peculiaridades deste, precisa aprender a estruturar adequadamente seu texto escrito, atendendo ainda às características de cada gênero, de cada portador de texto, precisa aprender a controlar as possibilidades de apreensão do sentido do texto pelo pretendido leitor (o que dependerá, entre outros fatores, de sua capacidade de prever o nível de conhecimento que esse leitor tem do assunto, previsão que determinará o grau de informatividade que deve dar ao texto, de sua capacidade de prever o conhecimento que tem o leitor do léxico e dos recursos lingüísticos, o que determinará que palavras e recursos utilizar e que palavras e recursos evitar), precisa apropriar-se dos recursos de coesão próprios do texto escrito, precisa aprender as convenções de organização do texto na página, etc. (SOARES, 2000, p. 64-65).

Podemos, então, concluir que o fazer pedagógico na EJA pode e deve ser mais criativo na busca da quebra de *habitus* (BOURDIEU; 1983), para a emergência de um processo de leitura como *práxis interlocutiva*, portanto, como prática social de construção de (efeitos de) sentidos, através da inserção do homem, da mulher, nos problemas da sociedade em que se encontram engajados(as), ampliando, assim, as possibilidades de promoção “da transitividade ingênua à crítica” (FREIRE, 1983, p. 107). Dessa forma, serão evitadas possíveis tentativas de alienação e subalternização dos sujeitos populares, que, mais e mais se potencializando, poderão construir um bem viver (“buen vivir”), pessoal e coletivamente.

Além disso, sem esquecermos que os canais de aprendizagem são tão múltiplos quanto as inteligências, podemos trabalhar a leitura seguindo rotas alternativas que envolvam outras competências (como a musical, a pictórica, a corporal, a intra/interpessoal, a lógico-matemática, por exemplo). Mas, para isso, a clareza conceptual sobre o ato de ler, além de certos cuidados na seleção e condução das tarefas a serem propostas, são exigências feitas ao(à) educador(a) de EJA, pois não é suficiente declararmos que auxiliar na formação de leitores é um objetivo desejado, temos que mostrar, através das atividades que promovemos, que vale a pena “aprender e praticar a leitura” (KLEIMAN & MORAES, 1999, p. 23). Afinal, a leitura é uma atividade âncora interdisciplinar indispensável para a concretização da educação e da aprendizagem como direitos humanos a serem garantidos ao longo da vida, na escola ou fora dela, como processo formal ou não, para uma sociedade educativa de sujeitos felizes porque igualitária (CONFINTEA VI). “A competência leitora não é uma simples competência” (CEREJA, 2009, p. 67). Utilizando-nos das palavras de Cereja (2009, 67), diríamos que a leitura é

uma **arquicompetência**, já que perpassa o conjunto das operações cognitivas em todas as áreas. Como tal, não cabe exclusivamente aos professores de língua portuguesa a tarefa de ensinar leitura. Em cada disciplina ou área, todos os professores, com os seus objetos de ensino específicos, devem ensinar: a ler textos [diríamos: contribuir para a leitura crítica de textos] (tabelas, gráficos, mapas, estatísticas, pinturas, etc.) e, assim, desenvolver habilidades de leitura em sua área. Contudo, ao professor de língua portuguesa, como especialista em linguagem [melhor seria: língua materna], cabe liderar o processo, subsidiando e orientando os colegas quanto ao modo mais eficaz de desenvolver a competência leitora [acrescentaríamos: sobretudo, a partir de textos que se banham no verbo].

Girão (2011) demonstra perceber a importância da leitura como atividade âncora interdisciplinar, quando, a partir dos resultados de pesquisa por ela desenvolvida, faz a seguinte (e apropriada!) assertiva:

Diante dos resultados positivos apresentados nesta pesquisa sugerimos a utilização de textos contextualizados nas aulas de Química e uma modificação no currículo da formação de professores de Química, de modo que contenham disciplinas que contemplem mais atividades com leitura.

Como forma de viabilizar essa proposta, essa autora argumenta que

os professores precisam ter em sua formação disciplinas pedagógicas que fomentem a leitura de modo que a prática recebida durante a formação acadêmica possa refletir na prática pedagógica de cada professor. A professora pesquisadora [a própria, ou seja, Girão] destaca que **durante sua formação acadêmica não teve nenhuma disciplina na matriz curricular do curso que contemplasse atividades com leitura e, assim como ela, muitos outros docentes em plena atividade não possuíram essa formação que fornece subsídio teórico/prático para a realização desta atividade.**

Ainda defendendo essa tese, a autora em enfoque alerta-nos para o fato de que,

embora pesquisas mostrem que a utilização de textos por professores durante as aulas são eficazes, essa prática jamais passará de uma utopia se estes profissionais não tiverem recebido capacitação para tal. (GIRÃO, 2011, p. 117).

Girão (2011), demonstrando um esforço teórico e comprometimento com o ato de ler, vivencia com duas de suas turmas (“B” e “C”) de nível médio, um conjunto de atividades de leitura nas aulas de Química, as quais contribuem para o que denomina “oficina”. No entanto, nos limites do nosso lugar, atrevemo-nos a dizer que percebemos certa fragilidade teórica/prática no que diz respeito à concepção de língua(gem) e, conseqüentemente, à de leitura nas atividade desenvolvidas, a partir de suas descrições. Transcreveremos, nesse passo, algumas situações que consideramos importantes no âmbito da nossa discussão.

Girão (2011, p.40), concebendo o gênero textual notícia como pertencente “à ordem do narrar”, diz tratar-se de “um gênero **imparcial**” em que, o “emissor, no caso o profissional da área (jornalista) **não pode emitir opinião própria**” (grifo nosso). Esse posicionamento mobiliza-nos a registrar, antemão, que independente do gênero textual, se notícia ou não, o texto sempre materializa discursos através de diferentes sistemas de referência que se cruzam e se digladiam (GERALDI, 1995), revelando sempre “acentos apreciativos”, juízos de valor, ideologias em seu “querer-dizer”. Como alerta Possenti (2001), tudo que sai da boca do homem tem a sua marca. A língua (processo e produto) é, pois, toda subjetividade. Por conseguinte, em se tratando de língua(gem) não há neutralidade possível ou “um santuário privilegiado separado da cultura e da política onde podemos ser livres para distinguir a verdade da opinião, o fato do valor ou a imagem da interpretação. Não existe ambiente ‘objetivo’ que não seja estampado pela presença social” (BOURDIEU, 1992, p. 211), reafirmamos.

Em outra passagem, Girão (2011) descreve uma das oficinas vivenciada com duas turmas a partir do gênero notícia – descrição a qual fazemos questão de transcrever na íntegra. Vejamos o texto utilizado:

ANEXO 03 – CAMINHÃO CARREGANDO ÁCIDO NÍTRICO TOMBOU SOBRE CARRO E EXPLODIU

27/10/09 - 07h46 - Atualizado em 27/10/09 - 07h46

Caminhão carregando ácido nítrico tombou sobre carro e explodiu.

Trânsito estava sendo feito em mão dupla pela pista sentido São Paulo.

Mais de 12 horas após o acidente com um caminhão que transportava ácido nítrico, a pista sentido Rio, da Via Dutra, na altura de Piraí, no Sul Fluminense, foi reaberta ao tráfego, na manhã desta terça-feira (27). A pista teve de ser totalmente interditada para a retirada do material químico.

Durante o período em que a pista sentido Rio ficou interditada, o tráfego foi feito em mão dupla na pista sentido São Paulo. O fluxo de veículos ficou intenso durante toda a madrugada, mas já foi normalizado.

Segundo a concessionária Nova Dutra, os motoristas enfrentam nesta manhã congestionamento de dois quilômetros em Itatiaia, e outros dois quilômetros em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, na pista sentido Rio. O motivo seria o excesso de veículos.

Uma pessoa morreu no acidente

Uma pessoa morreu no acidente envolvendo um caminhão que transportava ácido nítrico e um carro de passeio, no fim da tarde de segunda-feira (26), na Rodovia Presidente Dutra, altura de Piraí, no Sul Fluminense. As informações são do Corpo de Bombeiros, que não confirmou outras vítimas.

De acordo com os bombeiros, o caminhão, que transportava cerca de 25 mil litros de ácido nítrico, tombou em cima do carro da vítima, que pegou fogo. Ainda segundo os bombeiros, as chamas foram controladas rapidamente.

Uma equipe do Instituto Estadual do Ambiente (Inea) e da Light – companhia responsável pelo fornecimento de energia elétrica no Rio - estiveram no local do acidente. A assessoria da Cedae informou que o ácido não atingiu a barragem que fica na região.

Fonte: <http://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL1355774-5606.00.html> -
Acessado em: 10.12.10

Observemos, então, o relato dessa “oficina” desenvolvida por Girão (2011):

O primeiro dia de oficina foi marcado, após a repartição do texto, pela leitura silenciosa. A professora pesquisadora [a própria Girão] deixou os alunos à vontade, pois a intenção era observar como eles se comportavam sem a interferência da mesma. Durante a leitura as duas turmas mantiveram-se concentradas. A turma C levou um tempo maior que a turma B para conclusão da leitura do texto, mas tudo dentro do tempo destinado que foi de cinco minutos.

Em seguida, com a intenção de proporcionar uma melhor compreensão do texto, foi entregue a cada aluno uma lista de perguntas sobre a interpretação do texto, que deveria ser entregue no final da aula. As perguntas foram: Assunto? Onde? Quando? Quem? Qual substância química que está presente no texto? Classifique essa substância? Qual a sua fórmula? Impacto? Light? INEA? Transportava quanto?

Os alunos das duas turmas ficaram centralizados na atividade. Alguns alunos tinham dúvidas e os demais colegas ajudavam, apontando no texto ou dizendo a resposta. O tempo para a realização desse momento foi em torno 20 minutos. **Ao final da aula,**

a aluna C1 questionou a falta de conteúdo expositivo. A professora pesquisadora explicou que o uso de leitura iria proporcionar uma compreensão melhor do conceito de ácido. Duas alunas da turma B, que faltaram ao primeiro dia de oficina, fizeram a solicitação do texto trabalhado anteriormente. Uma delas, a aluna B14, lamentou o fato de ter faltado à aula, justificando que estava doente.

Não houve tempo para a leitura em voz alta, sendo essa transferida para a próxima aula. Na aula seguinte, foi dada continuidade à oficina. Inicialmente foi solicitado aos alunos que falassem sobre as ideias centrais do texto lido na aula anterior, a quantidade de vítimas e as consequências desse acidente para o indivíduo e meio ambiente, e o porquê do congestionamento. Todos responderam demonstrando entendimento do texto. Porém, na turma C, dois alunos ficaram com dúvidas, questionando qual veículo havia explodido. Na concepção deles foi o caminhão.

Diante disso, a professora convidou os alunos para uma nova leitura em voz alta do texto. Entretanto, eles sugeriram que a professora fizesse a leitura. Em seguida, foi aprofundado o debate acerca do ácido presente no acidente, sua fórmula, usos e impactos ambientais causados pelo derramamento desta substância na via. A professora pesquisadora destacou ainda a presença de palavras desconhecidas pelos alunos como CEDAE e Light, explicando que essas palavras referem-se às companhias de água e luz daquela cidade. Salientou que a palavra “light” é de origem inglesa e também tem outros sentidos como luz e leve, pois relaciona alimentos com baixo teor de algum ingrediente, como sal, açúcar ou gordura. (GIRÃO, 2011, p. 89-90).

A partir desse relato, arriscamo-nos a dizer que, grosso modo, a “oficina” de leitura descrita parece não ter oportunizado reflexões mais aprofundadas, por parte dos estudantes, ante a materialidade discursiva (o texto) utilizada como um possível “apoio”. Salvo engano, o uso do gênero **notícia** está mais próximo de uma pretensão (artificializada) de estudo do conteúdo ácido (Química) que na direção de leitura como *práxis interlocutiva* caracterizada pela dinâmica de compreensão responsiva que amplia as possibilidades de entendimento e intervenção na realidade a partir, **também**, de conhecimentos científicos – no caso, da Química. Nessa toada, reescrevemos: “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1999, p. 11).

Por conseguinte, a nosso ver, as questões formuladas e “entregues” aos(as) educandos(as) em forma de “lista de perguntas sobre a interpretação do texto, que deveria ser entregue no final da aula” (“Assunto? Onde? Quando? Quem? Qual substância química que está presente no texto? Classifique essa substância? Qual a sua fórmula? Impacto? Light? INEA? Transportava quanto?”), remetem mais à extração de informações da superfície do texto que a perguntas de compreensão (crítica) em que explícito e implícito devem ser igualmente considerados. A proposta é, portanto, conceber leitura para além da literalidade.

Ademais, problematizar um texto, mobilizar ganchos ao entendimento do seu funcionamento discursivo, lembra-nos Marcuschi (1996; 2008), não se dá necessariamente

pela técnica pergunta-resposta. A lógica retratada na descrição da atividade desenvolvida em Girão (2011) (perguntaríamos: compreensão ou “copiação”? – valendo-nos da linguagem de Marcuschi) nos alerta sobre os perigos (ou equívocos) da tradicional tentativa de interpretação (simplista!) das “partes para o todo”, sem conexão entre as partes, já que o texto se configura como um todo dialeticamente tecido, a ser analisado e criticado pelo(a) leitor(a). O essencial, ou seja, a análise crítica, não pode ser negligenciada em nome da garimpagem de informação, como suscita o fragmento extraído de Girão (2011), já apresentado e grifado por nós, anteriormente: “na aula seguinte, foi dada continuidade à oficina. Inicialmente, foi solicitado aos alunos que falassem sobre as ideias centrais do texto lido na aula anterior, a quantidade de vítimas e as consequências desse acidente para o indivíduo e meio ambiente, e o porquê do congestionamento”. Desse modo, perguntamos: será que uma “roda” de conversa mediada pelo texto, coordenada pelo(a) educador(a) não ampliaria as possibilidades de reflexões mais conscientes e aprofundadas do tópico suscitado pelo **próprio** texto, a partir da sua “quase-estrutura” ou “sistematização aberta” (mas não escancarada!) e, por conseguinte, “uma compreensão melhor do conceito de ácido”, tão desejada por Girão (2011)?

Para nós, uma perspectiva dialógica implicaria um movimento inverso ao que se deu em Girão (2011): não é a “Química” que deve buscar o texto para ser compreendida. Ao contrário, é o texto que, como fenômeno histórico-social-ideológico vai requerer, ou talvez, buscar a “Química” – dentre outros saberes, claro! – para ser lido, compreendido. Enfim, como já afirmamos neste trabalho,

a vida não é somente química [...] a **vida** expressa melhor do que qualquer outro fenômeno físico algumas leis essenciais da natureza. A vida é o reino do não linear, da autonomia do tempo, é o reino da multiplicidade das estruturas. **E isso não se pode ver facilmente no universo não vivente.** (PRIGOGINE, 2006, p. 33-35, grifo nosso).

Acreditamos que, devido à emergência histórico-cultural da língua(gem), o texto não deve ir para qualquer que seja o espaço educativo como pretexto para se estudar “disciplinas” (ou científicas). Deve ir, sim, porque refrata realidade(s) (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995). Nesse processo, a ciência, como saber historicamente construído, poderá ser “convocada” para contribuir no entendimento da(s) realidade(s), dos fenômenos sociais suscitados pelo próprio texto. Daí o caráter humano, social e político da ciência, dos saberes outros, da linguagem, da leitura.

Ademais, parece-nos pertinente observar com Geraldi (2010b, p.111-112) os “enganos metodológicos” ou atividades que se revelam como “expectativa de um resultado desejado

como imediato após a leitura” – a exemplo da “exigência de resultados imediatos do tipo ‘leu o texto, responda às perguntas; leu o texto, escreva um texto no mesmo gênero; leu, pesquise sobre o tema’” etc. Até porque, se o ato de ler não admite sujeito passivo, o nosso papel, como encorajadores(as) da formação leitora – independente da disciplina que ancora nossas “aulas” – é o de ampliar as possibilidades de inserção dos sujeitos na construção de sentidos. Por isso, insistimos, não podemos perder de vista que

a leitura como exercício de cidadania exige um[a] leitor[a] privilegiado[a], de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que **não se limite** à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante [ampliando, assim, as possibilidades de ações mais conscientes e transformadoras, já no próprio ato de ler]. (BRANDÃO & MICHELETTI, 1997, p. 22, grifo nosso).

Em face disso, considerando que a formação de leitores(as) (inter)ativos(as) requer “combinar e desenvolver procedimentos comuns em todas as áreas do saber” (BAZZONI, 2009, p. 66), poderíamos apontar aqui, como fundamentais para a garantia de um ambiente promotor da aprendizagem da leitura na EJA como *práxis interlocutiva*, pelo menos, quatro procedimentos:

- a) deixar clara aos(às) educandos(as) a natureza da tarefa, já que eles(as) deverão estar plenamente convencidos de sua importância;
- b) desenvolver nos(as) educandos (as) a capacidade de estabelecer objetivos na leitura. Aqui, considerando as orientações de Kleiman (2000b), vale uma observação: embora a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não possa ser considerada propriamente leitura, a predeterminação de objetivos por outrem pode não ser necessariamente um mal. Modelos fornecidos por leitores(as) mais experientes podem ajudar leitores(as) menos experientes (e desacostumados a pensar e decidir sozinhos/as) a estabelecer seus próprios objetivos de leitura. Assim, acreditamos, o(a) educador(a) poderá propor, provisoriamente, objetivos artificialmente criados por ele/ela quando perceber que isso beneficiará a formulação pessoal de objetivos da leitura por parte dos(as) educandos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as);

- c) ativar o conhecimento prévio do(a) educando(a) (conhecimento de mundo, linguístico, textual e pragmático) a respeito dos conceitos pressupostos para compreensão do texto, já que, sem o engajamento daquilo que o(a) leitor(a) sabe antes mesmo da leitura do texto, não haverá compreensão;
- d) propor atividades interessantes, significativas e desafiadoras que, ao mesmo tempo, criem e intervenham na “zona de conhecimento proximal” (Vygotsky, 1984, 1991) dos(as) educandos(as). Portanto, que estimulem a reflexão crítica e a aprendizagem da leitura. Em outras palavras: atividades que oportunizem a análise não só do que o(a) autor(a) diz, como diz e o porquê dessa forma e não outra, mas o posicionamento do(a) leitor(a) jovem, adulto(a) e idoso(a) diante de tal dizer (querer fazer) e das relações que consegue estabelecer, podendo ir além dele. São o linguístico e o não linguístico, a materialidade do texto e os conhecimentos prévios do(a) leitor(a), sendo (re)ativados e articulados na busca da criação na significação (processo social-histórico-ideológico), tendo como foco a interlocução porque dialogal. (cf. FREITAS DE SOUZA, 2004).

Provavelmente, rupturas na tradicional prática de leitura podem não ser de imediato aceitas ou entendidas pelos educandos(as) e/ou por outros sujeitos direta ou indiretamente envolvidos na organização do ensino e da aprendizagem – como nos relatam Durante (1998) e Armellini (1991) e também sinaliza a nossa própria experiência enquanto educadora e pesquisadora da EJA. Infelizmente, entre a maioria dos sujeitos educativos da EJA (educandos/as, educadores/as, coordenadores/as, gestores etc.), ainda parece ser comum conceberem a escola – diga-se de passagem, *um* dentre outros espaços e organização possíveis de EJA – como

o único lugar de aprendizagem que acontece na dependência exclusiva das atividades que o professor apresenta. Quando esta expectativa não é atendida de início, o adulto alfabetizando [acrescentamos: e/ou já alfabetizado] reage com desconfiança, achando que o processo de aprendizagem não vai ocorrer. O esforço pessoal, muito valorizado pelo aluno, resume-se em estar à disposição do professor para realizar tarefas mecânicas. (ARPELLINI, 1991, p. 87).

Entretanto, nada melhor para um(a) educador(a) popular que atua na EJA e, portanto, formador(a) de leitores(as), saber/saber fazer/compreender enquanto processo dialeticamente articulado que deságua na necessária clareza do porquê fazer de um jeito e não de outro. Se conseguirmos que a nossa prática pedagógica eleita desenvolva, de fato, a competência leitora

dos(as) educandos(as) a partir da aprendizagem de novos conceitos e procedimentos, os quais envolvam a compreensão, a análise e o(s) sentido(s) do texto, alargando as possibilidades de melhoria da qualidade de suas vidas e a de outras pessoas, provavelmente, os(as) próprios(as) jovens, adulto(as) e idosos(as) se tornarão nossos(as) aliados(as) nessa luta por um bem viver (“buen viver”). E, nesse caso, estaremos mais fortalecidos(as) para conseguirmos a adesão de terceiros, ainda que de forma indireta.

Toda essa discussão talvez não tenha garantido com objetividade o que fazer para contribuirmos com a formação leitora de jovens, adultos(as) e idosos(as) na perspectiva popular e ao longo da vida – nem tivemos essa pretensão, já que a qualidade do que fazer é relativizada pelas circunstâncias que o geram –, mas por certo possibilitou o repensar de certas práticas e posturas e o porquê da necessidade de sua negação (FREITAS DE SOUZA, 2004). Afinal, não gostaríamos mais de ter notícias de ou sermos enquadrados, nem de longe, no perfil de “professores” denunciado por Kuenzer (2000, p. 156), ou seja, um profissional que,

iluminado pela posse do conhecimento que já encontra elaborado e dificilmente analisa e critica, estuda, prepara e se exaure em preleções que o aluno deve ouvir, absorver e repetir, mais como um ato de fé do que como resultado de sua própria elaboração.

Nesse cenário, o conhecimento “repassado” “é fruto do trabalho do professor, que não permite que o aluno, com a sua orientação, faça o seu percurso” (KUENZER, 2000, p. 156).

E, obviamente, em circunstâncias (nefastas!) como essas, “com o intuito de simular situações ‘práticas’”,

o aluno faz exercícios, resumos ou outras atividades, sempre repetindo uma lógica e uma trajetória que não é sua, mas a expressão da relação que o professor, em seu modo singular de conhecer, estabeleceu com o objeto a ser conhecido. (KUENZER, 2000, p. 156).

O que queremos e desejamos (“teimosamente”) na e para a EJA é termos notícias e/ou sermos testemunhas de depoimentos que se assemelhem (ou transcendam) o que se segue:

Episódio 12 - 28/11/2003

Os alunos observam vários jornais, a professora pede à Cam. que leia um deles:

(A aluna, intimidada, responde, baixinho)

Cam. – É só pra ler, né, professora?

A professora chama a atenção dos alunos:

– Moçada, ajuda aqui a Cam. Pedi a ela que lesse aqui (aponta para o jornal, afixado no quadro negro) e ela disse: “É só pra ler, né, professora?” ... Eu disse: É... na minha concepção de leitura... Como é que eu concebo a leitura? O que é ler... pra mim? Nesses meses que vocês estão comigo... O que é ler?

Cam. – Vai, gente, me ajuda aqui...

Al.1 – É entender...

Al.2 – É entender o que tá escrito...

Al.3 – É compreender... do meu jeito... (os alunos dão essas respostas quase simultaneamente)

P. – Escrito? (vozes se misturam)...

Als. – Não...

Al.3 – Não... não é só... isso...

Dan. – **É entender... o que tá e o que não tá escrito também... é compreender...**”

(BARROS, 2009, p. 183, grifo nosso).

Nosso desafio maior é mergulhar na dinamicidade do cotidiano, colhendo pistas que propiciem intervenções potencializadoras aos educandos e educandas, homens e mulheres, jovens, adultos(as) e idosos(as) das camadas populares, valorizando seus saberes, buscando dialogar com eles e elas na produção do conhecimento que faça sentido em suas vidas em busca de um bem viver (“buen vivir”). Oxalá, consigamos! E ainda: que construamos, mais e mais, espaços educativos que se realizem como “asas” (Rubem Alves), isso como direito humano ao longo da vida, na escola ou fora dela, vinculado ou não à escolarização – frente de ação essa, justificada, no mínimo, pelo respeito à atenção que as pessoas jovens, adultas e idosas têm nos concedido enquanto seus(suas) educadores(as) – e até mesmo cúmplices ou aliados(as).



HÁ ESCOLAS QUE SÃO GAIOLAS E HÁ ESCOLAS QUE SÃO ASAS

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.

Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.

Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. **Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.**

Rubem Alves (grifos nossos)

Disponível em: http://sphotos-c.ak.fbcdn.net/hphotos-ak-ash4/c0.0.403.403/p403x403/378356_218980418229680_1134218460_n.jpg

Acesso em: 18/09/2012

CONSIDERAÇÕES FINAIS

POEMA DO NADADOR

A água é falsa, a água é boa.

Nada, nadador!

A água é mansa, a água é doida,

aqui é fria, ali é morna,

a água é fêmea.

Nada, nadador!

A água sobe, a água desce,

a água é mansa, a água é doida.

Nada, nadador!

A água te lambe, a água te abraça

a água te leva, a água te mata.

Nada, nadador!

Senão, que restará de ti, nadador?

Nada, nadador.

Jorge de Lima

Iniciamos nossas discussões transitando pelo percurso da pesquisadora e da pesquisa, na tentativa de situarmos, tanto a mulher/educadora popular quanto o objeto de suas reflexões, na história, na cultura e na língua(gem), já que nenhum humano se constitui fora delas.

Pensando/sentindo assim, caminhamos nesta tese com um desafio reflexivo que tomou como base os seguintes questionamentos:

- **Que elementos epistemológicos seriam basilares no trabalho com a leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?**
- **O que se está (re)aprendendo na e com a prática de leitura na EJA, com vistas a um bem viver (“buen vivir”)?**

Acreditamos que essas reflexões poderiam fornecer elementos importantes para uma *práxis* de leitura na Educação de Jovens e Adultos que garanta a ampliação das possibilidades de participação social dos sujeitos educativos, de forma a tornar menos opaco o processo da aprendizagem da leitura, com indicação de possíveis e adequados caminhos à recriação dessa atividade na EJA.

Dentre os aspectos ou dimensões que julgamos fundamentais para a concretização de um trabalho significativo de leitura na EJA - ou seja, sobre pontos que contribuam, pedagogicamente, para ampliação da participação interlocutiva, crítica e social dos sujeitos populares (jovens, adultos e idosos) para, na e pela experiência de um bem viver (“buen vivir”) -, podemos aqui elencar:

a) O caráter humanizador da EJA

Ao mesmo tempo integrante e possível opositora de uma realidade (capitalista, neoliberal, globalizada e informatizada) marcada por uma conjuntura desumanizante, a Educação de Jovens e Adultos é por nós concebida como expressão de educação popular ao longo da vida, podendo se dar em diferentes espaços sociais, ligadas ou não à escolarização. Constituída/constituindo-se de vocação histórica de refutar inexorabilidades e vicissitudes, a EJA pode contribuir para o processo de humanização das pessoas, para o “*ser mais*” na perspectiva de um bem viver (“buen vivir”).

Ao lado disso, como vimos, deparamo-nos, não raro, com concepções restritas de EJA, atreladas à ideia de compensação, aceleração e preparação simplista para o mundo do trabalho ou mesmo de mera adaptação da educação voltada à criança.

Nesse sentido, é de se evidenciar que, nesses novos tempos, em que o provisório anda a passos largos, não queremos correr o risco de a EJA *ser* ou *estar sendo* cobiçada/utilizada como instrumento para uma educação propedêutica de mera preparação para o trabalho, em satisfação às necessidades demandantes do mercado.

Assim, defendemos que, caracterizar-se como “*a chave para o 3º milênio*”, não seria encontrar sentido na lógica economicista, condicionando “destinos” e subalternizando homens e mulheres trabalhadoras(es), que buscam a melhoria da qualidade de vida sem se aperceberem, muitas vezes, do processo de “*coisificação*” para e na desigualdade intencional e estruturalmente instalada por uma ordem que tem a *mais-valia* como máxima, embora muitas vezes sutilmente proposta. Isso porque, sabemos, as estratégias e os recursos simbólicos, coercitivos, materiais e tecnológicos podem e são utilizados para controlar/interditar discursos e vidas, conforme discutimos nos capítulos 2 e 3.

Parece-nos imprescindível e urgente a desconstrução do paradigma instabilizado histórico, cultural, social e injustamente na EJA como sendo uma educação supletiva, compensatória e empreendedorista de preparação para o mundo do trabalho.

Concebemos o trabalho como *práxis* humana, porque reflexão/ação que transforma o mundo, ao mesmo tempo que os sujeitos se transformam entre si, como tão bem preconizam os postulados freireanos. Trata-se de (re)criação de cultura em processo, de produção humana do mundo, não podendo ter considerada apenas a dimensão técnica e operacional do conhecimento, mas, também, simultânea e dialeticamente, a sua dimensão ética e política. A formação democrática, portanto, tem espaço garantido nessa proposição de trabalho educativo.

Intencionamos, com isso, romper com concepções fincadas em raízes (re)produtivistas de uma “pedagogia economicista neoliberalizante” (LIMA, 2002), promovendo a qualificação profissional, sem negligenciar a formação democrática que se desdobra em “co-relações” transformadoras e planetárias.

O incentivo às práticas produtivas solidárias ganha, então, destaque por serem construtoras de autonomia e condições coletivas de trabalho, coerentes com enfoque intercultural, fundamentadas em “uma visão ampla do mundo do trabalho com vistas à eliminação de todas as formas de exclusão e discriminação” (Declaração de Hamburgo, 1997) e aos princípios éticos de um bem viver (“*buen vivir*”), reconhecidos e assinalados no capítulo 1.

b) O caráter dialógico da leitura na construção de saberes e aprofundamento do sentir/pensar/agir transformador

Enxergando o conhecimento como um tecido ou rede, construído social e historicamente - isto é, em suas relações com outros objetos ou acontecimentos que propicia a construção de conceitos, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de aprendizagens significativas -, evidenciamos a leitura na EJA como atividade âncora entre saberes e interlocutiva de construção de (efeito de) sentidos com vistas a um bem viver (“buen vivir”).

Para nós, a leitura como um espaço sociocultural dialógico, poderá propiciar a interlocução crítica, de forma a ampliar a compreensão/intervenção transformadora da/na realidade, considerando a sua dinamicidade histórica e/entre seus elementos simbólicos - portanto discursivos, prenes de ideologia - e os fenômenos naturais e sociais.

A tomada dos conteúdos e temas culturais como objetos de saber, ante o “para quê” e, conseqüentemente, o “o quê” das práticas de leitura na EJA, interessa-nos bem de perto, uma vez que toda relação educativa é permeada por um conteúdo. A questão é qual a qualidade a ser buscada, o que pressupõe a escolha de textos como uma decisão histórica sobretudo política. Reside aqui um dos braços pedagógicos importantes na feitura da *leitura como práxis interlocutiva*.

Entendemos que todas as finalidades atribuídas à educação terminam sendo expressas em nossas “escolhas”, haja vista que, sendo culturais e políticas, consubstanciam-se de conflitos de interesses de um dado grupo, bem como dos valores que regem os processos educativos a serem vividos. Essas “escolhas” poderão vir a ser (ou não!) uma referência central na melhoria da qualidade de vida e do ensino e da aprendizagem – sobretudo da leitura.

A relação entre texto/cultura/leitor pressupõe que diferentes formas de diálogo sejam estabelecidas e que os diversos grupos sociais, geracionais e étnicos sejam considerados, inclusive na EJA. A dinâmica de (re)(des)construção de saberes requer que, “diante dos temas, assuntos, problemas em estudo”, realize-se o confronto entre os conhecimentos científicos e os saberes populares ou do senso comum, a fim de se construir um novo saber a esse respeito. Tal saber constituirá o conteúdo dos processos educativos, como nos sugere Souza (2001), orientado pelos postulados freireanos.

A crença, ainda marcante, na neutralidade dos conteúdos ventilados pelos textos e na transparência da língua(gem) - desconsiderando, assim sua discursividade intrínseca -, conduz-nos à busca dos princípios éticos para lidar com a diversidade cultural presente nos espaços educativos, de sorte que a diferença - qualquer que seja ela -, nem de longe, seja sinônimo de desigualdade. Ao contrário, a diversidade nos coloca de volta ao seio do princípio fundante da “teia da vida”, compreendida como importante elemento de interação, enriquecedor na superação de tensões e na (re)criação do novo.

Acreditamos que se cuidaria, então, da viabilização de diálogos de saberes (formal/informal, a partir de diferentes visões, registros, formas, estilos, gêneros e linguagens), favorecendo a criticidade, o engajamento político, pedagógico e estético e a afirmação das identidades dos sujeitos populares em sua dinamicidade histórica, considerando o contexto das diversidades existentes (afeto, crenças, religiosidades, gênero, geração, etnia/raça, territorialidade, regionalização, acessibilidade, etc.) em busca de sínteses, ainda que provisórias, para uma intervenção crítica transformadora na realidade. Seria, então, a diversidade cultural possibilitando um diálogo inter e intracultural, tão necessário a um bem viver (“buen vivir”).

Imersos em uma historicidade, nem livres nem assujeitados, os(as) educandos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) carregam consigo diferentes visões de mundo, sonhos, projetos, emoções, saberes, etc., frutos de suas experiências vividas nos diversos espaços sociais, as quais contribuem na elaboração de uma cultura própria, do seu próprio discurso. E é na e pela linguagem que esses(as) educandos(as) não só atribuem sentido e significado ao mundo, como se constituem sujeitos.

Nesse passo, parece-nos importante estarmos alertas para uma realidade que vem se configurando: a EJA é um espaço de múltiplos atores e atrizes sociais, e, se abraçada como sendo um processo de aprendizagem ao longo da vida, precisará garantir espaço de qualidade também aos(às) educandos(as) idosos(as), ante a longevidade que se desenha.

Dito isso, reafirmamos que nesta Tese, defendemos a leitura gerada/geradora na/da *práxis interlocutiva porque* acreditamos traduzir não somente o reconhecimento, mas, de igual modo, o zelo pela transitividade entre a competência leitora e as possibilidades de ampliação de participação (crítica) social dos sujeitos populares para, na e pela experiência de um bem viver (“buen vivir”).

A interlocução na e pela *práxis* não se resume simplesmente em uma “troca” (“toma lá da cá”, bem à moda capitalista). Até sabemos que se interage para construir cultura de paz, é bem verdade. Mas também sabemos que há interações, a fim do seu não estabelecimento.

A ação de quem deseja transformar a realidade se dar na interação, mas não de qualquer modo, em qualquer condição, a partir de qualquer cultura ou lugar. Certamente, os(as) insatisfeitos(as) do mundo precisarão se potencializar e encher-se de atrevimento e de ousadas estratégias propositivas. E é justamente por sua natureza subversiva que a leitura como *práxis interlocutiva* poderá vir a ampliar as possibilidades de inserção social e a criação de novas alternativas éticas de convivência planetária.

Enquanto construção (de efeitos) de sentidos, o ato de ler oportuniza o diálogo gerado(r) de criticidade, curiosidade e recriação. Nesse processo de ideias, ideais e decisões, reconhecendo-se sujeito de direito, construtor, também, de discursos, encorajado/oportunizado ao uso efetivo e a compreensão do funcionamento discursivo, a partir dos mais diversos textos, linguagens, registros e visões de mundo, as chances de êxito dos que buscam um *conviver bem*, tendem a aumentar enquanto faz diminuir as injustiças sociais e ecológicas.

Quando se ler em condições como essas aprende-se/ensina-se enxergando na palavra, no gesto, no outro e no acontecimento um indício de “fala” em que se reconhece ou não, parcial ou totalmente. Não só conhece-se *o que* se diz, mas também *como* se diz nas circunstâncias dadas. Esse exercício de interlocução, de contrapalavra, de alteridade e de apreciação crítica em bases libertárias - portanto não excludentes - faz conhecer outros saberes e formas de significar, de sentir, de querer, de viver, de dizer, de desvelar, de (re)agir ante o não ancorado institucionalmente (ou do não intitucionalizado) e de ser capaz de avaliar o grau de conhecimento exigido para entender o “querer dizer” dos textos, em sua opacidade e modulações discursivas, a que se propõe a ler vida afora – e, sem perder de vista os princípios éticos-democráticos a um bem viver (“buen vivir”), de forma consciente, até transgredir “normas” quando considerar oportuno e necessário.

Tendo seu universo de linguagem ampliado e estratégias discursivas e competência leitora mais desenvolvidas, e assim, ainda mais potencializadas(os), mulheres e homens, idosas(os), adultas(os) e jovens, não de seguir como protagonistas integrantes de uma realidade “equilibrada no caos”. Caos, relembramos, não indica falta de ordem, mas uma forma desta inscrita na instabilidade, podendo resultar em “bifurcações” incentivadora de uma nova organização coletiva que concebe o cosmo e o seu “destino” não como propriedade, mas, integrando-se, dinamicamente, numa espécie de comunidade com o universo, na condição de pertencentes a ele e possuindo com ele uma interlocução ética-cósmica que

encerra uma *práxis*, portanto, revolucionária e talentosa por reafirmar um bem viver (“viver”), no qual “o respeito à vida tem um grande significado” (PRIGOGINE, 2006, p. 33).

Quem sabe assim estaremos potencializadas(os) a tecermos a tão anelada educação como prática da liberdade *para* e *com* sujeitos jovens, adultos e idosos, incessante e amorosamente defendida nos postulados freireanos:

Ser livre, em Freire, é conquistar e exercitar a faculdade de dizer a sua palavra, de **pronunciar o mundo**; é a condição do ser humano com solicitude à sua vocação de protagonista de seu destino. Instiga-o a posicionar-se diante de ‘sua ontológica vocação de ser sujeito’ (Educação como Prática da liberdade, 1989, p. 36), o que implica coragem, denúncia, rebeldia, **valentia do amor**, pelo que tem a oferecer ‘mãos de trabalho, não de mendicância’ (CALADO, 2001, p. 44, grifos do autor).

Nesse caminhar, concebendo a pesquisa para além dos seus resultados para o cotidiano da EJA, como uma solicitude ética-cósmica, como uma procura permanentemente reiniciada, compreendemos que o direito à vontade da produção de verdades é, ainda, uma batalha desigual, tensa e conflituosa, entretanto, simultaneamente, grávida de contradições que podem até ser transformadas em f(r)estas em novo(s) posicionamento(s) frente ao mundo, em nova(s) conquista(s) humanizadora(s) possibilitadora(s) de um bem viver (“buen vivir”) - inclusive pelos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) – que, enquanto sujeitos históricos, até podem ser condicionados, mas não determinados. Portanto, podem sim redignificarem-se como sujeitos de direito, como construtores de novos direitos, pessoal e coletivamente, na e pela *práxis* – inclusive *interlocutiva*.

Por outra parte, na busca do “como” materializar tal utopia, esta pesquisa suscitou “novas” perguntas que se configuram como desafios do campo de investigação sobre a leitura na Educação de Jovens e Adultos:

- Quem são os(as) sujeitos leitores?
- Como se sentem em relação à leitura? Por quê?
- O que leem? Para quê? Como leem? Onde?
- Como a leitura se expressa na vida dos sujeitos jovens, adultos e idosos? Por quê? Como? Em que medida?

Conhecer as histórias de vida e de leitura dos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as), enfim, escutá-los, poderá vir a ser uma grande contribuição no redimensionamento do olhar acerca do caráter transformador da linguagem na vida daqueles sujeitos, fornecendo elementos de análise para o entendimento pedagógico, logo político, do ato de ler.

Vislumbrar uma EJA que busca uma mudança profunda na forma de pensar e de se relacionar exige uma articulação significativa entre a Educação Popular, a aprendizagem ao longo da vida e um bem viver que se situe dentro do compromisso com a transformação.

Muito embora a Educação de Jovens e Adultos tenha alcançado êxito em muitas de suas dimensões - a exemplo do seu reconhecimento legal enquanto processo de escolarização; da ampliação de experiências exitosas e de sua sistematização - é bem verdade que ainda temos tensões a serem transformadas em f(r)estas que se pretende lócus de educação popular e processo de aprendizagem ao longo da vida a saber:

- A falta de condições objetivas, materiais e pedagógicas, adequadas para um trabalho significativo de leitura na EJA;
- A inquietação por parte de educadores(as) de que a EJA vem sendo utilizada como “válvula de escape” de um sistema excludente, como minimização do estrangulamento da distorção idade-série e como adiantamento simplista de estudos;
- Indicadores que denunciam que atender mulheres, pardos ou negros, populações do campo e/ou o Nordeste do Brasil, continua a ser um enorme desafio da EJA;

são aqui tomados como evidência de que precisamos implementar políticas públicas da EJA, que pactuadas por todos os sujeitos envolvidos, consolidando-se pela igualdade, de modo efetivo e estável, sejam voltadas para democratização de bens (inclusive os simbólicos) e para a viabilização da melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas, em especial dos sujeitos populares, jovens, adultos e idosos que tem suas histórias marcadas por injustiça. Enfim, para a felicidade pessoal e coletiva dos sujeitos que a integram e que convivem num ambiente democrático e ecologicamente sustentável, exercitando, pois, um bem viver (“buen viver”).

Numa visão cíclica, o universo amplo e diversificado da EJA precisa ser levado à discussão, inter/intrasetorialmente, sob pena de comprometer a garantia do direito humano de aprender por toda a vida (em processos formais ou não-formais; na escola ou fora dela; ligada ou não à escolarização) - e isso inclui, a toda evidência, a *leitura como práxis interlocutiva*, visto que busca contribuir para a construção da humanidade do ser humano e para a democracia social e ecológica expansiva.

Incentivar o diálogo na/entre sociedade civil e escola é fundamental nesse processo. A participação dos movimentos populares, por exemplo, faz-se importantíssimo pela sua

legitimidade e experiência no exercício democrático. Afinal, as experiências educativas populares mais exitosas são/foram desenvolvidas nesse âmbito. A EJA precisa abrir suas “portas” para o mundo real, dialogar, “desescolarizar-se”, superar sua visão institucionalizada, intervir, transformar já, transformando-se.

Vislumbrar uma EJA que busca uma mudança profunda na forma de pensar e de se relacionar exige uma articulação significativa entre a Educação Popular, a aprendizagem ao longo da vida e um bem viver que se situe dentro do compromisso com a transformação em bases ética-cósmica.

As memórias nos autorizam a afirmar que as “crises” revigoram a EJA ao inevitável como “*inédito-viável*”. O compromisso ético-democrático com a ampliação das possibilidades de construção da autonomia, da criticidade, da emancipação humana e felicidade pessoal e coletiva dos sujeitos que a integram, convoca-nos à disputa de hegemonia. Lutemos, pois!

Esperançosas, concluímos nossa tentativa de contribuição ao debate, ressaltando que as ideias aqui defendidas são apenas uma das formas possíveis de interpretação. A pretensão, nem de longe, foi o de “dar conta” de uma tessitura teórica. Não se trata, portanto, “da” proposta, mas de “uma” proposição reflexiva de leitura na Educação de Jovens e Adultos fundada na *práxis* e na *interlocução* em busca de um bem viver (“*buen vivir*”) que na história presente, para nós, tem efeito de verdade – ainda que provisória. Não sendo fechado, definitivo, estamos em constante reflexão, reelaboração e construção do saber. Inacabadas, aprendendo/ensinando ao longo da vida, seguimos *sendo*...

REFERÊNCIAS

- ACOSTA A. & MARTINEZ E. *El Buen Vivir: una vía para el desarrollo*, Quito, Abya Yala, 2009.
- ARGUILERA V. A. Aspectos fonéticos-fonológicos e sistema ortográfico da língua portuguesa: interferências no binômio ensino-aprendizagem da escrita. In: _____. *Diversidade fonética no Brasil: pesquisas regionais e estudos aplicados ao ensino*. Londrina: Editora UEL, 1997, p. 128-142.
- ALBO X. Suma Qamaña, Convivir Bien, ¿Cómo medirlo? *Diálogos*, Año 1 No. 0, (Agosto 2010) 54-64.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges correia; LEAL, Telma Veraz, *Alfabetização de jovens e adultos e uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ALBUQUERQUE, Targélia S. Recriando a avaliação: um processo interativo com jovens e adultos. In: PERNAMBUCO. SECE. *Avaliação*. Recife, 1993, p. 180-197.
- ALMEIDA, Maria da Conceição E. *A ciência como bifurcação: uma homenagem a Ilya Prigogine*. Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 23, abril 2004, p.77-84 [quadrimestra].
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Questões Vernáculas*. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1939.
- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. *Educação do campo e formação de professores: relação necessária para a transformação do campo*. Universidad Del Mar, 2012. Tese. (Doutorado em Educação).
- ALVAREZ SERNA, José Luis. Interculturalidad: um diálogo: educación popular e interculturalidad. Experiencias, desafios y prospectiva. In: *La piragua*. Revista Latinoamericana de Educación y Política. Educación Popular y Paradigmas Emancipatórios, n. 28, 2009, p. 91-102.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. A avaliação da escola e a avaliação na escola. In: PERNAMBUCO. SECE. *Avaliação*. Recife, 1993, p. 40-42.
- ARMELLINI, Neusa Junqueira et al. Alfabetização de adultos: em busca de uma proposta político pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 72, n. 170, p. 85-88, jan./abr. 1991.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- _____. *Nota Pública*. [2011] - Disponível em: <http://marcosbagno.com.br> - Acesso em: 09/09/2012.

_____. *Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna.* [2012a] – Disponível em: http://marcosbagno.com.br/site/?page_id=37 – Acesso em: 09/09/2012.

_____. *Presidenta, sim!* [2012b] - Disponível em: http://marcosbagno.com.br/site/?page_id=2069 – Acesso em: 09/09/2012.

_____. *A língua, a mídia e a ordem do discurso.* [2012c] - Disponível em: <http://br.librosintinta.in/marcos-bagno-pdf.html> - Acesso em: 09/09/2012.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna: letramento, variação e ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAJARD, Elie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Questões da nossa época; v. 28)

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N.. *Marxismo de filosofia da linguagem.* 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARROS, Cláudia Graziano Paes de. Capacidades de leitura de textos multimodais. In: *Polifonia.* Cuiabá, EDUFMT, n. 19, 2009, p. 161-186 - Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/me/el/arquivos/artigos/341.pdf> – Acesso em: 25/10/2012

BATISTA, Antônio Augusto G. Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 10, n.52, p. 21-38, out./dez. 1991.

_____. *Aula de português: discurso e saberes escolares.* São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem)

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAZZONI, Claudio. Trabalho integrado para ensinar a ler. In: *Revista Nova Escola: ler em todas as disciplinas - Edição especial.* São Paulo: Editora Abril, nov. 2009, p. 66.

BENTO, Berenice Alves de Melo. O caso Julien Sorel: uma abordagem praxiológica. *Revista Múltipla*, ano I, n. 2, 1997. Disponível em: http://www.upis.br/revista_multipla/nr_002/berenice.htm - Acesso em: 02/06/2002

BERNSTEIN, B. *Classe, codes and control: theoretical studies toward sasociology of language.* London: Routhledge & Kegan Paul, 1971.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Livros didáticos de português e suas concepções de ensino e de leitura: uma retrospectiva. In: DIAS, Luiz Francisco (Org.). *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa.* João Pessoa: Ideia, 2001, p. 27-48.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegemos na escola: e agora? *Sociolinguística & Educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Uma ciência que perturba. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. (Clássicos; 4).

BRANDÃO, Helena H. Negamine. *Introdução à análise do discurso*. 7. ed. Campinas: UNICAMP, [19--] (Coleção Pesquisas).

_____. *Analisando o discurso*. [s/d] - Disponível em: www.estacõodaluz.org.br - Acesso em: 04/02/2013.

BRANDÃO, Helena H. Negamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, Lígia. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-30.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUM, Eliane. *Doutor advogado e Doutor médico: até quando?* Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2012/09/doutor-advogado-e-doutor-medico-ate-quando.html> - Acesso em: 10/09/2012.

BUARQUE, Lair L. Dinâmica da sala de aula: o ensino tradicional x ensino moderno. In: PERNAMBUCO. SECE. *Português*. Recife, 1993a, p. 7-14.

_____. Alfabetização: uma questão em discussão. In: PERNAMBUCO. SECE. *Português*. Recife, 1993b, p. 35-42.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade. In: LIMA, Maria Neyde dos Santos. Rosas, Argentina (organizadoras). *Paulo Freire: quando as ideias e os afetos se cruzam*. Recife, 2001, p. 56.

CAPANEMA, Rafael. Escritores consagrados repudiam falsos textos que circulam na rede. *Folha de São Paulo*. [s/d]. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u509013.shtml>. Acesso em: 01/01/2013.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 2006. [tradução: Newton Roberval Eichenberg].

CARLOS, Erenildo João. *Desvelando o discurso metanarrativo no currículo escolar: um estudo mediado pelo livro didático*. João Pessoa: UFPB/CE, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação).

CARVALHO, José Anchieta. O processo de avaliação em Língua portuguesa. In: *SEMINÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA*, 2, 2001, Recife: Academia Pernambucana de Letras, 2001. Mimeografado.

CARVALHO, Nelly. Léxico: Neologismos e Empréstimos Linguísticos. In: *SEMINÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA*, 2, 2001, Recife: Academia Pernambucana de Letras, 2001. (mimeografado).

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S. *Procedimentos metodológicos para abordar questões de variação linguística em uma turma da Educação de Jovens e adultos*. Trabalho apresentado na 29ª reunião da ANPEDE. [2012] - Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalho/GT182511Int.pdf> - Acesso em: 27/09/2012.

CEAAL. *La Carta*. n. 480. Panamá: Secretaria Geral. 14/08/2012. Disponível em: www.ceaal.org. Consulta em: 15/08/2012.

CEREJA, William. Leitura: uma arquicompetência. In: *Revista Nova Escola: ler em todas as disciplinas - edição especial*. São Paulo: Editora Abril, nov. 2009, p. 67.

CHARTIER, Roger. A leitura e seus suportes [Entrevista com Roger Chartier concedida a Fábio César Montanheiro (tradutor)]. In: MILANEZ, Nilton; GASPAR, Nádea Regina(orgs.). *A (des)ordem do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 31-35.

CHAUÍ, Marilena . *Convite à filosofia*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHOQUEHUANCA, David. C. 2010. Hacia la reconstrucción del Vivir Bien. *América Latina en Movimiento*, ALAI, No 452: 6-13.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLARK, R. et al. Conscientização crítica da linguagem. *Trabalho de Linguística Aplicado: Campinas*, n. 28, p. 37-57, jul./dez. 1996.

COSTA, Marcinha Alves et al. *Práticas de leitura na 1ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos*. [2010] - Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem01pdf/sm01_ss04_01.pdf Acesso em: 27/04/2010.

CUNHA, Cybelle Regina Carvalho da. *Cibercultura e inclusão digital: perspectivas e Concepções* Recife: UFPE/CE, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica).

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Parecer CEB n.11/2000: Diretrizes curriculares para Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: MEC, 2000.

DÁVALOS, Pablo. Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (el Buen Vivir) y las teorías del desarrollo. Martes, 09 de septiembre de 2008. *Outro Desarrollo – Espaço de Intercambio para ir más allá del desarrollo*. Biblioteca de documentos CLAES - www.outrodesarrollo.com.

DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara L. Papel e função do erro na avaliação escolar. In: PERNAMBUCO. SECE. *Avaliação*. Recife, 1993. p. 34 -39.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos. *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos V CONFINTEA*, Julho 1997.

DEHEINZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DESCARDECI, Maria Alice A. S. O incentivo Municipal à alfabetização: um evento de letramento na comunidade. In: KLEIMAN, Angela B et al. *Alfabetização e formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 54-71.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S.(org.). *Gêneros textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

_____. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Angela Paiva (Orgs). *Fala e escrita*. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 177-204.

DOCUMENTO de trabalho para o Ateliê Internacional *Biocivilização para a Sustentabilidade da Vida e do Planeta*, Rio de Janeiro, 9 a 12 de agosto de 2011 tendo em vista a Conferência Rio+20 Que fundamentos filosóficos, éticos e políticos? proposto pelo Fórum por uma Nova Governança Mundial. [documento redigido por Ricardo Jiménez, coordenador da Cátedra de Integração Sul-americana, redator do Caderno de Propostas do FNGM Nossa Pátria deve ser o Universo, migração e governança mundial, coorganizador da Assembleia Cidadã do Cone Sul].

DURANTE, Marta. *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ECO, Humberto. *Leitura do texto literário*. Editorial Presença, Lisboa, 1993.

_____. & CARRIÈRE, J-C. *Não contem com o fim do livro*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. *Elementos para uma Teoria dos Meios de Comunicação*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

FERRAZ, Marcelo. Entre a falência e a redenção: a polêmica circulação de textos literários na internet. *Revista Icarahy*. Universidade Federal Fluminense. N. 01. Agosto, 2009. Disponível em: <http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/html/numeros/1/dliteratura/> - Acesso em: 28/08/2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *Pesquisa em Leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995*. Universidade Estadual de Campinas, 1999. Tese (Doutorado).

FERREIRO, Emília. Entrevista concedida. *Revista Nova Escola*, n. 162, mai/2003.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

FLEURI, Reinaldo M. Nota: para que? In: PERNAMBUCO. SECE. *Avaliação*. Recife, 1993, p. 20-26.

FONSECA, Aytel Marcelo Teixeira da & CUNHA, Antônio Sérgio Cavalcante da. *Uma Experiência de promoção da leitura/escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Departamentos de Letras - Soletas. Ano VIII, N° 15. São Gonçalo: UERJ, jan./jun, 2008, p. [212-].

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 3 ed. Campinas: Papirus, 1994, p. 121-151. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1993.

_____. *A ordem do discurso*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000. (Leituras Filosóficas).

FRANCHI, Carlos. Linguagem – Atividade Constitutiva. In: *Almanaque 5 – Cadernos de Literatura e Ensaio*. Editora Brasiliense, 1977, p. 9-27.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Educação para a paz segundo Paulo Freire. *Educação*, vol. XXIX, n. 59, maio-agosto, 2006, p. 387-393. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/848/84805907.pdf> - Consulta em: 10/01/2013.

FREIRE, Paulo Regulus Neves. *Educação e atualidade brasileira*. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação. Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife-PE, 1959.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (O mundo, hoje; v. 24)

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14. ed. 1983.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje; v. 2).

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994-a.

_____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Paz e Terra, 1994-b.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 2001.

FREITAS, L. A professora: nem “vilã” nem “vítima”. In: PERNAMBUCO. SECE. *Relação professor aluno/ Planejamento/ avaliação*. Recife, 1993. p. 7-14.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto*. 2. ed. SP: Ática, 1995. (Série Fundamentos, n. 107).

FREITAS DE SOUZA, Almeri. *Abordagem comparativa entre as diversas variantes linguísticas em textos*. Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, 1996. 142 f. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores).

_____. *A construção da competência discursiva: o papel da leitura de textos verbais em língua portuguesa*. Recife: Bagaço, 2004.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. *A leitura na escola*. São Paulo: Contexto, 1996. (Repensando o ensino).

_____. *Como facilitar a leitura*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando a Língua Portuguesa).

GALHARDO, Ricardo. 14 especialistas contam como será o Brasil daqui a 14 anos. *Super Interessante*, São Paulo: Editora Abril, p. 68 - 75, set. 2001. Edição 168.

GARCEZ, Lucília. A leitura na vida contemporânea. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 81, n. 199, p. 581-587, set./dez. 2000.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Educação e Linguagem. *Leitura: Teoria & Prática*, [S.l.], ano 8, n. 14, p. 37-39, dez. 1989.

_____. A leitura na sala de aula: as muitas facetas de um leitor. In: MARINHO, Jorge Miguel et al. *Leitura: caminhos da aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: FDE/Diretoria de Projetos Especiais, 1994, p. 13-17. (Série Ideias, n. 5)

_____. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995 (Texto e Linguagem)

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras do Brasil).

_____. Da sala de aula à construção externa da aula. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2000, p. 123-140.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010-a.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010-b.

GERALDI, João Wanderley; BENITES, Maria; FICHTNER, Bernd. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2006.

GIRÃO, Luciene Nobre. *A Prática de Leitura no Ensino de Química: uma Proposta Pedagógica de Ensino Contextualizado*. UFCE/CC, 2011. Dissertação (Mestrado).

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES, Raimunda Aline Lucena. *A comunicação como direito humano: um conceito em construção*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Comunicação, 2007. Dissertação (Mestrado).

GOMES, Valéria Severina. *Concepções de língua e implicações para o ensino: análise da palavra de professores de Português e de alunos de Letras*. Recife: UFPE/CAC/PPLL, 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística).

GUERRA, Isabel Carvalho. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. São João do Estoril – Portugal: Príncipe Editota, 2006.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. *Cartas do cárcere*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. [Seleção e tradução de Noênio Spínola].

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRECO, Alessandro. 14 descobertas que mudaram os últimos 14 anos. *Super Interessante*, São Paulo: Editora Abril, p. 52-57, set. 2001. Edição 168.

GREGORY, Michael, CARROL, Susanne. *Language and situation language varieties and their social context*. London: J. Spencer, Routledge and Kegan, 1978. (Language and Society Series).

GUDYNAS, Eduardo. *Buen Vivir: germinando alternativas al desarrollo*. Artigo publicado em América Latina en Movimiento, ALAI, No. 462, febrero 2011. Disponível em: <http://alainet.org/active/48052> - Acesso em: 20/01/2012.

HOFFMAN, Jussara. Avaliação e construção do conhecimento. In: PERNAMBUCO. SECE. *Avaliação*. Recife, 1993, p. 55-59.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOUTART, François. El concepto de sumak Kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. Lunes 13 de junio de 2011 por CEPRID. Disponível em: <http://www.nodo50.org/ceprid/spip.php?article1183> - Acesso em: 20/01/2012.

HUANACUNI, Fernando. 2010. *Vivir Bien / Buen Vivir*, Convenio Andrés Bello, Instituto Internacional de Investigación y CAO, La Paz, 2010.

IRELAND, Timothy Denis (Org). *Memórias do IV Seminário Internacional: Universidade e Educação Popular*, João Pessoa, 26 a 30 de julho de 1994. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. Trad. Izidro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

KENSKI, Rafael. Detetives de laboratório. *Super Interessante*, São Paulo: Abril, p. 62 - 67, mar. 2002. Edição 174.

KENSKI, Vani Moreira. Múltiplas linguagens na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 123-140.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000-a.

_____. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000-b.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

KLEIMAN, Angela B. et al. *Alfabetização e formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000. (Repensando a Língua Portuguesa)

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009-a.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009b.

KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Trad. Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1969.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 135-160.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. 3. ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*. Brasília, DF, Ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

LANDOWSKI, Eric. Entrevista Eric Landowski : entrevista concedida a Laimonas Tapinas para a *Revista Santara*, Vilnius, 1993. Traduzido do francês por Ana Claudia de Oliveira [2012]. Disponível em: <http://www.pucsp.br/cps/pt-br/teoricos/tres.html> - Acesso em: 23/07/2012.

LEMKE, Jay. Multimedia Literacy Demands of the Scientific Curriculum. *Linguistics and Education* 10 (3): 247-271, 2000.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, Licínio C. *Jornal A Página da Educação*, ano 11, n. 115, set. 2002, p. 21.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Um modelo interacional de leitura. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 137-146.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação educacional/escolar: para além do autoritarismo. *Revista de Educação da AEC*. Brasília, DF, Ano 15, n. 60, p. 23-37, abr./jul. 1986.

_____. Avaliação educacional escolar: à procura de uma saída. In: PERNAMBUCO. SECE. *Avaliação*. Recife, 1993, p. 46-47.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação educacional/escolar: para além do autoritarismo. *Revista de Educação da AEC*. Brasília, DF, Ano 15, n. 60, p. 23-37, abr./jul. 1986.

_____. Avaliação educacional escolar: à procura de uma saída. In: PERNAMBUCO. SECE. *Avaliação*. Recife, 1993, p. 46-47.

LUCKESI, Cipriano C. et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1985.

LYONS, John. *As ideias de Chomsky*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, [19--].

MAGALHÃES, Izabel. Práticas discursivas de letramento: a construção da Identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 201- 235.

MAGDALENA LEÓN, T. Cambiar la Economía para Cambiar la Vida. Desafios de una economía para la vida. In: *El buen vivir*, Alberto Acosta y Esperanza Martínez (comp.), Ed. Abya-Yala, Quito 2009. Disponível em: <http://base.socioeco.org/docs/cambiarlaeconomiaparacambiarlavida.pdf> - Acesso em: 04/02/2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. *Leitura: Teoria & Prática*, Ano 4, jun. 1985.

_____. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Theodoro da (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995, p. 38-57. (Série Fundamentos n. 42).

_____. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*. Brasília - DF, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

_____. *Gêneros textuais: o que são e como se classificam?* Recife: UFPE, 2000. Mimeografado.

_____. Gêneros discursivos e ensino de língua. In: *SEMINÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA*, 2, 2001, Recife. Academia Pernambucana de Letras, 2001-a. mimeografado.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001-b.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002-a, p. 19-36.

_____. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002-b, p. 57-84.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação linguística; 2).

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Angela Paiva (Orgs.). *Fala e escrita*. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13-30.

MARTINS, José de Souza. O Senso Comum e a Vida Cotidiana. *Revista Tempo Social*. USP, 1998 - Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v10n1/a01v10n1.pdf> - Acesso em: 21/02/2013.

MARTÍR-BARBERO, Jesus; REY, Germán. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisuais e ficção televisiva*, 2 ed. São Paulo: Senac, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. *O Manifesto Comunista*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. (Coleção Leitura).

_____. *A Ideologia Alemã*. Lisboa: Avante, 1981.

MAYER, Richard E. *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MEC/SECAD. *Documento Base Nacional de Preparação à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Brasília, 2008.

MELO, Denise Gomes Pereira de. *A leitura e o uso da Biblioteca “Juarez da Gama Batista” (BJGB) por professores e alunos de 7as. e 8as. séries de seis escolas de João Pessoa*. João Pessoa: UFPB/CCSA, 1994. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia).

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1995.

MELO NETO, José Francisco de. Educação Popular: uma ontologia. In: SCOCUGLIA, Afonso C; MELO NETO, José F. (Orgs.). *Educação popular: outros caminhos*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999. p. 31-74.

_____. Educação Popular: sistema de teorias intercomunicantes. In: ROSAS, Agostinho da Silva & MELO NETO, José Francisco de. (Orgs.). *Educação Popular: enunciados teóricos*. v. 2. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, p. 15-33.

_____. *Diálogo em Educação: O diálogo, como atitude própria humana, expressão da capacidade de perguntar e responder ao outro, como igual, é componente fundante da educação*. s/d, mimeografado.

MERCÊS, Leidinalva Amorim Santana das. *Histórias de Leitura de Mulheres Negras da EJA*. UNEB, 2003.

MIEL, Alice. *Criatividade no ensino*. Coordenação de Alice Miel, tradução de Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1972.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A linguagem e o pensamento na elaboração conceitual. *ÁGERE: Revista de Educação e Cultura*, Salvador, v.1, p. 147-166, 1999.

MOITA, Filomena Maria G. da S. Cordeiro. “Oficina escola: educação alternativa para jovens e adultos”. *Leitura de Realidade: Cadernos de Metodologia do Ensino Superior*, João Pessoa: UFPB/CCSA/PPGA, v 1. n. 1, p. 71-82, mar./jun. 1997.

MORATO, Edwiges Maria; COUDRY, Maria Irma Hadler. Processos enunciativos-discursivos e patologia da linguagem: algumas questões linguístico-cognitivas. *Cadernos Cede: Pensamento e Linguagem – Estudos na perspectiva da psicologia soviética*, São Paulo: Papirus, n. 24, p. 66-78, [199-].

MOURA, Dayse Cabral de. *Leitura e Identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na Educação de Jovens e Adultos*. Recife: UFPE/CE, 2010. Tese (Doutorado em Educação).

MOURA, Edite Marques de. *(Des)encontros de Leitura*. Recife: Aurora, 2010.

MOURA, Tânia Maria de Melo. *Alfabetização de adultos: Freire, Ferreiro, Vygotsky – contribuições teórico-metodológica à formulação de propostas pedagógicas*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo).

NEUTZLING, Inácio. A grande transformação socioeconômica do Capitalismo no final do século XX. CUT. *Formação Integral: Trabalho e Educação num mundo em mudanças*, [S. l.], 1998, p. 13-16. Caderno I.

OLIVEIRA, Cibele. *O alfabetizador e a leitura: análise de uma experiência de formação em serviço*. Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem, 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada).

OLIVEIRA, D. P. T. A prática do professor em avaliação: conservadorismo ou transformação. In: PERNAMBUCO. SECE. *Avaliação*, Recife, 1993, p. 5-9.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento. *Travessia: revista do migrante*, São Paulo: Centro de Estudos Migratório, Ano 5, n. 12, p. 17-20, jan./abr. 1992.

_____. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 15-43. (Coleção Leituras no Brasil).

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção passando a limpo).

_____. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Theodoro da (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995. p. 58-77. (Série Fundamentos n. 42).

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996. (Linguagem/crítica).

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas- São Paulo: Pontes, 2000.

OSAKABE, Haqira. Linguagem e educação. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993, p. 7 -10. (Coleção Repensando o ensino).

_____. *Argumentação e discurso político*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Texto e Linguagem).

OSWALD, Maria Luiza. A relação do jovem com a imagem: um desafio ao campo de investigação sobre a leitura. In: TIMBAU, Anderson (et al.); DAUSTER, Tânia; FERREIRA, Lucelena (Orgs.). *Por que ler?: perspectivas culturais do ensino da leitura*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, p. 193-216.

PAIVA, Jane; VÓVIO, Cláudia Lemos; FERNANDES, Cida. Bibliotecas para programas de Educação de Jovens e Adultos: três olhares. *Alfabetização e Cidadania*. Leituras: Revista de Educação de Jovens e Adultos, [S.l.]: RAAAB, n. 12, p. 67-78, jul. 2001.

PÊCHEUX, M. A análise automática do discurso (1969). In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p.61-161.

PEDRALLI, Rosângela. Usos sociais da escrita em espaço escolar: as relações estabelecidas por mulheres inseridas em turma de primeiro segmento da EJA. In: *Fórum Linguístico*. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 128-144, abr./jun. 2012, p. 128- 144. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2012v9n2p128/23078> – Acesso em: 20/10/2012.

PEREIRA, Rodrigo Acosta. Ensino/aprendizagem de leitura e a questão dos gêneros do discurso: aspectos teóricos-aplicados. [2012] - Disponível em: http://jararaca.ufsm.br/websitedownload/Artigos/07_L&C_1S/L&C1s07Rodrigo.pdf - Acesso: 27/10/2012.

PEREIRA, Leticia Queiroz. Gêneros textuais e letramento na Educação de Jovens e Adultos [Orientadora: Bárbara Olímpia Ramos de Melo (PIBIC/UESPI)] [2012] – Disponível em: <http://www.uespi.br/prop/XSIMPOSIO/TRABALHOS/INICIACAO/Ciencias%20Humanas%20e%20Letras/GENEROS%20TEXTUAIS%20E%20LETRAMENTO%20NA%20EDUCACAO%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20AUTORA%20LETICIA%20QUEIROZ%20PEREIRA.pdf> - Acesso: 27/10/2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 2002.

POSSENTI, Sírio. Pragas da leitura. In: SILVA, Célia Maria de Arnaldo et al. *Leitura, escola e sociedade*. 2. ed. São Paulo: FDE/Diretoria de Projetos Especiais, 1994, p.27-33. (Série Ideias; n. 13).

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

_____. *Discurso, estilo e subjetividade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Texto e Linguagem).

_____. *Língua na mídia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a. [Linguagem; 35].

_____. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b. [Língua(gem); 31].

_____. Duplo sentido em dois gêneros populares: eles só pensam naquilo. In: MILANEZ, Nilton; GASPAR, Nádea Regina(orgs.). *A (des)ordem do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 145-153.

PRESTES, Emília Maria da Trindade. *Em torno da Mesa: como iguais e diferentes aprendem juntos através do diálogo* [2012] - Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt18/t184.pdf> - Acesso em: 22/05/2012.

_____. Atualizando as Ideias de Paulo Freire e de João Francisco de Souza através das Tertúlias Literárias [2010] - Disponível em: www.paulofreire.org/pub/.../Texto_coloquio_Paulo_Freire_2008.doc - Acesso em: 05/07/2010.

PRIGOGINE, Ilya. *El Nacimiento del Tiempo*. Tusquets Editores, Buenos Aires, 2006.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *Introdução: metamorfose da ciência e conclusão*. In: A nova aliança. Brasília: editora da UNB, 1997.

RAMÍREZ, R. G. 2010. Socialismo del sumak kawsay o biosocialismo republicano, pp 55-74, In: “*Los nuevos retos de América Latina. Socialismo y sumak kawsay*”. SENPLADES, Quito.

RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 267-290.

REGO, Lúcia L. B. *O desenvolvimento da língua escrita pela criança: uma perspectiva sócio-funcional*. Recife: UFPE/Mestrado em Psicologia, 1986. Mimeografado.

REGO, Teresa Cristina R. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

REINALDO, Maria Augusta G. de M. Da aquisição ao desenvolvimento da escrita: concepções e implicações para a ação pedagógica. In: DIAS, Luiz Francisco (Org.). *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Ideia, 2001, p. 81-96.

RESENDE, Patrícia Cappucio de. *Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito*. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de alfabetização, leitura e escrita, 2008. Dissertação (Mestrado).

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Alfabetismo e atitudes: pesquisas com jovens e adultos*. Campinas: Papirus/Ação Educativa, 1999.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto. In: SILVA Célia Maria de Arnaldo *et al.* *Leitura, escola e sociedade*. 2. ed. São Paulo: FDE/ Diretoria de Projetos Especiais, 1994, p. 37-42. (Séries ideias; n. 13).

_____. Leitura e escrita na escola: algumas propostas. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 16, n. 69, p. 116-123, jan./mar. 1996.

_____. Entre a oralidade e a escrita: reflexões esparsas. In: DIETZSCH, Julia Martins (Org.) *Espaços da Linguagem na Educação*. 2 ed. São Paulo: Editorial Humanitas, 2005, p. 63-84.

RODRIGUES, Otávio. 14 tecnologias que vão fazer parte da sua vida daqui a 14 anos. *Super interessante*, São Paulo: Abril, p. 60 - 65, set. 2001. Edição 168.

RORTY, Richard. O futuro da utopia. In: *Folha de São Paulo: Caderno Mais*. Domingo, 04 de abril de 1999, p. 5.

ROSAS, Agostinho da Silva. *Criatividade em educação popular: um diálogo com Paulo Freire*. João Pessoa: UFPB/CE, 2008. Tese (Doutorado em Educação).

ROSAS, Agostinho da Silva & MELO NETO, José Francisco de. (Orgs.). *Educação Popular: enunciados teóricos*. v. 2. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, p. 15-33.

SALES, Ivandro da Costa. Educação Popular: uma perspectiva, um modo de atuar - alimentando um debate. In: SCOCUGLIA, Afonso C; MELO NETO, José F. (Orgs.). *Educação popular: outros caminhos*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999, p. 11-122.

SAMPAIO, Aíla. A literatura no mundo virtual: textos apócrifos e falsas autorias na internet – Parte I. [2010]. Disponível em: <http://litebrasil.blogspot.com.br/2010/02/literatura-no-mundo-virtual-textos.html> - Acesso: 19/02/2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum; v.4).

_____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1970.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (In) Flexibilidade Comunicativa. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 161-199.

SIGNORINI, Inês; DIAS, Rachel Maria. “Até agora, só ferrada, cara!”: o cognitivo, o afetivo e o motivacional na alfabetização de jovens. In: KLEIMAN, Angela B. et al. *Alfabetização e formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 75-102.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A leitura no contexto escolar. In: MARINHO, Jorge Miguel et al. *Leitura: caminhos da aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: FDE/Diretoria de Projetos Especiais, 1994, p. 13-17. (Série Ideias, n. 5).

_____. *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. (Novas Perspectivas, 19).

SILVA, Rita de Cássia Curvelo da. Educação Popular e Práxis: a ação política e educativa dos trabalhadores e das trabalhadoras do MST. In: MELO Neto, José Francisco de. *Educação popular: enunciados teóricos II*. (Org.). Vol. II, João Pessoa: Editora UFPB, 2008, p. 157-173.

SILVA, Suely Barros Bernardino da. Uma Reflexão sobre o Papel da Escola no Ensino da Leitura. In: *Revista Eletrônica Aboré: Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo*. Manaus, ed. 03, nov, 2007.

SILVEIRA, Manuela Monarcha Murad da. Desenvolvimento *versus* Buen Vivir: concepções de natureza e tensões territoriais no Equador Plurinacional. Número Especial *EGAL*, 2011 - Costa Rica. II Semestre 2011, p. 1-17.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos Cedes: Pensamento e Linguagem - Estudos na perspectiva da psicologia soviética*, São Paulo: Papirus, n. 24, p. 51-65. [19--].

SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Theodoro da (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995, p. 18-29. (Série Fundamentos n. 42).

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 1998.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: Edwiges (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2000, p. 49-73.

_____. Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos. In: *Revista Pátio*, n. 29, fev./2004 - Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1> - Acesso: 14/02/2013.

SOLÉ, Isabel. In: *Revista Nova Escola: ler em todas as disciplinas - edição especial*. São Paulo: Editora Abril, nov. 2009, p. 14-16.

SOUZA, Dulio Duka. Combate ao racismo: compromissos e ações propositivas. In: PINSKY, Jaime (Org.). *Práticas de cidadania*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 39-54.

SOUZA, João Francisco de. Perspectivas da Educação Popular na década de 90. *Em Aberto*. Brasília, DF, ano 11, n. 56, p. 31-42, out./dez. 1992.

_____. *Educação de Jovens e Adultos: Proposta curricular – Ensino Fundamental*. Recife: Bagaço/NUPEP-UFPE, 1998.

_____. *A Educação Escolar, nosso Fazer Maior, des(A)fia o nosso Saber: Educação de Jovens e Adultos*. Recife: Bagaço; UFPE/CE/NUPEP, 1999.

_____. *Atualidade de Paulo Freire: contribuições ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: Bagaço/NUPEP-UFPE, 2001.

SPINILLO, Alina Galvão. Bases construtivistas da avaliação. Contribuições da Psicologia Cognitiva. In: PERNAMBUCO. SECE. *Relação professor aluno/ Planejamento/ Avaliação*. Recife, 1993, p. 45-49.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. *Ensaio de pedagogia da língua portuguesa*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and researching settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. *Research genres explorations and applications*. New York: Cambridge University Press, 2004.

TANUS, Tânia Izabel Vendas. Reflexões sobre o significado social da leitura: o que é aprender a ler? *Cadernos de Cultura*: “O guardador de inutensílios”. n. 3, p. 26-32, maio 2000.

TERZI, Sylvia Bueno. Para que ensinar a ler o jornal se não há jornal na comunidade?: o letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não-escolarizados. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 153-175. (Coleção Leituras no Brasil).

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época; v. 47).

TIMBAU, Anderson; DAUSTER, Tânia & FERREIRA, Lucelena. A descoberta de si: representações e práticas de leitura e escrita de universitárias. In: TIMBAU, Anderson (et al.); DAUSTER, Tânia e FERREIRA, Lucelena (Orgs.). *Por que ler? : perspectivas culturais do ensino da leitura*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, p. 217-246.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TUNES, Elizabeth. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. *Cadernos Cedes: Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural*. São Paulo: Papyrus, n. 35, p. 29-39, 1995.

UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA. *Prioridades de Acción en el Siglo 21: La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, 2000.

UNESCO, MEC. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI).

UNESCO/MEC/SECAD. *Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI)*: Marco de Açã de Belém. Brasília, 2010.

VALE, Maria José. *Educação de Jovens e Adultos: a construção da leitura e da escrita*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999. (Série Cadernos de EJA, n.4).

VALLE, Mariana Cavaca Alves do. *A leitura literária de mulheres na EJA*. Belo Horizonte: UFMG/FE, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação).

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007. [Tradução de Luiz Maria Encarnación Moya].

VIANA, Marigia. Concepções de Linguagem e formas de trabalhar o texto discursivo. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2, 2001, Recife: *Academia Pernambucana de Letras*, 2001. Mimeografado.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo? Disponível em: [http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@0 Claudia Vovio.pdf](http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@0%20Claudia%20Vovio.pdf) - Acesso em: 20/04/2010.

_____. *Entre Discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Disponível em: http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/investigacion/premios_tesis/2007/claudia_lemos_vovio.pdf. Acesso em: 19/06/2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. (Série Psicologia e Pedagogia).

_____. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WACHOWICZ, Lilian A. A avaliação da aprendizagem. In: PERNAMBUCO. SECE. *Avaliação*, Recife, 1993, p. 43-47.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. (Série Novas Perspectivas, 1).

_____. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora Senac, 2001. (Ponto futuro; 3).