



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS  
EDUCATIVAS (PPGFOPRED)

**ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC) DOS LIVROS DIDÁTICOS E  
DO DISCURSO DOS PROFESSORES DA EJA DE UMA ESCOLA DO  
TOCANTINS**

**IMPERATRIZ-MA  
2022**

**ADALBERTO PEREIRA TORRES**

**ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC) DOS LIVROS DIDÁTICOS E  
DO DISCURSO DOS PROFESSORES DA EJA DE UMA ESCOLA DO  
TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

**Orientador:** Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia.

**IMPERATRIZ-MA  
2022**

TORRES, Adalberto Pereira.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA ADC DOS LIVROS  
DIDÁTICOS E DO DISCURSO DOS PROFESSORES DA EJA DE  
UMA ESCOLA DO

TOCANTINS / Adalberto Pereira TORRES. - 2022.

145 p.

Orientador(a): Raimundo Nonato de Pádua CÂNCIO. Dissertação  
(Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Formação Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade Federal  
do Maranhão, IMPERATRIZ, 2022.

1. Análise de Discurso Crítica (ADC). 2. Educação de  
Jovens e Adultos EJA. 3. Letramento ideológico. 4. Letramentos  
sociais. 5. Professores da EJA. I. CÂNCIO,  
Raimundo Nonato de Pádua. II. Título.

**ADALBERTO PEREIRA TORRES**

**ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC) DOS LIVROS DIDÁTICOS E DO DISCURSO DOS PROFESSORES DA EJA DE UMA ESCOLA DO TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

**Orientador:** Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio.

Aprovada em: 08/09/2022

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio - Presidente e Orientador

---

Doutor em Educação  
Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ediene Pena Ferreira - Membro Titular Externo

---

Doutora em Linguística  
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro - Membro Titular Interno

---

Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

## AGRADECIMENTOS

Este momento talvez seja um dos mais esperados ao longo desses dois anos no Mestrado. Tudo que vivi me levou até aqui para vivenciar este instante que é único em minha existência! Todo o processo de estudos, pesquisas, aprendizagens e vivências me levaram até este acontecimento!

Assim, chego ao fim deste processo profundamente grato por tudo que vivi ao longo desses dois anos que foram intensos, pois tive a oportunidade de me relacionar com pessoas fantásticas que marcaram a minha história!

A lista de gratidão é extensa, pois não acredito que consigamos nada só, toda conquista é um ato colaborativo e assim sou devedor a muitos e muitas pessoas que gastaram seu preciso tempo comigo com tanto amor e paciência!

Sou muito grato aos colegas da escola onde trabalho e da escola onde realizei os estudos. Aos colegas da Turma 02 de Mestrado, por tudo que passamos juntos durante esses anos tão atípicos!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED), que me deu todo suporte necessário para concluir a minha formação!

Aos professores e professoras das disciplinas que contribuíram ao longo da minha formação com ensinamentos necessários. Uma palavra para defini-los: inesquecíveis!

Agradeço às professoras e aos professores que compuseram a minha banca: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ediene Pena Ferreira e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, que foram de suma importância para a produção desta Dissertação com suas recomendações profícuas. Agradeço também pela atenção por estarem presentes neste momento importante da minha existência!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia, que me conduziu por entre leituras e pesquisas; por me ajudar a retornar ao foco do estudo, quando estava saindo do caminho, sempre me guiando aos trilhos com o devido rigor. A sua orientação exacerba a tudo isso, uma vez que a atenção e carinho expresso por meio de intervenções, muitas vezes incompreendidos por mim, sempre foram absorvidas como algo que vai além do didático-pedagógico, pois são ensinamentos para toda uma vida! Não tenho palavras para expressar a minha gratidão por tudo isso que o senhor tem feito por mim ao longo desse Mestrado! Inesquecível é a melhor palavra que posso usar neste momento!

Agradeço a todas e a todos que direta ou indiretamente contribuíram com a elaboração deste trabalho!

“Cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. O comentário. A índole dialógica desse correlacionamento”.

Mikhail Bakhtin (2011).

## RESUMO

Determinados discursos e práticas de letramento tendem a forjar as conjecturas culturais e ideológicas que os sustentam, veiculando a ideia de que sejam neutros e universais, deixando de considerar as posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico no qual palavras, expressões e proposições são produzidas. Nessa direção, o principal objetivo deste estudo foi analisar os livros didáticos que orientam a prática docente e os discursos de professores da EJA de uma escola pública municipal do Tocantins, a partir da inter-relação entre o modelo autônomo e o modelo “ideológico” de letramento, tendo em vista a noção de letramento como prática social. Para tanto, investigou-se as noções dos professores da EJA sobre letramento como prática social e onde eles referenciam as suas ideias; identificou-se inter-relações entre o modelo autônomo e ideológico de letramento nos documentos analisados e nos discursos dos professores; e indicou-se, a partir dessas análises, elementos que não caracterizam o letramento como uma prática social, e que se distanciam do modelo ideológico de letramento. Metodologicamente, neste estudo, de abordagem qualitativa, optou-se pela análise do Projeto Político-Pedagógico da escola, de livros didáticos da EJA, componente Língua Portuguesa, e realizou-se entrevistas com professores dessa modalidade de ensino, como instrumentos de coleta de dados. Teoricamente, segue-se os encaminhamentos da abordagem dialético-relacional da Análise de Discurso Crítica (ADC), na perspectiva de Fairclough (2016), entre outros autores, correlacionando, neste estudo, análise linguística, estudos sociais e educação. Os dados evidenciam que o desenvolvimento do pensamento crítico, proposto pelo modelo ideológico de letramento, mostra-se comprometido e perde lugar na escola, pois há poucos elementos que indicam que na EJA o letramento seja concebido como uma prática social. Mostram ainda que o trabalho do professor fica restrito ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital; em detrimento de uma educação para o pensamento crítico, para a ação política e transformadora, como propõe o modelo ideológico de letramento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos – EJA. Análise de Discurso Crítica. Letramentos sociais. Letramento ideológico. Professores da EJA.

## **ABSTRACT ABSTRACT**

Certain discourses and literacy practices tend to forge the cultural and ideological conjectures that support them, conveying the idea that they are neutral and universal, and failing to consider the ideological positions at stake in the socio-historical process in which words, expressions and propositions are produced. Going in this direction, the main objective of this study was to analyze the textbooks that guide the teaching practice and the speeches of EJA (Youth and Adult Education) teachers from a municipal public school in the state of Tocantins, from the interrelation between the autonomous model and the "ideological" model of literacy, in view of literacy as a social practice. To that effect, we investigated the notions of EJA teachers about literacy as a social practice and where they reference their ideas; we identified the interrelationships between the autonomous and ideological model of literacy in the analyzed documents and in the teachers' discourses; and, based on these analyses, we indicated elements that do not characterize literacy as a social practice, and that distance themselves from the ideological model of literacy. In this study with a qualitative approach, we opted methodologically for the analysis of the School's Political-Pedagogical Project, of EJA textbooks, of the Portuguese Language component; and conducted interviews with teachers of this field of education, as data collection instruments. Theoretically, we followed the directions of the dialectical-relational approach of Critical Discourse Analysis (CDA), from the perspective of Fairclough (2016), among other authors, correlating, in this study, linguistic analysis, social studies and education. The data show that the development of critical thinking, proposed by the ideological model of literacy, is compromised and loses its place in school, as there are few elements that indicate that, in EJA, literacy is conceived as a social practice. They also show that the teacher's work is restricted to the role of reproducing the workforce for capital, to the detriment of an education for critical thinking, for political and transformative action, as proposed by the ideological model of literacy.

**KEYWORDS:** Youth and Adult Education – EJA. Critical Discourse Analysis. Social Literacy. Ideological Literacy. EJA Teachers.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Categorias analíticas do Modelo Tridimensional de Fairclough.....	45
Quadro 2	- Organização do <i>corpus</i> de acordo com as categorias do estudo...	61
Quadro 3	- Categorias analíticas.....	63
Quadro 4	- Referenciação.....	93
Quadro 5	- Força.....	98
Quadro 6	- Intertextualidade.....	102
Quadro 7	- Ideologia.....	110
Quadro 8	- Hegemonia.....	118

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1	Da relação com a questão estudada.....	11
1.2	Problemática e objetivos.....	17
1.3	Letramentos sociais como objeto de estudo.....	20
<b>2</b>	<b>DISCURSO E EVENTOS COMUNICATIVOS: QUESTÕES PRELIMINARES.....</b>	<b>31</b>
2.1	Discurso, contexto e gênero do discurso.....	31
2.2	Análise de Discurso Crítica (ADC).....	39
2.3	Das correlações entre Análise do Discurso (AD) e Análise de Discurso Crítica (ACD).....	47
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO.....</b>	<b>52</b>
3.1	Caraterização da pesquisa.....	52
3.2	Procedimentos éticos.....	58
3.3	O <i>Corpus</i> .....	59
3.4	Análise, categorias e produto técnico.....	62
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E LETRAMENTOS SOCIAIS.....</b>	<b>65</b>
4.1	A EJA e os desafios enfrentados pelos professores.....	65
4.2	Letramentos sociais na EJA.....	72
4.3	O modelo autônomo e o modelo “ideológico” de letramento.....	78
<b>5</b>	<b>INDICATIVOS DO MODELO AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO NO PPP DA ESCOLA, NOS LIVROS DIDÁTICOS E NO DISCURSO DOS PROFESSORES DA EJA.....</b>	<b>85</b>
5.1	O <i>texto</i> : lexicalização e referenciação na análise do PPP que orienta a prática pedagógica dos professores.....	86
5.2	<i>Prática discursiva</i> : força e intertextualidade na análise dos livros didáticos e no discurso dos professores da EJA.....	96
5.3	<i>Prática social</i> : ideologia e hegemonia na análise dos livros didáticos e suas ressonâncias nas falas dos professores da EJA.....	107
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>

# 1 INTRODUÇÃO

*O sentido de uma palavra [...] é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (PÉCHEUX, 2009, p. 190).*

Nesta seção, as aproximações de minhas<sup>1</sup> experiências profissional e acadêmica, na relação com a questão investigada, ajudam a fundamentar o interesse em estudar os documentos e os discursos de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da inter-relação entre o modelo autônomo e o modelo “ideológico” de letramento. A seguir, apresento a problemática e a justificativa do estudo, e um breve delineamento sobre letramentos sociais como objeto a ser investigado.

## 1.1 Da relação com a questão estudada

Ao fazer um exercício de aproximação com a questão estudada, destaco que meu processo de formação é marcado por algumas singularidades, que se traduzem em eventos resultantes das relações que vivenciei com outros atores sociais, em contextos por onde circulei, que também retratam as desigualdades sociais e econômicas de nosso país, Brasil, e da região Nordeste, de onde venho. Ao mesmo tempo que contextualizo a questão investigada, *os documentos e os discursos de professores da EJA a partir da inter-relação entre o modelo autônomo e o modelo “ideológico” de letramento, tendo em vista a noção de letramento como prática social*, também destaco questões relacionadas aos percursos trilhados ao longo de minha vida profissional e acadêmica, considerando a educação fundamental nesse processo de construção social, assim como os direitos de ir e vir, o direito de comer, “de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz” (FREIRE, 2000, p. 59).

---

<sup>1</sup> Utilizo, neste estudo, a primeira pessoa do singular para melhor identificação e indicação da pessoa do discurso, de modo a contribuir no texto para a melhor caracterização e descrição da questão estudada.

Oriento que os modelos autônomo e “ideológico” de letramento serão melhor explicados em 4.3, mas cabe aqui observar que o letramento, como o ato de ler e escrever (mas não se resume a isso), não deveria estar dissociado do âmbito sociocultural. Essa dissociação é feita quando se adota o modelo autônomo, ou seja, quando não se volta para o letramento social, centrando-se apenas na competência individual do aluno, a partir de habilidade formais e técnicas. Já o letramento “ideológico”, está para além da alfabetização, pois é centrado justamente nas questões sociais, culturais, econômicas, cognitivas e digitais, dentre outras, a partir de atividades que envolvem situações da vida real e social.

Atualmente atuo como professor regente do 4º ao 5º ano e posso dizer que os aprendizados das experiências nos anos iniciais do ensino fundamental, somados aos dos anos finais e EJA, me ajudaram a ressignificar minhas práticas pedagógicas e me tornar mais sensível, o que se deu a partir de reflexões e da constatação de que a maioria dos meus anteriores e atuais alunos integravam e integram os grupos mais vulneráveis da população. Decorre daí a necessidade de compreender o papel da EJA como uma ação afirmativa voltada aos adolescentes, jovens, adultos e idosos, com vistas a diminuir a discriminação e a desigualdade historicamente criadas pelas condições de privação e pobreza que assolam grande parte da população do país.

A motivação para desenvolver este estudo está implicitamente posta nos percursos trilhados, sobretudo ao longo de minha vida acadêmica e profissional. Dito isto, iniciei o magistério na cidade Imperatriz, em 2013, mediante processo seletivo para a EJA, fase I (alfabetização). E depois, em 2016, quando assumi o concurso público em de São Miguel do Tocantins<sup>2</sup>-TO, onde atuei inicialmente como professor de 6º a 9º ano e tive minhas primeiras experiências com adolescentes, jovens e adultos com a idade avançada em relação ao ano no qual estavam matriculados.

No entanto, a principal motivação se deu no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), atualmente Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), na Disciplina Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), opção que fiz por não poder me desligar de meu trabalho, pois trabalhava em uma concessionária de motos no regime CLT com jornada de trabalho de oito horas. Assim, restou-me apenas o horário noturno no qual

---

<sup>2</sup> O município de São Miguel do Tocantins está localizado no Norte do estado do Tocantins, na região chamada “Bico do Papagaio”. Fica a uma distância de 635 km de Palmas, a capital do Tocantins. Em linha reta, a distância entre Imperatriz-MA e São Miguel do Tocantins-TO é de 12 km.

essa modalidade de ensino é ofertada e a enorme possibilidade de vivenciar uma nova realidade na área da educação. Além de ser graduado em Pedagogia pela UEMA, também sou graduado em Administração de Empresas pela mesma instituição.

Uma das primeiras questões que me chamou atenção em relação ao Estágio Supervisionado na EJA é que poucos estudantes de graduação em Pedagogia se interessavam por fazer estágio nessa modalidade de ensino, dado um conjunto de situações que eles consideravam desfavoráveis. Dentre elas destaco o horário em que é realizada essa modalidade de ensino, o noturno. As escolas que ofertam a EJA estão localizadas, a grande maioria, em bairros periféricos, vistos com certa discriminação pela população por serem “perigosos”, devido aos pontos de vendas de drogas ilícitas que ali se instalaram.

Com relação a essa realidade, entendo que todas as pessoas são merecedoras de igual respeito e consideração, independentemente de sua condição social, o que está relacionado àquilo que chamamos de direitos humanos, pois não se pode pensar a formação de valores desfavorecendo ou desvalorizando o encontro com outras pessoas, como possibilidades e momentos importantes de se aprender conviver com a heterogeneidade e a diferença. Tais questões me fazem refletir sobre o papel das instituições diante das situações de exclusão social e sobre o direito de aprender das pessoas em qualquer idade.

Devido a essas condições, observei que a EJA, principalmente na região onde atuo, não era e ainda não é foco de pesquisas na academia e nem se apresentava como um espaço de aprendizagens que os graduandos consideravam relevante para a sua formação acadêmica. Isso fica claro quando não se deseja estabelecer relações com uma população formada por pessoas de culturas e classes sociais diversificadas, que não conseguiu a conclusão dos estudos em idade apropriada. No sentido contrário, motivado por essa experiência inicial na graduação em Pedagogia, minha prática docente na EJA inicia a partir de um processo seletivo realizado no município de Imperatriz, quando passei a atuar como professor dessa modalidade de ensino por um ano.

Devido às especificidades dessa modalidade de ensino, ao longo do processo fui compreendendo que a EJA precisa acontecer em dado contexto sociocultural, e percebendo as/os estudantes como atores sociais também construtores de suas próprias aprendizagens, sem se que isso se apoiasse somente nas relações que os determinavam ou influenciavam (FREIRE, 1979). É importante observar que, de fato,

a EJA nos impõe um novo modo de repensar o papel do Estado em implantar políticas públicas e educacionais condizentes a necessidades dessa clientela. Nesse sentido, posso dizer que minhas experiências leitoras sobre a alfabetização e letramento e concepções metodológicas diferenciadas para o trabalho didático com jovens e adultos foram muito significativas e me ajudaram bastante, visto que a problemática da EJA deixou de ter um fim em si mesma e passou a ser pensada numa perspectiva crítica mais ampla.

Ainda durante a graduação, algumas disciplinas me apresentaram textos com foco na perspectiva sociocultural de alfabetização e letramento, que me ajudaram a constituir uma visão mais sensível às práticas de letramento, uma vez que assim como os atores sociais as práticas sociais também variam e se transformam ao longo de momentos históricos determinados. Tais textos foram basilares e me fizeram refletir sobre minha atuação como professor da educação básica e da EJA em relação ao processo de alfabetização e letramento. Outros eventos também me aproximaram desta questão, como a realização do trabalho de conclusão de curso e a participação em encontros de formação de professores de EJA, quando ingressei como professor seletivado nessa modalidade de ensino na rede municipal de Imperatriz - MA.

De outro modo, destaco que o processo seletivo para ingresso no mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas/UFMA exigiu que eu me debruçasse na bibliografia indicada, e algumas delas que versavam sobre alfabetização e letramento contribuíram significativamente para elaboração de meu pré-projeto de pesquisa. Dentre essas obras e outras que me chamaram atenção destaco: *“Letramento e alfabetização: as muitas facetas”*, de Magda Soares; *“Da fala para escrita”*, de Luiz Antônio Marcuschi; *“Letramentos múltiplos, escola e inclusão social”*, de Roxane Rojo; e *“Os significados do letramento”*, de Ângela Kleiman; que me ajudaram a elaborar a minha primeira proposta de pesquisa.

Ao longo dos estudos no Mestrado tive contato com novos estudos sobre letramento, como as obras *“Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação”* e *“Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil”*, de Brian V. Street<sup>3</sup>. A obra *“Discursos, identidades e letramentos: abordagens da análise de discurso crítica”*, de Maria Aparecida Ottoni e

---

<sup>3</sup> Professor emérito de Linguagem na Educação no *King's College* (Reino Unido) e professor visitante na *Graduate School of Education*, Universidade da Pennsylvania (Estados Unidos).

Maria Cecília de Lima, de maneira especial me motivou a retornar as reflexões mais contextuais sobre a EJA, dada a realidade onde passei a lecionar, a cidade de São Miguel do Tocantins. O foco nas práticas de letramento, nos discursos e identidades constituídos nessas e por essas práticas, com base em Ottoni e Lima (2014), me fez perceber a relevância desta minha proposta no campo da Educação na interface com os estudos linguístico-discursivos e sociais, associados à EJA numa posição crítica.

À medida que lia mais sobre discursos e letramentos sociais, compreendia suas funções, usos, formas, gêneros, aplicações, etc, e seguia assim me apropriando de conhecimentos necessários para dar início nessa viagem de investigação sobre os discursos de professores sobre letramentos sociais na EJA. Mas surgiam ainda muitas dúvidas, principalmente quando da aproximação destas questões com a corrente teórica Análise de Discurso Crítica (ADC), no que concerne à aplicação de seus princípios e métodos de abordagem à diferentes contextos de desigualdade, como o caso da EJA da escola investigada. Nesse contexto específico, as demandas sociais e os problemas educacionais percebidos durante minha atuação como professor da EJA me fizeram entender que precisamos ampliar as discussões e análises sobre a atuação dos professores dessa modalidade de ensino. E isso tem suscitado cada vez mais a necessidade de investigar os discursos, as ideologias e as práticas que os sustentam, com base nos estudos críticos da linguagem.

Os estudos feitos ao longo do primeiro ano do Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas me direcionaram a uma reflexão mais crítica acerca do trabalho que já desempenhei no âmbito da EJA. Daí o novo olhar que passei a ter sobre meu próprio discurso na EJA e sobre minha própria *práxis* pedagógica, assim como aos de meus pares que também na escola em que trabalho. A carência de formação inicial e em serviço de professores leva-nos, muitas vezes, a reproduzir discursos carregados de ideologias que ignoram ou não dialogam de fato com a realidade social e com os problemas de nossos alunos e alunas, e passamos a fazer opções por perspectivas de letramento que orientam para uma habilidade técnica e descontextualizada.

Tais questões me levaram a investigar os discursos de professores da EJA sobre letramentos sociais, pois o discurso acaba por influenciar outros que sejam compatíveis com o interesse daqueles que detêm o poder (VAN DIJK, 2015), compreendendo que o discurso constitui e é constituído por práticas sociais, e estas podem revelar processos de manutenção e abuso de poder. Na escola na qual

trabalho, foi possível perceber que a maioria dos professores dos turnos matutino e vespertino complementam seus horários (e logicamente a renda) a noite na EJA, por serem residentes na cidade onde trabalham. Porém, eles não se autodeclararam professores dessa modalidade de ensino, atitudes que muito têm a nos dizer neste estudo. Dentre outras questões mais específicas que serão discutidas a seguir, é essa particularidade que faz desta realidade um caso específico a ser estudado, situado em seu contexto e emoldurado por trajetórias singulares de professores da EJA.

Não obstante, a heterogeneidade de faixas etárias e interesses diversos, a falta de uma formação apropriada do corpo docente para lidar com a diferença, a inexistência de uma proposta metodológica que se adeque a todos e todas de forma globalizada e a carência de métodos condizentes com a proposta da EJA, tal como ela foi esboçada, são alguns dos problemas que vivenciei ao longo desse processo de aproximação com essa modalidade de ensino. Pude perceber também que o próprio sistema escolar vem tratando a EJA com certo desdém, como algo que lhe foi imposto de cima para baixo, não dando a esta modalidade de ensino o mesmo tratamento que dá ao ensino regular.

É importante observar também que geralmente destinadas ao funcionamento no período noturno, nas classes da EJA nos deparamos com pessoas fatigadas pelo dia de trabalho e professores que já deveriam estar em seu horário de descanso. A assiduidade é flexibilizada e ocorre geralmente uma evasão acentuada. Como se estes estímulos negativos não bastassem, ainda se somam aos trabalhos docentes e discentes as dificuldades com a aprendizagem de determinados conteúdos, repassados de forma reduzida e aligeirada, bem como os problemas oriundos da sociointeração entre grupos tão diferentes e com interesses tão diversos.

Este breve relato que caracteriza a realidade da EJA, não somente do contexto onde desenvolvo esta pesquisa, mas também de muitas outras escolas em várias regiões do país (IRELAND, 2016) é que me faz reconhecer a urgência deste estudo. Pois, conforme Freire (2000), a aprendizagem é fundamental por proporcionar oportunidades expressivas e individuais, sendo parte integrante de um projeto amplo e com possibilidades. São os desafios enfrentados pelos sujeitos iletrados ao longo da vida que exigem que eles retornem à escola. Mas muitas vezes esses atores sociais não têm estímulos e nem tempo para estudar, além de outros aspectos que dificultam seu desenvolvimento. Contudo, diante de todas essas questões que precisarei me aprofundar, tenho ciência que percorro uma área do conhecimento



ainda jovem no Brasil, que é a Análise de Discurso Crítica, e, por isso, este estudo trona-se um grande desafio para mim, pois, conforme Resende (2012, p. 104) “sem dúvida, a Análise de Discurso Crítica está longe de ser um empreendimento fácil. Mas, Nem por isso deixa de ser um convite instigante”.

## 1.2 Problemática e objetivos

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicados em 2018, indicam que no Brasil 52,6% da população acima de 25 anos não possui a educação básica completa, e que 33,1% dessa população não concluiu o ensino fundamental<sup>4</sup>. Tal situação tem a ver, entre outras, com as diversas razões que levam as pessoas a não voltarem a estudar, entre as quais destaco o tempo demandado pelo trabalho e a constante procura por emprego. Entre outras justificativas, há aqueles atores sociais que dizem que não estudam porque precisam se dedicar aos afazeres domésticos. São questões que me instigam a problematizar, além da diminuição de matrículas e os elevados índices de abandono na Educação de Jovens e Adultos, os encaminhamentos teóricos, a questionar não somente as práticas pedagógicas, mas principalmente os discursos dos professores no processo de alfabetização e letramento na EJA.

Essas demandas sociais e os problemas educacionais que emergem nos diferentes contextos, despertam atenção e me inquietam a ampliar as discussões e análises acerca da atuação dos docentes nessa modalidade de ensino, o que tem suscitado cada vez mais a necessidade de investigar os discursos e as ideologias que os sustentam nas escolas, com o aporte teórico dos estudos críticos da linguagem.

Nessa direção, Brandão (2004, p. 11) destaca que a linguagem como discurso não pode ser compreendida apenas como suporte para o pensamento, mas sim como “um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia”. Desta forma, analisar os discursos

---

<sup>4</sup> Ressalvadas as críticas a esse sistema internacional de avaliação, o resultado do Brasil no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), na edição de 2015, mostra que o Brasil ficou em 59º lugar em leitura e em 65º lugar em matemática, num rol de 70 países. A pontuação referente à leitura é significativamente inferior à média dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): 493 pontos. De acordo com os resultados preliminares do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), do Instituto Paulo Montenegro, de 2018, 3 de 10 brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser considerados analfabetos funcionais (BRASIL, 2019).

de professores é de fundamental importância, uma vez que na EJA os docentes são orientados por concepções que os direcionam na seleção de conteúdos, e estas concepções são replicadas em suas práticas de ensino, em contextos cujas escolas são sempre desafiadas pelos elevados índices de abandono e repetência.

Considerando essas questões iniciais, Oliveira (1999) observa que a EJA, como modalidade de ensino, não é definida propriamente pelo recorte etário ou geracional, mas sobretudo pela condição de exclusão socioeconômica, cultural e educacional da parcela da população que constitui seu público-alvo. Isso requer que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas numa perspectiva social, enquanto uso e interação social, não na perspectiva individual da linguagem; que o trabalho com os alunos e alunas considere essa realidade e se dê a partir de práticas sociais de leitura e escrita, não simplesmente a partir de habilidades técnicas e neutras.

Assim, reconhecendo a relevância e a necessidade de estudar essas questões no contexto das práticas de letramentos na EJA, me proponho a buscar respostas para a seguinte questão: *como se caracterizam os elementos indicativos do modelo autônomo e ideológico de letramento nos documentos que orientam a prática docente e no discurso dos professores da EJA de uma escola pública municipal do Tocantins?* Tal perspectiva não deseja abstrair conceitos, em si, mas revelar, nos documentos analisados e nos discursos dos professores, relações de poder sobre os conteúdos e práticas de letramento forjadas naquele contexto, bem como as implicações que isso pode ter em suas ações e na noção que possuem sobre letramento como prática social. É a partir dessa relação que me proponho a examinar, com base na Análise de Discurso Crítica, que será discutida nas seções posteriores, a complexa relação entre discurso e poder.

Este problema motiva a busca de respostas para as seguintes questões adjacentes: quais os elementos indicativos do modelo autônomo de letramento nos documentos que orientam a prática docente na EJA da escola? Como os professores da EJA expressam em seus discursos, a partir dos referenciais que orientam as suas práticas na escola, possíveis inter-relações entre o modelo autônomo e o modelo “ideológico” de letramento? Que elementos nos documentos analisados e nos discursos dos professores da EJA caracterizam o letramento como uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra?

Nessa direção, o principal objetivo deste trabalho é *analisar os livros didáticos que orientam a prática docente e os discursos de professores da EJA da escola, a*

*partir da inter-relação entre o modelo autônomo e o modelo “ideológico” de letramento, tendo em vista a noção de letramento como prática social*<sup>5</sup>. Os objetivos específicos estão assim delineados: 1) Levantar noções de professores da EJA da escola investigada sobre letramento como prática social e onde referenciam essas ideias; 2) Identificar possíveis inter-relações entre o modelo autônomo<sup>6</sup> e o modelo “ideológico” nos livros didáticos analisados e nos discursos dos professores da EJA; 3) Indicar, nos livros didáticos analisados e nos discursos dos professores da EJA, elementos que caracterizem o letramento como uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra.

Diante desses objetivos, a Análise de Discurso Crítica (ADC), como corrente teórica de investigação, que será discutida na seção 2.2, nos ajudará a refletir sobre o professor da EJA como um sujeito propenso às ideologias dominantes, presentes na escola, e ao mesmo tempo como agente transformador por meio de suas próprias práticas discursivas e pedagógicas, contestando a dominação e as formações ideológicas empreendidas em seus discursos.

Parto do pressuposto de que os debates e as políticas de desenvolvimento do letramento devam levar em conta as condições sociais, culturais e econômicas que prevalecem em uma sociedade específica, em uma época particular (TERRA, 2013). Isso requer que identifiquemos nos discursos dos professores da EJA elementos que caracterizem o letramento como uma habilidade técnica, para que possivelmente possamos deslocar o foco de atenção dessas abordagens tradicionais e pensemos o letramento como uma prática social, reafirmando o compromisso da escola com uma política de crítica e com a justiça social.

Somado a essas questões, a fragilidade do ensino de língua materna, como observado por autores como Soares (2004; 2005) e Rojo (2009), dentre outros, tem indicado a urgente necessidade de alternativas que atendam às necessidades práticas e cotidianas dos alunos e alunas, que lhes sensibilize com relação aos aspectos de suas culturas, histórias de vida, daquilo que os constitui como atores

---

<sup>5</sup> O discurso sobre letramento como prática social é a maneira pela qual os professores expressam, produzem e/ou reproduzem conhecimentos, ideias, opiniões ou ideologias na EJA e na escola, ou formulam discursos alternativos que questionam, criticam e se opõem aos discursos dominantes e a outras práticas.

<sup>6</sup> Este modelo tende disfarçar as conjecturas culturais e ideológicas que o sustentam, “de forma que possa então ser apresentado como se elas fossem neutras e universais e que o letramento em si teria esses efeitos benéficos” (STREET, 2013, p. 53).

sociais ativos que são; mas que, de certa forma, encontram-se à margem de uma escolarização esperada.

Percebendo a relevância do letramento social para aprimorar o domínio da leitura e escrita, considerando essas inter-relações, esta proposta de estudo considera necessário que os professores possam inserir em suas aulas estratégias de ensino efetivas e significativas, que tenham o objetivo de incluir, de fato, os/as estudantes em práticas sociais de leitura e escrita mais interativas, o que está para além de habilidades técnicas e destituídas de sentido. Mas como são orientados para isso? Quais os papéis desses professores na produção e na reprodução dessas habilidades técnicas destituídas de sentido, diante da realidade desses estudantes e dos desafios enfrentados por eles na EJA? São questões maiores que direcionam os objetivos deste estudo.

### **1.3 Letramentos sociais como objeto de estudo**

A partir da última década do século passado, especialmente após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei N.º 9.394/1996, o processo de alfabetização vem sendo questionado em função do baixo desempenho dos alunos, principalmente em relação à competência da leitura, demonstrada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); pela Provinha Brasil, aplicada aos alunos de 2º ano, fase de alfabetização; e pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Com estas avaliações, ressalvadas as críticas<sup>7</sup> a elas, constatou-se que muitos alunos e alunas considerados alfabetizados não conseguiam compreender o que estava sendo dito, e nem interagir por meio da escrita.

Essa condição, no entanto, se estende tanto à modalidade de ensino regular quanto à EJA, e muitos fatores contribuem para essa situação, seja no processo de leitura seja no domínio da escrita, e passou a constituir uma das razões para o

---

<sup>7</sup> Segundo Oliveira (2015), trata-se de um modelo que guarda relação com o desenvolvimento do paradigma da Nova Gestão Pública (NGP), que no Brasil começa a ser introduzido a partir dos anos noventa. O Inep tem sua atuação marcada em um cenário nacional e internacional que predomina o paradigma da NGP. Oliveira e Villani (2018) observam que a partir de 2005, o Inep decidiu produzir um indicador de qualidade do sistema escolar brasileiro que se inscrevesse na dinâmica de implementação das políticas de *accountability*, ou seja, de prestação de contas. No entanto, destacam que esses indicadores “têm por função padronizar procedimentos, ações e valores em um contexto bastante diverso e, sobretudo desigual”. (OLIVEIRA; VILLANI, 2018, p. 1357).

fracasso escolar, uma vez que tais domínios consolidam a base da alfabetização e do letramento, exatamente por permitirem o equilíbrio entre aprender a ler a palavra e aprender a ler o mundo. Somado a isso, os apelos sociais que o mundo letrado exerce sobre as pessoas são tão poderosos que não lhes basta simplesmente a capacidade de decodificar. É por isso que o letramento é tido hoje como um fenômeno social complexo e heterogêneo.

Em nosso país a questão do letramento<sup>8</sup>, como objeto de estudo, de acordo com a análise de Kleiman (1995), está numa fase

[...] ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 15).

A partir da necessidade de se explicar os impactos e as demandas surgidas da urgência da leitura e escrita na vida em sociedade, o termo letramento aparece no Brasil com a tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, a qual se refere à “condição de ser letrado”, ao “estado ou condição que assume aquele que domina a leitura e a escrita” (SOARES, 2005). Com a criação de políticas públicas que visavam à superação do analfabetismo no Brasil e com a universalização do ensino fundamental, a escrita passa a ser um direito de todos, surgindo, assim, a necessidade de se distinguir o domínio da tecnologia da escrita (alfabetização) do fenômeno do letramento; este sendo compreendido como o domínio das práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita. (KLEIMAN, 1995).

Desta forma, o conceito de letramento vai além do conceito de alfabetismo, como “o estado ou a qualidade de alfabetizado”, visto ele que engloba não só as consequências linguísticas advindas do domínio da tecnologia do ler e escrever; mas também a capacidade de se envolver em práticas sociais e culturais relacionadas à apropriação e ao uso da leitura e da escrita (SOARES, 2004). Com relação a esse processo,

---

<sup>8</sup> Para Street (2014), estudos do letramento podem ser caracterizados como em fase de transição, pois as novas pesquisas estão afetando de maneira desigual as diferentes áreas de conhecimento.

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (SOARES, 2004, p. 18).

Vale ressaltar que mesmo sendo a alfabetização e o letramento fenômenos indissociáveis, não há entre eles uma relação que indique o segundo sendo consequência natural, exclusiva e imediata do primeiro, pois a condição de ser alfabetizado não assegura que o indivíduo incorporou os usos sociais da escrita, bem como não se pode afirmar que por não ser alfabetizado alguém possa ser considerado “iletrado” (SOARES, 2004). Deste modo, conforme Soares (2004),

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004, p. 24).

Considerando essa relação, Roxane Rojo considera que é preciso que a instituição escolar “prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital, e também para buscar no ciberespaço<sup>9</sup> um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 7), de modo que se esteja preparado para diversos eventos de letramento, ou seja, momentos diversos em que usamos o ser letrado em diferentes contextos.

Eventos de letramento são diversos e diferentes em nossa sociedade. Talvez um dos mais importantes eventos de letramento seja a vida escolar, afinal, é a escola

---

<sup>9</sup> [...] espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. (LÉVY, 2010, p. 94-95).

que é responsável por grande parte de todo o letramento. Mas não é só ela, os alunos já vêm de casa com alguma bagagem, já que em casa aprendemos a concordar, a discordar, discutir, argumentar, etc. (ROJO, 2009). É por isso que se fala de um conceito que está para além da alfabetização, justamente por impactar questões sociais, culturais, econômicas, cognitivas e digitais.

Assim, iniciamos nosso processo de letramento desde o início de nossas vidas, e é por isso que essas práticas devem ser vistas como construções culturais, sujeitas a variações no tempo e no espaço. Tanto a fala quanto a escrita, assim como o discurso e a comunicação em geral, tão inerentes aos seres humanos, estão muito relacionados aos processos de letramento. Nessa perspectiva, devemos compreender letramento não apenas do ponto de vista (psico)linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder e sua inter-relação com tais práticas (STREET, 2014).

Ao contribuir com discussões de novas abordagens do letramento, Street<sup>10</sup> (2013, p. 61) compreende a alfabetização como um “processo de aquisição do código escrito, e letramento um processo envolvendo os usos da leitura e da escrita em situações sociais”. O segundo engloba relações mais amplas, plurais, diferente do que era abordado por outros estudiosos, como Soares (2005), assim que o termo surgiu no Brasil, na década de 80.

Há, portanto, uma multiplicidade de letramentos que ocorrem em diferentes contextos de atividades: em casa, na escola, nas igrejas, lojas, local de trabalho, entre outros, e por meio de diferenciados sistemas simbólicos (entre os quais há o letramento digital), tão utilizados atualmente em virtude da situação enfrentada em todo o mundo por conta da pandemia e, conseqüentemente, do isolamento social. Nesse sentido, pode-se dizer que além de múltiplos, os letramentos são dêiticos, ou seja, evoluem e sofrem modificações mediante as situações sociais, culturais e econômicas, e também são considerados ideológicos.

Segundo Street (2014), intimamente ligados aos aspectos sociais e culturais, os letramentos estão também relacionados às representações de poder na sociedade. E, na sala de aula, essas representações são mediadas pelos professores no processo ensino-aprendizagem, porque esse processo se dá em meio as práticas

---

<sup>10</sup> Brian Street é professor emérito do King's College London e também professor visitante da University of Pennsylvania, USA. Dedicou-se a pesquisas sobre letramento nas vertentes teórica e aplicada e tem realizado pesquisas no Brasil, com foco nas perspectivas etnográficas e acadêmica do letramento.

concretas e sociais, ou seja, as práticas letradas são produto da cultura, da história e do discurso. A noção de discurso aqui neste trabalho está amparada na proposta de Fairclough (2016), o qual explica que

Ao usar o termo “discurso”, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2008, p. 90-91).

Na perspectiva do discurso crítico, o discurso e a prática pedagógica do professor são permeados por modos de ação e de representação, também manifestados em práticas de letramento. Há, portanto, sempre um tipo ou uma noção de letramento embutidos em cada situação, em cada discurso e nas vivências pessoais dos atores sociais. É nesse sentido que compreendo que deva haver uma aprendizagem mais significativa para os alunos do EJA e uma ação mais consciente do professor nesse processo. Logo, “aprender letramento” não pode ser concebido como adquirir conteúdo, mas aprender como um processo. Nessa direção, entendo que seja um dever do professor conceber o letramento como prática social, a fim de ampliar as capacidades comunicativas dos alunos.

Ao entender o letramento como prática social, Street (2014) critica que são prestigiados os aspectos gramaticais nas produções textuais nas escolas, e argumenta que não é dada a devida importância à forma como os atores sociais usam e fazem suas práticas letradas em diferentes contextos históricos e culturais. O autor observa que esses atores sociais ainda estão “presos” a velhos conceitos e práticas.

Um breve levantamento realizado sobre letramentos sociais e discursos de professores na EJA mostrou que as áreas de Educação e Linguística Aplicada se concentram nos aspectos ligados ao processo de escolarização (VÓVIO; KLEIMAM, 2013), tais como a interação em aulas de língua materna/alfabetização e Matemática, projetos de letramento na EJA e eventos e práticas de letramento na EJA. Nesses estudos predominou a noção de letramento como “conjunto de práticas sociais



relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade” (KLEIMAN, 2000, p. 19). Essa concepção de letramento, conforme nos mostra a autora, fundamenta-se nas ideias que defendem que as práticas de uso da escrita são determinadas culturalmente, com “modos específicos de funcionamento”, que “têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11).

É importante destacar que a EJA “possui um campo epistemológico distinto que garante suas particularidades, complexidades e conhecimentos” (ABREU, 2018, p. 27). O autor observa ainda que, “por ser educação, em especial, uma modalidade da Educação Básica, a EJA é um campo que compreende conhecimento, currículo, práticas pedagógicas, sujeitos e suas classes e reflexão”. Trata-se, portanto, de um amplo campo de debate que “produz tensionadamente e/ou consensualmente diversas bases epistemológicas que potencializam formas de EJAs no Brasil” (ABREU, 2018, p. 27).

Para conhecermos a produção do conhecimento nesse campo, foi preciso investigar os estudos sobre o tema, os enfoques e as perspectivas teóricas adotadas. Desta forma, procurei sistematizar<sup>11</sup> a produção acadêmico-científica em nível de pós-Graduação *strictu sensu* que aborda os letramentos sociais, tendo como parâmetro os estudos que relacionam essa temática aos discursos de professores da EJA, com ênfase no período compreendido entre 2010 e 2020, em duas plataformas digitais: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para o refinamento, pesquisei dissertações e teses na grande área de conhecimento *Ciências Humanas*, nas áreas concentração *Educação, Linguagens e Letramentos*, nos Programas de Pós-graduação em *Educação e Letras*. Para a busca, foram definidos subdescritores, além do descritor base *letramentos sociais*, os quais ajudaram a direcionar as buscas realizadas, quais sejam: *Letramentos sociais X Educação de Jovens e Adultos*; *Letramentos sociais X Discursos*; e *Letramentos sociais X Práticas pedagógicas na EJA*.

---

<sup>11</sup> O levantamento de dissertações e teses foi realizado exclusivamente em meio eletrônico (internet) e resultou em um total de 662 dissertações e 928 teses, aos quais foram aplicados os refinamentos adotados neste estudo para que posteriormente serem estudados.

Considerando os refinamentos empregados nos dois catálogos, analisei os títulos, as palavras-chave e os resumos. Analisamos os trabalhos que tinham em seus títulos os termos “Letramentos Sociais e Discursos”, desenvolvidos na EJA. Porém, ainda desconsidereei aqueles trabalhos que, mesmo constando esses descritores, eram direcionados à Educação Infantil, à Educação Especial e a outras áreas e modalidades de ensino. Assim, tornou-se possível agrupar e correlacionar os trabalhos selecionados considerando seus objetos de pesquisa, em cada categoria. Nesse processo, observei que as pesquisas em letramento foram evoluindo, pois, com esse recorte, a grande maioria não contemplava apenas uma perspectiva, uma dimensão de letramento, que é apenas a alfabetização; eles abordavam os estudos sobre letramentos como prática social.

A maioria dos trabalhos compilados foi defendido em Programas de Pós-graduação em Educação e Letras. No que se refere às perspectivas teóricas utilizadas, eles assumem a perspectiva etnográfica, a Análise Arqueológica do Discurso e a Análise de Discurso Crítica (ADC). Com relação às perspectivas metodológicas, se definem pela abordagem qualitativa. A maioria das teses foi produzida em Programas de Pós-graduação de universidades da Região Sudeste, enquanto a maioria das dissertações foi produzida em Programas de Pós-graduação de universidades da Região Nordeste.

Portanto, considerando as correlações entre os subdescritores e os descritores base, letramentos sociais, a pesquisa evidenciou a existência de uma preocupação em preparar os estudantes para situações sociais de uso da língua em diversos contextos, por meio do letramento. Observei também que o currículo intercultural e o letramento estão presentes em todas as competências instituídas para o componente curricular de língua portuguesa. Em relação aos discursos sobre letramentos sociais, foi destacada a percepção dos professores como mera transmissão de conteúdos (educação bancária), mas também a preocupação com a educação como prática social.

Um estudo mais aprofundado foi realizado nos trabalhos de Bezerra (2012), Guerra (2020), Alcantara (2018) e Barros (2011), considerando a correlação entre os subdescritores e o descritor base *Letramentos sociais*. Com relação a esse descritor, o estudo de Bezerra (2012), produzido na Universidade Federal de Pernambuco (UFPB), no Programa de Pós-Graduação em Educação, cujo título é “*Letramento na escolarização de jovens e adultos no currículo de língua portuguesa*”, verificamos que,

apesar de não abordar diretamente o discurso e as práticas pedagógicas de professores da EJA sobre letramentos sociais e quais modelos estão constituídos, esse trabalho desenvolve uma análise da visão de letramento e a proposta curricular de Língua Portuguesa e busca compreender quais as implicações de ressocialização escolar de alunos da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) da cidade de Recife.

Esse trabalho faz uma análise com enfoque na perspectiva teórica do currículo, da interculturalidade e dos estudos sobre letramento crítico. Metodologicamente, apresenta uma abordagem qualitativa e os procedimentos foram a análise de conteúdo (documental) e entrevista semiestruturada. Entretanto, em relação à proposta pedagógica, a pesquisa evidenciou a existência de uma preocupação em preparar os estudantes para situações sociais de uso da língua em diversos contextos, por meio do *letramento social*. Observei também no estudo que o currículo intercultural e o letramento social estão presentes em todas as competências instituídas para o componente curricular de Língua Portuguesa. Em relação aos discursos sobre letramentos sociais, foi destacada a percepção dos professores como mera transmissão de conteúdos (educação bancária), mas também a preocupação e o interesse com a educação como prática social.

O segundo trabalho a ser destacado é o de Guerra (2020), produzido no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) intitulado “*Letramentos de jovens e adultos tocantinenses*”, cujo objetivo foi analisar o Ensino da Língua Materna na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Araguaína – TO, a fim de investigar os eventos de letramento e as práticas que os configuram. A autora afirma que este estudo representa um dos poucos no seu Estado com foco na EJA. É relevante esta observação para a visualização do contexto geral de produção sobre essa modalidade de ensino e sobre os eventos e práticas de letramentos na Região Norte e Nordeste do Brasil.

O percurso metodológico percorrido por Guerra (2020) se situa em uma abordagem qualitativa-interpretativista e se caracteriza como um Estudo de Caso, que dialoga com a perspectiva etnográfica da sala de aula. Em relação à base teórica, a autora orienta-se nos conhecimentos da Linguística Aplicada (LA), na perspectiva sociocultural dos estudos de letramentos e se embasa na concepção dialógica bakhtiniana e de seu círculo, além de Barton (1994), Hamilton (2000), Kleiman (2005, 2000, 1998, 1995), Rojo (1998), Street (2014, 1994, 1993, 1984) entre outros. A

pesquisa aponta que a aula é um conjunto de *eventos* de letramento constituídos por *práticas* letramento.

Na categoria *Discursos* apontamos para o trabalho de Alcantara (2018), cujo título é “*O discurso sobre o uso do desenho na alfabetização de jovens e adultos (AJA)*”, que objetivou analisar o discurso sobre o uso pedagógico do desenho nesta modalidade de ensino. Com relação à base teórica, o segue as orientações da Análise Arqueológica do Discurso, na perspectiva foucaultiana. Assim, considerando os achados enunciativos o autor conclui que o discurso do uso pedagógico do desenho na EJA pode colaborar para uma educação problematizadora fundamentada nos pilares ético, político e epistemológico da Educação Popular.

Em relação às *Práticas Pedagógicas*, o estudo de Barros (2011) “*Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos*”, descreve e analisa as Práticas Pedagógicas de uma Professora atuante na EJA e verificou os impactos nas práticas de letramento junto a alunos no município de Amparo - SP. As bases teóricas utilizadas foram os estudos sobre letramentos, na abordagem histórico-cultural. Metodologicamente, a abordagem é qualitativa, com características etnográficas. Nesse contexto, o autor aponta que a ampliação das práticas de leitura e escrita é fruto das práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. O autor considera que o aluno que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se é um indivíduo que já participa de uma sociedade letrada, cujas necessidades de se adaptar às tecnologias de comunicação e informação, modos de viver, trabalhar, organizar o tempo e o espaço, são urgentes. A prática desempenhada pela professora na pesquisa demonstra que isso é de extrema importância, pois as atividades de letramento estão ligadas ao cotidiano e aos saberes dos seus educandos, ou seja, possuem significados compartilhados socialmente.

Cabe observar que embora os trabalhos mencionados não sejam específicos sobre discursos e práticas pedagógicas de professores da EJA sobre Letramentos Sociais, constituídos na divergência entre o modelo “autônomo” e o “ideológico” de Letramento, as pesquisas apresentam um importante arcabouço teórico-metodológico para a fundamentação de nosso objeto de estudo e orientam sobre o que se tem pesquisado e produzido nesse campo de investigação, revelando-se um campo muito promissor. Pode-se ainda verificar, na multiplicidade e pluralidade de enfoques e perspectivas teóricas adotadas, que a maioria dos trabalhos interligam os campos:

letramentos sociais – EJA - discursos e práticas pedagógicas na EJA, caracterizando, dessa forma, a construção de trabalhos a partir de enfoques multidisciplinares.

De maneira complementar, levantei no site da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) os trabalhos apresentados na 40ª Reunião<sup>12</sup> anual, realizada em outubro de 2021, em formato on-line. Foram analisadas as produções de dois Grupos de Trabalhos (GT), o GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita) e o GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas).

O GT 10 teve a participação de 32 trabalhos, desses, apenas 3 traziam a temática letramento, sendo que 2 tratavam de letramento religioso e 1 de letramento acadêmico. Sobre as tendências de abordagem em letramentos escolares e não escolares, nesse evento, os campos teóricos empregados, a ANPEd fez a seguinte observação:

Concepções relacionadas ao termo letramento têm motivado pesquisas, influenciado políticas públicas de educação e práticas pedagógicas escolares no Brasil. Estudos desenvolvidos no GT 10 sobre o tema identificaram que, de 2015 a 2019, poucos foram os trabalhos sobre o tema divulgados na Anped. Buscando identificar paradigmas de letramentos escolares e não escolares que circulam no Brasil, foram eleitos dois eventos entre 2015 e 2019: o Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita e o Congresso Brasileiro de Alfabetização. Foram identificados 246 trabalhos sobre o tema. Os resultados revelam as tendências de abordagem em letramentos escolares e não escolares, os campos teóricos empregados, a rede semântica na qual o conceito circula e alguns modos de apropriação que se afastam ou se aproximam das possibilidades que este campo de estudo apresenta (ANPEd, 2021).

No GT 18 houve a participação de 22 trabalhos, incluindo o trabalho encomendado, mas nenhum deles levantou a temática “letramento” de forma mais ampla ou mais específica, como o letramento social. Um dado importante é que tanto o GT 10 quanto o GT 18 não contemplaram em seus trabalhos a categoria “discursos”. Cabe destacar que na 40ª Reunião Nacional da ANPEd apenas um trabalho do GT 10 abordou a modalidade da Educação de Jovens e Adultos com o seguinte título: “As práticas de alfabetizadoras da EJA: aspectos peculiares e a dificuldade de (re)construir os fazeres cotidianos”.

---

<sup>12</sup> O tema da 40ª Reunião anual foi “Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!”.

Esses dados sinalizam para a necessidade de compreender a EJA como um segmento negligenciado, cujos atores sociais estão cada vez mais esquecidos nos discursos nacionais e internacionais de diversas esferas públicas. Ainda que esta modalidade de ensino seja compreendida como processo fundamental para a construção de um projeto de sociedade inclusiva e democrática (VÓVIO, KLEIMAN, 2013). Compreendo que a EJA visa não apenas suprir a falta de escola na idade considerada certa, mas também garantir direitos das pessoas à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno. E que a questão do letramento é sem dúvida parte da agenda política da EJA de qualquer nação democrática (VÓVIO; KLEIMAN, 2013; STREET, 2014), especialmente porque o acesso à escolarização é uma demanda social e é parte dos direitos individuais, com fins no exercício da cidadania.

## 2 DISCURSO E EVENTOS COMUNICATIVOS: QUESTÕES PRELIMINARES

Nesta seção abordo a questão do discurso, do contexto e do gênero do discurso, discussão que dá base para compreendermos a Análise de Discurso Crítica (ADC) como uma teoria prática e crítica para o estudo de transformações sociais. Estabeleço algumas correlações entre Análise do Discurso (AD) e Análise de Discurso Crítica (ADCD).

### 2.1 Discurso, contexto e gênero do discurso

Os estudos do *discurso* e dos eventos comunicativos entre os atores sociais e comunidades têm evidenciado importantes análises das formas e condições de produção da fala e da escrita nas interações comunicativas, o que tem contribuído sobremaneira para a compreensão das estruturas, processos, dos contextos sociais e culturais de produção do discurso, uma vez que somos sempre “atravessados” pela linguagem e pela história na produção do que se diz.

É importante situar, inicialmente, que o desenvolvimento dos estudos linguísticos possibilitou que se reconhecesse tanto a língua como a fala como partes constitutivas da linguagem. Assim, os estudos da linguagem deixaram de centrar-se somente na língua e passaram a se dar numa dimensão mais ampla que relaciona tanto a língua quanto a fala, ou seja, o discurso (BRANDÃO, 2004). A linguagem passa então a ser compreendida na perspectiva da interação social, em que os variados contextos sociais evidenciam as relações que ligam o linguístico ao social. Assim, “a linguagem (a língua e a fala, ou seja, o discurso) não pode ser encarada como uma entidade abstrata, mas como um lugar em que o ideológico, para se objetivar, precisa de uma materialidade” (BRANDÃO, 2004, p. 9).

No que se refere a essas relações na perspectiva discursiva, conceitos de discurso e texto merecem atenção especial. O texto, como todo objeto simbólico passível de interpretação, é lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade (ORLANDI, 1986, p. 204-205). Mas, na perspectiva discursiva, a organização do texto, que é formado por uma estrutura que articula diferentes elementos e constitui um sentido coeso e coerente, não é o foco de análise. O que estará em evidência é, conforme Orlandi (1995),

[...] a unidade de análise afetada pelas condições de produção. O texto é, para o analista de discurso, o lugar da relação com a representação física da linguagem: onde ela é som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. É o material bruto. Mas é também espaço significativo. E não é das questões menos interessantes a de procurar saber como se põe um discurso em texto. (ORLANDI, 1995, p. 117).

Ao se proceder à análise de um texto, é preciso compreender que não é exatamente sobre o texto que nos debruçaremos, mas sobre o discurso. É no processo discursivo que capturamos o sentido do texto. No que se refere ao percurso gerativo do sentido do texto, podemos dizer que o nível discursivo é mais superficial, pois ele é o mais próximo da manifestação textual, já que todo dizer, do ponto de vista discursivo, é um deslocamento nas redes de filiações (históricas) de sentidos (PÊCHEUX, 1983). Assim, podemos dizer que a palavra é sempre orientada para o interlocutor, “ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204) e, “Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

Nessa direção, estudiosos como Bakhtin, Foucault, Pêcheux, entre outros, procedem à ruptura da dicotomia alçada por Ferdinand de Saussure entre língua e fala, que pressupõe que a língua seria isenta de um sistema ideológico, e passam a abordá-la na perspectiva discursiva questionando o papel específico do discurso nas formações ideológicas. Considerando essas relações, Brandão (2004, p. 11) observa que o “ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos é, portanto, o discurso”. No que se refere à relação entre discurso e ideologia, Fiorin (1990) faz a seguinte observação:

o discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos (FIORIN, 1990, p. 177).



Brandão (2004, p. 11) explica que a linguagem como discurso não pode ser compreendida apenas como uma infinidade de signos relacionados ao papel de comunicação, como suporte para o pensamento, mas sim como “um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia”. Nessa perspectiva, o discurso “possibilitará operar a ligação necessária entre o nível propriamente linguístico e o extralinguístico, trazendo significações de um texto às condições sócio-históricas desse texto não de forma secundária, mas constitutivo das próprias significações (BRANDÃO, 2004, p. 11). O discurso é, para Gregolin (1995),

[...] um suporte abstrato que sustenta os vários TEXTOS (concretos) que circulam em uma sociedade. Ele é responsável pela concretização, em termos de figuras e temas, das estruturas semi-narrativas. Através da Análise do Discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz?, como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?). (GREGOLIN, 1995, p. 17).

Em Foucault (2009), o discurso é o ato de falar, manter, transmitir e articular ideias em qualquer campo que seja: simbólico, da palavra, da escrita, o do olhar, do gestual, ou seja, tudo que está no campo da comunicação faz parte também do campo do discurso. Para ele, o discurso é um conjunto de elementos ou regras que irão compor o discurso, denominando-os de “regras de formação”, compostos pelos objetos, pelos tipos de enunciação e pelos temas e teorias, caracterizando, assim, a formação discursiva. Ao definir “o discurso como um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva [...]”, Foucault observa que “a análise de uma formação discursiva consistirá, então, na descrição dos enunciados que a compõem” (BRANDÃO, 2004, p. 32). O discurso seria compreendido, dessa forma, tal qual uma família de enunciados constitutivos a uma mesma formação discursiva.

Contudo, Brandão (2004, p. 37) ressalva, enquanto contribuição para os estudos da linguagem, a concepção de discurso de Foucault para o qual o discurso não deve mais ser analisado “simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas como jogo estratégico de ação e de reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquivas e também como luta”. Nessa perspectiva, Brandão (2004) aponta que a análise linguística deve buscar um enfoque que trabalhe o linguístico e o social, observando as vinculações entre a linguagem e a ideologia.

Foucault (2009), ao abordar a produção do discurso e como ele se dissemina em diferentes sociedades, quando exerce uma função de controle, de limitação e validação das regras de poder em períodos históricos diferentes e em grupos sociais, faz a seguinte observação:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2009, p. 8-9).

No estudo do discurso como reprodução ideológica, este é visto como uma rede de signos que se conectam um com outros discursos, estabelecendo os valores em determinada sociedade. Nesse jogo de relações, é possível se estruturar determinado imaginário social, como se ele operasse como um instrumento do desejo. Para Foucault (2009),

Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apodera. (FOUCAULT, 2009, p. 10).

Apesar de transpassar várias disciplinas até mesmo com surgimento da linguística, o conceito de discurso que conhecemos hoje teve sua origem em um campo epistemológico, numa disciplina, traçado na França, a partir de 1969, por meio dos estudos Michel Pêcheux, o qual desenvolveu a Análise do Discurso (PÊCHEUX, 2009). Nessa conjuntura, o discurso para Pêcheux (2009) é o efeito de sentidos entre interlocutores, ou seja, o efeito de sentidos existente nas relações do discurso.

Ao dar segmento aos estudos de Louis Althusser, Pêcheux teorizou sobre a materialidade histórico-linguística do discurso e como a ideologia se manifesta no discurso. O autor faz uma crítica à linguística de Ferdinand Saussure e de Noam Chomsky, que estudaram as características internas da língua como instrumento e não como parte de um contexto histórico-social. Dessa forma, Pêcheux passa a

abordar a linguagem enquanto discurso com efeito de sentido entre os sujeitos (PÊCHEUX, 2009).

Já na abordagem de Norman Fairclough (2016, p. 91), o discurso é um modo de ação e de representação, ou seja, “é uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros”. O autor aponta também uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, fazendo uma relação causa e efeito entre eles. Nessa abordagem, o discurso é delineado e delimitado pela estrutura social em todos os níveis, pois, para ele,

O discurso é socialmente constitutivo. O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem [...] o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 91).

Fairclough (2016) pontua ainda que o discurso está implícito na prática social e que esta prática possui várias orientações, tais como: econômica, política, cultural, ideológica, como também tem o discurso. No que se refere ao discurso como prática política, este se “estabelece, mantém e transforma as realizações de poder e as entidades coletivas”. Já como prática ideológica, este se “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94). E essa relação política e ideológica no discurso é dependente uma da outra, ou seja, trata-se de uma relação de poder e de luta pelo poder.

O discurso é também uma das dimensões da história, sendo constitutivo dos embates que se dão na sociedade entre agentes históricos situados em diferentes lugares econômicos, sociais, políticos e ideológicos. Uma das possibilidades de estabelecimento das relações entre o discurso e a configuração histórica na qual ele é produzido, se dá ao considerar o sujeito como um elemento de mediação entre as diferentes dimensões da realidade histórico-social em que se inclui a dimensão discursiva (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004). Tais relações pressupõem um tratamento heterogêneo e flexível do ponto de vista teórico e metodológico visando tratar a trajetória entre a palavra e o homem, entre o homem e a história e entre a história e a palavra.

Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 171-172) apresentam a linguística do discurso de forma contextualizada, assumido que em todo discurso há interdiscurso e estes são regidos por regras. Para os autores, o discurso está em um contexto. Assim, não se pode atribuir sentido para esse discurso fora desse contexto. Além disso, o discurso pode modificar o contexto no decorrer do processo de produção. Quando o discurso é assumido, esse discurso é realizado por um sujeito e se dirige à interlocutores específicos. O locutor é a alavanca das referências pessoais, espaciais, temporais e das atitudes em relação ao tema e aos seus interlocutores. Para os autores, o discurso é assumido, porém, em um interdiscurso. Ou seja, o discurso vai ter sentido dentro de outros discursos. E cada discurso passa a ser analisado na inter-relação com outros discursos em diversas relações. Sendo o discurso um comportamento social e estando submetido tanto à normas gerais de comportamento social quanto à normas particulares, que controlam cada ato da linguagem, este é também regido por normas.

Nessa mesma dimensão conceitual, para Maingueneau (2015, p. 23) o discurso é definido como o uso da linguagem. Ele apresenta ainda um conjunto de ideias que definem o discurso como uma organização que está para além da frase, como uma forma de ação sobre o outro, não apenas uma representação do mundo. Para o autor, o discurso é também interativo pela via oral, é contextualizado, assumido por um sujeito, regido por normas e é sustentado no interdiscurso, construído socialmente. Há, portanto, um entrelaçamento necessário entre o dizer e as condições de produção desse dizer. Assim, “O discurso caracteriza-se como o que vem a mais, o que vem depois, o que se acrescenta. Em suma, o secundário, o contingente” (ORLANDI, 1986, p. 108).

Portanto, estudar, entender e interpretar os discursos aponta para a necessidade de compreendermos os atores sociais no processo interativo, no processo de produção de sentidos como parte constitutiva de suas atividades sociais. No que diz respeito ao discurso em relação à sua produção discursiva, temos os interlocutores e suas relações sociais nas quais estão inseridos. Nesse contexto, os discursos formam, ganham sentidos, estão alinhados às formações ideológicas existentes das quais são constitutivos, haja vista que “O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo”; mas, ao contrário, “é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-

histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas” (PÊCHEUX, 2009, p. 190).

O conceito de *contexto* para Van Dijk (2012, p. 108) é “a interface entre a sociedade, situação e discurso”. O autor diferentemente de outros autores não o aborda de forma objetiva e estática, mas por meio de uma perspectiva sociocognitiva, considera que “o tempo, o lugar, as pessoas, as relações entre pessoas, bem como suas propriedades e ações, estão constantemente mudando durante a experiência” (VAN DIJK, 2012, p. 105).

Para ele, propriedades sociais e propriedades cognitivas como memória, atenção, percepção, representação e organização do conhecimento estão interligadas para a construção de modelos de contexto. Afinal,

Os contextos são um tipo especial de modelo mental da experiência cotidiana [...]. A única característica diferente dos modelos de contexto é que, da mesma forma que os modelos mais gerais de experiência ou interação organizam o modo como adaptamos nossas ações à situação social ou ao entorno, os modelos de contexto organizam os modos como nosso discurso é estruturado e adaptado estrategicamente à situação comunicativa verbal (VAN DIJK, 2012, p. 107).

Os modelos de contexto vão se basear nos modelos mentais. Os aspectos gerais dos modelos de contexto, na visão de Van Dijk (2012), são que estes ficam armazenados na memória episódica; são pessoais, únicos e subjetivos; representam eventos comunicativos específicos; são formados ou atualizados por uma interpretação estratégica dos eventos; os modelos de contexto são a base de uma teoria adequada do gênero discursivo, porque muitas propriedades dos gêneros discursivos se definem não tanto em termos de propriedades verbais do discurso, mas sim, em termos contextuais.

Quando falamos em discurso temos duas ideias básicas que são considerá-lo como prática social e também uma forma de representação e significação do mundo. Com relação à prática social, a relação de influência entre discurso e estrutura social é discutida por Fairclough (2008), para o qual o discurso e a prática social deve ter uma relação dialética. Assim,

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais,

relações sociais sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la [...]. É importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar erros de ênfase indevida; de um lado, na determinação social do discurso e, de outro, na construção social do discurso (FAIRCLOUGH, 2008, p. 92).

De outro modo, as contribuições e as influências de Mikhail Bakhtin para a linguística e para a filosofia da linguagem são decisivas para retirar o “eu” do centro dos estudos e passar a colocar o “outro” como foco decisivo. Outro aspecto fundamental de seus estudos foi considerar o “enunciado como unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 276). As pesquisas Bakhtin foram essenciais para se ampliar substancialmente os horizontes sobre o estudo da língua como prática social, como também foram decisivas para a abordagem de outros pesquisadores.

Em relação ao *gênero do discurso* Bakhtin (2011, p. 282) diz que “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso”. Assim, quando escolhemos um gênero de discurso nós estamos materializando uma parte considerável de nossa vontade discursiva.

Então, para o estudioso, os *gêneros do discurso* são tipos relativamente estáveis de enunciados em relação a três elementos: conteúdo temático, estilo e a estrutura composicional. Nesse contexto,

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Portanto, a abordagem levantada por Bakhtin foi fundamental para que os estudos sobre gêneros deixassem de ficar restritos aos gêneros literários, estudados desde a antiguidade, e passam a considerar diferentes formas de interação por meio de enunciados, como diálogos cotidianos e as pesquisas científicas de toda espécie.

Sobre a linguagem literária, Bakhtin (2011, p. 268) também destaca que,

[...] toda ampliação da linguagem literária à custa das diversas camadas extraliterárias da língua nacional está intimamente ligada à penetração da linguagem literária em todos os gêneros (literários, científicos, publicísticos, de conversação, etc). (BAKHTIN, 2011, p. 268).

No contexto dos gêneros, Rojo e Barbosa (2015, p. 18) classifica em *gêneros primários*, aqueles que geralmente ocorrem em nossas atividades mais simples, privadas e cotidianas, mas não necessariamente, na modalidade oral do discurso. São ordens, pedidos, cumprimentos, conversas com amigos ou parentes, bilhetes, cartas e interações digitais. Os *gêneros secundários* servem a finalidades públicas de vários tipos, em diversas esferas ou campos de atividade humana e de comunicação. Esses são mais complexos, regularmente se valem da escrita de uma ou de outra maneira e, atualmente, também de outras linguagens com função mais formal e oficial. São relatórios, atas, formulários, notícias, anúncios, artigos, romances, telenovelas, noticiários televisivos ou radiofônicos, entre outros.

Portanto, esses conceitos são necessários para compreendermos a língua como prática social e, também para a realização de uma Análise de Discurso Crítica. Assim, a correlação existente entre esses conceitos contribuiu para que possamos dimensionar a influência das possíveis relações que possa haver entre os discursos e as práticas sociais.

## 2.2 Análise de Discurso Crítica (ADC)

A Análise de Discurso Crítica (ADC)<sup>13</sup>, que emergiu como uma rede de estudiosos no início dos anos 1990, depois de um simpósio em Amsterdã<sup>14</sup>, em janeiro de 1991, parte da concepção de linguagem como prática social, considerando a relação interna, recíproca e dinâmica entre língua e sociedade. Dada essa relação, o contexto é então considerado um elemento fundamental no uso da linguagem, e esta é concebida como um lugar de interação. Isso faz com que a ADC seja potencialmente interdisciplinar e transdisciplinar, apresentando interpretações que emergem de distintos modelos de pesquisa, mas sempre com características em comuns, que é o propósito de desvelar ideologias das relações de poder assimétricas que, numa relação tensa, saltam da realidade social para a análise discursiva (WODAK, 2004).

---

<sup>13</sup> Wodak (2004) observa que os termos Linguística Crítica (LC) e Análise de Discurso Crítica (ADC) são sempre usados como sinônimos, mas nos últimos tempos tem havido certa preferência pelo uso do termo ADC, o qual tem sido usado para se referir à teoria identificada como LC.

<sup>14</sup> Com o apoio da *University of Amsterdã*, Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Teo van Leeuwen e Ruth Wodak passaram dois dias juntos, e tiveram a oportunidade de discutir teorias e métodos de análise do discurso, especificamente de ADC. (WODAK, 2004, p. 227).

Dessa abordagem é que surge o interesse da ADC, que propõe uma teoria prática e crítica para o estudo de transformações sociais, a partir da análise de novos usos linguísticos em suas múltiplas dimensões e funções. A ideia é desvelar os papéis dos discursos na consolidação ou na ruptura de estruturas sociais desiguais de poder. Dessa perspectiva surgem importantes críticas aos problemas sociais, sempre interligadas aos discursos institucionais, políticos, dentre outros, que se materializam nas relações mais ou menos visíveis de luta e conflito (WODAK, 2004).

Trata-se de uma abordagem oriunda da linguística crítica que entende que as críticas aos problemas sociais só são possíveis por meio do desenvolvimento de uma ciência crítica<sup>15</sup> e de estratégias para a ação política a partir de uma teoria crítica. Nesse sentido, Van Dijk (1986) observa:

Além da descrição ou da aplicação superficial, a ciência crítica de cada campo de conhecimento levanta questões que vão além, como as que dizem respeito à responsabilidade, interesses e ideologia. Ao invés de focalizar problemas puramente acadêmicos ou teóricos, a ciência crítica toma como ponto de partida problemas sociais vigentes, e assim adota o ponto de vista dos que sofrem mais, e analisa de forma crítica os que estão no poder, os que são responsáveis, e os que dispõem de meios e oportunidades para resolver tais problemas. (VAN DIJK, 1986, p. 4).

Em Magalhães (2005), a Linguística Crítica (LC) é apontada como o germe inicial da ADC, inicialmente surgida como uma linguística funcionalista na linha proposta por Michael Halliday (um dos fundadores da Linguística Sistêmico-funcional). A LC foi essencial para conhecêsemos posteriormente a Análise Crítica do Discurso. Conforme Wodak (2004, p. 226), conceitos como o de ideologia, poder, hierarquia e gênero social, assim como variáveis sociológicas estáticas, “foram considerados relevantes para a interpretação ou explicação do texto. Os temas investigados variam de acordo com os vários departamentos e estudiosos que aplicam a ACD”.

---

<sup>15</sup> Refere-se, segundo Wodak (2004), à interdependência entre os interesses de pesquisa e os comprometimentos político-sociais. Para a autora, a noção atórica de “crítica” enfatiza o sentido de “crítica” a que estamos acostumados a utilizar, que esse tipo de pesquisa personifica. Atualmente esse termo é usado de modo convencional, ou seja, num sentido mais amplo de combinação do engajamento social e político com a construção de sociedade sociologicamente embasada. (WODAK, 2004, p. 225). Para Magalhães (2005), uma noção geral de crítica seria “distanciar-se dos dados, situar os dados no social, adotar uma posição política de forma explícita e focalizar a autorreflexão”. O que queremos é reforçar [...] [que] a prática científica só [pode] ter o direito de existir a partir de sua intervenção na sociedade. (FERREIRA, 2017, p. 31).



No que se refere às suas origens<sup>16</sup>, cabe observar que esse termo foi inicialmente utilizado pelo linguista britânico Norman Fairclough<sup>17</sup> em um artigo publicado em 1985. O princípio que norteia a ADC é a noção de que o discurso constitui e é constituído por práticas sociais, as quais podem revelar processos de manutenção e abuso de poder. As bases epistemológicas da ADC são os estudos anglo-saxões do discurso, na década de 70, principalmente da linguística sistêmico-funcional, de Halliday; das teorias neomarxistas; e os estudos da Escola de Frankfurt<sup>18</sup>.

Para Wodak (2004, p. 228), naquela época boa parte das pesquisas linguísticas “focalizava os aspectos formais da linguagem que constituíam a competência linguística dos falantes, e que podiam, em teoria, ser isolados dos exemplos reais de uso da linguagem”. Destaca que as pesquisas sociolinguísticas da época tinham como objetivo “descrever e explicar a variação linguística, a mudança linguística e as estruturas de interação comunicativa, dando pouco atenção a questões de hierarquia social e poder” (WODAK, 2004, p. 229). A impressão que temos hoje é que a questão da linguagem ficava reduzida ao nível das descrições e das abstrações, e não era concebida como uma prática social.

Considerando esse panorama histórico da ADC, podemos dizer que a linguística crítica

[...] foi uma abordagem desenvolvida por um grupo da Universidade de East Anglia na década de 1970. Eles tentaram casar um método de análise linguística textual com uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos, recorrendo a teoria linguística funcionalista associada com Michael Halliday (1978, 1985) e conhecida como 'linguística sistêmica' (FAIRCLOUGH, 2016, p. 46).

Sobre essa perspectiva crítica, segundo Wodak (2004, p. 231), os primeiros trabalhos de Van Dijk em linguística textual e análise do discurso “já demonstravam seu interesse nos textos e nos discursos como unidades básicas e como práticas sociais”. A partir da relação com outros teóricos da linguística crítica, Van Dijk delinea

---

<sup>16</sup> Podemos encontrar outras raízes da LC e da ADC na retórica clássica, na linguística textual e na sociolinguística, assim como na linguística aplicada e na pragmática. (WODAK, 2004, p. 226).

<sup>17</sup> Linguista britânico, professor emérito da Universidade de Lancaster. É considerado um dos pioneiros da ADC.

<sup>18</sup> Antônio Gramsci e os integrantes de Frankfurt foram fundamentais para a concepção sociológica já produzida na ADC, visto que propõe um diálogo entre as ciências humanas e tenta sintetizar teorias linguísticas com as teorias das Ciências Sociais.

“as origens do interesse por unidades linguísticas maiores que a sentença, e de como os significados dependem do texto-contexto”. A autora destaca ainda que

Van Dijk e Kintsch (1983) consideraram a relevância do discurso para o estudo do processamento da linguagem. Esses autores desenvolveram um modelo cognitivo de como os indivíduos entendem o discurso, que gradualmente gerou outros modelos cognitivos para explicar a construção do significado em um nível social. (WODAK, 2004, p. 231).

Em 1979, Fowler, Kress e Hodge publicaram uma obra chamada “*Language and control*”, obra que teve grande repercussão entre linguistas e pesquisadores da linguagem que se interessavam pela relação entre os estudos do texto e os conceitos de poder e de ideologia. A partir dos anos 80 outros estudiosos também se dedicaram ao desenvolvimento dessa abordagem, oferecendo suporte científico ao questionamento de problemas sociais que geram poder por meio da manutenção e transformação de representações, de identidade, sistemas de conhecimento e crença e relações sociais.

Segundo Wodak (2004), nesse período Kress<sup>19</sup> mostra como a ADC estava emergindo como uma teoria distinta sobre a linguagem, uma forma bastante diferente de linguística. E “enumera os critérios que caracterizam os trabalhos que seguem o paradigma da análise crítica do discurso, ilustrando como esses critérios distinguem tais trabalhos de outras análises do discurso politicamente engajadas” (WODAK, 2004, p. 229). E tais critérios também foram levados a diante por Fairclough, o qual teve importante contribuição na criação de um método para o estudo do discurso.

Em artigo publicado em 1985, Fairclough separa dois tipos de análise do discurso, identificáveis em função dos objetivos de análises e da orientação social sobre o discurso que são abordagens críticas e as abordagens não críticas. Para ele, “As abordagens investigadas podem ser divididas em dois grupos, segundo a natureza de sua orientação social para o discurso, distinguindo-se abordagens 'não-críticas' e 'críticas'” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 31). Tais abordagens se diferem quanto à forma como os analistas as enxergam, a relação entre o discurso, o poder, os efeitos constitutivos que a linguagem exerce sobre os indivíduos, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença.

---

<sup>19</sup> Herdeiro da escola de Halliday, Gunter Kress fundou a perspectiva semiótica da ADC.

Fairclough (1989) estabelece as teorias sociais que sustentam a ACD e, como em outros trabalhos críticos anteriores, analisa um a variedade de exemplos textuais para ilustrar o campo, seus objetivos e métodos de análise. Mais tarde, Fairclough (1992, 1995) e Chouliaraki e Fairclough (1999) explicam e elaboram alguns avanços da ACD, mostrando não somente como o quadro analítico para investigar a linguagem em relação ao poder e à ideologia se desenvolveu, mas também como a ACD é útil para revelar a natureza discursiva de muitas das mudanças sociais e culturais contemporâneas. (WODAK, 2004, p. 230-231).

Nesse contexto, Fairclough (2016) aponta que as abordagens não críticas se concentram apenas nas ações, intensões e estratégias individuais dos falantes, negligenciando, assim, o poder que está presente nas interações. Porém, as abordagens críticas concentram-se mais nas ações e nas estruturas sociais do que nas relações que elas mantêm com a linguagem. Nesse sentido,

As abordagens críticas diferem das abordagens não-críticas não apenas na descrição das práticas discursivas, mas também ao mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso (FAIRCLOUGH, 2016, p. 31).

A ADC difere essencialmente de outros estudos que apresentam propostas semelhantes pelo fato de conciliar a análise linguística com a análise social no caráter transdisciplinar. Segue, assim, por meio do compromisso ético e político, a luta pela transformação social, combatendo formas de desigualdade e opressão. As suas bases filosóficas, segundo Fairclough (2016, p. 32), são o marxismo ocidental e a escola de Frankfurt como primeira base, por meio das quais procuraram desenvolver uma teoria emancipatória tendo como base a crítica à dominação.

Com esse propósito, diversas análises podem ser realizadas: interdiscursiva, interacional, estrutural (a ordem do discurso), da rede das práticas em que estão localizados, do discurso etc, e para o desenvolvimento delas, vários conceitos são indispensáveis tais quais: discurso, contexto, sujeito, identidade, intertextualidade, interdiscursividade, crítica, ideologia, história, hegemonia, poder etc. Nessa perspectiva, é possível analisar questões de manipulação do poder e investigar, em um problema social, as assimetrias de poder, que subjugam as pessoas reduzindo-lhes o direito de manifestar-se, limitando-as a ponto de torná-las submissas, subservientes, manipuladas e com menos

oportunidades de avançar para outros estágios. (REGIS, 2021, p. 64).

A questão da abstração das abordagens analíticas do discurso, o que dificulta a sua prática, ou as visões restritas e estáticas de elementos sociais nos estudos linguísticos, levou Fairclough (2016) a se interessar por desenvolver uma abordagem teórico-metodológica própria para análise do discurso, mais viável para pesquisa. A abordagem de Fairclough<sup>20</sup> é sustentada também pela ideia de ideologia, presente no texto, e que pode ser pensada a partir de teorias críticas. Nesta direção, é importante considerar que, conforme Thompson<sup>21</sup> (2011), a ideologia não é tomada como neutra, mas negativa, cuja eficácia depende da sua naturalização, questão que está relacionada ao seu uso como dispositivo de poder e vínculo com assimetria e controle social.

Outra base apresentada é a de Bakhtin, ancorada na filosofia da linguagem e na ideologia, em que a visão polifônica da linguagem remete a uma cadeia dialógica na qual várias vozes interagem. Ou seja, os discursos são materializados nos mais diversos gêneros textuais, entidade física. A base filosófica de Foucault e as suas contribuições acerca do discurso também dialogam com essa perspectiva de estudo da linguagem, pois seu trabalho é relevante para a Teoria Social do Discurso, principalmente no que se refere à relação discurso e poder e no funcionamento do discurso na mudança social.

Fairclough também dialoga com base filosófica do Realismo crítico, em que a ADC está em consonância com o realismo crítico, pois considera o mundo social como um sistema aberto e em constante transformação. É importante ressaltar que essas transformações demandam reflexões e análises e a linguagem vai ter um papel crucial nessas transformações. Assim, a ADC caracteriza-se como uma teoria, um método, uma abordagem que pretende operar mudanças nas relações sociais de poder e dominação e estreitar cada vez mais o elo entre o social e o linguístico.

---

<sup>20</sup> Regis (2021, p. 67) observa que “Fairclough embasa-se em Habermas para discutir questões de reprodução de poder e analisar o discurso da modernidade cujo escopo é de dominação e colonização via racionalidade instrumental”.

<sup>21</sup> As contribuições de Thompson dizem respeito à concepção dos processos de mobilização de formas simbólicas a serviço do poder. Tais compreensões convergem no uso que a ADC faz da ideologia na sua dimensão social, e pode contribuir para a transformação de relações de poder, dominação, controle e exploração.

Ao considerar essas relações, Fairclough (2016) propõe uma Teoria Social do Discurso, por meio da qual estabelece uma relação dialética entre discurso e estrutura social. Para ele, o discurso é uma prática social tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e ajudando a construir identidade social, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença. Assim, nessa perspectiva, ADC vê o discurso como noção integradora de três importantes dimensões: **o texto**, a **prática discursiva** e a **prática social**. O conceito de práticas sociais é trazido do Materialismo Histórico-geográfico de Harvey (1996), para o qual o discurso é apenas um elemento do social entre outros “relações sociais, poder, práticas materiais, crenças/ valores/ desejos e instituições/ rituais – que, assim como os demais momentos, internaliza os outros sem ser redutível a nenhum deles” (RESENDE, 2006, p. 1069). Para melhor compreensão, a seguir trago um quadro com as categorias analíticas do modelo tridimensional de Fairclough:

**Quadro 1:** Categorias analíticas do Modelo Tridimensional de Fairclough

1ª DIMENSÃO TEXTO	2ª DIMENSÃO PRÁTICA DISCURSIVA	3ª DIMENSÃO PRÁTICA SOCIAL
Categorias	Categorias	Categorias
Vocabulário Gramática Coesão textual Estrutura textual	Produção Distribuição Consumo Contexto Força Coerência Intertextualidade	Ideologia Sentidos Pressuposições Metáforas Hegemonia Orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas, etc.

**Fonte:** Adaptado de Resende e Ramalho (2006).

Na perspectiva Teoria Social do Discurso, Fairclough propõe uma análise do discurso textualmente orientada, apresentando os elementos e como fazer a análise, a partir de cada categoria, observando como esses discursos operam nas relações de poder no sentido de verificar os sistemas de crenças, as ideologias e os valores. Então, o ponto chave da ADC é a questão da inter-relação entre discurso e práticas sociais, ou seja, um leva ao outro. Para Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 45), a “análise crítica do discurso visa estudar para fazê-las evoluir – as formas de poder que se estabelecem, por meio do discurso entre os sexos, as raças, as classes sociais”. Para Wodak (2004),

Levando em conta as premissas de que o discurso é estruturado pela dominação; que cada discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço; e que as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detêm o poder, a abordagem complexa defendida pelos proponentes da LC e da ACD possibilita a análise das pressões verticalizadas, e das possibilidades de resistência às relações desiguais de poder, que figuram como convenções sociais. (WODAK, 2004, p. 226).

É por isso que a ADC trabalha com um conceito de sujeito tanto propenso ao moldamento ideológico e linguístico quanto agindo como transformador de suas próprias práticas discursivas, a fim de contestar e reestruturar a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos (MELO, 2011). Confrontado com as formações discursivas/sociais que o compõem, o sujeito busca resistir a elas, considerando que este, para a ADC, é “um agente processual, com graus relativos de autonomia, mas [...] construído por e construindo os processos discursivos a partir da sua natureza de ator ideológico” (PEDRO, 1997, p. 20). Esta relação é considerada por Melo (2011) uma dimensão agentiva do indivíduo na ADC, por isso sugere que seja utilizado o termo ator social em vez de sujeito.

No Brasil, Izabel Magalhães destacou-se com os trabalhos em Análise de Discurso Crítica (ADC) desenvolvendo estudos dessa teoria/método para o contexto brasileiro. Para a autora, a ADC “dedica-se à análise de textos, eventos e práticas sociais no contexto sócio-histórico, principalmente no âmbito das transformações sociais, propondo uma teoria e um método para o estudo do discurso” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 27). No que se refere à relação entre os termos “Análise Crítica do Discurso (ACD)” e “Análise de Discurso Crítica (ADC)”, Magalhães (2004, p. 5) esclarece que embora haja uma demanda institucional pelo primeiro termo, ACD, “é preciso não esquecer que a linguagem, e certamente os termos que adotamos em nossa prática teórica, é parte de processos sociohistóricos”. E explica que a ADC não é nem mais nem menos correto do que a Análise Crítica do Discurso, porém, “se considerarmos o processo sociohistórico no qual os termos estão situados, cabe manter o termo introduzido anteriormente pelo Grupo de Pesquisa de Linguagem e Ideologia da Universidade de Brasília” (MAGALHÃES, 2004, p. 5).

Trata-se, pois, de uma prática engajada, uma vez que esta pode ser um instrumento de luta contra as injustiças sociais, ou seja, interferindo, transformando e criticando os discursos hegemônicos de raça, de sexismo, de homossexualidade, de

minorias, de indígenas, de xenofobias e de todos os discursos segregacionistas ou excludentes. A ADC possui diferentes vertentes, como as abordagens de Teun Van Dijk, Gunter Kress e Norman Fairclough, entretanto, todas essas vertentes possuem uma preocupação social e a utilização da pesquisa para desvelar situações assimétricas de poder, uma vez que onde há pessoas há relações de poder.

### **2.3 Das correlações entre Análise do Discurso (AD) e Análise de Discurso Crítica (ADC)**

Considerando os modos de representação do outro no discurso, Maingueneau (2015), ao apresentar um percurso histórico da Análise do Discurso, observa que esse termo foi introduzido pelo linguista Zellig S. Harris em um artigo intitulado “*Discourse Analysis*”, onde o discurso foi compreendido como uma unidade linguística constituída de frases de um texto, rompendo com o modelo estruturalista até então vigente.

Orlandi (2001) orienta que a Análise do Discurso pode ser considerada uma escola de origem europeia, cujo pai foi Michel Pêcheux, o qual lança bases para esta escola em 1969 na direção de uma análise automática do discurso; ou pode ser considerada de origem americana, iniciada por Harris, em 1952, com a obra “*Discourse Analysis*”, vertente anglo-americana que teve uma perspectiva mais intervencionista sobre o discurso, pois acreditavam na análise do discurso para mudar certas práticas, a partir do conhecimento de como os discursos estruturam e circulam.

Até a década de 60 do século XX, os estudos da língua eram dominados por abordagens que buscavam entender o conteúdo do texto. Antes da AD os estudos linguísticos se centravam no nível da frase ou da sentença. Depois, passou-se a não mais embasar os estudos linguísticos no nível da frase ou da sentença isolada, mas no nível do discurso ou do texto. Daí a Análise do Discurso passa então a se constituir como uma corrente desenvolvida na França que aborda a língua em seu processo histórico, seguindo uma perspectiva não-immanentista e não-formal da linguagem, em que privilegia as condições de produção e recepção textual, bem como seus efeitos de sentido. Vale ressaltar que tais estudos aparecem com uma proposta fundamentalmente transdisciplinar, ao contrário das propostas anteriores de se estudar a língua (MAINGUENEAU, 2015). Segundo Fiorin (2007),

Com base nos princípios bakhtinianos, a Análise do Discurso de linha francesa propõe o princípio da heterogeneidade, a ideia de que a linguagem é heterogênea, ou seja, de que o discurso é tecido a partir do discurso do outro, que é o “exterior constitutivo”, o “já dito”, sobre o qual qualquer discurso se constrói. (FIORIN, 2007, p. 110).

Nessa direção, Bandão (2004) faz a seguinte observação:

Embora a obra de Harris possa ser considerada o marco inicial da análise do discurso, ela se coloca ainda como simples extensão da linguística imanente na medida em que transfere e aplica procedimentos de análise de unidades da língua aos enunciados e situa-se fora de qualquer reflexão sobre a significação e as considerações sócio-históricas de produção que vão distinguir e marcar posteriormente a análise do discurso (BANDÃO, 2004, p. 14).

A França foi um dos principais lugares onde a Análise do Discurso se desenvolveu, talvez onde tivemos pela primeira vez a definição deste campo como um conhecimento ao mesmo tempo teórico e metodológico específico. Mas resulta da convergência de correntes de pesquisas provindas de disciplinas muito diferentes, como a linguística, a sociologia, filosofia, antropologia, história, entre outras. É importante observar que não existe apenas uma linha de AD, pois há muitos estilos diferentes “provavelmente ao menos 57 variedades de análise de discurso” com enfoques variados, a partir de diversas tradições teóricas, porém todas reivindicando o mesmo nome (GILL, 2002, p. 246).

Essa AD que surgiu na França se apoiava no estruturalismo que estava no seu auge. São destacados aqui os trabalhos de Michel Pêcheux, com o livro intitulado “*Análise Automática do Discurso*”, os trabalhos de Michel Foucault, sobretudo, na sua obra “*Arqueologia do Saber*”, na qual ele traz a noção de discurso para o centro de uma reflexão. E ainda Jean Dubois, o qual traz para a análise do discurso as relações entre língua e sociedade, renovando, de certa forma, os métodos da filologia (MAINGUENEAU, 2015).

Definida inicialmente como,

o estudo linguístico das condições de produção de um enunciado, a AD se apoia sobre conceitos e métodos da linguística [...] esse pressuposto teórico e metodológico da linguística distingue a AD das outras áreas das ciências humanas com as quais confina (história, sociologia, psicologia, etc.) (BRANDÃO, 2004, p. 17).



Com Pêcheux, a AD se ancora ao mesmo tempo no marxismo do filósofo de Althusser, na psicanálise de Lacan, e na linguística estrutural. Eram essas vertentes que dominavam naquele momento a cena intelectual,

Preconizando, assim, um quadro teórico que alie o linguístico ao sócio-histórico, na AD, dois conceitos tornam-se nucleares: o de ideologia e o de discurso. As duas grandes vertentes que vão influenciar a corrente francesa de AD são, do lado da ideologia, os conceitos de Althusser e, do lado do discurso, as ideias de Foucault. E sob a influência dos trabalhos desses dois teóricos que Pêcheux, um dos estudiosos mais profícuos da AD, elabora os seus conceitos (BRANDÃO, 2004, p. 18).

Pêcheux é orientado por uma perspectiva marxista cujo alcance é simultaneamente político e epistemológico. As investigações se davam no sentido de compreender o modo como os indivíduos interagem pela linguagem a partir da descrição das funções em formas linguísticas e em práticas discursivas específicas. Conforme Orlandi (2001), o que interessa para a AD no marxismo é, justamente, essa relação da ideologia com as condições sociais da produção do discurso e da História.

Desde o começo, na então Paris de 1969, surgiram simultaneamente visões muito diferentes da AD:

O panorama da AD remodelou-se pouco a pouco através da reincidência destas questões. Sucintamente, poder-se-ia dizer que a AD de “primeira geração”, aquela dos fins dos anos 60 e início da década de 70, procurava essencialmente colocar em evidência as particularidades de formações discursivas (o discurso comunista, socialista, etc.) consideradas como espaços relativamente autossuficientes, apreendidos a partir de seu vocabulário. A AD de segunda geração, ligada as teorias enunciativas, pode ser lida como uma reação sistemática contra aquela que a precedeu (MAINGUENEAU, 1997, p. 21).

E passado esse período de fundação, a AD francesa vai rapidamente mesclar as contribuições de três problemáticas iniciais, representadas por Pêcheux, Foucault e Dubois. Assim, AD começa a se aproximar de conceitos advindos da pragmática, das teorias da enunciação, da linguística textual, etc. (MAINGUENEAU, 2015). Melo (2009) chama atenção para o fato de que

O grande objetivo da AD era detectar os diferentes processos de reprodução social do poder hegemônico através da linguagem – a

princípio muito ligado a políticas partidárias – e que a fez direcionar suas bases epistemológicas para um foco central – a ideia de que o sujeito não é dono de seu discurso, mas assujeitado por ele – constituído por meio de três pilares epistemológicos: o aparelhamento social, estipulado pelo materialismo althusseriano; a intervenção do inconsciente, teorizado pela Psicanálise lacaniana; a convenção social linguística extrínseca ao sujeito, postulada pelo Estruturalismo de Saussure. (MELO, 2009, p. 5).

Brandão (2004) expõe ainda que:

[...] a linguagem passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao sistema interno, enquanto formação linguística a exigir de seus usuários uma competência específica, mas também enquanto formação ideológica, que se manifesta através de uma competência socioideológica (BRANDÃO, 2004, p. 17).

Enfim, a AD estuda e investiga a maneira como as pessoas interagem através da linguagem em seu uso concreto, como prática e interação social. Ela considera o texto ou o discurso de forma significativa, ou seja, com suas múltiplas possibilidades de significados. Sendo assim, os sentidos podem deslocar ou ressignificar conforme a época ou o contexto sócio-histórico-ideológico no qual eles circulam.

No que se refere à possíveis correlações entre Análise de Discurso e Análise de Discurso Crítica, como orientações teóricas que encaminham para a construção e a operacionalização do discurso como objeto de análise, podemos dizer que as duas abordagens analisam o texto, o discurso, levando em consideração o contexto histórico-social. Para elas, o texto é compreendido como uma manifestação da língua; já o discurso está relacionado à princípios, à valores e significados que estão por detrás do texto. Aliás, o discurso é o espaço onde se pode identificar as relações entre o texto e o contexto que o produz.

Diferente da AD, a ADC é orientada por uma prática de transformação social, dando ao analista um relevante estatuto de interventor social por meio de suas análises. Opõem-se às estruturas e às estratégias discursivas das elites, por meio de seus analistas, que geralmente são intelectuais e militantes que se contrapõem às ideologias dominantes, às situações de opressão e às injustiças sociais. Este é um ponto fundamental que marca uma diferença entre as duas correntes, pois os “processos de assujeitamento ou agenciamento do indivíduo passa por todos esses

princípios norteadores que significam poder e discurso na agenda da ADC e da AD e são esses processos que as distinguem essencialmente” (MELO, 2009, p. 16).

Com relação à ideia de sujeito, entre essas duas abordagens, Melo chama atenção para dois pontos importantes que pautam as práticas discursivas “em uma relação dialética entre estrutura e agência humana; por outro, a nossa constituição enquanto sujeitos, um efeito de uma posição social representada no discurso” (MELO, 2009, p. 15). A AD, em seu surgimento, tinha o propósito de combater uma tendência interpretativista/conteudista que havia nas ciências sociais, de abordar o texto como uma superfície transparente onde residia o sentido dos fatos, como se o texto fosse uma estrutura opaca, apenas atravessada pelos eventos sócio-históricos.

A ADC apresenta então uma abordagem transdisciplinaridade, pois de um lado temos as teorias linguísticas e do outro as teorias sociais, e as interações sociais são mediadas pela linguagem. Assim, a ADC é uma abordagem que analisa o discurso nessa inter-relação entre a linguagem e sociedade no interior das diversas práticas sociais. Ou seja, é necessário investigar essas transformações pelas quais a sociedade passa levando em conta um olhar para o texto e o outro para a realidade.

Portanto, a ADC não se interessa apenas pela articulação entre palavras, léxico, que são carregadas de ideologia, nem tão pouco pela questão gramatical dos textos. Ela vai além, busca investigar, por meio do discurso, os fenômenos sociais. Ou seja, vai partir sempre de uma problemática social, desvelando o modo como o discurso, enquanto linguagem em uso participa dessa construção, estabelecendo distorções sociais (MAINGUENEAU, 2015).

É possível então destacar na ADC em dois aspectos: o primeiro caminha em direção ao valor atribuído à ética e a justiça no processo de análise; o segundo aspecto é que a análise crítica do discurso vai partir das questões sociais, ou seja, o objeto de pesquisa dessa análise é uma problemática social. E isso vai exigir do analista a percepção e a visualidade das relações de causa e efeito nessas questões sociais, aonde essas relações sociais, de modo geral, vão sendo naturalizadas. A grande contribuição da ADC, dentre outras, é oferecer à ciência social o papel da linguagem e simultaneamente contribuir para a análise linguística como parâmetro de análise social (FAIRCLOUGH, 2016).

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Para que este estudo fosse possível, alguns procedimentos foram necessários e aqui serão descritos em seus momentos específicos. Por metodologia, entendo um conjunto de procedimentos utilizados para se chegar a um conhecimento desejado, tendo como sustentação um referencial teórico-metodológico claro e consistente, capaz de dar suporte e garantir consistência e rigor no processo de sistematização dos dados e dos conhecimentos produzidos. Nesta seção, apresento o percurso metodológico do estudo, caracterizando a pesquisa, os procedimentos éticos adotados, o *corpus* do estudo e como procedeu a análise.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

Este estudo está entre aqueles preocupados com as demandas sociais locais, como os elevados índices de evasão escolar dos estudantes da EJA, que indicam a urgente necessidade de empreender esforços para compreender essa realidade. Parto da premissa de que o docente atua como (inter)locutor na escola e é a alavanca das referências pessoais, espaciais, temporais e das atitudes em relação aos temas e a seus interlocutores. Portanto, assim como ele vivencia, também age sobre um processo de produção e reprodução poder (consciente ou não), de ideologias, presentes nas ações e nas estruturas de poder. Tais questões são importantes porque “As experiências dos (membros de) grupos dominados são também usadas como evidências para avaliar o discurso dominante” (VAN DIJK, 2015, p. 17).

Nessa direção, o objeto do presente estudo, os elementos indicativos do modelo autônomo e ideológico de letramento nos documentos que orientam a prática docente e no discurso dos professores da EJA, se constitui na Análise de Discurso Crítica (ADC) com base nos pressupostos teóricos de Norman Fairclough, que propôs o modelo tridimensional<sup>22</sup> de ACD (FAIRCLOUGH, 2016), ampliado aqui a partir dos pressupostos do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017)<sup>23</sup>, com o pensamento de

---

<sup>22</sup> As três importantes dimensões abordadas pelo autor são o *texto*, a *prática discursiva* e a *prática social*.

<sup>23</sup> A obra “*Marxismo e filosofia da linguagem*” passou a considerada escrita por Valentin Volóchinov e não por Mikhail Bakhtin. Daí usarmos a referência Volóchinov (2017) quando nos referirmos a essa obra.

John Thompson sobre ideologia (THOMPSON, 2011) e de Van Dijk (VAN DIJK, 2015) sobre a reprodução discursiva do poder.

Cabe observar inicialmente que a ADC não se apresenta como uma teoria única, nem como uma metodologia específica e autocentrada. Assim, nas abordagens teóricas e metodológicas que dialogam com este estudo a interdisciplinaridade é um caminho viável, já que uma das características da ADC são as diferentes abordagens (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017). Desta forma, conhecer discussões teóricas e dialogar com outras áreas é muito importante, principalmente a respeito de temas como a modernidade tardia, a globalização, o poder, a ideologia, conceitos fundamentais à ADC, e também de outros componentes teórico-sociais que se fazem relevantes. Cabe observar que tais abordagens favorecem um diálogo entre as correntes linguísticas e as disciplinas das Ciências Humanas e Sociais.

A Análise de Discurso Crítica, portanto, é definida como “uma disciplina crítica voltada ao estudo de problemas sociais” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 21), situada na Ciência Social crítica e na pesquisa crítica sobre a mudança social na sociedade contemporânea (CHOULIARIAK; FAIRCLOUGH, 1999). A ADC é também definida como um método de pesquisa qualitativa. Sobre a pesquisa qualitativa, Vieira e Zouain (2005) destacam que essa abordagem atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Assim, ela preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Por esse motivo, a validade da pesquisa não se dá pelo tamanho da amostra, mas pela profundidade dos fatos analisados. As pesquisas com abordagem qualitativa estão intrinsecamente relacionadas ao trabalho de campo, assumindo importância primordial para os resultados. Segundo Minayo (2000), o envolvimento do pesquisador com o campo tem por escopo captar as informações que não foram, efetivamente, dadas pelos atores sociais pesquisados, porém que puderam ser captadas através de sua inserção no ambiente da pesquisa.

A pesquisa qualitativa requer que se promova o confronto entre os dados, que se produza evidências, que informações sejam coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O método científico compreende esse conjunto de dados iniciais e esse sistema de operações ordenadas para a formulação de conclusões, de acordo com objetivos claros e predeterminados. Cabe observar também que a pesquisa qualitativa não se

baseia em um conceito teórico e metodológico unificado (FLICK, 2004), ou seja, outras abordagens teóricas e métodos podem ser utilizados nas discussões e na prática da pesquisa. Os dados quantitativos funcionam como indicadores que interpretados dão luz aos elementos qualitativos e intersubjetivos.

Neste trabalho, utilizo a abordagem dialético-relacional da ADC (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). Herdado da consciência realista marxista, nesta abordagem é dado ênfase às relações dialéticas entre os elementos materiais e discursivos. Na abordagem dialético-relacional da ADC os conceitos sociais e linguísticos são operacionalizados conjuntamente, ou seja, “operacionalizar supõe uma abordagem transdisciplinar, que não se limita a aplicar outras teorias, mas superar as fronteiras entre as disciplinas e transformá-las” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 194). Ela correlaciona análise linguística e estudos sociais para debater questões que ameaçam determinados grupos da sociedade. Silva et al. (2020) explica que

Para a abordagem dialético-relacional, entretanto, em seu ímpeto de compreender o funcionamento ideológico e hegemônico da linguagem, essa constitutividade do discurso, visionada por Foucault, ancorasse em uma visão específica de sociedade e de discurso no interior das sociedades contemporâneas, sendo necessário, portanto, a analistas do discurso na vertente crítica compreenderem quais fundamentos sociais específicos são esses que alicerçam e justificam a agenda investigativa que os trabalhos em Análise de Discurso Crítica, em especial aqueles ancorados pela abordagem dialético-relacional, utilizam para sedimentar a relevância das pesquisas críticas no âmbito da linguagem (SILVA et al., 2020, p. 190).

Dentre outras abordagens<sup>24</sup> da ADC, a escolha pela ADC de orientação dialético-relacional é justificada neste estudo pelo embasamento necessário e por oferecer possibilidades de compreensão dos mecanismos de poder que regem as relações discursivas de dominação, auxiliando na compreensão de como se caracterizam os elementos indicativos do modelo autônomo e ideológico de letramento nos livros didáticos que orientam a prática docente e no discurso dos professores da EJA da escola investigada. Na abordagem dialético-relacional o texto é concebido como unidade mínima de análise, onde são materializados os discursos

---

<sup>24</sup> Há outros tipos de abordagens da ADC: a abordagem histórico-discursiva (Reisigl e Wodak); a da linguística de corpus (Mautner); a abordagem de atores sociais (Van Leeuwen); a Análise de dispositivo (Jäger e Maier); a Sociocognitiva (Van Dijk); e a Dialético-Relacional (Norman Fairclough).

dos eventos que emergem das práticas sociais. Dentre eles, a fala, a escrita e a imagem (MAGALHÃES, 2017). A fala dos professores é complementar, mas essencial nesta investigação.

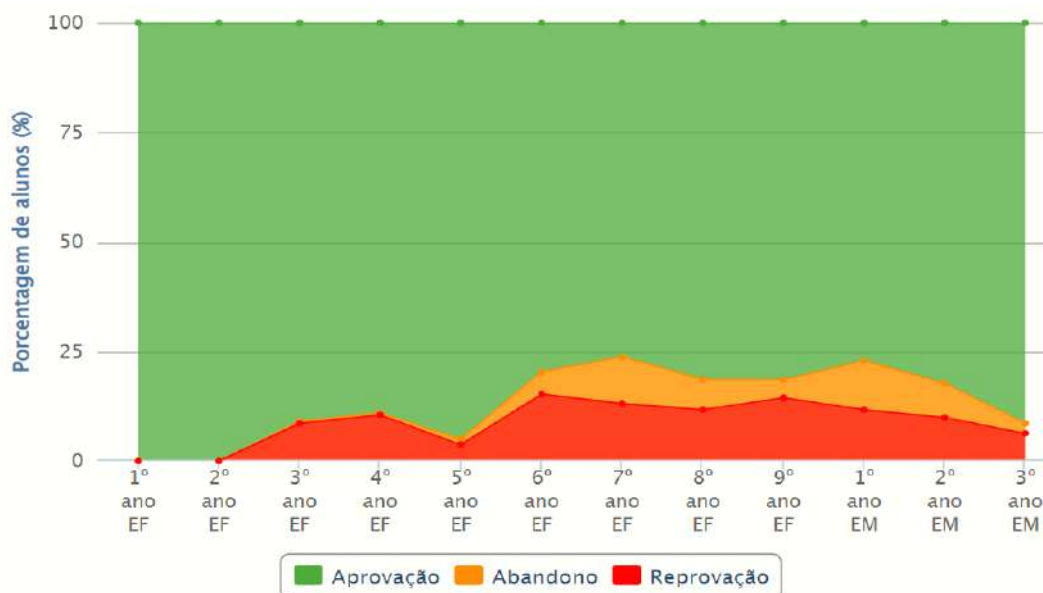
Neste estudo foram adotadas as seguintes etapas: houve uma fase exploratória, uma etapa de desenvolvimento da pesquisa de campo e uma etapa de classificação, organização e análise dos dados. A *fase exploratória* corresponde a aproximação e os primeiros diálogos mais sistematizados com os professores da escola investigada sobre os problemas da EJA, considerando que também estou inserido e vivencio os problemas desse contexto. Foi nesta fase que, durante encontros e conversas informais, para escutar as reivindicações, que comecei a fazer um levantamento de informações preliminares. Esses diálogos ocorreram paralelos à leitura do referencial teórico sobre EJA e ADC, e demais autores que discutem a perspectiva social, educacional, política e ideológica dos processos de ensino-aprendizagem na EJA.

O *desenvolvimento da pesquisa de campo*, de modo geral, durou cerca de oito meses. Esse período foi dividido em dois momentos: no primeiro momento, houve a discussão e a reorganização do projeto de pesquisa, para que fosse submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e também que desse os direcionamentos ao estudo. Foram também elaborados e discutidos o material que para a coleta de dados, os Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos (TCLE), assim como os demais documentos necessários para a aquisição na escola dos documentos analisados, de acordo com orientações do CEP.

No segundo momento, já com os documentos que iriam compor a análise, foram realizadas as entrevistas focalizadas com cinco professores da escola pesquisada, as quais foram realizadas em dias diferentes, atendendo às situações demandadas pelos professores, de modo a garantir o melhor diálogo e os melhores resultados, já que, segundo Ramalho e Resende (2011, p. 11), “as análises discursivas precisam articular análise linguística do texto e explicações de caráter social”. Um princípio básico da pesquisa qualitativa é que, “para apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18), para que se possa melhor compreender o problema, as ações, os comportamentos e as interações. A última etapa foi de *classificação, organização e análise dos dados*, a qual será abordada na subseção 3.4.

Com relação ao *locus* de estudo, a figura 1 apresenta as taxas de rendimento<sup>25</sup> por etapa escolar da escola pesquisada:

**Figura 1:** Taxa de rendimento por etapa escolar da Escola.



**Fonte:** Adaptado do Censo Escolar 2020, Inep.

Na figura 1 verifiquei que, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e de acordo com o Censo Escolar de 2020, há um elevado índice de abandono nos anos finais do ensino fundamental, com maior índice no 6º (5,1%), 7º (10,7%) e 8º (6,9%) anos. Esse índice também é elevado no 1º (11,2%) e no 2º (7,8%) ano do ensino médio. Com relação à taxa de reprovação na referida escola, podemos verificar também alto índice no 3º (8,6%) e 4º (10,5%) ano dos anos iniciais, e no 6º (15,2%), 7º (13,1%) e 9º (14,4%) ano dos anos finais do ensino fundamental. Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>26</sup>, dados de 2019, a escola pesquisada atingiu a meta e cresceu nos anos finais, passou de 3,2 (2017) para 3,6 (2019), mas não alcançou 6,0. Tais dados reafirmam a necessidade da investigação na escola, principalmente se entendermos que a EJA é uma modalidade cujos alunos advém de classes sociais distintas e possuem características peculiares, o que exige da escola e dos professores um

<sup>25</sup> Os dados da Educação de Jovens e Adultos da escola em questão estão em processo de organização, não estão disponíveis no site Inep.

<sup>26</sup> O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).



posicionamento crítico e diferenciado tanto na proposta quanto na finalidade do ensino.

No que se refere especificamente à EJA no contexto da instituição investigada, a violência e outras formas de violação de direitos impostas àquela comunidade têm firmado um caminho tortuoso, e isso tem apresentado de forma mais complexa nesse período de pandemia. Os dados (não oficiais) fornecidos pela secretaria da escola sobre essa modalidade de ensino, referentes ao ano de 2020 e à 1ª etapa da EJA, indicam que foram matriculados 81 estudantes, divididos em 4 turmas. Destes, 9,8% são desistentes e 23,4% foram reprovados. Em relação à 2ª etapa, foram matriculados 37 alunos, dos quais 13,5% desistiram e 18,9% foram reprovados. Em 2021, na 1ª etapa, os dados indicam que foram matriculados 52 estudantes, também divididos em 4 turmas. Desse total, houve um percentual de desistência de 48% e o índice de reprovação foi de 25%. Na 2ª etapa foram matriculados 46 alunos, destes 15,2% são desistentes e 26% foram reprovados. Chama atenção os elevados índices de evasão e de reprovação na escola.

Vale ressaltar que a maioria das escolas do município, no contexto investigado, que ofertam a educação básica e a EJA encontram-se no perímetro urbano, e os alunos que moram nos bairros mais periféricos dependem do precário transporte escolar, considerando o agravante estado da maioria das estradas vicinais para o trajeto às escolas. É por esses e outros problemas sociais que Arroyo (2005, p. 22) observa que os atores sociais que compõem a EJA são “Jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo e da periferia”.

Ao investigar os professores da EJA da escola em questão, considero, na análise, as características específicas da região onde está localizada a escola, a história e a situação geral dos professores da EJA no momento da pesquisa, pois esses vários fatores ajudam a explicar como é construída a noção de letramento como prática social a partir do ambiente em que desenvolvem a docência, considerando, nessa relação, as relações de poder vivenciadas naquele ambiente, assim como os vários elementos contextuais que interagem e influenciam nas ideias e noções sobre letramentos sociais na EJA.

### 3.2 Procedimentos éticos

Gil (2011) define pesquisa como um procedimento racional e sistemático com o objetivo de proporcionar respostas aos problemas propostos. Para o autor, “A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados” (GIL, 2011, p. 17). Mas não cabe apenas um planejamento, passo a passo, de todos os processos que serão utilizados. É preciso que haja também ética em todo o processo investigativo. As normas éticas recomendam que, antes de iniciar a pesquisa de campo, o pesquisador deve informar os participantes sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de informações e como estas serão utilizadas e divulgadas pelo pesquisador. Assim, os atores sociais podem aderir “voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e das obrigações nele envolvidos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 75).

No Brasil, a revisão ética das pesquisas com seres humanos é realizada no sistema CEP/Conep. Compete à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), a aprovação das legislações referentes à ética em pesquisa e do processo de revisão ética. Maynardes e Cury (2019) explicam que

a revisão ética dá-se pelo sistema Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CEP/Conep (Plataforma Brasil). A Conep, com sede em Brasília, é uma das Comissões do Conselho Nacional de Saúde, ligada ao Ministério da Saúde. A Conep foi criada pela Resolução CNS N° 196/1996 e tem a função de elaborar e implementar normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, tanto para as pesquisas biomédicas quanto para as pesquisas de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHSSA). (MAYNARDES; CURY, 2019, p. 25).

A Resolução CNS N.º 196/1996 apresenta diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, fundamentadas em documentos internacionais que orientavam para as diretrizes sobre pesquisas que envolvem seres humanos. Como a ética perpassa por todo o processo investigativo, e deve estar presente desde a escolha do tema, da amostra, dos instrumentos e principalmente na coleta de informações. Essas questões exigem do pesquisador um compromisso com o seu trabalho de investigador, com a verdade e principalmente

com os atores sociais envolvidos no estudo. Tanto a análise das informações como a produção das conclusões, exigem do investigador tratamento e cuidado ético.

Assim, antes de que os dados fossem coletados em campo, logo depois dos ajustes finais, o projeto de pesquisa foi submetido ao CEF da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pois nesta pesquisa, analiso um *corpus* composto por uma mostra de discurso de cinco professores da EJA da escola investigada. Desta forma, por se tratar de um estudo que utiliza informações de acesso público nos termos da Lei N.º 12.527,7 de 18 de novembro de 2011, e por utilizar bancos de dados composto por falas dos atores sociais investigados, foi necessário submeter à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Com relação aos atores sociais deste estudo, todos são professores da EJA da escola investigada apresentam o seguinte perfil: todos são lotados na EJA; possuem formação em nível superior; estão na faixa etária de 40 anos; e possuem em média 20 anos de magistério. Porém, todos os dados que pudessem identificá-los foram apagados e substituídos, assim como os dados da escola. Os seus nomes de foram substituídos por nomes fictícios, como: Castro, Jurandir, Mararúbia, Tom e Carlos. Não fiz distinção acerca de gênero, localização ou idade, de modo que mantivesse o sigilo total do/as professores/as e da instituição investigada. Todos os professores entrevistados receberam as devidas orientações sobre a pesquisa, e após esse diálogo inicial eles assinaram os Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos (TCLE). Ao gestor da escola foram entregues, para ciência e assinatura, os documentos necessários para a autorização e aquisição dos documentos analisados, de acordo com orientações do CEP.

### **3.3 O Corpus**

No caso específico deste estudo, utilizo como instrumentos de coleta de dados a *entrevista focalizada* com cinco (05) professores da EJA da escola investigada, que pertencente à rede pública de ensino do Tocantins; *análise documental* no Projeto Político-Pedagógico (PPP); e *análise de livros didáticos* utilizados pelos professores na EJA, conteúdo específico da disciplina Língua Portuguesa.

Para Gil (2011), a entrevista é um dos instrumentos básicos, pois ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, e a entrevista semiestruturada possibilita que seja seguido o raciocínio do professor a respeito do assunto investigado. Lüdke e André (1986) observam que na abordagem qualitativa os participantes não podem ser selecionados ao acaso e sim que sejam representativos dentro de cada segmento. As autoras alertam ainda que é preciso dar atenção especial à seleção dos participantes e aos procedimentos da pesquisa.

De acordo com Gil (2011), as entrevistas podem ser estruturadas em: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas. As entrevistas foram *focalizadas*, por ser um tipo de entrevista que permite melhor interação com os atores sociais, mesmo que esta fosse seja focalizada em pontos específicos de interesse, como os letramentos sociais. Minayo (2010) observa que esse tipo de entrevista é empregada com objetivo de explorar a fundo uma experiência viva em condições precisas, ou seja, quando se destina a apenas um determinado problema.

Ela permite que os participantes relatem de forma mais livre o tema em questão, evitando que seja invadida de maneira indesejável a privacidade dos participantes. Gaskell (2005, p. 66) desta que duas questões centrais devem ser consideradas antes de qualquer forma de entrevista “o que perguntar (a especificação do tópico-guia) e a quem perguntar (como selecionar os entrevistados)”.

Mesmo que o objetivo tenha sido focalizar questões específicas, as entrevistas não passaram por um planejamento rigoroso de questões a serem levantadas, uma vez que a participação essencial nessas entrevistas é a dos atores sociais, não a do entrevistador (MAGALHÃES, 1986). As entrevistas foram gravadas em áudio, e as transcrições resultaram em dados analisados sob o foco da ADC.

A análise documental, neste estudo favoreceu a verificação dos conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas e outros (CELLARD, 2008). Neste estudo, ajudou a caracterizar o cenário da escola, possíveis fontes teóricas que embasam os professores da EJA e os fundamentos de suas práticas pedagógicas. Para melhor visualização, organizei os instrumentos de coleta dos dados no quadro abaixo, de acordo com as categorias abordadas no estudo.

**Quadro 2:** Organização do corpus de acordo com as categorias do estudo

<b>CATEGORIAS</b>	<b>CORPUS RELACIONADO</b>
<b>TEXTO</b> Lexicalização Referenciação	PPP da Escola.
<b>PRÁTICA DISCURSIVA</b> Força Intertextualidade	Livros didáticos e entrevistas com os professores.
<b>PRÁTICA SOCIAL</b> Ideologia Dissimulação Fragmentação Hegemonia Orientações ideológicas, políticas e econômicas.	Livros didáticos e entrevistas com os professores.

**Fonte:** Torres (2022).

A análise do Projeto Político-Pedagógico da escola se justifica por este interferir nas estruturas sociais da escola, ou seja, nas práticas sociais que a instituição organiza e nos eventos sociais que ela desenvolve. Assim como os livros didáticos analisados, o PPP também gera ações e ideias que são veiculados nos discursos. Os livros didáticos analisados, muito utilizados pelos professores da EJA na escola, foram os seguintes:

- AOKI, Virginia. **EJA Moderna 6º ano:** Educação de Jovens e Adultos 6º ao 9º ano. 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2013.
- AOKI, Virginia. **EJA Moderna 8º ano:** Educação de Jovens e Adultos 6º ao 9º ano. 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2013.
- AOKI, Virginia. **EJA Moderna 9º ano:** Educação de Jovens e Adultos 6º ao 9º ano. 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2013.
- DE SOUZA, Ari; OGG, Cilé Terezinha Toledo; GABARDO, Elzenir... [et al.]. **Ser mais:** anos iniciais, 4º e 5º ano: educação de jovens e adultos, volume 3. Curitiba: Base Editora, 2013.

Os livros em questão foram selecionados porque são os que mais são utilizados pelos professores da EJA como consultas para as suas aulas. Estes livros possibilitaram uma leitura dos elementos que caracterizam e orientam, de alguma forma, as noções de professores da EJA sobre letramento. Para Fairclough (2003, p. 37), “Discursos, gêneros são elementos do texto e também são elementos sociais”.

Esses documentos foram escolhidos porque são necessários e indispensáveis para a compreensão de como as estruturas linguísticas são escolhidas a serviço de uma nova ordem da educação.

### **3.4 Análise, categorias e produto técnico**

Os dados da pesquisa foram organizados em categorias para melhor organização e apreensão dos objetivos pretendidos. Segundo Gil (2011, p.156), a análise tem como “objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” e esta foi realizada por meio da triangulação dos dados.

Segundo Gomes et al. (2010), a triangulação é utilizada para análise qualitativa das informações coletadas. O processo interpretativo deve ser realizado, primeiramente, mediante “uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão”. E, posteriormente, num segundo movimento analítico, as informações devem ser “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas” (GOMES et al., 2010, p. 185).

Assim, o material coletado foi organizado de modo a possibilitar uma articulação entre os três aspectos importantes para proceder à análise: as informações concretas levantadas com a pesquisa (os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados); o diálogo com os autores das temáticas em questão; e o a análise de conjuntura, ou seja, do contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. A articulação desses três aspectos, é que configura a triangulação dos dados. Esta articulação entre dados empíricos, autores que tratam da temática estudada e análise de conjuntura, configura-se como uma possibilidade, dentre várias outras, para os que se propõem minimizar o “distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa” (GOMES, 2004, p. 69).

A análise empreendida foi encaminhada pelas orientações teórico-metodológicas da ADC, o que exigiu, para além das percepções e visualidade das

relações de causa e efeito, as inter-relações entre texto, discurso e contexto social. Para Van Djaik<sup>27</sup> (2005),

[...] uma análise de discurso adequada requer uma análise detalhada da organização verbal e paraverbal dos eventos comunicativos e uma análise detalhada cognitiva e social; e apenas uma integração destas duas abordagens tem validade descritiva, explicativa e especialmente crítica no estudo dos assuntos e problemas sociais. (VAN DJIK, 2005, p. 10).

Para uma melhor leitura dos dados coletados, estes foram organizados em categorias de análise. As opções analíticas aqui utilizadas foram elencadas conforme o Modelo Tridimensional de Fairclough, como observado no quadro a seguir:

**Quadro 3:** Categorias analíticas a partir do Modelo Tridimensional de Fairclough

1ª CATEGORIA TEXTO	2ª CATEGORIA PRÁTICA DISCURSIVA	3ª CATEGORIA PRÁTICA SOCIAL
Subcategorias	Subcategorias	Subcategorias
Lexicalização Referenciação	Força Intertextualidade	Ideologia  Dissimulação Fragmentação  Hegemonia  Orientações ideológicas, políticas e econômicas.

**Fonte:** Torres (2022), adaptado de Resende e Ramalho (2006).

Os elementos da categoria texto, *lexicalização* e *referenciação*, observados no PPP da escola, ajudam a descrever a estrutura temática, a compreender as propriedades organizacionais do texto e a *ordem* em que esses elementos são combinados, caracterizando ou não o letramento como uma prática social. A seguir, dou destaque à categoria prática discursiva, com ênfase na *força* dos enunciados e na *intertextualidade*, compreendidas aqui como lugares de onde emergem os tipos de atos de fala desempenhados e as relações dialógicas entre os textos analisados com outros textos. Por fim, na análise da *prática social* centro nos aspectos *ideológicos*,

<sup>27</sup>Professor Titular do Departamento de *Traducció i de Ciències del Llenguatge* da *Universitat Pompeu Fabra* – UPF, Barcelona, Espanha.

com destaque para as subcategorias *dissimulação* e *fragmentação*; e nos aspectos *hegemônicos*, verificando aqui as orientações ideológicas, políticas e econômicas, que sinalizam para os modelos autônomo e ideológico de letramento, observados nas instâncias discursivas presentes nos livros didáticos e nas falas dos professores entrevistados.

Acerca do produto técnico desta pesquisa, é importante observar que o mestrado profissional é uma modalidade de formação, *stricto sensu*, regulamentado pela Portaria CAPES 80/1998, que prioriza o atendimento aos profissionais de diversos setores que estejam trabalhando na Área de estudo do curso. O objetivo é promover uma melhor articulação entre Universidade e a sociedade. Uma das medidas do mestrado profissional é o produto final a ser desenvolvido com pré-requisito de conclusão de curso. Este produto final visa integrar teoria prática, possibilitando a aproximação entre a produção científica e o desenvolvimento de tecnologia e inovação.

Como produto, além deste texto que compreende a Dissertação de Mestrado, produzi uma cartilha intitulada “Letramento ideológico e ensino da linguagem na escola: uma cartilha aos professores e professoras da EJA”, com o objetivo de orientar e de chamar atenção dos professores da EJA para as práticas pedagógicas e discursivas pautadas na perspectiva de letramento como habilidades técnicas e neutras, centradas no modelo autônomo. Este produto tem um caráter de aplicabilidade no dia a dia, no ambiente profissional, capaz de ser implementado em condições reais na escola e na sala de aula.

Trata-se um produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais da EJA. Por meio desta cartilha desejo também prestar esclarecimentos, auxiliar e contribuir com os professores que também atuam na EJA. Ela será disponibilizada às escolas públicas que ofertem essa modalidade de ensino na Região Tocantina, do Maranhão e do Bico do Papagaio.



## 4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E LETRAMENTOS SOCIAIS

Nesta seção evidencio os principais desafios enfrentados pelos professores da Educação de Jovens e Adultos e trazemos uma breve discussão sobre os letramentos sociais na EJA. A seguir, a discussão sobre o modelo autônomo e o modelo “ideológico” de letramento ajudam a compreender não mais a leitura e a escrita como um conjunto habilidades técnicas, mas como atividades humanas e essencialmente sociais, que se localizam na interação interpessoal.

### 4.1 A EJA e os desafios enfrentados pelos professores

A conquista da democracia e da cidadania é longa e sempre exigiu muitos esforços, tanto dos sujeitos quanto dos movimentos sociais<sup>28</sup>, os quais investiram longos embates contra formas de opressão que se revelaram historicamente pela exploração, dominação e discriminação desde o colonialismo. Podemos dizer que no Brasil a democracia tem como base os direitos humanos, pois é pela proteção ao sujeito e a seus direitos que existe o Estado Democrático de Direito. No que se refere aos direitos humanos, o Plano Nacional em Direitos Humanos (PNDH) foi elaborado no Brasil para atender a perspectiva da divulgação e apropriação desses direitos. Esse plano teve aprovação em 2003, ajudando na consolidação da democracia, da justiça social e da cultura de paz, diante das lutas e movimentos que explodiram nas diversas sociedades ao longo do tempo em decorrência das violações sofridas pelo povo.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil já ocorria desde a época da colonização, quando os Jesuítas alfabetizavam as crianças indígenas e os indígenas adultos com o objetivo único de propagar a fé católica. Esta era pregada juntamente com o trabalho educativo. Com a chegada da família real, e depois com expulsão dos Jesuítas no século XVIII, a educação de adultos passa a entrar em falência, uma vez que a responsabilidade pela educação não era uma prioridade no império (STRELHOW, 2010). Somente a partir da década de 1930<sup>29</sup> é que a educação de

---

<sup>28</sup> Os movimentos sociais são grandes contribuidores e impulsionadores da democracia e da propagação de formas mais humanizadas de interações sociais.

<sup>29</sup> A EJA passa a ser reconhecida como direito desde os anos 30, mas obteve mais relevância com a campanha de alfabetização nas décadas de 40 e 50, e depois com os movimentos de cultura populares

jovens e adultos começa a se destacar efetivamente no cenário educacional, quando em 1934, o governo brasileiro cria o Plano Nacional de Educação, e passa a estabelecer como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional (FRIEDRICH et.al, 2010). Com isso, a educação de adultos passa a se tornar motivo de campanhas<sup>30</sup> nacionais, e vários eventos, mobilizados pelas discussões acirradas sobre o analfabetismo no país.

Na década de 70, mais precisamente em 1971, o ensino supletivo destacou-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º 5.692/1971) (BRASIL, 1971). A seguir, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) é criado pelo governo militar com o intuito de alfabetizar e promover a educação continuada. Somente nos anos 80 é que ocorreu a implantação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), passando a oferecer apoio técnico e financeiro às iniciativas de alfabetização (VIEIRA, 2004). Como não era uma prioridade, a EJA passou a ser considerada, durante as décadas de 80 e 90, como obsoleta, uma vez que possíveis investimentos em educação primária eliminariam sua necessidade. A nova esperança da educação de jovens e adultos como ensino regular só vai aparecer no final da década de 80, enquanto a década de 90 inicia com movimentos formativos para os docentes.

A questão dos direitos humanos ganha força no Brasil nos anos 1990 com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), quando se passou a “colocar em prática” políticas sociais, possibilitando discussões nacionais que culminaram na aprovação de políticas que definem a inclusão dos direitos humanos no currículo escolar. Destacamos, nesse processo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos Brasil (BRASIL, 2012) que tratam dessa inclusão. Nessa perspectiva, o direito à educação é um direito social assegurado na Constituição de 1988, assim como também é amparado em outras normas com raízes humanitárias, dada a visão internacional desse direito, que é o princípio da dignidade humana. Esse princípio é

---

dos anos 60 com a chegada do Mobral, depois com o supletivo dos governos militares e a fundação Educar” (HADDAD, 2000, p. 111).

<sup>30</sup> Nos anos 50 é realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e na década de 1960 o Movimento da Educação de Base (MEB) (VIEIRA, 2004).

referendado na Educação em Direitos Humanos (EDH), no Art. 5º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ao dizer que:

A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. (BRASIL, 2012, p. 2).

Assim, os direitos sociais são direitos fundamentais na organização estrutural da Constituição de 1988, descritos no Capítulo II, que transcendem os direitos individuais e alcançam a coletividade. Nessa relação, o direito à educação passa a ser conquistado como uma necessidade e como um direito humano. Já em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), no seu preâmbulo, já pregava a necessidade de um esforço dos estados para que, por meio do ensino e da educação, se atingisse a promoção do respeito aos direitos e liberdade garantidos no texto. Todavia, “não se trata simplesmente de garantia de acesso e permanência na escola, mas da garantia de acesso, da permanência com qualidade e do sucesso na formação integral, considerando a diversidade de contextos e sujeitos” (EYNG, 2013, p. 31).

Nesse sentido, Arroyo (2016, p. 38) explica que “o direito à educação, ao conhecimento, a cultura e a formação de identidades” não podem ser compreendidas isoladas do conjunto de direitos humanos, que precisam de reconhecimento e garantias em nome do respeito aos estudantes. Sobre a articulação entre o conhecimento produzido pela escola e a formação da consciência cidadã, Souza (2009) faz uma importante crítica:

Ainda que com certo atraso em relação aos outros países latino-americanos, o Brasil vem acatando as recomendações internacionais. A principal delas talvez seja justamente o fato de se considerar a juventude como um segmento populacional e social específico, a que não se aplicam os conceitos de criança e de adolescente e cujas demandas não seriam satisfatoriamente supridas por políticas setoriais. (SOUZA, 2009, p. 3).

Somente em 1996 é que surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei N.º 9.394/1996), que reafirma o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico, sua permanência no sistema de ensino público e gratuito, e a continuidade de seus estudos em uma educação ao longo da vida. Cabe

então ao dever público sua oferta gratuita, estabelecendo responsabilidades aos entes federados através da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência (BRASIL, 1996). A LDBN, Lei N.º 9.394/1996, assegura, em seu art. 37, que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Tais normas, surgem para validar a dignidade da pessoa humana, assim como para dar passagem aos direitos humanos que se internacionalizaram a partir de 1945, com a Carta das Nações Unidas e Declaração Universal dos Direitos Humanos, datada de 1948.

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece as diretrizes curriculares para a EJA por meio da Resolução CNE/CEB N.º 1, na perspectiva de modalidade de ensino. Nas diretrizes também estão instituídas as competências dos sistemas de ensino para regulamentar a estrutura e a organização da EJA em suas esferas, de acordo com a proposta curricular nacional. É sinalizada a colaboração entre os entes federados e firmada a idade mínima de 15 anos completos para matrícula na EJA.

É importante destacar que a história da EJA no Brasil e sua relação com o educador Paulo Freire está relacionada ao desenvolvimento de seu projeto de alfabetização, implantado por ele no ano de 1963, para atender 380 trabalhadores em Angico-RN. Naquele contexto histórico, configurava-se como uma inovação na educação brasileira, tanto por atender uma camada excluída do processo educacional quanto por buscar a integração entre formação geral e profissional, que dava acesso aos trabalhadores com distorção idade/escolaridade. (VIRIATO; GOTARDO, 2009). Foi um projeto que na época repercutiu em todo o país, por se configurar como uma inovação na educação brasileira; mas logo foi prejudicado pelo golpe militar de 1964 (CARDOSO; PASSOS, 2019). A perspectiva de educação de Freire era interdisciplinar, tendo em vista a ideia de libertação dos oprimidos, a humanização do mundo por meio da ação cultural libertadora, que se chocavam com os métodos lógicos mecanicistas muito disseminados.

Como se vê, a história da EJA, segundo Arroyo (2006, p. 221), “se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares”. Assim, era e ainda é comum que os/as estudantes retornem à escola sempre marcados por histórias de desigualdade e exclusão, depois de terem sido excluídos do ensino regular, ou nunca pelo menos

terem frequentado a escola. Desta forma, eles carregam consigo marcas da exclusão produzidas pela violação de direitos, neste caso a negação do direito à educação. E mesmo quando retornam à escola, essa violação persiste na EJA, agora como uma função compensatória, como observado por Di Pierro (2006, p. 20), pois passa a ser atribuída à EJA “a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência” (DI PIERRO, 2006, p. 20). Mas o que se viu, até então, foi a criação de programas, a curto prazo, que não garantem a estes estudantes a continuidade dos estudos.

É importante destacar também que a EJA possui problemáticas e metodologias que exigem olhar mais específico, questões que devem ser visibilizadas para que possam provocar discussões no sentido de promover novas práticas pedagógicas e estratégias de gestão em todo o sistema de ensino, sobretudo no atual contexto de crise econômica e sanitária. Santos (2016) destaca a necessidade de garantia deste espaço de educação para esses atores sociais, inclusive com metodologia própria, atendendo de fato às expectativas de adolescentes, jovens, adultos e idosos. Trata-se de atores sociais que se defrontam uma a sociedade letrada e necessitam, pelo menos minimamente, saber enfrentar a tecnologia da comunicação para que possam lutar e tenham acesso a seus direitos como cidadãos, e não sejam vítimas de um sistema excludente e pensado para poucos (FRIEDRICH et.al, 2010).

No que se refere aos desafios enfrentados pelos professores, a posição marginal que é colocada a EJA acaba também sendo refletida na formação específica de professores para atuar nessa modalidade de ensino. Diversas pesquisas evidenciam que a formação de professores para atuar na EJA acontece no campo das experiências da prática pedagógica, e não basicamente nas licenciaturas, as quais trazem “em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, têm sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento” (CAPUCHO, 2012, p. 65). Di Pierro (2010) observa que

Nas políticas de formação de professores, bem como nas políticas educacionais direcionadas à EJA, observa-se a ausência de indicativos que contemplem uma proposta de formação específica para atuar nessa modalidade de ensino. Entre as mais variadas percepções para com essa modalidade, verificadas entre professores e estudantes da EJA para o alcance da qualidade social na educação, as mais urgentes seriam, no mínimo: “[...] ampliar o financiamento destinado à EJA e rever a situação de despreparo e desvalorização

profissional dos educadores que a ela se dedicam” (DI PIERRO, 2010, p. 954).

Isso faz com que, embora essa modalidade venha se ampliando nas várias regiões, seja ocupada

[...] por professores sem formação específica, que trazem consigo uma formação inicial/acadêmica adquirida em curso de licenciatura, ou sem nenhuma formação superior, o que acarreta certa fragilidade na prática cotidiana desses profissionais, que se vêem obrigados a desenvolver o trabalho sem uma base de conhecimentos mais consistente na área específica da EJA, tão necessária ao trabalho. (POCARO, 2011, p. 40).

Essa falta de base de conhecimentos mais consistentes na área específica da EJA contribui para aquilo que Sacristán (1992, p. 89) aponta como um obstáculo à reflexão do trabalho docente. Pois os professores trabalham alheios uns aos outros, o que não contribui para a partilha de conhecimentos, mas estimula a sustentação da ordem e disciplina e promove a adesão às diretrizes burocráticas. E esse ambiente carregado de diretrizes burocráticas faz com que não haja tempo para encontros, diálogos e trocas de experiências, levando os docentes ao esgotamento diante das atividades que precisam realizar.

Tal burocratização, para Contreras (2002, p.37), só serve aos interesses do Estado e a seus processos de racionalização, de controle do profissional e de suas tarefas. Isso se traduz na rotinização do trabalho docente, não havendo espaço para a prática reflexiva, dado o isolamento dos professores em suas múltiplas tarefas e burocracias institucionais. A essa demanda soma-se o processo de desqualificação profissional, de degradação das habilidades e competências do professor. Além disso, conforme Porcaro (2011),

Os educadores da EJA enfrentam inúmeros desafios no desenvolvimento de sua prática docente, como a heterogeneidade, a evasão, a juvenilização das turmas, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a rigidez institucional. Porém, em todas as situações, esses educadores apontam que vão buscando caminhos alternativos que favoreçam o processo de ensino, como criações próprias de cada um diante das circunstâncias que vão enfrentando. (POCARO, 2011, p. 41).

Outra questão a qual a autora chama atenção é a heterogeneidade de estudantes em uma mesma turma, ou seja, em muitos casos há alunos e alunas que já sabem os conteúdos daquele nível de ensino, mas há aqueles que ainda não sabem, mesmo estando na mesma turma. Para Carrano (2008), essa dificuldade

[...] em lidar com a diversidade parece algo congênito na constituição da ideia de escolarização. A homogeneidade ainda é muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade, seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica. (CARRANO, 2008, p.160).

Dentre tantas outras questões, há a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a diferença de idades entre as/os estudantes, o cansaço, as metodologias inadequadas que não promovem o aprendizado e a evasão escolar, que no conjunto demandam professores com postura e práticas pedagógicas diferenciadas, para que o processo de aprendizagem ocorra em melhores condições. Além disso, como bem pontua Gagliari (2008),

É preciso conversar a respeito do que significa aprender a ler e a escrever, o que se faz com que esses conhecimentos, em que sentido a vida das pessoas se modificam depois que aprendem a ler e escrever, quais as previsões de uso desse conhecimento pelo resto da vida, fora da escola (CAGLIARI, 2008, p. 107).

Proporcionar melhores condições é fundamental para que haja mais oportunidades e possibilidades, pois, como evidenciou Freire (2000), para favorecer a continuidade de um projeto de aprendizagem também precisamos pensar num projeto que seja estruturado na realidade vivencial do aluno. Há necessidade de se trabalhar com conteúdos que tenham sentido e significado, a partir de temas que estejam conectados à realidade social, tendo em vista que o papel do professor da EJA vai além do simples ensinar, na direção de uma “educação libertadora” (FREIRE, 2000). Assim, o professor da EJA possui o compromisso de repensar concepções e conceitos na organização de seu trabalho pedagógico, considerando as especificidades<sup>31</sup> dessa modalidade de ensino, pois, é urgente

---

<sup>31</sup>Os dados mais recentes do Censo Escolar de 2020 indicam os efeitos primários da pandemia da covid-19, aliada ao contexto de violação de direitos subjacente em nosso país. A EJA registrou uma considerável queda no número de matriculados entre todas as modalidades de educação, com uma redução de 8,3% em relação à 2019, o que corresponde a quase 270 mil estudantes a menos. O Censo também indica que 1,5 milhão de estudantes entre 14 e 17 anos não frequentam mais a escola.

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1997, p. 30).

Capucho (2012) defende que há imbricação entre a prática da EJA e da educação em direitos humanos, relação indissociável da qual se espera dialogicidade e posturas colaborativas dos envolvidos, alunos e professores, uma *práxis* que se organize em torno da troca de experiências para a construção de conhecimentos. Pois, é muito entre os jovens e adultos pouco escolarizados, que trazem consigo

um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixarem em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico) (SANTOS, 2003, p. 74).

Entretanto, os dados indicam que esse direito à educação continua sendo violado e sua restauração se torna cada vez mais urgente no atual contexto de pandemia. E diante deste cenário, cabe também aos professores e à escola refletirem sobre a vida e o sentimento de dignidade dessas pessoas. Mas é preciso ressaltar também a importância da formação inicial e continuada dos professores da EJA, pois, para além das exigências formais, é necessário que estes sejam competentes em suas práticas pedagógicas e tenham condições de desenvolver o Projeto Político-Pedagógico da escola, o qual não deve estar apenas preocupado com “os problemas dos baixos resultados das avaliações externas, responsabilizando indiretamente os docentes pelo problema da qualidade” (MILITÃO, 2012, p. 746).

## **4.2 Letramentos sociais na EJA**

Discutir acerca das práticas de leitura e escrita vivenciadas por estudantes no contexto da EJA, considerando as relações com o conhecimento sistematizado pela



escola, é essencial para compreendermos as inter-relações entre cultura letrada, meio social e o mundo do trabalho, sob a perspectiva do letramento, com vistas à inclusão social. Como já observado anteriormente, a concepção de letramento como a habilidade técnica de ler e escrever, que considera o fenômeno do letramento fora de contexto social, é descartada neste estudo. Passa-se a compreender o letramento como uma prática social ligada aos usos da escrita, que incorpora os benefícios da escrita para os atores sociais ao longo de suas existências, o que não se restringe à alfabetização, pois é preciso saber ler e escrever para atuar no mundo.

Estabele-se, então, uma ruptura, ou seja, deixa-se de situar leitura e escrita como um conjunto habilidades técnicas aprendidas no espaço escolar e passa-se a compreendê-las como atividade humana e essencialmente social que se localiza na interação interpessoal. É por esse viés que o letramento é concebido na forma de pluralidade de práticas sociais de uso da leitura e da escrita, desde a apreensão de realidades diversas (KLEIMAN, 2007). Para os novos estudos de letramento o objeto de estudo passa a ser “[...] os aspectos sociais da leitura e escrita da língua” (KLEIMAN, 2007, p. 2).

Assim, o letramento passa a organizar e a implicar correlação com outros discursos, com as múltiplas atividades humanas, os diferentes espaços sociais, além da escola, em que acontecem as práticas de leitura e escrita. Logo não há um único letramento, e este se trona plural: letramentos, em razão de que se lê e se escreve determinado pelos valores e práticas dos diferentes grupos sociais e culturais. Sendo assim, o letramento passa a significar incidência de multipicidade (ROJO, 2009).

Todavia, é sabido que no contexto brasileiro nem sempre esse termo é compreendido com clareza pelos professores da educação básica, responsáveis por auxiliar as crianças ao longo do caminho da aprendizagem da leitura e da escrita. Grandó (2012) destaca que

Alguns professores pensam que o letramento é um método didático que veio substituir a alfabetização, outros consideram que alfabetização e letramento são processos iguais, outros ainda possuem dúvidas sobre como promover uma proposta voltada para o letramento. Essas dúvidas nos parecem decorrentes da falta de esclarecimento teórico sobre a temática. (GRANDÓ, 2012, p. 1).

Durante a década de 80 emergiram discussões sobre as altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil. Nesse contexto de muitas críticas, sentiu-se a

necessidade de se começar a falar em letramento, o que decorre “da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta (TFOUNI, 2010, p. 32)”. Nessa mesma década, nos meios acadêmicos, o termo letramento<sup>32</sup> passa a ser usado “como tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 2008, p. 15).

Como se trata de um conceito amplo e complexo, é importante observar que a definição do termo letramento envolve

[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição (SOARES, 2005, p. 65).

Para Mortatti (2004), nem sempre são idênticos os significados vêm sendo atribuídos ao termo letramento, “assim como os objetivos com que é utilizada (a palavra letramento)” (MORTATTI, 2004, p. 11). Com relação ao uso, cabe ressaltar duas posições teóricas: há autores que diferenciam os processos de alfabetização e letramento e os consideram separadamente; e os que questionam o uso desse termo letramento, uma vez que, para eles, no termo “alfabetização” já estaria implícito o conceito de letramento e no termo “letramento” já estaria implícito o conceito de alfabetização<sup>33</sup>.

Ferreiro e Teberosky (1999), rompendo com a concepção de língua escrita como código, o qual se aprenderia com atividades de memorização, já defendiam a alfabetização como um processo indissociável do contexto do aluno e criticavam práticas mecânicas, repetitivas e sem sentido, assim como a utilização de textos artificiais no processo de alfabetização. Todavia, as discussões e análises sobre letramento em nosso país receberam, ao longo dos anos 90, atenção significativa, em especial de autoras como Ângela Kleiman, Leda Verdiani Tfouni, Mágda Soares,

---

<sup>32</sup> Na literatura educacional o termo letramento possui maior aceitação que o termo “alfabetismo”, mas ainda é possível esses dois termos serem utilizados com o mesmo sentido. No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela.

<sup>33</sup> A alfabetização, segundo Mortatti (2000), entendida como o ensino das habilidades de “codificação” e decodificação”, foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, com a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global), os quais buscavam padronizar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Roxane Rojo, sobretudo influenciadas pelo movimento dos Novos Estudos de Letramento, ancorados em Gee, Heath, Street, Barton e Hamilton.

A denominação Novos Estudos de Letramento (NLS, da sigla em inglês) proposta por Gee, é atribuída a um conjunto de autores e se referia a um campo de estudos que emergia em diferentes áreas, tais como a Linguística, a História, a Antropologia, a Retórica, a Psicologia Cultural, a Educação, entre outras. Ainda que os estudiosos não compartilhassem de uma mesma teoria, Gee compreendia que de alguma forma eles convergiam para uma visão coerente e partilhada a respeito de letramento. Um ponto de concordância foi a oposição à “abordagem psicológica tradicional de letramento”, concebida, até então, como fenômeno cognitivo, definido em termos de estados mentais e processamento mental, tais como decodificação, recuperação de informações, compreensão, inferência.

Decorrente dessa oposição, o aspecto posterior trata da reflexão sobre comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita, ultrapassando o domínio do cognitivo, de tal modo que o letramento precisava ser compreendido e estudado em toda a sua gama de contextos, não apenas cognitivo, mas nos contextos social, cultural, histórico e institucional. Assim, enquanto a abordagem psicológica ressaltava o envolvimento dos leitores e escritores em processos mentais como decodificação, recuperação de informações, compreensão, inferência, a abordagem dos Novos Estudos de Letramento já os compreendia engajados em práticas sociais ou culturais (CERUTTI-RIZZATTI, 2012).

Ao integrar práticas sociais e culturais, a Antropologia e os estudos interculturais contribuíram para estabelecer marcos para os NLS, pois enquanto os teóricos da Educação e da Psicologia concentravam-se nos elementos fonema-grafema das habilidades de leitura e escrita, os antropólogos e os sociolinguistas já conduziam as pesquisas considerando os letramentos como práticas sociais (STREET, 2003).

No que se refere à relação entre letramento e escolarização, para Soares (2004), ainda que se trate de práticas e eventos de letramento com características distintas, o letramento escolar e o letramento social fazem parte de um mesmo processo, pois, segundo ela,

[...] letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências

sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar (SOARES, 2004, p. 111).

Para Mortatti (2004), “a alfabetização e a escolarização, bem como a disponibilidade de uma diversidade de material escrito e impresso, em nosso contexto atual, são condições necessárias, mas não suficientes, para o letramento [...] (MORTATTI, 2004, p. 108). A escolarização, portanto, nem sempre pressupõe o letramento. E o fato de uma pessoa ser alfabetizada, não garante que ela seja letrada. (MORTATTI, 2004). Assim,

Embora a escola, nas sociedades contemporâneas, represente a instituição responsável por promover oficialmente o letramento, pesquisas têm apontado para o fato de as práticas de letramento na escola serem bem diferenciadas daquelas que ocorrem em contextos exteriores a ela. Nessa perspectiva, os alunos saem da escola com o domínio das habilidades inadequadamente denominadas de “codificação” e “decodificação”, mas são incapazes de ler e escrever funcionalmente textos variados em diferentes situações (BORGES; ALBUQUERQUE, 2007, p. 17).

Nessa direção, Soares (2005) observou que muitos adultos de países desenvolvidos, que alcançaram o letramento escolar, são capazes de comportamentos escolares de letramento (ler e produzir textos escolares); mas são incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não-escolares. Assim, é por isso que se diz que o ensino tradicional de alfabetização não garante a formação de leitores/escritores. De outra forma, podemos dizer que apenas o convívio com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, “uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita”. (BORGES; ALBUQUERQUE, 2007, p. 18).

As questões acerca do letramento começam a ganhar força em vários âmbitos. Os primeiros registros sobre os estudos em letramentos no Brasil com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA) mostram que, conforme os levantamentos de Vóvio e Kleimam (2013), foi na área da Educação e na Linguística Aplicada que se teve os primeiros registros sobre os estudos em letramentos na EJA. Outro ponto destacado pelas autoras é a inserção do vocábulo “letramento” no contexto das

políticas educacionais e nos documentos oficiais, a exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Referenciais Curriculares.

Mas, essa aligeirada inserção nesses documentos, associada ao distanciamento entre o discurso acadêmico e o discurso didático-escolar, impulsionou na coexistência de diferentes formas de conceber o termo letramento. Dessa forma, na modalidade EJA, a compreensão do que vem a ser letramento é variada e resulta de diferentes abordagens o que denota o fato de que “[...] os sentidos atribuídos ao letramento nem sempre coincidem com aqueles cunhados nas pesquisas que lhes deram origem” (VÓVIO; KLEIMAN, 2013, p. 179).

Assim, para alguns, “o letramento corresponde a um método a ser adotado por professores no ensino da língua escrita; para outros, corresponde a capacidades mensuráveis na população, ou em subgrupos dela; e, para outros, letramento e alfabetização dizem respeito a um mesmo fenômeno” (VÓVIO; KLEIMAN, 2013, p. 178). Soares (2005), no entanto, estabelece uma diferença entre alfabetização e letramento, pois, para ela,

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2005, p. 47).

A importância do conceito de letramento está intimamente ligada às suas implicações e impactos nas políticas educacionais e de formação de professores. Em decorrência disto, as reflexões sobre as representações criadas a partir da palavra “letramento” são relevantes para a EJA, já que esta modalidade se constitui um campo específico de responsabilidade pública, e tais representações põem em jogo perspectivas para pensar o ensino de jovens e adultos. Segundo Arroyo (2011), tal responsabilidade pode ser observada tanto nas estruturas que gerenciam a EJA quanto nos espaços educacionais que pesquisam e/ou fomentam a modalidade.

Algumas pesquisas, com o intuito de avaliar as práticas de letramento da população brasileira, com faixa etária de 15 a 64 anos de idade, são realizadas desde o ano de 2001 para assim chegarem ao Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), que é vinculado ao Instituto Paulo Montenegro (IPM), Ação Social do IBOPE e a ONG Ação Educativa. Nesse contexto, o conceito de “alfabetismo funcional” é utilizado para investigar o tema do analfabetismo para a educação de adultos, segundo os critérios

estabelecidos para avaliar se a pessoa é analfabeta: absoluta, rudimentar, elementar, intermediária, ou se ela é proficiente na Língua Portuguesa.

Desta forma, se as práticas de letramento de um grupo podem indicar como o letramento é entendido nesse grupo social, a importância disso reside no fato de que o pesquisador pode vir a conhecer as relações que grupos minoritários estabelecem com as práticas escritas imbricadas em diferentes formas de letramentos, marginalizados e/ou dominantes (STREET, 2014). No contexto dos estudos etnográficos, Vóvio e Kleimam (2013) apontam sua contribuição para o desenvolvimento de estudos de letramento no campo da EJA, pois intervêm nas trajetórias leitoras e formas de participação em situações de uso da leitura e da escrita pelos grupos de maior vulnerabilidade social, tais como os estudantes da EJA apenados, indígenas, ribeirinhos, assentados, dentre outros.

#### **4.3 O modelo autônomo e o modelo “ideológico” de letramento**

Os paradigmas do letramento constituídos pelos modelos autônomo e ideológico implicam a noção de “acontecimento”<sup>34</sup>, pois está relacionado à ideia de estabilidade e de ruptura que pode ser vista pelas noções do modelo autônomo e do ideológico de letramento. Por muito tempo, um único discurso, o do modelo autônomo, apresentava a leitura e escrita unicamente na visão de um conjunto de capacidades cognitivas centradas no ensino de aquisição de habilidades e fundamentadas em noções de neutralidade e universalidade do conhecimento, desvalorizando outras condições, como as sociais, culturais e econômicas inerentes à vida cotidiana.

Porém, em oposição a essa visão, os novos estudos sobre letramento trazem em seu bojo outras propostas, a estabilidade sofre, então, ruptura. Em razão disso, múltiplos discursos sobre leitura e escrita passam a coexistir. São estes múltiplos discursos que possibilitam, por exemplo, deixar de conceber a leitura e escrita apenas como aptidões cognitivas e individuais e passar a vê-las como decorrentes de uma história de letramento do aluno. Passa-se de uma perspectiva de leitura e escrita

---

<sup>34</sup> Sendo fato histórico, o “acontecimento” é marcado, de acordo com Rasia e Cazarin (2014), por uma *ruptura discursiva* com a estabilidade anterior e inaugura uma nova *estabilidade discursiva*.

limitada ao indivíduo para uma perspectiva de letramento de *modelo ideológico*, que se propõe a pensá-las numa perspectiva social (STREET, 2014).

No *modelo autônomo* a preocupação se volta não para o letramento social, mas para o desenvolvimento de uma competência individual do aluno requerida para seu sucesso e promoção nos limites do ambiente escolar. A escola nesse sentido é vista como modelo aparte da sociedade, e o professor que adota esse modelo não prepara os educandos para agirem nas práticas sociais de leitura e de escrita de que participam, ou deveriam participar, fora do ambiente da escola, ou seja, na vida.

Nesse sentido, a instituição escolar, autorizada a lidar com a alfabetização e letramento, desenvolve atividades voltadas para processo e institui, não raro, um modelo de letramento autônomo<sup>35</sup>. Esse modelo é assim constituído porque entende que o texto é suficiente para a produção de sentido, como se o significado e a materialidade discursiva só estivessem ali presente nele. Assim, o texto é visto como materialidade neutra e aplicável para qualquer objetivo de ensino. Preocupados com a aplicação desse modelo, estudiosos de Linguística Aplicada propõem a amenização do caráter artificial da leitura de textos, frequentemente retirados de livros escolhidos aleatoriamente, sem preocupação com o foco de interesse da faixa etária, ou com a relevância do gênero discursivo para a prática fora da sala de aula (KLEIMAN, 2006).

Outro problema decorrente da concepção de autonomia no trabalho com os textos em sala de aula é a dificuldade de trabalho com textos orais, ou a resistência em se atribuir aos gêneros orais a mesma importância dada aos escritos. Essa caracterização do modelo de letramento autônomo desconsidera que as práticas de escrita, mesmo que sejam uma manifestação momentânea escolar, são organizadas e influenciadas pelo social. Nessa perspectiva, tudo o que faz uso da escrita e é externo à escola, e contrário ao modelo autônomo e às suas finalidades políticas específicas, caracteriza outro modelo de letramento ideológico (STREET, 2014).

Faz-se necessário destacar que existem diferentes letramentos e que eles não são neutros, nem desvinculados de concepções ideológicas, e estão imbricados em relações de poder (STREET, 2014). O modelo de letramento autônomo, conceito desenvolvido por Brian Street, remete à uma época em que os países industrializados

---

<sup>35</sup> Na intenção de explicar como o conceito de letramento foi organizado em torno daquilo que se aprende na escola e fora dela, Kleiman (2006) em sua pesquisa “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola” distingue os conceitos de modelo autônomo de letramento de modelo ideológico de letramento propostos por Brian Street já em 1984 no livro “*Literacy in theory and practice*”.

passaram por uma “crise de letramento” (década de 1970). As transformações nas estruturas do trabalho mudaram a economia, o que demandou reformas educacionais e a criação de novos currículos, isto porque todos os estudantes deveriam adquirir um nível funcional de alfabetismo, aos olhos das agências escolares e de trabalho.

A alfabetização emergiu como palavra-chave nas sociedades e rapidamente se tornou uma “indústria”, envolvendo prestadores públicos e privados de bens e serviços diversificados em diferentes degraus na escada da educação. As propostas de letramento escolares recaíram na “alfabetização funcional”<sup>36</sup>, o foco era adequar o trabalhador às necessidades do patrão<sup>37</sup>. Assim, emergiu o modelo de letramento no qual a ideia de “autonomia” faz referência à escrita como produto acabado, desligado do contexto onde a palavra escrita era produzida (KLEIMAN, 1995).

No modelo autônomo de letramento, a aquisição da escrita via escola era tida como forma de aquisição de “competência intelectual” e como técnica com fins na produtividade (STREET, 2014). Nesse viés, Kleiman (1995) critica que os seguidores do modelo autônomo acreditavam que o poder relacionado ao conhecimento da escrita traria mudanças de comportamento e que tal poder estaria ligado à capacidade de interpretação de texto com base na crença equivocada de que “a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral” (KLEIMAN, 2006, p. 22), conforme a proposta de textos e práticas da escola.

Diante dessa conjuntura e com a aplicação desse modelo, estudiosos de Linguística Aplicada propõem a amenização do caráter artificial da leitura de textos, frequentemente retirados de livros escolhidos aleatoriamente, sem preocupação com o foco de interesse da faixa etária, ou com a relevância do gênero discursivo para a prática fora da sala de aula (KLEIMAN, 2006).

Assim, o *modelo ideológico* de letramento apresenta uma perspectiva contrária à do modelo autônomo. A escrita nesse modelo é compreendida e valorada numa perspectiva social que pressupõe atividades que envolvam situações da vida

---

<sup>36</sup> O conceito de *alfabetização funcional* estava muito próximo às ideias da área econômica das sociedades. Em decorrência disso, “alfabetismo ou alfabetização (*literacy*) foi identificado como o conjunto de habilidades necessárias para o contexto de trabalho. Assim, o letramento passou a ser visto como algo de alto valor econômico, que serve de indicador para o desenvolvimento econômico e social (SOARES, 2007).

<sup>37</sup> Da perspectiva do ensino, a alfabetização funcional visava ao ensino de habilidades ligadas à escrita e aos números, mas, primordialmente, esse tipo de escrita (autônoma) cumpria a função de trazer preceitos morais aos trabalhadores, disciplinar seus corpos, o tempo, o espaço, os ruídos etc. O papel da escola, nesse modelo de letramento, seria “preparar a futura força de trabalho para a conduta, os hábitos, o comportamento, os ritmos e a disciplina exigida pela fábrica” (GRAFF, 1994, p. 45).



real e social. Valoriza-se atividades coletivas com participantes que detêm saberes distintos e os mobiliza de forma coletiva. Então, não basta a escola apenas operar como o código escrito em situações descontextualizadas, desconsiderando o contexto de produção e circulação de textos, os quais, como sabemos, é atravessado por aspectos culturais, políticos e ideológicos (KLEIMAN, 2006). Mas, ao contrário, por ser a principal agência de letramento com reconhecimento político-social e legitimado pela própria sociedade, precisa assumir que ela é o próprio e autêntico espaço de construção de saberes para o sucesso dos alunos na mobilização de suas práticas sociais para além da escola. Por isso, o letramento deve sempre estar articulado às práticas sociais.

Dessa forma, o modelo ideológico entende que os sentidos dos textos não valem só por suas palavras, organizações sintáticas ou morfológicas, mas pelos contextos de produção desses sentidos na vida social. Como existem incontáveis esferas de comunicação nas quais se estabelecem inúmeras maneiras<sup>38</sup> de manifestação de escrita, é impossível afirmar que existe apenas um tipo de letramento configurado no modelo ideológico. O modelo ideológico de letramento traz a compreensão de letramento como prática social concreta que pode ser teorizada a partir das ideologias que incorporam diferentes letramentos (STREET, 2013).

No letramento ideológico a leitura e a escrita passam a ter variados contextos sociais e não apenas nos espaços escolares. Mas Street (2014) reflete e questiona a hegemonia do modelo autônomo sobre o modelo ideológico de letramento nas escolas, questionando “como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como o único letramento?” (STREET, 2014 p. 121). Nesse contexto, ele busca compreender as razões de o letramento escolar ter como paradigma o letramento autônomo, ou ter estabelecido parâmetros para outros letramentos.

Para Street (2014), houve um mecanismo de “pedagogização” do conceito, pelo qual tanto o significado quanto o uso do termo ficaram associados às noções educacionais de ensino e aprendizagem, em detrimento de outros usos e significados. Nessa perspectiva, o processo de “pedagogização” é sustentado por diversos fatores, entre os quais se destacam especificamente os que contribuíram para construir modos de compreensão do funcionamento da língua: o distanciamento entre língua e sujeito;

---

<sup>38</sup> Na perspectiva bakhtiniana de enunciação de linguagem, essas maneiras de manifestação escrita consistem nos gêneros textuais ou, em outras palavras, nos tipos de enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 2010, p. 262).

os usos metalinguísticos; a hierarquização da leitura e escrita sobre a oralidade; e o estabelecimento de unidades e fronteiras da língua como neutras (STREET, 2014 p. 129-130).

Como se observou, as ações da “pedagogização” se constituíram em procedimentos institucionais acentuando a predominância do modelo do letramento escolar, avalizadas por uma voz da pedagogia que as apresenta como capacidades independentes e neutras na sociedade. Essa voz é regida e compreendida como “processos institucionalizados de ensino e aprendizagem” que passa a ter “força ideológica que controla as relações em geral e, em particular, as concepções de leitura e escrita” (STREET, 2014, p. 129).

Street (2014) entende que todo letramento é ideológico, visto sua vinculação a práticas ligadas à cultura e às estruturas de poder que passam a nomear o letramento dito “ideológico”. Para essa autor, a ideologia é compreendida como “lugar da tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro” (STREET, 2014 p. 173), sentido que foi estabelecido por antropólogos, sociolinguísticas e partidários dos estudos culturais. Isso quer dizer que as práticas letradas aprendidas e utilizadas estão associadas à determinadas expectativas sociais acerca de comportamento e papéis a desempenhar. Logo, elas posicionam os atores sociais, já que estão subordinadas às instituições.

O modelo ideológico têm suas práticas letradas que envolvem contextos sociais reais, de modo a estar ligado à multiplicidade (STREET, 2014) e aos letramentos que as comunidades utilizam nos espaços e tempos específicos, evidenciando não estar apenas associado à escolarização. É importante enfatizar que tratam-se de “práticas sociais de leitura e escrita” (STREET, 2014, p. 127). Acerca dessa questão, Rojo (2008), opondo-se à ideia de um letramento autônomo, focaliza a existência de outras agências de letramento desenvolvidoras de práticas de leitura e escrita, como a família, a Igreja, o sindicato, dentre outras.

É importante destacar que a perspectiva de letramento ideológico teve contribuições importantes da pedagogia crítica de Paulo Freire (STREET, 1984), cuja concepção de educação baseia-se na ideia da prática da liberdade por meio do diálogo e da interligação entre experiências vividas pelos alunos e as temáticas escolares. Por outro lado, o conceito de “educação bancária”, criado por Paulo Freire, a fim de criticar a concepção de educação vigente na década de 1960, está muito próximo à perspectiva autônoma de letramento. A educação bancária é vista por Freire

(2005) como instrumento de opressão, pois nesse tipo de educação o professor é um agente que tem a tarefa de “encher” os educandos com conteúdos compartimentados, estáticos e alheios às experiências de quem aprende. O autor critica a rigidez presente na educação bancária, perspectiva que nega a educação e o conhecimento como processos de busca, que reflete valores de uma sociedade opressora e mantém e estimula a contradição (FREIRE, 2005).

Na verdade, a teoria freiriana preocupava-se com a alfabetização de adultos. Do ponto de vista freiriano, a alfabetização de adultos está diretamente relacionada ao contexto sociocultural e se constitui numa questão política vinculada ao ensino da leitura e escrita. Portanto, ela está longe de ser uma técnica neutra com fins exclusivamente econômicos (como a alfabetização funcional mínima para desempenho do trabalho). A tomada de consciência do aluno por meio da palavra escrita (que alarga o entendimento que ele tem sobre si e sobre seu mundo) e a crença de que o adulto aprendiz produz cultura, como um ser ativo no processo de produção de conhecimentos, é o que torna a educação escolar uma prática libertadora.

Street (1984) comenta que a visão freiriana sobre a questão do letramento é parte integral da aquisição de valores ou formação de mentalidades, considerando que a posição política de Paulo Freire envolve, sobretudo, a problematização da realidade social. O modelo de letramento ideológico, nesse processo, seria um processo ativo de conscientização e não somente de aprendizagem de um conteúdo, por isto Freire (2005) sugere partir dos interesses de quem aprende as “palavras-mundo”, ou seja, o conceito freiriano de alfabetização traz a ideia de que aprender a ler e a escrever está integrado às formas colaborativas e à consciência crítica do mundo dos alunos via reflexão e ação.

Nesse sentido, o letramento ideológico pode ser considerado um modelo “alternativo” de letramento que não é neutro nem único. Para Kleiman (1995), esse modelo ideológico envolve o reconhecimento de práticas de letramento como parte da cultura e das estruturas de poder da sociedade, e afirma que a aprendizagem da escrita na escola deve ser entendida em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa.

Desta forma, posso dizer que o modelo autônomo e modelo ideológico de letramento se caracterizam, portanto, como orientações divergentes que ampliam nosso olhar sobre os letramentos. A partir desses modelos podemos compreender vertentes teórico-metodológicas contidas em diferentes usos da escrita, como, por

exemplo, nas atividades do letramento escolar de determinado contexto educacional e no próprio discurso de professores, a partir da inter-relação entre esses modelos, tendo em vista a noção de letramento como prática social.

## 5 INDICATIVOS DO MODELO AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO NO PPP DA ESCOLA, NOS LIVROS DIDÁTICOS E NO DISCURSO DOS PROFESSORES DA EJA

Os procedimentos metodológicos de análise e as categorias que nortearam o caminho na leitura dos dados selecionados para a pesquisa seguem o arcabouço teórico-metodológico do modelo de análise tridimensional<sup>39</sup>, que compreende a análise do *texto*, da *prática discursiva* e da *prática social*. Assim, nesta seção, faço a sistematização, leitura e interpretação do *corpus*, composto pelo Projeto Político-Pedagógico da escola investigada; os livros didáticos da EJA que orientam a prática pedagógica dos professores na Escola; e as entrevistas com os professores.

Em estudo que analisa os indícios de letramento autônomo e ideológico presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, mais especificamente no componente Língua Portuguesa, Hissa e Costa (2021) verificaram que as habilidades na BNCC aparecem desarticuladas, centrando-se no caráter instrumental e técnico que prioriza a individualização do sujeito. As autoras comentam que essa desarticulação decorre da mudança abrupta de perspectiva de letramentos nessa disciplina, no modo desarticulado como se apresenta com relação às demandas sociais, dando ênfase a um olhar homogeneizador e meritocrata de todo o processo de escolarização dos letramentos.

Tanto a compreensão de letramento como o ato de ler e escrever, não deveriam estar dissociados do âmbito sociocultural, pois, conforme Soares (1986, p. 79) é fundamental que as escolas e os professores compreendam que “ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua, são tarefas não só técnicas, mas também políticas”, ou seja, ao ensinar uma língua, fazemos também opções políticas. Nesse sentido, tais processos também precisam ser problematizados como parte integrante das estruturas de poder na sociedade neoliberal, assim como o conjunto de aparatos e ferramentas empregados nas escolas para esse fim, pois “Alguns dos valores e crenças socialmente partilhados constituem os elementos da ideologia dominante que, por estar difundida na sociedade, garante a adesão das pessoas à ordem social” (THOMPSON, 2011, p. 117). A análise aqui empreendida também segue nessa perspectiva.

---

<sup>39</sup> Faircloud (2016) denomina a dimensão de análise textual de “descrição” e as dimensões de análise de prática discursiva e de prática social, de “interpretação”.

## 5.1 O texto: lexicalização e referenciação na análise do PPP que orienta a prática pedagógica dos professores

Nesta pesquisa, como meio de chegar às formações discursivas ideológicas dominantes no PPP da escola, utilizados pelos professores da EJA, tendo em vista os modelos autônomo e “ideológico” de letramento, identifique e analise os elementos temáticos que os constituem a partir dos elementos linguístico-discursivos envolvidos nos processos de lexicalização e referenciação presentes nesse documento.

O modelo de análise do *texto* aqui observado, denominado por Fairclough (2016) como uma fase de *descrição*, é subdividido em duas subcategorias: *lexicalização* e *referenciação*, dando destaque à estrutura textual, às propriedades organizacionais do texto e à ordem em que elementos são combinados. Com relação à *lexicalização*, o foco está centrado nas escolhas lexicais distribuídas na tessitura textual, destacando os itens lexicais que têm relação com os modelos autônomo ou “ideológico” de letramento.

No que se refere à *referenciação*, faço a análise dos processos destacando os itens de introdução e retomada de referentes no texto, tendo em vista os modelos autônomo e “ideológico” de letramento. A seguir, trago a análise dos itens lexicais que possam ter relação com esses modelos de letramento e as considerações da análise dos processos de referenciação observados, destacando os itens de introdução e retomada de referentes no texto, que possam ter relação com os modelos de letramento em questão.

### ***Lexicalização***

Para esta análise, como meio de levantar noções de professores da EJA da escola sobre letramento como prática social e onde referenciam essas ideias, aponto aspectos de naturalização de ideologias e convenções sociais, gerados pela seleção do vocabulário presente e recorrente no PPP da escola. O critério utilizado para escolher os termos aqui destacados foi a recorrência destes no documento em questão, além dos traços semânticos de algumas expressões que remetem ao discurso da “pedagogia das competências”, voltado às relações econômicas. A análise textual aqui empreendida envolve o item vocabulário – lexicalização. Chamo atenção para lexicalizações alternativas e seus significados ideológicos veiculados no

PPP da escola, pois “Os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230).

O texto é um elemento central entre as perspectivas analíticas da ADC, pois é nele que materializa o discurso. Nessa direção, Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 42-43) definem texto como “todos aqueles produzidos nas mais diversas situações sociais, formais ou informais, tanto os escritos como os falados ou visuais”. Para os autores, são “tanto produtos de um processo quanto um processo em si, já que seu surgimento pressupõe uma dinâmica própria de um evento complexo que se relaciona ao tempo, à estrutura social e à ideologia”. Portanto, o texto, além de subsidiar materialmente os discursos que permeiam a sociedade, também faz emergir e materializa as ideologias. Assim,

Quando as pessoas falam ou escrevem, elas produzem texto; e texto é o meio pelo qual ouvintes e leitores se envolvem e produzem sentido. O termo “texto” refere-se a qualquer instância da língua, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conhece a língua; podemos caracterizar texto como a língua funcionando em contexto. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3).

Para os mesmos autores, os textos podem ser estudados a partir de diferentes ângulos, um que ele é o objeto em si, e outro a partir do qual é possível se descobrir algo. Nessa direção, Fairclough (2001) esclarece que a palavra com diferentes significados, ou seja, com uma nova lexicalização, pode trazer implicações sociais, políticas e culturais. Assim, ao enfatizar algumas palavras-chave presentes na escrita do PPP, como se trata de um documento que deve circular entre os docentes e orientar as ações na escola, destaco em alguns trechos o significado potencial das expressões e como elas influenciam o discurso dos professores.

Contiero e Ferraz (2014, p. 45) explicam que por léxico<sup>40</sup>, de modo geral, “compreende-se todos os itens lexicais, com suas regras lexicais, que constituem a língua de uma comunidade linguística, mas que não se confunde com o vocabulário”, pois o vocabulário seria apenas uma parte que contém alguns dos elementos que formam o léxico. Castilho (2003, p. 10) define o léxico “como um conjunto de

---

<sup>40</sup> O léxico forma um conjunto ilimitado, pois nele coexistem palavras de diversas ordens: do cotidiano, das modalidades oral e escrita, empréstimos (estrangeirismos), neologismos, arcaísmos, jargões técnicos, vocabulários regionais, sociais, gírias, etc. (PONTES-RIBEIRO, 2007, p. 141).

categorias cognitivas prévias à enunciação, com base nas quais construímos os traços semânticos inerentes”. E a lexicalização<sup>41</sup>, para esse mesmo autor, “é a criação das palavras via seleção de propriedades cognitivas e de traços semânticos derivados, processando-se sua misteriosa concentração numa forma” (CASTILHO, 2003, p. 10).

Na lexicalização de sintagmas pode ser que seja revelada uma estruturação que indica a definição ou conceituação de um termo, procedimento muito comum na terminologia científica. Sobre essa questão, Correia e Almeida (2012) explicam que

A composição sintagmática é muito frequente nas terminologias científicas e/ou técnicas, dado que muitas vezes a denominação de um conceito funciona como um sintagma definidor do mesmo. Esse fato verifica-se frequentemente na adaptação de termos estrangeiros à língua portuguesa (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 61).

Villalva e Silvestre (2014) destacam que

[...] deve também entender-se como competência do léxico a lexicalização de estruturas complexas. Vista como um processo de perda de composicionalidade, a lexicalização é provocada por mudanças sofridas na forma dos constituintes ou nas suas propriedades semânticas. Por outras palavras, a lexicalização é um processo de redução de estruturas complexas a estruturas simples (VILLALVA; SILVESTRE, 2014, p. 29).

No fragmento a seguir, retirado do texto do PPP da escola, verifiquei que há a prevalência de expressões que denotam um processo de criação lexical, não de nova palavra, mas de nova expressão muito recorrente na terminologia científica da área de Educação, causada pela perda de composicionalidade, ou seja, daquelas unidades lexicalizadas das quais não se pode mais identificar as unidades que a formaram, não porque perderam o significado, mas porque no conjunto exprimem uma significação que remete a um outro campo semântico com força ideológica no contexto apresentado. Vejamos essas expressões no fragmento a seguir:

---

<sup>41</sup> No processo de lexicalização, algumas categorias cognitivas podem ser ativadas por etimologia, neologismo, empréstimo; reativadas por derivação lexical (junção de prefixos e sufixos a um radical; e composição lexical: junção de radicais); ou ainda desativadas, o que corresponde ao desuso de certos termos. Assim, podemos dizer que as palavras e suas propriedades estão direta e dinamicamente ligadas às situações concretas de uso da língua. (STEINHAUSER, 2021).



*A escola como instituição e ensino formalizado atua em várias dimensões da vivência humana, e estando hoje diante de um verdadeiro dilema para construir **competências e habilidades** em prol de um ensino de qualidade, necessita de um projeto preciso e um **conhecimento profundo** que norteiem suas ações e funções.* (PPP DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO PESSOA, 2017, p. 6, grifo nosso).

É bastante comum na área da Educação a utilização das expressões “competências e habilidades” e “conhecimento profundo”. Tais expressões passam a ser utilizadas e são utilizadas cotidianamente nas escolas. Usadas individualmente, sem que estivessem nessa ordem, as palavras “competências”, “habilidades”, “conhecimento” e “profundo”, que compõem as unidades lexicalizadas, perderiam a significação que veiculam ao virem em conjunto, pois no texto, ainda que não se possa identificar isso facilmente, elas exprimem traços semânticos muito recorrentes no mundo empresarial.

Cada vez mais vistos integrados, esses novos elementos gerados pela lexicalização possuem sentidos nem sempre previsíveis e compreendidos pelos atores sociais, dadas as ideologias da educação para o capital que carregam nem sempre percebidas, mas veiculadas, já que o texto é posto em ação no momento da interação. Como observam Hissa e Costa (2021), “O letramento autônomo apaga o social e imprime, pela ideologia dominante de sucesso, a ideia de que apagar o social é possível”.

Castilho (2003, p. 10) observa que essa criação de termos não se dá de forma aleatória, pois a

Lexicalização é a criação das palavras via seleção de propriedades cognitivas e de traços semânticos derivados, processando-se sua misteriosa concentração numa forma [...] As diferentes classes de palavras, ou categorias lexicais, são o produto resultante da lexicalização (CASTILHO, 2003, p. 10).

No que se refere ao PPP da escola, observei que o vocabulário empregado é carregado de expressões substantivas que funcionam no documento como qualificadoras, fazendo gerar novas categorias ideologicamente essenciais àquele contexto educativo. Martelotta (2011) explica que a lexicalização envolve a formação de um elemento lexical (ou um provável neologismo). Assim, esse elemento novo é criado para servir a um fim, e neste caso do PPP da escola funciona como um veículo

para a propagação desse fim, que é o discurso da modernização das práticas educativas, em razão das forças produtivas para o capital.

Já que todo texto tem uma função social e comunicativa, compreendo que o discurso veiculado da Pedagogia das Competências, ligado às relações econômicas, no contexto da escola, por meio do PPP, exerce uma função ideológica que equivale a desviar o foco das tensões produzidas pela crise geral do modo de produção capitalista, inculcando a responsabilidade e a culpa dessa crise nos professores e demais atores sociais da escola, que precisam, para superá-la, ser competentes e habilidosos.

Os traços semânticos observados nas expressões “competências e habilidades” e em “conhecimento profundo”<sup>42</sup> indicam, conseqüentemente, que é necessário que os atores sociais busquem alternativas para se adaptarem à crise permanente do sistema, visto que “competência” é um substantivo feminino que indica a qualidade de ser adequado e bem qualificado física e/ou intelectualmente frente aos desafios, à concorrência, à disputa e à competição. O Dicionário Aurélio Eletrônico mostra que o termo (do latim *competentia*, “proporção”, “justa relação”) pode significar, dentre outros, a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade; e oposição, conflito, luta. Ser competente, portanto, é o contrário de ser incompetente.

Nessa direção da responsabilidade de se resolver determinada questão, responsabilidade inculcada unicamente no professor no PPP, Perrenoud (2000, p. 15) destaca que a noção de competência designa uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. E foi com essa mesma força que a expressão “competência e habilidades” adentrou às salas de aula e foi incorporada ao vocabulário docente, como um elemento obrigatório nos planos de ensino, nos projetos pedagógicos e nas propostas curriculares. O termo “habilidades” aparece centrado numa dimensão individual, indicando que os atores sociais devem ser capazes de realizar as habilidades sugeridas, ou seja, um trabalho pedagógico

---

<sup>42</sup> De acordo com a interpretação da Lexicalização Semântica, pode haver dois tipos básicos de itens lexicalizados: 1) item lexical individualizado, com apenas um elemento, que assume variados sentidos devido ao uso. E em outros casos, um único sentido se cristaliza e perdura por tempo indeterminado; e 2) item lexical em forma de expressão cristalizada, composto de mais de um item (construções), os quais assumem um único sentido por força do uso. Em muitos casos, esse sentido se especifica cada vez mais, embora seus constituintes apresentem sentidos distintos se vistos de forma isolada. (SOUSA, 2015).

que esteja voltado para o domínio e para a mecanização dos conteúdos, na direção da perspectiva técnica.

Steinhauser (2021) destaca que para se verificar o processo de lexicalização, é importante também buscar definições lexicográficas sobre o sentido das palavras comumente estabelecido na sociedade, “adentrando no campo sociocognitivo que trate da origem da palavra e de sua consolidação no espaço social” (STEINHAUSER, 2021, p. 244). Essas definições, para a autora, exploram a denotação (extensão significacional da palavra) e a conotação (intensão e compreensão), o que faz ver que “a lexicalização é um processo negociado ao longo das interações linguísticas” (CASTILHO, 2016, p. 110). Os itens lexicais, portanto, podem apresentar alto grau de complexidade, “pois são itens representacionais combinados em ‘uma escala de lexicalidade’” (MARTELOTTA, 2011, p. 118).

O discurso da educação de qualidade, nessa mesma direção, também segue essa mesma lógica no documento, chamando atenção para o saber-fazer, como observado a seguir:

*[...] a Escola Municipal João Pessoa elaborou seu Projeto Político Pedagógico e apresenta uma grande preocupação em promover uma **educação de qualidade**, seguindo uma linha de planejamento e trabalho em todas as suas dimensões, com o objetivo de subsidiar principalmente o processo de ensino aprendizagem (PPP DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO PESSOA, 2017, p. 6, grifo nosso).*

A noção de competência e o discurso da educação no PPP da escola dá base para o discurso do ensino para qualificação profissional para o trabalho. O significado potencial dessas expressões no PPP, no contexto em que aparecem no texto, funciona como uma exigência e responsabilização, por meio de um diálogo com atores sociais “empresários da educação”, transformando-se em unidades lexicais que se fixam na língua e no discurso pela sua reprodução.

Fica evidente nessas expressões recorrentes no PPP que a necessidade de ação da escola de modo a se alinhar a esse novo mundo de mudanças comerciais, tomando a nova economia como um simples fato, com que devemos conviver e nos adequar. À medida que os professores se embasam nos textos, utilizando tais expressões, elas se impõem como elementos de relevância na construção dos seus discursos sobre letramentos na escola. Dado que se trata de um documento

orientador, os interlocutores partilham e reproduzem tais expressões, que mais se aproximam do modelo autônomo de letramento.

### **Referenciação**

A análise dos processos de referenciação, com foco nos itens de introdução e retomada de referentes no texto, tendo em vista a análise dos modelos autônomo e “ideológico” de letramento, é importante para que possamos identificar as formas de referenciação escolhidas para representar os objetos do discurso no texto. As escolhas desses referentes são importantes para visualizarmos o processo de construção e representação nos documentos dos modelos autônomo e “ideológico” de letramento. No que se refere aos referentes usados no PPP da escola, foquei em escolhas textuais que possivelmente introduzam e retomam diretamente os modelos autônomo e “ideológico” de letramento.

Com relação à referenciação, Nascimento (2021) destaca que as escolhas de referentes são importantes para o processo de construção e representação da imagem dos objetos do discurso, posto que ela, conforme Koche (2005, p. 34), não está centrada na relação entre as palavras e as coisas, “mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas”. Assim, entendo que as escolhas lexicais feitas para a composição textual não são ingênuas e sinalizam para a construção da referenciação nos textos. Nesse sentido, para Koche (2003),

a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural. A referência passa a ser considerada como o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como objetos-de-discurso e não como objetos-do-mundo. (KOCH, 2003, p. 79).

Assim, compreendo que essas escolhas servem como pistas que sinalizam para a direção argumentativa dos textos e para a construção de sentidos pelos leitores. Além disso, essas escolhas veiculam crenças, valores, ideologias e conhecimento de mundo de quem produz o texto, que está ligado sobretudo aos seus

propósitos. Nessa direção, Koch (2017, p. 35) enfatiza que o sujeito então atua sobre “o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido”.

Assim conforme Nascimento (2021), é importante observar que o modo como os elementos referenciais são escolhidos pelo autor do texto é motivado por elementos condutores de suas ideias, que aqui serão evidenciadas na direção do modelo autônomo e “ideológico” de letramento. Considerando o PPP da escola e os livros didáticos da EJA estudados, algumas escolhas podem ser evidenciadas na construção da referenciação no quadro 4.

**Quadro 4:** Referenciação

<b>Elementos temáticos</b>	
<b>Referenciações ancoradas no modelo autônomo de letramento</b>	<b>Referenciações ancoradas no modelo ideológico de letramento</b>
<b>Vocabulário: itens lexicais</b>	
(1) <i>Plano de alfabetização e letramento tendo como ação: Planejamento mensal, individual e coletivo voltado à <b>alfabetização e letramento</b>; E como Estratégia: Elaborar proposta pedagógica voltada à <b>alfabetização e letramento</b></i> (PPP DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO PESSOA, 2017, p. 8, grifo nosso).	(7) <i>Título do PPP: Educar é <b>partilhar</b>, é <b>criar juntos</b></i> (PPP DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO PESSOA, 2017, p. 1, grifo nosso).
(2) <i>Planejamento mensal, individual e coletivo voltado à <b>alfabetização e letramento</b></i> (PPP DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO PESSOA, 2017, p. 8, grifo nosso).	(8) <i>Buscamos ser uma instituição de qualidade com <b>práticas pedagógicas inovadoras</b> que possa atender melhor nossos educandos primando pela qualidade e <b>criatividade</b> no ensino sempre com: respeito às individualidades, coletividade, ética profissional, regatando a autoestima, valorizando o conhecimento, com responsabilidade, cooperação, humildade e <b>diálogo</b>.</i> (PPP DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO PESSOA, 2017, p. 7, grifo nosso).
(3) <i>Estratégias do Plano de Alfabetização e Letramento: Reunir com o grupo de alfabetização e letramento para o acompanhamento <b>monitoramento</b> do <b>processo de alfabetização</b></i> (PPP DA	(9) <i>Projeto <b>um texto puxa o outro</b>. Organizar caixa com textos de diversos gêneros textuais para que o professor possa utilizá-los em sala de aula com objetivo de despertar o interesse pela leitura.</i>

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO PESSOA, 2017, p. 9, grifo nosso).	<i>Piquenique literário</i> (PPP DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO PESSOA, 2017, p. 10, grifo nosso).
(4) <i>Estratégias do Plano de Alfabetização e Letramento: Seleção de textos (diferentes gêneros) para <b>produção de fichas</b> de leitura</i> (PPP DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO PESSOA, 2017, p. 8, grifo nosso).	(10) <i>Plano de Ação do PPP: Promover as quatro edições do dia “D” da leitura com o objetivo de <b>incentivar a prática da leitura e produção textual</b></i> (PPP DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO PESSOA, 2017, p. 12, grifo nosso).
(5) <i>Estratégias do Plano de Alfabetização e Letramento: Projetos de leitura e produção textual; <b>Projeto de alfabetização</b> com apoio dos professores</i> (PPP DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO PESSOA, 2017, p. 9, grifo nosso).	(11) <i>Plano de Ação do PPP: Promover semanalmente <b>a hora do conto</b> com o intuito de desenvolver a prática da leitura e a produção textual</i> (PPP DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO PESSOA, 2017, p. 11, grifo nosso).
(6) <i>Estratégias do Plano de Alfabetização e Letramento: <b>Troca de cartas</b> entre turmas da escola</i> (PPP DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO PESSOA, 2017, p. 9, grifo nosso).	(12) <i>Plano de Ação do PPP: Organização da sala de aula promovendo um ambiente alfabetizador a fim de <b>estimular o desenvolvimento da leitura e escrita</b></i> (PPP DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO PESSOA, 2017, p. 9, grifo nosso).

**Fonte:** Torres (2022).

Os fragmentos de textos apresentados do PPP da escola, que se refere a ações relacionadas ao letramento na escola, por meio de itens lexicais como “alfabetização e letramento”, “monitoramento”, “processo de alfabetização”, “produção de fichas”, “projeto de alfabetização” e “troca de cartas”, podem ser relacionados ao elemento temático referência, ancorados aqui ao modelo autônomo de letramento. Essa relação é também demandada pelo contexto que nos orientam para introdução e retomada desses referentes no texto.

Tais escolhas textuais, como no caso de “alfabetização e letramento”, como em (1) e (2), introduzem e fazem retomadas sempre que se deseja fazer menção à questão da alfabetização no documento. Isso indica que o termo alfabetização não é mais concebido isoladamente naquele contexto, com o entendimento de que a leitura e escrita seja um conjunto habilidades técnicas aprendidas no espaço escolar. Este passa a ser entendido na perspectiva do letramento e passa-se a compreender esta atividade na perspectiva social no documento, localizada na interação interpessoal.

No entanto, ainda que seja sugerida essa compreensão na escrita do texto no PPP da escola, os demais itens lexicais destacados nos fragmentos trazidos no quadro 4 indicam que as outras formas de referência escolhidas para a questão

da alfabetização ou das práticas de leitura e de produção de textos, como previa, assim como na composição geral desse documento, me levando a afirmar que este ainda segue, de um modo geral, a perspectiva do modelo autônomo de letramento. Ou seja, os itens lexicais “monitoramento” (3), “processo de alfabetização” (1, 2), “produção de fichas” (4), “projeto de alfabetização” (5) e “troca de cartas” (6), fazem referência a uma concepção de letramento como a habilidade técnica de ler e escrever, considerando o fenômeno do letramento fora de contexto social, sugerindo que a escola adota modelos fechados de ensino. O argumento aqui seguido vai na direção de que “o uso de referentes por associação ou comparação revela, explícita ou implicitamente, a imagem que temos das coisas e dos sujeitos do mundo” (IRINEU, 2011, p. 118).

Nos itens de introdução ou retomada que dizem respeito à expressão “alfabetização” e “letramento”, o termo alfabetização é introduzido inicialmente sem que antes fosse mencionado ou se fizesse relação com “letramento”, sugerido práticas contínuas. Como “alfabetização” é um termo bastante recorrente no PPP da escola na construção do texto, é possível observar que ele recebe destaque e, sendo assim, aparece como um elemento que surge em outras ocasiões durante o texto, mas desta vez ligado ao termo “letramento”. Por sua vez, o termo “letramento” é retomado algumas vezes para que não seja esquecido durante a leitura do texto, e essa reativação é construída através de uma anáfora.

A introdução dessas expressões no PPP, e o contexto semântico da discussão onde estão inseridas, produzem a compreensão de que o letramento é uma prática social ligada apenas aos usos da leitura escrita e oralidade na escola, entendidas como práticas desenvolvidas aparte da sociedade, deixando de preparar os estudantes para agirem nas práticas no meio social de que participam, como proposto pelo modelo “ideológico de letramento”. Os itens lexicais “monitoramento” (3), “processo de alfabetização” (1, 2), “produção de fichas” (4), “projeto de alfabetização” (5) e “troca de cartas” (6), remetem a práticas de letramento que compreendem o texto como suficiente para a produção de sentido, isolando-os do contexto, ou seja, de atividades que envolvam situações da vida real e social.

Do ponto de vista da introdução de itens lexicais no texto do PPP que sinalizam para possíveis aproximações de palavras que fazem parte do campo semântico do modelo “ideológico” de letramento, no quadro 4, na coluna direita, trazemos os seguintes fragmentos: “práticas pedagógicas inovadoras” (8),

“criatividade” (8), “diálogo” (8), “um texto puxa o outro” (9), “incentivar a prática da leitura e produção textual” (10), “a hora do conto” (11), “estimular o desenvolvimento da leitura e escrita” (12). No entanto, destaco que esses elementos lexicais, que ainda que possam indicar, nas questões evidenciadas, que possuam certa relação com o campo semântico do modelo de letramento “ideológico”, aparecem pouco desenvolvidos no PPP e o contexto em que estão inseridos não me permitem afirmar que realmente façam referência a práticas ligadas à cultura e às estruturas de poder, cujas práticas letradas envolvem contextos sociais reais.

Compreendo, com isso, que o PPP da escola tem como paradigma o letramento autônomo, à medida que os argumentos são embasados em itens lexicais que evocam esse paradigma, levando, de certa forma, a uma “pedagogização” desses conceitos, ligados a noções educacionais de processo ensino-aprendizagem. Em síntese, as escolhas lexicais que compõem os fragmentos analisados no texto do PPP, considerando os processos de referência, revelaram que há um entendimento de que o processo de escolarização, por si, e o trabalho com textos, já pressupõe o letramento.

## **5.2 Prática discursiva: força e intertextualidade na análise dos livros didáticos e no discurso dos professores da EJA**

Na análise das práticas<sup>43</sup> discursivas, participam as atividades cognitivas de produção, distribuição e consumo do texto. Aqui é dado destaque aos livros didáticos que os professores utilizam como referenciais para as suas aulas. O objetivo é identificar possíveis inter-relações entre o modelo autônomo e o modelo “ideológico” de letramento nesses documentos que orientam a prática pedagógica dos professores da EJA.

Conforma Faircloud (2016), a análise da prática discursiva é de natureza interpretativa, ou seja, envolve a investigação dos recursos cognitivos de quem produz, distribui e também interpreta os textos. Assim, os discursos veiculados podem revelar mais que palavras, pois ajudam também para construir um sentido, uma

---

<sup>43</sup> Em ADC, práticas são entendidas como maneiras habituais pelas quais pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agirem juntas no mundo (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Elas são constituídas na vida social, nos domínios da economia, da política e da cultura, incluindo também a vida cotidiana (RESENDE; RAMALHO, 2006).



linguagem que pode interferir e influenciar a visão de mundo, os valores sociais, as crenças e as relações de poder em dado contexto social. Aqui dou destaque à *força* dos enunciados, chamando atenção para os tipos de atos de fala desempenhados, e também para intertextualidade, cuja análise está centrada nas relações dialógicas entre o texto e outros textos (intertextualidade) e nas possíveis relações entre ordens de discurso (interdiscursividade). (RESENDE; RAMALHO, 2004).

### **Força**

Diversos tipos de ações humanas se realizam através da linguagem por meio de atos de fala. As afirmações, portanto, não servem apenas para descrever um estado de coisas, elas servem sobretudo para realizar ações. Mas, para isso, é preciso identificar a força dos enunciados, ou seja, os tipos de atos de fala desempenhados, como forma de ação, as conexões e inferências necessárias e seu apoio em pressupostos ideológicos.

Magalhães et al. (2017, p. 139) observa que “para cada situação um determinado uso da linguagem será mais apropriado e desejado que outro”, daí dizer que a força dos enunciados está condicionada a formas particulares e a contextos sociais específicos de enunciação, e isso tem a ver com a escolha feita pelo usuário da língua no momento da prática.

Assim, a força dos enunciados tem a ver com os tipos de atos de fala, que podem ser promessas, pedidos, ameaças, dentre outros, por eles constituídos (FAIRCLOUGH, 2016), e que ganha força, por meio do poder da linguagem, resultando de diferentes práticas discursivas que envolvem aspectos socialmente institucionalizados. Fairclough (2016) explica a força dos enunciados, que para ele parte de

[...] um texto (frequentemente, mas nem sempre, uma parte na extensão de uma frase) e seu componente acional, parte de seu significado interpessoal, a ação social que realiza, que 'ato(s) de fala' desempenha (dar uma ordem, fazer uma pergunta, ameaçar, prometer, etc.). Força está em contraste com 'proposição': o componente proposicional, que é parte do significado ideacional, é o processo ou a relação que é predicado das entidades. Assim, no caso de "Prometo pagar ao(à) portador(a) se exigida a soma de 5 libras", a força e a de uma promessa, enquanto a proposição poderia ser representada esquematicamente como 'x paga y a z'. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 111).

Este aspecto da linguagem é um importante recuso na investigação para analisar os princípios interpretativos usados para compreender o investimento político e ideológico de um tipo de discurso pela força empreendida nos enunciados. Para tanto, é necessário uma interpretação sobre qual é o contexto de situação, o que é “análogo à interpretação textual: envolve uma inter-relação entre pistas e recursos dos membros, [...] são de fato um mapa mental da ordem social. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 112). Desta forma, podemos dizer que “o efeito do contexto de situação sobre a interpretação textual (e produção textual) depende da leitura da situação. Por outro lado, o efeito do contexto sequencial depende do tipo de discurso” (Ibidem, p. 112). Isso ajuda a explicar como é que as formas das palavras carregam forças.

Os fragmentos de textos retirados dos livros didáticos da EJA e das entrevistas focalizadas com os professores, no quadro a seguir, ajudam a visualizar essa relação:

**Quadro 5:** Força

TEXTO - EVIDÊNCIA	FORÇA DOS ENUNCIADOS	O CONTEXTO DA SITUAÇÃO (leitura da situação)
<p>Há tempo na escola para encontros, diálogos e trocas de experiências entre os professores da EJA e a gestão escolar, diante dos desafios vivenciados e das atividades que precisam realizar?</p> <p><i>(13) Quanto ao tempo, não há esse tempo. É <b>muito corrido</b> para a questão do diálogo e trocas de experiências. Não tem esse espaço com os colegas, com a gestão escolar. Isso tem que ser montado, <b>vai ter que se quebrar</b>. É preciso um horário para poder fazer esse <b>momento de troca de experiências</b>, tirar alguma dúvida, porque um tempo mesmo de carga horária de segunda a sexta não há. (ENTREVISTA COM MARARÚBIA, 28/06/2022, grifo nosso).</i></p>	<p><b>Pedido:</b> um momento para troca de experiências.</p>	<p>A professora questiona a falta de diálogo e de troca de experiências sobre os problemas vivenciados na escola, na EJA.</p>
<p>A questão do abandono e da reprovação da EJA é um assunto recorrente nos planejamentos e nas reuniões na escola?</p> <p><i>(14) Sim, a questão do <b>abandono da reprovação</b> é um dos assuntos primordiais quando a gente senta em reunião ou em conselho de classe está sempre fazendo essa busca ativa e <b>procurando uma solução</b> para</i></p>	<p><b>Ameaças:</b> abandono e reprovação.</p>	<p>A professora discutia a questão do abandono e da reprovação na EJA, assunto recorrente nos planejamentos e conselhos de classe.</p>

<p><i>que chame atenção desses alunos, para que eles voltem realmente ao processo de ensino aprendizagem.</i> (ENTREVISTA COM MARARÚBIA, 28/06/2022, grifo nosso).</p>		
<p>(15) “Avaliação e reescrita”</p> <p>“1 <b>Revejam</b> o texto como se fossem o leitor do conto. Verifiquem se é possível compreender a história, se ela é interessante e se prende a atenção de quem a lê.”</p> <p>2 <b>Reunam-se</b> com outra dupla e troquem seus textos. Vocês vão ler o que eles escreveram e eles lerão o que vocês fizeram.</p> <p>3 <b>Observem</b> se o texto apresenta as características de um conto e se as falas dos personagens estão apresentadas de maneira adequada.</p> <p>4 <b>Façam sugestões</b> para melhorar o conto dos colegas e ouçam as sugestões que eles fizerem sobre o de vocês. Conversem sobre os textos e as respectivas observações.</p> <p>5 <b>Voltem</b> ao texto que produziram e reescrevam-no melhorando os aspectos que forem necessários”. (LIVRO DIDÁTICO – 8º ANO. AOKI, 2013, p. 30-31, grifo nosso).</p>	<p><b>Pedidos:</b> produção do texto “conto” centrado no modelo autônomo de letramento.</p>	<p>O livro sugere a produção de textos por meio de instruções, sem que haja uma prévia contextualização dos possíveis temas dessa produção.</p>
<p>(16) “<b>Agora é a sua vez</b> de escrever um conto com um colega. Como você viu neste capítulo, o conto pode tratar dos mais variados temas”. “<b>Em conjunto</b> com o professor e com os demais colegas, <b>combinem o tema</b> sobre o qual vão escrever e uma forma de publicar os textos produzidos. As formas de publicação podem ser variadas: <b>vocês podem montar um mural de contos na sala de aula ou no pátio da escola, ou mesmo reunir os textos e fazer uma encadernação, compondo uma antologia de contos para a biblioteca da escola</b>”. (LIVRO DIDÁTICO – 6º ANO. AOKI, 2013, p. 18, grifo nosso).</p>	<p><b>Pedidos:</b> produção do texto “conto” centrado no modelo autônomo de letramento.</p>	<p>O pedido é centrado no modelo autônomo de letramento. Há uma preocupação utilitária aparente com o fim que o texto irá tomar (limitado à biblioteca da escola).</p>

Fonte: Torres (2022).

No trecho (13) da entrevista com Mararúbia, verifiquei a força do enunciado nas expressões “É muito corrido”, “vai ter que se quebrar”, “momento de troca de experiências”, que indicam o pedido para que se tenha um espaço de tempo para encontros, diálogos e trocas de experiências entre os professores e a gestão escolar,

diante dos desafios vivenciados e das questões urgentes no processo ensino-aprendizagem na EJA. Assim, as práticas discursivas ou “coisas ditas” estão relacionadas, neste caso, ao chamado da professora para atenção e para o diálogo sobre os problemas que envolvem a EJA na escola. Trata-se da força de expressões que exprimem um pedido, e que acaba por denunciar a falta de um espaço entre os professores para socialização dos problemas e busca conjunta de soluções. Fica evidente na fala da professora a falta de espaço para questões urgentes dentro da escola, que se caracteriza com um espaço de constituído por regras preestabelecidas, que ignoram o tempo necessário para o planejamento das atividades.

Já no segundo trecho (14), ainda com relação à fala da professora Mararúbia, verifiquei que há expressões “abandono da reprovação” e “procurando uma solução”, que ganham força devido à situação de ameaça, representada naquele contexto pela questão da evasão escolar e de reprovação dos alunos da EJA. A urgente necessidade de ações para solucionar esses problemas, dentre eles a falta de material didático-pedagógico para essa modalidade de ensino, é visto como ameaça. E a força empregada nos enunciados em destaque remete a uma interpretação do contexto situacional e econômico vivenciado pela escola, onde há a oferta da EJA, que sinaliza para a desistência de estudantes e, conseqüentemente, para o fechamento de turmas e redução de carga horária de professores.

É importante observar que o Censo Escolar<sup>44</sup>, para o qual o número de alunos matriculados é um indicador para o repasse de recursos financeiros pelo Governo Federal para os municípios. O censo forma a base para a definição de critérios para repasses, tanto às escolas, quanto aos estados e municípios, dos diversos tipos de recursos existentes. Alunos evadidos e reprovados implicam menos repasse financeiro. Essa “ameaça” dá pistas para compreender a importância dessa fala. Assim, a organização do pensamento através das práticas sociais tão recorrentes na modernidade faz entender que “nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interfere de formas variadas” (FABRÍCIO, 2006 p. 49).

A força dos enunciados é construída de forma particular e em contextos sociais específicos, e esses elementos fazem parte das escolhas realizadas pelo usuário da língua em suas interlocuções. Desta forma, entendo que os debates e as

---

<sup>44</sup> O Censo Escolar é coordenado pelo Inep e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

políticas de desenvolvimento do letramento devem levar em conta as condições sociais, culturais e econômicas que prevalecem em uma sociedade específica, em uma época particular (TERRA, 2013).

Ao considerar os livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos enquanto *corpus* analítico, especificamente o livro didático do 8º ano, de Aoki (2013, p. 30-31), componente curricular Língua Portuguesa, é possível verificar, nos fragmentos (15) e (16) abordados, que o pedido, a produção textual do gênero conto, está relacionado ao modelo autônomo de letramento, o que se dá por meio de instruções técnicas para a produção do gênero conto, sem que haja uma prévia contextualização de possíveis temas que possam estar relacionados a produção, e que estejam também relacionados aos contextos sociais dos/as estudantes.

Digo então que essa forma de abordar os conteúdos reflete as políticas educacionais voltadas para a produção de materiais didáticos para a EJA. Algumas iniciativas vêm demonstrando que o Plano Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), advindos das políticas públicas para a distribuição de livros, coaduna com as exigências de um currículo oficial que se preocupa apenas em pensar um material que assegure as *habilidades* e as *competências* determinadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é um bom exemplo de uma perspectiva que pensa um currículo oficial na linha de um saber global, que não dialoga em muitos aspectos com a diversidade e especificidades dos alunos da EJA, com as culturas, as histórias, os saberes e as identidades dos sujeitos, sempre negligenciados em detrimento de uma cultura escolar dominante e hegemônica.

### **Intertextualidade**

Ao considerar que toda linguagem é dialógica, pois, conforme Bakhtin (2011), os textos nunca nascem do nada, eles estão sempre articulados e são como respostas de outros que o antecederam, entendo que a relação dialógica dos enunciados é também responsável por estabelecer essas relações entre eles.

Bakhtin (2002) abordou a dialogicidade da linguagem, destacando que os textos são dialógicos, o que se estabelece da seguinte forma: eles respondem a outros textos e antecipam respostas; e são polifônicos, pois estão articulados em diversas vozes. É possível pensar então essa relação dialógica em dois planos: o da

interdiscursividade, que está relacionada à relação entre os discursos; e o da intersubjetividade, relação que se estabelece entre os sujeitos.

A intertextualidade<sup>45</sup> pressupõe então uma relação dialógica entre os textos, o que decorre de uma conexão entre os elementos internos de um enunciado com os outros externos, gerando uma cadeia enunciativa. Martins (2009, p. 7) explica que a intertextualidade pode ser entendida através de discursos, com certas características:

[...] a combinação da voz do autor com outras vozes que lhe são articuladas e pode se fazer presente por meio de: citações – reprodução fiel do que foi dito ou escrito com a presença de marcas claras de relato direto (discurso direto); relato/discurso indireto - atribuições nem sempre explícitas, já que é possível atribuir uma fala a alguém sem especificar claramente quem seria o autor do texto original; pode aparecer como resumo de outro texto e, por último, relatos narrativos de ato de fala - o ato de fala é relatado, mas não se relata seu conteúdo. (MARTINS, 2009, p. 7).

Fairclough (2003, p. 39) pontua que em seu sentido mais óbvio “a intertextualidade é a presença de elementos atualizados de outros textos dentro de um texto: as citações”. Trata-se de articulações de um texto com outro texto, considerando as suas relações intertextuais. Para Fairclough (2016), a intertextualidade nos textos pode incorporar as relações de convenções que constituem uma ordem do discurso. O autor diferencia a *intertextualidade manifesta* da *intertextualidade constitutiva*, e explica que, com relação à primeira, os outros textos estão explicitamente presentes no texto; na segunda, à qual o autor chama de interdiscursividade, há a configuração de convenções discursivas que entram em sua produção.

No que diz respeito à interdiscursividade, enfoque dado nesta análise, Fiorin (2003) entende a interdiscursividade como um “processo em que se incorporam percursos temáticos ou figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outros”. Observa que a interdiscursividade não implica a Intertextualidade, “embora o contrário seja verdadeiro, pois, ao se referir a um texto, o enunciador se refere, também, ao discurso que ele manifesta”. (FIORIN, 2003, p. 35).

---

<sup>45</sup> Cavalcante (2012, p. 146) orienta que o “conceito de intertextualidade surgiu no âmbito da crítica literária, com a autora Julia Kristeva (1974), para quem todo texto é realmente um mosaico de citações de outros textos”. A intertextualidade “constitui, em princípio, uma categoria analítica acional, pois é um traço textual moldado por gêneros” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 135).

Esta subcategoria pode indicar que em um dado texto haja elementos temáticos incorporados de outros textos, sem que isso venha de forma explícita e sem que haja uma atribuição explícita ao autor. Essa relação foi observada nos trechos a seguir e podem indicar possíveis orientações relacionadas e que desejam enfatizar o modelo autônomo de letramento, dado o conteúdo ideológico que transmitem.

**Quadro 6:** Intertextualidade

TEXTO - EVIDÊNCIA	MARCAS INTERTEXTUAIS	INTERTEXTUALIDADE CONSTITUTIVA (Interdiscursividade)
<p>(17) “O que é sociedade livre, justa e solidária? Sociedade livre é aquela em que os seus membros estabelecem <b>livremente</b> as regras a que querem se <b>sujeitar</b>, através de seus representantes, e necessárias à convivência social”. (LIVRO DIDÁTICO EJA – 8º ANO. AOKI, 2013, p. 17, grifo nosso).</p>	<p>Reforça a subordinação e o assujeitamento.</p>	<p>Interdiscursividade por meio do discurso de ordem e civilidade.</p>
<p>(18) “Propaganda” <i>A propaganda tem caráter ideológico e visa conquistar adeptos, seguidores e converter opiniões. Isso significa <b>semear ideias e ideais políticos, cívicos ou religiosos</b>. + imagens propaganda 1 (Saúde da pessoa idosa) e propaganda 2 (Saúde da pessoa com deficiência)”. (LIVRO DIDÁTICO EJA – 4º E 5º ANO. DE SOUZA et al., 2013, grifo nosso).</i></p>	<p>Reforço das ideias de <i>civismo e religiosidade</i>.</p>	<p>Interdiscursividade por meio da presença do discurso de solidariedade e do discurso de assistência.</p>
<p>(19) “POEMA: “Nas práticas de leitura do dia a dia, não é comum nos depararmos com textos como os de Morte e vida Severina, “A triste partida” e “Poeminha do contra”. Os textos que <b>apresentam a forma e o estilo bem diferentes dos textos em prosa</b>, como notícias ou romances, são chamados <b>poemas</b>. Às vezes, eles são declamados em algumas cerimônias, como formaturas ou de casamento. Também podem aparecer em programas de televisão, peças de teatro etc.”. (LIVRO DIDÁTICO EJA – 6º ANO. AOKI, 2013, p. 23, grifo nosso).</p>	<p>Orienta para a ideia de letramento autônomo</p>	<p>Interdiscursividade pelo discurso que faz relação com a concepção de letramento autônomo, como a habilidade técnica, fora de contexto social.</p>
<p>(20) “O Brasil é um país extenso. De Norte a Sul, encontramos diferentes paisagens, costumes e formas de falar. Conhecer, valorizar e respeitar <b>essas diferenças</b> é</p>	<p>Reforça o discurso do “respeito à diferença”, um sentimento de</p>	<p>Interdiscursividade por meio da presença de um discurso que prega o respeito ao diferente,</p>

<p><i>um passo para a compreensão da identidade brasileira</i>". (LIVRO DIDÁTICO EJA – 6º ANO. AOKI, 2013, p. 49, grifo nosso).</p>	<p>apreço e consideração, algo que merece um segundo olhar, uma segunda atenção.</p>	<p>mas com um sutil autoritarismo, um convencimento de que o diferente tem que ser igual a mim. Sou eu que afirmo o outro como diferente.</p>
---	--	---

**Fonte:** Torres (2022).

No fragmento (17) do livro didático do 8º ano, de Aoki (2013, p. 17), componente curricular Língua Portuguesa, é possível verificar marcas intertextuais “livremente” e “sujeitar” que reforçam a naturalização da subordinação e do assujeitamento por meio do discurso de ordem e civilidade. A interdiscursividade vai ocorrer por meio da relação que se efetiva pelas convenções discursivas que remetem à ideia de uma sociedade livre, justa e solidária, que ajudam a forjar a necessidade de chamar atenção dos/as estudantes da EJA para as regras de civilidade, que podem ser consideradas como práticas de constituição dos sujeitos, pressupondo que esse público específico carece desses elementos.

A ideia do estabelecimento “livre” das regras a que querem se sujeitar, pode ser entendida no texto como um eufemismo para “suavizar” ou minimizar o peso da expressão se “sujeitar, através de seus representantes” (17), já que a aplicação das regras tem a ver com um trabalho de construção de subjetividades. Assim, vigiar as posturas e as regrar as condutas são práticas que não dizem respeito somente aos sujeitos, mas também a seus representantes, aqueles que detém o poder político e econômico e desejam garantir a manutenção desse poder.

Charaudeau (2006, p. 37) destaca que o discurso são “atos de linguagem que circulam no mundo social e que testemunham, eles próprios, aquilo que são os universos do pensamento e de valores que se impõem a um tempo histórico”. Nessa direção, Bakhtin (1990, p. 43) assevera que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica”. Neste caso, a interdiscursividade no texto se estabelece por meio de um discurso muito comum durante o período em que o Brasil foi governado por uma Ditadura Militar: 1964-1985. Moldar a sociedade através de práticas intimidatórias, como recurso para a manutenção do poder, sob o argumento da ordem e da disciplina, aos moldes do Exército e das Forças Armadas, era uma forma de submeter os sujeitos ao seu controle, inclusive os meios de comunicação e o sistema educacional.



O interdiscurso da necessária convivência social é reforçado pela ideia de dependência que o texto expressa, o que ajuda a reforçar na escola o discurso de subordinação e o assujeitamento ao sistema político e às forças econômicas, como se não fosse possível uma sociedade livre sem que esta fosse subordinada a determinado grupo, com vistas à conquista da hegemonia política. A interdiscursividade aqui se dá pela articulação com o discurso do crescimento econômico e da erradicação da miséria, do futuro libertador para essas sociedades periféricas, e com as promessas do progresso, por meio da civilidade e das regras de condutas. Tais discursos, muito presentes em livros didáticos, foram muito recorrentes nas ideologias das políticas públicas, nos jornais e meios de comunicação em meados da segunda metade do século XIX e início do XX. Trata-se de um período em que os intelectuais brasileiros recebiam grande influência do positivismo e disseminavam ideias do movimento higienista<sup>46</sup>.

Ao questionar essas ideologias presentes nos livros didáticos, Van Dijk (2015) observa que

Muitos manuais escolares são definidos por seu “conhecimento oficial” (Apple, 1993), incluindo as ideologias dominantes do momento. Sempre foi assim no que se refere às representações do mundo e de seus povos, por exemplo, no âmbito da Geografia, da História e de outras ciências sociais. Os manuais escolares são também conhecidos por suas tendências nacionais ou mesmo nacionalistas, nas quais os dias de glória e as realizações do país são exaltadas (VAN DIJK, 2015, p. 43).

A postura positivista advoga uma ciência social desvinculada da posição de classe, do sujeito ideológico. O positivismo clássico “adota uma postura de homogeneidade epistemológica entre ciências naturais e sociais” (LÖWY, 1978, p. 10). Na filosofia positivista o cientista social deve se comportar, diante de seu objeto de estudo, a sociedade, ou de qualquer segmento ou setor dela, “livre de juízo de valor, tentando neutralizar qualquer interferência que possa lesar a sua objetividade na explicação dos fenômenos” (MINAYO, 2000, p. 83). Advoga uma ciência desvinculada da posição de classe, de valores morais e de posições políticas. Há uma

---

<sup>46</sup> O discurso médico-higienista foi muito presente na mudança brasileira, política e econômica, para uma economia urbano-comercial e expressou o pensamento de uma parte da elite dominante que queria modernizar o país.

funcionalidade do positivismo para o poder e uma espécie de coerção da sociedade sobre o indivíduo.

A partir desse discurso de desresponsabilização do Estado para com a escola pública, que possui relação com o modelo autônomo de letramento,

[...] a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. Segundo ela, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres marginalizados. O modelo de letramento adotado pela escola não é questionado pela sociedade. As pessoas constroem uma fé nos poderes do letramento escolar e, a partir dele, consideram-se incapazes de aprendê-lo (JUNG, 2003, p. 59).

No fragmento (18) do livro didático do 4º e 5º ano, de De Souza (2013), componente curricular Língua Portuguesa, nessa mesma direção, a interdiscursividade vai ocorrer por meio da presença do discurso de solidariedade e de assistência “semear ideias” e “ideais políticos, cívicos ou religiosos”, ao tratar do gênero propaganda, quando reforça que a propaganda tem caráter ideológico, mas centrando nas ideias e nos ideais políticos, cívicos ou religiosos que elas veiculam.

A preocupação aqui parece que não é exatamente com os conteúdos das propagandas, mas com as ideologias que possam criticar e desestabilizar as políticas de assistência à saúde do Estado brasileiro, afetando, assim, a ordem econômica e política. E, para conter isso, é veiculada uma ideia que atenta contra a liberdade de expressão, no sentido de esquivar de possíveis críticas. Na direção do fragmento anterior, a interdiscursividade ocorre pela relação que é feita com o discurso de solidariedade e de assistência, desviando da percepção do leitor da responsabilidade do Estado brasileiro para com a saúde da pessoa idosa e da pessoa com deficiência.

No fragmento (19) do livro didático do 6º ano, de Aoki (2013, p. 23), ao abordar o gênero poema, ao dizer que “apresentam a forma e o estilo bem diferentes dos textos em prosa”, a interdiscursividade ocorre pela maneira como a autora descreve o poema, ou seja, numa perspectiva centrada na forma e nas características do gênero, não no conteúdo e nas possibilidades de reflexão crítica que esse gênero pode trazer. As orientações presentes no livro didático para a abordagem desse gênero estão na direção de ensino de gênero literário orientado para a ideia de letramento autônomo. Ou seja, as atividades ainda estão centradas no ensino da forma e das características, não sendo adequadas para fazer do aluno um leitor capaz de

interpretar criticamente o mundo em que está inserido. Assim, a autonomia intelectual e o desenvolvimento do pensamento crítico, proposto pelo modelo “ideológico” de letramento, perdem lugar, visto que, para Bordini (1989, p. 9),

A escola não permite a entrada no mundo dos livros de forma completa e sim cortando aos pedaços, como no livro didático. Ensina-se literatura para aprender gramática, para revisar a História, a Sociologia, a Psicologia e para redigir melhor. Tornando-se matéria para adornar outras ciências, o texto literário descaracteriza e afasta de si o leitor.

Já fragmento (20) do livro didático do 6º ano, de Aoki (2013, p. 49), ao abordar a questão da identidade, a interdiscursividade se estabelece pela presença de um discurso que prega o respeito ao diferente, mas com um sutil autoritarismo, ou seja, um convencimento de que o diferente tem que ser igual a mim. As marcas textuais presentes em “Conhecer, valorizar e respeitar essas diferenças” partem de uma posição de quem afirma que há uma diferença. Alguém afirma o outro como diferente. Esse discurso faz a manutenção do discurso do “respeito à diferença”, mas como um sentimento de apreço e consideração, algo que merece um segundo olhar, uma segunda atenção. A ideia veiculada pelo autor do livro didático não chama atenção dos/as estudantes para a percepção crítica da condição de subalternidade, a partir de relações de poder e de ideologias que ajudam a naturalizar a invisibilidade do outro, inclusive diante das questões que violam o seu próprio direito.

### **5.3 *Prática social*: ideologia e hegemonia na análise dos livros didáticos e suas ressonâncias nas falas dos professores da EJA**

A análise da *prática social* está relacionada aqui aos aspectos ideológicos e hegemônicos que constam nos livros didáticos que os professores da EJA da escola pesquisada utilizam como referenciais para as suas aulas. E é complementada com as falas desses professores, as quais também contribuem para identificar possíveis inter-relações entre o modelo autônomo e o modelo “ideológico” de letramento em seus discursos.

Esta análise da prática social se dá pelo texto, pois é por meio dele que se exploram as estruturas de dominação, as operações de ideologia e as relações

sociais. A prática social é conceituada na perspectiva de Fairclough (2016), que passa a dialogar com os conceitos de ideologia e de hegemonia, que ajudam a caracterizar as estruturas que sustentam os discursos dos textos dos livros didáticos e das falas dos professores.

O discurso é então analisado em relação ao poder e à ideologia, de modo que o poder dentro dessa estrutura é visto a partir do viés da luta hegemônica. A análise da prática social tem caráter explicativa, mas também interpretativa, e observa as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo que interferem ou moldam a natureza da prática discursiva.

Gómez et al. (2020, p. 160), destaca que as práticas sociais, para a ADC, “estão inseridas na vida social e perpassam âmbitos sociais diversos, como o econômico, o social, o cultural e outros”. Para o autor, nesses âmbitos, as ações e interações dentro de um contexto,

[...] não partem de uma construção individual, mas são resultados de demandas sociais com as quais negociamos e pelas quais somos afetados. Sendo assim, práticas sociais, de um modo geral, são orientadas/conduzidas/influenciadas por relações de poder. (GOMÉZ et al., 2020, p. 160).

Nessa direção, o discurso passa a ser analisado em relação ao poder e à ideologia, e o primeiro observado por dentro dessa estrutura sempre na inter-relação com a luta hegemônica. As bases sociais que sustentam as relações de poder são problematizadas, de modo a evidenciar a/s ideologia/s refletida/s no/s discurso/s.

## **Ideologia**

Ideologia e linguagem se interligam em muitos aspectos. Os discursos possuem efeitos causais que, com seus efeitos ideológicos, contribuem para impor, sustentar ou mesmo mudar ideologias. Assim, já observado, entendo que os textos são atravessados por relações de poder e ideologias, e que é através do discurso que os indivíduos constroem, mantêm ou transformam as suas realidades sociais.

Fairclough (2001, p. 117) destaca que as ideologias “embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de “senso comum”. Daí a importância de problematizar aquilo que nos parece

naturalizado para desvelar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas. Mesmo que sejam adquiridas de modo individual, as ideologias são reproduzidas no meio social por meio das práticas sociais e nos processos interativos entre os grupos.

O filósofo marxista Althusser<sup>47</sup> (1985), ao tratar das materialidades da ideologia, disse que o conhecimento científico é responsável pela nossa conscientização de que não estamos fora da ideologia; ao contrário, pois estamos sempre dentro dela, pois a ideologia não só intervém nas representações que temos sobre nossas condições sociais, mas também na imagem que possuímos das formulações linguísticas recebidas ou produzidas. Na perspectiva de Althusser os Aparelhos do Estado, tanto os repressivos quanto os ideológicos, funcionam seja por meio da repressão, seja por meio da ideologia.

Pêcheux e Fuchs (1997), com base em Althusser, explicam que os Aparelhos Ideológicos do Estado se caracterizam com lugares onde ocorrem as lutas de classes, e quando as posições políticas e ideológicas se confrontam, elas se organizam em formações ideológicas<sup>48</sup>, as quais mantêm entre si relações antagônicas, que podem ser de união ou de dominação. As formações ideológicas são também compostas por formações discursivas, as quais, numa formação ideológica, “determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Para Pêcheux (1995), a língua é a base de processos discursivos inscritos em relações ideológicas de classes. Assim, para o autor, uma interpelação ideológica, produzida por formações discursivas, que são representativas de formações ideológicas,

fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão [...], evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

---

<sup>47</sup> Althusser (1985) chama atenção para o Aparelho Repressivo do Estado, que é constituído pelo governo, administração, exército, polícia, tribunais, prisões, dentre outros. E identifica também outros aparelhos que se manifestam junto ao Aparelho de Estado (perspectiva marxista), que são os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Trata-se, para ele, de “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1985, p. 68). São exemplos o AIE religioso; o AIE escolar; o AIE jurídico; AIE político, e outros.

<sup>48</sup> Para Pêcheux e Fuchs (1997, p. 166), as formações ideológicas são “um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais” mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras. (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 1997, p. 166).

Bakhtin (1998) contribui para esclarecer como a ideologia determina a linguagem. Para ele, as mudanças na infraestrutura se expressam nas ideologias e, conseqüentemente, na língua. Para esse autor, a ideologia está presente em vários domínios das áreas da produção intelectual, como na arte, a ciência, na filosofia, e outras, os quais possuem signos específicos para representá-la.

Thompson (2011), a de uma concepção crítica de ideologia, observa que a ideologia deve ser entendida como o discurso a serviço do poder. Nesta perspectiva, considera que os acontecimentos denominados ideológicos são enganosos e aparentes. Com relação ao conceito de ideologia, para o autor, esse conceito que tem “um sentido a serviço do poder”, e observa que

[...] reenforçar esse conceito numa série de problemas que se referem às interrelações entre sentido (significado) e poder. Argumentarei que o conceito de ideologia pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas – que eu chamarei de “relações de dominação”. Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é sentido a serviço do poder. (THOMPSON, 2011, p. 15-16).

Thompson (2011) identifica cinco modos de operações gerais da ideologia, que são a “legitimação”, “dissimulação”, “unificação”, “fragmentação” e “reificação”, que podem estar associados a várias estratégias de construção simbólica, que estabelecem e sustentam relações de dominação. A *legitimação* diz respeito às relações de dominação que podem ser mantidas se forem apresentadas como legítimas; na *dissimulação*, as relações de dominação podem ser estabelecidas e mantidas pelo fato de serem “ocultadas, negadas ou obscurecidas” ou por serem apresentadas de modo imperceptível) (Ibidem, p. 83); a *unificação* diz respeito às relações de dominação, que podem ser estabelecidas e sustentadas por meio da construção de unidade entre indivíduos, independentemente das diferenças que os separam; a *fragmentação* está relacionada às relações de dominação que são estabelecidas e mantidas através da segmentação de indivíduos e grupos que possam ser uma ameaça aos dominantes; e a *reificação* diz respeito às relações de dominação que são criadas e sustentadas quando uma situação transitória é apresentada como se fosse “permanente, natural, atemporal” (THOMPSON, 2011, p. 87).

Nesta abordagem dou ênfase à *dissimulação* e à *fragmentação* como modos operações da ideologia. Para tanto, foram trazidos os trechos a seguir dos livros didáticos:

**Quadro 7:** Ideologia

TEXTO - EVIDÊNCIA	IDEOLOGIA	EVIDÊNCIA IDEOLÓGICA
<p>(21) “Prezado(a) estudante Gostaríamos de parabenizá-lo(a) pela decisão de retomar os estudos. Voltar a estudar significa <b>trabalhar por você</b>, por pessoas queridas de seu convívio e por um mundo melhor. Hoje, o mundo está cada vez mais complexo. <b>Os empregadores têm procurado pessoas mais qualificadas e bem preparadas</b>. Por isso, além de contribuir para que os cidadãos sejam mais conscientes acerca da vida em sociedade, estudar também melhora muito as oportunidades. [...] Em outras palavras, ele foi elaborado para ajudá-lo(a) a enfrentar as necessidades do mundo atual em casa, no trabalho, na comunidade e tomar <b>decisões que poderão mudar seu futuro</b>”. (LIVRO DIDÁTICO EJA – 8º ANO. AOKI, 2013, p. 02, grifo nosso).</p>	Neoliberal	<p>Discurso que responsabiliza unicamente o/a estudante pela sua condição e impõe valores ideológicos, como o medo, diante das imposições e exigências do mercado. O que está em jogo é apenas o “valor agregado da escolaridade”.</p>
<p>(22) “O trabalho do educador Paulo Freire Paulo Freire, um dos maiores educadores brasileiros, é exemplo de como o trabalho pode tingir grande parte da população e melhorar a história de vida das pessoas. <b>Sua dedicação a uma causa</b> o tornou um cidadão brasileiro notável e reconhecidamente respeitado não só no Brasil, mas no mundo todo, dada <b>a influência de seu trabalho</b>. Atividade Respondam às questões, registrem, no caderno, as respostas de cada componente do grupo, organizem as ideias e apresentem para o professor. Depois reescrevam o texto para colocar no mural da escola. Qual é <b>a importância do educador Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos? O que Paulo Freire propunha para a educação de adultos? O que fez com que Paulo Freire fosse reconhecido não só no Brasil, mas no mundo todo?</b>” (LIVRO DIDÁTICO EJA – 4º e 5º ANO. SOUSA et al., 2013, p. 38-39, grifo nosso).</p>	Neoliberal	<p>Discurso que evidencia a importância de Paulo Freire apenas pelo trabalho realizado na EJA, dando ênfase na educação para o trabalho. O texto ignora a militância do educador contra o sistema capitalista.</p>
<p>(23) “Neste capítulo, lemos e discutimos sobre a identidade e a pluralidade. Uma das marcas da identidade de um povo, ou mesmo de uma pessoa, são as formas como as coisas são nomeadas. <b>Os nomes das cidades, dos</b></p>	Neoliberal	<p>Texto com teor ideológico ao seguir a lógica do apagamento das diferenças, seguindo a lógica do</p>

<p><b>bairros e das ruas, por exemplo, sempre trazem alguma marca que revela a identidade da comunidade que os nomeou. Com um colega, escolham o nome de um lugar da região onde vivem. Pesquisem sua origem e seu significado e registrem abaixo. Depois apresentem o resultado aos colegas e ouçam o que eles descobriram. Vocês verão que os nomes podem contar parte da história do lugar”.</b> (LIVRO DIDÁTICO EJA – 6º ANO. AOKI, 2013, p. 47, grifo nosso).</p>		<p>discurso do mercado. Normalmente aos nomes de rua e bairros das cidades são atribuídos nomes de políticos, que geralmente estiveram ou estão no poder. Há a afirmação de um lugar de poder por meio de um discurso que ignora as lutas sociais das populações tradicionais, com suas importantes participações nas histórias das cidades. Mas não chegaram aos cargos de poder pela política e foram apagados da história.</p>
<p>Diante de um problema, como se dá a relação entre os docentes que atuam na EJA e a equipe gestora da escola?</p> <p><i>(24) Não! Durante o planejamento não! Geralmente essa <b>discussão sobre os problemas acontecidos</b> na região, de modo geral, a gente só discute no dia do Conselho de Classe. Esse dia estão só os professores, a coordenação; aliás, a gestão. E é onde a gente senta e debate sobre os reais acontecimentos, problemas acontecidos durante o semestre.</i> (ENTREVISTA COM MARARÚBIA, 28/06/2022).</p>	Neoliberal	<p>Discurso que evidencia que os problemas sociais relacionados ao contexto onde a escola está inserida não fazem parte do planejamento das atividades, logo são excluídos das atividades de letramento na escola. As práticas na escola seguem o modelo de educação para o mercado.</p>
<p>Há tempo na escola para encontros, diálogos e trocas de experiências entre os professores da EJA e a gestão escolar, diante dos desafios vivenciados e das atividades que precisam realizar?</p> <p><i>(25) Não há esse tempo, somente nos encontramos no conselho de classe, onde não é suficiente <b>para debatermos as dificuldades</b>.</i> (ENTREVISTA COM CARLOS, 02/08/2022).</p>	Neoliberal	<p>O trabalho do professor restringe-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital.</p>
<p>A questão do abandono e da reprovação na EJA é um assunto recorrente nos planejamentos e nas reuniões na escola?</p> <p><i>(26) Sim, debatemos, mas a <b>preocupação maior é com o Censo Escolar</b>, pois é o que traz a verba para o município.</i> (ENTREVISTA COM TOM, 15/07/2022).</p>	Neoliberal	<p>Os encontros para planejamento têm um caráter de “controle” e fiscalização e são conduzidos por orientações mercadológicas.</p>



<p><i>Quais pontos você considera positivos e negativos na organização do planejamento do processo de alfabetização e letramento da EJA na escola?</i></p> <p><i>(27) Os pontos positivos é que estamos contribuindo com a aprendizagem de cada aluno e sua <b>qualificação para o mercado de trabalho</b>. E os negativos é que <b>há falta de materiais e não incentivo por parte da secretaria de educação</b> para que os mesmos não se evadem. (ENTREVISTA COM CARLOS, 02/08/2022).</i></p>	Neoliberal	A EJA na escola forma ideologicamente, conforme os interesses e para servir às expectativas do mercado, a ser explorado pelos(as) estudantes.
<p><i>Quais pontos você considera positivos e negativos na organização do planejamento do processo de alfabetização e letramento da EJA na escola?</i></p> <p><i>(28) Os pontos positivos é que <b>temos os livros onde já vêm o plano, de acordo com a BNCC</b>; e os pontos negativos é que <b>temos que copiar o que já está pronto no livro do professor. Uma mera burocracia</b>. Eu uso os livros do ensino regular para fazer os planejamentos que estão de acordo como eles pedem na BNCC. (ENTREVISTA COM TOM, 15/07/2022).</i></p>	Neoliberal	Segue os conteúdos dos livros didáticos e da BNCC, política neoliberal de caráter normativo para a Educação Básica brasileira.

**Fonte:** Torres (2022).

O fragmento (21) do livro didático da EJA do 8º ano, de Aoki (2013, p. 49), ao fazer um texto de apresentação aos/às estudantes, a ideologia neoliberal fica evidente, pois esse discurso transfere a responsabilidade de sua condição econômica e social para o/a estudante, como nos trechos “trabalhar por você” e “Os empregadores têm procurado pessoas mais qualificadas e bem preparadas”. Trata-se um discurso bastante recorrente nos livros didáticos da EJA observado, se pensarmos esses discursos e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no processo de alfabetização e letramento a esses sujeitos particulares. Não é novidade que a escola pode ser conduzida como um importante mecanismo ideológico de controle por parte do Estado, passando a oferecer um conhecimento padronizado àqueles considerados “desprovidos de conhecimentos”, e a moldar os sujeitos a partir de ideologias e interesses estritamente políticos e econômicos.

Nesse contexto, surge a visão de que as pessoas devam aprender a aprender. Ou seja, como observado por Fonseca (2009), o trabalhador terá que maximizar suas percepções cognitivas para poder se manter relevante na sociedade, pois “Cada um

deles produzirá mais na razão direta da sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje, não são sinônimos de sucesso no futuro” (FONSECA, 2009, p. 02). A fragmentação pode ser verificada na relação de dominação que se deseja estabelecer a esta segmentação de indivíduos, no caso de estudantes e professores.

No fragmento (22) do livro didático EJA – 4º e 5º ano, de SOUSA et al. (2013, p. 38-39), onde o autor destaca a importância do trabalho de Paulo Freire, é possível verificar que o discurso está centrado apenas na importância do trabalho realizado na EJA, como em “Sua dedicação a uma causa” e “a influência de seu trabalho”. Assim, é ignorada a importância das lutas do educador à educação brasileira, como uma forma de desviar atenção de seu papel fundamental para a organização popular, como ferramenta importante nas lutas de massas no Brasil nos anos 1970 e 1980. Freire fez duras críticas às práticas educativas arbitrárias às quais fomos e somos submetidos há anos, já que defende que toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos (FREIRE, 2011, p. 150).

A esse respeito argumenta que é muito fácil nos mostrarmos solidários com a classe oprimida, mas na *práxis* não fazemos nada. Entende que tal atitude também nos remete à posição de exploradores; atuando sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada. Então observa que nesta atitude há um falso amor, uma falsa humildade, pois sem uma debilitada fé nos homens não pode haver confiança, e sem isto não há comunicação, e sem comunicação não há verdadeira educação. Argumentava que na educação essas forças repercutiam numa comunicação verticalizada, contrária ao diálogo, e servia como instrumento de desumanização e domesticação dos sujeitos oprimidos.

Diante disso, as críticas do estudioso a este modelo de educação foram contundentes. É em contraposição à pedagogia dita opressora que Freire reforça a imprescindibilidade de uma educação realmente dialógica, problematizadora e marcadamente reflexiva, premissas indispensáveis para o desvelamento da realidade e sua apreensão consciente pelo educando. Para ele, a pedagogia dominante é governada pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes e leva a uma pedagogia do oprimido. É ignorada a militância do educador contra o sistema capitalista, esvaziando, assim, o conteúdo político e militante de suas lutas em prol de uma educação não para o mercado, mas para a própria vida.

No fragmento (23) do livro didático da EJA do 6º ano, de Aoki (2013, p. 47), ao abordar a questão da identidade e da pluralidade como marcas da identidade de um povo, a autora destaca que “Os nomes das cidades, dos bairros e das ruas, por exemplo, sempre trazem alguma marca que revela a identidade da comunidade que os nomeou”. Fica claro neste fragmento que trata de identidade e pluralidade que as ideias são divergentes, pois o texto apresenta um teor ideológico no sentido de reforçar o apagamento das diferenças, seguindo a lógica do discurso do mercado. A dissimulação ocorre na medida em que as relações de dominação são ocultadas e apresentadas encobertas sob o discurso da identidade.

O que é bastante comum nas grandes e pequenas cidades, é que aos nomes das ruas e dos bairros sejam atribuídos nomes de figuras políticas, geralmente os que estiveram ou estão no poder. Com isso, entendo que no conteúdo do livro didático há afirmação de um lugar de poder por meio de um discurso que dissimula e ignora as lutas sociais das populações tradicionais, que não chegaram aos cargos de poder pela política e foram apagados da história, assim como as suas importantes participações nas histórias das cidades.

A ideologia, para Thompson (2011), é uma forma de controle social, pela qual construímos e mantemos relações de poder na sociedade. Estudar a ideologia, portanto, ajuda a pensar nas maneiras como o sentido serve, em circunstâncias específicas, para estabelecer e sustentar essas relações de poder e, por consequência, de dominação. Embora as ideologias sejam adquiridas de modo individual, elas são reproduzidas socialmente por meio das práticas sociais e, principalmente, pelos discursos de um grupo.

Na fala da professora Mararúbia (24), quando chama atenção para os problemas acontecidos na região e para a necessidade desse diálogo sobre eles na escola, fica claro a evidência ideológica quando tais problemas, presentes no cotidiano das pessoas naquele contexto, são excluídos das discussões para o planejamento na escola. Isso me leva a reafirmar que tais atitudes de negação e dissimulação da realidade é um indicativo de que as práticas na escola estão centradas no modelo de educação para o mercado.

No que se refere ao contexto escolar, esse controle se aplica não somente ao discurso como prática social, “mas também às mentes daqueles que estão sendo controlados, isto é, seus conhecimentos, opiniões, atitudes, ideologias, como também às outras representações pessoais ou sociais” (VAN DJIK, 2012, p.18). Assim,

O professor é submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla. Ele mesmo, quando demonstra qualidades excepcionais, é absorvido pela burocracia educacional para realizar a política do Estado, portanto, da classe dominante em matéria de educação. Fortalecem-se os célebres "órgãos" das Secretarias de Educação em detrimento do maior *enfraquecimento* da unidade escolar básica. Na unidade escolar básica é o professor que julga o aluno mediante a nota, participa dos Conselhos de Classe onde o destino do aluno é julgado, define o Programa de Curso nos limites prescritos e prepara o sistema de *provas* ou *exames*. Para cumprir essa função ele é inspecionado, é pago por esse papel de instrumento de reprodução e exclusão. (TRAGTENBERG, 1985, p. 70).

A fala do professor Carlos (25) também evidencia essa lógica, quando diz que não há esse tempo suficiente para que haja esse debate na escola: "Não há esse tempo" e "não é suficiente para debatermos as dificuldades". Na lógica neoliberal, o trabalho do professor fica restrito ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital. Essa vinculação entre educação e mercado, entre processo formativo e produtivo, passou a subordinar a educação às ordens e às necessidades do capital; em detrimento de uma educação para a crítica, para o pensamento, para a ação política, como propõe o modelo ideológico de letramento. Assim, o neoliberalismo contribui para essa visão da escola pública esvaziada de conteúdo político da cidadania, centrando nas técnicas de gerenciamento, inclusive nos planejamentos e nas relações interpessoais.

A seguir, o professor Tom (26) destaca que na escola há debates, mas estes estão mais centrados em questões relativas ao Censo Escolar, pois "é o que traz a verba para o município". Esta fala afirma a percepção de Pêcheux (1990), de que o discurso é uma forma de materialização ideológica, como identificaram os marxistas em outras instâncias sociais, e o sujeito é um depósito de ideologia, sem vontade própria. Os encontros para planejamento têm um caráter de "controle" e fiscalização e são conduzidos por orientações mercadológicas, pois há uma preocupação latente com os recursos financeiros e a falta deles pode levar ao sucateamento da escola.

A fala do professor Carlos (27), a seguir, também contribui para reafirmar essa percepção, ao dizer que "estamos contribuindo com a aprendizagem de cada aluno e sua qualificação para o mercado de trabalho". No entanto, ele reconhece a falta de condições, incentivos e de materiais didáticos para o trabalho, como forma de se desculpabilizar quando os objetivos não alcançados. É importante destacar,

considerando essa relação, que o modelo capitalista usa mecanismos ideológicos para ocultar a natureza destrutiva desse sistema e responsabiliza o próprio indivíduo pelo seu "fracasso" e a escola. E isso contribui para que esses atores sociais tenham uma imagem negativa sobre si mesmo e dos outros. E essa ideologia deposita no próprio indivíduo a capacidade de romper os limites e dificuldades.

Diante das reais condições da EJA na escola, o professor Tom destaca a importância de os livros didáticos (28), os planos prontos e das adaptações que precisa fazer para dar conta de seu trabalho. Ele segue então unicamente as prescrições do livro didático, quando diz que “temos os livros onde já vêm o plano, de acordo com a BNCC” e “temos que copiar o que já está pronto no livro do professor”, assim como as recomendações da BNCC, que são orientadas pela lógica da política neoliberal de caráter normativo para a educação básica brasileira.

O que se observa é que o discurso ideológico do neoliberalismo está cada vez mais enraizado nas escolas e nos professores, sendo alimentado pela perspectiva da nova gestão pública na educação e reafirmado nas avaliações externas e na BNCC, onde a função da escola se resume a treinar e adaptar os alunos às necessidades do mercado de trabalho. A educação é, portanto, concebida como mercadoria e o aluno como cliente (OTTONI; LIMA, 2014). Acerca da educação mercadológica, Arroyo (2007) faz o seguinte questionamento:

Empregáveis, mercadorias para o emprego? As orientações curriculares ainda estão motivadas pelas novas exigências que o mercado impõe para os jovens que nele ingressarão. As demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são os referenciais para o que ensinar e aprender. (ARROYO, 2007, p. 24).

Assim, considerando que os discursos e as práticas pedagógicas docentes não estão isentos dessas ideologias e representações, que também se manifestam em práticas de letramento que dissimulam a realidade, é urgente que as práticas pedagógicas sejam problematizadas, considerando os interlocutores e as relações sociais nas quais estão inseridos. A *práxis* pedagógica deve dialogar com a realidade dos estudantes, o que exige uma postura não somente ética, mas também humanizada e historicamente situada.

## ***Hegemonia***

No que se refere à hegemonia, uma questão importante a destacar aqui é que ela se estabelece pela construção de alianças, pela integração e pelo consentimento e não pela simples dominação. Trata-se de uma subcategoria muito relevante para a ACD, visto que com ela é possível estudar as estratégias de criação de consensos e os mecanismos que influenciam o discurso e o pensamento em favor dos poderosos (FALCONE, 2008). Na subcategoria hegemonia, observei as orientações da prática social, que possam ter relação com orientações econômicas, políticas, ideológicas e culturais. A investigação se dá na direção de verificar como o texto se insere em encaminhamentos de luta hegemônica, colaborando na articulação, desarticulação e rearticulação de complexos ideológicos (FAIRCLOUGH, 1997).

Por hegemonia, portanto, compreendo o poder, em aliança com outras forças sociais, de uma determinada classe, economicamente definida, que tenta governar, mesmo que de forma instável, a sociedade como um todo. Para Fairclough (2016), a hegemonia “é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 127). Assim, algumas faces dessa luta hegemônica podem contribuir para a reprodução e/ou manutenção da ordem do discurso e das relações sociais.

A hegemonia é então a relação de dominação baseada em certo consentimento, e que tem a ver com a naturalização de práticas. O mesmo autor explica ainda que

Hegemonia é uma liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcialmente e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em

uma rente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 122).

No quadro 8, a seguir, acerca dos traços hegemônicos que sinalizam para ideologias que sustentam o modelo autônomo de letramento, trago alguns elementos das falas dos professores da EJA e trechos dos livros didáticos analisados onde é possível perceber alguns traços hegemônicos que sinalizam para uma percepção da prática pedagógica dos professores.

**Quadro 8:** Hegemonia

TEXTO - EVIDÊNCIA	HEGEMONIA	EVIDÊNCIA HEGEMÔNICA
<p>Como é organizado e realizado o planejamento do processo de alfabetização e letramento da EJA na escola?</p> <p><i>(29) Sobre o planejamento das disciplinas? Para que aconteça o planejamento, a gente tem um dia, <b>um dia para planejamento</b>. É dessa forma que acontece. Ele é organizado de forma que cada professor tenha um dia, que é chamado de “folga”. <b>Mas essa folga para gente é estar planejando as aulas dos alunos da EJA.</b> (ENTREVISTA COM MARARÚBIA, 28/06/2022, grifo nosso).</i></p>	Capitalista	Quando enfatiza a falta de tempo para o planejamento, e quando esse tempo é visto como “folga”.
<p>A questão do abandono e da reprovação na EJA é um assunto recorrente nos planejamentos e nas reuniões na escola?</p> <p><i>(30) Nos deparamos com um <b>elevado número de alunos que desistem dos estudos por problemas de trabalho</b>, o que deixa nosso trabalho ainda mais difícil, tendo que ir atrás dos alunos para incentivá-los a estudar. (ENTREVISTA COM CARLOS, 02/08/2022, grifo nosso).</i></p>	Capitalista	Quando destaca a necessidade de trabalho aos alunos da EJA, o que leva a eles a abandonarem a escola.
<p>Que recursos e/ou estratégias de Ensino utiliza para preparar os seus alunos da EJA para agirem nas práticas sociais de leitura e de escrita de que participam fora do ambiente escolar, ou seja, na vida?</p> <p><i>(31) As atividades desenvolvidas em sala de aula, como a leitura a escrita e saber matemática, servem para tudo na vida deles. Uso sempre recursos da internet, <b>já vem tudo pronto</b> e conforme os</i></p>	Capitalista	Quando deixa de elaborar planos mais voltados à realidade e segue material que já vem pronto, e a BNCC, que é articulada aos interesses capitalistas dos organismos internacionais para a educação.

<p>planejamentos que estão alinhados com a BNCC, pois a coordenação <b>exige que se faça conforme a BNCC manda</b>. (ENTREVISTA COM TOM, 15/07/2022, grifo nosso).</p>		
<p>(32) “Neste capítulo, estudamos <b>o gênero lenda</b> e suas características. As lendas são histórias da tradição oral que procuram explicar fatos que o ser humano não compreende. Geralmente, trazem seres fantásticos como personagens e <b>podem tanto divertir como trazer ensinamentos</b>”. (LIVRO DIDÁTICO EJA – 6º ANO. AOKI, 2013, p. 49, grifo nosso, grifo nosso).</p>	<p>Conceito hegemônico</p>	<p>Conceito hegemônico que desqualifica os conhecimentos produzidos pelos povos tradicionais, como meio de qualificar e de tornar consenso os conhecimentos e a ordem do discurso dos que estão no centro do poder capitalista.</p>
<p>(33) “<i>Década de 1970 e a música no Brasil</i> A música popular brasileira em alguns momentos foi associada a movimentos populares, seguindo tendências e refletindo o pensamento da época. Representa a música do dia a dia, tocada nas festas, usada para dançar e socializar. <b>Os consagrados nomes da música popular brasileira nos anos de 1970 viveram o fim de 1968 enfrentando prisão e exílio</b>. “Aqui na Terra tão jogando futebol, tem muito samba, muito choro e rock’n roll. [...] A coisa aqui tá preta”. Trechos de letras de Chico Buarque: “Apesar de você, amanhã pode ser outro dia. [...] que eu vou morrer de rir, que esse dia há de vir, Antes do que você pensa”. (LIVRO DIDÁTICO - 4º e 5º ANO. SOUSA et al., 2013, p. 80, grifo nosso, grifo nosso).</p>	<p>Discurso hegemônico de negação da Ditadura</p>	<p>Ao focar nos consagrados nomes da música popular brasileira da década de 70, sem problematizar ou abordar claramente nos textos o contexto da Ditadura Militar que os perseguia pelas suas composições, o autor contribui para a afirmação do discurso hegemônico de negação da Ditadura no Brasil.</p>

Fonte: Torres (2022).

No fragmento da entrevista com Mararúbia (29), em relação à organização e realização do planejamento das atividades aos/as estudantes da EJA, verifiquei que há uma hegemonia capitalista no relato da professora sobre a falta de tempo para o planejamento das disciplinas, o que ficou evidente em “um dia para planejamento” e “Mas essa folga para gente é estar planejando as aulas dos alunos da EJA”. Cabe observar que a maioria dos professores que trabalha na escola em questão atendem os três turnos. A EJA para muitos é uma complementação de renda, pois sabemos que em nosso país é árdua a luta da classe dos professores para a valorização das



condições de trabalho e da remuneração, o que tem se acirrado com a luta para o pagamento do piso salarial.

Considerando o contexto brasileiro de ampla desigualdade social, seja por questões econômicas, de gênero, cor, crença ou grupo social, esta prejudica e limita o *status* social dessas pessoas, por negar-lhes o acesso a direitos sociais básicos, como educação, saúde de qualidade, direito à propriedade, ao trabalho, à moradia, entre outros.

Em ADC, considera-se poder hegemônico quando o poder está a serviço da continuidade da liderança e dominação de uns sobre outros, e a ideologia é constituída por formas de ver o mundo, contribuindo para manter ou mudar os sistemas de poder e dominação. O poder hegemônico ocorre quando certas pessoas ou grupos assumem papel decisivo no planejamento, tomada de decisões e controle das relações e processos da ativação do poder.

Trata-se de formas de dominação<sup>49</sup> que se efetivam como poder de instituições ou grupos, resultando em desigualdade social. Daí a importância de demonstrar como estruturas discursivas são marcadas pelas relações de poder, dominância, discriminação e segregação de classe social. E o poder é também exercido pelo controle dos contextos, dos sistemas, da fala ou da escrita, assim como pelo controle das mentes pelo discurso, influenciando suas crenças e fortalecendo a hegemonia.

Essa mesma lógica capitalista hegemônica pode ser verificada na fala de Carlos, quando destaca a falta de trabalho e renda aos alunos da EJA, o que os leva a abandonarem a escola. Assim, os sujeitos sem renda, sem estudo e propriedade, são muitas vezes taxados como a "escória da humanidade" e vistos como os próprios culpados pela desigualdade social. É isso que vejo quando reflito sobre as dificuldades que os alunos da EJA enfrentam até a conclusão do ensino básico. O pensamento liberal faz com os atores sociais se enxerguem como meros espectadores da realidade, ocultando as origens das mazelas sociais (MESZÁROS, 2006) e direcionando para os oprimidos a responsabilidade por viverem da maneira como vivem.

---

<sup>49</sup> Thompson (2011) explica a relação entre poder e dominação. Para ele, poder pode ser entendido como a capacidade conferida a indivíduos, social ou institucionalmente, que lhes permite tomar decisões, alcançar seus objetivos e agir de acordo com seus próprios interesses. Já dominação é a maneira permanente de determinados grupos no poder, distanciando-se de outros grupos ou indivíduos, ou seja, quando relações são assimétricas.

Assim, entendo que a evasão escolar na EJA possui diversas razões, entre as quais destaco o tempo demandado pelo trabalho e a constante procura por emprego. Entre outras justificativas, há aqueles que dizem que não estudam porque precisam se dedicar aos afazeres domésticos. São questões que nos instigam a problematizar, além da diminuição de matrículas e dos elevados índices de abandono na EJA, as orientações teóricas seguidas pelos professores no processo ensino-aprendizagem.

A hegemonia capitalista na escola, no trabalho com os/as estudantes da EJA, fica mais evidente na fala do professor Tom (31), ao dizer que ele usa sempre recursos da internet e que “já vem tudo pronto e conforme os planejamentos que estão alinhados com a BNCC, pois a coordenação exige que se faça conforme a BNCC manda”. A autonomia do professor fica comprometida nessa lógica, pois ele deixa de elaborar os seus planos fazendo possíveis relações com as questões do contexto social. Assim, certamente as práticas de leitura, escuta e produção de textos ficam comprometidas na escola, o que numa perspectiva social e ideológica de letramento pressuponha atividades que envolvessem situações da vida real e social, valorizando-se atividades coletivas com participantes que detêm saberes distintos, mas sempre mobilizados de forma coletiva.

As pedagogias do “aprender a aprender”, nesse contexto, direcionam para caminhos contrários à emancipação do educando, pois a formação crítica e libertadora acaba por perder espaço na área educacional. As reformas apresentadas com base nessa pedagogia, e que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos, podem ser caracterizadas como políticas de cunho neoliberal, as quais têm definido os rumos da educação brasileira, sobretudo da EJA. E as escolas, como bem observou Althusser (1983), funcionam como aparelho ideológico do Estado e são um importante mecanismo de reprodução ideais capitalistas.

No que se refere ao trecho (32) destacado do livro didático do 6º ano, produzido por Aoki (2013, p. 49), que aborda o gênero lenda e suas características, verifiquei que a autora parte de um conceito hegemônico, que desqualifica os conhecimentos produzidos pelos povos tradicionais, como meio de qualificar e de tornar consenso os conhecimentos e a ordem do discurso dos que estão no centro do poder capitalista. Essa percepção, de que as “lendas são histórias da tradição oral que procuram explicar fatos que o ser humano não compreende” acaba por reforçar e incutir tanto nos/as estudantes da EJA quanto nos/as professores/as uma ideia de menor importância dos conhecimentos produzidos pelos povos tradicionais.

Como se fossem de menor valor, o que ajuda reforçar também na escola a ideia de que os povos nativos são “incivilizados”, vistos pelos colonizadores como selvagens e inferiores em termos de cultura e intelecto (SCHNEIDER, 2018). Pois as tradições orais, com relação à cultura escrita, por muito tempo foram relacionadas à mente selvagem e a escrita à mente domesticada (ONG, 1998). Considerando essas relações de poder que não devem ser reforçadas, Reis (1992) destaca que

As sociedades que têm escrita usaram e abusaram do alfabeto como forma de subjugar as culturas ‘ágrafas’ e esta foi uma das maneiras como, por exemplo, os europeus colonizaram os povos do chamado Terceiro Mundo. Segundo Jacques Derrida, a escrita foi reprimida no Ocidente porque havia o risco de ela passar para as mãos do outro, oprimido pela tirania do alfabeto, e o outro, se de posse da escrita, poderiam deslindar os mecanismos de sua própria dominação (REIS, 1992, p. 67).

Na contramão dessa lógica dicotômica, a lenda é um gênero muito importante no trabalho com a linguagem, porque ele também permite adentrar nesse universo plural das práticas de leitura e de escrita das pessoas em seus respectivos grupos e/ou comunidades. Jung (2003) destaca que o modelo ideológico propõe exatamente que se possa observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Observa ainda que “esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo” (JUNG, 2003, p. 60).

Acerca dessas relações de poder pouco evidenciadas, Bosi (2002) afirma que no Brasil os critérios de avaliação da historiografia literária foram assentados em construções ideológicas. E que “a burguesia latifundiária em um sistema agroexportador e escravista, foi o carro-chefe que regeu os projetos de constituir uma cultura nacional, uma língua nacional, uma literatura nacional [...]” (BOSI, 2002, p. 12), relegando a um segundo plano a produção literária dos povos tradicionais.

Por fim, ainda com relação aos traços hegemônicos que sinalizam para ideologias que sustentam o modelo autônomo de letramento na EJA da escola em questão, no trecho (35) do livro didático da EJA, do 4º e 5º ano, de autoria de SOUSA et al. (2013, p. 80), verifiquei que há um texto que aborda a música da década de 1970 no Brasil. Ainda que o trecho destacado informe que os “consagrados nomes da

música popular brasileira nos anos de 1970 viveram o fim de 1968 enfrentando prisão e exílio”, percebi que há nesse texto um discurso hegemônico de negação da Ditadura.

Ao destacar os consagrados nomes da música popular brasileira da década de 70, sem problematizar ou abordar claramente no texto o contexto da Ditadura Militar que os perseguia pelas suas composições contra hegemônicas, o autor contribui para a afirmação do discurso hegemônico de negação da Ditadura, ainda muito recorrente nas escolas, principalmente neste momento em que chega ao poder um militar com claras intenções interventivas e antidemocráticas. Para Dijk (2017, p. 118), o poder assume a forma de hegemonia por parte de alguns grupos sociais dominantes na medida em que ele se exerce como um controle de recursos “integrado a leis, regras, hábitos, normas e mesmo um consenso geral”.

Talvez para que consigam garantir as vendas e a circulação em maior grau de suas produções, os editores de livros didáticos buscam abordar os fatos de forma velada, para que não sejam censurados. Com isso, abre-se a possibilidade para uma leitura negacionista que insiste em “transformar os assassinos da memória em vítimas de uma censura, defensores da liberdade de expressão” (TRAVERSO, 2017, p. 37). Nessa direção, como uma formação ideológica traz consigo diferentes formações discursivas, que determinam o que pode e deve ser dito num determinado momento sócio-histórico, promovendo os possíveis e diferentes sentidos (PÊCHEUX, 1988), esse discurso, se não for problematizado pelo professor, pode funcionar como um eficiente instrumento de poder, já que, como pontua Foucault (2008, p. 8), o poder está presente em todo o corpo social, “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”.

Há, portanto, uma relação sutil, mas revisionista da história incutida no texto do livro didático, fazendo com que o próprio professor questione suas crenças, uma vez que “O sentido não existe em si mesmo [...], mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões, proposições são produzidas [...]” (PECHÊUX, 1988, p. 144). Sobre estas relações, Silva (2003, p. 149) ressalta que “Se a ideologia cedesse lugar ao verdadeiro conhecimento, o currículo e a sociedade seriam finalmente emancipados e libertados”.

Por fim, ao considerar que nossas práticas discursivas não são neutras, digo que elas também são responsivas e requerem escolhas ideológicas e políticas, as quais são atravessadas por relações de poder que causam consequências e reações diversas aos atores sociais e ao meio social ao qual estão inseridos. Essas relações

ajudam a fortalecer o argumento de que nos estudos e uso da linguagem é necessário haver uma Análise de Discurso Crítica, sempre pautada na ética, com atenção a uma política que seja intervencionista, interdisciplinar e transdisciplinar, e sobretudo transformadora.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo que desejou saber como se caracterizam os elementos indicativos do modelo autônomo e ideológico de letramento nos documentos que orientam a prática docente e no discurso dos professores da EJA da escola pesquisada, foi possível estabelecer muitas aproximações de minhas experiências profissionais e acadêmica com a questão observadas. Sem dúvidas, esta é uma das maiores contribuições deste percurso acadêmico.

Foi possível compreender com mais clareza, com este estudo, que os eventos de letramento são diversos e diferentes, e que é na escola que ocorre boa parte do letramento, embora os/as estudantes já venham com muita bagagem de sua realidade social. E é por isso que este conceito está para além da alfabetização, por impactar justamente em questões sociais, culturais, econômicas, cognitivas e digitais, dentre outras. Há, portanto, uma multiplicidade de letramentos que ocorrem em diferentes contextos de atividades da vida social.

Assim, tanto os/as estudantes, os discursos e a prática pedagógica dos professores também são permeados por modos de ação e de representação, os quais são manifestados em práticas de letramento. É por isso que se diz que há sempre um tipo ou uma noção de letramento embutido em cada situação, em cada discurso e nas vivências pessoais dos atores sociais. Com relação às práticas pedagógicas dos professores, de modo geral, há muitas críticas voltadas para as atividades de ensino de linguagem, por serem muito centradas nos aspectos formais e gramaticais, sem que se dê a devida importância à forma como os atores sociais usam e fazem suas práticas letradas em diferentes contextos históricos e culturais.

Um estudo que inter-relacionasse linguagem e educação, na perspectiva da interação social, sem dúvidas contribuirá, de alguma forma, para a percepção dos variados contextos sociais, de modo a evidenciar as relações que ligam o linguístico ao social. Foi nessa direção que este estudo ensinou estudar, entender e interpretar os discursos, apontando para a necessidade de compreensão dos atores sociais no processo interativo, no processo de produção de sentidos como parte constitutiva de suas atividades sociais. Somente assim é possível perceber que os discursos formam, ganham sentidos, estão alinhados às formações ideológicas existentes das quais são constitutivos.

No que diz respeito aos elementos indicativos do modelo autônomo de letramento nos documentos que orientam a prática docente na EJA da escola investigada, bastante recorrentes, principal ponto deste trabalho, o que sinaliza para a necessidade, naquele contexto, de mudanças substanciais na realidade. Foi possível verificar que o PPP da escola possui uma escrita carregada de expressões substantivas que funcionam no documento como qualificadoras, fazendo gerar novas categorias ideologicamente essenciais àquele contexto educativo, na direção de uma educação para o capital.

Esse documento reproduz a afirmação do discurso da modernização das práticas educativas, em razão das forças produtivas para o capital. Dito de outra forma, o PPP da escola orienta para um trabalho muito centrado nas relações econômicas, inculcando essa responsabilidade e a culpa nos professores e demais atores sociais da escola, que precisam, para superá-la, ser muito competentes e habilidosos. A noção de competência e o discurso da educação no PPP da escola dá base para o discurso do ensino para qualificação profissional para o trabalho.

Ao se investigar como os professores da EJA expressam em seus discursos, a partir dos referenciais que orientam as suas práticas na escola, possíveis inter-relações entre o modelo autônomo e o modelo “ideológico” de letramento, ficou claro que o PPP da escola tem como paradigma o letramento autônomo, à medida que os argumentos são embasados em itens lexicais que evocam esse paradigma, levando, de certa forma, a uma “pedagogização” desses conceitos, ligados apenas a noções educacionais de processo ensino-aprendizagem. Os processos de referenciação observados nos documentos revelaram que há um entendimento de que a escolarização, por si, e o trabalho com textos, já pressupõe o letramento.

Somado a isso, foi possível verificar nas falas dos professores, que estas estão carregadas de expressões que, pela força, exprimem pedidos e denunciam a falta de um espaço na escola para socialização dos problemas e busca conjunta de soluções a eles. Fica evidente a falta de espaço para questões urgentes dentro da escola, que se caracteriza com um espaço constituído por regras preestabelecidas, que ignoram o tempo necessário para o planejamento das atividades na EJA.

Os referenciais que orientam as práticas dos professores na escola não orientam para um trabalho capaz de levar os/as estudantes a serem bons leitores para de interpretarem criticamente o mundo. A autonomia intelectual e o desenvolvimento do pensamento crítico, proposto pelo modelo “ideológico” de letramento, ficam

comprometidos e perdem lugar na escola. São poucos os elementos observados nos documentos analisados e nos discursos dos professores da EJA que caracterizam o letramento como uma prática social, pois os dados mostram que o trabalho fica restrito ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital; em detrimento de uma educação para o pensamento crítico, para a ação política, como propõe o modelo ideológico de letramento.

A autonomia do professor fica comprometida nessa lógica, pois ele deixa de elaborar os seus planos fazendo possíveis relações com as questões do contexto social. Assim, certamente as práticas de leitura, escuta e produção de textos, ficam comprometidas na escola, o que, numa perspectiva social e ideológica de letramento, pressuponha atividades que envolvessem situações da vida real e social, valorizando as atividades coletivas com participantes que detém saberes distintos, mas sempre mobilizados de forma coletiva.

Em resumo, concluo dizendo eu os estudos feitos ao longo do Mestrado e da realização desta pesquisa me direcionaram a uma reflexão mais crítica acerca do trabalho que já desempenhei no âmbito da EJA, e que hoje desempenho na educação infantil. Com isso, passei a construir um novo olhar sobre meu papel, a importância de minha *práxis* pedagógica e de meus pares na educação básica e na EJA. E tudo isso tem me levado a ressignificar o meu *eu cidadão*, meu *eu professor*, e sobretudo a minha consciência política e crítica da realidade.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. C. S. de. **Bases epistemológicas no campo da pesquisa em educação de jovens e adultos no Brasil**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2018.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ALCANTARA, R. R. V. **O discurso sobre o uso do desenho na alfabetização na alfabetização de jovens e adultos (AJA)**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2018.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 53-107.
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **40ª Reunião Nacional**. Belém, 2021. Disponível em: <https://40reuniao.anped.org.br/>
- ARROYO, M. G. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.
- ARROYO, M. Novos passos na educação de jovens-adultos? In: SILVA, A. M. M; COSTA, G. S; LIMA, I. M. S. O. (Orgs.). **Diálogos sobre educação em direitos humanos e formação de jovens e adultos**. Salvador: Edufba, 2016. Autêntica, 1998.
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- AOKI, Virginia. **EJA Moderna 8º: Educação de Jovens e Adultos 6º ao 9º ano**. 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARROS, F. R. de. **Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011.
- BEZERRA, M. S. **Letramento na escolarização de jovens e adultos no currículo de língua**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **Revista Virtual de Letras**, v. 05, nº 01, jan./jul 2013, p. 99-114.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre texto e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BOSI, Alfredo. **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2ªed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF; Senado; 2013.

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, MEC/CNE, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Cadernos da EJA (1, 2, 3, 4 e 5)**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. **Lei N.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 21082-21085, 16 out. 1996

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 112, p. 59-62, 13 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental**: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRITO, J. A. M. de. **As práticas de letramento no contexto da EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2011.

CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo, Cortez, 2012.

CARDOSO, M. A; PASSOS, G. de A. L. dos. **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação docente**. Cederj, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/16/25/reflexes-sobre-a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-a-formao-docente>. Acesso em: 07/02/2022.

CASTILHO, Ataliba de. **Proposta funcionalista de mudança linguística: Lexicalização, semanticização, discursivização e gramaticalização das preposições do eixo transversal no Português Brasileiro**. 2013.

CAZARIN, E. A; RASIA, G. dos S. As noções de acontecimento enunciativo e de acontecimento discursivo: um olhar sobre o discurso político. **Letras**, (48), 2014, p.193–210.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 2008.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.6, n.2, p. 1-15, jul./dez. 2009.

CERUTTI-RIZZATTI, M. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan./mar. 2012.

CHARANDEAU, Patrick. **Discurso político**. Tradução Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. **Educação E Pesquisa**, nº 42(1), 2016, p. 245-258.

CONCEIÇÃO, V. L. da; ZAMORA, M. H. R. N. Desigualdade social na escola. **Estudos de Psicologia** (Campinas) [online]. 2015, v. 32, n. 4 pp. 705-714. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400013>>. Acesso: 6 de Fev. 2022.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONFITEA, Educação de Adultos: Declaração de Hamburgo; Agenda para o futuro. **V Conferência Internacional de Educação de Adultos** (CONFITEA V). Brasília: UNESCO, 1998.

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

DE SOUZA, Ari; OGG, Cilé Terezinha Toledo; GABARDO, Elzenir... [et al.]. **Ser mais: anos iniciais, 4º e 5º ano: educação de jovens e adultos, volume 3.** Curitiba: Base Editora, 2013.

DIJK, Teun A. Van. Discurso das elites e racismo institucional. In.: LARA, Galucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco. **Discurso e (des)igualdade social.** São Paulo: Contexto, 2015.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso e poder.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Byj8LBb5ktqKfbcHBJKQjmR/?format=pdf&lang=pt>Acesso em: 04 de Fev. 2022.

DI PIERRO, M. C; JOIA, O; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55: novembro, 2006. P. 58-77.

EYNG, A. M. Educação em Direitos Humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, A. M. (Org.). **Direitos Humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo.** Curitiba: Editora CRV, 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research.** Londres: Routledge, 2003.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

FERREIRA, D. M. M. **Estudos críticos da linguagem.** Curitiba: Appris Editora, 2017.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia.** São Paulo: Editora Ática, 2007.

FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. **Estudos Linguísticos**, v.19, p.173-9,1990.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas.** Tradução: Salma Tammus Muchail. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016. p. IX-XVII.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Beata Neves, 8ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. MACHADO, R. (organização, introdução e revisão técnica). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FONSECA, V. Aprender a reaprender: educabilidade cognitiva para o século XXI. **Revista Científica Perspectivas Online**, v. 3, n. 11, 2009.

FORTUNATO, Isabella Venceslau. Universidade Federal da Bahia – FAPESB. **Gramaticalização e lexicalização das lexias complexas no português arcaico**. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_456.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_456.pdf)>. Acesso em: 11 de agosto de 2022.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

FRIEDRICH et.al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil**: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Trad. P. A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2005. pp. 64-89.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Tradutor Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GILL, R. Análise de Discurso. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3a ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p. 244-70.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRANDO, K. B. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. **IX ANPED SUL, seminário de pesquisa em educação da região Sul**, 2012 Disponível em <  
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>> Acesso em 10 de Fev. 2015.

GREGOLIN, M. do R. V. **A análise do discurso**: 10 Conceitos e aplicações. Alfa, São Paulo, 39: 13-21,1995.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) et al. **Pesquisa Social**: Teoria, Método, e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 67-80.

GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 185-221.

GUERRA, M. M. **Letramentos de jovens e adultos tocantinenses**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2020.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira**, n. 14, p. 108-122, maio/ago. 2000.

HADDAD, S. Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos. **23ª reunião anual da ANPED**. Caxambu/MG, 2000.

HISSA, Débora Liberato Arruda. Multiletramentos em tempos de política neoliberal: relação entre mercado de trabalho e educação escolar. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 43-51. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5556> Acesso em: 14 de agosto de 2022.

HISSA, Débora Liberato Arruda; COSTA, Dalilla Limeira da. Letramento autônomo e ideológico na BNCC: uma reflexão crítica. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, v.10., N.5., jul.-set. 2021, p. 436-458. Disponível em:  
<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/viewFile/3358/pdf> Acesso em: 14 de agosto de 2022.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2016.

IRELAND, T. D. Resenha: A EJA em Xeque - Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. **Olh@ares**, Guarulhos, v. 4, n.1, mai., 2016, p. 5 - 7.

IRINEU, L. M. **representações sociais sobre a latinidade em sites de redes sociais contemporâneas**: uma investigação discursivo-ideológica situada no Orkut.

2011. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

IRINEU, Lucineudo Machado (org.) et al. **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003. Tese (Doutorado em Letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua portuguesa. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, dez., 2007, p. 1 - 25.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**, São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp, Linguagem e Letramento em foco nas séries iniciais, 2006.

KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LÉVY, P. O ciberespaço ou a virtualização da comunicação. In: LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2010, p. 87-110.

LOPES, Auristela Rafael. et al. Texto. In.: IRINEU, Lucineudo Machado (org.) et al. **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

LÖWY, Michael. Objetividade e ponto de vista de classe nas ciências sociais. In.: **Método dialético e teoria política**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada** [online]. 2005, v. 21, n. spe, pp. 1-9. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-44502005000300002>> Acesso: 4 Fev. de 2022.

MAGALHÃES, I. A Análise de Discurso Crítica. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 7, 2005, p. 05–06.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, versão kindler, 2015.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes/Unicamp, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. Discurso, enunciado, texto. In: **Análise de textos de comunicação**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. In.: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MELO, I. F de. Análise Crítica do Discurso: modelo de análise linguística e intervenção social. **ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**, São Paulo, 40 (3): p. 1335-1346, set-dez 2011.

MELO, I. F. de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009.

MESZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx** (I. Tavares, Trad.). São Paulo: Boitempo, 2006.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-102.

MILITÃO, A. N. Contribuições de Paulo Freire para o debate sobre a formação continuada de professores. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente**, 22 a 25 de outubro, 2012.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.



- MORTATTI, M. do R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.
- MUSSALIM, Fernanda (Org.); BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v.2. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NASCIMENTO, C. F. S. do. **Representações sociais sobre a mulher cearense em cargo político de decisão: análise crítica em notícias do jornal O Povo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.
- OLIVEIRA, D. A; VILLANI, M. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out./dez. 2018.
- OLIVEIRA, D. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.
- OLIVEIRA, L. C. A. de. **Práticas pedagógicas em Educação em Direitos Humanos: orientações pedagógicas de ensino na EJA**. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.
- OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Set./Dez.1999, n. 12, p. 59-73.
- ORLANDI, E. A Análise do Discurso: algumas observações. In: **DELTA**, V. 2, Nº 1, 1986. (p. 105-126).
- ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.
- ORLANDI, E. **Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- ONG, Walter. **Oralidade e Cultura Escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- OTTONI, M. A. R; LIMA, M. C de. **Discursos, identidades e letramentos: abordagens da análise de discurso crítica**. (organizadoras). – São Paulo: Cortez, 2014.
- PÊCHEUX. M. **Discurso: estrutura ou acontecimento?** Illinois, University Press, 1983.
- PÊCHEUX. M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- PEDRO, E. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, E. (Org.). **Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997. p. 19-46.

PELANDRÉ, N. L.; AGUIAR, P. A. Práticas de letramento na educação de jovens e adultos. **Fórum Linguístico**, v. 6, n. 2, p. 55-65, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/12393>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PORCARO, R. C. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 25, p. 39-57, jan./jun. 2011 Disponível em: file:///C:/Users/nonat/Downloads/3226-18770-1-PB.pdf Acesso em: 04 de Fev. 2022.

REGIS, H. W. de F. **Análise crítica do discurso produzido por autores de universidades de países lusófonos sobre a internacionalização do campo do currículo no âmbito dos colóquios sobre questões curriculares**. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem, 2021.

RESENDE, V. de M. Análise de discurso crítica como interdisciplina para a crítica social: uma introdução. In: MELO, I. F. (org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

RESENDE, V. de M. Análise de Discurso Crítica: uma perspectiva transdisciplinar entre a lingüística sistêmica funcional e a ciência social crítica. **33rd International Systemic Functional Congress**, ISFC, 2006.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

REIS, Roberto. Cânon. In.: **Palavras da crítica**. Org. José Luis Jobim. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992.

RIBEIRO, V. M.; CATELLI, R. J.; HADDAD, S. (Org.). Núcleo de Estudos Educação de Jovens e Adultos. **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

ROJO, R. (Org). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009, pp. 95 a 120.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, set./dez. 2008. p. 581 - 612.

ROJO, R; BARBOSA, P. B. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. Parábola Editora, 2015.

ROJO, R; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

SACRISTÁN, J. G. “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. 2a ed. Porto: Porto Editora, 1992.

SANTOS, A. de. **A política curricular da EJA na rede municipal de ensino de salvador**: um estudo compreensivo e propositivo da “proposta tempos de aprendizagem” na perspectiva dos atores curriculantes docentes. Dissertação de Mestrado. Salvador: UNEB, 2016.

SANTOS, M. L. L. **Educação de jovens e adultos**: marcas da violência na produção poética. Passo Fundo: UPF, 2003.

SILVA, A. M. M. **Escola Pública e a formação da cidadania**: possibilidades e limites. Trabalho apresentado como requisito ao título de doutorado. USP, São Paulo: 2000. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Pedagogia/tcidadaniaesc.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/tcidadaniaesc.pdf). Acesso em: 04 de Fev. 2022.

SILVA, A. M. M; TAVARES, C. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Revista Educação Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.

SILVA, Luzia Rodrigues. **Aulas de Língua Portuguesa: quais as práticas de letramento?** In: OTTONI, M. A. R; LIMA, M. C de. **Discursos, identidades e letramentos**: abordagens da análise de discurso crítica. (organizadoras). – São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Bruno Eduardo Santos da. et al. Dialética discurso-sociedade. In.: IRINEU, Lucineudo Machado (org.) et al. **Análise de Discurso Crítica**: conceitos-chave. 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Jan-Abr, nº 025. São Paulo, 2004. p. 5 - 17.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M.B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**. Uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1986.

SOUZA, R. M. de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, 1(1): 1-28, 2009.

SOUZA, Adilio Junior de. **Lexicalização e neologismo**: análise funcional em corpus digital. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA. João Pessoa, 2015. 155f.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, B. V. Políticas e Práticas de Letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2):1-14, 2003.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

STEINHAUSER, V. L. F. Um estudo pancrônico sobre o verbo “lacrar” a partir dos processos de semanticização, lexicalização, gramaticalização e discursivização. **Work. Pap. Linguíst.**, 22(2), Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/74734/48643>  
Acesso em: 11 de agosto de 2022.

SCHNEIDER, Liane. Mulheres e Resistência: Poesia Indígena em foco no Canadá e no Brasil. In.: **Literatura e Resistência**. DALCASTAGNÉ, Regina; LICARIÃO, Bertoni; NAKAGOME, Patrícia. (Orgs.). Porto Alegre: editora zouk, 2018.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA**, vol.29 no.1 São Paulo, 2013.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 3º edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

THERBORN, G. **Os campos de extermínio da desigualdade**. São Paulo: Novos estudos, 2010.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** [online]. 1985, v. 1, n. 4, pp. 68-72. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64451985000100021>>. Acessado em: 3 de Fev. 2022.

TRAVERSO, Enzo. “Revisão e Revisionismo”. In.: SENA JUNIOR, C. Z; MELO, D. B. de; CALIL, G. G. (Org.). **Contribuição à crítica da historiografia revisionista**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª edição – 15ª reimpressão – São Paulo: Atlas, 2007.

- VAN DIJK, T. A. Análise Crítica do Discurso. In.: TOMAZI, M. M.; ROCHA, L. H. P. da; POMPEU, J. C. (Orgs.). **Estudos discursivos em diferentes perspectivas: mídia, sociedade e direito**. São Paulo: Terracota, 2016, p. 19-42.
- VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2004.
- VAN DIJK, T. A. Discurso das elites e racismo institucional. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015.
- VAN DIJK, T. A. Por uma análise Crítica do Discurso. In: MELO, I. F. de. (org.) **Introdução aos Estudos Críticos do Discurso: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2012, p.139 a 187
- VAN DJIK, T. A. **Discurso, notícia e ideologia: estudos na análise crítica do discurso**. Discurso, Notícia e Ideologia. Porto: Coleção Comunicação e Sociedade, Campo das Letras, 2005.
- VAN DJIK, T. A. **Racism in the press**. London: Arnold, 1986
- VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- VIRIATO, E. O.; GOTARDO, R. C. da C. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de educação de Jovens e Adultos (PROEJA): reflexões sobre o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, p. 214-230, jan/jul 2009.
- VILLALVA, Alina; SILVESTRE, João Paulo. **Introdução ao estudo do léxico: descrição e análise do Português**. Petrópolis: São Paulo: Vozes, 2014.
- VÓVIO, C. L.; KLEIMAN, A. B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, maio-ago, 2013, p. 177 - 196.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem** / Valentin Volóchinov; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo - São Paulo: Editora 34, 2017.
- WODAK, R. **Do que trata a ADC: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos**. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 223-243, 2004. Disponível em: [https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/297/313](https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297/313) Acesso em: 04 de Fev. 2022.
- YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

## **ANEXO**

## ROTEIRO DAS ENTREVISTAS - EIXOS TEMÁTICOS

### IDENTIFICAÇÃO:

Nome completo:	
Contato (celular):	
E-mail:	
Idade:	
Onde mora:	
Formação (graduação ou ensino médio):	
Tempo de magistério:	
Curso de pós-graduação:	
Nome da Escola onde trabalha:	
Concursada ou temporária:	
Turma com a qual trabalha:	
Disciplina com a qual trabalha:	
Faz parte algum sindicato ou associação:	

### **Eixo 01 - Percursos formativos na relação com a EJA e caracterização da Escola Municipal João Pessoa.**

Fale um pouco de seu processo de formação e depois como se tornou professor/a da EJA na Escola.

Você já fez algum curso de formação continuada ou possui formação específica atuar na EJA?

De modo geral, como você avalia a sua docência na EJA na Escola, destacando a relação com os estudantes e com o contexto onde a escola está inserida?

Com relação às condições de trabalho na EJA na Escola, fale como se sente diante dos dados da evasão e da reprovação escolar nessa modalidade de ensino.

Há tempo na escola para encontros, diálogos e trocas de experiências entre os professores da EJA e a gestão escolar, diante dos desafios vivenciados e das atividades que precisam realizar?

### **Eixo 02 - Organização e planejamento do processo de alfabetização e letramento na EJA na Escola Municipal João Pessoa.**

Como é organizado e realizado o planejamento do processo de alfabetização e letramento da EJA na Escola?

Quais pontos você considera positivos e negativos na organização do planejamento do processo de alfabetização e letramento da EJA na Escola?

Durante o planejamento do processo de alfabetização e letramento da EJA são discutidos os reais problemas dessa modalidade de ensino na Escola?

A questão do abandono e da reprovação da EJA é um assunto recorrente nos planejamentos e nas reuniões na escola?

Diante de um problema, como se dá a relação entre os docentes que atuam na EJA e a equipe gestora da escola?

**Eixo 03 - Descrição e caracterização das práticas de alfabetização e letramento na EJA na Escola Municipal João Pessoa.**

Como você compreende e define o processo de alfabetização e letramento?

Que atividades você costuma desenvolver com seus alunos da EJA na perspectiva do Letramento? Quais os materiais utilizados e como se dá esse processo?

Quando pensa em desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas nas aulas na EJA, para que o processo de alfabetização e letramento ocorra em melhores condições, você procura quais referenciais ou materiais para orientar as suas ações?

Na perspectiva das práticas pedagógicas diferenciadas, que atividades você desenvolve na EJA para que os conteúdos tenham mais sentido e significado, a partir de temas que estejam conectados à realidade social dos alunos?

Você pode descrever alguma atividade que realizou com os alunos da EJA que esteja relacionada à vida desses alunos e que tenha contribuído para o desenvolvimento do sentimento de dignidade desses sujeitos?

Que recursos e/ou estratégias de ensino utiliza para preparar os seus alunos da EJA para agirem nas práticas sociais de leitura e de escrita de que participam fora do ambiente da escola, ou seja, na vida?