

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA- LICENCIATURA

Bruna da Cunha Fagundes

Leitura do jornal, leitura do mundo: Reflexões sobre uma prática de letramento numa turma de Alfabetização de Jovens e Adultos

Porto Alegre

1. semestre

2013

Bruna da Cunha Fagundes

Leitura do jornal, leitura do mundo: Reflexões sobre uma prática de letramento numa turma de alfabetização de jovens e adultos

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação como requisito parcial e obrigatório para aprovação no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Maria Comerlato.

Porto Alegre

1. semestre

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus primeiros educadores, meus pais, pelo valor que sempre atribuíram à minha educação, pela confiança que sempre depositaram em mim, pelo amor e pela dedicação com que me criaram, proporcionando todo suporte necessário para que eu conquistasse meus objetivos.

Ao meu namorado, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me acompanhou nos momentos de dificuldade, nas madrugadas de estudo, leu todos os meus escritos, sempre muito compreensivo e paciente comigo.

Aos meus amigos, pela torcida, por vibrarem comigo as minhas conquistas, por compreenderem as minhas ausências nos momentos de confraternização.

As professoras de minha vida, que tanto me inspiraram a seguir essa profissão, em especial à Letia Etges e a Katia Souza que durante o ensino fundamental, com conselhos, sorrisos e muito empenho estiveram por “de trás das cortinas” para que o espetáculo do Projeto Dança Criança pudesse ocorrer.

À minha querida orientadora, professora Denise Comerlato, que aceitou o desafio de me orientar, que ouviu pacientemente minhas considerações, dúvidas e incertezas e compartilhou comigo os seus saberes e experiências, conduzindo este caminho com carinho e dedicação.

Às colegas da disciplina de Reflexão da prática em EJA, que me acompanharam desde o estágio, compartilhando comigo suas alegrias, suas dúvidas, suas aprendizagens e dificuldades nesses momentos importantes de nossa formação docente.

Às demais colegas do curso que me acompanharam nessa trajetória.

À professora da disciplina de Reflexão da prática em EJA, Maria Clara, que nos conduziu nos caminhos da pesquisa, nos auxiliando a organizar melhor nossas ideias e nossa escolha de procedimentos metodológicos para que pudéssemos atingir nossos propósitos.

Às professoras da turma onde realizei o estágio e aos educandos, que me acolheram de braços abertos, participando com seus saberes da experiência, do meu processo de formação.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão tem por objetivo pesquisar como um projeto escolar envolvendo o uso do jornal contribui para a apropriação da língua escrita, a reflexão crítica de mundo e as práticas de letramento dos alunos de uma turma de alfabetização de jovens e adultos (EJA). Essa inquietação teve início na experiência da autora em sua prática de estágio do curso de Pedagogia, realizado em uma escola municipal de Porto Alegre. A pesquisa de abordagem qualitativa concentrou-se na análise do Diário de Classe, produzido durante o estágio, e do Diário de Campo, produzido em observações participantes. Estes dados foram divididos em três categorias de estudo: a *aquisição da língua escrita*, focada nas estratégias de leitura descritas por Braggio (1992) e nos estudos de Oliveira sobre cultura e modos de pensamento (1993, 2007); a *leitura crítica do mundo*, fundamentada em Freire e em autores da teoria crítica; e o *letramento* nos estudos de Street (2010), Soares (2009), Kleimann (2012), Tfouni (1995). As análises indicam que o trabalho pedagógico com o jornal pode ser um instrumento muito significativo para aquisição da língua escrita em si e para o empoderamento dos sujeitos, posto que une a leitura do mundo à leitura da palavra. O uso deste recurso na EJA permite romper um ciclo de exclusão vivenciado por sujeitos não alfabetizados e encorajá-los à leitura crítica da realidade e à novas práticas sociais de leitura e escrita.

Palavras Chave: Letramento. Educação de Jovens e Adultos. Uso do jornal.

SUMÁRIO

1 ALFABETIZAÇÃO, PRÁTICAS SOCIAIS DE USO DA ESCRITA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO LETRAMENTO.....	5
1.1 INTRODUÇÃO.....	5
1.2 O LETRAMENTO: SUAS VERTENTES E POSSIBILIDADE NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	7
1.2.1 Um breve histórico sobre o letramento.....	7
1.2.2 Conceitos de letramento e alfabetização: diferentes perspectivas teóricas no Brasil	9
2 DESVENDANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	14
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	16
2.1.1 A escola	16
2.1.2 A turma.....	17
2.1.3 A atividade	17
2.1.4 As Observações Participantes	19
3 LEITURA DA PALAVRA, LEITURA DO MUNDO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: O QUE O JORNAL TEM A VER COM ISSO?	21
3.1 APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	21
3.2 LEITURA DO JORNAL, LEITURA DO MUNDO	32
3.3 AMPLIANDO E FORTALECENDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO	41
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	49

1 ALFABETIZAÇÃO, PRÁTICAS SOCIAIS DE USO DA ESCRITA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO LETRAMENTO

1.1 INTRODUÇÃO

Início a escrita deste trabalho apontando os caminhos que me fizeram chegar até ele, sendo que a própria experiência de escrevê-lo me fez perceber que a escolha teórico/prática pela temática do letramento, envolvendo o uso do jornal, não se inicia com a experiência de leitura realizada no estágio, como inicialmente suspeitava.

Sua origem está relacionada à postura teórica assumida enquanto educadora. Desde o início da graduação no curso de Pedagogia da UFRGS ouvia falar no princípio pedagógico Freireano (1996 p.15) “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, que em outras palavras significa valorizar a experiência dos educandos e aproveitar para discutir os problemas da realidade concreta. Durante todo o curso esse princípio foi sendo reafirmado por diversos autores, professores, nas falas das colegas e principalmente daqueles envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos. Porém, cada semestre novo era uma visita a uma nova escola e cada visita era uma decepção, pois dificilmente conseguia presenciar o tal princípio na prática pedagógica dos professores, que atentamente observava na tentativa de vislumbrar exemplos práticos daquilo que aprendia na teoria.

Como não tinha experiência em sala de aula, isso me preocupava, pois não entendia porque algo tão trivial nas teorias da educação, não era posto em prática, o que me levava a pensar: Será que eu como educadora, vou conseguir dar conta dos meus princípios?

Já nas minhas primeiras experiências docentes na Educação Infantil, possibilitadas por práticas do curso de Pedagogia, percebi que era possível alinhar os meus princípios teóricos à minha prática educativa, embora não fosse uma tarefa fácil para ser realizada em duas semanas, sendo a primeira de observação e a outra de exercício docente. Nos semestres seguintes da graduação, acredito que tenha conseguido aprimorar minha prática até chegar ao sexto semestre, quando escolhi a EJA para me experimentar como educadora. Foi quando me deparei com os desafios específicos dessa modalidade, os quais me possibilitaram um grande aprendizado uma vez que pude experienciar meus conhecimentos teóricos.

Mas, foi na experiência de docência compartilhada em uma turma de alfabetização de jovens e adultos, realizada no estágio obrigatório do 7º semestre da graduação que pude primeiramente conhecer e posteriormente compartilhar com a professora titular o projeto de letramento envolvendo a leitura do jornal, o qual já vinha sendo realizado por ela antes de minha chegada. Então, finalmente, quase ao final do curso, pude presenciar àquele princípio que almejava desde o início de minha formação.

Era tão bonito ver aqueles jovens, adultos e principalmente os idosos, de posse daquele jornal na mão, descobrindo coletivamente o que aquelas folhas de papel impressas traziam de informações, que logo percebi o seu potencial pedagógico. Cada palavra lida era comemorada como uma grande vitória e cada reflexão crítica do que liam era uma nova visão de mundo que se anunciava. As leituras não se limitavam apenas em decifrar a escrita, mas em refletir criticamente sobre as informações trazidas.

Também, com o tempo, fui percebendo os sentidos que aquela prática fazia para os educandos, a partir das suas falas e de suas atitudes, como levar o jornal para casa para tentar fazer suas predições, ou para mostrar a família e legitimar o que haviam aprendido em aula. Os aspectos do cotidiano apresentados pelo jornal eram fontes para boas reflexões críticas da nossa realidade. E os educandos, passavam, então, a se fortalecer enquanto sujeitos e cidadãos ao se apropriarem de um símbolo da cultura escrita, fazendo uso do jornal que, a priori, não é produzido para aqueles que não dominam a leitura.

Conforme já havia mencionado inicialmente, foram os princípios teóricos assumidos no início da graduação que me motivaram a pesquisar esse projeto de letramento. Em relação à leitura, assumi como pressuposto teórico que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” embasando-me nos ensinamentos do livro “A Importância do ato de ler” de Paulo Freire. Neste sentido, assim como o referido autor, acredito que a partir da leitura os sujeitos devem ser capazes de interpretar o mundo em que vivem, representado pela linguagem escrita, e que esse pode ser reescrito por aqueles que o interpretam, sendo o ato de ler e escrever, nesta perspectiva, uma forma de empoderamento¹ dos sujeitos.

Neste sentido, o conceito de letramento, entendido aqui como o uso social que se faz da leitura e da escrita, se relaciona e se aproxima dos meus pressupostos freiranos, pois ambos são capazes de transcender o ensino das habilidades técnicas do ler e escrever, o que considero de suma importância para a formação dos educandos que freqüentam a EJA, pois urge a esses sujeitos participar das práticas de letramento disponibilizadas pela sociedade.

Em diversos momentos durante o estágio, pude evidenciar nos educandos essa necessidade de utilizar a leitura e a escrita. Tanto eu quanto a professora titular éramos procuradas para atender essas demandas cotidianas como, por exemplo, ler um encaminhamento dado pelo posto de saúde, no caso das idosas, ler o nome de uma dentre uma lista de músicas arquivadas no celular do educando jovem, ou simplesmente saber assinar o

¹ Empoderamento é a tradução do termo *empowerment* trazido por Henry Giroux no livro de FREIRE e MACEDO (1990), entendido como a forma com que os sujeitos das classes populares, representados neste trabalho pelos educandos da EJA, se potencializam, individualmente e coletivamente, enquanto um grupo social específico, através da reflexão crítica de sua realidade, bem como da conscientização acerca dos mecanismos de exclusão e discriminação da sociedade.

nome para não passar vergonha na rua, conforme afirmava uma educanda que tinha ainda muita dificuldade com a grafia de seu próprio nome.

A prática de leitura do jornal com sujeitos não alfabetizados, analisada neste trabalho, tinha como pano de fundo a ampliação da leitura crítica de mundo bem como a apropriação de uma prática de letramento. A primeira pela possibilidade de refletir criticamente sobre os assuntos do cotidiano trazidos pelo jornal, e o segundo pelo uso do próprio jornal enquanto símbolo da cultura letrada por sujeitos que não dominavam a língua escrita.

Para melhor compreender a perspectiva de letramento inserida nessa atividade, entendo que seja pertinente me debruçar sobre os estudos que tratam dessa temática, que apesar de recente no Brasil vem sendo discutida por diversos autores sob óticas diferentes. Desse modo, é importante salientar que conceitos de letramento contribuem tanto para a prática que venho discutindo nesse trabalho quanto para pensar em outras propostas voltadas para o tema, uma vez que, esse estudo pode contribuir no sentido de apontar experiências do cotidiano escolar que utilizam o referido conceito.

Desta forma, considerando a complexidade do termo e suas diferentes interpretações, passamos para um breve histórico sobre o tema e suas perspectivas e, por fim, sua relevância para as práticas de sala de aula em turmas de alfabetização de Jovens e Adultos.

1.2 O LETRAMENTO: SUAS VERTENTES E POSSIBILIDADE NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

1.2.1 Um breve histórico sobre o letramento

Os registros da palavra letramento no Brasil surgiram em meados dos anos 80, isto é, a quase trinta anos, desse modo esse pode ser considerado um jovem campo teórico. Segundo Soares (2010, p.56), “Durante mais de 500 anos de existência deste país, nós nos satisfizemos com a palavra alfabetização: não existia em nosso léxico a palavra letramento.” Desta forma, podemos observar que o surgimento dessa palavra se referia à falta de um termo que explicasse um fenômeno percebido naquele momento. Algo que transcendia a alfabetização e não se limitava ao analfabetismo, pois se tratava de uma condição, para além do saber, ou não, ler e escrever, e compreendia a incorporação desses saberes no viver de cada sujeito.

Neste sentido, corroboro com a constatação de SOARES (2009) sobre o surgimento da palavra letramento:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais *grafocêntrica*), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se em práticas sociais de escrita [...] quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. (SOARES, 2009, p. 43)

Embora tenha emergido de uma demanda social, conforme se observa no excerto acima, essa palavra não foi inventada por brasileiros, ela foi traduzida do termo inglês *literacy*, e da mesma forma ocorreu com outros países que precisavam explicar a ocorrência que se alongava nas habilidades do ler e escrever.

No Brasil, o termo letramento chega como amparo teórico para se compreender um fenômeno cultural, os modos e as condições com que a sociedade brasileira lida com a escrita, mas também como sustentação metodológica para o ensino da leitura e da escrita.

Ainda sobre sua introdução no país, SOARES (2010, p.60) afirma que aqui o termo surgiu em estreita relação com o conceito de alfabetização, ao contrário de outros países, como França e Inglaterra, onde os termos são independentes.

É interessante observar que ao mesmo tempo em que a chegada do letramento anunciava o caráter político e ideológico da alfabetização e das práticas sociais de leitura e escrita, a alfabetização ganhava força, no seu caráter lingüístico, quando unida ao letramento.

Tal compreensão vai ao encontro dos Novos Estudos sobre o Letramento (*New Literacy Studies*) articulados por Brian Street, autor que influenciou a introdução do termo no Brasil. No I Colóquio Internacional sobre Cultura Escrita e Letramento, organizado pela Universidade Federal de Minas Gerais, em agosto de 2007, relata que se deu conta que as concepções de letramento dicotomizavam o termo, ou seja, separavam os alfabetizados dos analfabetos, os letrados dos não letrados, desconsiderando, desta forma, seus contextos, o que denominou de modelo autônomo de letramento. Isso motivou seu interesse por conceitos teóricos alternativos que foram chamados de Novos Estudos sobre o Letramento, os quais têm como perspectiva conceitual o modelo ideológico. Nesse modelo as práticas de leitura e escrita são contextualizadas e constituídas dentro de um contexto específico, ou seja, “não se trata apenas de um modelo cultural, mas também ideológico, porque há poder nessas idéias”, conforme afirma STREET (2010, p.37).

Segundo Marinho (2010) os Novos Estudos sobre o Letramento (NLS) tem tido

bastante influência no Brasil, devido a sua aproximação com o pensamento de Paulo Freire, caracterizado por fundamentos políticos e sociais com relação à alfabetização, a leitura e a escrita, o que corrobora com minha constatação inicial referente à aproximação da teoria de Freire com os estudos sobre o letramento.

Neste sentido, Marinho evidencia a aproximação entre as duas teorias afirmando que:

Não é gratuita a presença da obra de Paulo Freire nos trabalhos de vários estudiosos do NLS e o lugar da ideologia, das relações de poder que identificam essa produção. Assim como nesses estudos, na obra de Freire o conceito de alfabetização (literacy) ultrapassa o nível das habilidades linguísticas [...] (MARINHO 2010 p. 19).

Em síntese, essa breve retomada histórica evidencia a perspectiva educacional em relação aos estudos sobre o letramento no Brasil, assim como, salienta sua íntima relação com a alfabetização e com os NLS, sendo que, essa indissociabilidade dos referidos temas, me motiva a realizar a seguir, não só um levantamento dos conceitos de letramento, conforme havia mencionado anteriormente, mas também a analisar sua relação com a alfabetização.

1.2.2 Conceitos de letramento e alfabetização: diferentes perspectivas teóricas no Brasil

Para melhor compreendermos o uso que temos feito e as perspectivas abordadas em nosso país sobre o tema letramento e sua estreita relação com a alfabetização, abordarei neste título suas diferenças conceituais na ótica de autoras que são referência nesses estudos.

As primeiras obras a introduzirem a palavra letramento no Brasil são respectivamente das autoras Mary Kato, no livro publicado em 1986 intitulado de “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, Leda Verdiani Tfouni em “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” de 1988, Ângela Kleiman no livro “Os significados do letramento” do ano de 1995 e Magda Soares “Letramento: um tema em três gêneros” 1998.

Embora tenha sido a pioneira na introdução da palavra letramento em obras brasileiras, Mary Kato não se aprofundou conceitualmente no tema. Por esse motivo faço uma breve visita às obras das três últimas autoras, a fim de compreender os conceitos de letramento e alfabetização que permeiam suas pesquisas para que, posteriormente, possamos refletir e nos posicionarmos em relação à prática de letramento realizada no estágio.

Início por Angela Kleiman que, já na apresentação de seu livro define o termo: “[...] letramento é aqui considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos

nessas práticas constroem relações de identidade e poder.” (KLEIMAN, 2012, p.11).

Em outra obra, a autora discorre sobre práticas de letramento na escola, abordando essas relações de identidade e poder:

O letramento tem como objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita. Assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com a concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais. (Kleiman, 2007, p.1)

Assumir esse posicionamento implica, segundo a autora, proporcionar uma aprendizagem significativa, por meio de textos que sejam dotados de sentido para os educandos, considerando suas bagagens culturais, pois antes de chegarem à escola já participam de práticas sociais de leitura e escrita.

A seguir, no livro “Letramento: um tema em três gêneros” Magda Soares trata do letramento apresentado e ressignificado em três gêneros discursivos. Nesse a autora se propõe não apenas a discutir a alfabetização e o letramento nas suas diferentes dimensões, mas também possibilitar ao leitor situações discursivas diferenciadas sobre o letramento, aonde os textos vão se somando de modo a não se repetirem. A autora busca conceituar o que entende por letramento e alfabetização, apresentando ainda uma perspectiva dos termos letrado e iletrado. Em relação ao letramento a autora atribui à seguinte definição:

[...] letramento é muito mais que alfabetização [...] é o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2009, p. 44)

No intuito de refletir sobre o conceito desenvolvido por Soares, penso que o uso dos termos *estado* e *condição* para explicar o letramento, ainda que remetam a uma situação, ou seja, a algo que possa mudar, me incomodam, pois aos meus olhos, quem se envolve nas práticas sociais de leitura e escrita está vivendo, no gerúndio, portanto está constantemente se transformando., Se pensarmos na rapidez com que as novas tecnologias invadem nossas vidas e influenciam na nossa sociedade, como os aparelhos celulares, objetos que chegaram ao alcance de grande parte da população brasileira, inclusive dos sujeitos não alfabetizados, e que transformaram a maneira de se comunicar. Uma pessoa que adquire um celular e passa a interagir com esse aparelho, que exige certo envolvimento com a escrita e a leitura, não muda sua condição ao adquirir esse aparelho. No meu entendimento ela vai se transformando na medida em que vai se apropriando de suas funcionalidades e possibilidades. Aproveito essa reflexão para me reportar aos termos letrado e iletrado que são utilizados pela autora,

conforme suas palavras “para caracterizar a pessoa que, além de saber ler e escrever faz uso freqüente e competente da leitura e da escrita” de modo que o adjetivo iletrado será utilizado como antônimo de letrado.(SOARES, 2009, p.36) Para apreciar esses conceitos me reporto novamente ao exemplo do aparelho celular, pois os alfabetizados da turma do estágio faziam uso desse recurso com freqüência e competência. Os jovens, especialmente, empregavam diferentes estratégias para fazer uso do celular como, por exemplo, a leitura de ícones, uma vez que a lista de opções desses telefones é constituída por esse tipo de símbolo. Já as idosas se utilizavam do recurso da memória visual, ou seja, botão verde para atender e realizar ligações e vermelho para desligá-las.

Diante desses exemplos, e partindo do princípio de Magda Soares esses sujeitos não alfabetizados, ou seja, que não adquiriram a tecnologia da leitura e da escrita são considerados iletrados. Ou seja, além de não saber ler e escrever, não fazem uso competente da leitura e da escrita, o que vai de encontro, não só aos exemplos aqui referidos, pois como estes poderia citar muitos outros vivenciados no estágio, motivo pelo qual não consigo atribuir a estes sujeitos o adjetivo iletrado.

Essa me parece uma questão polêmica, uma vez que existem teóricos que afirmam que em uma sociedade moderna, marcada pelo avanço científico e tecnológico, e onde a escrita está presente em todo o contexto social do indivíduo, é impossível afirmar que existem pessoas iletradas.

Essa perspectiva pode ser observada nos estudos de Leda Tfouni, cuja proposta para compreender a questão está fundamentada numa visão sócio-histórica, na qual considera que “em um mesmo momento histórico não se pode afirmar que todas as pessoas estejam no mesmo nível de desenvolvimento (qualquer que seja o aspecto de desenvolvimento que se deseje olhar). Do ponto de vista do letramento, pode se pensar em um eixo” TFOUNI (1995, p.56). Esse eixo, nomeado de “continuum”, é representado por uma seta dupla, sendo que numa extremidade encontram-se os menos letrados e na extremidade oposta os mais letrados, os quais teriam também se apropriado e mesmo ultrapassado, em diferentes níveis, o processo de alfabetização. Essa proposta permite alternância e transformações nas várias gradações possíveis de letramento, dependendo do ponto de partida histórico e social que os sujeitos se encontram, pois considera as desigualdades que permeiam a sociedade.

Para compreender de maneira mais clara essa proposição, é importante exprimir o conceito de letramento enunciado resumidamente por TFOUNI (1995, p.55), no qual letramento é apresentado como um fenômeno sócio-histórico e investigá-lo implica estudar as

transformações que ocorrem em uma sociedade quando suas atividades passam a ser permeadas por um sistema de escrita cujo uso é generalizado.

A autora nos reporta a pensar que em uma sociedade grafocêntrica a maioria das atividades necessita de habilidades de leitura e escrita, as quais permeiam o cotidiano de todas as pessoas, sejam elas alfabetizadas ou não, mais letradas ou menos letradas, mas o que ocorre de fato é que todos os sujeitos estão envolvidos em maior ou menor grau com essas tarefas.

Tal afirmativa vai ao encontro de exemplos trazidos pela autora referente a pessoas não alfabetizadas, mas que em relação ao “continuum” estariam muito próximas do ponto da alfabetização, o que corrobora com sua alegação de que essas pessoas possuem um certo nível de letramento, e ainda reafirma a reflexão anterior, realizada a partir dos exemplos do uso do aparelho celular por educandos não alfabetizados. Em síntese, partimos do pressuposto de que não existem iletrados numa sociedade onde a escrita permeia as práticas sociais e ainda de que há letramento antes da alfabetização e sem alfabetização. Para Tfouni (1995) a ideologia também é atrelada ao conceito de letramento, cuja discussão se engendra na distribuição social de sentidos produzidos nos discursos escritos. A autora busca relacionar o quanto esses discursos são “poderosos”, uma vez que até a forma de um texto molda um leitor, engessa seu sentido ao impedir livres interpretações como no exemplo do uso das notas de rodapé, que se situam num ponto de fuga do texto e direciona a interpretação para onde o autor deseja.

Temos aí discursos totalizantes, “científicos”, “descentrados”, que implicam uma imposição de quem os produz e uma submissão de quem os recebe. São discursos monológicos, que não admitem leituras múltiplas [...] Esses discursos não admitem tampouco alegação de inocência, isto é, mesmo sem serem lidos, pairam sobre o social, determinam comportamento e prescrevem castigos. (TFOUNI, 1995 p.62)

A partir destas constatações, TFOUNI (1995) aprofunda a reflexão do lugar da ideologia nas práticas de letramento, ao perceber o quanto esses discursos, onde está posto o conhecimento das sociedades letradas, são distribuídos socialmente de forma desigual. Mesmo aqueles inseridos nessa sociedade e que, portanto, possuem certo grau de letramento, ou seja, os pobres são colocados a margem dessa distribuição de conhecimento.

Vejamos esta declaração nas palavras da autora:

Em uma sociedade altamente letrada essa distribuição social não-homogênea do conhecimento e das práticas sociais organizadas pelo letramento garante, de um lado, a participação eficaz dos sujeitos que dominam a escrita, e, por outro, arginaliza aqueles que não têm acesso a esse conhecimento. Neste último caso, portanto, estão os analfabetos. (TFOUNI, 1995, p.64)

Por fim, após discorrer sobre diferentes concepções de letramento, percebo o quanto é difícil encontrar uma definição para o termo devido a sua complexidade, isso se evidencia nos conflitos conceituais e nas diferentes relações estabelecidas com as outras áreas do

conhecimento. Uma das únicas conclusões que chegam todas as autoras é que o letramento está intimamente ligado à escrita: não faz sentido estudá-lo nem no âmbito individual nem no social dissociado dela. Desse modo, entendo que a discussão apresentada neste capítulo pode contribuir para a prática de educadores, no sentido que eles compreendam as diversas dimensões que permeiam a leitura e a escrita enquanto práticas sociais e culturais.

A partir destas proposições, me reporto à prática de letramento realizada no estágio envolvendo a leitura e a reflexão do jornal Metro com educandos não alfabetizados, mas que possuíam diferentes níveis de letramento. Me parece que o jornal também representa essa distribuição social não homogênea, referida por Tfouni, tanto do conhecimento quanto das práticas sociais que excluem aqueles que não dominam a leitura e a escrita. Por outro lado, penso que seu uso em sala de aula, possibilitou a inversão desse processo de exclusão, pois com o tempo os educandos foram se apropriando, tanto do seu discurso, possibilitado pelas reflexões críticas, quanto do objeto jornal, propiciado pela possibilidade de leitura da palavra.

Essa atividade ratifica a defesa de Kleiman pelos projetos de letramento, uma vez que nessa leitura os educandos eram capazes de se identificar com reportagens advindas de seu cotidiano e ainda tentavam romper com as relações de poder, traduzidas pelo discurso e pelo próprio uso do jornal a partir desta prática:

[...] os projetos de letramento representam “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade”. O texto e, portanto, a atividade linguístico-discursiva é central no projeto de letramento, daí seu diferencial se comparado com outros tipos de projetos didáticos. (KLEIMAN, 2012, p.29)

Ao me reportar a Kleiman para pensar na atividade de letramento realizada no estágio, encontrei embasamento teórico para questões primordiais para a prática em EJA, como a origem das atividades partirem de um interesse que corresponde à realidade de vida dos educandos, proporcionado pelas informações reais e atuais trazidas pelo jornal, bem como a relevância da leitura de textos que circulam na sociedade.

Estas reflexões teórico/práticas acerca do tema letramento na Educação de Jovens e Adultos e suas implicações para o processo de alfabetização desses educandos serão melhor analisadas nos próximos capítulos.

2 DESVENDANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Após a escolha do tema e a definição do problema de pesquisa tornou-se necessário escolher os caminhos metodológicos que me auxiliariam na busca de meus objetivos, permitindo a produção de dados que serão discutidos e analisados neste trabalho. Desta forma, a decisão foi pela pesquisa de abordagem qualitativa, ou seja, aquela que se preocupa com elementos da realidade, com a dinâmica das relações sociais que não podem ser quantificadas. Neste sentido, corroboro com Minayo (2001 p.14 apud GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p.32) ao afirmar que “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Acredito que essa abordagem contemple a busca pela minha questão de pesquisa, que procura compreender as contribuições para a leitura da palavra e para a leitura do mundo de um projeto de letramento que faz uso do jornal, junto a um grupo de alfabetizando jovens e adultos, bem como os significados, as atitudes, os motivos, os valores e as crenças que permeiam a prática desse tipo de leitura.

Para responder essa pergunta por meio da coleta de dados foi utilizada a técnica da observação participante, pois de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.75) “essa técnica permite captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas. Os fenômenos são observados diretamente na própria realidade [...] apreende o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”. Para tanto as autoras salientam a importância de estabelecer um tipo de relação entre o observador e o observado, bem como definir o procedimento que será utilizado para efetuar o registro dessas observações e também o que deve ser efetivamente reparado, motivo pelo qual, apresento a seguir como essas considerações foram contempladas neste trabalho.

Tendo em vista que a observação participante foi realizada numa escola municipal de Porto Alegre, mais especificamente na turma de alfabetização de jovens e adultos onde realizei meu estágio de docência, as primeiras observações ocorreram de forma muito “natural”, durante o período de estágio de 03/09/2012 a 14/12/2012, quando o material empírico ficou registrado em meu diário de classe. Deste modo, percebo que as primeiras considerações salientadas pelas autoras referentes à relação entre observador e observado,

bem como ao registro das observações, foram contempladas devido a essa experiência vivida enquanto estagiária, ainda que, posteriormente, tenha retornado a escola durante seis manhãs, a fim de realizar a observação participante para complementação do material empírico.

No que se refere ao que deve ser efetivamente observado, cabe ressaltar que as minhas percepções da experiência de estágio aliadas às reflexões de meu diário de classe me levaram a outras questões relevantes para o tema da pesquisa, as quais pulsavam dentro de mim quando realizara a prática de letramento com os educandos da EJA. Essas proposições foram transformadas dentro do meu projeto de pesquisa na seguinte questão: De que modo esse projeto de letramento com o uso do jornal contribui para a **apropriação da língua escrita, para a reflexão crítica de mundo e para a ampliação das práticas sociais de leitura e escrita dos educandos de uma turma de alfabetização de jovens e adultos?**

Ao retornar a escola para a observação participante meu foco era aprofundar esses três eixos presentes em meu objetivo de pesquisa, explorando como se realizavam na prática.

Para a construção e análise dos dados, primeiro foi explorado o material do diário de classe e do diário de campo. Foi o momento da construção dos primeiros dados, em que os recortes de meus diários foram transformados em três categorias de análise: *Aquisição da língua escrita* focada nas estratégias de leitura descritas por Braggio (1992) e nos estudos de Oliveira sobre cultura e modos de pensamento (1993, 1999, 2007); a *leitura crítica do mundo*, fundamentada em Freire e em autores da teoria crítica; e o *letramento como prática social nos estudos de Street (2010)*, Kleimann (2012), Soares (2004) e Tfouni (1995).

Em um segundo momento, durante esse semestre, foram realizadas mais seis (06) observações na mesma turma, nos dias em que a professora desenvolvia o projeto de letramento com o uso do jornal. Nesse momento foram produzidos novos dados que contribuíram para o desenvolvimento e aprofundamento das categorias de análise anteriormente elencadas.

Por fim, a análise foi realizada com a interpretação dos dados fundamentada nos referenciais teóricos supracitados.

Para melhor situar o leitor, apresento a seguir uma contextualização da prática que vem sendo problematizada neste trabalho, a qual abrange o ambiente onde a pesquisa foi realizada, ou seja, as características do espaço escolar, a turma e os seus sujeitos, que são os “personagens” principais deste trabalho, a atividade com o jornal e, por fim, como foi a observação participante, tendo em vista que os dados são construídos pelo olhar da observadora.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1.1 A escola

O estágio de docência obrigatório do 7º semestre do curso de Pedagogia, foi realizado numa Escola da rede Municipal de Porto Alegre, a qual atende educandos adultos, idosos e jovens a partir de 15 anos de idade, em sua maioria da classe de trabalhadores e que não possuem escolarização ou não a concluíram. A escola atende também estudantes de inclusão, como pessoas surdas, deficientes visuais e intelectuais. Sua proposta curricular é constituída por totalidades de ensino organizadas de forma interdisciplinar, sendo as turmas de totalidades (T1, T2, T3) correspondentes os anos iniciais e as de totalidades (T4, T5, T6) os anos finais do ensino fundamental.

A adequação da escola ao contexto da Educação de Jovens e Adultos pode ser observada na organização dos tempos e espaços, do currículo, da sua filosofia, do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e também na ação docente dos professores,

No regimento da escola, fica explicitada sua filosofia, pautada na Educação Popular, tendo como princípios: A construção plena da cidadania, a transformação da realidade, a construção da autonomia moral e intelectual e a educação como direito de todos.

Seu currículo, intitulado de Educação permanente ao longo da vida, se propõe a relacionar os conteúdos escolares (língua portuguesa, ciências, sócio-histórica e matemática) à educação permanente, onde estão inseridas as áreas do conhecimento como: artes, corporeidade, vivências musicais, vivências sociais, trabalho de geração de renda e cultura em geral, buscando, desta forma possibilitar ao aluno perceber a inter-relação dos vários ramos que compõe o conhecimento para dar conta das questões do cotidiano, conhecendo os nexos existentes entre as diversas áreas e disciplinas, conforme o seu Regimento Escolar.

Deste modo, a experiência do estágio nesta escola, me fez perceber a importância de toda essa organização institucional comprometida com a EJA, no que se refere a qualidade do ensino nessa modalidade. A organização da escola permite contemplar algumas peculiaridades próprias dos estudantes que a frequentam, posto que estes são integrantes das camadas populares e buscam na escola, além de uma educação adequada ao seu público e de excelente qualidade, condições dignas de vida e de igualdade dentro da sociedade.

2.1.2 A turma

A turma na qual realizei a prática do estágio era da Totalidade 1 (T1) do currículo da escola, ou seja, correspondente à primeira série do ensino fundamental., Essa possuía dezesseis educandos freqüentes, sendo treze mulheres, a maioria senhoras já aposentadas, e dentre elas uma única jovem de dezessete anos. Já os representantes do sexo masculino estavam divididos entre um jovem de dezesseis anos e dois adultos, ambos de inclusão. Nenhum dos educandos trabalhava. De forma geral, as idades variavam entre 16 e 79 anos, assim como também variavam os níveis de conhecimento sobre a língua escrita. Alguns mal reconheciam as letras e seus sons, outros conseguiam juntar as sílabas para ler e fazer a correspondência letra/som para escrever, outros identificavam apenas o som de algumas letras, outros conseguiam escrever e não conseguiam ler, contudo todos possuíam um grau de letramento, ou seja, há que se considerar suas experiências de vida e a amplitude dos conhecimentos de mundo adquiridos a partir do uso da própria linguagem. Cabe ressaltar a atuação da professora titular, uma vez que os trabalhos que vinham sendo realizado por ela antes de minha chegada eram carregados de intencionalidade, seus princípios eram alinhados com os princípios da escola e o seu comprometimento ideológico com a educação ficava evidente em seu fazer docente.

Antes de iniciar minha prática como estagiária, estive na escola para conversar com a professora e ajustar nossas ações, objetivos e planejamento. Uma das atividades que ela me disse não abdicar era a leitura do jornal, justificando que essa tarefa transcendia a leitura da palavra e ainda possibilitava aos educandos fazer uso deste símbolo da cultura escrita de grande circulação no meio social adulto. Assim, combinamos que a prática seria mantida com a minha chegada e articulada com outras propostas de trabalho que viesse a propor.

2.1.3 A atividade

A prática de leitura era realizada com o jornal METRO do próprio dia, o qual é distribuído gratuitamente nas sinaleiras de Porto Alegre. Esse jornal é publicado pelo grupo Bandeirantes de Comunicação que se aliou a empresa Metro Internacional, responsável pela edição do jornal em outros países. É distribuído em nove capitais brasileiras, dentre elas Porto Alegre. É impresso em formato comprimido e sua apresentação gráfica permite uma leitura rápida, durante a ida ao trabalho, por exemplo. Sua estrutura é simples, pois contém resumos

das principais notícias da cidade, do país e até do mundo. São acontecimentos presentes em outros meios de comunicação como a televisão, por isso, muitas vezes, provoca curiosidade, além disso, as imagens que ilustram os textos chamam ainda mais a atenção do leitor para as matérias. Essas características permitem que um público amplo faça uso deste jornal. O trabalho proposto acontece todas as segundas e quartas-feiras, no primeiro momento da aula, tendo em vista que nestes dias parte dos educandos participam, no mesmo horário, das aulas especializadas (Educação Física, Artes e Música). Desta forma, aqueles que estão presentes num dia não estão no outro, mas todos participam da atividade ao menos uma vez na semana.

A turma é organizada em semicírculo com a finalidade de fomentar o diálogo e a participação dos estudantes. Além disso, o jornal é entregue na íntegra para cada educando, no intuito de que se apoderem deste símbolo da cultura letrada, explorando-o em sua plenitude, tanto em sala de aula quanto e, principalmente, no mundo. As dinâmicas de leitura variavam de acordo com o propósito que se pretendia atingir. Tais dinâmicas poderiam ser a leitura individual e/ou coletiva, que possibilitavam o desenvolvimento de estratégias de leitura; a procura de palavras na capa do jornal, que permite fazer relações entre o texto e o contexto; a produção de manchetes a partir das reportagens, que evidenciava os saberes dos educandos sobre as funções da escrita. Ademais, a atividade era proposta sem perder de vista o objetivo principal do trabalho, que é potencializar a reflexão crítica da realidade mediante a leitura das notícias ofertadas pelo jornal. A fim de estimular o acesso às práticas sociais letradas, no decorrer do trabalho foram vislumbradas outras possibilidades referentes à aquisição da língua escrita, motivo pelo qual propusemos aos educandos atividades que demandassem atitudes metacognitivas, tais como explicar suas estratégias de leitura e refletir sobre elas. Cabe salientar que a reflexão crítica do que liam sempre era abordada, se não pela opinião dos educandos pela problematização das educadoras. Com o tempo, percebi que eles foram se encorajando no sentido de tentar fazer uso do jornal sozinhos, tanto dentro da sala de aula como fora. Ao chegarem à sala não mais esperavam pela professora para explorá-lo. Observei que tentavam realizar suas previsões, interpretar as imagens e ler as palavras pelo contexto. Esse movimento de autonomia também ocorria com aqueles que levavam o jornal pra casa, ora para mostrar aos familiares o que leram na escola, ora para reler o que haviam trabalhado em aula. Isso foi algo evidenciado nas falas dos educandos, como exemplo suscito o depoimento da aluna (72)² ao ser questionada em um momento de avaliação sobre o trabalho

² Para preservar a identidade dos educandos serão utilizados os termos aluno e aluna que informam o gênero e ainda a idade entre parênteses, tendo em vista que tanto a questão de gênero quanto a idade é algo que contextualiza e perpassa a leitura de mundo, os modos de pensamento e as práticas sociais de leitura e escrita.

desenvolvido com o jornal:

“Eu acho bom né professora, porque antes eu achava que só aquelas pessoas que sabiam ler bem correto é que compravam o jornal. Eu tinha vergonha antes, porque se alguém me perguntasse eu não ia saber dizer o que está escrito”.

Freqüentemente os educandos já tinham conhecimento das notícias, pois haviam assistido no telejornal do dia anterior ou até mesmo escutavam na rádio antes de vir para escola. Isso enriquecia muito as discussões, pois eles já traziam algum conhecimento ou opinião sobre o assunto, muitas vezes era do senso comum, mas a partir disso a professora e eu tentávamos ressignificar aquela verdade de uma forma crítica, contextualizando, explorando o outro lado das histórias, tentando expor as relações de poder da sociedade, os interesses etc. Assim, não pretendo afirmar que essas práticas transformam a vida social e cultural dos sujeitos, menos ainda em um ou dois semestres, no entanto, é possível observar pequenas mudanças nos momentos de reflexão, principalmente em relação a copa do mundo de 2014 e ao mensalão, pois estes assuntos foram bastante explorados pelo jornal e conseqüentemente pelas nossas reflexões.

2.1.4 As Observações Participantes

As observações complementares, realizadas nesse semestre, ocorreram na mesma turma onde atuei como estagiária. Novamente fui bem recebida por todos, inclusive pelos novos educandos Este acolhimento propiciou uma maior proximidade com os estudantes facilitando aprofundamento dos dados, que nesta pesquisa são advindos das atitudes e experiências discentes. No primeiro dia procurei explicar o tema abordado neste trabalho e os motivos que me fizeram retornar à escola. Os encontros ocorreram em seis manhãs entre segundas e quartas-feiras durante o mês de Maio.

Nos momentos em que o trabalho de leitura com o jornal foi desenvolvido adotei uma postura mais observadora, menos participante, me empenhando, deste modo, em avistar as estratégias de leitura e os modos de pensamento utilizados pelos educandos. Já nas ocasiões em que a professora propôs outros trabalhos, procurei auxiliá-los nos momentos de escrita, e participar das discussões, sem esquecer do meu propósito como investigadora. Mas o mais interessante foram os dados obtidos em meio a conversas informais, nos momentos de

intervalo, ou antes de iniciar a aula, como ocorria de praxe no estágio. As idosas, principalmente, vinham conversar comigo e nestes momentos, aproveitei para fazer questionamentos sobre a prática analisada neste trabalho, até mesmo para vislumbrar se houve extensão do uso do jornal fora da escola ou de outros materiais escritos que circulam em nosso meio. As respostas foram muito interessantes e serão explicitadas nos capítulos de análise.

Por fim, entendo que a observação participante tenha sido de suma importância para complementação dos dados e afirmação de hipóteses que havia formulado inicialmente ao pensar na relevância da prática de letramento com o jornal. Com o olhar de investigadora, vislumbrei elementos que sem uma reflexão embasada teoricamente passariam despercebidos, como as estratégias de leitura, por exemplo, os quais são valiosos para compreender o processo de alfabetização de uma turma de jovens, adultos e idosos.

3 LEITURA DA PALAVRA, LEITURA DO MUNDO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: O QUE O JORNAL TEM A VER COM ISSO?

Esse capítulo tratará da análise dos dados produzidos a partir das três dimensões perseguidas pela pesquisa e que se relacionam diretamente com a aprendizagem da língua escrita. Em primeiro lugar, a realização da leitura em si, que abarca não só a compreensão do nosso sistema de escrita alfabético, mas também do suporte material dessa escrita e sua intencionalidade. Como veremos a seguir, as estratégias de leitura se desenvolvem com base em todos os conhecimentos possíveis de colaborar com a produção de sentidos. Em segundo lugar, a leitura crítica que se desenvolve na reflexão coletiva e por meio de um olhar questionador do mundo. Por fim, observaremos a ampliação e a aquisição de práticas de letramento a partir do encorajamento produzido pelo projeto pedagógico de leitura do jornal.

3.1 APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Com o propósito de investigar de que forma a prática do letramento com o jornal pode contribuir com avanços na apropriação da língua escrita em relação à leitura para os educandos da EJA, apresento brevemente o referencial teórico utilizado para essas análises e por conseguinte os exemplos evidenciados a partir do exercício docente, para tanto, primeiramente, procuro elucidar aspectos da concepção sociopsicolinguística de leitura a partir dos estudos de Silvia Lucia B. Braggio (1992) e posteriormente tomo como ponto de partida as semelhanças entre esse modelo e os estudos de Martha Kohl de Oliveira (1993, 2007) que relacionam a cultura aos modos de pensamento.

Para tratar do modelo sociopsicolinguístico de leitura BRAGGIO (1992, p.69) se reporta a Goodman (1984), pois este fornece uma versão mais detalhada desse modelo. Segundo a autora, nessa visão “o leitor e texto não apenas se tocam, mas no processo se transformam”. Também chamado de transacional, esse modelo tem seu foco nesse processo de transformação, onde o leitor e o texto se encontram e se modificam, sendo que, é desse encontro que extraímos o significado. Portanto, o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto sócio histórico cultural, conforme a autora. Deste modo, podemos

considerar que aspectos pessoais, sociais, históricos e culturais, além da experiência de vida e de linguagem do leitor, sempre permearão os eventos de leitura, contextualizando-a.

Posteriormente a autora apresenta os motivos que levaram Goodman a intitular esse modelo de transacional, afirmando que o objetivo dele, era mostrar a leitura e a escrita como um ato transacional, ou seja, nas palavras de Goodman:

O escritor constrói um texto através de transações com o texto em desenvolvimento e o significado sendo expresso. O texto é transformado no processo assim como os esquemas do escritor (modos de organizar o conhecimento). O leitor também constrói um texto durante a leitura através de transações com o texto publicado e os esquemas do leitor são também transformados [...] (GOODMAN, 1991, p. 11 apud BRAGGIO, 1992, p.69)

Para tornar inteligível sua visão, o referido autor divide os processos linguísticos em dois grupos: Produtivos e receptivos. No primeiro está incluída a fala e a escrita onde o texto é construído para representar o significado. Já a audição e a leitura estariam nos processos receptivos, nos quais o significado é construído através de transações do leitor com o texto e de uma forma indireta é edificado através de transações do texto com o escritor. Assim, Goodman (apud BRAGGIO, 1992, p.70) entende que tanto a leitura como a escrita são processos transacionais. Deste modo, as características do escritor, do texto e do leitor influenciam no significado resultante.

Esse processo transacional exige que o leitor utilize três sistemas linguísticos: o *grafofônico*, ou seja, a ortografia e suas relações com o sistema fonológico e com o significado, bem como as relações entre a linguagem oral e a escrita. O *sintático*, que é o sistema pelo qual as unidades simbólicas podem representar o significado e o *semântico*, que pode ser considerado a maneira como o significado do texto é construído e compreendido pelo leitor, que é compartilhada pelo escritor. “Aprender a ler, afirma Goodman (apud BRAGGIO, 1992, p.70) é parcialmente, no mínimo, obter controle sobre estes sistemas e suas interações no contexto”. Para dar conta desse processo, cita exemplos de estratégias cognitivas que os leitores evocam na tentativa de entender o texto e seus significados. A primeira estratégia seria a decisão de ler com determinada intenção. Já a segunda se refere ao mapeamento do input gráfico, ou seja, a seleção do que se quer ler do material escrito. A terceira estratégia cognitiva é a inferência, isto é, a capacidade de compreender algo que não está explícito. A quarta é a Predição, isto é, habilidade de antecipar o que está vindo em seguida. Confirmar ou não confirmar é a quinta estratégia, onde o leitor verifica a consistência da nova informação com suas inferências e predições. A sexta se refere à correção, ou seja, é

usada para reconstruir o texto e reaver o significado quando este não for confirmado. Por fim, a terminação, uma intenção de findar o ato de ler.

Segundo o autor as estratégias operam dinamicamente na procura do significado, direcionadas para entender o texto. Embora elas estejam continuamente disponíveis, algumas ocorrem mais comumente do que outras em certos pontos da leitura. Essa procura do significado é o que mobiliza o leitor a utilizar essas estratégias, sendo este um dos aspectos mais salientes desse modelo teórico.

É possível relacionar estes estudos a proposta pedagógica de leitura do jornal desenvolvida no período de estágio, pois esta permitiu aos educandos utilizar várias estratégias de leitura. As primeiras observadas se referem à intenção e seleção da leitura, facilitadas pela diversidade de informações exibidas através da forma gráfica oferecida pelo jornal, que se utiliza de uma disposição de imagens e linguagem própria. A seguir, a inferência é oportunizada pelo modo como as informações são trazidas, ou seja, com figuras de linguagem característica das manchetes. E a predição é facilitada muitas vezes por fazer parte de algo já apresentado nos telejornais e ser conhecido, o que favorece essa estratégia de leitura, ou seja, as informações contidas no jornal fazem parte do cotidiano desses educandos, mesmo que experienciadas indiretamente. A confirmação e a não confirmação são consequência da capacidade de realizar predições, inferências e interpretações, assim como a correção. Logo, entendo que todas essas possibilidades, só são possíveis porque a prática de letramento com o jornal considera os educandos e os eventos de linguagem numa dimensão social histórica e cultural, tendo em vista que estes são fatores presentes no momento de apropriação da língua escrita.

Para Braggio (1992), o ato de ler deve ser considerado um processo onde a língua escrita deve ser abordada pela busca de significado, pois a compreensão deste precede a identificação de letras e palavras. Isto é, o objetivo do leitor é sempre compreender o sentido do texto e não se concentrar nas palavras e nos seus significados isoladamente. Esta afirmação corrobora com as análises realizadas mais adiante, que parte do pressuposto que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, à luz da teoria de Paulo Freire.

Outra característica desse modelo se refere ao ato de ler como parcialmente visual, uma vez que o leitor traz para este momento o seu conhecimento anterior da língua e sua experiência de vida, ou melhor, o leitor se reporta mais aos seus conhecimentos prévios do que a escrita. Nas palavras de BRAGGIO (1992 p.75), “[...] o significado está na mente do escritor e na mente do leitor. O texto tem potencial para evocar significado, mas não tem

significado em si mesmo. O significado é o resultado do contato do leitor com o texto, num contexto específico”.

Essa afirmação encontra fundamentos no que os autores aqui citados chamam de transacional, quando o contexto da linguagem modifica ou opera sobre os esquemas cognitivos e de linguagem, os quais direcionam a utilização das estratégias de leitura que, por sua vez, mapeiam o contexto da linguagem como se fosse um ciclo que resulta no desempenho tanto do leitor como do escritor. Daí porque de se considerar cada evento de leitura e escrita numa dimensão sócio histórica cultural, pois tem em conta tanto o contexto da situação quanto os aspectos linguísticos do texto, uma vez que o processo de interpretação e a performance do leitor serão afetados pela dimensão desses contextos.

Ao me reportar aos estudos de Oliveira (1993) sobre a mente humana e suas relações com a cultura, percebi que algo semelhante ocorre nestas investigações, as quais apontam para competências cognitivas diferentes em práticas culturais distintas ou desiguais. Ou seja, nesta análise sujeitos menos letrados têm, muitas vezes, modos de pensamento distinto dos mais letrados, voltando-se a um saber concreto ou prático, o que pode também ser um impeditivo para a plena inserção social. Daí também a apropriação de determinados domínios culturais se mostrar fundamental para a inserção ampla e plena de pessoas e grupos sociais numa sociedade em que a leitura e a escrita são onipresentes. Vejamos nas palavras da autora a concepção desses sujeitos chamados pouco letrado, com a qual corroboro:

A denominação “pouco letrado” não diz respeito, portanto, a nenhuma classificação técnica do grau de alfabetização dos indivíduos em questão, mas sim à condição decorrente da falta de oportunidade de interação intensa e sistemática com determinadas conquistas culturais fundamentais nesse tipo de sociedade. (OLIVEIRA, 1993 p.1)

Cabe ainda, salientar que esta distinção nos modos de pensamento não indica uma natureza diferente do mesmo, tampouco que a capacidade cognitiva dos membros deste grupo cultural seja diferente ou inferior. Daí porque evidenciar uma relação entre a extensão sócio histórica e cultural presente no modelo sociopsicolinguístico e no centro dos estudos da mente humana, haja vista que ambos atribuem a essa dinâmica cultural e a seus aspectos históricos e sociais as diferenças entre comportamentos cognitivos.

Além disso, é a partir dessa disparidade que a autora atribui características aos modos de funcionamento intelectual dos sujeitos com maior e menor grau de letramento. Quanto aos primeiros, as pesquisas apontam para uma maior facilidade em operar com categorias abstratas, bem como apresentam um modo de pensamento descontextualizado, sendo este independente de vivências pessoais concretas. O contrário ocorre com os indivíduos membros

de grupos menos letrados, pois sua elaboração cognitiva deriva de um comportamento dirigido pela percepção, pelo contexto concreto e pela experiência pessoal.

Encontrei nestas constatações embasamento teórico para compreender o comportamento cognitivo observado nos educandos em diversos momentos de minha experiência docente. Pois é bastante coerente que os mesmos, estudantes da EJA, sejam membros de grupos culturais menos letrados e que eu tenha percebido no funcionamento intelectual destes, características congêneres as elencadas nos estudos de Oliveira.

Retomando o objetivo do presente capítulo, passo a analisar de que forma um projeto de letramento com jornal pode contribuir com avanços na apropriação da língua escrita pelos educandos à luz dos referenciais teóricos aqui apresentados.

Deste modo, retomo a relevância do contexto da linguagem e da dimensão sócio histórica cultural nos momentos de leitura, explicitadas pelo modelo sociopsicolinguístico, e dos estudos sobre a relação entre cultura e formas de pensamento, para refletir sobre a experiência pedagógica com o uso do jornal. Pois para além da bagagem de vida que constitui esse sujeito, são as restrições ou possibilidades do contexto atual que vão operar sobre o aparato cognitivo e modificar as estratégias que os sujeitos utilizam para se aproximar da língua escrita.

É buscando elucidar estas circunstâncias que avalio o ambiente estabelecido nessa prática de letramento e percebo algumas possibilidades, que unidas, favorecem avanços nos processos cognitivos e na aquisição da língua escrita. Posto que, o cenário que se consolida com essa atividade é o do respeito à cultura, à linguagem e ao meio social dos educandos, ao estabelecer um espaço de diálogo suscitado pelas informações trazidas pelo jornal. Além disso, a linguagem é oferecida de uma forma integrada, incorporando aspectos grafofônicos, sintáticos e semânticos através do contexto das manchetes e reportagens, o que favorece a busca de sentido no texto. O alfabetizando ou alfabetizanda tem a possibilidade de utilizar seus conhecimentos prévios sobre o mundo e sobre linguagem, realizando predições e inferências num momento de leitura e discutindo criticamente sua realidade.

Conforme, o modelo sociopsicolinguístico são essas possibilidades, presentes no contexto da prática de letramento que vão influenciar nos esquemas mentais em processamento pelos educandos e direcionar as estratégias de leitura, as quais irei identificar e analisar com exemplos de meu diário de campo:



Figura 1 – Capa do Jornal Metro do dia 27/05/13

Fonte: Site Jornal Metro. Disponível em: <http://www.readmetro.com/en/brazil/portoalegre>. Acesso em: 27/05/2013

Quadro 1 – Recorte do meu Diário de Campo do dia 27 de maio de 2013

Hoje ao chegar na sala, os jornais já estavam disponíveis à turma, ainda não era 8 horas e poucos haviam chegado. Observei que a aluna (76) já estava de posse do jornal, quando me aproximo, ela aponta para a imagem da manchete principal e diz: - Olha aqui o gremista, tá de boca aberta. Tomara que tenha ganhado. Em seguida volta o seu olhar para as palavras que acompanham aquela imagem e questiona: Largada? Respondo que tem a letra S no final, por isso é Largadas. A professora chega e dá início a leitura a partir das constatações da aluna (76). Em seguida elas lêem o início da próxima palavra e a aluna (79) a deduz: Distintas. A professora repete “Largadas distintas” e solicita que façam a leitura coletivamente da informação relacionada à manchete principal: Grêmio vence e Inter só empata na estreia. Elas lêem com dificuldade, não relacionam a situação da imagem ao que está escrito, então a professora retoma a manchete principal no intuito que elas relacionem à explicação que acabaram de ler. Pergunta às educandas se elas sabem o que quer dizer largadas naquele contexto. A aluna (79) responde que largada é quando começa e distinta é quando começa junto. Os demais não se manifestam então a professora tenta fazer uma relação causal para que compreendam: - Se o Grêmio venceu e o Inter empatou largadas distintas quer dizer que os resultados foram diferentes.

Fonte: Registro meu Diário de Campo produzido na observação participante (2013)

Neste excerto de meu diário de campo, mais especificamente na primeira manchete, se observa duas estratégias de leitura sendo utilizadas pela aluna (76). A primeira é a seleção do input gráfico, ou seja, a aluna (76) selecionou o que mais lhe chamou atenção na capa do jornal ao apontar para a imagem do gremista e se interessar pela informação trazida junto a ela. A não confirmação é a segunda estratégia utilizada, tendo em vista que ao interpretar a imagem ela se reporta ao que está escrito para confirmá-la, porém ao ler a palavra largada ela não confirma a interpretação que fez da imagem, mesmo que eu tenha certificado sua leitura. Daí a necessidade de empregar uma terceira estratégia que é a inferência, da qual nem a aluna (76) nem seus colegas se aproveitaram. Neste caso, a inferência era necessária para

compreender que a manchete principal se tratava dos resultados diferentes obtidos pelos times rivais. É interessante observar a grande dificuldade apresentada pelos educandos, tendo em vista as tentativas da educadora em fazer com que eles fizessem a inferência relacionando-a ao contexto de toda a reportagem.

Quadro 2 - Recorte do meu Diário de Campo do dia 27 de maio de 2013

Posteriormente, ao realizarem a leitura da reportagem “**Rua da praia clama por manutenção**”, as educandas empacam na palavra **praia**, para auxiliar a professora solicita que se reportem a imagem anexa à manchete e contextualiza-a informando que se trata de uma rua bem famosa de nossa cidade, então percebo que a aluna (79), acompanhando a leitura com o dedo, tentando ler a palavra e faz sua **predição**: É Praia né? Correto, responde a professora. Enquanto isso percebo que a aluna (76) se remete à palavra no jornal para **confirmar** a predição da colega e diz: - É praia porque tem o P o A e a aluna (79) comenta que estava achando que era essa palavra, mas teve certeza quando a professora deu a dica. Elas continuam a leitura e ao terminarem a professora questiona o significado da manchete e a aluna (76) responde: - A manutenção deve ser os fios de luz que tá tudo ruim lá na rua, e reclama é porque tá tudo ruim mesmo. Novamente a professora intervém: - Mas a manutenção só se refere aos fios de luz? E a aluna (79) responde: Não as calçadas também. A aluna (76) justifica sua resposta dizendo que na sua rua os fios de luz estão sempre danificados. A professora esclarece tanto o sentido mais amplo da palavra manutenção quanto à diferença entre clama e reclama questionando-as: Quem é que clama? É a rua que pede manutenção? As educandas respondem que não, que é o responsável que cuida dessas ruas e calçadas. “Eu vejo quando venho para o colégio, essas calçadas tudo estragada, disse a aluna (79) e a aluna (76) corrobora com os colegas, mas da outra explicação: - Não é a rua. Tem o orçamento participativo ai agente vai e fala para o delegado (representante eleito pela população, para organizar as demandas e intermediá-las com poder publico.

Fonte: Registro meu Diário de Campo produzido na observação participante (2013)

Quanto ao segundo exemplo, também se verifica a utilização de duas estratégias de leitura pelas educandas. A primeira é a Predição, isto é, a habilidade de antecipar o que está vindo em seguida, percebida no momento em que a aluna (79) prediz a palavra Praia, a qual ela suspeitava desde a tentativa inicial de leitura. a confirmação foi a estratégia utilizada pela aluna (76) ao direcionar sua atenção à palavra e confirmar a predição da colega pela correspondência letra/som. Outra evidencia, é a dificuldade dos educandos em utilizar a inferência necessária para compreender a manchete, pois sabemos que *uma rua não pode pedir socorro*, que isso é uma figura de linguagem, o que precisavam inferir é que a rua necessita de manutenção. Além disso, nota-se nas explicações um pensamento relacionado ao contexto concreto das estudantes, uma vez que a aluna (76) atribui a palavra *manutenção* aos fios de luz de sua rua, bem como associa a pessoa encarregada de solicitar a manutenção ao delegado do orçamento participativo. A aluna (79) também demonstra esse modo de pensar, quando relaciona a manutenção às calçadas do caminho da escola.

Para fazer um contraponto com as dificuldades apresentadas pelas educandas na situação de aula explanada, suscito outro exemplo descrito no meu diário de campo:



Figura 2 – Capa jornal Metro dia 22/05/13

Fonte: Site Jornal Metro. Disponível em: <http://www.readmetro.com/en/brazil/portoalegre>. Acesso em: 22/05/2013

Quadro 3 – Recorte do meu Diário de Campo do dia 22 de maio de 2013

Tendo em vista que a professora tem encontrado dificuldades em conseguir os jornais para cada um dos educandos, fomos até o ponto de entrega mais próximo da escola para que cada estudante pegasse seu jornal. No caminho de volta, alguns já vinham explorando-o interpretando as imagens e fazendo predições sobre os escritos. Um exemplo disso é a discussão em torno da interpretação que a aluna (65) fez da imagem do tornado que devastou uma cidade nos Estados Unidos, pois perguntou se a foto se tratava de um lixão. Outro colega, disse que pela quantidade de lixo devia ser um entulho. A aluna (70) intervém dizendo que não se trata de lixo, mas sim do tornado que atingiu os Estados Unidos e questiona-os se eles não viram na televisão. Em seguida ela se aproxima, apontando para a palavra EUA e me pergunta se ali não está escrito Estados Unidos. Respondo que é uma abreviação da palavra e que por isso ela não conseguia ler por extenso, mas que sua **predição** estava correta.

Ao retornar para sala, o aluno (52) se interessa em saber do que se trata aquela foto da casa velha e do homem de azul em frente, questionando a professora. Ela solicita que a turma se volte para o número que está em frente a imagem descrita pelo colega. Eles lêem o número e a explicação que vem logo abaixo. Em seguida a professora questiona que significado tem aquele número e para que ele chama a nossa atenção, questionando-os sobre o que ele significa naquele contexto. Prontamente a aluna (77) responde que se trata do número do prédio. A professora questiona-os: - Será gente, que se trata do número do prédio? O aluno (52) responde que é a data do prédio, em que ele foi construído, porque eles querem recuperar. A professora confirma que a inferência do aluno (52) está correta pelo contexto da reportagem.

Fonte: Registro meu Diário de Campo produzido na observação participante (2013)

Neste recorte de meu diário de campo, novamente observamos as estratégias da seleção do input gráfico e da predição sendo utilizadas pelos educandos. A primeira se refere ao momento em que a aluna (65) atenta à imagem do tornado no intuito de saber do que se trata. O mesmo ocorre com o aluno (52) ao se interessar pela foto do prédio antigo. Ambos selecionam entre todas as reportagens dispostas na capa do jornal as que lhe despertam o interesse, fazendo uma seleção do input gráfico. Quanto a predição, a estratégia se evidencia

quando a aluna (70) explica aos colegas que a imagem não se trata de um lixão, mas sim de um tornado que ocorreu nos Estados Unidos. Ela faz sua predição com base no contexto da reportagem, inclusive pelo reconhecimento da sigla EUA, assim se utiliza de seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

Não obstante, esse exemplo também pode ser um contraponto às dificuldades apresentadas pelas educandas na análise anterior. Este contraponto se refere à estratégia da inferência, pois nos recortes anteriores as educandas apresentaram grande dificuldade em realizá-la, mesmo com a ajuda da professora. Já neste recorte se percebe que o aluno (52) sem nenhum embaraço consegue inferir que o número 1874 se referia ao ano de construção do prédio, que este era um prédio muito antigo e que por isso ele precisava de reforma. Assim como para compreender a manchete anterior. “Largada distintas”, os educandos precisavam inferir informações que não estavam explícitas, no caso do número na parede do prédio também era necessário inferir que se tratava de sua data de construção, tanto que a aluna (77) o relacionou ao endereço do prédio. Sendo assim, se observa que para utilizar essa estratégia é preciso compreender algo mais, algo que se encontra de forma sutil no texto, o que chamamos de escrita nas entrelinhas.

Ainda, podemos relacionar esse contraponto aos estudos de Oliveira (1993), corroborando que há modos de pensamento diferentes, mas isso não indica uma natureza diferente desses pensamentos. A aluna (77) associou o número ao endereço do prédio, conhecimento mais comum da experiência vivida. Mas isso não significa que ela ou suas colegas não tenha capacidade de abstrair ou realizar inferências que necessariamente se utilizam do pensamento abstrato. Provavelmente nos campos de sua experiência elas realizem abstrações espontâneas. Desse modo a questão do pensamento voltado para a concretude, ou seja, vinculado as experiência de vida, além de não poder ser totalmente generalizado, pois nunca cobre todo o pensamento, também não significa que o pensamento abstrato seja algo de uma mente diferente. O fato de o aluno (52) ter realizado uma inferência se deve, provavelmente, a uma experiência cultural própria, bastante vinculada ao conhecimento escolar, se considerarmos sua idade e sua vivência escolar muito mais longa, especialmente em relação às colegas idosas que não conseguiram inferir com sucesso aquela informação.

Outro fator considerado neste trabalho como indicador de avanço na apropriação da língua escrita, e que ainda não foi diretamente analisado com exemplos práticos, se refere aos aspectos do pensamento cognitivo desses educandos. Conforme já havia mencionado anteriormente é bastante comum que os sujeitos da EJA, sendo membros de grupos culturais menos letrados, tenham um pensamento relacionado ao contexto e à concretude.

Também é característica desse modo de pensamento uma maior dificuldade em operar com categorias abstratas, conforme já apresentado em exemplos anteriores. Sendo assim, vejamos um exemplo, retirado de meu diário de classe, desses aspectos cognitivos revelados na prática de letramento com o jornal, pois esses implicariam também na possibilidade de apropriação da língua escrita. Segundo Moura (1999 p.110) “[...] um dos papéis da escola é favorecer um tipo de pensamento que opera com categorias abstratas, estando liberto das experiências vivenciadas e concretas, ou seja, propiciar um pensamento descontextualizado”, imprescindível para uma leitura efetiva da palavra e do mundo.

Quadro 4 – Recorte do meu Diário de Classe do dia 17/10/12

Iniciamos a aula com a leitura e a reflexão das principais manchetes do jornal Metro. O assunto que se alongou na discussão se referia à separação do lixo, devido a um comentário da aluna (72), enquanto a professora e eu falávamos sobre a importância dessa separação, a aluna (72) disse que ela não separa o lixo, pois não tem tempo para ficar lavando caixa de leite, garrafa de refrigerante e demais recipientes como faz a sua irmã. Alguns colegas ficaram bravos com ela por causa dessa declaração e disseram que para separar o lixo não precisava ficar lavando-o.

Isto posto, tentamos explicar que não se faz necessário lavar todos os recipientes, apenas separá-los, o que não demandaria tempo algum, já que considerava isso perda de tempo, também explicamos que a atitude de sua irmã é importante mas não é algo imprescindível que já seria de grande valia para o ambiente se ela apenas separa-se o lixo seco do orgânico, as pilhas, baterias, entre outros materiais. Porém, ela não conseguia se desprender do exemplo de sua irmã, pois é esse o conceito que tem de separação do lixo. Em virtude dessa prática ser realizada por alguém muito próximo a ela, fez com que ela concluísse a discussão afirmando que não ia perder tempo separando lixo, pois ela tem que vir para o colégio, cuidar de sua loja e de sua casa.

Fonte: Registro do meu Diário de Classe produzido no período de estágio (2012)

Neste exemplo retirado de meu diário de classe, a professora e eu tentamos proporcionar à aluna (72) uma reflexão que exigia um pensamento descontextualizado, desconectado da experiência vivenciada por ela com sua irmã. Buscávamos mostrar a ela formas de separar o lixo sem “perder” tempo, que não fosse a praticada pela sua irmã, mas que seria importante para a coleta seletiva e conseqüentemente para o ambiente. Neste episódio subsidio teoricamente minha prática com a reflexão de MOURA (1999) ao afirmar que “é papel da escola exigir dos alunos uma atitude de reflexão constante, pois participam ativamente de uma negociação de sentidos e uma elaboração coletiva de significados”. Ou seja, tentamos ressignificar o conceito de separação de lixo compreendido pela aluna (72) negociando outros sentidos coletivamente, porém ela, naquele momento, foi inflexível negociação ou não conseguiu se desvincular do contexto da experiência.

A referida autora ainda destaca outro papel da escola relevante para essa análise que é promover atividades que demandem atitudes de metacognição por parte dos educandos. Neste sentido, os exemplos relativos à prática com o jornal se referem aos momentos em que solicitava aos mesmos que me explicassem as estratégias de leitura por eles empregadas, conforme exemplo:

Quadro 5 – Recorte do meu Diário de Campo do dia 29/05/2013

A aluna (76) aponta para uma foto na capa do jornal e diz: - Aqui deve ser um acidente porque tem um doente sendo carregado. Logo ela se reporta aos escritos da manchete dizendo: - Aqui deve estar escrito o negócio do acidente, então ela lê: Protesto! e me questiona onde está escrita a informação do acidente? eu pergunto a ela: o que acabaste de ler? o que isso tem haver com aquela imagem? Ela me responde: - É que quando eu to lendo eu não to pegando o nome da pessoa, se referindo a leitura fora do contexto da manchete.

Fonte: Registro do meu Diário de Campo produzido na observação participante (2013)

Neste exemplo, a aluna (76) elucida algo que faz com bastante frequência em sua leitura, ou seja, se concentra em decifrar as letras e palavras e esquece todas as predições e interpretações de imagens já realizadas. O fato dela explicitar sua estratégia de leitura foi fundamental para que ela perceber o quanto é importante não esquecer o contexto da informação. Ou seja, ao me responder, pensou sobre o próprio pensamento, realizando uma atitude metacognitiva em relação ao seu próprio processo de leitura. Essa prática de reflexão metacognitiva pode produzir avanços no desenvolvimento de sua aprendizagem e melhorar o desempenho da leitura. Segundo MOURA (1999 p.109), “[...] ao tomar consciência de seus processos de pensamento, o indivíduo ultrapassa o limite imposto pela contextualização e avança no sentido da descontextualização do seu funcionamento intelectual”.

Em síntese, no decorrer deste capítulo observamos que algumas estratégias de leitura como a seleção do input gráfico, a predição e a confirmação foram as mais utilizadas em detrimento da inferência e da correção, que também são estratégias imprescindíveis para uma leitura efetiva. Observa-se que a inferência e a correção são estratégias frequentemente utilizadas por leitores mais letrados, o que pode estar relacionado ao modo de pensamento desses sujeitos, pois esses têm mais facilidade em operar com categorias abstratas e descontextualizadas. Porém, isso não significa que os sujeitos menos letrados não sejam capazes de utilizá-las e muito menos que não devam desenvolvê-las. O fato de empregarem outras estratégias contribui com avanços no processo de leitura e de aquisição da língua escrita, o que pode levá-los a apropriação destas estratégias mais elaboradas. Por fim, as análises indicam que é nesse ambiente de troca, de respeito à cultura, à linguagem e ao meio

social dos educandos, estabelecido nessa prática, que promovemos oportunidades de avanço na aquisição da língua escrita. Exemplo disso são as estratégias de leitura que também podem interferir positivamente no modo de pensamento dos educandos, posto que são capazes de ampliar os comportamentos cognitivos dos educandos e resultar em melhorias no desempenho do leitor. Cabe ainda ressaltar que, apesar de utilizar-me de diversos aspectos teóricos do modelo sociopsicolinguístico de leitura, o processo de alfabetização e de leitura postulado aqui não se refere apenas a um bom leitor da palavra, mas também e, principalmente para o leitor crítico, conforme afirma Braggio:

Não basta que o leitor construa um significado para o texto, que se transforme psicologicamente através da linguagem escrita. É necessário que o leitor também entre em confronto com o texto, com as ideias do autor, com as suas intenções e possa avaliar em que medida os dados disponíveis através do material escrito entram em contradição com a sua realidade. É preciso, através da linguagem escrita (mas não só através dela), construir a consciência crítica do indivíduo, possibilitando-lhe uma reflexão sobre sua realidade, uma leitura do mundo [...] (BRAGGIO, 1992, p. 91)

Essa prática proporcionou momento de intensa atividade intelectual por parte dos educandos que, motivados pelos debates coletivos, gerou um espaço de verdadeira troca de sentidos e de construção coletiva de significados, oportunizando um espaço aberto de constante reflexão. Além disso, neste projeto de letramento com o uso do jornal podemos afirmar com BRAGGIO (1992) que se apresenta aos estudantes uma noção de linguagem essencialmente funcional, e que os educandos, ao se apoderarem dela criticamente, têm ao alcance uma ferramenta que em nossa sociedade atua como instrumento de poder.

3.2 LEITURA DO JORNAL, LEITURA DO MUNDO

Nesta sessão procuro analisar como uma prática de letramento envolvendo a leitura do jornal vai interferir na reflexão crítica de mundo dos educandos de uma turma de alfabetização de jovens, adultos e idosos na qual atuei como professora estagiária. No intuito de esclarecer ao leitor os conceitos que permeiam essa análise, irei me debruçar em estudos de Freire (2006) sobre a relevância da leitura na alfabetização de jovens e adultos. Para o autor, a leitura da palavra é perpassada pelos conceitos de leitura de mundo e pela reflexão crítica, os quais são objeto deste estudo. Para as análises, foram utilizados recortes do diário de classe e registros de conversas com os estudantes, entrelaçados aos estudos de Freire e de autores

como Henry Giroux (2011), no que se refere à perspectiva do empoderamento, e Regina Hara (1992), sobre os desafios e possibilidades na alfabetização de adultos.

Em Freire (2006 p.08) “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.

Início essa reflexão com a citação de Freire, pois percebo nela, vários elementos que se relacionam a prática de letramento com o jornal, posto que, neste cenário, jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização empenham-se em ler o mundo em contato com a palavra oferecida pelo jornal, numa linguagem contextualizada e vinculada com a realidade. Ou seja, nesta situação, o jornal é o objeto que permite ler o mundo de forma contextualizada e que emoldura sentidos à palavra escrita.

Mas o que é ler o mundo? Para o autor, a leitura de mundo vem da experiência existencial dos sujeitos, que se inicia na mais tenra infância e se alonga na leitura da palavra. Não da palavra pura, mas da palavra-mundo, ou seja, palavra contextualizada, idealizada e problematizada no mundo. Deste modo, julgar, indagar e refletir acerca da realidade são exercícios necessários para lê-lo. “Neste processo o homem é o sujeito de sua aprendizagem, constrói seus conhecimentos nos diferentes momentos da vida e nas diferentes situações que vivencia, e a escrita é um desses conhecimentos” (HARA, 1992, p. 25).

Nesta perspectiva, Freire (2006) entende a alfabetização como um ato político e de conhecimento, no qual aprender a ler e a escrever não pode ser um ato mecânico de memorização de sílabas ou palavras, mas de reflexão crítica do próprio processo de ler e escrever, já que o ser humano é sujeito da construção do seu conhecimento. Neste sentido, o autor afirma:

Daí que não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 2006, p. 19)

Para FREIRE (2006) é neste movimento, no qual a palavra dita flui do mundo, mesmo através da leitura que dele fazemos, que se pode ir mais longe, não apenas fazendo essa leitura de mundo, mas reescrevendo-o através da prática consciente. O autor discorre que é esse processo dinâmico na alfabetização que fundamenta a pesquisa que chamava de universo vocabular. Essa consiste em identificar palavras carregadas de significação da experiência existencial dos educandos, que vem da leitura de mundo dos mesmos, e retorna a eles inserida

no que Freire chamava de representações da realidade. Vejamos um exemplo enunciado pelo autor que bem ilustra essa dinâmica:

A palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizando com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura” resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. (FREIRE, 2006, p.21)

Neste exemplo, o processo de reflexão crítica, quando na decodificação da palavra tijolo, resulta da percepção crítica do trabalho humano como transformador do mundo. Cabe esclarecer o que significa essa reflexão mencionada por Freire e da qual me utilizo neste trabalho. No Dicionário Paulo Freire³, encontramos uma definição para a palavra *criticidade*, na qual podemos inferir um significado para reflexão crítica. Vejamos a descrição exibida no dicionário:

A criticidade, para Freire, é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. Essa capacidade exige um rigor metodológico, que combine o “saber da pura experiência” com o “conhecimento organizado”, mais sistematizado. (MOREIRA, 2008 p. 105)

Entendo que a capacidade de combinação entre o saber da experiência e o conhecimento organizado, conforme se observa na citação, é a própria reflexão crítica da realidade. Ou seja, é essa habilidade de realizar uma leitura de mundo que permita compreender e denunciar a realidade opressora e anunciar a sua superação, com a construção de um novo projeto de sociedade e de mundo a ser efetivado pela ação política.

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica. (FREIRE, 2006, p. 21)

Henry Giroux (2011) também se reporta a Gramsci para afirmar que essa ação contra hegemônica depende da alfabetização crítica, pela qual devemos lutar. Para Giroux (2011), a alfabetização crítica deve ser direcionada em favor do empoderamento individual e social dos grupos sociais oprimidos, ao dar-lhes voz e ao promover o conhecimento engajado nas necessidades sociais. Sendo que o empoderamento individual e social desses grupos deve servir tanto para dar forma a sociedade, ampliando as possibilidades de vida e de liberdade humanas, quanto para governá-la.

³ O Dicionário Paulo Freire é um livro que reúne cerca de 200 verbetes sobre a obra de Paulo Freire. Produzido por 75 estudiosos, o projeto tinha a preocupação de apresentar uma visão do conjunto da obra freiriana através dos conceitos utilizados por ele. STRECK, Danilo R., REDIM, Euclides, ZITKOSKI, Jaime J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

O autor defende a alfabetização crítica como uma pré-condição para o empoderamento individual e social, posto que,

[...] a alfabetização não é o equivalente da emancipação; de modo limitado, mas fundamental, é a pré-condição para o engajamento em lutas, tanto de relações de significado quanto em relações de poder. Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação do próprio futuro. (GIROUX, 2011, p.50)

Isto é, a alfabetização por si só não garante a libertação social, política e econômica, mas ela oferece uma pré-condição para a compreensão e para a avaliação de como o conhecimento, o poder, e a prática social podem estar a serviço de uma sociedade mais democrática e não meramente privilegiando os ricos e os poderosos.

Assim, convém explicitar do que se trata o empoderamento suscitado por Giroux e explorado neste trabalho. No Dicionário Paulo Freire:

Empoderamento é assim para Freire, um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos, e à medida que, criticamente problematizamos a realidade, vamos nos “conscientizando”, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá “poder” para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade. (GUARESCHI, 2008, pág. 165)

Nesta definição reafirma-se a ideia de que empoderamento não leva à emancipação como um estado, mas é um processo que potencializa a capacidade de conscientização das pessoas, ampliando a possibilidade de produzir transformações. Ou seja, à medida que os grupos populares tomam consciência da realidade de opressão e das relações de poder da sociedade, também vão se empoderando, aumentando a capacidade de intervenção social na luta por liberdade. Deste modo, as ações transformadoras são resultado do processo de empoderamento quando os sujeitos das classes populares, representados neste trabalho pelos educandos da EJA, ampliam sua conscientização, através da reflexão crítica de sua realidade ou seja, acerca dos mecanismos de exclusão e discriminação que de algum modo os oprimem.

É a partir desta perspectiva crítica e seus conceitos teóricos que passo a analisar a prática de letramento com o jornal Metro e sua relevância para o processo de alfabetização dos estudantes da EJA. Inicio este exame mais detalhado com falas de alfabetizadas. Essas foram registradas durante as observações participantes:

“Eu gosto da leitura do jornal porque a gente vai lendo e vai entendendo um pouco **as coisas que acontecem**, quando não dá pra ver na televisão [...] **porque a gente aprende a ler e ainda aprende mais umas coisinhas...** Pergunto a educanda: - O que seriam essas coisinhas? Ela me diz que **são as notícias, as coisas que ela não sabe, mas que a professora ensina.**” Aluna (76)

“**Eu adoro a leitura do jornal porque a gente fica a par de todas as notícias né, as coisas que acontecem** [...] é como eu falei para professora, a gente cria aquele **hábito de ler**, daí a gente

acostuma, **vai melhorando a leitura da gente**, eu acho que isso **abre mais a mentalidade da gente...**[...] eu senti falta quando agente voltou esse ano. Pergunto a educanda o que ela quis dizer com a expressão *abre a mentalidade da gente*. Ela me respondeu o seguinte: - **É que a gente conversando com os colegas, com a professora, a gente aprende mais, a gente tem aquela ideia, mais aí conversando aquilo vai abrindo a mentalidade da gente.**” Aluna (77)

“O que eu posso te dizer do jornal é que eu gosto de ler o jornal, é que agente aprende, a aprendizagem muito boa, que ajuda agente. **O jornal é muito bom porque tu vai aprendendo, vai abrindo a cabeça e a pessoa aprende.** Pergunto a educanda o que ela aprende com o jornal, o que significa abrir a cabeça? Ela responde o seguinte: - A gente aprende a soletrar, a soletrar as letras que eu não sei... é que **as vezes tem letra que eu não compreendo ainda, a gente vai lendo o jornal vai compreendendo, vai aprendendo.** [...] quanto mais a gente puxar, melhor, é porque daí a gente tá aprendendo a ler [...] Pergunto a educanda sua opinião em relação às notícias que havíamos lido hoje. Ela responde: - **É por que daí a gente fica sabendo o que tá acontecendo.** [...] **Eu vejo muito esse negócio de reportagem e não gosto destas coisas que acontece.** [...]” Aluna (65)

Nas falas das educandas é possível observar semelhanças. A primeira é que todas relacionam a prática de leitura do jornal à possibilidade de avanço na aprendizagem da leitura. Isso pode ser percebido na fala da aluna (76) ao dizer que **gosta do trabalho com jornal porque aprende a ler e mais umas coisinhas, porque ela vai lendo e vai entendendo**. A aluna (77) reforça essa idéia ao mencionar que o hábito de ler vai melhorando aspectos de sua leitura, o que corrobora com a fala da aluna (65) ao narrar sua aprendizagem em relação ao jornal: **“Agente aprende a soletrar, a soletrar as letras que eu não sei... é que as vezes tem letra que eu não compreendo ainda, a gente vai lendo o jornal vai compreendendo, vai aprendendo”**. Todas se reportam a atividade como desencadeadora de avanços na leitura, o que vai ao encontro da análise da sessão anterior, posto que é a prática, o seu exercício, que permite a promoção desses avanços. Daí a leitura da palavra poder ser um importante colaborador da leitura da realidade. Consideramos que perceber o que há por trás das palavras escritas é um ganho nas relações com o mundo, mesmo que a descoberta das relações não se faça apenas lendo, mas também lendo, tal como analisa HARA (1992 p. 26).

Outros elementos da leitura de mundo e da reflexão crítica são observados nas entrelinhas das declarações das educandas, ou seja, não estão explícitos, mas estão presentes. Como podemos verificar, todas citam em algum momento que a leitura do jornal lhes informam sobre o que está acontecendo no mundo. Vejamos alguns exemplos: A aluna (76) **“[...] a gente vai lendo e vai entendendo um pouco as coisas que acontecem”**. A aluna (77): **“Eu adoro a leitura do jornal porque a gente fica a par de todas as notícias né, as coisas que acontecem”**. A aluna (65) **“É por que daí a gente fica sabendo o que tá acontecendo [...]”**.

Ao mencionarem que vão entendendo, que ficam a par ou que ficam sabendo as coisas que acontecem, penso que estejam se referindo as ocorrências do cotidiano, da cidade, do país e do mundo, as quais se inscrevem na linguagem das notícias do jornal. Deste modo, esse contexto encontra fundamentos nas ideias de Freire (2006, p.29) ao mencionar que “na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não apenas ligados a experiência do educador”. Assim, percebo nas falas das estudantes não só uma referência da prática à leitura da palavra ou da leitura de mundo, mas também a uma relação dinâmica entre linguagem e realidade.

Outro elemento relevante que aparece subentendido nas pronúncias é a reflexão crítica promovida a partir da leitura do jornal, que pode ser notada nos seguintes exemplos. Pergunto a aluna (76): - O que seriam essas coisinhas? Ela me diz que **são as notícias, as coisas que ela não sabe, mas que a professora ensina**. Questiono a aluna (77) sobre o que ela quis dizer com a expressão “abre a mentalidade da gente”, ela me responde o seguinte: **“É que agente conversando com os colegas, com a professora, a gente aprende mais, a gente tem aquela ideia, mais aí conversando aquilo vai abrindo a mentalidade da gente”**. Pergunto a opinião da aluna (65) sobre as notícias lidas naquele dia, ela diz: **“Eu vejo muito esse negócio de reportagem e não gosto destas coisas que acontece é como a gente conversou na aula né”**.

Analisando estas falas, percebo o processo de reflexão crítica por trás de cada uma delas. A aluna (76) por exemplo chama de coisas que ela não sabe mas que a professora ensina, isto é, as notícias em si muitas vezes ela sabe porque assiste na televisão, porém toda reflexão mobilizada pela professora acerca daquela notícia é o seu aprendizado, é o que ela não sabe. Já a aluna (77) se refere a esta reflexão crítica como algo que “abre a mente”. Para ela as discussões tanto com os colegas, quanto com a professora permite desenvolver outro olhar, outra “ideia”, nas palavras dela, sobre determinados temas suscitados pelo jornal. Isto, num olhar freiriano, seria desenvolver a criticidade. A aluna (65) também se reporta a essa reflexão como resultado das conversas desencadeadas em aula sobre os assuntos trazidos pelo jornal. Ao mencionar que não gosta destas “coisas que acontecem” é interessante salientar que “essas coisas” são a realidade do mundo que nem sempre é agradável de ver. Algumas dessas “coisas” são a discussão da maioria penal e o projeto do aeromóvel mantido em segredo pela Prefeitura, temáticas resultantes da reflexão que fizemos em aula naquele dia, a partir das reportagens do jornal Metro.

Enxergo nestes exemplos o processo de reflexão crítica, cujas temáticas são extraídas do cotidiano, da realidade dos educandos e educadores, pois de interesse de toda a sociedade. Ao realizar esse processo de reflexão coletivamente, os educandos produzem uma tomada de consciência desta mesma realidade analisada.

Assim como é plausível perceber aspectos da leitura de mundo e da reflexão crítica explicitados nas conversas com as educandas, mais interessante ainda é percebê-los nos momentos de aula, onde realizávamos a leitura com jornal. Deste modo, passo a analisar exemplos retirados do diário classe que bem ilustram a leitura de mundo e a reflexão crítica realizadas a partir da prática de letramento com o jornal. Vejamos:

Quadro 6 – Recorte do meu Diário de Classe do dia 03/10/2012

Iniciamos a aula lendo a manchete principal do jornal Metro e, por conseguinte, sua reportagem, que tratava da paralisação dos planos de saúde, assunto que despertou o interesse na turma. Discutimos sobre o valor das consultas nos planos de saúde e a relação disso com saúde pública. Analisamos que se tivéssemos saúde pública de qualidade, não precisaríamos pagar planos particulares. Esses, além de cobrarem altos valores, também não garantem tal qualidade, haja vista a manifestação relatada no jornal, sendo que a fiscalização da qualidade também é dever do estado.

A aluna (77) comenta que sua filha paga caro o plano de saúde para a mãe, e quando ela precisa consultar com emergência, tem que pagar particular, porque no plano só tem vaga para um mês depois, **então o que adianta pagar plano, disse ela.**

Comentei com o grupo que a aluna (77), ao apelar por uma consulta particular, está pagando três vezes por essa consulta. A sala ficou um silêncio, ninguém havia entendido. Logo a aluna (72) perguntou: - **Como assim três vezes, professora, paga uma consulta só e consulta uma vez só!** Expliquei: - Quando fazemos qualquer compra, pagamos impostos ao governo, os quais devem ser revertidos para saúde, segurança, educação, etc, porém vocês acham que esse dinheiro arrecadado é revertido para essas áreas? Caso fossem convertidos em serviços públicos, não precisaríamos pagar planos de saúde, escolas particulares, segurança privada, não acham? Assim, compreenderam que os impostos são a primeira forma de pagamento. A segunda é o pagamento do plano de saúde que sequer garante uma consulta quando o usuário precisa. A aluna (77) comenta: **“Agora, se pagar uma consulta particular, ligeirinho eles atendem, arrumam horário, quarto, tudo”**. A aluna (72) se surpreende: **“Que horror professora, três vezes a gente paga e nem se dá conta”**.

Fonte: Registro do meu Diário de Classe (2012)

Neste recorte de meu diário de classe, observa-se um momento de intensa reflexão crítica sobre a temática da saúde pública e privada que vem enfrentando grandes problemas em nosso país, conforme noticiado pelo jornal. Essa é uma problemática de bastante interesse da turma, tendo em vista que a maioria dos educandos são idosos e vivenciam essas dificuldades cotidianamente. Daí, a relevância de uma reflexão crítica do assunto para uma tomada de consciência por parte dos mesmos.

Neste sentido, FREIRE e MACEDO (2011 p.184) afirmam que “os educadores devem desenvolver estruturas pedagógicas radicais que propiciem aos educandos a oportunidade de utilizar sua própria realidade como base para alfabetização”. Segundo os autores, essa postura permite aos sujeitos expressarem seus anseios, suas necessidades, medos e aspirações e isso os instrumentaliza para a luta por melhorias sociais, é o processo de empoderamento, o qual, segundo os autores, deve possibilitar que os educandos examinem e, seletivamente, apropriem-se daqueles aspectos da cultura dominante que lhes oferecerão base para transformá-la e não simplesmente servir a ela. Esse empoderamento é percebido no momento em que os educandos examinam a situação da saúde pública e privada de nosso país e, através da mediação da professora na promoção da reflexão crítica, tomam consciência do quanto estão sendo oprimidos pelos sistemas de saúde que eles pagam e que o estado não oferece gratuitamente, como alguns acreditavam. Vejamos outro exemplo registrado em meu diário de classe:

Quadro 7 – Recorte do Diário de Classe do dia 07/11/ 2012

Iniciamos a aula com a leitura das principais manchetes da capa do jornal Metro. O tema mais discutido se referia aos gastos realizados nas campanhas políticas pelos candidatos à prefeitura de Porto Alegre, onde busquei fazer uma reflexão muito cuidadosa. Digo isso, pois em outros momentos de discussão, as educandos foram irredutíveis em desenvolver análises críticas em relação à postura e à integridade do prefeito eleito José Fortunati, como no questionamento acerca de onde vem o dinheiro das campanhas. No caso, solicitando que refletissem se é mera coincidência os candidatos mais votados gastarem mais dinheiro em suas campanhas. Conforme bem ilustrava o jornal, a relação entre gastos com o empreendimento eleitoral e número de votos era diretamente proporcional. Também questionei-os sobre a origem do dinheiro destas campanhas, A aluna (72) **respondeu que o dinheiro da campanha era do próprio prefeito.** Respondi que na maioria das vezes a verba é arrecadada pelo partido, por meio de jantares e campanhas, mas que tinha minhas dúvidas quanto ao recolhimento de tantos milhões por este meio. Afinal, quantas vezes a mídia denunciou casos de políticos que roubam dinheiro público para promoverem suas candidaturas? Em relação a isso a aluna (77) faz um comentário: **Se eles colocam dinheiro até nas meias...** Também refletimos o quanto esses gastos elevados desequilibram a competição entre os candidatos, o que acaba distorcendo e influenciando o processo democrático. Pois o candidato que tem maior poder econômico obtém a vitória em detrimento daqueles que não tem dinheiro, mesmo tendo melhores propostas. Acaba sendo uma disputa desleal, de quem tem mais dinheiro e não de quem tem melhores propostas. Em relação a essa discussão o aluno (52) se pronunciou afirmando que **os políticos são tudo ladrão, roubam o dinheiro da prefeitura.**

Fonte: Registro do meu Diário de Classe (2012)

O diálogo estabelecido sobre o que está por trás das campanhas políticas, creio que seja uma forma de questionar a própria realidade, onde educador e educando a problematizam, criam a capacidade de criticá-la e, por consequência, transformá-la. Nesta reflexão especificamente, a transformação pode ser mais efetiva, tendo em vista que essa

conscientização acerca dos gastos com as campanhas eleitorais em relação às propostas dos candidatos promove o voto consciente, astuto. Esse só é possível pela inteiração e reflexão do eleitor com as propostas de todos os partidos políticos e não apenas daqueles que historicamente monopolizam as eleições e que conseqüentemente tem maior poder aquisitivo para investir em marketing. Acredito que “[...] há um lugar social, uma leitura corporal desde a janela do olhar datado e sofrido, que permite uma visão menos falsa que a versão dominante. Ler a palavra é lê-la como corpo consciente, molhado por uma história vivida de um mundo experimentado como real”. (PASSOS, 2008, p.241) Isto é, creio que a experiência destes educandos, enquanto sujeitos das classes menos favorecidas, autorize-os a vislumbrar o mundo em sua realidade mais dura no qual eles são oprimidos pela cultura dominante. E que essa visão crítica permita-os desenvolver a conscientização acerca da realidade em que vivem e colaborar para transformá-la. No exemplo acima, é notório que os sujeitos se colocam nesse lugar da experiência de uma história onde aqueles que estão no poder roubam para se manter no poder e manter a lógica dominante, na qual eles são as vítimas.

Por fim, apresento outro recorte do diário de classe que se diferencia dos anteriores, pois revela os educandos utilizando de forma bem mais autônoma processos de reflexão crítica, o que demonstra uma ampliação da criticidade ao final do semestre. Vejamos:

Quadro 8 – Recorte do Diário de Classe do dia 19/11/ 2012

Iniciamos a aula com a leitura e reflexão da manchete que tratava das tentativas da Organização das Nações Unidas (ONU) em cessar fogo na guerra entre Israelenses e Palestinos. Questionei a turma sobre o que sabiam sobre a ONU e sobre os motivos desse conflito entre o Iraque e a Palestina e ainda qual a função da ONU nessa guerra. Os educandos se mostraram alheios ao tema. Então explicamos cada uma das questões para situá-los nesse conflito que se estende a tantos anos e se relaciona com outras questões que configuram uma guerra. Após, a aluna (72) relacionou a notícia aos ataques criminosos aos ônibus que vem ocorrendo nos estados de São Paulo e Santa Catarina, nos questionando porque a presidente Dilma, não pede ajuda ao exército.

Explicamos que quem deve pedir ajuda são os governadores destes estados, e logo questionei: Porque será que eles não pedem ajuda? Em que situações que agente pede ajuda? A aluna (68) respondeu: - **Quando a gente não dá conta de alguma coisa.** Pergunto então, porque eles acham que os governadores ainda não solicitaram ajuda? A aluna (68) diz que é **porque eles não querem assumir que não dão conta do recado.** A aluna (72) complementou: - **Eles não tão nem aí pro povo, porque não andam de ônibus.** Disse que os governos não querem mostrar sua fragilidade em relação à segurança pública, pois diante de uma onda de violência o correto seria solicitar ajuda Federal, mas como tem a questão política no meio, quem sofre as conseqüências é o povo. A aluna (72) comenta que **as pessoas vão ter que procurar formas de se proteger através da segurança privada** o que nos levou a retomar a discussão que fizemos em outra aula, referente aos planos de saúde, quando o estado não cumpre seus deveres em relação a saúde, segurança, etc, o povo é quem paga a conta.

Fonte: Registro do meu Diário de Classe (2012)

Neste exemplo, as educandas demonstram criticidade em suas falas sem a intervenção direta da educadora nesse processo. Ao mencionarem que os governantes não estão nem aí para o povo e por isso não assumem suas incompetências, as educandas por si, de forma autônoma e coletiva, refletem criticamente sobre uma situação política. Afirmam que os governantes não assumem suas fragilidades ou falta de capacidade, mesmo diante de um estado de calamidade, isso em virtude de interesses próprios, individuais e políticos. A partir do “saber da pura experiência”, ou seja da vivência nesse contexto político aliado ao “conhecimento sistematizado” isto é, conhecimento teórico/crítico construído no decorrer do processo de alfabetização no qual se encontram as alfabetizandas, essas foram capazes de realizar uma leitura crítica de mundo, a qual as permitiu compreender e como um instrumento muito significativo para o empoderamento dos sujeitos. Ao unir a leitura da palavra à leitura do mundo o uso do jornal permitiu a reflexão crítica sobre os fatos e problemas cotidianos, a ampliação da compreensão do mundo e da realidade social e o empoderamento individual e social dos sujeitos envolvidos. Sendo que o empoderamento está intimamente ligado à conscientização, nas palavras de Guaresch denunciar a realidade opressora. Por fim, de forma geral as análises indicam o trabalho pedagógico com o jornal

[...] empoderamento é o eixo que une consciência e liberdade. [...] à medida em que as pessoas tomam consciência, vão também se libertando. Mesmo se o simples fato de tomar consciência não leve automaticamente à liberdade, é inegável que só poder ser livre quem tem consciência. (GUARESCH, 2008, p.165)

Para concluir, reafirmo que a promoção de atitudes críticas e conscientes nos sujeitos da EJA não vai transformar sozinha o *status quo* desses educandos, contudo esse é um ato político e pedagógico que conduz à cidadania. Pois a cidadania se manifesta por meio das relações sociais de respeito, por meio do exercício de produzir coletividades e de relacionamentos continuados em favor da vivência dos direitos e deveres de sujeitos e grupos na luta por maior equidade social.

3.3 AMPLIANDO E FORTALECENDO PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Partindo dos pressupostos que todos possuem um certo grau de letramento e que o resgate da cidadania, no caso dos grupos pouco escolarizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais que os excluem, é que busco analisar como um projeto de letramento envolvendo o uso do jornal interfere e/ou contribui para ampliação das práticas

sociais de leitura e escrita dos alfabetizados da turma de EJA onde atuei como estagiária. No decorrer do estágio e também na observação participante foi possível perceber o conhecimento dos educandos em relação a escrita, assim como, também ficou evidente singelas mudanças de postura em relação à leitura do jornal. No primeiro caso, durante a produção de manchetes, evidencia-se a utilização de recursos do sistema de representação escrita e suas funções, conforme se observa nas produções dos estudantes explanadas em meu diário de campo:

Quadro 9 – Recorte do Diário de Campo do dia 20/05/2013

Após realizarmos uma leitura da reportagem que mais interessou a turma, a qual se referia a uma bactéria muito resistente encontrada em hospitais de Porto Alegre, a professora solicitou que cada educando produzisse uma manchete referente aquela reportagem, as quais foram registradas no quadro, vejamos alguns exemplos:

- A bactéria NDM está somente em Porto Alegre. Aluno (52)
- A bactéria NDM surge no hospital e ataca as pessoas. Aluna (65)
- Somente em Porto Alegre a bactéria apareceu. Aluna (70)
- A bactéria NDM nem com antibiótico é combatida. Aluna (77)
- A bactéria causa infecção. Aluna (40)



Fonte: Registro do meu Diário de Campo (2013)

Considerando que uma manchete tem a função de atrair a atenção do leitor, apresentando sucintamente o assunto de forma objetiva e chamativa, percebemos o quanto os alfabetizados tentaram exprimir características desse tipo de texto em suas produções. Isso demonstra um conhecimento acerca da função da linguagem utilizada nas manchetes e também um certo grau de letramento que vai ao encontro das constatações de HARA (1992, p.27) ao afirmar que “[...] é surpreendente a variedade de informações que os adultos não alfabetizados podem tirar de um texto escrito”. Neste sentido corroboro com suas reflexões acerca do uso do jornal com adultos em processo de alfabetização:

Uma manchete de jornal pode ser lida mesmo que a pessoa não decodifique todas as palavras; pelo contexto e pelas palavras que consegue ler ela pode tirar o significado. E esse é um momento importante porque do significado ela pode ou não confirmar as palavras que intuiu observando as letras. Ao ser estimulado pelo desafio, muitas informações vão sendo mobilizadas e não dizem respeito apenas ao gráfico, mas têm muito a ver com o significado, com o captado nas relações com o mundo. (HARA, 1992, p.26)

Essas proposições também podem ser observadas nas falas das educandas ao se reportarem as tentativas de leitura que realizam fora da escola, as quais irei apresentar no intuito de evidenciar pequenas mudanças de comportamento em relação ao uso do jornal para além da escola.

Foi conversando com as educandas que vislumbrei mudanças de postura. Algumas delas me disseram que levavam o jornal para “ler” em casa e mostrar aos familiares o que aprenderam em aula. A aluna (77) diz que quando o leva para casa, sua filha pergunta o que está escrito, e como ela já viu em aula, consegue ler algumas coisas. Assim, a filha fica feliz ao vê-la lendo e, segundo a educanda, o hábito de ler em aula a ajuda bastante. Da mesma maneira a aluna (79) relata que em casa seus filhos compram o jornal Diário Gaúcho, durante a semana, e o jornal Zero Hora no final de semana. Então, de vez em quando ela tenta ler ou reconhecer algumas letras, e os filhos brincam com ela dizendo “*Mãe, o que a senhora tá vendo aí?*”. E ela diz: “*Ué to lendo o jornal*”. Quando quer confirmar algo que leu, pede ajuda para os netos. Já a aluna (76) conta que quando vai tomar chimarrão com a dona da churrascaria onde trabalha, a patroa eventualmente a ajuda com a leitura. Em suas palavras:

“Por exemplo, assim, eu vou lá na churrascaria, aí eu tomo um chimarrão com ela (patroa), aí já tem um monte de jornal em cima da mesa, aí eu tento pegar alguma letra, eu começo a olhar e começo a pensar como é que é que se forma a palavra, então eu vou indo, vou indo, a própria patroa me diz assim: Ana me leia isso aqui. Daí eu vou pensando até que eu formo uma palavra, daí ela fica faceira. [...]. Daí quando ela tem um tempinho ela corre pra tomar um chimarrão, daí ela começa a me dizer: que palavra é essa? Daí eu vou indo, se eu não consigo pegar, ela me diz: É tal palavra. Mas em casa não tem como, eu olho, tento me esforçar, mas é que não tem ninguém que possa me orientar. Daí assim, eu tento vir na segunda porque tem o jornal, porque eu gosto de ler e saber as notícias. Eu gostaria de saber muito mais do que isso, mas a cabeça não funciona direito.” Aluna (76)

Os exemplos ilustram um certo encorajamento das alunas em relação à leitura do jornal. Em casa e com o incentivo dos familiares (ou da patroa) elas demonstram interesse na busca de compreender as notícias trazidas pelo jornal, o que corrobora com a definição de Kleiman (2012) sobre os projetos de letramento:

Os projetos de letramento representam “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade”. (KLEIMAN, 2000 apud KLEIMAN, 2012 p.29)

Assim como menciona Kleiman, as notícias do jornal se originam de um interesse real na vida dos alunos e o jornal é um portador de texto que circula amplamente em nossa sociedade. Logo, sua leitura em aula se configura como um projeto de letramento, tal como definido pela autora. Deste modo, vejo esse projeto como uma tentativa de inserção social nas práticas letradas dos sujeitos pouco escolarizados.

Deste modo, esta sessão pretende analisar como um projeto de letramento envolvendo o uso do jornal interfere e/ou contribui para ampliação das práticas sociais de leitura e escrita dos alfabetizados da EJA. Entendo que houve pequenas contribuições para ampliação das práticas sociais, especialmente no sentido de encorajar os alunos a fazer uso do jornal. Ler jornal também pode ser considerado um símbolo da cultura letrada, e o jornal a priori, não é produzido para o público da EJA, o que também pode inibir essa aproximação. Contudo, também entendo que a inserção do sujeito em uma nova prática social é um processo mais amplo, mais demorado, que não depende apenas das práticas escolares, pois deve ocorrer e ser promovido também em outros ambientes, como vimos nos exemplos familiares acima.

O importante é que esse tipo de atividade têm o potencial de subsidiar múltiplos letramentos, em contextos escolares e não escolares, ao favorecer a apropriação da língua escrita inserida na leitura do mundo. Como já analisamos em sessões anteriores deste trabalho, a prática de letramento com o jornal está intimamente articulada aos demais aspectos já examinados, ou seja, com os avanços na aquisição da língua e na leitura crítica de mundo, visto que ambos empoderam os sujeitos em processo de alfabetização e contribuem com a inserção dos mesmos no mundo letrado. O encorajamento anteriormente mencionado, ainda pode ser percebido na fala de uma aluna em um momento de avaliação deste projeto, no final do semestre passado:

“Eu acho bom, né professora, porque antes eu achava que só aquelas pessoas que sabiam ler bem correto é que compravam o jornal. Eu tinha vergonha antes, porque se alguém me perguntasse eu não ia saber dizer o que está escrito”. Aluna (72)

Neste sentido, corroboro com KLEIMAN (2012) ao afirmar que o projeto mostrará aos educandos, sem que eles percebam que estão aprendendo, a gramática, a textualidade os gêneros, enfim, elementos que os possibilitem agir por meio da leitura e da produção textual. Esta proposta permite aproximar a linguagem escrita do mundo social, e, ainda, encurtar o a distancia entre língua falada e língua escrita, uma vez que as práticas letradas incluem as orais. A autora se reporta a SANTOS (apud Kleimann, 2012, p.31), que realizou sua tese sobre os projetos de letramento na EJA, para afirmar que não basta dar voz e vez aos educandos. Eles precisam ir além da sua própria língua. Para Kleimann (2012) a voz do aluno torna-se o meio para se fazer ouvir e intervir, com vistas à participação social. Mas os educandos também precisam ter acesso à língua padrão, pois com o domínio desta estarão mais fortalecidos para o diálogo com a sociedade, o que também se vincula ao processo de empoderamento dos sujeitos que aprendem uma nova variante.

Por fim, haja vista que uma das funções da linguagem é distinguir os diferentes grupos sociais e seus produtos simbólicos, entendo que o projeto de letramento com o jornal buscou romper com esse processo de exclusão sustentado pelas funções da linguagem. Como observamos nessa análise, o projeto de letramento apresentado foi capaz de produzir aproximações entre os alfabetizando com o jornal, um dos símbolos da cultura letrada, fortalecendo-os e encorajando-os para uma inserção social mais plena no mundo da escrita.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho me proponho a tecer algumas considerações acerca do uso do jornal na alfabetização de jovens e adultos retomando os apontamentos obtidos a partir das análises. Estes revelam o potencial pedagógico deste recurso para apropriação da língua escrita por educandos da EJA em um projeto de letramento. Ainda, procuro observar o que a pesquisa trouxe de contribuição sobre o tema estudado na expectativa de que este possa auxiliar nas práticas pedagógicas dos professores da EJA.

Início, retomando a questão que persegui no decorrer da pesquisa **“De que modo esse projeto de letramento com o uso do jornal contribui para a apropriação da língua escrita, para a reflexão crítica de mundo e para a ampliação das práticas sociais de leitura e escrita dos educandos de uma turma de alfabetização de jovens e adultos?”** por conseguinte, retomo a síntese das análises que auxiliaram na resposta a essa questão.

Para a apropriação da língua escrita, o projeto contribuiu inserindo plenamente a alfabetização no processo de letramento. Para a reflexão crítica de mundo, o projeto ofertou momentos de construção coletiva de sentidos e significados, conduzindo os sujeitos à cidadania. Esta se manifesta por meio das relações sociais de respeito, do exercício de produzir coletividades e em favor da luta por maior equidade social. Por fim, quanto a ampliação das práticas sociais de leitura e escrita, o projeto colaborou promovendo o letramento social a partir do letramento escolar.

Em suma, as análises apontaram para o projeto pedagógico com o jornal como um instrumento muito significativo para aquisição da língua escrita em si e para o empoderamento dos educandos. Também indicaram que a prática permite romper um ciclo de exclusão vivenciado por sujeitos não alfabetizados, encorajando-os à leitura crítica da realidade e à novas práticas sociais de leitura e escrita. O trabalho de Maria Alice Faria (2008) sobre o uso do jornal na sala de aula também traz elementos muito semelhantes ao desenvolvido por mim, ao analisar as contribuições na aquisição da linguagem, na ampliação do vocabulário, na capacidade de analisar discursos e na própria inserção do educando, como cidadão, na sociedade, além de predispor-lo favoravelmente à leitura de livros, o que fortalece os resultados dessa investigação.

Conforme referi na introdução deste trabalho, durante a graduação, nos momentos de observação nas escolas, me incomodava a distância entre as práticas pedagógicas e os

acontecimentos do mundo. Então, ao me deparar com a atividade de leitura do jornal durante o estagio, percebi que este atravessava os muros da escola, unindo a leitura do mundo à leitura da palavra. Segundo FARIA (2008 p. 11) “Jornais são janelas de papel, através dessas janelas, o aluno pode atravessar as paredes da escola e entrar em contato com o mundo e com a atualidade”.

O importante aqui é salientar as potencialidade deste recurso e refletir sobre o seu papel e sua relevância no projeto de letramento. Ou seja, se houve avanços na aquisição da língua escrita, é porque a linguagem completa, funcional e contextualizada oferecida pelo jornal permitiu. Se houve momentos de reflexão crítica da realidade, isso foi possibilitado pelos aspectos do cotidiano e do mundo apresentados nas páginas do jornal. Se houve, ainda alguma ampliação da inserção dos alunos nas práticas sociais de leitura e escrita para além da escola, é também porque o material oferecido é próprio destas práticas, é real e completo. Não é uma cópia ou xérox de um texto ou parte de uma reportagem reproduzido numa folha solta, desligada do seu portador original. Portanto, todas essas possibilidades que auxiliam o processo de alfabetização, tornaram-se possíveis pelo uso do jornal.

Mesmo assim, poder-se-ia argumentar que o projeto de letramento com o uso do jornal realizado na escola, transforme a situação em um letramento artificial ou escolar. No entanto, mesmo que o objeto jornal seja aqui escolarizado, porque usado numa proposta pedagógica escolar, ele ainda é capaz de auxiliar os alfabetizandos na apropriação de práticas sociais letradas. Conforme Soares (2003):

A hipótese aqui é, então que 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 a participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar. (SOARES, 2003 p.111)

Neste sentido, acredito que essa “imitação” da realidade promovida por meio da leitura do jornal na escola, é um exercício de letramento que só tem a contribuir com o desenvolvimento de novas práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Esta seria a compreensão de Tfouni (1995) em relação ao letramento enquanto um continuum. Apesar do processo de letramento ter início desde o nascimento de um sujeito, quando imerso em um meio letrado, esse só alcança os níveis mais complexos de letramento após a alfabetização. Em suma, tanto o processo de escolarização, quanto o de alfabetização quando descolados da realidade não habilitam os sujeitos a fazerem uso das práticas sociais de uso da leitura e

escrita, no entanto, as práticas pedagógicas que aproximam a leitura do mundo e da palavra podem trazer muito mais contribuições para inserção dos sujeitos em suas demandas cotidianas.

Por fim, percebo o potencial pedagógico desse projeto que faz uso do jornal tanto numa turma de alfabetização de jovens e adultos quanto em qualquer outra modalidade de ensino. Reconheço sua relevância, tanto para as práticas pedagógicas em sala de aula, conforme se observa nas constatações aqui apresentadas sobre suas implicações no processo de alfabetização dos educandos, quanto para a confirmação de outros estudos, como por exemplo, os estudos sobre o letramento, o uso do jornal e a alfabetização crítica. De forma geral, considerando os aspectos analisados, ou seja, os avanços na aquisição da língua escrita, a ampliação da leitura crítica de mundo e das práticas de letramento, estes indicam o potencial do projeto para o empoderamento dos sujeitos perante a sociedade, entendido como um fortalecimento, uma potencialização dos sujeitos, tanto para atuar como cidadãos críticos como para participar das práticas sociais letradas.

REFERÊNCIAS

BRAGGIO, Silvia Lucia B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 102p.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DOS TRABALHOS PAULO FREIRE. **Proposta Política Pedagógica**. Porto Alegre, 2012. [documento impresso, acesso março/2013]

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo, SP: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. Ed. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>
Acesso em: 20/06/2013

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura da Palavra, Leitura do Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 p. 270.

GERHARDT, Tatiana E. SILVEIRA, Denise T. (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. . Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/133146700/Metodos-de-Pesquisas-Cientifica-Minayo>. Acesso em: 18/05/2013

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. In: STRECK, Danilo, REDIM, Euclides, ZITKOSKI, Jaime.(orgs).**Dicionário Paulo Freire**.Belo Horizonte:Autêntica,2008 p.165-166

HARA, Regina. **Alfabetização de adultos: ainda um desafio**. 3. ed. São Paulo: CEDI, 1992.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012. 294 p.

KLEIMAN, Angela B. **EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento**. Florianópolis: IFSC, 2012. Vol.1. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/> Acesso em: 29/04/2013

MARINHO, Marildes. Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo letramento. In: _____. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010. 533p.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. In: STRECK, Danilo, REDIM, Euclides, ZITKOSKI, Jaime(orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.105-106

MOURA, Mayra Patrícia. A organização conceitual de adultos pouco escolarizados. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de & OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Unesco, 2007. p. 61-84

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Letramento e transformações cognitivas**. In: Reunião da ANPED/16, Caxambu: MG , 12 a 17 set. 1993. (Texto digitado.)

PASSOS, Luiz Augusto. Leitura do Mundo. In: STRECK, Danilo, REDIM, Euclides, ZITKOSKI, Jaime(orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 p.240-242

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. Ed – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009. 124 p.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010 p.54-67

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003 p. 89-113

SZYMANSKI, Heloisa. ALMEIDA, Laurindo Ramalho de. PRANDINI, Regina Célia Almeida R. Perspectiva para análise de entrevistas In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010. p. 33-53

TFOUNI, Leda Verdiani. A escrita – remédio ou veneno? In: PRADO, Elisabeth; AZEVEDO, Maria; MARQUES, Maria (org) **Alfabetização Hoje**. São Paulo: CORTEZ, 1995