

A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NA EJA: O GÊNERO NOTÍCIA DE JORNAL COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTO¹

Maria Cecília Sousa de Moraes²

Introdução

Na Educação Básica, o trabalho com o texto nas aulas de língua portuguesa, em suas múltiplas perspectivas, constitui uma ampla área de interesse que há muito vem atraindo a atenção de estudiosos, em especial, os do campo da linguagem. No geral, muito se discute sobre propostas teórico-metodológicas para o ensino de língua materna com o objetivo maior de contribuir para a formação de alunos que sejam leitores proficientes em sua própria língua. Em outras palavras, admite-se a possibilidade desses sujeitos, mesmo inseridos em ambiente escolar, não desenvolverem habilidades de leitura que lhes confirmem plena consciência a respeito dos domínios interpretativos de um texto. E essa preocupante possibilidade de não *letramento* (SOARES, 2012) vem fomentando os estudos acerca das estratégias de leitura e da compreensão textual.

Diante desse desafio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que já era tarefa operosa, por muitas vezes, parece agigantar-se. Em relação aos discentes, as particularidades desse segmento de ensino confluem para um histórico de vida – escolar e pessoal – marcado por recorrentes experiências marginalizadas. Não raras são as vezes em que a baixa autoestima e a descrença em sua capacidade cognitiva permeiam as concepções que os alunos têm de sua própria condição de aprender (HADDAD e DI PIERRO, 2000; DI PIERRO et al., 2001; DI PIERRO, 2010).

Em relação ao trabalho com o texto em salas de aula da EJA, esse quadro de reticência discente é ainda mais intensificado. Em muitos casos, como ainda não manejam com habilidade as regras do registro escrito da língua, o conhecimento metalinguístico (GERALDI, 2011), e sabedores de sua importância em nossa sociedade letrada (MOLLICA & LEAL, 2009), é uma característica comum a esses alunos se inibirem quando em contato com o texto escrito. Na verdade, é uma postura que reflete um misto de *timidez* frente a esse código – por não o dominarem – e de *admiração* – por serem desejosos desse saber valorizado nas relações em sociedade.

Tal postura, constantemente, vem acompanhada de algo que requer maior atenção tendo em vista a formação do leitor proficiente que desejamos: o recorrente *status* de verdade creditado aos enunciados (BAKHTIN, 2011), em diferentes contextos de produção e suportes de circulação (BONINI, 2011). Para esses leitores, é como se o fato do enunciado se apresentar sob a forma escrita já fosse suficiente para lhe conferirem credibilidade.

Não pretendemos dizer, com isso, que o aluno da EJA seja pessoa acrítica e alienada sobre os acontecimentos sociais, por exemplo. Não há, nesse sentido, nenhuma crítica a sua criticidade intelectual. Ressaltamos apenas que quanto à *consciência verbal* (FIORIN, 2007, p. 44) há no relacionamento desses sujeitos com a língua escrita, principalmente, indícios de escasso reconhecimento acerca das intencionalidades discursivas. Apontamos, assim, uma *fragilidade linguística* que pode, também, até, refletir numa fragilidade na forma de compreender a realidade.

Tendo ciência da não neutralidade do código linguístico e de que toda escolha lexical é, por si só, carregada de sentidos que se ressignificam nos múltiplos contextos (BAKHTIN, 2009; 2011); (BRITTO, 2003; 2011; 2012), defendemos que incitar essa discussão em sala de aula pode contribuir para o amadurecimento de uma leitura crítica. Assim também como compartilhamos o entendimento

¹ Pesquisa de mestrado em desenvolvimento, vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB-CPII), sob a orientação da Profa. Dra. Ana Cristina Viegas.

² Mestranda em Práticas de Educação Básica pelo Colégio Pedro II e professora de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II.

de que o trabalho com o texto informativo jornalístico – com o gênero *notícia* – pode propiciar uma leitura crítica, também, sobre a realidade que nos cerca (LAGE, 1990); (ZANCHETTA, 2004).

No presente tempo de crescente apelo midiático, em que impera a *sociedade do espetáculo* (DEBORD, 2003), importa investigar como tem sido a recepção do texto jornalístico pelos sujeitos que estão nos bancos escolares, em especial, os jovens e adultos, que já ocupam efetivamente diferentes espaços em nossa sociedade.

Assim, a ação metodológica de trazer o jornal para a sala de aula é uma possibilidade de explorar o seu potencial pedagógico, mesmo sabendo que tal suporte textual não foi idealizado para esse objetivo. Para fins de análise, o gênero textual *notícia de jornal* foi escolhido como gênero norteador de nossas reflexões principalmente por sua função primeira de estabelecer relação com os acontecimentos sociais.

Nesse propósito, a primeira fase da pesquisa de campo proporcionou maior compreensão sobre como os estudantes da EJA se comportam frente ao noticiado. Através de um estudo comparativo entre duas escolas públicas do Rio de Janeiro – uma estadual e outra federal –, foi possível constatar aspectos essenciais a serem levados em consideração para o desenvolvimento de estratégias de leitura. Entre eles, o fato de que muitos consideram importante concordar com o ponto de vista do jornal a respeito do noticiado, ou ainda que, no seu ponto de vista, não tenha muita importância emitir opinião própria sobre o episódio lido, por exemplo.

Organizamos o presente artigo em cinco seções. Na primeira parte, discorreremos brevemente sobre os contextos educacionais dos sujeitos pesquisados – EJA e PROEJA. Na segunda parte, abordamos o percurso teórico-metodológico ancorado no referencial teórico de base. Depois, situamos o problema e apresentamos alguns dados coletados na pesquisa de campo. Na quarta seção, dialogamos com uma amostragem do *corpus* a ser utilizado nas atividades de leitura e, por fim, nutrimos algumas expectativas acerca da continuidade deste estudo.

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de Mestrado em Práticas de Educação Básica que se encontra em desenvolvimento. Compartilhamos aqui os resultados preliminares do estudo de campo e reflexões iniciais sobre a importância de se fazer uso do texto jornalístico na sala de aula da EJA.

1. A EJA – um cenário, muitas faces

Dentre as particularidades da EJA, uma delas é de ser recebedora de alunos que, por diversas razões, se distanciaram da educação formal quando na idade recomendada. E, muitas vezes, esse distanciamento se dá em um intervalo de tempo prolongado, dez, vinte anos até. Sem deixar de mencionar os casos em que o acesso à escola só ocorre na idade adulta. Não havendo, assim, nesse último caso, um retorno, e sim ingresso.

Motivados por diferentes razões, esses sujeitos resolvem retornar aos bancos escolares. Algum sentido encontram na educação que os faz ter o desejo de concluir os estudos da Educação Básica. E esse retorno muito está relacionado ao reconhecimento de que a educação escolar é necessária, principalmente, para que sejam incluídos nos espaços de uma sociedade marcada pela valorização do código escrito (MEC, SEMTEC, 2007, p. 18).

Como já fazem parte de diversas instituições sociais – familiar, religiosa, profissional etc. (CHARON, 2001) –, certamente seria possível continuarem, no nível da sobrevivência, o curso de suas vidas sem a educação formal. No entanto, a experiência de viver em uma sociedade que valoriza o saber sistematizado pode intensificar a busca por mais que sobreviver; incluir-se é necessário.

A esse respeito, sobre a EJA, Mollica e Leal (2009) refletem que embora esses sujeitos adultos disponham de um conhecimento de mundo que lhes garante a “sobrevivência diária”, esse, somente, não é suficiente; na visão das pesquisadoras, esse saber:

[...] necessita ser complementado com as habilidades específicas apreendidas no espaço escolar: a vivência não é suficiente para o cidadão adequar-se satisfatoriamente ao mundo letrado, de modo a promover-se inclusão social plena. (p. 34)

Tal preocupação também foi sinalizada pelos documentos oficiais que regem a EJA. Sobre a educação formal, mais especificamente sobre o domínio de práticas sociais letradas, o Parecer CNE/CEB 11/2000 aponta:

De todo modo, o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena. (CNE/CEB 11/2000, p. 6)

Dada a necessidade de enfatizar a real dimensão do assunto, o mesmo documento ainda complementa que, numa ampla perspectiva, “a barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida dos jovens e adultos” (*Ibidem*, p. 7-8).

Para o entendimento das particularidades desse segmento de ensino, recorreremos, ainda, a dois outros documentos oficiais nos quais assentamos nossas reflexões sobre as orientações pedagógicas para a EJA. São eles: a LDB 9394/96 (Capítulo II; Seção V) e a Resolução CNE/CEB n. 1 de 5 de julho de 2000. Esse último de particular relevância por estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse segmento de ensino.

No profuso terreno da EJA, muitas e diversificadas foram/são as iniciativas educacionais implementadas durante sua trajetória no Brasil. Atualmente, um dos programas vigentes que tem ganhado visibilidade, em âmbito nacional, é o PROEJA³.

Apesar de contemplar basicamente o mesmo público discente da EJA, o PROEJA se difere por oferecer o adicional da educação profissionalizante. Assim, algumas instituições de ensino voltadas para a formação tecnológica no Ensino Regular, sobretudo as federais, passaram a ofertar também esse tipo de formação para o segmento da EJA.

Levando em consideração essa diferença de objetivos, uma particularidade importante a considerar é que o PROEJA recebe alunos que já concluíram o Ensino Médio, entretanto que retornam à escola em busca de uma formação profissionalizante. Esse comportamento reforça a importância do mundo do trabalho na vida desses estudantes.

Assim, em consonância com os princípios observados na LDB 9394/96, esse programa aponta para a importância da formação escolar estabelecer, também, relação com o mundo do trabalho. E não somente isso; deseja-se alcançar uma formação sólida, em sintonia com outros vínculos sociais, como exposto no Documento Base PROEJA (2007):

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (p. 11-12).

³ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) – Documentado pelo Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006.

À vista dessa breve contextualização, é esse o universo educacional que consideramos ao estudar as relações entre os sujeitos e a linguagem jornalística. Como mencionado, a EJA e o PROEJA são os contextos em que os sujeitos pesquisados estão inseridos. Na próxima sessão, apresentamos algumas inquietações que nos levaram a investigar a relevância de trazer o texto jornalístico para as aulas de língua portuguesa da Educação de Jovens e Adultos, assim como pensar em desenvolver estratégias para essa leitura.

2. Está escrito. É, pois, verdade?

Puseram-se a discutir a questão intrincada. Como podiam os homens guardar tantas palavras? Era impossível, ninguém conservaria tão grande soma de conhecimentos. Livres dos nomes, as coisas ficavam distantes, misteriosas. Não tinham sido feitas por gente. E os indivíduos que mexiam nelas cometiam imprudência. Vistas de longe, eram bonitas. Admirados e medrosos, falavam baixo para não desencadear as forças estranhas que elas porventura encerrassem.⁴

Há quem diga que recorrer à literatura para iniciar reflexões sobre um assunto sério, como uma antessala, é sinal de que a realidade é mais séria do que se desenha. E deve haver nisso um quê de verdade.

O romance de Graciliano Ramos é da década de 30, mas ainda hoje nos deparamos com inúmeros filhos de Fabiano em nossa atual sociedade brasileira. Com um agravante: não são crianças, como na literatura; são adultos.

Como mencionado, a experiência docente no segmento da EJA compartilha da percepção de que, embora adultos, os estudantes demonstram um misto de *admiração* e de *intimidação* frente ao conhecimento sistematizado. Especificamente, tal comportamento é mais pontual em eventos que contemplam o registro escrito, como atividades de leitura e escrita, por exemplo. Como bem observa Belmiro (2011, p. 120), são alunos que carregam “a internalização do estigma da incapacidade linguística”, isto é, sentem-se extremamente pouco à vontade quando em contato com o texto escrito.

Levando em consideração o histórico desse alunado, é comum nos depararmos com produções textuais em que se encontram vestígios de uma escrita ainda em estágio prematuro, típica de quem está iniciando no registro escrito. Na leitura, o quadro é similar.

Assim, *admirados e medrosos*, e sabedores da *força* existente nas palavras, como os filhos de Fabiano, esses alunos jovens e adultos costumam assumir o posicionamento de espectadores desse mundo letrado, colocando-se numa posição para alguém dele, pelo motivo principal de não manejarem com habilidade o conhecimento sistematizado da estrutura da língua.

Uma vez admirado o código escrito, o conteúdo acaba seguindo pelo mesmo caminho, o da irrefutabilidade. Dessa forma, pouco se questiona o que está escrito, que acaba ganhando constante status de *verdade*.

Esse quadro, entretanto, caminha na contramão do desejoso perfil de *cidadão crítico* que se espera que a Escola forme. Cada vez mais, consolida-se entre nós o “mito” do *cidadão crítico*; expressão já cristalizada em muitos documentos oficiais de educação.

Afora o eco do senso comum, frisamos a imobilidade dos documentos oficiais de Educação em perpetuarem essa lacuna conceitual. Não se verifica esforços para definir, na prática, os meios de se formar o sujeito crítico, por exemplo. Podendo causar, às vezes, até o efeito contrário, o da alienação, devido ao uso indiscriminado e banalizado do termo.

Dentre os documentos oficiais, alguns de suma importância fazem referência direta a esse sujeito crítico e cidadão como resultante do processo de escolarização. Entre eles, a LDB

⁴ Ramos (1982). Episódio em que os filhos do sertanejo Fabiano vão à cidade.

9394/96 (Título II, Art. 2º); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, p. 5) e o Parecer CNE/CEB 11/2000 (p. 6-7).

Outras mais passagens poderiam ser apontadas sobre a desejosa formação do cidadão crítico, nesse e em outros documentos oficiais de educação. Nossa ação, entretanto, é uma tentativa de colaborar para esse intento com contribuições mais concretas, mais próximas aos reais passos traçados em prol da formação desse sujeito.

2.1. A força da palavra

Nos sólidos estudos de Mikhail Bakhtin se assenta, dentre outros, o conhecimento acerca da filosofia da linguagem. Seu arcabouço teórico, desde o século passado, continua a embasar os estudos produzidos nessa área; constitui, assim, referencial indispensável para as reflexões nesse campo.

A teoria enunciativa de Bakhtin é firmada na premissa de que todos nós somos sujeitos de linguagem por interagirmos com outros sujeitos, “em diversos campos da atividade humana”, por meio dela (BAKHTIN, 2011, p. 261). Assim, sua perspectiva de linguagem como interação aponta para as relações dialógicas entre os membros de uma mesma comunidade.

Nesse diálogo, a produção de enunciados – orais e escritos – constitui uma das possibilidades de manifestação da linguagem a serviço da produção dos sentidos. Os sujeitos se comunicam, no plano do discurso, considerando o *jogo*, nem sempre consciente, da interação entre os enunciados.

É evidente que a produção de sentidos é ação extremamente complexa e que se pode recorrer a outras linguagens para se alcançar o objetivo comunicativo, assim como a circunstância socializada de produção de enunciado é extremamente importante para o seu todo semântico.

No entanto, há tamanha relevância na esfera individual. Considerando a individualidade dos sujeitos de linguagem, Bakhtin (2009) ressalta a importância das concepções ideológicas nesse processo dialógico. Sendo uma inerência humana, a ideologia povoa também o terreno da linguagem. Assim, o filósofo russo ressalta o fato de nenhum enunciado se encontrar dissociado de um contexto ideológico, pelo contrário; as unidades menores que o compõem – as palavras – são portadoras de ideologias, isto é, são como pistas textuais que muito podem dizer sobre o seu enunciador:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2009, p. 37)

Nessa mesma perspectiva, para além da individualidade, Fiorin (2007) reforça a indissociabilidade desse conceito de sua formação e manifestação na esfera coletiva. Nas palavras do linguista, em uma abordagem mais ampla e simplista, a ideologia pode ser entendida como uma “visão de mundo” sobre a realidade socialmente acatada, embora nem sempre se tenha consciência de tal consenso (*Ibidem*, p. 29).

Sobre a manifestação dos discursos, Fiorin complementa que há neles as visões de mundo de seus enunciadores:

[...] pode-se afirmar que o discurso materializa as representações ideológicas. As ideias, as representações não existem fora dos quadros linguísticos. Por conseguinte, as formações ideológicas só ganham existência nas formações discursivas. (FIORIN, 2007, p. 34)

Nesse nível de reflexão, pedimos licença ao mestre Bakhtin para estabelecermos uma paráfrase: somos não só sujeitos de linguagem, mas também sujeitos de ideologias, e é no plano do discurso que podemos perceber sua materialização.

2.2. A força da palavra no jornal

Em qualquer circunstância de comunicação, ignorar o poder de uma palavra revela-se como um comportamento ingênuo e também preocupante devido às consequências danosas que pode suscitar. Acreditamos, entretanto, que o texto *jornalístico*, principalmente, carece de um leitor consciente de seus domínios discursivos. Tal importância justifica-se, entre outros motivos, pela sua intrínseca relação com o contexto social vigente; podendo, assim, resultar em desdobramentos na vida real.

Sobre a relevância do estudo dos gêneros jornalísticos, Bonini (2011, p. 53) reconhece umas de suas finalidades na “educação e formação do cidadão consciente e habilidoso no manejo das informações, uma vez que toda sociedade é afetada por elas”.

Considerando tal perspectiva, configura-se questão importante investigar como os alunos da EJA se comportam diante dessa leitura, especificamente devido a já sinalizada postura reticente frente ao código escrito. Pois se não questionam o que leem, se não verificam sua veracidade, se não desconfiam de suas intenções, podem estar fadados a toda sorte de alienação.

Sobre essa causa, Britto (2011) contribui com suas reflexões sobre a importância do estímulo à criticidade no ensino de leitura, frisando a necessidade de se combater a concepção ingênua de leitura. No trabalho com o texto em sala de aula, principalmente o que veicula informações de domínio público – jornais, revistas, propagandas etc. – é imprescindível que o leitor tenha ciência das escolhas políticas que ali estão postas, e isso só é possível quando o ato de ler torna-se uma ação de reflexão crítica. Nas palavras de Britto:

A desconsideração, ingênua ou deliberada, da dimensão política do conteúdo da informação e do processo pelo qual é constituída e posta em circulação impede a percepção crítica do caráter social e político do conhecimento, oferecendo-lhe uma objetividade e neutralidade que, na prática, significam entendê-lo como algo que está fora da própria história (BRITTO, 2011; p. 80).

Considerar desintencional o trabalho com a linguagem no suporte jornalístico é se colocar a parte das intencionalidades discursivas existentes. A esse respeito, Abreu (2000, p. 21) traz a concepção bakhtiniana para as suas reflexões no campo jornalístico quando diz que “não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia, donde se pode concluir que não há discurso jornalístico sem ideologia”.

Sobre a linguagem nesse campo, Lage (1990) debruçou-se sobre essa questão com o intuito de evidenciar a não ocasionalidade no trabalho com as palavras e demais recursos linguísticos na escrita do jornal. Em seus estudos, apontou a pluralidade de modos desse *fazer jornalístico* e sua relação com os usos dos mecanismos linguísticos.

Além dessa diversidade no processo de produção do texto jornalístico, Zanchetta (2004) destaca que também são heterogêneos os processos de veiculação e recepção dessa mensagem. Sua experiência como jornalista o fez constatar que o trabalho consciente existente nessa escrita está intimamente relacionado às ideologias dos profissionais, das agências de notícias e até mesmo do público leitor de determinado jornal.

Corroborando esse entendimento, é muito bem-vinda a reflexão de Abreu (2000):

Se entendemos o fazer jornalístico como técnica de construção da narrativa, poderemos concluir que o discurso jornalístico redonda mais na produção da realidade do que na sua reprodução. [...] Como o processo de produção é coletivo, a subjetividade sofre injunções do repórter, do redator, do editor e da direção da empresa. (p. 141)

Estando esse tipo de texto vulnerável a tantas intenções distintas, isso intensifica o seu caráter polifônico (BAKHTIN, 2009), isto é, a coexistência de várias vozes de diferentes agentes sociais. Polifonia identificada não apenas no nível do texto, e sim também no nível do suporte, já que o jornal é um portador polifônico de textos (MARCUSCHI, 2011).

Com tantas evidências relevantes sobre a necessidade de se ter um leitor crítico frente ao texto jornalístico circulante em nossa sociedade, discutimos aqui a pertinência da formação desse leitor na EJA. Leitor esse que já ocupa os espaços sociais.

Para esse fim, elegemos como caminho possível trazer o suporte jornal para a sala de aula a fim de explorar o seu potencial pedagógico, ainda que sua origem não contemple esse objetivo primeiro. Mais especificamente, optamos por trabalhar com o gênero *notícia de jornal* por se tratar de uma possibilidade de leitura da realidade e também por ter se mostrado assunto de interesse dos sujeitos pesquisados.

Para nos auxiliar com a abordagem do texto jornalístico em sala de aula, é imprescindível fazer referência aos estudos realizados por Faria (2008). Dentre as muitas fundamentações pertinentes, a autora sintetiza alguns fatores que validam essa escolha pedagógica:

Para os alunos o jornal:

- é o mediador entre a escola e o mundo;
- ajuda a relacionar seus conhecimentos prévios e sua experiência pessoal de vida com as notícias;
- leva-os a formar novos conceitos e a adquirir novos conhecimentos a partir de sua leitura;
- ensina-os a aprender a pensar de modo crítico sobre o que lê e
- estabelece novos objetivos de leitura. (FARIA, 2008, p. 12)

Nessa direção, caminhamos do terreno conceitual para o empírico a fim de iniciarmos uma ação que contribua para a formação do leitor crítico na EJA. Antes de nos debruçarmos sobre a formulação das estratégias de leitura, propriamente ditas, optamos por nos voltar para a realidade dos sujeitos desse segmento de ensino considerando encontrar nela dados relevantes para a elaboração do material pedagógico. Segue breve contextualização da pesquisa de campo e apontamentos de alguns dados coletados de relevância.

3. A pesquisa de campo

A presente pesquisa, em desenvolvimento, teve como campos de coleta de dados e de reflexões duas escolas públicas do Rio de Janeiro, uma da rede estadual de ensino – *Escola Estadual Antônio Houaiss* – e a outra da rede federal – o *Colégio Pedro II*. Essas instituições de ensino ofertam a modalidade de EJA e PROEJA, respectivamente. Ao todo, 120 sujeitos participantes, cursantes do Ensino Médio, responderam a um questionário semiestruturado sobre hábitos de leitura de jornal. Num primeiro momento, na rede federal, a pesquisa iniciou-se no *campus* Engenho Novo II⁵ e atualmente encontra-se em curso no *campus* Realengo II.

⁵ Os dados que apresentamos no presente trabalho foram coletados no *campus* Engenho Novo II do Colégio Pedro II.

Os alunos responderam a um questionário, quanto aos hábitos de leitura de jornal, em que se posicionaram segundo duas usuais escalas de respostas: uma de *frequência* (*sempre – quase sempre – algumas vezes – quase nunca – nunca*) e outra de *importância* (*extremamente importante – muito importante – importante – pouco importante – sem importância*).

Atribuímos a essa pesquisa um caráter predominantemente qualitativo (BARDIN, 2011) por ter como foco aprofundar a compreensão sobre o comportamento de um determinado grupo social – alunos de Ensino Médio da EJA – em relação a um dado evento – a prática de leitura de notícias de jornal. Importa investigar o comportamento dos sujeitos em contextos sociais de leitura (letramento) (SOARES, 2012). Considera-se, entretanto, na escolha da abordagem metodológica uma pertinente triangulação (GOLDENBERG, 1998) ao se prever, em alguns momentos, a necessidade de uma abordagem quantitativa, como nesta etapa de manipulação dos dados estatísticos.

Visando entender como essas questões se configuram na prática, compartilhamos o resultado de alguns dados relevantes que merecem destaque por dialogar diretamente com as questões teóricas que apresentamos neste trabalho.

A seguir, uma tabela resumitiva das porcentagens máximas atingidas em algumas questões que julgamos importantes apresentar:

Porcentagens máximas de respostas em algumas questões – EJA e PROEJA – Ensino Médio⁶

Questões	EJA – Rede estadual	PROEJA – Rede federal
Faixa etária	67% na faixa de 19 a 30 anos	40% acima de 45 anos
Participação no mercado de trabalho	57% trabalhadores	56% trabalhadores
“Eu procuro me manter informado (a) sobre as notícias do cotidiano.”	53% sempre	58% sempre
“No jornal, qual seção você costuma ler?”	50% notícias	37% notícias
“Eu seleciono as notícias pelas manchetes.”	40% algumas vezes	52% sempre
“Eu entendo as notícias que leio.”	65% sempre	52% sempre
“Eu sou uma pessoa crítica em relação às notícias que leio.”	30% sempre	39% sempre
“Eu sou uma pessoa politizada.”	35% algumas vezes	42% quase sempre
“Eu concordo com o ponto de vista do jornal sobre a notícia.”	60% algumas vezes	33% algumas vezes
“Entender as notícias que leio nos jornais.”	35% extremamente importante	50% extremamente importante
“Concordar com o ponto de vista do jornal sobre a notícia.”	40% pouco importante	50% importante
“Emitir opinião própria sobre as notícias do cotidiano.”	36% muito importante	40% muito importante
“Ser uma pessoa crítica.”	40% importante	48% importante
“Ser uma pessoa politizada”	30% importante	39% importante

⁶ Porcentagens de todo o questionário disponíveis através do contato: cissa.sousa@hotmail.com.

3.1. Algumas leituras possíveis

Esses dados, ainda que preliminares, são reveladores de muitas questões importantes. Alguns resultados, entretanto, chamam a atenção por não alcançarem evidentes expectativas de respostas.

Os sujeitos pesquisados, em sua maioria estudantes adultos e trabalhadores, se apresentaram como pessoas interessadas em informações do cotidiano e, por isso, leitoras da sessão de notícias nos jornais. Dado esse interesse, declararam que as manchetes, assim como as demais chamadas contidas nas capas dos jornais, são determinantes para a seleção da notícia. Dentre algumas hipóteses, a importância dada a essa leitura da capa justifica-se pelo caráter global acerca das principais notícias daquela edição, possibilitando uma “atualização rápida” sobre os últimos acontecimentos. Soma-se a isso o caráter gratuito dessa prática de leitura, uma vez que não precisam comprar o jornal para ter acesso à leitura de sua capa, que fica à exposição nas bancas de jornal.

Sobre a relação que esses sujeitos estabelecessem com a leitura das notícias, algumas revelações se mostraram, no mínimo, preocupantes. Surpreende, por exemplo, o fato de apenas 65% e 52% desses estudantes das redes estadual (RE) e federal (RF), respectivamente, afirmarem sempre entender as notícias que leem.

Ainda que essas porcentagens sejam índices altos, constituindo mais da metade dos pesquisados, o desejável seria o resultado de 100%, ou muito próximo a isso, acerca do entendimento do conteúdo lido. Analisando esses números de outra perspectiva, nesse caso, o foco recai sobre os 35% e 42% restantes que declararam não ter entendimento pleno acerca do que leem em notícias de jornais. Ler e não compreender é uma séria questão declarada.

De forma correlata, essa questão se relaciona a outra que visa captar o grau de importância que os entrevistados conferem ao entendimento do conteúdo lido. Em consonância, os índices sobre ser “extremamente importante” compreender o conteúdo das notícias foram abaixo do esperado, 35% (RE) e 50% (RF).

Outro resultado inquietante é procurar entender o que leva a maioria dos entrevistados se considerarem “quase sempre” pessoas críticas ao ler as notícias. Esse dado, entre outras análises, nos diz que há situações em que essa leitura não é crítica. Levando-nos a, aqui, considerar que o processo de criticidade de um indivíduo assume características de *estado de espírito*; ora presente, ora não. Quando, na verdade, urge ser imanente.

Diante de outra questão, esses sujeitos consideram “importante” serem críticos. Sobre esse dado, considerando uma escala de importância em que o grau máximo é o “extremamente importante”, a escolha da maioria revela que esses sujeitos não julgam ser de importância máxima ser uma pessoa crítica.

E, por fim, ainda cabe um expressivo apontamento. Na rede federal, 50% dos entrevistados declararam ser “importante” concordar com o ponto de vista do jornal acerca da notícia. Talvez, esse resultado esteja relacionado ao recorrente status de verdade que esses alunos creditam à informação escrita, como já relatado. Independentemente das causas, as consequências desse comportamento podem ser nocivas, principalmente considerando o subjetivismo existente nos bastidores dos processos de produção do texto informativo jornalístico (ZANCHETTA, 2004).

Enfim, é certo que muitas reflexões estão em construção sobre a análise desses dados. A amostragem do *corpus* analisado serviu para desenhar uma realidade em que é necessária uma intervenção. Nesse sentido, optamos por trazer o suporte jornal para a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos a fim de desenvolver estratégias linguísticas que propiciem uma leitura crítica do texto jornalístico.

4. Uma proposta de ação

As atividades pedagógicas que pretendemos desenvolver com os alunos da EJA encontram-se em fase de elaboração e irão compor uma sequência didática a ser trabalhada nesse segmento de ensino. Sua matéria-prima, todavia, já está definida. Entendemos que não há como falar sobre leitura de texto jornalístico sem recorrer ao mesmo. Assim, segue uma amostra da natureza do *corpus* textual a ser contemplado nessas atividades de estratégia leitora.

Dois recentes episódios, ocorridos em março deste ano no Rio de Janeiro, foram noticiados e selecionados aqui para exemplificar a natureza do material pedagógico que pretendemos elaborar. Um diz respeito à greve dos garis. O outro, mais recente, trata de noticiar a ocupação militar em favelas da cidade para a implantação de mais uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP).

Sobre a paralisação dos garis durante o carnaval na cidade carioca, selecionamos alguns textos de manchetes e chamadas de capas, de diferentes jornais, veiculados na ocasião. Textos em que percebemos um forte potencial para serem trabalhadas questões referentes à seleção lexical, intencionalidade discursiva e polissemia das palavras de acordo com o posicionamento ideológico que se veicula. Seguem as manchetes (*grifo nosso*):

“*Rixa entre garis **emporalha** o Rio.*” – O Globo, 04/03/2014.

“*Greve de garis **emporalha** o Rio e Comlurb ameaça com demissão.*” – O Dia, 04/03/2014.

“*O bloco do **sujo** toma as ruas do Rio.*” – O Globo, 05/03/2014.

“*Um Rio de **festa** e de **lixo**.*” – O Dia, 05/03/2014.

“*Rio sem data para voltar a ficar **limpo**.*” – Extra, 05/03/2014.

Referente ao segundo episódio, o que se destaca é que o mesmo fato teve diferentes versões acerca do número de militares que iriam ocupar a comunidade. Com esse exemplo, é possível uma intervenção pedagógica quanto à concepção de verdade incontestável creditada, muitas vezes, à notícia. Seguem as diferentes versões apresentadas sobre um mesmo acontecimento (*grifo nosso*):

“*Exército entra na Maré com **4 mil** homens.*” – O Globo, 25/03/2014.

“*Militares ocupam Complexo da Maré com **2.400** homens.*” – Meia Hora, 25/03/2014.

“*Ocupação da Maré vai ter **9 mil** homens do Exército.*” – Extra, 25/03/2014.

“*Dilma manda **2 mil** soldados do Exército para ocupar o Complexo.*” – O Dia, 25/03/2014.

5. Expectativas

As palavras finais deste trabalho não são conclusivas. Há, em curso, muitas outras palavras que ainda estão sendo tecidas, se consolidando como fruto de nossas reflexões. Apostando na potencialidade formativa e social do suporte jornal na Educação Básica, nutrimos expectativas de uma caminhada de pesquisa que suscite profícuas contribuições para a formação de leitores críticos na Educação de Jovens e Adultos.

Referências

ABREU, João Batista de. *As manobras da informação*. Rio de Janeiro: EdUFF, 2000.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2009.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELMIRO, Celia A. A leitura na educação de jovens e adultos In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, Brasília: INEP, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL/MEC, SEMTEC. *PROEJA. Documento base*. 2007.

BRITTO, Luiz Percival. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CHARON, Joel. *Sociologia*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. E-book digitalizado por Coletivo Periferia e eBooks Brasil, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, 2001, p. 58-77.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

FARIA, Maria Alice. *Como usar o jornal na sala de aula*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes. 1979.

GERALDI, João W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago., 2000.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

LAGE, Nilson. *Linguagem jornalística*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna; BEZERRA, M^a Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38).

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. São Paulo: Editora Record, 1982.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ZANCHETTA, Juvenal Júnior. *Imprensa escrita e telejornal*. São Paulo: UNESP, 2004.