

O USO DE REVISTAS NA ALFABETIZAÇÃO NA EJA À LUZ DO LETRAMENTO

Rosely de Oliveira Macário (PPGFP - UEPB)

roselymacario@hotmail.com,

Linduarte Pereira Rodrigues (DLA/PPGFP - UEPB)

linduarte.rodrigues@bol.com.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo fomentar uma reflexão teórica e metodológica sobre o processo de letramento na Educação de Jovens e Adultos. Busca apresentar resultados de uma pesquisa realizada numa sala de aula da EJA, da rede municipal de ensino de Campina Grande-PB, no segundo semestre de 2012, compreendendo o uso de revistas na sala de aula numa abordagem interacionista sociodiscursiva. Como aporte teórico, citamos Bronckart (1999), Bauman (2009), Freire (2007), Moita Lopes (2002), Dias da Silva (2008; 2007), Rodrigues (2013), Paulino & Rodrigues (2013), entre outros. Os dados apontam que a leitura crítica é incorporada através de ações evidenciadas dentro e fora da escola, por parte dos participantes da pesquisa que se efetivam com seus discursos de mulheres em meio a uma sociedade que reprime vozes não autorizadas. Nesse sentido, estudo da sala de aula investigada apontou para a satisfação dos alunos no atendimento às suas necessidades leitoras, tanto na vida escolar quanto na vida cotidiana, em que os gêneros textuais figuram como práticas sociais.

Palavras-chave: Letramento; Alfabetização; Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Este trabalho constitui parte da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB, intitulada: Práticas de letramento na educação de jovens e adultos: a revista como possibilidade de formação do leitor crítico. Partimos de um contexto escolar da EJA cujo cotidiano era observado a

presença de alunos, que a pesar de permanecer na escola não conseguiam aprender a ler. A partir de então, objetivamos adequar nossas ações teóricas metodológicas a dialogar com esses interlocutores e assegurar o direito a educação formal. Para tal desafio, traçamos o objetivo evidenciar práticas de letramento escolar na sala de aula da Educação de Jovens (EJA) a partir da leitura de revistas de circulação nacional com ênfase para a sobrevivência dos alunos na cultura marcadamente letrada, numa perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

A partir da análise dos dados coletados por meio de observações participativas e das entrevistas realizadas buscamos o sentido do ensino de leitura na reflexão sobre a prática docente na EJA para uma demanda social constituída por pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade adequada, conforme a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), em seu Art. 37º, que determina 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.”.

Assim, com esse propósito, buscamos as contribuições teóricas: Bronckart (1999), Bauman (2009), Freire (1985; 2003; 2011), Moita Lopes (2013), Rodrigues (2009), entre outros. A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública municipal na cidade de Campina Grande-PB no segundo semestre letivo de 2012. Esta teve como participantes 29 alunos, regularmente matriculados no I ciclo inicial e final, inserida no 1º segmento do Programa Especial de Educação de Jovens e Adultos (PREEJA), em torno da leitura mediada com o uso de revistas (VEJA, Cláudia, Atrevida, Guia Astral, Ana Maria, Viva etc.).

No que concerne à faixa etária desses alunos constatamos o conflito intergeracional vinculado ao fenômeno da juvenilização nesta modalidade de ensino. A presença de grupos etários oscilava entre 12 e 65 anos. Dessas categorias observadas no percurso da investigação vê-se, portanto, protagonistas de histórias reais, particularmente, de estudantes/mulheres, das quais revelam uma trajetória de experiências de negação ao direito à educação formal, de desigualdade social e exclusão social.

Sabemos que o termo letramento se refere às práticas sociais que envolvem o uso da escrita/leitura, nos diferentes usos, funções e efeitos sobre o sujeito e a sociedade de modo geral. Assim, para Soares (1998),

[...] letramento é o estado ou condição de um indivíduo ou grupo social que exerce, em graus diversos, as práticas de leitura e escrita, participa de eventos que envolvem a leitura/escrita e sofre os efeitos das práticas e eventos de letramento ou letramentos (SOARES, 1998, p.38).

Vê, portanto, que tais palavras são relevantes para que se compreendam as diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado. O **estado** ou **condição** de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, só recentemente se configurou como uma realidade em nosso contexto social. Com efeito, Bezerra (2010) nos alerta para o fato de que:

Se tem letramento relativo ao contexto discursivo familiar, religioso, profissional e outros, não se pode falar de um sujeito iletrado. Se há tipos diferentes de letramento, só há sujeitos menos ou mais letrados, visto que em algum domínio discursivo ele terá mais práticas de letramento e, em outro menos (BEZERRA, 2010, p.42).

Na maioria das definições atuais de letramento, uma ou outra dessas dimensões (individual e social) é priorizada: põe-se ênfase nas habilidades individuais de ler e escrever, ou nos usos, funções e propósitos de língua isenta no contexto social. Nesse sentido, percebe-se que o papel da leitura na sociedade de cultura letrada assume, como pensa Soares (1998), critérios adotados pelo censo, em se verificar o número de analfabetos e alfabetizados. Isto porque, durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome, enquanto que, nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado, ou seja, importa saber se o indivíduo sabe produzir determinado gênero textual, com diferentes intencionalidades discursivas, comunicativas e reais.

No tocante à dimensão individual do letramento, Soares (1998) explica que essa dificuldade de se definir letramento se dá pela exclusão e diversidade das habilidades individuais que podem ser consideradas como constituintes do letramento. No entanto, a autora adverte que, à luz das considerações sobre o grande número de habilidades cognitivas e metacognitivas que constituem a leitura e a escrita, bem como a natureza heterogênea dessas habilidades e aptidões, além da grande variedade de gêneros de escrita a que elas devem ser aplicadas, torna-se difícil formar uma definição consistente de letramento.

No que concerne ao enfoque na perspectiva da dimensão social do letramento, Soares (1998) explica ser essa dimensão mais que um conjunto de habilidades individuais, sendo um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo “funcione” adequadamente em um contexto social, aplica-se o termo letramento funcional ou alfabetização funcional.

Cabe destacar, quanto ao reconhecimento de tais paradigmas de letramento, que os modelos de letramento, segundo Street (1984), comportam diferença entre o modelo autônomo e o modelo ideológico. Nesse entendimento, vimos, portanto, que esse pesquisador, ao discorrer acerca do modelo autônomo, assinala que tal modelo pressupõe que há apenas uma forma de o letramento ser executado, sendo que essa maneira encontra-se vinculada à ideia de desenvolvimento, à civilização, à mobilidade social. Já ao modelo ideológico contrapõe o modelo autônomo, por entender as práticas de letramento na diversidade social e cultural.

No modelo autônomo de letramento, a escrita é um produto completo em si mesmo, que não está preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. Assim, seguindo tal orientação, a escola, por legitimar o modelo de letramento com vistas à inserção de grupos pobres e marginalizados, frente ao fracasso escolar, passa a culpar esses sujeitos sociais pelo seu insucesso escolar.

Já o modelo ideológico de letramento, proposto por Street (1984), o qual é enfatizado nessa pesquisa, contrapõe-se ao modelo autônomo, por acreditar que, conforme essa concepção, as práticas de letramento seriam histórico-culturais. Nesse sentido, há de se repensar a relação entre letramento(s) e escolarização. Entendemos que as práticas e eventos de letramento não ocorrem apenas na escola, mas nas diversas

agências de letramento (família, igreja, sindicatos, etc.). Nesse sentido, observa-se que Barton (1994) concebe o letramento como uma atividade social, descrevendo-o em práticas e eventos sociais. Para esse autor, as práticas de letramento se referem aos padrões culturais de uso da leitura e da escrita em situação específica. Enquanto que os eventos traduzem as atividades específicas nas quais o texto escrito tem uma intencionalidade.

Frente ao exposto comungamos e defendemos nesse trabalho o modelo de letramento ideológico, no entendimento que as práticas/eventos de leitura não se encontram restritas à escola. Nos estudos de Dionísio (2008), encontra-se o termo letramentos, considerando a existência de vários letramentos, a exemplo do letramento científico, visual, midiático etc. Bezerra (2010) concorda com Dionísio (2008), para quem o letramento é relativo ao contexto discursivo familiar, escolar, religioso, profissional e outros, não sendo concebido falar de sujeito iletrado.

As reflexões acerca da prática inadequada da alfabetização com vistas à prática de letramento, na qual se tem o texto na perspectiva de uso social, apresentamos o que nos recomenda Soares (1998), com base nos processos de alfabetização e letramento. Em seu estudo, a autora observa ser necessário o reconhecimento da possibilidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos. Ela entende que há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino e deriva da necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, na busca de entender tal perspectiva teórica da leitura, observa-se a existência de dois modelos de leitura: ascendente e descendente. Todavia, Rojo (2009), remetendo aos anos 60 e 70 do século XX, explica que a leitura era concebida como um processo de decodificação de grafemas em fonemas para procurar o significado no texto. Assim, constatamos que tal concepção de leitura encontrava-se atrelada à alfabetização.

Diante disso, Kato (2002, p.50) destaca dois tipos básicos de processamento de informação: a hipótese *top-down*, ou descendente, e a hipótese *bottom-up*, ou

ascendente. O tipo descendente (*top-down*) refere-se a uma abordagem não linear, em que se faz necessário “o uso intensivo e dedutivo de informações não visuais e cuja direção é do macro para a microestrutura e da função para a forma”. Entretanto, é importante ressaltar que o processamento ascendente (*bottom-up*), segundo Kato (2002, p.50), “faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese dos significados das partes”. Assim, vê-se nesse segundo tipo que a Linguística Estruturalista valorizou tal processo, pelo fato de sua própria história, que se iniciou das unidades menores para maiores.

Os dois tipos de processamento sinalizam para descrever três tipos de leitores:

O tipo descendente é o leitor que apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações. [...] faz mais uso do seu conhecimento do que da informação efetivamente dada pelo texto. O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que apreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que, ao contrário do primeiro tipo, não tira conclusões apressadas. É vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. O terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente (ADAMS E COLLINS *apud* KATO, 2002, p.50-51).

Kleiman (2001) afirma que a concepção de leitura pode estar atrelada à ideia de decodificação e de leitura como avaliação, e que tal perspectiva, nos moldes de decodificação do código linguístico, não favoreceu o desenvolvimento das competências e habilidades por parte do cidadão, como também não contribuiu para a formação de leitores competentes.

A linguagem sendo considerada como processo de interação cuja principal função é agir sobre o outro, encaminha, evidentemente, o professor (a) alfabetizador (a) para uma adoção de uma concepção de leitura como “processo” em que se constroem significados; em que se compreende a linguagem escrita verbal e não verbal, sendo o leitor um sujeito ativo que interage com o texto. Nesse sentido, para que se possa

entender de que forma se dá o processo de construção de leitura, é necessário compreender as suas diversas funções sociais que vão, desde a leitura para informação, para contato social, até a leitura para entretenimento.

Metodologia

A metodologia “roda de conversa”, através da escuta sensível, sugerida por René Barbier (2002), vinculando-a ao princípio da dialogicidade (FREIRE, 1985), motivados pelo relato da aluna T de 33 anos¹ que conhecedora da problemática da aluna A, de 38 anos, no que tange a não aprendizagem da leitura, sugeriu que ela fizesse como seu exemplo fora da escola, que passasse a ler revistas de horóscopo, pois ela “aprenderia rapidinha”, deriva no redimensionamento das ações educativas, cuja atenção buscamos trabalhar os gêneros discursivos presentes na revista, a exemplo de capa, sumário, anúncio publicitários, entre outros.

É importante salientar, também que diante de discursos por parte de algumas estudantes/ mulheres, na incapacidade da mulher aprender, buscamos refletir nossas práticas de leituras e pensar em eventos de letramentos numa dimensão ideológica, cujas ações educativas em torno das revistas derivaram sentidos para os participantes da pesquisa, uma vez, que as temáticas tratadas pelas revistas trabalhadas em sala de aula focavam temas de interesse do público feminino da EJA.

Notadamente, o trabalho com uso de revistas na sala de aula em foco avançou, partíamos de horóscopo para ler outros tipos de revistas, geralmente destinadas as mulheres das classes populares. Diante das discussões da relevância de saber ler na sociedade contemporânea e revisitando as memórias de negação desse direito a educação. Constatamos um quadro de complexidade e interseções entre o direito a educação e a realidade apontada através dos relatos dos alunos da EJA.

Resultados e discussão

Vimos, portanto, que a revista estava presente na vida cotidiana dos atores sociais participantes da pesquisa. Observamos nos relatos desenvolvidos durante a

¹Atendendo aos princípios éticos da pesquisa, os sujeitos estão identificados pelas letras A , L, T, S, M,

investigação que o aluno da EJA lia fora da escola, à relação do aluno com a revista estava vinculada à interatividade em torno da leitura com fins de aquisição de informação religiosa, comercial, publicidade, entre outras.

Na etapa final da pesquisa no dia 10/12/2012, a professora pesquisadora organizou sua aula dessa vez fora da escola, à leitura de revista seria num lugar onde encontrávamos a revista enquanto produto que se comercializa, ou seja, numa das três bancas de revistas localizadas na Praça da Bandeira, centro da cidade de Campina Grande-PB, cuja observação, possibilitou a constatação que as estudantes/mulheres examinavam a capa, **liam** os assuntos e caso gostassem da revista, logo atentavam para o preço, rapidamente decodificado, posteriormente selecionavam as que interessavam para comprá-las.

A observação da interação desses sujeitos sociais na banca de revista possibilitou um avanço na pesquisa. Pudemos registrar a compra de revistas do tipo: atualidades, novelas, orações, moda, culinária, entre outras, por parte do aluno da EJA.

Nesse mesmo dia, após a visita à banca de revista, vivenciamos outro evento de letramento numa perspectiva de uso social da leitura. Tal evento de letramento ocorreu por ocasião da confraternização entre os participantes da pesquisa, numa pizzaria da cidade.

Na pizzaria o aluno teve acesso ao gênero textual cardápio, e nele fez uso social da leitura. Analisou os tipos de pizzas disponíveis naquele estabelecimento comercial, em um preço compatível com a realidade econômica dos alunos da EJA, como nos recomenda Molica e Leal (2012, p.3): “os programas de alfabetização de jovens e adultos devem estar fortemente conscientes de suas responsabilidades quanto à utilização oportuna de estratégias eficazes de inserção dos alunos na vida letrada”.

Conclusão

Cabe ressaltar o caso da aluna A, de 38 anos, que motivou nossa ação docente com o estudo da leitura em sala de aula com foco no uso de revistas. Ela se envolveu com a prática, encontrando o prazer pela/na leitura, motivando todos para a aquisição de mais revistas, de mais leituras, a cada encontro. Uma prática que adquiriu proporções positivas, e momentos encorajadores, como quando essa aluna relata o quanto é emocionante poder decifrar o código escrito, chorando e sorrindo, ao mesmo tempo, por se revelar, descobri-se, leitora.

Dos diversos relatos apresentados em nosso estudo, cabe destacar o da aluna que exercia a função de gari, justamente no lugar onde se localizavam as três bancas de revistas visitadas em nossa pesquisa-ação. Essa aluna, de 42 anos não se via leitora fora do ambiente escolar, estava centrada na leitura na escola. Porém, com o desenvolvimento das rodas de conversa, realizadas na sala de aula, atreladas aos diversos relatos das novas descobertas feitas pelo “o encanto da leitura”, nos mais diversos contextos sociais, inclusive na banca de revistas, onde os alunos da EJA estiveram envolvidos com a leitura efetiva, sócio-culturalmente evidenciada pelo ato de ler; ela ora profissional ora aluna expressou que até então não tinha observado que poderia também ter acesso aquele ambiente de leitura: “via revistas, às vezes, jogadas no chão, as quais faziam a coleta de lixo”, e pouco refletia, observava, “eram lixo, não revistas”. E assim seguia, vendo possíveis leituras como lixo por não ter a leitura como função social.

Diante disso, amadurecemos para o entendimento de que refletir a prática de leitura na perspectiva de formação de leitores críticos perpassa pela formação inicial e principalmente continuada, cujo encaminhamento das ações teórico-metodológicas nos possibilita aproximar a teoria da prática com mais amadurecimento profissional.

Referências

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BARBIER, R.A **pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002 (Série Pesquisa em Educação, v.3).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BOURDIEU, P.A **Dominação Masculina**. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S. (Org.) **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2008, p.119-132.

_____. MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 27. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002, p.19-36.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola. 2013.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola. 2012.

PINTO, R. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: Questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p111-119. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

ROJO, R. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

RODRIGUES, L. P. Textos, discursos e sujeitos híbridos: a plasticidade cultural contemporânea à luz da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu. *In*: **VI Congresso Internacional da ABRALIN**, 2009, João Pessoa. Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN, 2009. v. 1.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Rev. Bras. Educ. No. 25, p.5-17., Abr. 2004, p.5-17.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

_____. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.