

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
HUMANAS
CURSO DE LETRAS**

**GÊNEROS TEXTUAIS E AS IMPLICAÇÕES PARA
O LETRAMENTO DE ADULTOS**

Orientadora: Professora Dr^a Gisele Benck

Acadêmica: Paula Rios da Cunha

Passo Fundo, junho de 2018.

Paula Rios da Cunha

GÊNEROS TEXTUAIS E AS IMPLICAÇÕES PARA
O LETRAMENTO DE ADULTOS

Monografia apresentada ao Curso de Letras/Espanhol e suas respectivas Literaturas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras/Espanhol e suas respectivas Literaturas, sob a orientação da Professora Dra Gisele Benck de Moraes.

Passo Fundo

2018

Paula Rios da Cunha

GÊNEROS TEXTUAIS E AS IMPLICAÇÕES PARA
O LETRAMENTO DE ADULTOS

Monografia apresentada ao Curso de Letras/Espanhol e suas respectivas Literaturas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras/Espanhol e suas respectivas Literaturas, sob a orientação da Professora Dra Gisele Benck de Moraes.

Aprovada em _____ de _____ de _____ . .

BANCA EXAMINADORA

Profa- UPF

RESUMO

O presente trabalho discorre sobre a análise de conteúdo dos materiais utilizados em sala de aula para a alfabetização de jovens e adultos em uma escola estadual da cidade de Passo Fundo/RS. A partir da verificação dos gêneros aplicados, (com base nos estudos de Gêneros Textuais do teórico Luiz Antônio Marcuschi) e as temáticas abordadas nos mesmos, discute-se em que grau foram levados em conta aspectos como: a faixa etária, a promoção da interatividade e o contexto de vida dos alunos para inseri-los no mundo da escrita, segundo as teorias do letramento apresentadas por Angela Kleiman e do sociointeracionismo, do pesquisador Lev Vygotsky. Visto que os mais recentes estudos dessas áreas preconizam pelo trabalho que represente sentido àquele que aprende, tornando o processo significativo e instigando a participação. O que, nesse caso, colabora diretamente para estimular os mecanismos cognitivos de assimilação dos códigos escritos. A metodologia empregada foi a análise dos materiais aplicados em aula, com base na pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. Os resultados obtidos demonstraram que o material utilizado não estava adequado à efetiva consumação do processo de ensino-aprendizagem, por não contemplar as temáticas de acordo com a idade dos alunos, prejudicando a permanência e o avanço dos mesmos no curso de EJA e sua consequente inserção na sociedade formal.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. EJA. Leitura. Gêneros textuais.

RESUMEN

El presente trabajo discorre sobre el análisis de contenido de los materiales utilizados en aula para la alfabetización de jóvenes y adultos en una escuela estatal de la ciudad de Paso Fundo/RS. A partir de la verificación de los géneros aplicados (con base en los estudios de Géneros textuales del teórico Luiz Antônio Marcuschi), y las temáticas abordadas en los mismos, se discute en que grado fueron llevados en cuenta aspectos como: el grupo de edad, la promoción de la interactividad y el contexto de vida de los alumnos para los inserir en el mundo de la escritura, según las teorías del letramento presentadas por Angela Kleiman y del sociointeracionismo, del investigador Lev Vygotsky. Puesto que los más recientes estudios de esas áreas preconizan por el trabajo que represente sentido a aquel que aprende, haciendo el proceso significativo e instigando la participación. Lo que, en ese caso, colabora directamente para estimular los mecanismos cognitivos de asimilación de los códigos escritos. La metodología empleada fue el análisis de los materiales aplicados en clase, con base en la investigación cualitativa de cunho interpretativista. Los resultados obtenidos demostraron que el material utilizado no estaba adecuado a la efectiva consumación del proceso de enseñanza-aprendizaje, por no contemplar las temáticas en consonância con la edad de los alumnos, perjudicando la permanência y el avance de los mismos en el curso de EJA, y su consecuente inserción en la sociedad formal.

Palabras clave: Letramento. Alfabetización. EJA. Lectura. Géneros textuales.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
2	TEORIA SOCIOCULTURAL.....	11
3	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.....	15
3.1	MULTILETRAMENTOS.....	23
4	GÊNEROS TEXTUAIS.....	25
5	ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS.....	29
6	METODOLOGIA.....	33
6.1	CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	35
6.2	Análise das atividades.....	35
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
	REFERÊNCIAS.....	65

1 INTRODUÇÃO

A informação tem se tornado, nos dias atuais, a ferramenta que impulsiona inúmeros avanços tecnológicos, econômicos, políticos e cognitivos da sociedade. Em vista disso, autores de diversas áreas têm se referido a este momento como *A era da informação*, a qual desperta no ser humano um impulso consciente e voluntário de procurar inserir-se em contextos globalizados de leitura, o que inclui obrigatoriamente (entre outras variáveis), o primeiro processo reconhecidamente formal de *letramento*: a alfabetização. Estes dois últimos conceitos estão intrinsecamente relacionados, sendo delimitados por uma linha muito tênue, por vezes incompreendidos e até mesmo confundidos.

Alfabetização é vocábulo de uso corrente, cujo sentido não suscita dúvidas nem desperta polêmicas; o mesmo não ocorre com o vocábulo letramento, de sentido ainda pouco claro e impreciso, porque introduzido recentemente no léxico das ciências sociais [...]. Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los (SOARES, 2003, pg. 90).

Desse modo, como o termo letramento surgiu há pouco, não é corrente de maneira esclarecedora o uso amplo e correto do conceito geral que a palavra emerge. Faz-se necessário, então, antes de adentrar-se nessa esfera, elucidar os significados de ambas as expressões.

O vocábulo alfabetização, reiterando o que já foi dito, é diacronicamente mais difundido. Entende-se por seu significado, desde os primórdios da consolidação da escrita formal, adquirir os códigos escritos, decodificar, apreender o sistema tecnológico, o registro gráfico e arbitrário da língua falada. Já letramento remete às práticas sociais de uso da escrita, ou seja, a interpretação dos códigos desta dentro dos contextos de uso cotidiano, que ajudam a compreender o funcionamento e o emprego dos sistemas gráficos e semióticos que nos rodeiam o tempo todo em um universo humano dominado pelo grafocentrismo ¹.

Percebe-se, ao longo do tempo, a ampliação dos conceitos, a agregação de novos patamares do saber tecnológico da escrita, por isso é inquestionável, cada vez mais, a indispensabilidade de saber ler e escrever. Partindo desse pressuposto, é perfeitamente

¹ Característica da sociedade moderna que confere extremo valor ético, jurídico e moral a tudo o que é escrito, isto é, a sobreposição da cultura escrita sobre a cultura oral (QUEIROZ, Sônia (Org.), 2008, p. 33).

compreensível a necessidade depreendida por parte dos que não o sabem, buscando retornar à escola a fim de integrarem-se plenamente à sociedade.

Dados os devidos esclarecimentos, procurou-se aliar o conhecimento a respeito desses conceitos e necessidades, com a intenção de elucidar os processos sucedentes no espaço de ensino formal dessas concepções: a sala de aula. A importância de desvendar o que acontece nos domínios da escola, vai ao encontro da noção de que é preciso saber se o que está sendo estudado corrobora com o que está sendo aplicado, se as modernas teorias estão efetivamente chegando até os professores atuantes e sendo incorporadas à prática, já que, para que se possa de fato tomá-las como funcionais e consolidá-las, é fundamental que sejam implementadas onde é o seu lugar de destino, as classes escolares.

Em vista disso, Kleiman (2004, p.16), voltando seu olhar para a análise de livros didáticos, identificou esse paradoxo há bastante tempo, “ao olharmos para os livros didáticos da década de 70, parece que a pesquisa e o ensino andam na contramão um do outro”. Mais adiante neste estudo, observa-se ainda a atual incidência de tais falhas, talvez de maneira menos acentuada, mas não menos preocupante.

Portanto, trazer à tona essas questões de discrepância teórico-práticas, apresentando dados concretos, é qualificar um sinal de alerta para a comunidade educacional e principalmente ajudar aos cidadãos que buscam esse conhecimento que tanto lhe faz falta, já que a moderna configuração das redes profissionais e interpessoais que regem o sistema atual, requer pessoas que despendam de um mínimo grau de letramento, tanto no que tange aos seus níveis formais de leitura e escrita, quanto em seus usos sociais.

Por conseguinte, o presente trabalho buscou analisar os recursos materiais utilizados em sala de aula para iniciar jovens e adultos no universo da escrita, mais precisamente aqueles aplicados a uma turma de alfabetização nível I, em uma escola estadual situada na cidade de Passo Fundo/RS. Para tanto, tomam-se por base os questionamentos levantados à luz de percepções empíricas e teóricas quanto à importância de o professor conhecer o perfil do estudante que será alfabetizado, no sentido de tomar nota do seu contexto social e da sua experiência de vida até então, a fim de que o docente possa melhor definir a maneira pela qual promoverá o ensino-aprendizagem.

O exame dos conteúdos presentes nos gêneros textuais utilizados no ensino de língua materna para adultos, tem o intuito de qualificar os mesmos enquanto instrumentos validados ou não para seu uso formal e técnico, procurando embasar as análises dos textos utilizados pela professora de acordo com os trabalhos de Angela Kleiman e Paulo Freire, nas áreas de

letramento e alfabetização de adultos; os estudos de Vygotsky sobre o sociointeracionismo; e as pesquisas que abordam os gêneros textuais de Luiz Antônio Marcuschi.

Visa-se, desta forma, enriquecer a perspectiva profissional de educadores no âmbito de proporcionar-lhes uma percepção moderna e adequada para o ensino funcional da escrita. Ampliando assim a possibilidade de despertar o interesse no aluno, pois aquele se apropriará do aporte teórico necessário para colocar em prática os caminhos facilitadores de metodologias pertinentes e estimuladoras.

Para tanto, salienta-se que os objetivos do corpus teórico deste trabalho pautaram-se em: analisar o material utilizado pelo professor/alfabetizador em sala de aula; direcionar olhar específico e detalhado sob determinados aspectos do ensino de língua materna para adultos, com o propósito de aprofundarem-se/aperfeiçoarem-se as técnicas em classe e consolidarem-se assertivamente os meios de aprendizagem na referida área; compreender/esclarecer o conceito de letramento no contexto de alfabetização de jovens e adultos; discutir a interferência e a importância do meio sociocultural no processo de letramento na escola, a partir dos estudos de Vygotsky.

Trata-se nesse âmbito, de investigação norteadora no sentido de orientar o educador, a compreensão quanto à utilização de materiais relevantes nesse dado momento da vida dos educandos, que não é entendido pela sociedade como o mais adequado para a aquisição da escrita, diferentemente do que ocorre com as crianças que aprendem na idade estipulada como regular e por esse motivo, o caminho é ainda mais desafiador.

Quando se fala em alfabetizar, é possível partir de um princípio leviano já refutado cientificamente de que o indivíduo em questão venha raso, pronto para aprender tudo aquilo que não sabe. Nos dias de hoje, no entanto, com o avanço dos estudos na área da alfabetização e o surgimento do termo letramento, infere-se que esta noção não contempla a realidade.

Valle (2011, p.38), ao explicar sobre os conceitos de alfabetização de Emília Ferreiro, salienta que “o professor tem que ter exata noção de que, antes de aprender a escrever determinada ideia, a criança já aprendeu a falar aquela ideia”. Nesse caso, está se tratando de alfabetização infantil, porém se for levado em consideração que uma criança com poucas experiências de vida em relação a um adulto, venha com uma certa bagagem cultural e empírica, imagine-se então as proporções de uma pessoa com muito mais idade e experiência. Nas palavras de Paulo Freire (1985, p.92), “ninguém tudo sabe e ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados”. Cabe, nessa esfera,

compreender que alfabetizar jovens e adultos no século XXI, integrantes de uma sociedade ao mesmo tempo grafocêntrica e dotada de uma vasta e rica gama de gêneros textuais presentes no dia a dia, é de fato uma tarefa perspicaz e laboriosa, que não pode ser delegada a educadores despreparados, pois

[...] a área de Língua Portuguesa permeia as outras áreas do conhecimento. Nossa língua é o principal instrumento que temos para interagir com as outras pessoas, para termos acesso às informações, aos saberes, enfim, à cultura da qual fazemos parte. A importância da linguagem para os seres humanos não reside só nas possibilidades de comunicação que encerra. Por ser um sistema de representação da realidade, ela dá suporte também a que realizemos diferentes operações intelectuais, organizando o pensamento, possibilitando o planejamento das ações e apoiando a memória. (RIBEIRO, 2003, p. 53)

No tocante ao que foi explicitado, verifica-se o potencial transformador da língua e denota-se a questão de seu mérito em relação à formação de cidadãos conscientes e atuantes dentro de espaços delineados pelo grau de letramento dos indivíduos. Concomitantemente, as possibilidades despendidas a quem possui certo domínio do código escrito expandem-se consideravelmente em um mosaico de oportunidades de crescimento pessoal, integração e ascensão social, tanto em âmbito particular quanto profissional, proporcionando qualidade de vida, exaltando o desempenho intelectual e conseqüentemente agregando valor às suas ações em sociedade.

Tudo isso, é claro, sempre respeitando e levando em consideração a essência do sujeito, sua origem e sua cultura, que não podem ser ignoradas e muito menos desvalorizadas. Ao contrário, o que se propõe é ampliar suas noções culturais e profissionais, elevando-as a um patamar que o possibilite ser construtor ativo de uma nova realidade em relação a ter mais opções de escolha e melhores chances de ascensão social.

Outrossim, é importante atentar-se ao fato de que a demanda de conteúdos em uma aula direcionada ao ensino da leitura, deve estar de acordo com a faixa etária dos alunos. Nesse caso, é inadmissível conceber que se reaproveitem cartilhas do primeiro ano da educação infantil básica para alfabetizar adultos.

Logo, fundamentada em estudos da área - tais quais as pesquisas de Kleiman - a ideia propagada amplamente nos meios científico e acadêmico é a de que o contingente de temas elaborados para aplicação em sala de aula esteja cada vez mais relacionado ao contexto social em que se encontra a maior parte da turma de alfabetizandos. Pois, a fim de facilitar e tornar

mais natural o processo de imersão na língua escrita, faz-se necessário que os conteúdos sejam significativos para o discente, ao passo que essa concepção deve estar em consonância com o que está sendo feito nas escolas. Assim, de acordo com Paulo Freire (1985, p.22), “as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares [...]. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador”. Muitas vezes o professor pauta a matéria que será dada estritamente a partir de seu conhecimento pessoal ou de currículos engessados e ultrapassados. Desta maneira, identifica-se nesse âmbito, um dos maiores equívocos do ensino regular.

Ocorre que, no momento atual de transição, em que o professor passa a ser visto como um mediador do conhecimento e não mais o portador absoluto do saber, ele tem de abdicar de um papel autoritário, inclusive quanto à imposição de conteúdos que lhe sejam mais agradáveis particularmente ou lhe pareçam mais apropriados ideológica e culturalmente, em detrimento de adentrar no universo do aluno, quer os assuntos sejam prestigiados ou não pelo mediador.

Sendo assim, os capítulos deste trabalho são apresentados em ordem sistematizada de acordo com as linhas teóricas selecionadas para dar cabo de maneira complementar da explicitação do tema discutido até aqui.

O capítulo 2 apresenta a teoria embasadora de todo este estudo quanto a aquisição da língua em adultos, a teoria sociocultural, pautada nos estudos de Vygotsky, que explana sobre as interferências do meio no aprendizado do indivíduo, afirmando que o cérebro possui um alto grau de plasticidade e a cognição desenvolve-se quando em interação com os demais sujeitos e a experiência proporcionada pelo ambiente.

No capítulo seguinte comenta-se sobre o surgimento do termo letramento, sua relação com o vocábulo alfabetização e a importância de ambos para a área da educação - de acordo com os estudos de Angela Kleiman. Principalmente no que se refere a seleção de conteúdos aprazíveis que estejam em consonância a uma proposta didática plausível com o enfoque de tais conceitos. No subcapítulo, é apresentado o neologismo *multiletramentos*, a partir da visão da teórica Roxane Rojo.

A seguir, no capítulo 4, há uma explanação quanto aos gêneros textuais, sob a abordagem de Luiz Antônio Marcuschi que traz explicações quanto a multiplicidade existente dos gêneros e suas funcionalidades na modernidade.

O capítulo 5 enfoca diretamente a questão da alfabetização de jovens e adultos. Pontuando as causas que levam uma pessoa em idade adulta a procurar um curso de EJA.

Motivos que revelam muito mais uma busca de sua satisfação pessoal do que a sua inserção imediata em ambientes ou processos mais complexos do sistema organizado.

O próximo capítulo, de número 6, traz a metodologia do tipo qualitativa de cunho interpretativista, que baseia-se neste caso, na análise dos gêneros textuais trabalhados em aula e sua relevância para a formação e educação segundo o perfil geral dos alunos da modalidade avaliada. Para finalizar, este capítulo ainda é compreendido pelos subcapítulos *Crerios de Análise* e *Análise das atividades*, que são aqueles que contemplam na prática, as teorias apresentadas até então por meio dos comentários relativos aos materiais cedidos.

2 TEORIA SOCIOCULTURAL

Quando se toma um posicionamento reflexivo e problematizador em relação a determinados desempenhos de rotina, dá-se o primeiro passo para a saída de um estado de inércia e passividade. O simples fato de não acomodar-se sob o que está pronto, baseando-se eternamente em métodos tradicionais e levantar indagações que fomentem ações de mudança é, além de um ato de ousadia e coragem, uma demonstração de superação e amadurecimento pessoal e profissional. A fim de embasar alguns desses interesses específicos, comenta-se a seguir sobre um dos conceitos que foram estudados para compreender a aquisição da língua materna em adultos.

Na seguinte concepção, as ciências humanas modernas corroboram a ideia de que o homem é um ser histórico, sujeitado à época em que vive, assimilando diacronicamente seus costumes e tradições. Sendo assim, denota-se a irrefutável influência do meio na formação dos indivíduos. Partindo desse princípio, traz-se à luz, para a investigação aqui proposta, a teoria sociocultural de Lev Vygotsky. A qual revela que a importância de um abrangente esclarecimento sobre esses estudos consolida-se pela indispensável utilização da língua (podendo-se usufruir dela em todas as suas dimensões, tanto por meio da fala, quanto por meio da escrita), na relação do homem com seus semelhantes para a socialização de suas ideias e construção conjunta de sua vida e seu universo e está intimamente vinculada a evolução da espécie, visto que a interação entre diferentes povos enriquece os conhecimentos grupais e sociais de cada comunidade envolvida.

Por conseguinte, a comunicação humana é, antes de mais nada, uma necessidade e além disso, o elo que estabelece suas relações mais profundas e atuantes com o entorno. Pois, na atual configuração em que se vive, na qual as ações comunicativas tornaram-se múltiplas e

multifacetadas, difundidas em inúmeros suportes e meios, a chamada era da comunicação convida as pessoas a participar e a interagir ativamente o tempo todo. Nesse caso e para tanto, a linguagem é o principal instrumento, impondo-se e coexistindo sob todas as mais modernas e avançadas tecnologias.

Os estudos que abrangem as teorias de aquisição e ensino de linguagem, comportam esta vasta gama de informações que sustentam as mais variadas bases para a elucidação do acontecimento de tal fenômeno. Porém, nenhuma delas abarca em sua totalidade a resolução absoluta da ocorrência desse mecanismo de comunicação na mente humana em sua complexidade e generalidades.

Acontece que na contemporaneidade, tem-se presenciado uma mudança significativa quanto à inserção dos conteúdos de sala de aula, pelo menos no que tange à maneira como ensinar. Atualmente preconiza-se pelo ensino contextualizado, pragmático. Além disso, está provado que a segregação dos conteúdos é cada vez mais um fator excludente que afasta o aluno da motivação - quesito importante para nortear o aprendizado, por isso salienta-se a relevância de expandir o ensino em todas as possibilidades viáveis. Nesse caso volta-se o olhar para o sociointeracionismo.

A Teoria Sociocultural argumenta que o funcionamento mental humano é fundamentalmente um processo mediador que é organizado por artefatos, atividades e conceitos culturais. Dentro desse quadro, humanos são levados à utilizar artefatos culturais existentes e criar novos que os permitam regular atividade biológica e comportamental deles. Falando de forma prática, os processos de desenvolvimento acontecem através de participações em ambientes culturais, linguísticos e historicamente formados tais como vida em família e interação entre iguais e em contextos institucionais como educação escolar, atividades esportivas organizadas e locais de trabalho, para citar apenas alguns. (LANTOLF, 2006).

Ou seja, mais uma vez o foco nas relações com o meio externo é enfatizado. A ideia de que as pessoas não aprendem isoladamente reforça-se e consolida-se com os resultados e os processos de práticas cada vez mais assertivas nesse sentido, comprovando a eficácia da evolução humana por meio de suas relações, que são dialógicas e perpétuas.

Segundo Lantolf (2006), a complexidade dos estudos de Vygotsky, revela um caráter neurologicamente baixo da formação da mente humana, porém o ser humano consegue desenvolver habilidades conscientes de controle sob sua própria biologia. Principalmente por meio da prática de atividades relacionadas à linguagem e à cultura, tais como a leitura, a escrita, a organização e a sistematização, a racionalidade, etc.

Lev S. Vygotsky (1896-1934) é o teórico de referência que melhor representa essa concepção de interatividade. De acordo com seus estudos, a linguagem humana - sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento - tem duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de “pensamento generalizante” (OLIVEIRA, 1992). Na visão de Vygotsky, “a compreensão de funções mentais fixas e imutáveis é rejeitada, pois ele trabalha com a noção de cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual” (OLIVEIRA, 1992, p.24).

Seguindo essa linha de pensamento, apura-se que todas as possibilidades de recepção estão concebidas para o aprendizado da mente humana, que está em constante interação e por esse fato, concomitantemente em transformação. Dessa forma, é fundamental que as relações sejam amplamente difundidas nas atividades em sala de aula. O homem, enquanto um ser altamente social, que vive em grupos e desenvolve-se nessa convivência, necessita de tais vínculos para evoluir cognitivamente. Reiterando, seu cérebro é um sistema aberto. Sendo assim, o teórico ainda postula que “dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico” (OLIVEIRA, 1992, p.24). Ou seja, o elemento que rege nosso pensamento não precisa, necessariamente sofrer alterações físicas em sua forma original para assimilar ou apreender conteúdos, isso se dá no processo histórico de sua participação e integração com o meio e os indivíduos que o cercam.

O teórico trabalha também com o conceito de um sistema funcional, com o qual convergem outros estudos científicos sobre comportamentos e desígnios celulares, segundo cada célula comportaria um papel específico, atuando de maneira articulada nos complexos processos desempenhados em cada área cerebral, que podem, inclusive alternar-se de acordo com as necessidades identificadas em decorrência de falhas naquele determinado sistema celular por algum motivo. Seriam uma espécie de rotas alternativas que o nosso corpo dispense ou mobiliza para não deixar de suprir funções essenciais de sobrevivência, por exemplo: “ se o principal grupo de músculos que funciona durante a respiração para de atuar, os músculos intercostais são chamados a trabalhar” (OLIVEIRA, 1992, p. 25), essa é uma alternativa fisiológica, mas também existem as de ordem sociocultural.

Como destaca, ainda Oliveira (1992, p. 250), “quando pensamos nas múltiplas possibilidades que dispusemos para responder a um raciocínio de cálculo, podemos nos utilizar da contagem nos dedos, da calculadora, do cálculo mental, da memorização gráfica do valor

final, etc.”. Nesse viés, é possível supor o resgate de um domínio letrado de vários mecanismos existentes criados pela sociedade para se chegar a um único resultado, mais uma vez então consolidando o meio como um fator de influência para o desempenho das funções cognitivas. Em se tratando dessas referidas funções, para compreender mais detalhadamente o processo de como se dá a aquisição da linguagem segundo o teórico russo, nas palavras de Valle, (2011, p. 29):

A teoria de Vygotsky (1984) destaca que é preciso considerar dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. Real - Entende-se por nível de desenvolvimento real aquela aprendizagem que já se tornou conhecimento, aquilo que a pessoa já sabe (pense em alguma coisa que você já sabe fazer, como tocar piano, pentear o cabelo, andar de bicicleta). No caso das crianças, trata-se daquilo que ela já sabe fazer sozinha. Potencial - A zona de desenvolvimento potencial é referente ao que a criança ainda não consegue fazer sozinha, porém, pode fazer com a mediação de outra pessoa.

Em linhas gerais, Vygotsky baseia-se no desenvolvimento infantil, porém como a área de alfabetização de adultos carece de estudos aprofundados e específicos e esse grau inicial de aquisição da leitura e da escrita guarda muitas semelhanças com a assimilação em crianças, é possível obter-se parâmetros aproximados de avaliação do aprendizado em tal área por parte de indivíduos mais velhos. Embora tratem de públicos diferentes, o foco da observação é o mesmo. Sendo assim, o adulto provavelmente já venha com o seu nível de desenvolvimento real mais apurado, a zona de desenvolvimento potencial seria, nesse caso, aquilo que a pessoa adulta veio para aprender, ou o processo que ainda está em formação (seu processo de alfabetização). Existe além disso, uma zona de caráter intermediário, denominada zona de desenvolvimento proximal (ZDP), na qual Valle, (2011, p. 30), afirma o seguinte:

É na ZDP que devemos pautar nossos esforços educativos, pois, como afirma Vygotsky (1988, p. 15), “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. A ZDP, como o próprio nome sugere, sempre está próxima do que a criança já sabe (real), e isso reafirma uma prática há muito difundida em nossas escolas: devemos sempre, como professores, partir do conhecimento que o aluno já tem.

No adulto, esse é um fator que está sempre em evidência, visto que sua bagagem é muito mais incrementada por toda a experiência de vida que carrega e que, indissociavelmente irá mobilizar para promover seu próprio aprendizado.

Essas questões definidas por Vygotsky são referentes a erro e acerto no que tange a apreensão da língua, nessa Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma frase ou palavra não precisa estar necessariamente certa para que se possa compreendê-la, argumentos esses fortemente relacionados à sociolinguística estudada mais recentemente. Segundo Valle (2011) para esse autor, “a linguagem é social e não se torna social. O que configura a existência da linguagem muito mais que a expressão oral, é a troca de compreensões dos significados (por gestos, olhares, choro ou palavras)”. Nesse caso, o teórico pressupõe que o desenvolvimento da linguagem está atrelado a um conjunto de relações de expressões físicas e corporais que culminam em fatores favoráveis para sua interpretação e complemento da comunicação.

Ou seja, de qualquer maneira é no diálogo, na troca, na experiência interpessoal, na interação, que expandimos nossas conexões mentais. Reafirmando a questão a qual estudos anteriores em diversas áreas da antropologia, da psicologia e da história, há muito tempo, já explicitam: o homem é um ser na sua essência e constituição, social. Atribuindo, dessa maneira, maior ênfase e visibilidade às conclusões de Vygotsky, que entende a linguagem humana como “sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, com duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante” (OLIVEIRA, 1992), levando em consideração tal enunciado, a linguagem é o principal vetor que liga o homem a tudo o que existe e o classifica como racional.

Desse modo, procurou-se salientar no presente trabalho de pesquisa, o caráter social vigente nos estudos de Vygotsky, pois tal conhecimento permeia o conceito de que o aprendizado e a difusão da linguagem decorrem desse processo. Ademais, tais teorias ainda embasam as principais técnicas e referências de metodologias para o ensino contemporâneo.

3 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Quando a palavra letramento é ouvida, infere-se que ela esteja ligada a pessoas tidas como letradas, em uma referência ao erudito; ou ao processo de alfabetização, o que neste último caso, de fato não é um completo equívoco.

No entanto, o que muitos desconhecem, é que mesmo alguém que não saiba ler pode ser considerado letrado. A incompletude relacionada ao significado desse vocábulo está em grande parte atrelada a adaptação de seu conceito e na verdade, mais recentemente, ao seu próprio surgimento

A introdução do termo letramento no Brasil resulta, [...] da versão do termo inglês *literacy*, o qual tradicionalmente era traduzido por alfabetização. A opção por dar à palavra inglesa uma nova tradução advém dos sentidos que ela adquiriu devido às novas compreensões do que significaria objetivamente ser alfabetizado na sociedade contemporânea [...] e ao desenvolvimento de pesquisas sobre escrita, compreendendo-a como algo mais que a cópia fiel da fala ou a usurpadora do lugar original desta (RIBEIRO, 2003, p. 51).

Ainda existem certas dúvidas e contradições a respeito da nova terminologia, porém, cada vez mais os teóricos da área têm consolidado o termo por meio de sua utilização e esclarecimento. Cabe em dado momento, ao educador buscar, ir ao encontro desse saber que está disponível em vários trabalhos de autoras como Angela Kleiman e Magda Soares, para citar alguns nomes.

Dentro de tal busca, é preciso analisar que geralmente quando uma palavra surge é porque houve a necessidade de expressar novas ideias, diferentes das que já existiam até então para explicar uma nova maneira de compreender o que se toma como leitura e para além disso, a nova configuração da sociedade, em torno de inúmeros contextos interpretativos com os quais se tem de interagir o tempo todo. Tal reflexão expressa a necessidade de englobar a ideia de que para viver nessa era tecnológica não basta dominarmos apenas a tecnologia do código escrito, mas a completude comunicacional em si. E para tamanha demanda surgiu a palavra letramento.

Por este vocábulo, entende-se os usos sociais da escrita, pois segundo Marcuschi “o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos” (2003, p.21). Há inclusive quem defenda o uso da palavra pluralizada, já que não há apenas um letramento e sim vários, (sobre isso retomaremos mais adiante, no capítulo sobre os multiletramentos) por exemplo: a leitura de imagens em outdoors e a interpretação da mensagem que a propaganda está transmitindo, a manipulação de aparelhos celulares; a interação nos caixas eletrônicos em bancos; o envio de mercadorias pelos correios; as compras no supermercado; a tomada de ônibus ou metrô; o pagamento de contas; a retirada de senhas para aguardar em filas. Bem como o preenchimento de formulários diversos tais quais: fichas

de cadastro nos sistemas públicos de saúde, educação, assistência social, censo, etc, e o próprio ato de votar. Enfim, todas essas atividades exigem um certo grau de letramento, que “distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo” (MARCUSCHI, *apud* STREET, 2003, p. 21) - seja em maior ou menor escala, seja de maneira independente, ou com o auxílio de terceiros.

Essas são práticas tipicamente relacionadas aos usos sociais que fazemos da escrita em nossa rotina. E o mais interessante, é que em grande parte dessas situações nem sempre (em um país continental e desigual como o Brasil), essas ações são feitas por pessoas que sabem ler ou escrever. O que acontece, no caso, é que elas se veem obrigadas, incitadas a todo o momento a utilizar de suas faculdades mentais de raciocínio e lógica para sobreviver em ambientes predominantemente dominados pela escrita, mas que não são regidos necessariamente apenas por meio dela.

Na verdade, o analfabetismo impõe-se somente em parte enquanto um obstáculo definitivo e inquestionável, pois é sabido que as pessoas, necessitando realizar suas mais básicas atividades de rotina e sobrevivência, acabam dominando, apropriando-se da leitura de outros suportes que lhes possam ser acessíveis no sentido de auxiliá-los na descoberta de tudo que possa servir como dica, informação ou complemento de interpretação possível para que consigam executar suas tarefas com certa autonomia e dignidade. Assim definiu Marcuschi (2003, p. 25),

O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado, na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita.

Dito isto, não se pode reduzir toda a abrangência de um significado tão rico em decorrência de meras e levianas suposições, muitas vezes, por inferências particulares baseadas no senso comum, aproximação lexical ou especulações. Há que se ter um cuidado em relação a distinguir a palavra no parâmetro dessa recente perspectiva, como bem definiu Angela Kleimam (2005, p. 6) “a complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma

forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”.

A partir desse aspecto, adentra-se então na parte que se discute o papel dos educadores em uma sociedade que passa por transformações progressivamente drásticas e aceleradas. É preciso se ter em mente que urge, cada vez em maior demanda, a necessidade de os conteúdos escolares serem menos escolarizados e mais próximos do concreto, do real. É exatamente isso que a noção de letramento sustenta para o ensino em sala de aula.

Há que se levar a cabo um debate importante que cabe aqui em relação ao fato de se tomar o letramento por um método, o que obviamente, depois de tudo o que foi explicitado, não corresponde a real aplicabilidade do termo. Sendo que a escola, dentro de suas necessidades didáticas e pedagógicas, comumente busca maneiras de aplicar metodologias, ou transforma conceitos em práticas de ensino, o que termina por distorcer os modos apropriados de educar de acordo com seus significados complexos.

Sobre esse assunto, Kleiman *apud* Associação Internacional de Leitura (2005, p.12), discorre: “ não existe um método único ou combinação única de métodos que possa ensinar a ler a todas as crianças com sucesso. Por isso os professores devem desenvolver um profundo conhecimento de múltiplos métodos para ensinar a ler”. Ou seja, o docente tem de conhecer sim métodos diversificados, mas não pode cair no erro de confundir conceitos com métodos.

Outro desalinho dá-se no conceito de alfabetização, que aliado ao termo letramento é, da mesma forma, motivo de novos questionamentos. A incorporação do vocábulo letramento, não implica em mudanças naquilo que sabemos ser a alfabetização. Pelo contrário, são conceitos que se complementam, andando lado a lado, mas que essencialmente guardam cada um suas especificidades. Nesse sentido, “o letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados” (KLEIMAN, 2005, p. 11). Conseqüentemente, para que se possa compreender como e de que maneira essa união de conceitos se dará no campo pedagógico, sem descaracterizá-los ou confundi-los, é preciso esclarecer muito bem ambos e no caso da alfabetização (que é o mais conhecido), reforçar a semântica da palavra. A novidade envolvida nesse rol: o termo letramento, (detentor das maiores dúvidas), já foi aclarada na sequência anterior deste trabalho. Em vista disso, será voltado um olhar mais aprofundado para a questão da alfabetização.

É possível afirmar que a alfabetização é um campo limitado e com isso não são diminuídos o seu papel e a sua importância no processo de formação do educando. Ocorre que

a mesma comporta limites bem demarcados no que tange a definição de seu conceito, por cumprir a função específica da formalização do código escrito.

Segundo evidencia Marcuschi (2003, p.21) “a alfabetização [...] é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever”, em outras palavras, alfabetizar é um ato compartilhado - salvo casos autoditadas, e mesmo assim convém dizer que sempre haverá alguém responsável por auxiliar nas percepções, no incentivo, na negação ou confirmação daquilo que se está intencionando aprender.

Ou seja, alfabetizar é uma ação de cunho social, que nasce por meio de uma interação grupal sistemática e direcionada (promovida geralmente pela escola) e converge justamente para um outro patamar dessa interação, ampliando-a e diversificando-a. Trata-se pois, de um produto criado pela sociedade, que estreita e ao mesmo tempo generaliza os vínculos com ela mesma. Em outras palavras, alfabetizar denota ensinar um indivíduo a decodificar os símbolos gráficos que conhecemos como palavras através do ato de leitura. Nesse sentido, havia uma carência de definição, sem abrangência ou significado específico, então surgiu uma resposta democrática a tudo que se toma por leitura: o termo letramento.

À luz dessa perspectiva, cabe salientar um ponto de extrema importância para o estabelecimento de um paralelo entre letramento e alfabetização: o de que nos atuais moldes da sociedade complexa em que vivemos, caracterizada pelo grafocentrismo, o valor designado à escrita está diretamente relacionado a processos históricos de domínio e poder. Pois, as comunidades reconhecidas em épocas mais distantes como supremas, impuseram sua cultura aos povos segregados por vários meios, sendo que um deles foi a obrigatoriedade da apropriação de seu código escrito por parte desses povos.

Em virtude de tal fato, as demais formas simbólicas de representação do mundo tornaram-se marginalizadas, ficando à mercê do ensino da escrita, dependendo e existindo somente em razão meramente ilustrativa, decorativa, perdendo-se assim toda a riqueza de sua valorização e interpretação. As abordagens de leitura ficaram restritas à cultura escrita, deixando-se de lado o empirismo da semiótica em que “os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos” (KLEIMAN, 2004, p.15). Como visto, muito se perde em razão de concepções que pararam no tempo, e não representam mais a pluralidade das linguagens de informação que nos rodeiam, muito menos a evolução necessária para o avanço do ensino significativo, aquele que faz sentido e contempla a realidade.

Em decorrência disso, na alfabetização de jovens e adultos, o letramento ganha uma posição de destaque, já que o adulto, quando vem aprender a escrever, comporta uma experiência de vida muito maior em relação a uma criança. Certamente ele esteve e está em contato direto com a leitura há bastante tempo, ou, mais precisamente, o tempo todo. Então, até hoje, teve de aprender a dar cabo de suas necessidades, precisou estabelecer os próprios métodos, para encontrar meios de decifrar senão os códigos escritos em si, as suas finalidades.

Dessarte, a pessoa que não sabe ler mobiliza outros recursos cognitivos que também estão relacionados a inferências, comparações, formulações de hipóteses, enfim, a inteligência, “um [...] mito sobre o letramento refere-se à crença de que o código escrito seja superior a outras modalidades de representação da mensagem. [...] Contudo, o código escrito não pode ser entendido senão em relação a outros modos de representação da mensagem, tais como imagens, diagramação gráfica na folha do papel, recursos tipográficos (formato das letras) e muitos outros símbolos” (KLEIMAN, 200, p. 69). Visto isso, em virtude de haver uma complementação entre letramento e alfabetização, elevar um acima do outro pode ser leviano e comprometer a compreensão vasta de leitura.

Pensando nessa visão profusa, órgãos federais e ONGs brasileiras engajaram-se em diversos momentos em pesquisas e coletas de dados estatísticos quanto à disponibilidade e o acesso a materiais de leitura no interior dos lares nacionais, com o propósito de fazer um levantamento de quantos e quais tipos desses materiais estavam acessíveis às pessoas em sua rotina.

A relevância de uma investigação nesse aspecto é atribuída à familiaridade que se estabelece com o código escrito, quando há um convívio mais próximo à norma padrão. A memorização e a associação de determinadas letras ou sílabas acaba por facilitar a imersão na cultura escrita. Foi por meio do interesse demonstrado por organizações como o IBOPE e o Instituto Paulo Montenegro, que tinham por objetivo “subsidiar a criação e manutenção do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF, que surgiu da iniciativa de fazer um levantamento nacional sobre o alfabetismo funcional dos jovens e adultos no Brasil” (RIBEIRO, 2003, p. 7).

Sendo assim, as metodologias de coleta de dados do INAF são diversificadas, e vão desde a aplicação de questionários sobre gostos de leitura, ao tipo de material impresso que o entrevistado tem disponível em casa (estes podem ser compreendidos inclusive como calendários e álbuns de fotografia). Da mesma forma o público avaliado é bastante heterogêneo, abrangendo jovens e adultos que se enquadram em não alfabetizados, até aqueles com nível

superior, sendo a faixa etária dos 15 aos 64 anos de idade e os indivíduos distribuídos em todas as classes sociais.

É interessante ressaltar que um dos principais dados analisados nessa pesquisa, foi a disponibilidade de “materiais de letramento” dentro das casas dos indivíduos entrevistados. Com o intuito de obter-se uma noção da familiaridade dessas pessoas com elementos diversos de leitura. Para tanto, investigou-se o quão íntimo seria o contato com livros, revistas, almanaques, calendários, álbuns de fotografia e outros possíveis gêneros textuais os quais pudessem estar presentes no interior dos lares brasileiros. Porém, será comentado quanto ao público que se está pesquisando: o das camadas da população classificadas como “menos privilegiadas” e comumente, com menor acesso a meios culturais diversificados, uma vez que, pouco constatou-se da requerida diversidade, da presença de livros e afins. As quantidades de materiais de leitura encontrados nos lares foram preocupantemente inexpressivas em relação aos níveis considerados básicos para classificar essas pessoas como leitoras.

Percebe-se, portanto, que mesmo se elas fossem analfabetas, a possível convivência com esses materiais acabaria por aproximá-las ao código escrito, incentivando-as a recorrer à aquisição deste e aumentando sua capacidade de leitura, facilitando, no momento específico da sistematização do aprendizado, sua assimilação.

O debate sobre esses estudos é relevante porque apresenta parâmetros avaliativos de acordo com o grau de letramento de cada indivíduo participante, o que influencia em alta escala o nível de dificuldade que o aluno terá no decorrer do seu processo de alfabetização. Foi impactante observar que aqueles que tinham uma menor quantidade dos referidos materiais, saíram-se pior em relação aos que os possuíam em maior número. Essa experiência de pesquisa se faz interessante para promover o levantamento de questões que possam responder em que medida essa escassez de objetos de leitura, pode afetar o progresso de certos membros dessas famílias no caminho da alfabetização. Nas palavras de Ribeiro (2001, p. 95),

alfabetização é um contínuo, mas um contínuo de certa forma linear, com limites claros e pontos de progressão cumulativa que podem ser definidos objetivamente. Letramento é também um contínuo, mas um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo pra que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados.

Pautadas nessa linha, as investigações sobre o letramento esclarecem a ideia de que cada vez mais, a imersão no universo da escrita se dá de forma natural, quando essa possibilidade existe e transita aos olhos e ao alcance das pessoas. E sim, isso acontece, mas em geral se for em casa, as possibilidades de ampliação do letramento aumentam consideravelmente.

Os problemas de ordem política estão estreitamente ligados ao baixo acesso das classes menos elevadas à escolarização e à alfabetização. Pois esses grupos, por serem marginalizados em razão de políticas ineficazes e desinteressadas quanto à sua ascensão social, acabam não despertando o interesse desejado nem possuem meios para estimular seus letramentos. Até mesmo pela falta de recursos econômicos e financeiros, já que, o pouco que têm, destinam para fins de primeira necessidade e esse rol, certamente não comporta a compra de livros.

Apesar dessa constatação mais voltada à questão financeira, outro aspecto dessa mesma pesquisa foi direcionado para o acesso ao empréstimo de livros. Nesse quesito, pôde-se observar que ademais da gratuidade, ainda sim existem elementos limitadores, pois geralmente as bibliotecas estão concentradas nas áreas centrais das cidades, as quais os cidadãos que moram em bairros retirados não conseguem manter uma frequência. Pois não é todo o dia que podem investir valores específicos para tal deslocamento – e mais uma vez a limitação econômica impõe-se - o que se torna um empecilho para a ação que exigiria a tomada e devolução de empréstimo de livros nesses lugares, essa dificuldade financeira os impossibilita.

Além de todas essas esferas com alto grau de importância para verificar-se os motivos relativos a uma possível “falta de interesse” - que julga-se, por desconhecimento ou desinteresse quanto à realidade vigente, haver por parte da população tomada erroneamente como “inculta” - o Inaf ainda classifica os níveis de analfabetismo, dentro dos seguintes parâmetros:

Analfabeto: não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases. Alfabetizado nível rudimentar: consegue ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita. Alfabetizado nível básico: consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência. Alfabetizado nível pleno: consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes (VALLE, 2011, p. 143).

Essas são informações que se tornam pertinentes pela constatação que fazem da realidade de determinados perfis de cidadãos brasileiros que muitas vezes, por vergonha da sua condição “iletrada”, não participam de outras pesquisas reveladoras que possam dar visibilidade

a suas carências básicas. O propósito de pesquisas desse cunho é identificar essas carências com a intenção de amenizá-las e proporcionar maior qualidade de vida a essas pessoas.

A análise de questões como essa, faz-se essencial para o reconhecimento da importância da escola, muitas vezes, como único acesso a meios letrados formais e de maneira sistematizada. Inclusive salienta a obrigação da comunidade escolar de incentivar seu aluno a tornar-se leitor para compreender o mundo do qual faz parte.

3.1 MULTILETRAMENTOS

Se o letramento compreende aquilo que se entende por uso social da escrita, o termo *multiletramento*, pode-se afirmar que vem para complementá-lo, no sentido que o define como o conceito que comporta “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, et al, 2012, p.13). Por meio dessa afirmação distinguem-se multiletramento e letramento. Ao passo que o primeiro termo não vem a ser uma repetição do segundo, uma vez que refere-se em maior escala ao contexto cultural constituído pelas unidades textuais e simbólicas das linguagens do mundo globalizado.

Em se tratando das inúmeras novas tecnologias vigentes e até mesmo do surgimento de novos vocábulos nascidos em decorrência da necessidade de preencher-se uma lacuna de definições que a modernidade suscita, também as próprias definições dos conceitos cumprem em si, o papel fundamental de lançar um olhar mais cuidadoso no sentido de investigar cientificamente os novos fatos linguísticos que predominam e surgem a todo momento.

Para procurar simplificar, o multiletramento é, em verdade, a possibilidade que o ser humano dispõe de poder realizar a leitura de vários gêneros textuais que se entrelaçam e dialogam uns com os outros. Mas também com outras formas como imagens, sons, e todo o tipo de objetos ou referências culturais existentes, para nesse contexto se reconhecer e identificar enquanto sujeito que participa e ou atua em determinado local ou espaço. Segundo Rojo *et al* (2012, p.23),

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.). Diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a tv pré-digitais) a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos

binários e por sua concepção em rede (web), permite que o usuário (ou o leitor/produzidor de textos humanos) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.).

Essa dinamicidade é o que define os multiletramentos, pois é na efetiva interação que eles se desenvolvem com suas características peculiares, não podendo, de nenhuma forma ser classificados como algo estático e imóvel, pelo contrário, eles estão em constante movimento. Movendo-se e circulando de acordo com a intencionalidade do usuário que transita entre diferentes suportes, utilizando-se de múltiplas e agregadoras linguagens que contribuem cada um de maneira significativa para a construção dos sentidos e decodificação de palavras e imagens, bem como da interpretação sonora e olfativa (em alguns casos). E aqui já estaremos adentrando no campo dos *tipos de leitor* (SANTAELLA, 2013), que também surgem e se delimitam de acordo com seus traços específicos, principalmente no que tange a épocas históricas nas quais predominam diferentes tipos de comportamentos e linguagens, de acordo com as demandas culturais e hegemônicas de cada período.

A multiplicidade dos gêneros existentes comporta “a possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, designs não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos, dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias: posso passar a me apropriar do que é visto como um “fratrimônio” da humanidade e não mais como um “patrimônio” (ROJO, *et al* 2012, p. 25). Tudo passa então a ser algo compartilhado, e a cultura, em geral, ganha contornos muito maiores e valorizados no sentido de que atualmente não existem povos ou pessoas “sem cultura”, existem pessoas e povos de culturas diferentes. Sendo que sob esse aspecto, todas integram-se em patamares iguais de enriquecimento e troca.

Assim, os gêneros e as ideias interagem e conversam, não sendo mais propriedade absoluta deste ou daquele e sim produto de uma construção conjunta de saberes constituída ao longo do tempo e da história, indissociáveis das relações humanas, permeados justamente por meio delas, que apesar de todas as tecnologias vigentes, ainda são e sempre serão, de alguma forma, perpétuas e insubstituíveis, seja por qual veículo e meio de comunicação possam se estabelecer e consolidar.

Diante de toda a gama de novidade em relação aos multiletramentos, pode ser que surjam algumas dúvidas e dificuldades quanto à diferenciação deste para o letramento, ou os letramentos, segundo postula Marcuschi (2003, p.19) “o letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da

escola, não precisando por isso serem depreciados”. Explicitando nesse viés - de que o letramento não provém e não nasce necessariamente nos bancos escolares, ele se forma nos contextos de uso social dos códigos escritos, sejam em forma do que se entende por textos tradicionais ou textos-imagem etc., enfim, na utilização e interpretação da vasta gama dos gêneros textuais, e que apesar de o letramento também poder ser utilizado no plural, a fim de englobar justamente a pluralidade de seus usos cotidianos, ele não toma para si o significado do multiletramento. Não podendo dessa forma, ser confundido no sentido de que o multiletramento aporta mais à variedade do caráter cultural da sociedade e da diversidade dos símbolos que compõem as novas linguagens textuais circulantes, reafirmando o que já foi esclarecido anteriormente.

4 GÊNEROS TEXTUAIS

Na escola, é consenso geral que o trabalho com a língua precisa basear-se no texto. Essa é uma noção preconizada pelo ensino contextualizado das situações de uso da língua, afinal, o aluno vai sair deste local para a vida, para os compromissos e responsabilidades que a maturidade convoca.

E quando esse aluno já vive essa realidade? Quando esse aluno é um adulto, ou uma pessoa em idade avançada? Nada muda, o trabalho ainda haverá de ser pautado sob o estudo do texto. A diferença consta em determinados aspectos, como por exemplo, o conteúdo, o tema, a abordagem ou a forma de fazê-lo. Nas palavras de Marcuschi (2011, p. 11), “ todos os usuários de uma língua moldam sua fala às formas dos gêneros e reconhecem os gêneros nos usos sociais”, ou seja, antes mesmo de aprender a ler e escrever, as pessoas (crianças ou adultos) conhecem e conseguem diferenciar uma receita culinária de uma história, ou uma narrativa, pois cada gênero textual possui características específicas que o identificam.

Todavia, o conceito dos gêneros textuais é outro que tem se expandido. Haja vista que no passado, as teorias baseavam-se muito mais na forma e na estrutura. Hoje em dia, mesmo concebendo-se que o texto é um dos principais produtos da língua escrita, enfatiza-se em maior grau os usos sociais dos gêneros, entre eles, a própria definição da palavra texto, podendo ser expresso ou interpretado não apenas pela escrita, como também pela imagem. Nesse viés, os conceitos tornam-se mais flexíveis e híbridos, o que não diminui a importância da classificação padrão e normatizadora em geral.

Mesmo assim, o uso das novas concepções em ambientes formais e com finalidades específicas revela que os moldes rígidos estão em decadência. Visto que as aplicações sociais destes são muito mais restritas, enquanto as novas concepções são evidentemente mais democráticas e transformadoras, ampliando-se dia após dia no mundo globalizado em que se vive, em virtude das demandas que suscitam e em razão de seu alcance e possibilidades. Por conseguinte, parece apropriado destacar tal recente valorização do social e das relações humanas em inúmeras áreas do conhecimento, como a da linguagem, salientando a prática em detrimento das normas, das regras.

Essa nova configuração evidencia cada vez mais a aproximação das ciências com a sociologia e a antropologia, humanizando e tornando o saber muito mais palpável e próximo da realidade, aliadas em prol do enriquecimento e da contribuição aos vínculos sociais. No entanto, não é necessário diminuir ou desvalorizar o que é compreendido por norma ou padrão da língua. Apenas enfatiza-se, nesse estudo, a ampliação de seu caráter social, para a formação de novos conceitos e reformulação de antigos, adaptando-os à dinâmica realidade comunicativa, tecnológica e comportamental que se vive nos dias de hoje.

Nesse aspecto, vale destacar que nesse momento ímpar da história da humanidade, definido por Bauman (2007), como “tempos líquidos”, no qual a informação é instantânea e efêmera ao mesmo tempo; onde tudo é passageiro e imediato, reconhecer a importância da revisão socioeducativa em áreas do conhecimento e da ciência demarcadas pela inflexibilidade das tradições é um marco na nossa linha evolutiva. Nas palavras de Marcuschi (2011, p. 19),

não obstante essa flexibilidade do gênero, precisamos da categoria gênero para trabalhar com a língua em funcionamento com critérios dinâmicos, de natureza ao mesmo tempo social e linguística. Precisamos ter sensibilidade para os enquadres dos gêneros e não podemos tomá-los como se fossem peças que sobrepõem às estruturas sociais. Nem são peças que refletem as estruturas sociais.

O que se expõe no fragmento supracitado é que os gêneros não podem ser reduzidos a um aspecto ou a outro especificamente. Eles são moldáveis às situações de uso, adaptáveis e não deixarão de ser um ato tipicamente linguístico apenas pelo fato do fortalecimento de seu caráter social.

Outro fator importante a ressaltar sobre os gêneros estilísticos da linguagem na contemporaneidade, é a variedade deles que circula em todos os tipos de suportes e tecnologias. Posto que, antigamente o texto escrito era o mais valorizado, não apenas por questões de

domínio e poder, como também pela restrita gama de opções comunicativas. Porém, tal cenário modificou-se com o advento da tecnologia, e a supremacia da propaganda, adentrando-se em esferas cada vez mais inusitadas para a divulgação, como outdoors, redes sociais, vídeos na internet, cookies, etc. Os gêneros tornaram-se macro e tomaram proporções de inserção muito maiores e diversificadas na vida e no cotidiano das pessoas. A população é “bombardeada” por uma gama de gêneros textuais a todo o instante e por todos os lados, seja pela janela do apartamento, do carro ou do *tablet*, do celular, do computador, do escritório de trabalho e atualmente em menor escala, pela televisão.

São imagens, cores, sons, tudo feito e projetado de maneira articulada para chamar a atenção. Essa observação salienta-se quando se faz comparações históricas analisando que “povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros” (MARCUSCHI, 2003, p. 1), no entanto, como é possível perceber, isso mudou. Nosso cérebro hoje trabalha a todo o momento interpretando e classificando tais gêneros, de maneira mais empírica do que aquela aprendida na escola. Ou seja, os gêneros textuais “devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura” (Marcuschi, 2011, p. 19). É preciso levar-se em conta que a língua é viva e é por meio dela que se estabelece toda a nossa conexão com o mundo e com o outro. E os textos residem no meio dessa dinamicidade dialógica, em uma constante adaptação onde cada indivíduo adequa sua fala e seu vocabulário da maneira que lhe convém, seja em termos formais ou informais, seja em nome de um sentimento de pertencimento a um determinado grupo, sendo os gêneros textuais os grandes mediadores dessa interação, que está baseada também em questões culturais.

Nesse viés, o gênero nasce e desenvolve-se em razão de cumprir demandas práticas para descrever quaisquer atividades, por esse motivo ele é tão variado. Pois, “em geral, os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet” (Marcuschi, 2011, p. 22). Assim vai sendo moldado e delineado o contorno de um determinado gênero, sendo moldado em conformidade à sua função prática, sempre pensando em seu propósito de uso social.

Segundo Marcuschi (2011, p.26), existe uma ligação muito forte entre os gêneros textuais e o letramento, pois os mesmos circulam inclusive entre pessoas analfabetas, e estas, por meio das suas habilidades de letramento, conseguem identifica-los e utilizá-los distinta e

adequadamente, como se, de forma bastante natural, já soubessem de alguma maneira classificá-los na prática.

O uso, acima de qualquer teoria, é capaz de consolidar um gênero na sua própria categoria entendida como normatizada. Efetivamente, todo e qualquer gênero que transita no interior das casas das pessoas e em seu entorno e meios sociais contribui para expandir seu contato e conseqüentemente seu grau de letramento. Quanto mais familiaridade o indivíduo obtiver perante a multiplicidade dos gêneros comumente vistos no seu dia a dia, maior será o seu letramento. Suas ideias de escrita e uso da língua certamente estão em um processo constante de desenvolvimento e expansão, tanto no tocante ao social quanto ao que se refere ao cognitivo.

É nessa multiplicidade e dinamicidade de ocorrência de eventos em que a informação urge e a necessidade de transmiti-la e absorvê-la de forma apropriada impera de imediato, que outros gêneros vão nascendo justamente para cumprir cada um a função que lhe cabe. Isto é, para fazer parte de determinada categoria que corresponda a emergência de se encaixar nos moldes daquilo que é solicitado. Veja-se o que coloca Marcuschi (2003, p.2),

os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante.

Nesse viés, é possível perceber que a demanda por um gênero termina por exigir um maior grau de maleabilidade. Sendo que este, por sua vez, acaba ampliando-se e reformulando-se para adaptar-se à novos gêneros, caracterizando dessa forma, uma nova perspectiva de abordagem, a qual pode em um primeiro momento nascer e provir de um gênero original, mas que certamente vai tomar seus próprios contornos com o tempo e delimitar-se de acordo com a maneira que será utilizado.

Prosseguindo com as inferências de Marcuschi (2003, p.3), a língua mantém um caráter sócio-interativo, que fala e descreve o mundo agindo sobre ele e interagindo com ele, constituindo-o. Ela é o instrumento que os seres humanos utilizam para falar a respeito de qualquer assunto. Foi por meio da fala e por causa dela que conseguiu-se estreitar as relações

sociais e compreender o outro e o universo, como também descrever e inventar praticamente todas as coisas.

É justamente nesse contexto que os gêneros inserem-se, representando, de forma sistemática os usos recorrentes e funcionais que a língua dispõe, ou seja, recursos que ela oferece, “sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros. Existem estudos, feitos por linguistas alemães que chegaram a nomear mais de 4000 gêneros” (MARCUSCHI, 2003, p. 10). Esse fato corrobora a utilidade pragmática dos gêneros, que, ao contrário dos tipos de texto, não primam pela estrutura nem pela forma, mas servem como um meio, praticamente inclassificável devido a sua diversidade, já que vem sempre passando por acréscimos ao longo de seu processo histórico de constituição. Uma vez que, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2003, p. 10).

Ante ao exposto, compreender a utilização dos gêneros como instrumentos diários e inseparáveis da comunicação humana é o primeiro passo para viabilizar os estudos na área e evoluir na aplicação de seus conceitos.

5 ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

No que tange a alfabetização de crianças, é o processo concebido como naturalmente associado a uma natureza linear de aprendizado que será progressiva e ascendente. Por outro lado, quando se trata de alfabetizar adultos, além da questão parecer um tanto quanto inusitada àquilo que se toma por convencional, há que se lidar com questões como a falta de informação e o preconceito. Este último geralmente provém de uma grande parte da sociedade que geralmente exclui e marginaliza aqueles que não detém o requerido domínio do código escrito.

Essa é uma exigência marcada principalmente em razão do grafocentrismo imposto diacronicamente por meio do domínio das classes governantes que o sobrevalorizavam, em razão de impor sua cultura em detrimento de outras. A imposição da língua é historicamente um elemento fundamental para a segregação de outros povos. A desinformação é outro agravante, pois a carência de profissionais especializados remonta a um cenário pouco atrativo para aqueles que buscam o aprendizado da leitura e da escrita. Pois estes, quando entram na escola acabam deparando-se com metodologias tão improdutivas quanto ineficazes à resolução

daquilo que vêm buscar: sua identidade no mundo grafocêntrico, um sentimento próprio de pertencimento.

Já disse Paulo Freire (1985, p. 21), “me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador”, ou seja, aquele que busca alfabetizar-se enquanto adulto está procurando criar os próprios meios, emancipar-se politicamente na sua condição de sujeito (mesmo que por vezes involuntária e inconscientemente), estabelecer seu vínculo com a sociedade que cobra que ele domine algo que não fez parte de sua formação.

Nesse sentido, autores como Angela Kleiman (2014, p. 84) acrescentam ainda outros motivos (ampliando o que foi posto anteriormente) que aos nossos olhos podem parecer inexistentes ou até mesmo irrelevantes e, por isso, soam com tanta força quando colocados em voga.

Há tempos a literatura especializada mostra que uma das grandes motivações para o adulto e o idoso frequentarem pela primeira vez ou voltarem para a sala de aula após décadas e décadas de trabalho pesado tem a ver com o desejo de construir uma identidade de “alfabetizado” junto a instituições financeiras, comerciais, burocráticas, como o banco, o crediário, o Registro Geral de identidade, etc. E, para esses alunos, esse nova identidade está inextricavelmente ligada à capacidade de assinar o próprio nome (KLEIMAN, 2000; PEREIRA, 2014).

Percebendo a necessidade sob esse ponto de vista, é possível que o caminho em direção à alfabetização desta camada da população que não pretende mais utilizar o dedo como um registro icônico de sua “falta do saber”, torne-se menos tortuoso. Pois, a requerida informação pode ser capaz de inserir o aluno em um nível o qual ele mesmo possa identificar como um dos mais dignos preceitos de sua atuação em sociedade: a simples grafia de seu nome.

Assim, o objetivo de muitos adultos e idosos de não ter que colocar o dedo em algum documento por não saber assinar o nome – quando hoje nem precisamos assinar o cartão de crédito porque uma senha de números cumpre essas funções – pode nos parecer, além de obsoleto, bizarro, míope, até, particularmente se considerarmos os grandes e gerais objetivos educacionais de EJA, que visa alfabetizar para a cidadania e para a vida, para o qual o aluno deverá, citando apenas um exemplo, “reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade” (MEC/AÇÃO EDUCATIVA, 2001, p. 47), (KLEIMAN, 2014, p.84).

Diante de tal colocação é possível inferir que o sistema foca incorporar o aluno às suas macrodemandas, enquanto o sujeito está concentrado na busca de si mesmo, do básico, do primário, daquilo que status nenhum oferece: a sua individualidade, a sua marca pessoal. Fato que acontece geralmente na mais tenra idade para aqueles que têm acesso à configuração convencional do sistema.

Logo, alfabetizar dentro dos preceitos atuais implica disponibilizar um ambiente de letramento para que o aluno possa ir criando certa familiaridade com os sons e a grafia de letras e palavras. Existe, portanto, o intento de que estas não sejam a princípio algo totalmente avulso e indiferente, mas que quando expostas em sala de aula, possam ser assimiladas pelos os alunos através da interpretação e identificação desses vocábulos no decorrer do dia a dia.

Sobretudo alfabetizar adultos, pode de fato compartilhar determinado grau de semelhança com a alfabetização de crianças, em alguma esfera de assimilação das palavras como expõe o trecho a seguir, onde fica claro que, “muitas atividades realizadas com crianças podem e devem ser utilizadas para o ensino de adultos” (VALLE, 2011, p.150), mas definitivamente nada tem a ver na questão conteudista, posto que, em ambos os casos, “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do 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 relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1985, p. 8).

Para o adulto a realidade e o conhecimento de mundo são completamente diferentes em relação ao saber elementar que traz consigo uma criança, dessa maneira, “determinar o que seja um texto significativo para a comunidade implica, por sua vez, partir da bagagem cultural diversificada dos alunos, que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos sociais” (KLEIMAN, 2007, p.1). Assim como não se pode considerar que uma criança seja uma tábula rasa, o saber do adulto deve certamente ser levado em conta. Pois a partir do conhecimento formulado ao longo do seu tempo de vida é que esse estudante irá construir e reconstruir significados. É partindo do que ele sabe e identificando isto, que será possível estabelecer-se um vínculo com o que se intenciona ensinar.

De acordo com Paulo Freire “as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem [...]. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador” (1985, p. 22). Configura-se aí, uma nova concepção de ensino, com abordagem focada no intercâmbio de conhecimentos entre educador e educando, visto que,

recentemente preconizava-se o conhecimento do professor como absoluto, o qual é uma ideia superada. Nesse ínterim, a teoria da escola progressista implementada por Paulo Freire pode não estar nitidamente inserida nos currículos escolares (em parte por questões de interesse de cunho político e ideológico), mas faz-se presente no momento em que se percebe a autonomia dispendida ao aluno, colocando-o no centro de direcionamento das atividades, priorizando, acima de tudo, o seu saber e os seus interesses, “a palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa” (FREIRE, 1985, p. 23).

Em síntese, estabelecido o propósito de atribuir a utilização da escrita em contextos reais no universo de quem aprende, compreender um código gráfico (que em um primeiro momento possa parecer extremamente estranho e desprovido de sentido) passa a obter repentinamente considerável grau de importância. O que vai gerar maior atenção e interesse por parte do aluno em representar graficamente aquilo que já conhece. Ou seja, a compreensão do que está sendo escrito converte-se em algo muito mais atrativo e conseqüentemente torna-se mais fácil.

Valle (2011, p. 144) define que “é preciso compor uma proposta pedagógica adequada a esse grupo etário tão distinto entre si, mas tão diferenciado do grupo de crianças em idade de alfabetização. Cabe, então, caracterizar o perfil do aluno dessa modalidade de ensino”. Esclarecido esse aspecto, é preciso enfatizar que o adulto possui outros interesses os quais devem ser respeitados em sua essência, nunca sendo diminuídos ou desvalorizados, por mais simples que pareçam aos olhos do educador. Posto que este tem a laboriosa tarefa de traçar um perfil da turma para poder adaptar o conteúdo.

A despeito disso, algumas particularidades desses grupos têm sido recorrentes e facilmente identificáveis: “no público que efetivamente frequenta os programas de educação de jovens e adultos, é cada vez mais reduzido o número daqueles que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola. É também cada vez mais dominante a presença de adolescentes e jovens recém-saídos do ensino regular, por onde tiveram passagens acidentadas” (PROPOSTA CURRICULAR EJA, 2001, p.38). Esse é um fator que tem sido predominante no que tange às causas de evasão escolar, a dificuldade gerada pela inacessibilidade à escola, à precariedade das instituições de ensino, que muitas vezes não oferecem o mínimo conforto e recursos (dentre eles a merenda escolar). Bem como no que diz respeito à péssima qualidade das instalações e à falta de qualificação psicológica e metodológica de funcionários e professores, por meio da inadequação de conteúdos que em nada incentivam os estudantes.

Enfim, todos esses fatores tecem um emaranhado de motivos contrários à frequência e a permanência do aluno na escola. Note-se que os problemas são abarcados por um conjunto de causas às quais uma resolução isolada não resolveria a complexidade geral. Analogamente, o fato de o conteúdo apresentar-se interessante deveria ser algo teoricamente atingível, pois trata-se de conhecimento pertinente ao professor, que independe de fatores externos. Visto que está diretamente vinculada a formação do estudante, destaca-se a afirmação “uma atividade que envolve o uso da língua escrita (um evento de letramento) não se diferencia de outras atividades da vida social: é uma atividade coletiva e cooperativa, porque envolve vários participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses e objetivos individuais e metas comuns” (KLEIMAN, 2007, p. 1).

Metas comuns essas que, no caso, levam o cidadão a almejar a alfabetização, conhecer, apropriar-se da língua em sua forma escrita, não necessariamente e pelos mesmos objetivos que regem os preceitos tomados como convencionais da sociedade em geral, mas no sentido de que

o adulto, para a educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras, ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, a pós-experiência no trabalho rural na infância, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (VALLE, apud OLIVEIRA, 2011, p. 145).

Nesse caso ele é o cidadão que busca cumprir etapas básicas, para sanar lacunas lineares que permearam sua vida ao longo de sua formação e, em muitos casos, há apenas o desejo de criar uma identidade por meio da assinatura, como postulado neste trabalho anteriormente.

6 METODOLOGIA

Para esta pesquisa, foram analisados os materiais utilizados por uma professora de Ensino de Jovens e Adultos do turno da noite, em uma escola do município gaúcho de Passo Fundo, no período do segundo semestre do ano de 2017.

A professora tem magistério e formação superior na área de Pedagogia. A turma é constituída na chamada por oito alunos, com uma faixa etária entre 19 e 64 anos de idade. Sendo

o grupo composto por duas donas de casa, duas jovens participantes do programa Menor Aprendiz, um homem e um rapaz desempregados e um trabalhador da área de prestação de serviços, o outro aluno matriculado compareceu em apenas duas aulas.

A educadora cedeu seus materiais para análise concordando com a divulgação dos dados, sem o comprometimento de sua exposição por meio da revelação da escola e de sua identidade. Os materiais em questão são os textos e as cartilhas utilizados por esta na aplicação em sala de aula, que foram analisados com base nos estudos sobre os gêneros textuais, o letramento e os multiletramentos e a relação que estabelecem com sociointeracionismo.

Trata-se de pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista,

relacionada no levantamento de dados sobre as motivações de um grupo, em compreender e interpretar determinados comportamentos, a opinião e as expectativas dos indivíduos de uma população. É exploratória, portanto não tem o intuito de obter números como resultados, mas *insights* – muitas vezes imprevisíveis – que possam nos indicar o caminho para tomada de decisão correta sobre uma questão-problema (Pesquisa Quantitativa e Pesquisa Qualitativa: Entenda a diferença. Disponível em: <[http://https://www.institutophd.com.br/pesquisa-quantitativa-e-pesquisa-qualitativa-entenda-a-diferenca/](https://www.institutophd.com.br/pesquisa-quantitativa-e-pesquisa-qualitativa-entenda-a-diferenca/)> Acesso em: 22 junho 2018).

Ou seja, que se utiliza como meio de elucidar, em um processo interpretativo de investigação e observação - muito mais ligado à descoberta de parâmetros norteadores, as questões relacionadas a determinados grupos sociais e as implicações desses resultados para o direcionamento de ações a serem tomadas. Ela não enfatiza a questão numérica, não é quantitativa, mas evoca a um esclarecimento que auxilia na resolução do que se propõe a analisar.

Em se tratando do interpretativismo, “é uma perspectiva teórica que se contrapõem ao Positivismo, pois desenvolve interpretações da vida social e do mundo sob uma perspectiva cultural e histórica” (BRAUNER *et al*, *apud* Esteban, 2010). Como o próprio nome sugere, é uma exploração que converge com o ato de interpretar, no sentido mais subjetivo. O objeto de análise é a “ação humana, e as causas dessas ações residem no seu significado” (BRAUNER *et al*, *apud* Van Maanen, 1983). Por esse motivo levam-se em conta a história, a cultura e o contexto dos grupos investigados, para só então se chegar a uma conclusão a respeito de seus percalços.

6.1 CRITÉRIOS DE ANÁLISE

É importante observar que todo o estudo que preze pela consolidação de suas ideias tome como base regulamentadora as teorias utilizadas para validar científica e academicamente suas análises, agregando argumentos de autoridade que proporcionem credibilidade ao trabalho realizado.

Nessa perspectiva, faz-se crucial a determinação de certos critérios que serão necessários para direcionar a pesquisa proposta, sendo, para tal, selecionados de acordo com a variedade dos aspectos que se pretende enfatizar no decorrer de cada abordagem apresentada pela professora em sala de aula e seus objetivos no rumo do aprendizado dos alunos. Como os mais relevantes para a análise dos textos escolhidos, destacam-se os que seguem.

Realizar um levantamento dos gêneros textuais presentes com o objetivo de constatar se a variedade requerida para ampliar o repertório do aluno foi contemplada, inclusive a fim de estimular a heterogeneidade e os múltiplos usos dos letramentos.

Analisar a pertinência desses gêneros em relação à sua contribuição para o aprendizado de alunos de EJA, com o objetivo de certificar-se de sua eficácia para a assimilação do processo pedagógico planejado com base no perfil dos alunos, observando quais as competências desenvolvidas com os gêneros utilizados.

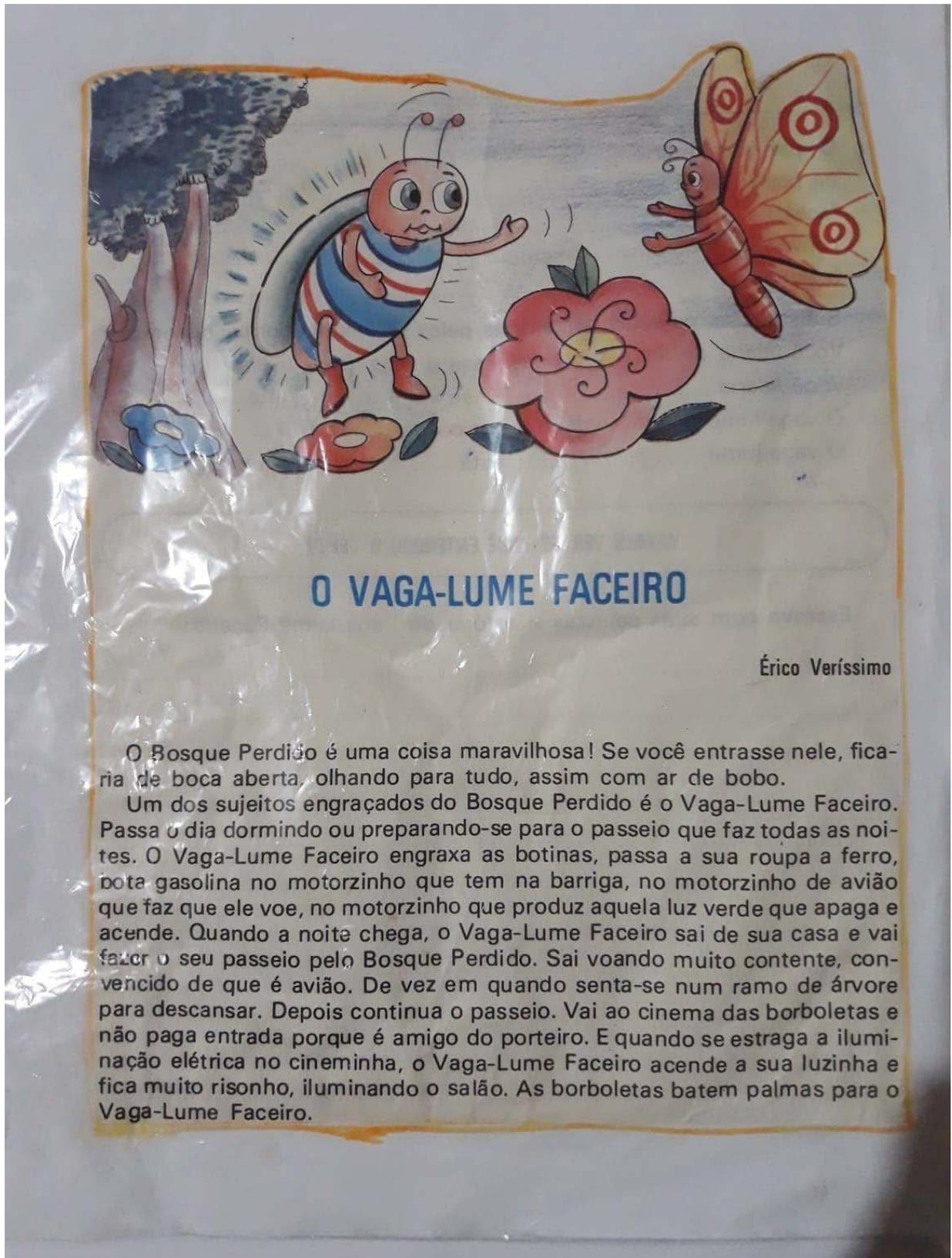
Avaliar a adequação dos conteúdos de acordo com a faixa etária dos alunos, pautando-se na premissa de que os assuntos escolhidos pelo professor devem, necessariamente, ser carregados de sentido, dialogando com o contexto do estudante, para que ele possa encontrar significação e propósito concreto com esse aprendizado.

Verificar em que grau as propostas metodológicas incentivam a interação grupal e a socialização, com o objetivo de estimular a troca de experiências e o trabalho em equipe. Bem como, por outro lado, e não menos importante à autonomia para a aprendizagem.

6.2 Análise das atividades

Para esta atividade foram selecionados materiais que representassem, na medida do possível, a heterogeneidade dos gêneros textuais existentes, a fim de que as análises pudessem ser diversificadas, enfatizando distintos aspectos característicos de cada texto. Com a intenção de que desse modo, grande parte das abordagens críticas pudessem ser contempladas, respaldadas pelas devidas teorias elencadas neste estudo.

Figura 1 - O vaga-lume faceiro



Fonte: arquivo professora, (2017).

O gênero textual em questão é uma fábula – narrativa figurada, na qual as personagens são geralmente animais que possuem características humanas. Partindo de sua explicação conceitual, é possível perceber que ela conserva um caráter de representação muito mais próximo do universo infantil, por trazer elementos figurados que tornam a leitura lúdica e inspiradora para o aprendizado da criança.

Apesar do exposto, não está aqui se querendo dizer que esses gêneros são restritos a um determinado público, algumas fábulas conservam em seu conteúdo implícito informações que os próprios adultos podem ter dificuldades em inferir. O problema reside justamente no fato de que a fábula apresentada não comporta esta última característica, a mais importante para que se tome enquanto legítima para estudo no EJA. Dito isso, em se tratando do ensino para jovens e adultos, certamente não parece adequada a sua utilização para fins de averiguar com conformidade as competências interpretativas relativas a tal público.

Como se sabe, a imagem não necessariamente guarda uma relação de dependência com o texto verbal, mas é co-partícipe de sua significação (KLEIMAN, 2004). Nesse caso, a figura que acompanha a narrativa também carrega informações importantes que auxiliam na compreensão e interpretação do texto escrito e corroboram para definir, inclusive, a quem se destina. Os traços e as cores que delineiam e preenchem o desenho que antecede a história, transmitem uma mensagem pueril, quase ingênua. Ou seja, em nada remetem à exigência e a complexidade da vida adulta.

De acordo com as teorias visitadas para esta análise, como as pesquisas sobre o letramento (KLEIMAN, 1995), por exemplo, que postulam a escrita em seus usos sociais, isto ocorre quando os conteúdos e o gênero textual não são dotados de relevante significação para a caminhada daquele que aprende. Na verdade, o processo de aprendizagem acaba em muitos casos, não se concretizando, visto que, para tal, o aluno precisaria, em um primeiro momento, interessar-se e vislumbrar a utilidade do que assimila, enxergar representada a sua realidade, afim de que possa estabelecer relações e identificar, cruzar informações, tecendo a necessária conexão entre o conhecimento e sua vida prática, adquirindo autonomia.

No que se refere ao conteúdo da história, não há como afirmar que ele possa estabelecer alguma relação sólida de discussão e interação entre os alunos, o sociointeracionismo não é contemplado. A infância, para muitos deles, é uma fase já bem distante, na maioria dos casos desassistida e por esse motivo torna-se desagradável a sua lembrança.

A história do “Vaga-lume faceiro”, caracteriza-se mais por uma narrativa, uma descrição/sucessão de fatos, na qual um vagalume e borboletas são personificados, executando

ações humanas, sem que isso leve a uma reflexão profunda do que acontece e provavelmente não tivesse a intenção de levar, visto ser propriamente uma fábula infantil, a competência de leitura acaba sendo comprometida em razão do distanciamento temático.

O autor da narrativa, Érico Veríssimo, sendo reconhecido como um grande escritor brasileiro possui obras de cunho adulto, que obviamente não seriam indicadas para serem introduzidas em primeira instância a um grupo de alfabetizandos, mas que ainda sim, se fosse o caso e dependendo da abordagem realizada, apresentariam um diálogo mais amadurecido e instigante.

Se a intenção da professora era trabalhar com a interpretação textual ou com a promoção da leitura, fica evidente que esta seria uma atividade pouco atrativa, que por pura falta de identificação não seria capaz de induzir ao desenvolvimento das competências de leitura e interpretação desejadas.

Figura 2 - Campo de girassóis



Fonte: arquivo professora, (2017).

Neste caso temos um poema, com a predominância de um elemento intertextual bastante conhecido, a cantiga popular *Ciranda cirandinha*. Aqui é interessante a relação intergênero, o gênero se apresenta de maneira híbrida com sua construção pautada em uma canção difundida socialmente, com a qual todo mundo logo será capaz de relacionar. Trata-se de um aspecto comum na heterogeneidade da circulação de informação que vivenciamos nessa era tecnológica e multimidiática, na qual os gêneros não são fechados e isolados, pelo contrário, eles dialogam entre si (MARCUSCHI, 2003).

Esse fator de interrelação seria proveitoso e relevante se o conteúdo assim o fosse - trazendo para a sala de aula um pouco do que faz parte da vida do aluno fora dos muros da escola, para que ele possa sentir-se representado, estreitando laços com o ambiente formal. Mas o quê, no referido texto, dialoga com o universo pragmático das pessoas que procuram aprender a ler e a escrever em um curso de EJA? Nada.

Mais uma vez a imagem vai de encontro a essa afirmação, sendo demasiadamente infantilizada e notadamente voltada ao público infantil. Ao adulto não importa se o girassol está girando e agindo como criança, ou se está feliz por causa do sol e as relações do sentido global da referida situação com a cantiga etc, essas conclusões não colaboram para a expansão de seus horizontes. Não lhe dão acesso a uma autonomia cognitiva desempenhada por inferências novas que um assunto mais complexo invoca.

A análise de um poema por meio da observação das rimas e a concatenação de suas palavras é uma avaliação extremamente rica para o indivíduo que está aprendendo a reconhecer letras e sons, ajudando-o a desenvolver competências fonéticas e subjetivas, além das de ordem sintática. A brincadeira da fonética com a escrita pode auxiliar de forma produtiva a identificação simbólica entre a grafia e o som, nada mais pertinente a quem está sendo alfabetizado (KLEIMAN, 1995, p.19). O que acontece, é que a temática escolhida não faz referência a objetos e situações que integram o cotidiano de um adulto. A aula toma proporções de divagação e distanciamento da realidade, nem o aluno, nem seus colegas conseguem criar uma afinidade com o tema, o que acaba por limitar o avanço do aprendizado, e restringir o diálogo em aula, que também não evolui.

Da mesma forma, trabalhar com cantigas e ditados populares pode ser uma experiência exitosa se implementada de maneira apropriada. Os jargões ou frases de efeito fazem parte da linguagem dos diálogos triviais, podendo ser discutidos e estudados, tanto na forma quanto em seu conteúdo, sendo encontrados no contexto de vários gêneros textuais. Não há, portanto, causa ou motivo que justifique a utilização de textos infantilizados como este.

A noção de conteúdo significativo ao público que se propõe, simplesmente está ausente, relegada a utilização de materiais prontos e de fácil acesso. Colocando-se à margem de qualquer proposta que se apresente adequada a um ensino que não seja voltado especificamente à educação infantil.

Figura 3 - Vamos aprender mais?

ESCOLA: _____ DATA: ____/____/____

NOME: _____

VAMOS APRENDER MAIS?

Desenhe os encontros vocálicos abaixo:

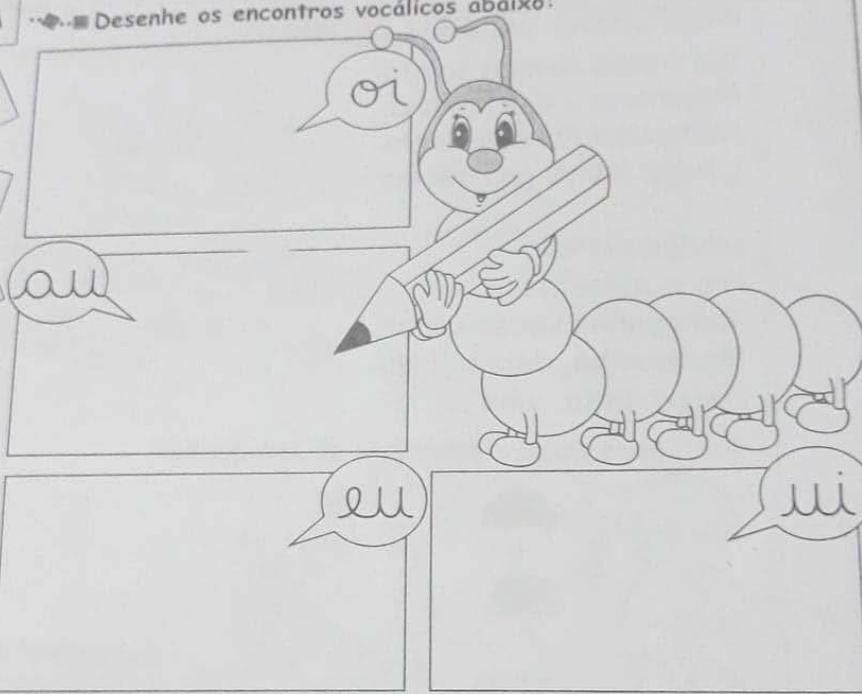
A

E

I

O

U



Copie os encontros vocálicos em letra cursiva:

ai	<input type="text"/>	ui	<input type="text"/>	eu	<input type="text"/>
ei	<input type="text"/>	aí	<input type="text"/>	eia	<input type="text"/>
oi	<input type="text"/>	au	<input type="text"/>	Iaiá	<input type="text"/>

126

TIN LÉ LÉ

Fonte: arquivo professora, (2017).

Em se tratando de alfabetizar crianças, desenhar e copiar pode estar atrelado ao desenvolvimento de habilidades motoras de motricidade e psicomotricidade (VALLE, 2011); o que pode não ser a situação da maioria das pessoas mais velhas, que em alguns casos possuem esses mecanismos em grande parte desenvolvidos. Muito embora de qualquer forma a escrita contribua significativamente para o aperfeiçoamento de tais capacidades.

No que confere às competências observadas, aqui há o predomínio das aptidões motoras, o que não é ruim, sob um ponto de vista de treino, aperfeiçoamento, e em alguns quadros menos avançados até mesmo de desenvolvimento. Vale reiterar quanto ao tema veiculado a proposta e como ele se apresenta.

Nesta atividade, sobretudo, não é possível identificar ou delimitar um gênero textual específico. Na verdade não há contextualização, no primeiro enunciado, imperativo, o exercício em nada se relaciona à figura, que serve apenas como elemento ilustrativo e descontextualizado e pela sua forma e expressão, não acrescenta informação alguma a proposta (KLEIMAN, 2004), principalmente no que tange a um conteúdo que deveria prezar pela idade mais avançada de seus alunos.

Do mesmo jeito que não acrescenta, não estimula, limitando a possibilidade de que os estudantes possam interagir, trocar ideias e participar. A questão cultural também não é contemplada, os multiletramentos não estão sendo levados em conta, não existem elementos que remetam a cultura da comunidade, não há referência que estabeleça vínculos significativos (ROJO, 2012).

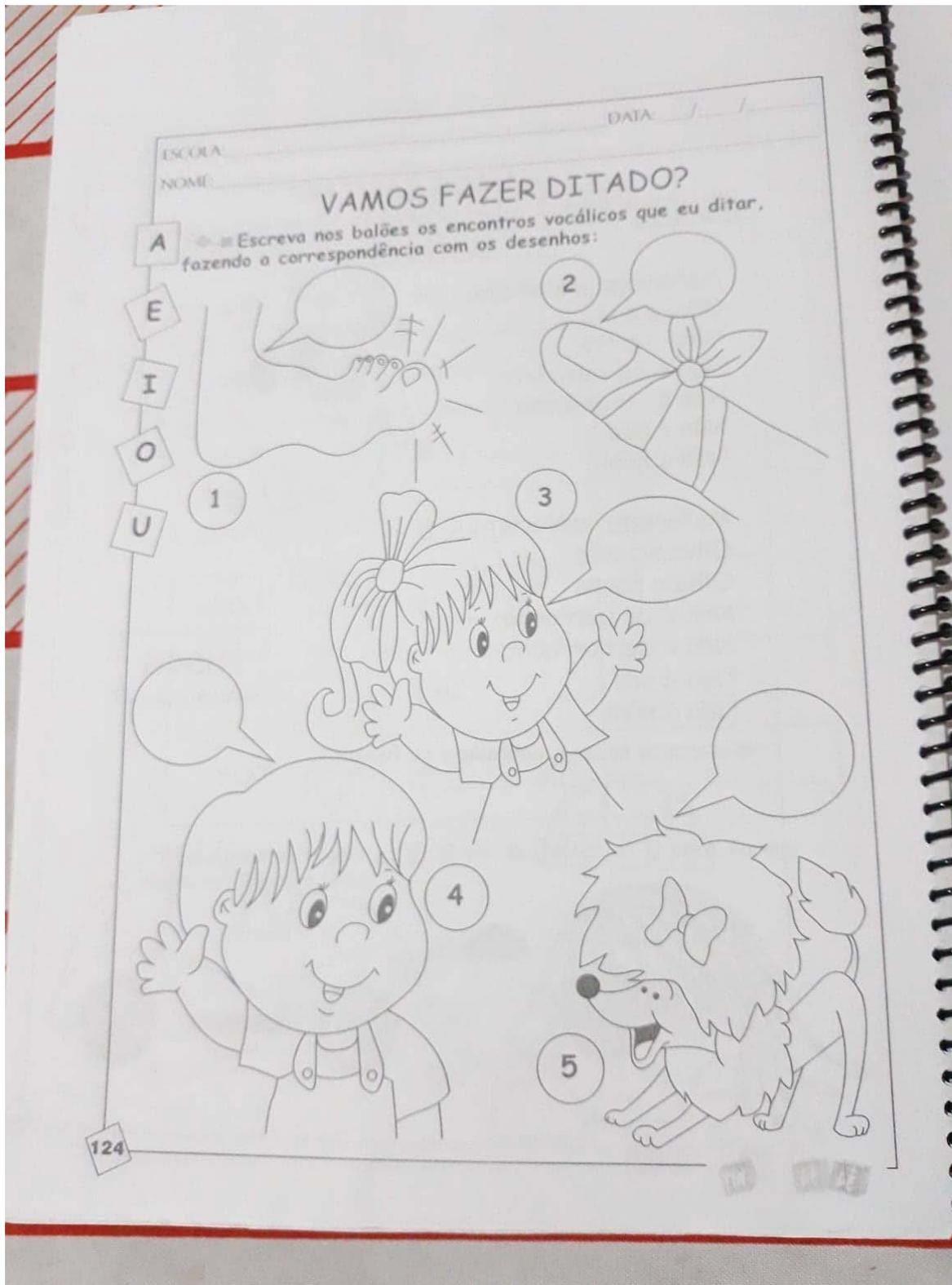
O alfabetizando adulto – provindo normalmente de classes mais baixas, com dificuldades financeiras, problemas graves de falta de estrutura familiar, cansado em razão da rotina de trabalho, agravada pelos longos trajetos e muitas vezes por serviços braçais - detém a tarefa árdua de manter a concentração em sala de aula. Sendo assim, a aplicação de conteúdos e temas significativos aumenta consideravelmente o grau de atenção e interesse, ampliando a possibilidade de um aprendizado efetivo (RIBEIRO, 2003).

O que agrega para esse indivíduo, então, a atividade de meramente copiar em letra cursiva os encontros vocálicos? Em que grau isso vai colaborar para que esse sujeito se constitua enquanto cidadão autônomo de seu conhecimento, ativo na sociedade, para que ele se integre? Permeando as teorias explicitadas até o momento, como explicou Paulo Freire (1985), sobre a importância de se utilizar as palavras oriundas do vocabulário dos alunos, percebe-se com clareza que a resposta para tal desalinho não será positiva.

O caso é ainda mais temeroso porque cada uma das duas atividades que seguem não está inserida em nenhum contexto, as informações estão soltas e isoladas. O procedimento tem um caráter estritamente técnico e pontual que não converge para um aprendizado de cunho social e empírico (VYGOTSKY, 2008), como suscitam inúmeras teorias que estudam os temas norteadores da alfabetização de jovens e adultos.

Desse modo, como, quando em contato com situações de uso real, o aluno que já vem de um histórico processo de marginalização do saber, irá inferir por conta própria a aplicação de conceitos vagos, se mal teve os exemplos cabíveis e coerentes. Novamente, seu aprendizado continua à revelia das verdadeiras demandas sociais (ROJO, 2012).

Figura 4 - Vamos fazer ditado?



Fonte: arquivo professora, (2017).

Um ditado é gênero textual de origem oral, representado pela escrita, que o complementa, segundo Marcuschi (2003), a escrita não é a representação da fala, mas a representação da língua. Sob esse viés, para quem está se inserindo graficamente na língua, é importante estabelecer essa diferenciação, a fim de minimizar os efeitos, a influência da fala na escrita. Faz-se crucial frisar que a escrita é arbitrária, e colocar os conceitos da linguística de maneira prática, salientando que o significado em nada tem a ver com o signo, implementando a noção de valor (SAUSSURE, 2012).

Isso posto, o trabalho com o ditado na esfera da alfabetização é de extrema utilidade, pois estimula competências como a escrita, a memória e a oralidade, visto que os alunos geralmente repetem as palavras, podendo em alguns momentos, ser eles mesmos os próprios mediadores. Apesar disso, não pode ser basicamente pautado na utilização de palavras avulsas, ficar restringido a uma aplicação irracional. Há meios de implementá-lo relacionado as expressões de um texto ou a interpretação de uma imagem, por exemplo.

Na ocorrência a ser analisada - o enunciado acima, temos uma proeminente interação textual entre imagem e palavra, com a proposta de promover destaque aos encontros vocálicos. A atribuição aqui consiste em fazer isso sem a devida contextualização, sempre enfatizada e intrinsecamente ligada aos processos de ensino-aprendizagem (MARCUSCHI, 2011).

Mesmo para as crianças, que seriam o público adequado a quem esse material teoricamente se destinaria, essa atividade está fora dos padrões modernos. Esse formato não compreende a abrangência dos significados sociais no mundo globalizado e misto, com uma diversidade latente de gêneros, culturas e informações (SANTAELLA, 2013). Não auxilia na possibilidade de conexões, na criação voluntária e espontânea de argumentos que um exercício com assuntos pertinentes desperta entre a classe. Não leva o estudante a emancipar-se intelectualmente, sendo desafiado a raciocinar para além da superficialidade apresentada.

A questão da identificação das figuras com os encontros vocálicos, é primária em termos de uma atividade que se aplique a uma turma de EJA, observam-se problemas em relação a forma e ao conteúdo, os próprios desenhos são motivo de questionamento, com seus traços arredondados e singelos, são tipicamente formatos criados para atrair a atenção dos pequenos. Esse é um fator que acaba inclusive dando a impressão de se estar diminuindo, subestimando a inteligência dos estudantes adultos, o que certamente não é algo positivo para a educação.

Nem mesmo a palavra inteira é solicitada, o que pode confundir e acabar fragmentando a compreensão, já que o fato do conteúdo não fazer sentido para o grupo, não propicia que lhe seja atribuída atenção suficiente para entender com clareza o que se pede. Dentro do que foi

colocado em voga, não há meios de concordar que o texto em questão esteja em consonância com o perfil de alunos delimitado.

Figura 5 - Vamos cantar?

ESCOLA: _____ DATA: ____/____/____

NOME: _____

VAMOS CANTAR?

●●●●● Circule as palavras com encontros vocálicos na parlenda abaixo:

CAPELINHA DE MELÃO

Capelinha de melão
 É de São João
 É de cravo
 É de rosa
 É de manjericão!



São João está dormindo
 Não acorda não
 Acorda
 Acorda
 Acorda, João!

●●●●● Procure abaixo os encontros vocálicos que você não circulou:

N	Ã	O	B	O	E	I	A
I	Z	E	M	E	L	Ã	O
O	A	I	A	O	A	E	U
P	J	O	Ã	O	N	Ã	O
O	A	I	W	C	S	Ã	O
I	O	E	U	I	B	I	U
O	A	I	A	O	A	I	A
X	A	C	O	R	D	A	I

127

Fonte: arquivo professora, (2017).

Nesta atividade, observamos a presença de dois gêneros textuais, na seguinte ordem: a parlenda e o caça palavras. Os caça palavras são uma boa proposta para crianças e alunos adultos em nível I de alfabetização, porém existem as palavras cruzadas, que podem ser melhor exploradas para o trabalho com adultos, podem ser mais instigantes. Os caça palavras e as palavras cruzadas são gêneros bastante populares, presentes antigamente em cartilhas educativas, revistas e jornais impressos. Atualmente são difundidos também no meio virtual, reconhecidos como estimulantes para a memória e o desempenho intelectual. Seus conteúdos podem ser adaptados, o que contribui para as suas repercussões em praticamente todas as faixas etárias. No que se refere a parlenda, trata-se de um gênero tradicionalmente infantil, caracterizado por versos que são recitados em brincadeiras de grupo, excelentes para a oralidade. Porém eis um dos aspectos fundamentais em que reside o problema, na própria escolha do gênero que direciona a sequência de ambos os exercícios e em seu consequente desenvolvimento.

A visão infantilizada das pessoas que buscam aprender a ler e a escrever depois de uma certa idade classifica-as popularmente e lamentavelmente em um patamar secundário. Parece algo estigmatizado, um estereótipo difícil de ser superado, que acaba por minar a independência do aluno, pois a este não são oferecidas as condições para progredir, o que pode significar um agravante, quando partir de um planejamento pensado por professores.

Por essa razão e em detrimento da dificuldade encontrada no momento de se buscar atividades especificamente voltadas aos alunos de EJA, sair da zona de conforto é o maior desafio. Como em grande parte dos casos os pedagogos são os que assumem as classes dessa modalidade e não se preza pela especialização na área, acabam acontecendo situações inadequadas como essa.

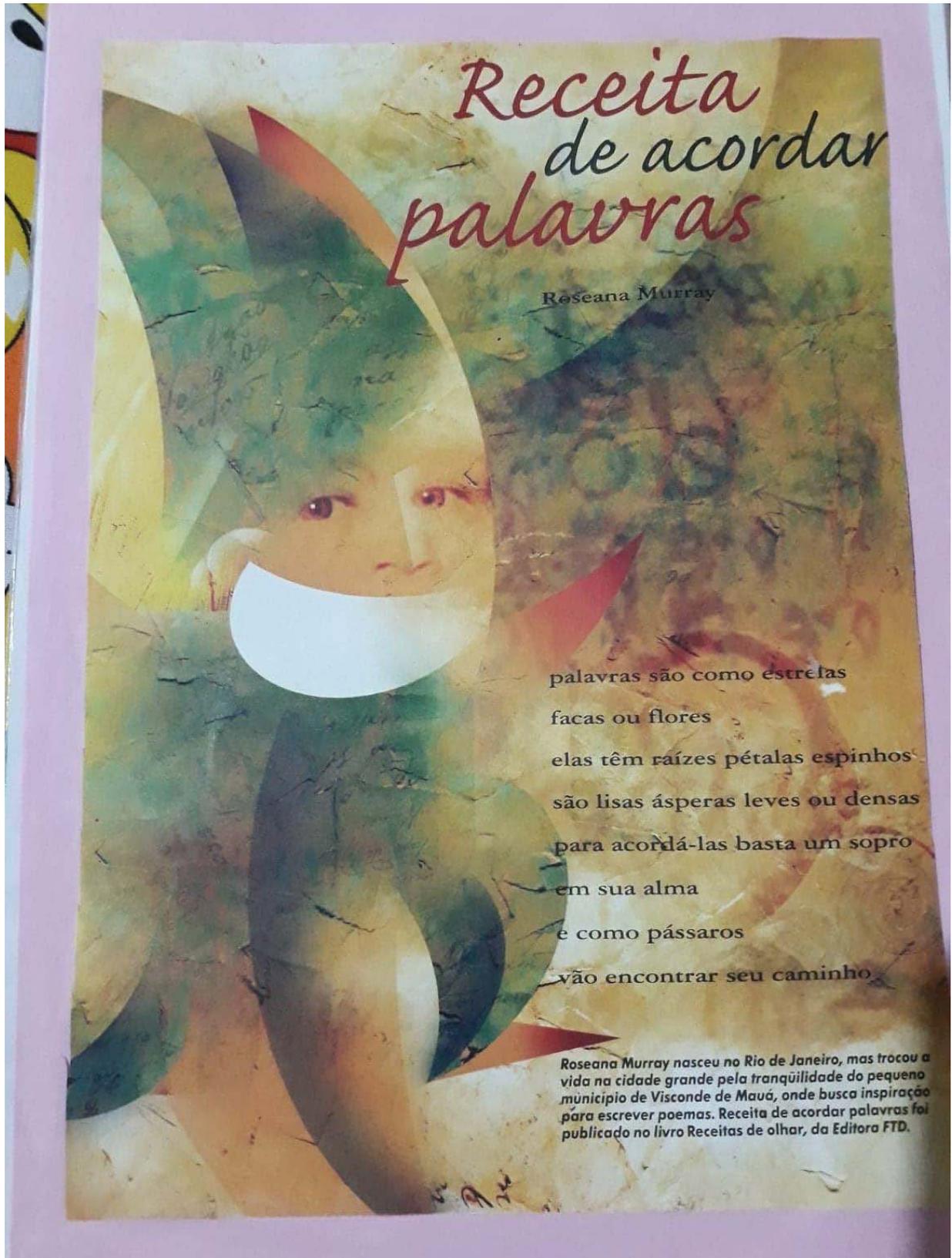
Cantar pode ser muito válido e interessante para quem está em etapa de alfabetização, auxilia no processo de relação da grafia com o som e na memorização das palavras, mas como sempre, a letra da música tem de propiciar envolvimento. Para o adulto a cantiga de São João pode soar animada, mas não favorecerá a sua melhor performance, ou seja, sua competência leitora ficará comprometida por falta de afinidade, de identificação. O caça palavras, como já mencionado, é extremamente válido, seu conteúdo é que está em dissonância.

Ocorre que os principais aspectos que se tomam como base para a formação de um indivíduo alfabetizado estão contemplados apenas em parte, hipoteticamente: a interação social, pode ser estabelecida por meio do diálogo e da troca de informações que talvez algum colega possa trazer (VYGOTSKY, 2011). O letramento corre o risco de ser estilulado parcialmente,

dependendo da região, pois a festa é original de comunidades locais paulistas, podendo ser pouco difundida em certas regiões mais isoladas. Apesar disso como a festa acontece em grande parte do território nacional, os multiletramentos marcam presença em seu aspecto cultural (ROJO, 2012), pois as festas juninas expandiram-se e podem ser consideradas hoje um evento nacional. Nesse caso a abordagem é que apresenta problemas, a linguagem está distorcida ao público em questão, a imagem com traços infantilizados destoa; fotografias, obras de arte sobre o tema, ou desenhos estilizados poderiam ser mais atraentes e significativos.

A temática de São João é comumente bem recebida e até esperada com ansiedade pelas crianças, mas em que medida importa aos adultos? Certamente não com a mesma intensidade e abordagem, há maneiras de o fazer, contextualizando a história da celebração, por exemplo. Adaptar é condição essencial para se implementar conteúdos gerais e abrangentes.

Figura 6 - Receita de acordar palavras



Fonte: arquivo professora, (2017).

Outra vez nos deparamos com o gênero textual poema, mas aqui em especial, trazendo uma abordagem diferente, que parece muito mais apropriada. O tom poético aprofundado, reflexivo, fica evidente logo no título, que em um momento inicial remete a uma receita culinária, no entanto há uma quebra de expectativa logo em seguida, ainda no título, com a sequência da expressão “acordar palavras”.

O leitor que supunha que leria uma receita saborosa de um sonho ou um bolo qualquer, acaba sendo surpreendido com uma receita metafórica e essa experiência introduzida de maneira sutil e inteligente, esse confronto de ideias, denota um conteúdo mais avançado, que exige um maior nível de conhecimentos, mesmo os de ordem mais prática, os saberes de mundo.

A interpretação, nesse caso, pode adquirir contornos abrangentes, proporcionando alto nível de interação e discussão entre os colegas. Já disse Marcuschi (2003), em seus estudos sobre o tema, “todos falam, mas poucos escrevem”, a metalinguística compreendida no poema, leva a um debate sobre o qual a maioria tem conhecimento, já que os eventos de fala são comuns a comunicação humana, as palavras estão presentes no nosso dia-dia. Esse debate que flui é o grande vetor da interação do aluno com o meio, contemplando a teoria do sociointeracionismo (Vygotsky, 2011).

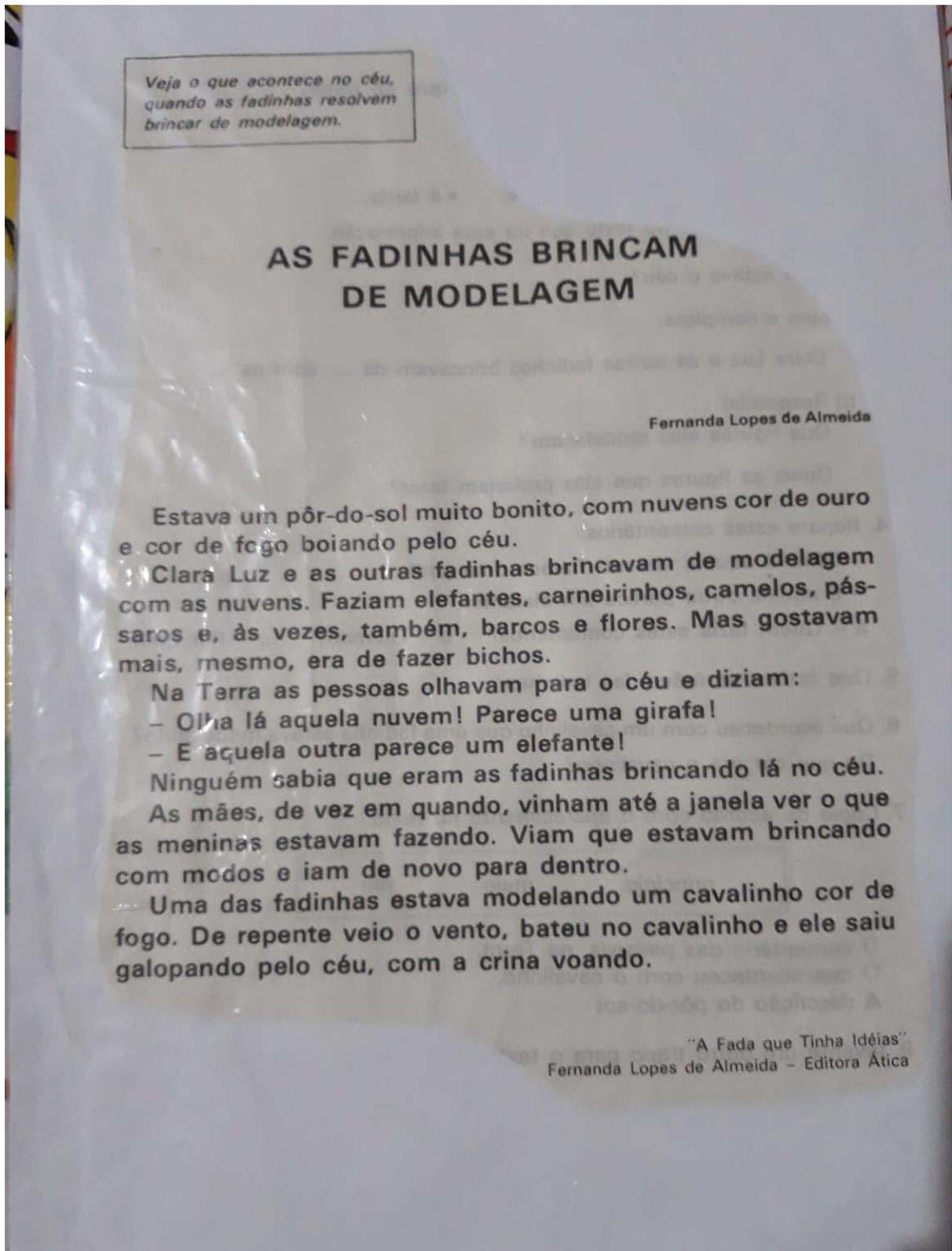
A relação que é criada com o gênero escolhido pode ser amplamente explorada, fazendo-se as respectivas observações das características peculiares de cada texto e observando-se em que circunstâncias eles dialogam.

A troca de receitas é um vínculo muito antigo que se estabeleceu entre as relações interpessoais ao longo do tempo, portanto identifica-se aí um uso social da escrita (KLEIMAN, 1995). Além do mais, a culinária está associada a aspectos culturais de um povo ou uma comunidade, o que permeia o conceito de multiletramentos (ROJO, 2012).

Do mesmo modo, a composição artística não óbvia da imagem, que se apresenta em contornos assimétricos com cores esfumaçadas e formas estilizadas, possibilita competências de interpretações subjetivas e novas experiências estéticas de fruição e apreciação. Características próprias da atual multiplicidade semiótica que vigora nos diversos tipos de textos, elementos esses pensados a inferências amadurecidas. O que consolida o texto trabalhado enquanto material apropriado para uso em aulas de alfabetização de adultos.

Esse é um exemplo típico de uma abordagem séria, que respeita a intelectualidade dos mais velhos, valorizando seu saber, seus conhecimentos prévios, ouvindo suas experiências de vida.

Figura 7 - As fadinhas brincam de modelagem



Fonte: arquivo professora, (2017).

Nos dias de hoje, os contos de fadas são vistos como gêneros tradicionalmente infantis, no entanto, nem sempre foi assim. Originariamente, esses textos eram repassados de geração a geração unicamente por meio da oralidade. Mais tarde, foram os famosos irmãos Grimm e o escritor francês Charles Perrault, os que transcreveram e definiram as bases desse novo gênero literário. O próprio conceito de infância não existia, sendo estabelecido somente na idade moderna.

Sob a ótica dessas afirmações, é possível dizer que sim, torna-se inseparável a distinção entre os contos de fadas e o universo infantil. Mesmo que atualmente, como se sabe, a magia e o encantamento geral que permeiam tais histórias muito dialogam com a profundidade de questões complexas, relacionadas a estereótipos, arquétipos e comportamentos tipicamente adultos, estudados em áreas como a psicologia, a sociologia e a antropologia.

À parte dessa última observação, cabe ressaltar a situação que se propõe analisar no presente estudo: o letramento e a alfabetização de adultos. Para esse caso, compete explicitar que as pessoas desse grupo inicialmente não estariam preparadas para identificar tais aspectos com a profundidade requerida, pois ainda estão em fase, muitas vezes de soletração. Nem seria este o objetivo principal, tanto dos que buscam alfabetizar-se, quanto dos programas de alfabetização para o EJA. O principal objetivo de quem quer alfabetizar-se - como já vimos não pode ser desvalorizado de forma alguma - trata-se de reafirmar o que já foi dito anteriormente, que as pessoas procuram firmar uma identidade social, muitas vezes apenas saber escrever seu nome e não estão objetivando, imediatamente tornarem-se indivíduos altamente letrados “ a aquisição da escrita torna-se, para o analfabeto, um símbolo da superioridade e da capacidade de poucos, ele não identifica, no contexto geral da problemática do país, a culpa pela sua condição, mas em si mesmo” (KLEIMAN,2000, p. 105), por isso vai ao encontro desse conhecimento que lhe persegue com um sentimento de frustração e incapacidade. O que sabe-se, é inerente a tal conclusão, pois está muito mais atrelado a problemas de ordem social.

Os programas de alfabetização de EJA, também não alimentam a utopia de um desejo de erudição apurada, visando, em vários âmbitos reconhecer esse sujeito como alguém que visa inserir-se no contexto social regulamentado (FREIRE, 1985). O que passa nessa instância, é que da forma como está colocado no material analisado, o conto de fadas em questão, não atende aos anseios de quem possui esse objetivo.

São nítidas as lacunas graves no tocante a carência de identificação com o conteúdo, à menção a referências particulares, provindas de sua comunidade local, aquilo que o situa no mundo (FREIRE, 1985). A história é lúdica e totalmente voltada à imaginação da criança, um

trabalho nessa esfera, em uma modalidade de EJA, não é profícuo para desenvolver competências de leitura e interpretação, por exemplo.

Para uma pessoa adulta sem um vínculo nostálgico com os contos de fadas fica difícil manter o foco com uma narrativa que não lhe afeta, não lhe toca. Onde estaria contemplada a oportunidade do letramento, o vislumbre da implementação concreta do que se aprende? Em que nível poderá se criar um ambiente de interatividade e discussão na turma, se para eles não há relações próximas possíveis? Lembrando que essas pessoas pouco tiveram acesso a contação de histórias na infância. A ausência de respostas denota a falta de um senso de sensibilidade e responsabilidade por parte de quem aplica esses textos em aulas de EJA.

Figura 8 - Pinte as figuras

ESCOLA: _____ DATA: _____

NOME: _____

Pinte as figuras e escreva as iniciais de cada uma dentro do círculo:

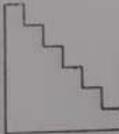
A
E
I
O
U

● ● Circule o nome das figuras e copie:

 aba abacate Ana _____

 abacaxi abacate abelha _____

 Edu Eva Emília _____

 ema estrela escada _____

35

Fonte: arquivo professora, (2017).

Depois de tudo o que foi visto sobre a reconfiguração dos gêneros textuais, expandindo a atenção demandada à semiótica, não há como se distanciar da ideia de que há, para além da importância dada à escrita, uma multiplicação efervescente dos gêneros de imagem, que estão muito mais presentes e fazem-se mais ousados, espaçosos e significativos nos mais populares veículos de informação, sendo extremamente difundidos em propagandas (gêneros textuais com os quais somos quase que literalmente alvejados a todo o instante) (SANTAELLA,2013).

Apesar desse notável avanço, ainda em razão da forte influência da escrita para a formação e a concepção de um sujeito letrado/educado na sociedade moderna, a predominância do texto não verbal em termos escolares, permanece uma modalidade compreendida como tipicamente aplicada para o ensino de crianças. Não que as imagens possam, sobremaneira, ser desprezadas, pelo contrário, há que se repensar cuidadosamente sobre o assunto, as competências de leitura não verbal devem entrar em pauta, mas para isso, precisam ser coerentes com aquilo que se pretende ensinar.

Porém, no que remete a situação aqui analisada, as figuras utilizadas não estão de acordo com uma proposta lógica à alfabetização de adultos. Esse problema, como já observado em vários textos ao longo dessa pesquisa, é recorrente.

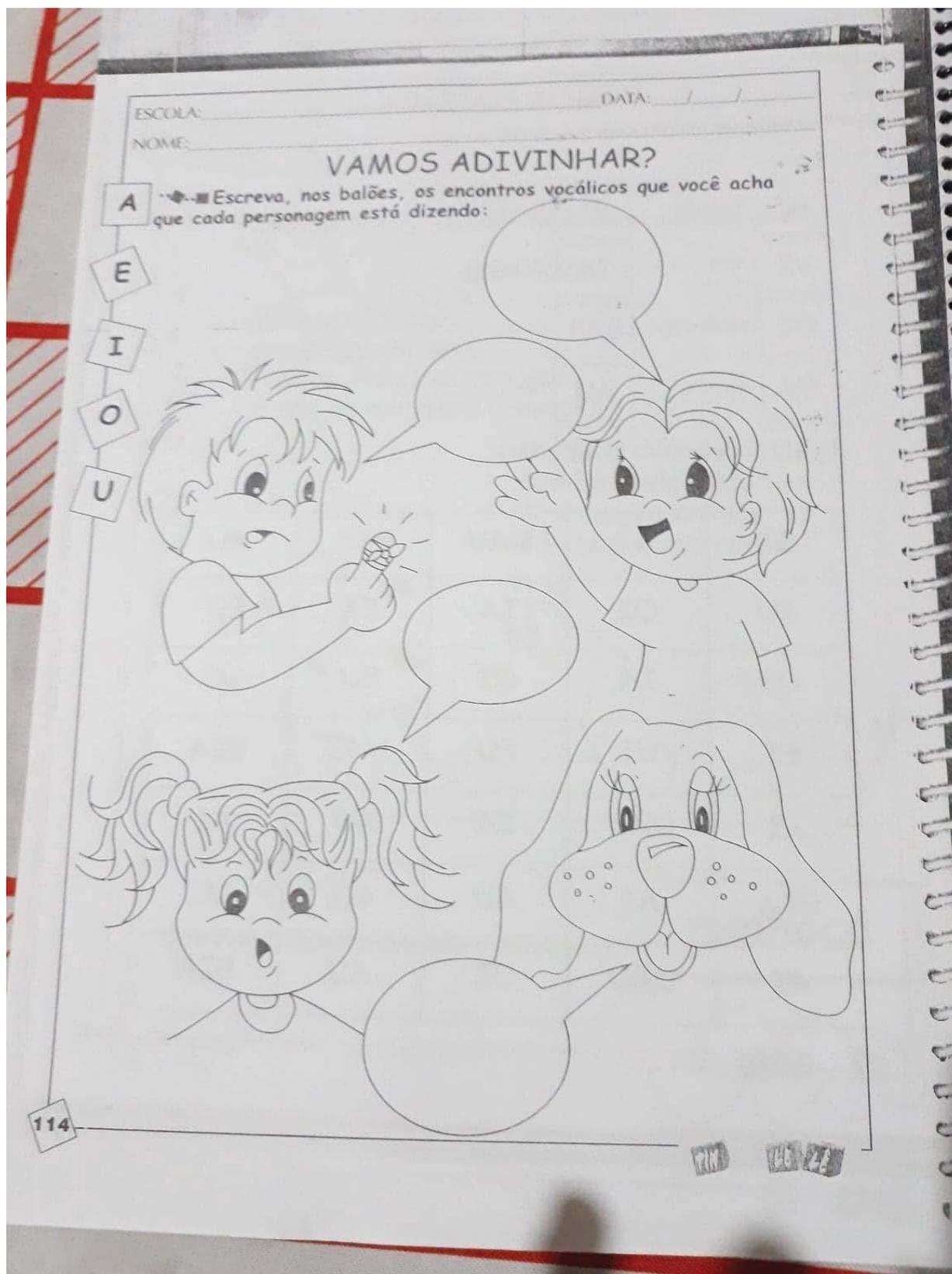
E os contratempos perpetuam-se em outros planos, como se pode notar, os desenhos nada tem a ver um com o outro, não representando, de nenhum modo, um contexto no qual se possa superar os horizontes, realizar conclusões, tecer observações, acrescentar/discutir informações. Os elementos estão dispostos aleatoriamente, sem sentido, além de repetidamente se poder afirmar que constituem-se por traços infantilizados. Não existe uma abertura para a interdisciplinaridade, as ideias ficam vagas e o aprendizado não se consolida. As habilidades de leitura e inferências pessoais foram completamente suprimidas.

O enfoque cultural é renegado, em todos os seus contornos (ROJO, 2012). A utilidade de tal gênero não se faz presente, não há como encontrar sentido para o que está sendo solicitado (FREIRE, 1985). Não existe um momento de sua vida em que o alfabetizando adulto irá imaginar que possa tirar proveito disso, dentro dessa proposta, até mesmo para as crianças se torna complicado.

Pintar, circular e reproduzir palavras copiando-as novamente não pode ser considerada uma ação que agregue valor ao ato de aprender a ler e a escrever para uma pessoa de maior idade, a não ser que o enfoque seja no processo mecânico e manual do ato de escrever, mesmo assim, o conteúdo não sustenta tal atividade. E jamais produzirá efeitos participativos de

interação com a turma e o ambiente, ao contrário, contribui para um movimento de introspecção e isolamento, o aluno acaba se abstendo das ações, por total desmotivação.

Figura 9 - Vamos adivinhar?



Fonte: arquivo professora, (2017).

A disposição das figuras e a presença dos balões de diálogo remetem ao gênero textual quadrinhos, no entanto faz falta um componente essencial que caracteriza tal categoria, os próprios quadrinhos. Dessa maneira não há como classificar o gênero com precisão, podendo-se dizer que é um texto inicialmente não verbal, permeado por uma proposta de exercício da escrita de expressões pontuais.

O problema maior consta na ordem do enunciado, escrever apenas os encontros vocálicos possíveis é um decreto a decadência das produções narrativas, da criatividade, uma violência a ideia de gênero textual, uma tecnificação simplória do conhecimento. Mesmo em níveis simbólicos e semióticos. Já que, de acordo com essa concepção, as imagens e a escrita ficariam distantes e desconectadas em relação a construção de um sentido pragmático, tire-se o enunciado e ali estão apenas coisas misturadas que em nada dialogam. É a ideia da criação de uma história, que acabará por relacionar os elementos, imprimindo a identidade e o saberes prévios de quem a escreve, por mais elementar que a escrita seja, é no treino que ela progride.

A compreensão de letramento, não está totalmente excluída, porém encontra-se distorcida e incompleta, ilustrada pela tentativa frustrada de se representar uma falsa situação de fala “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias [...] ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes” (MARCUSCHI, 2003, p. 17). Então dizer que reside aí a dificuldade em propor uma história linear é sair pela tangente.

Além disso, novamente a deficiência do estabelecimento de relações culturais fica evidente, não havendo para aquele que aprende nada que remeta à sua comunidade de origem, nenhuma menção ao mundo que extrapola os muros escolares ou ao seu entorno, “os gêneros – transmitidos social e historicamente – são “estáveis” porque não são criados a cada vez que um sujeito se vê envolvido em uma situação de interlocução e interação” (ROJO, 2012, p. 97), não se inventa nada quando se faz o uso da escrita em seu contexto social e a fala não pode ser menosprezada, seus empregos não podem ser vistos como um erro, pois cada uma comporta características singulares. As competências da fala e da oralidade que poderiam estar aqui representadas, foram reduzidas a sílabas desconexas.

Assim sendo, a atividade, da maneira como está posta, não cria uma atmosfera favorável ao debate, à reflexão, ao trabalho em grupo, a exposição de experiências e do que se pensa. Volta-se também um olhar crítico às ilustrações, limitando-se as mesmas conclusões expostas em análises anteriores. A impressão que passa é a de que se está andando em círculos, repetindo-se e reproduzindo-se eternamente os mesmos erros grosseiros. Pautadas sob o discurso de sempre, assim até as análises tornam-se monótonas e cansativas. Não há sequer a possibilidade

de se tecer comentários novos, pois as transgressões seguem iguais, o infortúnio se apresenta de forma global na seleção dos materiais avaliados, salvo alguns aspectos bem pontuais é inevitável não cair em repetição.

Situação preocupante passam esses que precisam submeter-se ao sistema, que se mostra ineficaz. Por esse caminho se perpetuam anos a fio as gerações marginalizadas.

Figura 10 - A outra perna do saci



ce ci

Por que será que o saci está tão triste? Para saber, leia e copie o texto.

A outra perna do saci

Decepcionado e triste, o saci saiu pelo fundo do campo procurando se esconder dos outros jogadores. Ele sabia que, por sua causa, o time dos mitos tinha perdido a partida e estava com vergonha. João Paulo foi atrás dele.

— O que foi? Está todo borocoxô. Futebol é assim mesmo. Um dia a gente perde, no outro ganha. O importante é jogar.

— O problema não é esse — disse o saci. É que os mitos perderam por minha culpa. Eu não podia ter errado aquele pênalti.

Angelo Machado

Fonte: arquivo professora, (2017).

O texto acima é um conto, pois entoa características de uma narrativa curta, com uma história que se resolve em poucos parágrafos e apresenta um número pequeno de personagens que possuem baixo grau de complexidade.

As personagens mencionadas são, na referida história, seres fictícios do folclore brasileiro, o que pode ser entendido como um ponto positivo para uma avaliação sobre os multiletramentos (ROJO,2012), pois contempla como protagonista um componente marcante da cultura nacional, o Saci Pererê.

No Brasil, quando se pensa em folclore em termos de literatura, é normal adentrar no lugar comum estabelecido pela obra de Monteiro Lobato: a estigmatização das criaturas da nossa mitologia enquanto personagens de histórias predominantemente infantis. Não se está querendo dizer com isso que essa ideia é errada ou mesmo diminuir a importância do trabalho do escritor, na contramão disso, o que se pretende é comentar sobre as outras possibilidades de abordagem que se podem criar em torno desses papéis.

Entendimento que vai ao encontro do uso adequado para o letramento e alfabetização de adultos, “a prática social é possível quando sabemos como agir discursivamente numa situação, ou seja, quando sabemos qual gênero do discurso usar; por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento” (KLEIMAN, 2007, p. 4). O conteúdo pode ser interessante, dependendo daquilo que se enfatiza sobre ele, ou da forma como é apresentado. Falar sobre o folclore não precisa estar somente atrelado a um ambiente de educação infantil, existem meios de inseri-lo como conteúdo para adultos, muitos podem não ter tido acesso a esse conhecimento, que faz parte da nossa identidade pátria, corroborando para sua macro imersão cultural na sociedade nacional.

Não há como não reiterar o assunto das imagens e a escolha lexical, pertinentes ao público infantil, e chamar a atenção para o uso da fonte em letra cursiva arremedando a exigência pela perfeição das formas caligráficas. Questões que convergem para cada vez mais ampliar o distanciamento entre o que se passa na realidade e o que é aplicado em sala de aula “formar cidadãos autônomos em uma sociedade cada vez mais tecnologicamente complexa, sem escamotear a cultura local e global com as quais os sujeitos se relacionam, é, sem dúvida, papel da escola” (ROJO, 2012, p. 199). Essa é a causa que atua em favor da inserção folclórica no ambiente escolar - para adultos, diga-se de passagem, o que não atesta um permanente estado de infantilização de seus personagens, é preciso investir na cultura, para multiplicar seus acessos e garanti-la por gerações adiante, resguardando a identidade cultural do país.

O texto desta análise não é de todo ruim, o problema é que ele não serve ao grupo que está sendo destinado, não estimula à autonomia, a interatividade, ou se o faz, não ultrapassa os limites do humor irônico que reside no final.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que o processo de letramento passa pelas concepções de uma prévia trajetória de vida (por mais curta que seja), alfabetizar sujeitos adultos letrados dentro da esfera das competências que já lhe são demandadas na sua rotina natural de experiências, não é uma tarefa fácil.

À luz das teorias explanadas anteriormente, as atividades implementadas pela professora não estão de acordo com os preceitos que norteiam a prática do ensino e da alfabetização convencionadas nos parâmetros atuais para a categoria de Jovens e Adultos.

Este trabalho se faz relevante no sentido de revelar questões que exprimem as lacunas da educação básica atual direcionada a grupos considerados tardios no processo de alfabetização, por meio da identificação dos conteúdos aplicados em sala de aula. Conteúdos estes que não avançam no sentido de perceber que vive-se uma era de mudanças que incluem, acima de tudo, a relação de sentido àquilo que se ensina e se aprende, corroborando para uma visão mais sociológica das teorias científicas.

À medida que um estudante, o qual teve sua oportunidade cerceada pelos mais variados motivos, de falta de oportunidades à violência e exclusão social, sofridos desde o momento em que nasce, não se vê representado nos processos de ensino, ele não se identifica com os conteúdos e estes não lhe dizem nada que possa parecer significativo, superestimando ou subestimando-o. E isso representa uma forte tendência à evasão, pois esse universo parece muito distante desse aluno, não havendo maneiras de superá-lo. Trata-se de um dos fatores mais impactantes no que se percebe à aplicação de conteúdos inadequados.

Desse modo, destacar a escolarização do saber em detrimento de uma implementação de ordem social dos conteúdos é, perante a todas as teorias aqui estudadas, uma visão estática do ensino-aprendizagem, estacionada no tempo, com décadas de atraso. E conseqüentemente um fator limitante para a expansão e a integração do conhecimento, ou seja, a inserção pragmática do conceito de letramento e do indivíduo como cidadão atuante na sociedade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**: diretrizes da metodologia científica. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007. 123p.

BRAUNER, Clarice Francisco; CIGALES, Marcelo Pinheiro; JÚNIOR, Rony Centeno Soares. **Algumas considerações sobre a teoria interpretativista e o método indutivo na pesquisa social**. *Academia*. 10. Disponível em: <https://www.academia.edu/6384436/Algumas_considerações_sobre_a_teoría_interpretativista_e_o_método_indutivo_na_pesquisa_social>. Acesso em: 22 jan. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1ºsem. 2004.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72- 91, ago/dez 2014.

KLEIMAN, Angela B. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização: Projeto Temático Letramento do Professor. **Conhecer**. Disponível em: <www.conhecer.org.br/download/ALFABETIZACAO/Anexo3.doc>. Acesso em: 23 jan.2018.

KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LANTOLF, James P; THORNE, Steven L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. **The Pennsylvania State University**. 2006. Disponível em: <old.fltrp.com/download/07041802.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

LETRAMENTO no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. USP. Rio de Janeiro, 2003.

Disponível em:

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/322091/mod_resource/content/1/MARCUSCHI Gêneros textuais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/322091/mod_resource/content/1/MARCUSCHI_Gêneros_textuais.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2018.

QUEIROZ, Sônia (Org). Glossário de termos de edição e tradução. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008. Disponível em

<<http://www.escriitoriodolivro.com.br/bibliografia/glossarioedicaoetraducao.pdf>>.

Acesso em: 10 abr. 2018.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org). EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. MEC. São Paulo, 2001. 239p.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de; BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert (Coord.); RIEDLINGER, Albert (Coord.) (Colab.). **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.