

# PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*LITERACY PRACTICES IN A YOUTH AND ADULT EDUCATION*

Nilcéa Lemos Pelandré  
Universidade Federal de Santa Catarina

Paula Alves de Aguiar  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
Universidade Federal de Santa Catarina

## **Resumo**

Este artigo discute *práticas de letramento* em eventos com jornais e revistas dos quais participaram 27 alfabetizandos e um professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Prefeitura Municipal de Florianópolis, no ano de 2007. A perspectiva teórica adotada para a análise dos dados é a dos Novos Estudos do Letramento (STREET 2003; BARTON 1994; GEE 2004, 2005; DIONÍSIO 2007a, 2007b) com ênfase nos *modelos de letramento autônomo e ideológico* propostos por Street (2003). Os dados apresentados demonstram a existência de práticas de leitura e escrita na EJA as quais, em determinados momentos, aproximam-se do *modelo autônomo de letramento* e, em outros, do *modelo ideológico*. Os dados revelam, ainda, que, quando as práticas escolares estavam vinculadas às práticas sociais, possibilitava-se a compreensão da pluralidade das *práticas de letramento*, gerando sentidos favoráveis aos alunos em relação à metodologia de ensino e aprendizagem utilizada, bem como à leitura e escrita em uso.

**Palavras-Chave:** Letramento. Letramento autônomo e ideológico. Eventos de letramento. Práticas de letramento. Educação de Jovens e Adultos.

## **Abstract**

This article discusses literacy education practices in events with newspapers and magazines, in which participated 27 reading students and a teacher in a Youth and Adult Education class in a municipal public school of Florianópolis in 2007. The theoretical perspective adopted for the data analysis is that of the New Literacy Studies (Street 2003; Barton 1994; Gee 2004, 2005; Dionísio 2007a, 2007b) with an emphasis on the models of autonomous and ideological literacy proposed by Street (2003). The data presented demonstrate the existence of reading and writing practices in a Youth and Adult Education (EJA) which, at certain times, come close to the autonomous literacy education model, and at others, the ideological model. The data also reveal that linking educational practices to social practices allows understanding the plurality of the literacy practices, generating meanings helpful to students in relation to the methodology of teaching used and the reading and writing in use.

**Keywords:** Literacy. Autonomous and ideological literacy. Literacy events. Literacy practices. Youth and adult education.

## 1 INTRODUÇÃO

O conceito de *letramento* tem implicações pedagógicas e sociais no ambiente escolar. Os estudos do letramento vêm sendo utilizados no meio acadêmico para compreender a distância entre os diferentes usos sociais da leitura e da escrita e as práticas de ensino de língua desenvolvidas na escola, incluindo a alfabetização. Embora se tenha alcançado alto nível de universalização do Ensino Fundamental no Brasil<sup>1</sup>, o aprendizado da leitura e da escrita não tem sido considerado suficiente para garantir a plena inserção social das pessoas que concluem os cinco primeiros anos do ensino fundamental.

Tal fenômeno, denominado por Gee (2004) de *o tropeço da quarta série*<sup>2</sup> (tradução nossa), é aquele em que as pessoas parecem ter se apropriado do processo de leitura nos primeiros anos de escolarização; quando, porém, as exigências de linguagem dos conteúdos se tornam mais densas, nas séries finais, elas não conseguem ler com compreensão textos com linguagem razoavelmente complexa, mas apenas decodificar e localizar significados literais e superficiais. A dificuldade na alfabetização reflete-se, portanto, com maior ênfase, na última série dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois o esperado é que nesse nível de escolarização, que marca o término da fase denominada *anos iniciais*, para inserção nos *anos finais* do Ensino Fundamental, o educando já tenha se apropriado do sistema de escrita alfabético.

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma modalidade de Educação Básica destinada às pessoas que não frequentaram o ensino fundamental em idade considerada regular, ou seja, dos seis aos quatorze anos<sup>3</sup>. O *tropeço da quarta série* também ocorre nessa modalidade de ensino, gerando a população denominada pela UNESCO<sup>4</sup> de *analfabetos funcionais*.

Para responder às novas necessidades sociais (que exigem um aprendizado de diferentes práticas de leitura e escrita muito além da decodificação do sistema de escrita alfabético) e compreender o motivo pelo qual a escola (principal agência de letramento) não consegue oportunizar ao sujeito o aprendizado das práticas culturais letradas de prestígio social, o conceito de *letramento* constitui auxílio para a compreensão dessas questões de ensino-aprendizagem da linguagem no meio escolar.

A análise dos dados a serem discutidos neste artigo dar-se-á na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (STREET 2003; BARTON 1994; GEE 2004, 2005; DIONÍSIO 2007a, 2007b) ressaltando-se os dois modelos de letramento propostos por Street (2003, p. 4): o *autônomo* e o *ideológico*. O *modelo autônomo* pressupõe um ensino para a

<sup>1</sup> Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) obtidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2006, 97,1% os brasileiros de 7 a 14 anos estão matriculados na escola.

<sup>2</sup> The “fourth-grade slump”. O termo quarta série refere-se ao quinto ano no atual sistema brasileiro de educação que define nove anos de escolaridade para a conclusão do Ensino Fundamental.

<sup>3</sup> Dados relativos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – 9394/96.

<sup>4</sup> A expressão *analfabetismo funcional* foi criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1978 (GALVÃO; PIERRO, 2007). O acréscimo do adjetivo *funcional*, amplia o conceito de *analfabetismo*, relacionando-o àquelas pessoas que sabem decodificar, mas não conseguem fazer uso da leitura e da escrita para atender às demandas desse conhecimento no seu cotidiano. Em 1990, por recomendação da Unesco, o IBGE passou a considerar *analfabetos funcionais* os brasileiros que possuem menos de quatro anos de escolaridade.

funcionalidade, uma técnica em que a aprendizagem da leitura e da escrita tem fim em si mesma e “terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas”. Já o modelo ideológico vai além da funcionalidade, pois considera o letramento como social e culturalmente determinado, assumindo diferentes significados para cada grupo. Por referir-se a diferentes práticas e eventos sociais situados em contextos históricos específicos, utiliza-se o termo *letramentos*, no plural. O *modelo ideológico* relaciona-se às experiências de vida, de leitura e escrita de cada pessoa, pois elas “[...] possuem diferentes letramentos dos quais fazem uso, associados às diferentes esferas da vida” (BARTON, 1994, p. 35), (tradução nossa).

Os dados de pesquisa de Aguiar (2009), a serem discutidos neste texto, comprovam a distância entre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em eventos escolares em uma turma da Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Florianópolis, em 2007, e as de *eventos de letramento* nos quais os sujeitos se envolvem fora da escola. Os dados demonstram que as atividades escolares da EJA nem sempre consideram as práticas sociais de leitura e escrita que os alfabetizandos já conhecem.

## 2 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

Os Novos Estudos do Letramento, segundo Dionísio (2007a) e Street (2003), utilizam a perspectiva etnográfica para observar o que as pessoas fazem com seus conhecimentos de leitura e escrita e quais textos têm relação com suas vidas. Essa perspectiva busca compreender as *práticas de letramento* de comunidades e grupos específicos situados em um contexto sócio-histórico determinado. Ninguém é totalmente letrado, mas letrado “[...] em diferentes e determinados contextos [...]” (FISCHER, 2007, p. 30). O importante é entender o que realmente acontece nas comunidades investigadas, com o objetivo de “[...] expandir práticas comunitárias na área do letramento [...]” e não apenas para melhorar índices em testes de alfabetização (STREET, 2003, p. 2). Resultados dessas pesquisas, como os apresentados neste texto, buscam contribuir para maior clareza, junto às instituições educacionais, das *práticas de letramento desenvolvidas* pelos sujeitos que delas participam, pois o almejado é que as atividades escolares possam ser desenvolvidas articuladamente com as experiências dos alunos, partindo dessas vivências para outras socialmente valorizadas.

O letramento é compreendido como práticas, no plural, relacionado às interações cotidianas, e não como um conjunto de competências cognitivas individuais (STREET 2003; BARTON 1994; GEE 2005; DIONÍSIO 2007a). A alfabetização, nesse contexto, é o aprendizado do código e está relacionada com a escola; já o letramento não apresenta necessariamente essa relação por fazer parte de diferentes práticas sociais.

Nesse enfoque, Dionísio (2007b, p.98) compreende letramento como:

[...] um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que jogam papel determinante as relações de poder e de identidade construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de ascender, tratar e usar os textos e os artefatos tecnológicos que os vinculam e possibilitam.

Assim, o contato com diferentes discursos e vários modelos culturais em âmbito local e global, de forma crítica, é fundamental à formação dos sujeitos, pois as pessoas se constituem letradas nas e pelas interações verbais. As diversificadas linguagens sociais, as características ideológicas, os tipos de letramento e as relações de poder são definidos por Gee (2005) como formas de discurso, ou seja, os discursos explicitam o pertencimento dos indivíduos a uma comunidade de prática cultural específica. Os discursos valorizados socialmente são chamados de *dominantes* e contribuem para explicar as diferentes identidades sociais. Ser letrado, segundo Dionísio (2007b, p. 99), é ser “[...] capaz de usar a variedade de linguagem certa, do modo certo dentro de um dado discurso”.

No tempo e no espaço da escolarização, aprende-se um determinado discurso e “[...] as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento, mas podem permanecer incapazes de lidar com os usos cotidianos de leitura e escrita em contextos não escolares – em casa, no trabalho e em seu contexto social.” (SOARES, 1998, p.100). Quando apenas esse letramento é desenvolvido, realiza-se uma prática de escolarização letrada denominada *autônoma* (STREET, 2003) e pressupõe-se que o conhecimento do sistema linguístico, por si só, possibilitaria a interação por meio do uso da língua nas diferentes esferas sociais. Os letramentos, no entanto, são práticas sociais, diferentes linguagens, vários níveis de habilidades e conhecimentos sobre a leitura e a escrita e seus usos, requerendo formas de aprendizagens relacionadas aos campos das atividades humanas e não apenas à escola. Outras agências sociais como a família, a igreja, a rua e o local de trabalho também são responsáveis pelo desenvolvimento dos letramentos, porém de maneira diferenciada da escola, cujo objetivo é o ensino sistematizado do conhecimento científico produzido pelo homem.

Os autores que se vinculam aos “Estudos Atuais do Letramento” (STREET 2003; BARTON 1994; GEE 2004, 2005; DIONÍSIO 2007a, 2007b) assumem a perspectiva do *letramento ideológico*. Suas análises contemplam as estruturas de poder que organizam a sociedade e como elas influenciam nas diferentes práticas sociais, incluindo os usos da leitura e da escrita. Para Street (2003, p. 5), as diferentes formas como as pessoas utilizam e “[...] consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser [...]”, razão pela qual o autor compreende todo o letramento como sendo *ideológico*. Ao *letramento autônomo* também subjaz uma ideologia, porém é a utilização do modelo de letramento, denominado *ideológico*, na alfabetização de jovens e adultos, que vem possibilitando a observância da pluralidade e da diferença, ao buscar compreender os modos de produção de linguagem dos alfabetizandos e ao propiciar a eles maior participação na sociedade grafocêntrica<sup>5</sup>, uma vez que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social.

A alfabetização, nesse modelo, torna-se uma forma de ação política, segundo a concepção freiriana<sup>6</sup>. Por colocar em confronto as práticas discursivas aprendidas nos

<sup>5</sup> Sociedades cuja organização política, social, cultural e administrativa está centrada na leitura e na escrita.

<sup>6</sup> Os estudos de Paulo Freire têm sido referência para os teóricos que pesquisam sobre os Novos Estudos do Letramento. Uma concepção de alfabetização como a de Paulo Freire, que “[...] transforma o material e o objetivo com que se alfabetiza, as relações sociais em que se alfabetiza, é uma concepção que põe o método a serviço de uma certa política e filosofia da educação.” (SOARES, 2002, p. 120).

meios informais com as práticas dominantes escolares, a educação de jovens e adultos constitui um importante espaço para o desenvolvimento de estudos do letramento (KLEIMAN, 2004).

No *modelo autônomo de letramento*, as diferentes práticas sociais não são consideradas responsáveis pela formação dos sujeitos. Nesse modelo, a leitura e a escrita são tidas como práticas neutras e por si seriam responsáveis pelo progresso e ascensão social. A prática desse *modelo autônomo de letramento* nas escolas tem imputado a culpa pelo fracasso escolar aos alunos, ao invés de se analisarem os processos de exclusão que ocorrem nas sociedades contemporâneas. A escrita, relacionada apenas ao desenvolvimento cognitivo, desconsiderando as diferenças culturais e sociais de seu uso, gera posicionamentos preconceituosos, reducionistas e inadequados. Quando essa concepção subjaz à alfabetização de jovens e adultos, os conhecimentos prévios desses alunos são desconsiderados, e a aprendizagem ocorre mecanicamente, sem compreensão e com sentido apenas instrumental.

Os *modelos de letramento autônomo e ideológico*, propostos por Street (2003), ainda que apresentem diferenças com relação à concepção de língua e seu ensino e aprendizado, segundo o próprio autor, não são excludentes. No entender de Street (2003, p. 9), “[...] o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo [...]” e com a análise dos modelos visa-se a desnaturalizar a compreensão de escrita e leitura como práticas neutras, autônomas, pois, ao considerá-las desse modo, privilegiam-se apenas os letramentos relacionados aos discursos dominantes, os quais estão distantes dos discursos dos jovens e adultos que frequentam os programas de alfabetização.

### 3 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO

As categorias *práticas e eventos de letramento* serão utilizadas para compreender os microcontextos em que se desenvolvem os letramentos na educação de jovens e adultos. Segundo tais categorias, somente se apropria da leitura e da escrita o indivíduo que vincula essa apropriação aos *eventos de letramento* de que participa, *eventos* mediados pelas *práticas de letramento*; caso contrário, a leitura e a escrita não possuem significação. As *práticas de letramento* são determinadas por características sócio-históricas e, portanto, diferenciadas dependendo do período e do local em que se realizam e dos objetivos ao analisá-las.

Barton (1994, p. 36) descreve *evento de letramento* como “[...] uma ocasião em que uma pessoa ‘tenta compreender ou produzir sinais gráficos’, isoladamente ou com outros [...]” (tradução nossa). Para o autor, os eventos constituem acontecimentos sociais tendo como base um texto a ser compreendido ou produzido. Fischer (2007, p. 28) complementa tal posição ao afirmar que os *eventos de letramento* são práticas visíveis “[...] atividades em que o letramento tem uma função, são ocasiões em que os textos fazem parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Já as *práticas de letramento* constituem categoria mais ampla e abstrata. “Práticas de letramento são as maneiras culturais comuns de utilizar o letramento em um evento”. (BARTON, 1994, p. 37), (tradução nossa). Os *eventos*

fazem parte das *práticas*, uma vez que são formas culturais de utilização do letramento. São as práticas sociais que determinam o uso da leitura e da escrita em uma situação específica, dando ao letramento uma função. Segundo Fischer (2007, p. 27), as práticas sociais são “[...] processos internos, mas determinados por processos sociais, que interligam as pessoas umas com as outras, incluindo um constante compartilhar de ideologias e identidades sociais”.

#### 4 A PESQUISA

A alfabetização de jovens e adultos desenvolvida nas instituições escolares é marcada pelas ideologias e características da história e da cultura nas quais se insere. Não há como desconsiderar a sociedade grafocêntrica em que se vive e as significações atribuídas ao aprendizado da leitura e da escrita, tanto pela instituição escolar como pelos próprios indivíduos nela inseridos. O recorte de pesquisa qualitativa ora apresentado faz parte de um estudo de caso de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995). Visou-se perceber a importância dada por alunos e professor à leitura, que materiais de leitura eram fornecidos aos alunos, quais eram seus principais interesses enquanto sujeitos leitores críticos, e não apenas verificar o resultado final do aprendizado baseado em dados estatísticos. A pesquisa empírica voltava-se à atividade educativa dos alunos e ao professor, como sugerem os Novos Estudos do Letramento (STREET 2003; BARTON 1994; GEE 2004, 2005; DIONÍSIO 2007a, 2007b).

A investigação foi realizada com um professor e uma turma de 23 alunos do primeiro segmento (classe de alfabetização) da Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Florianópolis no ano de 2007. O primeiro segmento da EJA, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Realizaram-se entrevistas semi-estruturadas com alunos e professor, além da observação participante em sala de aula. As entrevistas possibilitaram verificar como os sujeitos se relacionavam com as práticas de leitura desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar, bem como os sentidos que atribuíam a tais práticas. A observação participante possibilitou aprofundar o processo de geração de dados, verificando-se a participação dos sujeitos nos *eventos de letramento* ocorridos na EJA.

Partiu-se do pressuposto de que as práticas de leitura dos alfabetizandos da EJA são influenciadas tanto pelo professor quanto pelos alunos. O primeiro com suas expectativas sobre o que ensinar, e os outros sobre o que aprender. Essas diferentes expectativas vão incidir diretamente nas práticas de leitura em sala de aula que acontecem através das metodologias, orientação e materiais fornecidos pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem. As metodologias, as orientações e os materiais definem *como* são as práticas de leitura na EJA e influenciam as atitudes e os sentidos que os alunos atribuem à leitura e aos materiais utilizados com tal finalidade. As atitudes e os sentidos refletem *quais* as práticas de leitura feitas pelos alfabetizandos na EJA.

## 5 PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM JORNAIS E REVISTAS NA EJA

Destacam-se, neste recorte de pesquisa, alguns momentos em que a escolha das metodologias pelo professor e as suas orientações geraram distintas atitudes e sentidos por parte dos alunos. Para representar esses momentos serão apresentados eventos relacionados aos suportes de gêneros discursivos<sup>7</sup>, jornais e revistas, ocorridos com maior frequência no período da coleta de dados, que contribuíram para refletir sobre as *práticas de letramento* na perspectiva dos *modelos autônomo e ideológico*.

Nas entrevistas, os alunos afirmaram ler e possuir jornais e revistas em casa, assim como comentaram que o professor já tinha levado esses suportes de gêneros para sala de aula, mas que algumas vezes o objetivo da leitura desses materiais era para recortar palavras. Na entrevista, o professor<sup>8</sup> afirmou:

- (1) *Do jornal foram trabalhadas algumas matérias. Foi bem no início quando eu cheguei. Nós pegamos algumas reportagens que falavam também das condições de vida, que retratavam no jornal; foi mais a questão da violência que estavam falando tanto. Líamos as reportagens e fazíamos algumas discussões. A violência era um tema que estava sendo do interesse deles, então achei importante trabalhar.*

Infere-se dessa fala que o professor tinha a preocupação de trabalhar a linguagem na perspectiva do *letramento ideológico*, pois, além de alfabetizar relacionava o jornal com “[...] o contexto social e ideológico que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido [...]” (STREET, 2003, p. 9).

No processo de ensino e aprendizagem, foram observados diferentes momentos em que jornais e revistas eram utilizados em sala de aula, pelo professor, em eventos de leitura e escrita não condizentes com a sua fala na entrevista. Da mesma forma, os alunos atribuíam significados e sentidos distintos aos gêneros presentes nos jornais e nas revistas em dissonância com o discurso do professor.

Em um primeiro momento de observação do processo de ensino e aprendizagem, o professor levou para a sala de aula vários jornais e sugeriu que os alunos folheassem e escolhessem uma reportagem. Essa aula foi marcada por um espaço dinâmico de interação em que o professor e os alunos construíram sentidos coletivos e individuais para o jornal, em um diálogo sobre suas características e suas funções sociais. Nessa aula, a interlocução entre professor e alunos propiciou a identificação de prováveis leitores dos jornais apresentados, com manifestações sobre os valores que atribuíam às leituras feitas e quais as relações que estabeleciam entre elas e as práticas sociais de leitura das quais participavam fora da escola. O comentário de Jonas<sup>9</sup> mostra o sentido social do jornal para os alunos:

<sup>7</sup> Compreende-se gênero discursivo pela perspectiva de Bakhtin (2003, p. 262): apesar de os enunciados serem individuais, eles se movimentam em busca de regularidades, elaborando “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados”. Por se constituírem das atividades humanas, os gêneros são modificados conforme o período histórico e o grupo social. Os suportes comportam diferentes gêneros discursivos.

<sup>8</sup> O professor participante da pesquisa terá o nome fictício de Maurício.

<sup>9</sup> O nome dos alunos é fictício.

- (2) *Por isso que temos que ficar atentos às notícias do jornal: tudo muda muito rápido hoje em dia.* (Diário de campo, 2007)

Os alunos gostaram da aula de leitura de jornal, pois além de ser utilizado como instrumento auxiliar do ensino da leitura, cumpriu uma função social distinta daquela de uso escolar. Verifica-se isso nas palavras de Michel:

- (3) *Que aula legal essa, né? Gostei!* (Diário de campo, 2007)

Esse *evento de letramento* menos escolarizado, em que foram consideradas as características e funções sociais do suporte e de alguns gêneros nele contidos, tornou-se atrativo e significativo para os alunos. Se o jornal tivesse sido utilizado na sala de aula somente como “pretexto” para a alfabetização, os resultados de desenvolvimento dos níveis de letramento dos alunos teriam sido diferentes.

Em outros momentos, quando as revistas e os jornais eram levados para a sala de aula apenas para recorte de figuras, os alunos demonstraram não ver sentido nas atividades propostas, pois não percebiam relação com as situações reais de comunicação e acreditavam que esses recortes não favoreciam sequer o letramento escolar com um fim em si mesmo. O processo de interação, nessas situações, constituía-se de atividades enfadonhas e repetitivas. Quando isso ocorria, a inadequação da metodologia proposta não contribuía para a alfabetização, o que expressa a fala de Zenir:

- (4) *Esse negócio de cortar revista... nós não estamos mais gostando daquilo né... [...] quer dizer que a pessoa tá ali pra aprender tudo né, e não ficar fazendo coisa de criança.* (Diário de campo, 2007)

Infere-se dessa prática que o modelo de letramento em curso aproxima-se, nesse caso, do *modelo autônomo* e não do *modelo ideológico*. Em outra aula, o professor levou revistas, e os alunos começaram a questionar a utilidade delas para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita. Antes de o professor propor a atividade para a aula, Zenir comentou:

- (5) *Ih... Olha só o que vamos fazer hoje... recortar e colar. Estamos bem... parecemos criancinhas; eles acham que não nos ensinaram a cortar, mas o que não nos ensinaram foi a escrever.* (Diário de campo, 2007)

Mesmo depois da explicação do professor (as revistas seriam utilizadas para recortar gravuras sobre trabalho, temática em discussão à época, formar um texto e elaborar um cartaz), os alunos, que já haviam comentado sobre a falta de significado para as atividades de recorte e colagem, mostraram-se desestimulados e não viam sentido no que lhes era proposto. Argumentavam com o professor sobre a inadequação daquela atividade para o seu processo de alfabetização, porém suas falas não foram consideradas. Essa atividade gerou conflitos entre os sentidos atribuídos pelo professor àquela metodologia de ensino e o sentimento dos alunos em relação a ela. Nessa situação, tem-se a predominância de um *evento de letramento autônomo*, com a finalidade de ensinar um conteúdo de língua desvinculado de usos culturais e sociais; há a preocupação de responder apenas às exigências escolares.



O jornal foi utilizado novamente e, nessa aula, o professor escolheu uma reportagem específica retirada do jornal “A Notícia”, de circulação em Florianópolis, cujo título era “Catarinense vive 8,4 anos mais”. Para iniciar as discussões sobre a reportagem, o professor apresentou-se como um leitor que ao ler aquela matéria, por ter relação com a temática discutida em aulas anteriores, percebeu a possibilidade de desenvolver um trabalho significativo com os alunos. Estes interagiram com o professor durante a aula, apresentando seus conhecimentos prévios sobre o assunto, confrontando-os com os dados trazidos na reportagem. Os alunos foram estimulados a refletir sobre as características do texto e sobre as afirmações ali presentes, não aceitando o texto escrito como uma verdade incontestável. A reportagem do jornal e seu conteúdo foram bastante atrativos, tanto que durante toda a atividade os alunos conversavam com os colegas sobre o tema em questão. Nessa aula foi observada uma prática de uso da leitura e da escrita em que o modelo ideológico de letramento tornou-se mais perceptível, uma vez que oportunizou a reflexão, valorizando as diferentes *práticas de letramento* dos alunos desenvolvidas em agências sociais distintas da escolar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da escola, na educação de jovens e adultos, é ensinar e desenvolver as *práticas de letramento* socialmente valorizadas. Observa-se, no entanto, a desvalorização e a distância imposta aos conhecimentos advindos da educação informal, ou seja, das *práticas de letramento* de que os jovens e adultos não-escolarizados participam em seu cotidiano.

Os Novos Estudos do Letramento (STREET 2003; BARTON 1994; GEE 2004, 2005; DIONÍSIO 2007a, 2007b.) têm contribuído para a compreensão de que todos os letramentos são ideológicos, e que os alunos da EJA participam também de *eventos de letramento* em diferentes agências sociais. Essa participação lhes propicia o desenvolvimento de diferentes práticas de leitura e escrita.

Os dados observados indicam que as *práticas de letramento* subjacentes aos *eventos de letramento* na educação de jovens e adultos – eventos que envolvem jornais e revistas e são desenvolvidos de diferentes maneiras – geraram sentidos favoráveis para os alunos quando a metodologia de ensino utilizada pelo professor propiciou a articulação das atividades de sala de aula com as práticas sociais, diminuindo a distância entre os discursos dos alfabetizando e o discurso dominante da escola (GEE, 2005).

A aprendizagem ocorre pela interação e a realização de diferentes eventos discursivos amplia as chances de os alunos se constituírem sujeitos letrados mais reflexivos e críticos. Contudo, apenas o trabalho com diferentes suportes e gêneros discursivos e as intenções do professor não garantem a articulação do desenvolvimento das atividades na EJA com o *modelo ideológico de letramento*, pois o ensino da leitura e da escrita pode ser desenvolvido somente de maneira autônoma sem que a prática da alfabetização se torne significativa para os alunos.

Os dados indicam ainda uma oscilação na prática pedagógica do professor. Há um movimento em curso: de um lado, um ensino em que subjaz o *modelo autônomo de letramento* e, de outro lado, um ensino que se aproxima do *modelo ideológico*,

encontrando receptividade dos alunos no processo de aprendizagem. A valorização das práticas plurais de letramento não significa restringir o processo de ensino-aprendizagem às práticas culturais dos alunos, mas sim expandi-las, pois, como afirma Dionísio (2007a), cabe à escola ensinar o letramento dominante, uma vez que é por meio dessa prática que os indivíduos vão se inserir na sociedade. Nesse sentido, entende-se que as atividades desenvolvidas na EJA fazem sentido aos alunos quando o processo de ensino se dá “[...] das práticas sociais para a escola [...]” (STREET, 2003) e não quando ocorre apenas o desenvolvimento autônomo de tarefas escolares de alfabetização, como se observou em alguns momentos desse recorte de pesquisa, do qual se infere que o esperado era que as práticas escolares fossem alavancas para as práticas sociais.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, P. A. **Leituras de alfabetizando da EJA: práticas de letramento em construção**. Florianópolis. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Sp: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the Ecology of written language**. Cambridge: Blackwell, 1994.

DIONÍSIO, M. L. Educação e os estudos atuais sobre o letramento. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, 2007a.

\_\_\_\_\_. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. **Educação (UFSM)**, América do Norte, v. 32 n. 1, 2007b. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Florianópolis. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, 2007.

GEE, P. **La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones**. Tradução castelhana de Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

\_\_\_\_\_. **Situated language and learning: a critique to tradicional schooling**. New York/London: Routledge, 2004.

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

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

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br/templates/heard/index.php?language=pt&modo=bioteca&act=categoria&cdcategoria=22>>. Acesso em 27/08/2007.