

LEITURA, LITERATURA E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS ¹

Simone Bueno Borges da SILVA

1. INTRODUÇÃO

Este artigo pretende apresentar parte dos resultados da pesquisa que desenvolvemos no mestrado em Lingüística Aplicada. O tema de nossa dissertação nasceu de uma pesquisa de aperfeiçoamento científico em que trabalhamos com leituras de textos literários em contexto de formação de adultos (cf. Silva, 2000). Na ocasião, nossa tarefa era investigar o interesse de jovens e adultos em processo de alfabetização pelo texto literário, pois as professoras da comunidade pesquisada, que participavam de um programa de formação em serviço afirmavam que seus alunos não se interessavam pelas leituras literárias. A partir de então, passamos a selecionar textos para serem lidos com uma turma, afim de observar o envolvimento entre leitor e texto.

Para nós, a indiferença do aluno pela literatura tinha origem na metodologia das aulas, não no texto propriamente dito. Então, elaboramos uma proposta de investigação que pretendia apresentar aos alunos gêneros variadas da literatura para serem lidos e debatidos através de atividades de livre expressão, sem que o texto fosse levado para a aula apenas como um pretexto para o desenvolvimento de outros conteúdos como pontuação, concordância, ortografia entre outros (Cf. Lajolo, 1988:51-62).

A prática com as leituras chamou-nos a atenção para alguns papéis que a literatura pôde desempenhar no processo de formação do leitor. No trabalho com os textos os alunos passaram a interessar-se pela escrita, extrapolando os limites da sala de aula e as obrigações das tarefas escolares. Alguns passaram a procurar poemas, em casa e na biblioteca municipal, para lerem aos colegas da classe, enquanto outros escreviam versos, espontaneamente. Em síntese, percebemos que a literatura poderia desempenhar papeis de fundamental importância na formação do leitor adulto. O interesse que os alunos demonstraram ter pelo texto literário na pesquisa de

¹ Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, no dia 22 de fevereiro de 1999, sob orientação da Prof^a Dr.^a Angela B. Kleiman.

aperfeiçoamento científico instigou-nos a observar melhor os efeitos da aprendizagem da leitura a partir de trabalhos com a literatura.

Assim, iniciamos nossa pesquisa de mestrado cujo objetivo era analisar os efeitos da aprendizagem de leitura através da literatura em contexto de formação de jovens e adultos. Para tanto observamos as leituras literárias em sala de aula sobre três prismas: 1. como instrumento de transformação das tradicionais leituras escolares, 2. como recurso didático e, 3. como instrumento para desencadear entre os alunos uma ação reflexiva. Assim, pretendíamos obter respostas para as seguintes perguntas:

1. Em que medida o texto literário poderia contribuir para a modificação das tradicionais aulas de leitura e para a transformação do ambiente escolar em que o aluno passasse de apático e desinteressado à aluno participante?

2. Em que medida a literatura poderia funcionar como recurso didático que permitiria ao professor observar a linguagem e as hipóteses de leitura dos alunos?

3. Como a leitura de textos literários em sala de aula poderia se constituir um instrumento para uma ação reflexiva do analfabeto adulto sobre si mesmo e sobre o mundo a sua volta?

Para cumprir nossos objetivos escolhemos a pesquisa-ação como metodologia de trabalho, uma vez que nossa proposta consistiu na transformação de uma realidade de sala de aula (as leituras escolares de modo geral), num trabalho interativo entre pesquisador, professor e alunos, sendo, pois, a obtenção de dados quantitativos de padrões positivistas seria insuficiente para o alcance das respostas para nossas perguntas.

A opção pela pesquisa-ação determinou os critérios para a escolha da turma com quem trabalharíamos, opção esta que centrou-se no professor, pois precisávamos trabalhar com um docente disposto a participar das atividades e a promover mudanças. Procurando um profissional que se encaixasse no perfil desejado, contactamos uma professora da cidade de Cosmópolis, a qual chamaremos daqui para frente de CL, cujo trabalho tivemos a oportunidade de conhecer na ocasião do desenvolvimento de nossa pesquisa de aperfeiçoamento. Tratava-se de uma profissional responsável e comprometida com a qualidade de ensino².

Primeiramente apresentamos à CL nossa proposta de trabalho e ela, entusiasmada com a perspectiva de conseguir novo tratamento no que respeita à formação do leitor em sala, se dispôs a participar. Então, lhe explicamos os objetivos da pesquisa e apresentamos a proposta de ação que consistia na seleção de textos literários para serem lidos em conjunto por pesquisador, professor e alunos, e, também juntos discuti-los, compreendê-los e questioná-los.

² Sobre a história profissional de CL. cf. Kleiman & Signorini, 2000.

As interações que analisamos são o resultado das leituras dos textos que selecionamos e das atividades desenvolvidas após a leitura, as quais foram compostas por debates sobre aspectos do texto que os próprios alunos levantavam, fossem eles de caráter temático ou formal, com o propósito de promover a construção do sentido do texto, respeitando as diferentes interpretações.

Partindo das questões de pesquisa, buscamos fundamentar nosso trabalho no conceito de *letramento* que se refere ao conjunto de práticas de uso da escrita em todos os contextos sociais (cf. Barton, 1994; Kleiman, 1995; Street, 1984; Heath, 1983 e 1986; Illich, 1995). Tais práticas variam de acordo com os objetivos dos participantes, com o ambiente e com o modo como se realizam. Letramento é, então, o conjunto das experiências de utilização da escrita que são determinadas social e culturalmente. É um conceito que permite uma visão ampliada das possibilidades de uso da escrita e, por isso, um conceito imprescindível ao professor que deseja vincular as práticas de escrita escolares aos contextos reais de uso.

Tratando-se de uma pesquisa em contexto de formação de adultos, não pudemos ignorar o conceito de *alfabetização funcional* proposto por Gray em 1956 que norteia grande parte dos programas de formação de adultos no Brasil. Este conceito relaciona a alfabetização às necessidades do adulto com respeito aos seus confrontos diários com o código escrito, tais como: ler o letreiro do ônibus a ser tomado, os classificados do jornal na procura de empregos, recados, ordens ou manuais no trabalho etc. A *alfabetização funcional* pode, então, ser caracterizada como o conjunto de habilidades e conhecimentos que o indivíduo deve possuir para funcionar em seu grupo (cf. Soares, 1992).

Todavia, a concepção de *alfabetização funcional* parece-nos restritiva, pois entendemos que o adulto, ao retornar à escola, mesmo que inconscientemente, busca muito mais que o simples domínio das técnicas de escrita que possam lhe trazer "soluções práticas" para seus confrontos diários com as letras. Acreditamos que o analfabeto busca, na escola, um lugar propício para afirmar-se como sujeito integrante de uma sociedade, que o exclui pela condição de não alfabetizado. Pensamos ainda que, antes de buscar soluções para os problemas diários (anotar recados, ler bilhetes etc.), os adultos não alfabetizados, oprimidos segundo Freire (1987), buscam alternativas - se não soluções - que possam minimizar a pressão sociocultural que os obriga a assumirem-se como "não alguém"³, ou, como sujeitos marginais, à parte de uma sociedade letrada, como destaca Ratto (1995:269) "*No sistema de valores da sociedade letrada, a contribuição do analfabeto se limita ao que ele produz com sua força física de trabalho*".

Partindo deste pressuposto, entendemos que a *alfabetização funcional*, ao tentar atender as necessidades do adulto com relação aos confrontos diários com a

³ Em 1995, quando realizávamos entrevistas com alunos de um programa de alfabetização de adultos, alguns declararam ter retomado os estudos "*com a esperança de ser alguém*", como se não fossem ou não existissem pela condição de analfabetos.

escrita, caracteriza-se como limitadora. Para nós, os programas de formação de adultos (e o sistema escolar como um todo) precisam fomentar a ampliação das possibilidades de usos da escrita, sem restringir-se às demandas rotineiras, e pouco significativas, se comparadas com as possibilidades que a escrita oferece.

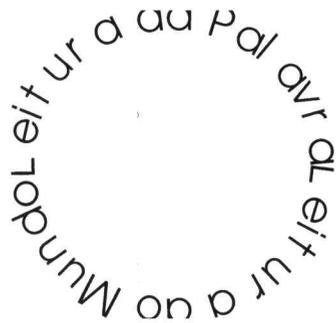
Defendemos a idéia da abertura de novos horizontes ao sujeito que procura a escola como acesso à cidadania ou como um lugar para ser/existir enquanto membro integrante de um sistema social. Desta forma, não entendemos a noção de alfabetização funcional restrita como produtiva ou eficiente para alicerçar programas de alfabetização de jovens e adultos, uma vez que parece-nos extremamente difícil e de certa forma insensato discutir quais seriam exatamente as práticas de escrita que o indivíduo precisaria dominar para engajar-se ou “funcionar” em seu grupo; mesmo porque, tomando as questões da funcionalidade ao pé da letra, muitos dos adultos analfabetos já “funcionam” na sociedade - normalmente fornecendo mão de obra barata em subempregos, importantes para a manutenção das relações de poder dominantes e da política capitalista de desenvolvimento industrial.

2. LEITURA E LITERATURA

A noção escolar do conceito de leitura, quase sempre, define o ato de ler como decifração do código escrito, numa perspectiva que sobrepõe a pronúncia correta das palavras à significação. Trata-se de uma concepção que se cristalizou no contexto escolar em algum momento da história da leitura. Enquanto o ensino da leitura e escrita baseiam-se numa noção de leitura obsoleta, muitos estudiosos têm proposto concepções mais apropriadas para a formação de leitores competentes. Em nossa pesquisa, a proposta de Freire (1994) e Foucambert (1994) orientaram os trabalhos desenvolvidos com os alunos.

Freire (1994:11-24) propõe uma concepção de leitura que distancia-se dos tradicionais entendimentos do termo como prolação do texto escrito que é, por sua vez, mais um exercício mecânico que propriamente leitura. A leitura, segundo o autor, começa na compreensão do contexto em que se vive, no questionamento deste espaço e no esforço para entendê-lo e transformá-lo. Assim, o ato de ler começa antes da palavra ou da letra: “*A leitura do mundo precede a leitura da palavra*” (ibid.:11). Para o autor, a partir da compreensão do mundo abre-se a possibilidade de leitura do material escrito. O ato de ler supõe, assim, um movimento que relaciona o texto ao mundo: “*A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto*” (ibid.:12).

A proposta de Freire para a concepção de leitura produz um movimento circular entre texto e contexto, numa dinâmica que fomenta a “re-compreensão” ou “re-escrita” do mundo.



Desta forma, a leitura da palavra, que é precedida pela leitura do mundo, implica em um novo entendimento do mundo, desta vez, de forma mais crítica, pois incorpora outros pontos de vistas apresentados no texto lido.

O modelo de leitura apresentado por Freire interessa-nos pela estreita relação que estabelece entre a compreensão do mundo e a maneira de representá-lo, entendê-lo e transformá-lo através da escrita, ao estabelecer um continuum entre mundo e palavra na compreensão do ato de ler. Neste caso, aprender a leitura da palavra não se limita à memorização mecânica de sílabas e letras, mas, relaciona-se a práticas sociais significativas para o indivíduo que vive numa sociedade letrada.

Na proposta de Foucambert (1994:1ss), o autor rompe, definitivamente, com a usual compreensão da leitura como decifração ou, em alguns casos, como um estágio mais avançado da decifração. Para ele, a leitura possui uma outra natureza: ler significa formular um juízo sobre a escrita, no ato de questionar e explorar o texto na busca de respostas textuais e contextuais que geram uma ação crítica do sujeito no mundo.

A concepção de leitura proposta por Foucambert também supõe um movimento circular entre a leitura da palavra e a do mundo, uma vez que aquela modifica este. Para o autor, a nova informação, experiência ou conhecimento advindos da leitura devem incorporar-se à gama de conhecimentos e experiências que o leitor já possui; ou seja, a nova leitura integrará o universo do já conhecido, modificando-o. De outra parte, a leitura será atravessada pelas experiências e conhecimento de mundo do leitor.

Estas abordagens do conceito de leitura encontram-se em consonância com a concepção de letramento e podem sustentar trabalhos pedagógicos com qualquer gênero textual. Dentre a diversidade de textos que podem ser trabalhados em contexto escolar, interessa-nos o literário, pois, acreditamos que para formar leitores proficientes, se faz necessário iniciar o aluno na literatura, visto que o texto literário é pleno de características capazes de seduzir o aprendiz, atraindo-o cada vez mais para as práticas de leitura. O analfabeto adulto, na posição marginalizada que lhe cabe no sistema social letrado, sente-se mais autorizado a discutir o texto de ficção, permitindo-se concordar ou discordar das idéias e posturas defendidas no texto,

compartilhando ou não a opinião dos colegas ou do próprio professor. Para nós, o trabalho com o texto literário pode apresentar-se como promotor de interações proveitosas entre o aluno e o texto diferentemente de outros modelos de escrita pelas razões que sintetizaremos abaixo:

- I. A literatura possibilita a emersão do sujeito participante, porque a própria experiência de vida do leitor pode funcionar como conhecimento prévio;
- II. O texto literário é múltiplo, ou seja, abre mais espaço para a multiplicidade interpretativa.
- III. A literatura, sem o compromisso mais direto com a informação, pode favorecer interações mais simétricas entre professor e aluno, já que são mais parecidas com outras interações sociais (família, trabalho, grupos religiosos) da qual o aluno habitualmente participa.
- IV. Trata-se de uma forma especialmente elaborada de se organizar as palavras e como tal, o texto literário pode promover a reorganização, também de maneira especial, do próprio pensamento do leitor e de sua maneira de ver o mundo;
- V. A literatura, como fato cultural, transita livremente no discurso interior (cf. Bakhtin, op.cit.:37) do leitor tocando a sensibilidade; e a sensibilidade pode promover a transformação de um sujeito apático, atitude que caracteriza o analfabeto adulto, para um sujeito participante.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Desenvolvemos nosso trabalho com base na pesquisa-ação, que é uma forma de pesquisa orientada para a resolução de problemas e/ou a transformação de uma dada situação. A pesquisa-ação envolve abordagens que favorecem a análise do desenvolvimento da própria pesquisa, beneficiando a reflexão sobre o processo e, ao mesmo tempo, a auto reflexão dos sujeitos diretamente envolvidos (Cf. Oja & Smulyan, 1989:vii). A pesquisa-ação, além da participação do pesquisador no ambiente pesquisado, supõe uma ação planejada que visa a solucionar um problema anteriormente levantado.

Em nosso caso, o problema que desejávamos solucionar relacionava-se, em primeiro lugar, à formação do leitor adulto, tentando observar as maneiras como o texto literário poderia contribuir para a formação deste leitor; em segundo, pretendíamos modificar o perfil do aluno que caracterizava-se como calado e apático, ou seja, diligenciávamos encontrar alternativas que pudessem modificar esse protótipo do analfabeto adulto, principalmente no que respeita às aulas de leitura, pois, a manifestação do aluno com respeito ao texto após a leitura é de fundamental importância para que ele possa engajar-se na atividade de construção de sentidos, produzindo um movimento de constante retorno ao texto para a verificação de suas hipóteses interpretativas

Observando as características da pesquisa-ação, elaboramos um plano de ação com três etapas: A primeira, que chamamos de fase exploratória, visava à integração entre os participantes; a segunda ocupou-se da seleção dos textos e da coleta dos dados através de registro em diário e gravações em áudio das leituras em sala de aula e, por fim, a terceira fase constituiu-se da análise dos dados e elaboração da dissertação.

3.1. Fase Exploratória

Thiollent (op. cit.:49) coloca que a fase exploratória deve ser o primeiro passo da pesquisa-ação. Nela, ocupamo-nos de conhecer os alunos e professora, interagindo com eles nas atividades diárias de sala de aula, com o intuito de estabelecer relações mais próximas com os membros da pesquisa. Nas interações com os alunos expusemos e discutimos nossos objetivos para que juntos pudessemos definir as leituras e o encaminhamento das atividades.

Nesta fase, nosso objetivo maior foi o de estabelecer relações mais diretas com os membros da pesquisa, uma vez que nossa primeira experiência com alfabetizando adultos já havia nos oferecido algum conhecimento sobre o perfil geral do aluno; faltava-nos apenas o conhecimento específico da turma com quem trabalharíamos. Assim, a fase exploratória assumiu um caráter pontual de (re) conhecimento e integração entre os participantes da pesquisa.

Esta etapa também envolveu a coleta dos dados pessoais dos alunos, por meio de entrevistas, visando obter informações concernentes aos objetivos de cada aluno frente à escolarização e o posicionamento dos mesmos quanto à prática, prazer ou desprazer pela leitura. As entrevistas permitiram, ainda, conseguir informações de conteúdo histórico da vida escolar dos alunos, possibilitando inferências quanto ao grau de letramento dos mesmos.

3.2. A Execução do Plano de Ação

A coleta dos dados desenvolveu-se em três etapas: uma que registrou algumas aulas de leitura de textos informativos desenvolvidas pela professora, as quais foram anotadas em diário e gravadas em áudio. A etapa seguinte ocupou-se da execução de nosso plano de ação que consistia na seleção de textos literários para oferecê-los como material de leitura aos alunos. Durante o cumprimento da fase exploratória pudemos levantar algumas informações a respeito de temas do interesse dos alunos e, a partir de então, selecionamos alguns textos literários obedecendo a critérios que descreveremos mais a diante. As leituras e as interações foram gravadas em áudio e compõem a maior parte do corpus. Por fim, a terceira parte da coleta dos dados registrou as aulas de leitura com textos literários, desta vez selecionados e trabalhados pela professora. Esta última colocou-se para cumprir o objetivo de

solidificar as novas práticas de leitura com textos literários que deveriam transformar-se em mais uma prática de leitura daquela turma.

3.2.1. A seleção dos textos literários

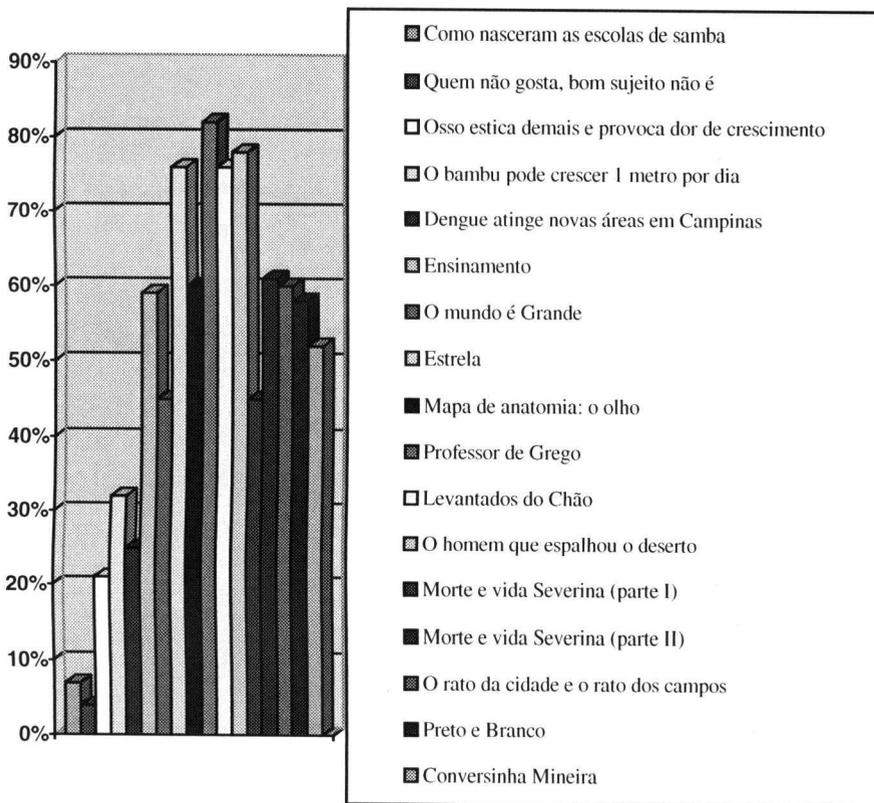
A escolha do material de leitura levou em consideração o interesse dos alunos e a intertextualidade, pelo importante papel que desempenha durante a leitura. Eco (1981:116) fala da influência das experiências com outros textos - os intertextos - que contribuem para a construção do sentido: "*Não se lê nenhum texto independente da experiência que o leitor tem de outros textos*". Os intertextos funcionam, na verdade, como "enxertos" na nova leitura e, os adultos não alfabetizados, mesmo vindo de meios socioculturais menos favorecidos, acumulam experiências de decifração de mensagem - oral ou visual - que lhes atribuem categorias interpretativas, transformadas em intertextos que atravessarão a interpretação e influenciarão a construção do sentido do texto.

Assim, os critérios formais de seleção dos textos basearam-se nas observações de Koch & Travaglia (1989:88-95) quanto a três fatores relacionados à noção de intertexto: I relativos ao conteúdo, de caráter formal e, a intertextualidade por fatores tipológicos.

Para que o momento das leituras fosse também um espaço de conhecimento de autores consagrados, principalmente brasileiros, adotamos um segundo critério que privilegiou a seleção de grandes nomes da literatura, tencionando fazer das leituras, também, um momento cultural. Por fim, o interesse dos alunos foi o critério de maior importância. Partimos desse critério para, em segundo lugar, atender aos demais

4. OS RESULTADOS

Apresentaremos, neste tópico, a análise de alguns dados procurando apontar para as contribuições que a literatura pôde oferecer para a reformulação das tradicionais aulas de leitura. Para evidenciar a modificação no comportamento dos alunos em relação ao texto, observemos o quadro abaixo que mostra a porcentagem de participações discentes em cada aula, sendo as cinco primeiras referentes aos textos informativos trabalhados pela professora e as demais aos literários:



Nas aulas de leitura literária (tanto as trabalhadas pelo pesquisador quanto as pela professora) foi possível observar maior participação - quantitativa e qualitativa - da turma. No conjunto das dezessete aulas de leitura tivemos uma média de frequência de 24 alunos com a participação de 62% da classe nas leituras literárias e 19% nas dos textos informativos. Para nós, o maior número de participações discentes, em que o alunos se sentiu autorizado a falar, criou um contexto de aprendizagem que diferiu qualitativamente do contexto das leituras informativas. Nas interações resultantes das leituras literárias os alunos não se limitaram a fazer comentários sobre o tema em pauta, como ocorreu com as de texto informativo, mas discutiam o próprio texto, fazendo dele um objeto de questionamento e de fonte de respostas, atuando, então, como leitores.

As aulas de leitura de texto informativo apresentaram baixos índices de participação e pouquíssimas intervenções dos alunos que pudessem indicar níveis

significativos de envolvimento entre leitor e texto. Em algumas aulas, os alunos participavam de conversas prévias sobre o assunto a ser tratado no texto, mas depois da leitura se mantinham calados, manifestando-se apenas para responder as perguntas da professora.

Tomando como exemplo a leitura do texto **Dengue atinge 3 regiões em Campinas**, uma reportagem da Folha de São Paulo, a professora falou previamente sobre o assunto/tema; neste momento da aula pudemos observar a participação dos alunos que revezavam os turnos com a professora, o que lhes permitiu integrar seus conhecimentos prévios sobre o assunto à discussão. No entanto, no debate após a leitura, os alunos poucas vezes se manifestaram espontaneamente, as interações que observamos foram as típicas de sala de aula em que a professora pergunta, o aluno responde e, em seguida, a professora retoma o turno e faz outra pergunta, tal como o modelo IRA - Iniciação, Resposta, Avaliação - descrito por Cazden (1989:29) como sendo o mais comum em sala de aula. Vejamos um segmento da mesma aula em que, depois dos alunos terem feito uma leitura silenciosa, CL retoma o texto numa leitura oral:

- (23) CL - “dengue atinge novas áreas em Campinas” (+) que que significa essa manchete? que que ela vem? que que ela já tá falando pra nós antes de lermos o texto?
- (24) SE - ela fala::: vários bairros de Campinas já tá
- (25) CL - isso (+) supõem-se que tinha um local por exemplo, né?
- (26) SE - agora tá espalhando
- (27) CL - e já se espalhou para mais áreas, né pra mais locais, não é só em um, é em vários, não é isso? então dáif eu vou ler o texto em baixo “a epidemia de dengue /.../ confirmados ontem” então realmente, né? o texto tá falando exatamente aquilo que eu tinha deduzido, né que ela estava mais na região leste a já tá passando pra sul e nordeste /.../ e tem uma região da cidade que eles achavam que não ia chegar porque tava bem controlada a limpeza e tudo mais, né? e o que aconteceu? (+) acabou chegando (+) como a gente sabe que chegou? que que eles tão dizendo?
- (28) JU - que foi confirmado uns três casos
- (29) CL - é, que foram confirmados DOis casos no dia de ontem /.../

Neste evento de letramento, a assimetria entre os turnos de CL e o dos alunos é bem evidente. Em 27, por exemplo, CL parece não dar muita importância à intervenção de SE, em 26, pois é possível observar que o turno 27 constitui-se como seqüência do 25, sem apresentar qualquer marca indicativa de que a voz do aluno (o turno 26) tivesse sido relevante.

Para nós, os altos índices de participação dos alunos nas aulas de leitura literária teriam pouca significância se não houvesse uma modificação ao nível qualitativo nas interações, pois, as interações a partir do texto literário revelaram maior envolvimento entre leitor/texto e indicaram uma transformação no ritmo das aulas (não se tratava de turnos prolongados da professora ou pesquisador com participações esporádicas dos alunos); ainda, o aluno passou a observar mais a linguagem escrita e constituiu-se agente de seu próprio aprendizado.

A poesia **Ensino** foi o primeiro texto que trabalhamos e, já nesta aula, os alunos se comportaram de forma diferente diante, em comparação com as leituras

informativas trabalhadas anteriormente. Depois de uma leitura silenciosa, a aluna ML se ofereceu para fazer uma leitura em voz alta da poesia de Adélia Prado e iniciou o debate com o seguinte comentário:

- (30) ML - essa é uma poesia que mexeu muito comigo porque minha mãe sempre me incentivava (+) às vezes eu queria comprar material para estudar e ela comprava para mim, meu pai escondia o dinheiro e ela comprava pra mim
- (31) PE - eu vou perguntar uma coisa (+) ela não citou o amor?
- (32) PQ - porque será? Vamos ver se tem alguma pista no texto? ((relê a poesia))
- (33) JA - eu acho que é porque ela não tem sentimento (+) porque quando a gente chega em casa a mulher já fala *oi amor, tudo bem?* e tal né?⁴

O primeiro aspecto que nos chamou atenção foi o fato de, nem o comentário de ML, nem a pergunta de PE serem resultantes de uma conversa sobre o tema da aula, mas deram-se espontaneamente a partir da leitura, o que observamos como sendo índice de uma alteração, ao nível qualitativo, da interação leitor/texto diferente da que observamos nas leituras informativas em que o aluno esperava a explicação da professora. Para nós, este segmento aponta para uma postura diferenciada entre leitor e texto literário, e nesta interação o aluno parece estabelecer uma relação mais simétrica entre ele e o texto.

As falas de JA em 33 e de ML em 30 mostram que, neste caso, suas experiências de vida funcionam como conhecimento prévio, pois, um deles remete o texto a sua convivência em família e o outro relaciona-o à infância. A proximidade do texto com a vivência do leitor autoriza a fala do aluno, que pode recorrer a suas experiências para interpretar e compreender o texto, ao contrário do texto informativo que, por suas características específicas (veiculador de “verdade” que, com a função de informar ou reportar fatos ou acontecimentos, coloca-se como imparcial) apresenta-se, aparentemente, como mais fechado ou menos passível de interpretações. O aluno, então, tende a não arriscar-se a interpretá-lo para não errar. Já no texto literário, a possibilidade mais evidente de interpretações diferentes favorece a participação do aluno, que não se sente tão ameaçado pelo risco do erro.

5. A PALAVRA NA EMERGÊNCIA DO SUJEITO LETRADO

Os dados de pesquisa nos forneceram indícios do papel da literatura como instrumento que possibilitou ao aluno a tomada a palavra numa ação reflexiva sobre ele e o mundo a sua volta. O trabalho com a literatura em sala de aula favoreceu a constituição do aluno participante e desencadeou um processo em que o aluno tomou a palavra para aprender. Quando os alunos começaram a participar das interações - construindo sentidos, questionando o texto ou dando opiniões -

⁴ As iniciais PQ referem-se ao pesquisados, as demais aos alunos.

passaram também a discutir o seu próprio pensar, suas crenças, seus valores, seus desejos e suas atuações no cotidiano enquanto membros de uma sociedade em que a gente e (re)agente.

O texto literário funcionou, em sala, como um instrumento para o desenvolvimento de uma educação diferenciada, em que a palavra do aluno teve um estatuto muito próximo à palavra do professor e a do texto. Ainda, acreditamos que esse processo de “tomada de palavra” seja capaz de promover o engajamento do aluno no processo educativo do qual ele é agente e, por extensão, pode possibilitar a tomada de consciência e o engajamento do sujeito no processo histórico e social do qual faz parte.

Para as análises dos dados observamos alguns critérios de envolvimento entre leitor e texto que entendemos como indícios da uma ação reflexiva do aluno sobre o mundo e sobre si mesmo. A partir destes critérios, desenvolvemos quatro categorias de análise, sendo: 1. o distanciamento das experiências pessoais, 2. a relativização do seu ponto de vista, 3. o desenvolvimento do raciocínio analógico, e, 4. a discussão de temas que, de certo modo, fazem com que o aluno reflita sobre questões existenciais e sociais que afetam direta ou indiretamente as relações humanas.

Estas categorias estão interligadas, fazendo com que uma possa promover a ocorrência de outras. Assim, em muitos casos, o distanciamento das experiências pessoais, por exemplo, promoveu o desenvolvimento do raciocínio analógico e/ou vice-versa, noutros a discussão de temas favoreceu o desenvolvimento do raciocínio analógico. No entanto, para efeito de análise, observamos cada um das categorias separadamente.

Tomando como exemplo um segmento da interação a partir da mesma aula de leitura que a do exemplo anterior, em que perguntamos aos alunos se eles concordavam com o narrador da poesia, para quem o sentimento era mais importante que o estudo, ou com a mãe (personagem da poesia), que defendia justamente o oposto, pôde-se observar que as respostas trouxeram à tona as experiências dos alunos, que foram analisando e refletindo sobre a própria condição de analfabetos, lançando mão de abstrações e comparações:

(120) AG - o meu pai não tem estudo e até hoje ele nunca foi ruim (+) sempre trabalhou pra sustentá nós!

(121) ML - é pensando assim: m (+) a minha mãe também não

(122) PE - muita gente não tem leitura mas tem sentimento, tem educação (+) aconteceu isso comigo (+) eu até já contei esta história pra dona Cláudia (+) um dia eu fui procurá o INPS e perguntei prum homem mal educado/ porque leitura não é educação/ onde era o INPS e ele me respondeu OLHA A PLACA LÁ (+) aquilo me doeu/ me doeu não (+) me dói até hoje. Se eu soubesse ler não tinha perguntado ((agitação))

(123) AL - só sei dizer que sentimento é uma coisa importantíssima

Neste segmento podemos observar que os alunos discutem o “ser analfabeto” e durante a interação colocam suas opiniões, ouvem as dos colegas e lançam mão de outros valores sociais importantes (caráter, trabalho, família) para compensar ou

contrabalançar a concepção negativa de analfabeto, como fez AG, em 120. Podemos observar, ainda, que a fala de AG serve de parâmetro para ML em 121 que hesita, mas acaba concordando com AG: “pensando assi::m (+) a minha mãe também não”.

Pereira (1997:62) observa que, no processo discursivo de identificação com os valores socialmente legitimados, o analfabeto adulto pode se reconhecer como *sujeito menor*, inferior ao letrado, numa perspectiva que valida os mitos e os valores sociais que caracterizam o analfabeto como *incapaz* ou *menos humano* que o letrado. Por outro lado, pode aparecer, no discurso do analfabeto, a denegação desses valores já instituídos. Neste caso, o analfabeto está simultaneamente reconhecendo e negando tais valores. Os enunciados 120 e 121 apresentam uma denegação desses valores em relação ao analfabeto (sujeito menor, menos humano, incapaz) ao contrapô-los a outros valores sociais igualmente legitimados, como o trabalho, responsabilidade, idoneidade etc.

Observamos, ainda neste exemplo, que a fala de PE, em 122, apresenta o relato de uma experiência. Na entrevista que realizamos na fase exploratória, logo nos primeiros contatos com a turma, PE relatou o mesmo fato. Comparemos, então, os dois enunciados:

- (122) PE - muita gente não tem leitura mas tem sentimento, tem educação (+) aconteceu isso comigo (+) eu até já contei esta história pra dona Cláudia (+) um dia eu fui procurá o INPS e perguntei prum homem mal educado/ porque leitura não é educação/ onde era o INPS e ele me respondeu OLHA A PLACA LÁ (+) aquilo me doeu/ me doeu não (+) me dói até hoje. Se eu soubesse ler não tinha perguntado ((agitação))
- (124) na entrevista) PE - Um dia eu fui procurá o INPS e perguntei prum homem mal educado onde era o INPS e ele respondeu OLHA A PLACA LÁ! Aquilo me doeu muito

Podemos observar que o enunciado 122 apresenta uma estrutura mais elaborada que o 124, pois apresenta uma introdução depois a complicação e por fim uma avaliação. PE tece uma introdução para seu relato, partindo de um enunciado mais abstrato, de um tratamento geral, ao estabelecer a relação entre alfabetização, educação e sentimento - muita gente não tem leitura mas tem sentimento, tem educação - e, depois, direciona sua fala para o relato da experiência pessoal: aconteceu isso comigo. No meio do relato aparece uma explicativa - porque leitura não é educação - que não aparece em 124. Esta elaboração aprimorada do enunciado 122, do ponto de vista lingüístico, é índice do tratamento mais complexo dado ao mesmo fato, já que ele acontece numa situação discursiva diferente em que PE não fala apenas para o pesquisador, mas para toda a classe e sua fala parte da discussão de um texto escrito. Todos estes aspectos entram em jogo na interação. A explicativa que aparece em 122 revela, também, uma tentativa de desfazer a contradição existente no enunciado, pois o aluno está inserido num processo educativo para aprender a ler, mas nega a relação posta - “leitura não é educação” - esta negação pode, assim, ser compreendida como uma tentativa (frustrada, talvez) de resolver ou explicar a contradição.

Ainda, no final do enunciado 122, PE apresenta uma explicação justificando seu ato, sob a forma condicional “se eu soubesse ler não tinha perguntado”. A conjunção subordinativa condicional que inicia a oração expressa uma hipótese contrafactual, que funciona, a nosso ver, como uma avaliação. Em 124 o relato do mesmo fato aparece de forma menos elaborada, do ponto de vista estrutural, e o enunciado termina com a expressão de sua indignação diante do acontecido - “Aquilo me doeu muito”, mas não traz uma avaliação como ocorre em 122.

O conjunto dos dados analisados na dissertação nos mostraram que a tematização, a partir da escrita, de alguns assuntos chaves que são abordados no discurso cotidiano proporcionou o início de uma elaboração lingüística mais complexa destes temas tratados no dia-a-dia, indicando que o texto literário funcionou, então, como instrumento para uma ação reflexiva e emersão do sujeito letrado.

5. CONCLUSÃO

A execução do plano de ações desta pesquisa nos permitiu verificar que as leituras literárias em sala de aula possibilitaram um trabalho pedagógico eficiente de formação de leitores, uma vez que a ficção estimulou o aluno a interpretar e a construir sentidos, desencadeando um processo de emersão do leitor até então oculto ou inexistente. A literatura fomentou o interesse pelo texto fazendo com que os alunos passassem a observá-lo como sendo um objeto passível de questionamento e, ao mesmo tempo, como fonte de respostas.

A literatura, enquanto arte, sensibilizou o leitor levando-o a uma reflexão diferenciada de temas que muitas vezes são foco de conversas informais dos alunos, mas que não alcançam uma elaboração ou reflexão mais consistente.

A força da palavra especialmente organizada do texto literário nos mostrou a capacidade de sedução deste gênero da escrita, em que o aluno, mesmo diante de dificuldades, não desistiu de compreendê-lo. Por fim, gostaríamos de reafirmar a fundamental importância dos trabalhos com a literatura em sala de aula para a formação do leitor proficiente; pois é este tipo de formação (em que o aluno é agente) que o analfabeto adulto, mesmo que inconscientemente, busca em seu retorno à escola.

BIBLIOGRAFIA

- BARTON, D. *Literacy: An introduction to the Ecology of Written Language*. Cambridge: Blackwell, 1994. português. Campinas: Pontes, 1987.
- CAZDEN, C. *Classroom Discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1989

- ECO, H. **Lector In Fabula: la cooperacion interpretativa em el texto narrativo**. Barcelona: Editorial Lumes, 1981.
- FOUCAMBERT, J. **A Leitura em Questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.
- _____. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, Editora Autores Associados, 1984.
- HEATH, S. B. **Ways with words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms**. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- _____. Critical factors in literacy development. In: CASTELL S; LUKE, A. E EGAN, K. **Literacy, Society, and Schooling: a reader**. London; New York: Cambridge University Press, 1986.
- ILLICH, I. Um apelo à Pesquisa em Cultura Escrita Leiga In: Olson, D. R., Torrence, N. **Cultura , Escrita e Oralidade**, Atica: São Paulo, 1995.
- KLEIMAN, A. B. (org.) **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. & SIGNORINI. **O Ensino e a Formação do Professor – Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- KOCH, I.V. & TRAVAGLIA, L.C. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1988.
- OJA, S. N. & SMULYAN, L. **Collaborative Action Research - A developmental Approach**. London: The Falmer Press, 1989.
- RATTO, I. Política: Fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: Kleiman, A. B. (org.) **Os significados do letramento**, Mercado de Letras: Campinas, 1995.
- SILVA, S.B.B. A Literatura na Alfabetização de Jovens e adultos: contribuições para a constituição do sujeito participativo. In: KLEIMAN e SIGNORINI. **O Ensino e a Formação do Professor – Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SOARES, M.B. Literacy Assessment and Implications for Statistical Measurement. **UNESCO: Current surveys and research in statistics**, 1992.
- STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- THYOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.