



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA DE FÁTIMA BERENICE DA CRUZ**

**MEMÓRIAS DE LEITURAS LITERÁRIAS DE JOVENS E  
ADULTOS ALAGOINHENSES**

Salvador - Bahia  
2009

**MARIA DE FÁTIMA BERENICE DA CRUZ**

**MEMÓRIAS DE LEITURAS LITERÁRIAS DE JOVENS E  
ADULTOS ALAGOINHENSES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz.

Salvador - Bahia  
2009

UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

C957 Cruz, Maria de Fátima Berenice da  
Memórias de leituras literárias de jovens e adultos Alagoinhenses  
[recurso eletrônico] / Maria de Fátima Berenice da Cruz. – 2009.  
197 p: il.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéia Sobral Muniz  
Tese (doutorado) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Educação, Salvador, 2009.

1. Leitura (educação de adultos). 2. Letramento. I. Muniz, Dinéia Sobral.  
II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 374.012 - 22 ed.

MARIA DE FÁTIMA BERENICE DA CRUZ

MEMÓRIAS DE LEITURAS LITERÁRIAS DE JOVENS E ADULTOS  
ALAGOINHENSES

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação,  
Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 01 de julho de 2009.

Banca Examinadora

Carlos Magno Santos Gomes \_\_\_\_\_  
Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (Unb)  
Professor da Universidade Federal de Sergipe (Ufs)

Maria Nazaré Mota de Lima \_\_\_\_\_  
Doutora em Letras e linguística pela Universidade Federal da Bahia  
Professora da Universidade do Estado da Bahia (Uneb)

Lícia Maria Freire Beltrão \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba)  
Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Ufba)

Miguel Angel Garcia Bordas \_\_\_\_\_  
Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense – Madrid - Espanha  
Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Ufba)

Dinéa Maria Sobral Muniz – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba)  
Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Ufba)

### **Dedico este trabalho**

A todos os alunos amantes fervorosos da literatura brasileira que souberam em generosos momentos celebrar a vida, bebendo o frescor do vinho literário em nossos encontros vespertinos.

A todos os professores que sabem transformar o caminho para o texto literário num atalho encantado para a arte.

A meu avô, José Pereira que ofereceu o primeiro romance de minha vida, tornando-se a partir daquele dia o meu pai literário; sereno e forte como a água que bate no rochedo até conseguir atravessá-lo. (Homenagem Póstuma).

A minha primeira professora da escola primária, que soube encantar-me com a história de Dom Ratão e Dona Baratinha. Mulher encantadora com voz de veludo que soube iniciar-me nos mistérios do imaginário.

A meu pai, Adalício da Cruz Oliveira semente vigorosa que repousa sob a terra regada pelo orvalho do amanhecer. Você que não soube ler nem escrever, foi um grande leitor e escritor através de minhas mãos e de meus olhos. (Homenagem Póstuma).

## **AGRADECIMENTOS**

A professora Dinéa Maria Sobral Muniz – exemplo de serenidade, competência, amor e respeito pelo que abraça. Coração grande e florido como os jardins de minha cidade.

Aos professores da Escola Adalgisa Santos – sempre alegres e festivos com os visitantes, apesar das dificuldades por que passam.

Aos alunos da classe de EJA da Professora Ruseline Borges Ferreira – solo forte e vigoroso em que tive a sorte de semear, cuidar e colher os frutos saborosos do aprendizado.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de promover a reflexão sobre a escola brasileira, tão sedenta de propostas.

A Universidade do Estado da Bahia – sempre presente em nossas vidas como luz de candeia a iluminar os caminhos do conhecimento.

À noite, quando me deitei, dormi imediatamente.

E sonhei. Um sonho muito leve, muito doce e muito bonito. Eu ia andando por um caminho liso, quando, de repente, me surgiu uma escola diante dos olhos. Era uma escola diferente da que eu conhecia – grande, numa grande casa que parecia um palácio.

Para chegar à porta, atravessava-se um largo jardim florido. Tinha-se a impressão de que o jardim continuava lá dentro, tantas flores lá dentro havia nos jarros, nas mesas e nos outros móveis. Pelas janelas abertas, o sol entrava luminosamente. As paredes, cobertas de mapas, quadros e desenhos, davam aos olhos um efeito deslumbrante. Havia um mundo de criança naquelas salas. E tudo alegre, risonho, em liberdade. Uns escreviam, outros desenhavam, outros organizavam coleções de insetos, ou liam, ou traçavam figuras no quadro negro.

Estavam sentados apenas os que precisavam estar sentados; moviam-se os que tinham necessidade de se mover. E todos trabalhavam. Sentia-se que aquela gente cuidava gostosamente dos seus deveres, sem receio de castigo, sem medo de ninguém.

E o professor, que eu não via? Não era um só, eram muitos professores. Se não me dissessem, eu não acreditava. Tinham tanta bondade no rosto, tanta brandura, delicadeza e carinho para a meninada, que eu pensei que fossem apenas companheiros mais velhos dos alunos.

Fiquei à porta, silenciosamente, a olhar maravilhado para tudo aquilo. Um menino veio ao meu encontro.

- Entra, disse, pegando-me na mão. Aqui não existe rigor de cadeia, nem palmatória, nem sabatinas de tabuada. Acordei.

(Fragmento do livro **Cazuza** de Viriato Correia)

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Memórias de leituras literárias de Jovens e Adultos alagoinhenses**. 196 f. il. 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

## RESUMO

O presente trabalho discorre sobre uma experiência de prática pedagógica realizada com vinte e cinco alunos da Escola Professora Adalgisa Santos na cidade de Alagoinhas, utilizando o texto literário na Educação de Jovens e Adultos e questiona o modo de apropriação da leitura literária por esse público da escola noturna, visando a criação de propostas didático-metodológicas para formação do sujeito leitor em língua portuguesa. Para isso, o texto defende a inserção da leitura literária nas classes de Educação de jovens e adultos, salientando que essa pode ser uma alternativa viável para o ensino e aprendizagem do texto literário escolarizado. Partindo deste princípio a discussão se volta para a viabilidade da leitura literária na escola brasileira, como instrumento básico que lastreia o processo de humanização do homem a partir do diálogo que a escola possa estabelecer com os saberes construídos por esses aprendizes nos seus contextos de vida e formação. Dois objetivos serviram de ponto de partida para a produção deste trabalho: o primeiro, de cunho amplo, foi observar como os alunos da educação de jovens e adultos se apropriavam do texto literário a partir de vivências literárias e, a partir daí elaborar uma abordagem conceitual que pudesse oferecer subsídios aos interessados na leitura e na formação de leitores. O segundo objetivo, mais específico, e decorrente do primeiro foi criar uma proposta de atividades literárias para classes de EJA, envolvendo os mais variados textos literários, visando o aprimoramento da própria capacidade de leitura dos estudantes da Educação de jovens e adultos. Para consecução desses objetivos tomamos como dimensão metodológica a observação participante na medida em que me pus a olhar, ouvir, interpretar e compreender a realidade da turma que escolhi para desenvolver a experiência. Dessa forma, realizamos uma pesquisa etnográfica de natureza qualitativa de inspiração fenomenológica com recurso hermenêutico, desenvolvida a partir da prática do trabalho de campo. Ao tentar penetrar em formas de vida plurais, este estudo analisou os processos de construção e fomento à leitura na educação de jovens e adultos, tomando como base teórica o sóciointeracionismo de Mikhail Bakhtin, a noção de inacabamento do sujeito postulada por Paulo Freire e o conceito de desejo engendrado por Jacques Lacan. Por isso, este texto se caracteriza como o lugar de resultados, pois se apresenta como a efetivação da pesquisa a partir da elaboração da proposta de vivências literárias para as classes de Educação de jovens e adultos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura literária, ensino, letramento



CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Memories of Alagoinhas Adult and Youth literary readings.** 196 f il. 2009. Thesis (Doctorate - education) - Federal University of Bahia - UFBA, Salvador, 2009.

## ABSTRACT

The present work discourses on a practical experience of pedagogical carried through with twenty-five pupils of School Adalgisa Santos School in Alagoinhas city, using the literary text in the Adult and Youth Education and it questions the way of appropriation reading of the literary for this public of the nocturnal school, seeking the creation of didactic-methodological proposals for the formation of the reading citizen in Portuguese language. For this, the text defends the insertion of the literary reading in the classrooms of youth and adult's Education, pointing out that this can be a viable alternative for education and learning of the schooled literary text. Leaving from this principle the discussion goes back to the viability of the literary reading in the Brazilian school, as a basic instrument that supports the process of humanization of the man from the dialogue that the school can establish with constructed knowledge from these learners in their life contexts and formation. Two objectives have been used as starting point for the production of this work: the first one, as an ample matrix, was to observe as the pupils of the youth education and also adult's as if they appropriated of the literary text from literary experiences and, since then elaborate a conceptual approach that could offer subsidies to the interested ones in the reading and in the formation of readers. The second objective, more specific, and due to the first one was to create a proposal of literary activities for classes of EJA, being involved the most varied literary texts, seeking the improvement of the students' proper capacity of reading of the adult and youth's Education. For attainment of these objectives taken as methodological dimension the participant's observation in the measure where I set to watch, to hear, to interpret and to understand the reality of the group that I chose to develop the experience. This way, we have carried through a ethnographic research of qualitative nature of phenomenological inspiration with hermeneutic resource, developed from the practical one of the work field. When trying to penetrate in plural forms of life, this study analyzed the construction processes and fomentation to the reading in adult and young's education, taking as theoretical base the socio-interacionism of Mikhail Bakhtin, the notion of unfinished of the citizen claimed for Paulo Freire and the concept of desire produced by Jacques Lacan. Therefore, this text if characterizes as the place of results, therefore if it presents as the accomplishment of the research from the elaboration of the proposal of literary experiences for the classrooms of youth and adult's education.

**Keywords:** literary Reading, I teach, literacy

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Respostas dos jovens e adultos – Turma da Professora Ruseline à questão: Você gosta de ouvir histórias? Por quê?.....	87
<b>Quadro 2</b> – Respostas dos jovens e adultos – Turma da Professora Ruseline à questão: Onde você tem contato com histórias?.....	88
<b>Quadro 3</b> – Respostas dos jovens e adultos – Turma da Professora Ruseline à questão: Por que é importante saber ler?.....	89
<b>Quadro 4</b> – Exposição de motivos explicitados pelos alunos para justificar porque gostam de ouvir histórias.....	90
<b>Quadro 5</b> – Exposição de motivos explicitados pelos alunos para justificar onde eles têm contato com histórias.....	91
<b>Quadro 6</b> – Exposição de motivos explicitados pelos alunos para justificar Por que é importante ler.....	92

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Níveis de apropriação textual.....	145
Figura 2 - Índice de frequência nos dias de aplicação de ATL-EJA.....	162

## **DOCENTES E DISCENTES CO-PARTICIPANTES DA PESQUISA**

ESCOLA PROFESSORA ADALGISA SANTOS

DOCENTES:

Professora Ruseline Borges (regente da classe)

Professora Marli Monteiro (diretora da escola)

DISCENTES – TEMPO FORMATIVO I (aprender a ser) – EIXO III:

Adriana de Jesus

Aldenira S. Pereira

Antônio Bispo dos Santos

Anita Aparecida dos Santos

Ana Teles Santos

Cláudio Pinto

Dionísio José Cardoso

Edite Moura de Jesus

Francisca Conceição

Isabela Teles

Jailton Barbosa

Joana Santos

José Antônio Fagundes

José Nilton Almeida

Juarez Oliveira

Leomário de Jesus

Maria José do Nascimento

Maria José de Jesus

Maria da Conceição Ferreira

Maria Creuza Santos

Maria Edilene Silva

Marinalva Santos

Luciana de Jesus

Lucineide Batista

Rita Soares de Lima

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1. LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA NEOLIBERAL: UM CAMINHO A SER CONQUISTADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	21
1.1. Produção de leitura e escrita numa cultura neoliberal.....	21
1.2. Por uma produção de leitura e escrita humanísticas.....	35
1.2.1. O texto literário e a escola.....	40
1.2.2. A leitura literária na escola.....	43
1.2.3. Rotas e descaminhos da leitura literária.....	48
1.2.4. Um retrato da leitura literária no nordeste.....	52
1.2.5. Rotas alternativas para o ensino da leitura literária.....	55
1.2.6. Por uma pedagogia literária sócio-interacionista na perspectiva de Bakhtin.....	59
<b>2. MEMÓRIA RAREFEITA DE UMA PESQUISA</b> .....	65
2.1 Antecedentes da pesquisa: prolegômenos de um estudo de campo.....	65
2.2. Trajetória inicial da pesquisa na escola Professora Adalgisa Santos.....	75
2.3. Conhecendo o contexto da pesquisa: escola Professora Adalgisa Santos.....	83
<b>3. O DESEJO DE LER E ESCREVER NA PERSPECTIVA DE FREIRE E LACAN: UM DIÁLOGO DO INACABAMENTO</b> .....	105
3.1. Começando o percurso do desejo em Lacan.....	105
3.2. Sujeitos inacabados: um olhar freireano sobre a educação brasileira.....	112
3.3. Educação escolar: espaço do encontro entre Freire e Lacan.....	117
<b>4. CELEIRO DE LEITURAS E VIVÊNCIAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	132
4.1 À guisa de apresentação.....	132
4.2. Por uma teoria da apropriação do texto literário.....	133
4.2.1. Introspecção.....	137
4.2.2. Imagem visiva.....	139
4.2.3. Interlocução.....	142

4.3.	ATL-EJA: um exercício literário na Educação de Jovens e Adultos.....	146
4.3.1.	Oficinas de criação literária.....	163
4.3.2.	Rodas literárias.....	165
4.3.3.	Murais imagéticos.....	166
4.3.4.	Performances poéticas.....	167

<b>LEITURA LITERÁRIA: CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....</b>	<b>173</b>
---	------------

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>179</b>
-------------------------	------------

<b>ANEXO A.....</b>	<b>189</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>190</b>
<b>ANEXO C.....</b>	<b>191</b>
<b>ANEXO D.....</b>	<b>192</b>
<b>ANEXO E.....</b>	<b>193</b>
<b>ANEXO F.....</b>	<b>194</b>
<b>ANEXO G.....</b>	<b>196</b>

## INTRODUÇÃO

O conceito de arte é extremamente subjetivo e varia de acordo com a cultura, o período histórico e o lugar de onde falam os sujeitos. Não se trata de um conceito simples, por isso vários artistas e pensadores já se debruçaram sobre ele no intuito de descobrirem a sua natureza. Desde quando o homem começou a estudar a arte por ele mesmo produzida, questões sobre concepção, função da literatura e importância do leitor têm sido assunto de muitas controvérsias. Contudo, dentre estas três dimensões, uma sempre recebeu muitos cuidados, isto é, o leitor. O leitor é uma entidade simétrica que vai, junto com o fazer literário, tecendo as suas crenças, suas expectativas, suas previsões, movendo o texto de modo a construí-lo.

Durante o exercício de construção leitora, o leitor abre caminho para as mais diferentes formas de interpretação, na medida em que se concede o prazer de ser seduzido pelos encantos do texto. Desta forma, o leitor tem uma importância capital dentro do texto, porque no ato da leitura ele se desenvolve em dois planos entrecruzados. Num primeiro plano ele se converte em personagem e em seguida o leitor-personagem vai começando a ler o tecido textual e as suas reações de leitura.

Nesse labirinto de papéis o leitor intercambia a sua memória de leitura com a memória de leitura do texto, transformando a sua experiência de contato com o texto numa aventura de leitura; porque o leitor-personagem é aquele que lê a vida, dialogando consigo mesmo, avaliando e comentando a trajetória do sujeito leitor no espaço dialógico da leitura.

Frente a isso, todas as ações de leitura do ser humano representam a busca pela liberdade de construir o mundo da leitura. Então, quando se considera que a liberdade é a possibilidade de desvincular-se de sistematizações reguladoras, só resta ao homem, a fuga da linguagem por meio de uma trapaça lingüística utilizando-se da própria língua. Essa trapaça salutar é considerada por Roland Barthes (1978, p. 16) como literatura.

A concepção de Roland Barthes de que a literatura é capaz de trapacear o fascismo da língua, deve-se ao fato de que a linguagem literária faz o deslocamento sobre a língua para se fazer compreender. Este deslocamento marca o poder emancipatório que o texto literário exerce na vida de autor e leitor na utilização da linguagem de uma realidade cotidiana. O autor que se utiliza dessa linguagem cria estruturas lingüísticas que conduzem o homem a

pensar a sua situação de sujeito no universo. E dessa forma proporciona ao leitor uma clara compreensão de seus sentimentos e idéias.

Assim, ao construir o texto literário, o escritor consegue que sua criação tenha um novo valor, isto é, passa de simples utilização comunicativa da linguagem para uma ferramenta de poder e emancipação do sujeito. O poder assumido pela nova linguagem é um poder ligado ao novo valor artístico. A linguagem literária assume aspectos de representação e demonstração. Através dessa linguagem, pode-se refletir sobre a própria língua como lugar da liberdade. A linguagem literária permite que as palavras assumam vida própria, com novas significações que não aquelas a elas conferidas usualmente. A linguagem passa a ter “sabor”. Um sabor que advém da composição alquímica do olhar do escritor e da percepção ativa do leitor frente as palavras de uma linguagem literária que assume novos significados e representações.

Daí pode-se perceber que uma das funções da literatura é a representação do real. Esta representação, no entanto, é feita de um modo especial, uma vez que o real não pode ser plenamente representado em um plano unidimensional por ter uma natureza distinta, pluridimensional. Assim, Barthes diz que a literatura é utópica, pois permite a criação de novas realidades, conferindo às palavras uma verdadeira heteronímia das coisas. Essa heteronímia pode ser melhor entendida quando se pensa que esta linguagem, como já dito anteriormente, é livre para conferir novos significados às palavras. Ela joga com os signos ao invés de reduzi-los a um universo já determinado.

Nessa perspectiva de representação Antônio Cândido nos diz que “A arte, e, portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos” (1972, p. 53). Essa passagem da obra *Candido* fala da indispensável presença de um elemento de manipulação técnica, o qual é fator determinante para a classificação de uma obra como literária ou não. Esse elemento entende-se, é a linguagem classificada por Barthes como a linguagem literária, a qual estabelece uma nova ordem para as coisas representadas, mantendo uma ligação com a realidade natural.

Embora a literatura permita a criação de novos universos, estes são baseados, ou inspirados, na realidade da qual o escritor participa. Daí a afirmação de que a literatura é vinculada à realidade, mas dela foge através da estilização de sua linguagem. Também Marisa Lajolo afirma (1981, p. 38) que a linguagem tem um papel determinante na classificação de uma obra como literária. Segundo ela, “a relação que as palavras estabelecem com o contexto,



com a situação de produção da leitura faz a linguagem tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade entre autor e leitor, escapando ao imediatismo, à previsibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana”.

Estando a literatura ligada à demonstração do real, esta assume funções que atuam diretamente no homem, pois que exprime o homem e, depois, volta-se para sua formação, enquanto fruidor dessa arte. Assim, pensar a literatura na escola é antes de tudo acreditar que essa contribuirá para a construção e conseqüentemente a formação de jovens e adultos numa perspectiva humanizadora e libertária. Por isto, o que este trabalho pretende é reunir e apresentar elementos teórico-metodológicos que enfatizem a viabilidade e a importância do texto literário no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos no âmbito escolar.

Instigada pela idéia de que o texto literário poderia contribuir com a formação leitora de de jovens e adultos, iniciei o desenho de estratégias metodológicas que me forneceram os meios disponíveis para alcançar os objetivos planejados. A adoção de estratégias de trabalho ajudou-me na visualização e na prospecção de situações e comportamentos da realidade da escola Professora Adalgisa Santos e, a partir desse olhar pude otimizar escolhas metodológicas, que facilitaram o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, optei por desenvolver uma pesquisa etnográfica de natureza qualitativa, pois tinha o ambiente escolar como sua fonte direta de dados, além de possuir um caráter descritivo e valorizar o significado que os atores sociais davam às coisas e às suas vidas. Considerando a natureza da pesquisa, escolhi o método fenomenológico no intuito de traduzir e expressar o sentido dos fenômenos naquele espaço sócio-educativo em que estava inserida. Estando com o método de investigação definido, direcionei a pesquisa para o trabalho de campo como método de abordagem, visando confrontar-me com o desconhecido, o obscuro e até mesmo o contraditório.

Em síntese, esta pesquisa se configura metodologicamente como uma pesquisa etnográfica de natureza qualitativa de inspiração fenomenológica com recurso hermenêutico, desenvolvida a partir da prática do trabalho de campo (MACEDO, 2004, p. 145), tendo como instrumento de trabalho a observação participante. Creio que fiz uma escolha coerente ao optar pelo trabalho de campo, considerando que não procurava lidar com objetos lapidados, nem esperava encontrar no campo regularidades previsíveis.

Nesse intento, o presente trabalho se estrutura em cinco capítulos, que respeitando a autonomia temática de cada um, se completam. O capítulo *Leitura e escrita na escola*

*neoliberal: um caminho a ser conquistado na educação brasileira* é um espaço de reflexão sobre a produção de escrita e de leitura na educação brasileira neoliberal, destacando as misérias formativas<sup>1</sup> que subjazem no processo de formação leitora do aluno. Ainda neste capítulo é destacado o lugar de uma produção de leitura e escrita humanizadora, tendo como lastro o pensamento sóciointeracionista de Mikhail Bakhtin.

Em seguida, o capítulo *Memória rarefeita de uma pesquisa* é constituído em dois blocos, a saber, o primeiro bloco traça um panorama memorialístico sobre a experiência da pesquisadora no campo da investigação científica, destacando as dificuldades na formação de um/a pesquisador/a na escola brasileira e de como é possível subverter a ordem imposta pelas dificuldades e almejar desenvolver uma pesquisa em educação, como alternativa viável para o trabalho do educador. Na segunda parte, o capítulo enfoca a experiência de pesquisa na Escola Professora Adalgisa Santos, salientando as tentativas de conquista dos alunos, as vivências literárias realizadas e o referencial teórico levantado para fundamentação de uma atividade que durou aproximadamente dezoito meses.

No capítulo *O desejo de ler e escrever na perspectiva de Freire e Lacan: um diálogo do inacabamento*, ousou enveredar pelos caminhos da psicanálise lacaniana para dialogar o conceito de desejo postulado por Jacques Lacan com a noção de inacabamento discutida por Paulo Freire. Para isso, o capítulo foi dividido em três blocos. No primeiro bloco, peço licença para discutir um conceito, dentro de uma área, cujo domínio ainda não possuo, apesar das incursões parafrásicas que faço. Entretanto, tive a sorte de encontrar um valioso estudo sobre Lacan feito por Jacques-Alain Miller, que me permitiu compreender os meandros do pensamento lacaniano. No segundo bloco, já me senti mais confortável na discussão, pois trazia o olhar freireano sobre a construção do conhecimento do aluno e do professor no contexto escolar. Nesse bloco, o conceito de inacabamento mantém um diálogo com o pensamento de Lacan para quem que o objeto faltoso que habita em nós é o objeto do desejo. No último bloco, estabelecemos um diálogo de Freire com Lacan no contexto da sala de aula, a partir do olhar sobre o texto literário.

O capítulo *Celeiro de leituras e vivências literárias na educação de jovens e adultos* corresponde a apresentação das vivências literárias desenvolvidas na classe de EJA, eixo III da escola Professora Adalgisa Santos em processo de pesquisa, sob a perspectiva do pensamento sóciointeracionista. O capítulo aborda também, a necessidade de desenvolver no

---

<sup>1</sup> Termo usado pelo professor Roberto Sidnei ao falar dos equívocos cometidos em sala de aula.

ato da leitura do texto literário algumas ações comunicativas que tornarão o exercício do leitor em fazer prazeroso e desta forma transformar o leitor-decodificador em leitor-personagem.

Para finalizar o estudo, dedico o último capítulo para algumas considerações transitórias relativas ao conceito de leitura e aos espaços ocupados pela leitura na vida do aluno. O capítulo enfatiza ainda que, a leitura ocupa dois espaços distintos dentro do âmbito escolar, espaços que potencializam práticas diferenciadas de leitura. Desse modo, o espaço da leitura na escola e o espaço da leitura na sala de aula são analisados como contextos diferenciados onde se estabelecem a dinâmica de leitura. O capítulo *Leitura literária: considerações transitórias* aponta para viabilidade da leitura literária em sala de aula e deixa em aberto a opinião da pesquisadora para que outros pesquisadores possam trazer novas contribuições.

Todas as atividades desenvolvidas ajudaram a demonstrar que é possível trabalhar com o texto literário na educação de jovens e adultos, pois o aluno da escola noturna demonstra-se sedento por criar possibilidades com as quais ele possa expressar a sua luta diária para ter um lugar de exercício do seu direito de fala, e assim puder exercitar o seu sonho e ter desejo pela ação do conhecer. Neste sentido, inspirada nos estudos da professora Dinéia Muniz, para quem a pedagogia do desejo é o resultado de uma prática de escuta às necessidades dos alunos, defendo que a escola deve implicar-se com uma proposta didático-pedagógica que tenha a noção de desejo como sustentáculo pedagógico, instituindo possíveis mudanças no campo da prática de leitura, para que se possa pensar novas formas de atuação para conquistar o jovem e o adulto para o trabalho com o texto literário escolarizado.



## LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA NEOLIBERAL: UM CAMINHO A SER CONQUISTADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

### 1.1. Produção de leitura e escrita numa cultura neoliberal

Paulo Freire dizia<sup>2</sup> que o fato de perceber-se no mundo, com o mundo e com os outros o colocava numa posição em face do mundo que não era a de quem nada tem a ver com ele. Mas a de quem nele se insere. Ele acrescenta também que nos anos 60, preocupado com os obstáculos que porventura pudessem impedir o cumprimento da tarefa histórica de mudar o mundo, apelou para a *conscientização* como um esforço de conhecimento crítico da razão de ser dos obstáculos. E o que o motivou a tal tarefa foi investir contra a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário.

Considerando a preocupação de Paulo Freire e acreditando que não há um problema sem que haja uma causa real, é que abro este capítulo para discutir como são construídos os elementos da política neoliberal no contexto da educação de jovens e adultos. Não pretendo por certo esgotar o assunto, mas provocar uma inquietação, fazendo circular através do texto discursos que no dia-a-dia consideramos como normais em nossas conversas nas salas de professores ou em encontros com colegas. Mediante esse olhar que depositarei sobre o texto, pretendo fazer o cotejo de duas fontes documentais oficiais propostas para a educação, isto é, o Relatório Jacques Delors e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs), apontando as marcas lingüístico-discursivas do projeto neoliberal sorrateiramente implantado na escola brasileira.

Desta forma, acredito estar contribuindo para a reflexão, nesta conjuntura, da situação do (a) docente nesse momento de mercantilização da educação. Frente a isso, algumas ponderações se tornam relevantes: que elementos do neoliberalismo são identificáveis na prática educacional? Qual a concepção de homem que subjaz às práticas pedagógicas no contexto neoliberal? Que sentido tem o ensino da leitura e da escrita nesse contexto?

Muito se tem escrito acerca da influência do neoliberalismo na educação brasileira como uma experiência mercadológica que interfere na produção do conhecimento dentro da escola. José Clóvis Azevedo<sup>3</sup> chega a dizer que “a concepção neoliberal transforma a

---

<sup>2</sup> *Pedagogia da autonomia*, 1996, p. 54.

<sup>3</sup> *Revista Paixão de Aprender* nº 9. SMED, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, dezembro de 1995.

educação em mercadoria de consumo e justifica a competição como lógica interna das instituições educacionais, chegando mesmo a considerar desigualdade como um valor positivo e natural”. Em face dessas opiniões, minha intenção, aqui, é reafirmar alguns aspectos sobre a natureza e o sentido que o discurso neoliberal tem assumido na educação e, especificamente, na educação de jovens e adultos.

O neoliberalismo se apresenta como uma alternativa política, econômica, social, jurídica e cultural para a crise econômica do mundo capitalista. Representa, ainda, uma necessidade global de restabelecimento da hegemonia burguesa, trazendo implicações não só para a vida econômica, mas também para as diversas relações que se estabelecem entre os homens. Desse modo, o seu discurso foi construído para atribuir ao Estado todos os malefícios sociais e econômicos que presenciamos nos dias de hoje. Em contrapartida, à livre iniciativa são imputadas todas as virtudes que podem conduzir à regeneração e recuperação da democracia, da economia e da sociedade contemporâneas.

Nesta linha, as principais medidas de reestruturação econômica apregoadas implicam redução do gasto público, estancamento de investimentos, venda das empresas estatais, paraestatais ou de participação estatal e mecanismos de desregulamentação, visando ao não-intervencionismo estatal no mundo dos negócios.

Partindo desse pressuposto, torna-se impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. Conteúdos culturais e políticos relacionados às modernas noções de cidadania, bem comum, democracia e educação pública, são substituídos por outras concepções, produzidas no compasso da ética do mercado e do livre consumo, como a competitividade, a rentabilidade e a eficácia. Diante desse parâmetro, a noção de cidadãos sociais com direitos, que negociam e lutam por seus interesses coletivos e pela democratização da vida econômica e social, é revertida, em favor da imagem de uma sociedade de consumidores em competição, já salientado anteriormente por José Clóvis Azevedo.

Sujeitos sociais são idealizados dentro de um perfil cuja autonomia é escassa para a compreensão e intervenção críticas no mundo social e a solução de suas questões aflitivas é deslocada do espaço público, social e político para o âmbito da iniciativa individual e intimista. Esta mesma lógica mercadológica se passa no campo da educação. Um novo

sentido do educativo é modelado, ao mesmo tempo que significados divergentes são ocultos e considerados disfuncionais em relação à nova lógica. Na expressão de SUAREZ<sup>4</sup>:

Entre os questionamentos que desenvolve talvez o mais preciso e com maiores implicações sobre a estruturação de uma nova "racionalidade educacional" seja o que pretende apagar do imaginário social a idéia da educação pública como direito social e como conquista democrática, parcialmente obtida após anos de lutas sob o slogan da igualdade de oportunidades e historicamente vinculada com o processo social de construção da cidadania. (p. 259-260)

Este repúdio à educação pública se dá a partir de um conjunto de dispositivos privatizantes, através da aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante a imposição material e simbólica de uma política de reforma cultural que postula a anulação da educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias.

A educação é utilizada, na percepção neoliberal, para atingir interesses de desenvolvimento científico e tecnológico, através dos quais se conseguiria uma vantagem competitiva nacional na economia global. Além desse interesse, o neoliberalismo tem na educação um veículo fundamental de imposição de suas políticas culturais. Contudo, a educação que eles defendem tende a despolitização, pois, desprovida do seu caráter público, recebe uma roupagem mercadológica que edifica a morte do espanto e da rebeldia diante da sociedade do consumo. E desse forma, instaura a lógica do lucro e do imediatismo como marcos de uma nova era.

Em síntese, no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Conforme Albert Hirschman<sup>5</sup>, este discurso apóia-se na "tese da ameaça", isto é, num artifício retórico da reação, que enfatiza os riscos de estagnação que o Estado do Bem-Estar Social<sup>6</sup> representa para a livre iniciativa: para a produção de bens de consumo, maquinário, para o mercado, para a nova ordem mundial.

No Brasil, embora não haja Estado do Bem-Estar Social, a retórica neoliberal é basicamente a mesma. Atribui à participação do Estado em políticas sociais a fonte de todos

<sup>4</sup> SUAREZ, D. O princípio educativo da nova direita. In: GENTILI, P.A.A.(org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, Vozes, 1995.

<sup>5</sup> HIRSCHMAN, Albert O. **A retórica da intransigência**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

<sup>6</sup> Estado de bem-estar Social ou Estado-providência é um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado (nação) como agente da promoção (protetor e defensor) social e organizador da economia. Nesta orientação, o Estado é o agente regulamentador de toda vida e saúde social, política e econômica do país em parceria com sindicatos e empresas privadas, em níveis diferentes, de acordo com a nação em questão.

os males da situação econômica e social, tais como a inflação, a corrupção, o desperdício, a ineficiência dos serviços, os privilégios dos funcionários. Defende uma reforma administrativa, fala em reengenharia do Estado para criar um "Estado mínimo", afirmando que sem essa reforma o país corre o risco de não ingressar na "nova ordem mundial". Em vista disso, na concepção de Pablo Gentili<sup>7</sup> a retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e determina-lhe basicamente três objetivos, a saber:

1) Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional.

2) Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Esta precisa sustentar-se também no plano das visões do mundo, por isso, a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica. Em nossa sociedade a função de construir a realidade simbólica é, em grande parte, preenchida pelos meios de comunicação de massa, mas a escola tem um papel importante na difusão da ideologia oficial.

3) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que aliás é coerente com a idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Enquanto o liberalismo político clássico colocou a educação entre os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo, segundo Tomás Tadeu da Silva<sup>8</sup>, promove uma regressão da esfera pública, na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor. Impiedosamente é como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos. Na concepção de Gentili (1996) o neoliberalismo trouxe uma nova forma de se ver a qualidade educacional associando-a aos princípios mercadológicos de

<sup>7</sup> Cf. neoliberalismo e educação: manual do usuário. P. Gentili, em **Escola S/A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**, T. T. Silva e P. Gentili (orgs.). CNTE, 1996.

<sup>8</sup> SILVA, Tomás Tadeu; APPLE, M.; ENGUIA, M. e outros. **Neoliberalismo, qualidade e educação**. Petrópolis, Vozes, 1994.



produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência. Esse raciocínio baseia-se na crença de que quanto mais termos "produtivos" se aplicam à educação, mais "produtivo" se torna o sistema educacional.

Contudo, vale lembrar que a construção de uma educação neoliberal não é coisa recente. A partir da década de 60, surgiram no Brasil os primeiros sinais mais claros da influência neoliberal na educação. O processo de privatização da educação brasileira se iniciou com a colaboração dos agentes do golpe de 64, que tinham afinidades ideológicas com os grupos que defenderam o projeto da LDB de orientação privativista, e que deu origem a Lei Federal nº 4.024/61, que assim defendia no seu Artigo 1º (Dos Fins da Educação): (e) *O preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio*. Esta Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira favorecia, entre outras coisas, os interesses privatistas porque permitiu que os empresários da educação ocupassem cargos nos conselhos de educação em nível federal e estadual.

Apesar do tom provocativo, não pretendo usar esse espaço textual para atacar o projeto neoliberal, afirmando ser ele o responsável pelo desencanto por que passa a educação nos nossos dias. Todavia faz-se necessário lembrar que ao conversar com docentes durante o período da pesquisa, notei que o discurso engendrado por esses profissionais testemunhava a reprodução de um projeto discursivo textualmente construído pelos meios de comunicação e que tinha como base de elaboração o clichê de que *a escola precisa preparar o aluno para o mercado de trabalho*. Diante desta afirmativa insistentemente repetida, o docente passa a acreditar que ele precisa ser pragmático porque do contrário ele perderá a audiência do aluno. Até que ponto a *conscientização*, de que falou Paulo Freire, tem lugar em nossa prática pedagógica? E porque não dizer, em nossa vida pedagógica? É por essa razão que abro este espaço textual para refletir a produção de leitura e escrita numa cultura neoliberal.

Problematizar a educação no contexto neoliberal consiste em entender como a realidade educacional dialoga com o modelo de sociedade vigente dentro de um contexto em que se processam o ensinar e o aprender. Além disso, é relevante acentuar, porque preocupante, que está em curso um processo de mercantilização da educação, que exclui a noção humanizadora que a escola deveria apregoar. Assim, o desafio da educação contemporânea consiste em contribuir na edificação de um mundo mais solidário e, portanto mais humano. Gentili (2001, p. 24), pensando essa realidade afirma:

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias.

Então, se os professores passarem a aceitar e a reproduzir ingenuamente a idéia de que a educação não é um direito, mas uma mercadoria a ser adquirida no mercado, que os neoliberais insistem ser franqueado a todos os indivíduos na medida de sua competência, terá aí, a cristalização da já existente desigualdade de uma educação recebida, ressurgindo daí a ética individualista, calcada no ideário de: *vence quem for o melhor*, reforçada por nomenclaturas como: *competências, habilidades, empregabilidade, funcionalidade*, que constituem, dentro de uma perspectiva mercantilista de educação, numa construção social ideológica.

No início de minha pesquisa na escola Professora Adalgisa Santos, quando realizei uma entrevista semi-estruturada para conhecer a turma com quem iria trabalhar, percebi que muitos alunos vinculavam a escola às possibilidades de se integrar ao mercado de trabalho. Quando perguntados sobre a importância da leitura em suas vidas, imediatamente pude observar a interiorização passiva dos aspectos individualistas engendrados por discursos neoliberais, muitos deles proferidos em sala de aula pelos professores. Esses discursos alimentados no seio da escola reforçam formulações mercantilistas<sup>9</sup> tidas como verdadeiras, tais como: “para vencer é preciso ser o melhor”, “tem trabalho quem estiver mais bem preparado”. Dentro desta perspectiva o processo educativo é concebido a partir de critérios produtivistas e empresariais, visando a formação do educando para a competitividade. O que mais desanima é que o objetivo final não é a dignidade humana ou a cidadania, mas a competição como fonte de privilégios.

Essa competição incentivada como elemento estimulador da escola, não passa de um discurso sutil do neoliberalismo, reduzindo-a a um mero critério produtivista, pois traz para a educação a lógica do mercado capitalista e faz perpetuar a exclusão social, apesar de a escola dizer-se promotora da inclusão. É perceptível, portanto, que a ofensiva neoliberal dirige-se, também, para o interior das escolas, pois, segundo Silva (1994):

---

<sup>9</sup> Sintetizei através de dois exemplos discursivos, clichês que são constantemente repetidos por pais, professores e alunos sem uma devida reflexão. É exatamente por isso que esses discursos se tornam perigosos, porque fazem parte de uma construção ideológica engendrada no âmbito do senso-comum, mas diretamente marcada para alcançar o alvo.

[...] a estratégia neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria nem em organizar a educação em forma de mercado, mas que tentará reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho.

Stephen Ball<sup>10</sup> referindo-se à concepção de aluno dentro do projeto neoliberal enfatiza a inversão que se instaura nesse momento, salientando também, o papel desempenhado pelo professor nesse contexto. Para ele, o aluno passa a ser cliente e como tal é visto na ótica de consumidor do saber. O professor, por sua vez se constitui um mercado, possuidor de algumas mercadorias, cujo prazo de validade é constantemente remarcado conforme o gosto da escola.

Nesse paradigma educacional escolar caracterizado por relações mercadológicas, o aluno sente-se desobrigado de ver a escola como um espaço em que encontrará o exercício da reflexão da sua própria experiência. Ele não encontra nos discursos escolares argumentos possíveis que envidem esforços no sentido de criar alternativas para superar a lógica elitista, classificatória e excludente que orienta a educação vigente, principalmente a educação voltada para jovens e adultos trabalhadores.

O que deu errado nas propostas educacionais dos anos 90? Talvez seja precipitado fazer conjecturas a respeito de fontes documentais elaboradas na segunda metade dos anos 90. Contudo, quando se trata de buscar a compreensão sobre o desânimo que a escola vive hoje no tocante a leitura e a escrita, é necessário ousar na análise. Desse modo, apontaremos em dois documentos oficiais para a educação as marcas lingüístico-discursivas, que acreditamos pertencer ao projeto neoliberal e que foram sorrateiramente implantadas na educação brasileira. E com isso mostraremos que a reprodução discursiva do (a) professor (a) não é um automatismo ingênuo, mas pode estar perfeitamente amparada por um documento oficial que legitima esta fala e, conseqüentemente desobriga-o (a) a refletir sobre a sua funcionalidade na vida do aluno.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, mais conhecido como Relatório Jacques Delors, concluído em 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), finalizados em 1997 fazem parte da leitura de quase todos profissionais envolvidos na educação de crianças, jovens e adultos. Que conceitos

---

<sup>10</sup> BALL, STEPHEN G. **Mercados Educacionais, Escolha e Classe Social**: o mercado como uma estratégia de classe. In GENTILI, P. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, 196-227.

teóricos e ideológicos poderiam ser evidenciados nesses documentos que os vinculassem às concepções ideológicas do neoliberalismo?

Esses documentos foram apresentados como instrumentos de fundamental importância para o fortalecimento da política de educação para todos. O relatório de Delors transformou-se em 1998 na obra “Educação, um tesouro a descobrir”, popularmente conhecida entre os educadores de todo Brasil. Os dez volumes dos PCNs, por sua vez, foram distribuídos nas escolas brasileiras e consagrados como receita de educação eficiente. Por isso, pode-se observar que estes dois documentos têm de certa forma uma afinidade ideológica inegável. Os quatro pilares da educação contidos no Relatório de Delors passaram a ser um parâmetro básico para a educação e, contribuíram diretamente com a criação dos PCNs, como podemos observar textualmente na introdução ao primeiro volume.

Jacques Delors fundamenta o seu relatório em quatro bases de ação pedagógica, que serão os pilares do conhecimento, a saber: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*, os quais evidenciam que o objetivo é preparar o indivíduo para se adequar às mudanças constantes no processo de trabalho, fornecendo competências eficazes para que o homem possa viver num mundo complexo e se tornar indivíduo qualificado e criativo. Ele salienta ainda que em uma sociedade com o desenvolvimento tecnológico tão acelerado é importante enfatizar o aprender-a-aprender, pois o futuro das economias depende da forma como se transforma o conhecimento, fazendo-o favorável ao profissional que o adquire.

De um modo geral o Relatório se torna evasivo, pois propõe uma educação universal e utópica, que não considera a essência do problema educacional, que é social e não individual. No Pilar *aprender a fazer* o discurso converge inteiramente para o mundo do trabalho como se a escola tivesse como função primeira preparar o educando para o mercado de trabalho. A escola não pode submeter-se a uma relação de troca com o mundo do trabalho, pois abandonaríamos o papel para o qual a escola foi concebida – discutir os problemas do coletivo – e passaríamos a trabalhar para desenvolver inteligências individuais.

Conforme o Relatório, o *aprender a fazer* “[...] está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro”<sup>11</sup>. Nota-se que além de imputar sobre a escolar a responsabilidade de formar cidadãos prontos para o mercado, o

---

<sup>11</sup> Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.

Relatório idealiza também uma educação salvadora da humanidade, que acabe com os conflitos e as diferenças sociais e que possa transformar os cidadãos em indivíduos felizes.

Como podemos verificar no trecho abaixo:

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela a escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre adultos. (DELORS, 1996).

O Relatório salienta ainda que “o futuro das economias depende da capacidade que o indivíduo terá de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos”. Reconheço o mérito do Relatório, principalmente quando ele destaca a importância da arte na escola, vejamos:

Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural. A preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria, também, revalorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto. (DELORS, 1996).

Mas não consigo visualizar claramente de que forma os profissionais da educação poderão desenvolver a imaginação e a criatividade do educando. Esta lacuna deixada pelo Relatório me parece preocupante porque suscetível de muitas interpretações e de “espetaculares” ações. Observo também, que apesar do Relatório conferir importante papel à arte, ele acaba justificando a adesão como se a arte fosse uma ferramenta que, indubitavelmente, prepara o homem para o mercado de trabalho. Veja:

Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como econômica, deve ser dada a importância especial a imaginação e à criatividade; claras manifestações da liberdade humana elas podem vir a ser ameaçadas por uma certa estandardização dos comportamentos individuais. O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mas ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização.

Seguindo os passos do Relatório de Delors, os PCNs, também não consideram a realidade social dos homens e coloca a educação como salvaguarda dos problemas sociais, responsabilizando o indivíduo pelo seu próprio sucesso ou por sua derrocada. É inegável a

incorporação ideológica que o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais faz do Relatório de Delors. Sabemos que a adesão ao texto de Delors é por força do compromisso firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, ocorrida em 1990; como declara o breve histórico apresentado nos PCNs. Nesse mesmo texto há uma afirmação de que o objetivo era tornar universal a educação fundamental e, por conseguinte, ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Os PCNs faz uma transcrição literal de concepções pedagógicas trazidas pelo Relatório de Delors, tais como: os quatro pilares do conhecimento e também as tensões que subjazem o viver humano, a saber, tensões entre o global e o local; entre o universal e o singular; entre a tradição e a modernidade e entre o instantâneo, efêmero e durável. Contudo, apesar do texto reproduzir *ipsis literis* partes do Relatório de Delors, há consensualmente uma adequação á realidade brasileira; mas nem por isso desvincula-se dos princípios norteadores das idéias neoliberais.

Evidente que os PCNs buscam humanizar o processo educativo brasileiro sem perder a essência e vínculo com o texto de influência. É nesse intercâmbio ideológico que percebemos laivos do Relatório de Delors no texto do documento brasileiro. Em função de haver a semelhança entre eles faz-se necessário analisar para entender seu significado e sua aplicação em nosso contexto.

O nome atribuído a um objeto ou situação pode ter ou não uma ligação mais estreita com uma concepção de fundo que subjaz a qualquer política educacional. Diretrizes podem ser linhas gerais reguladoras. Por outro lado, o termo "parâmetro" pode dar, até mesmo pela sua origem etimológica, uma idéia de uma "medida" ou de uma "linha" geométrica, constante e invariável. Partindo deste pressuposto, uma discussão sobre "parâmetros curriculares nacionais" não pode ignorar o quanto esta complexidade exige uma radiografia e uma auscultação da realidade multifacetada da escola pública brasileira, pois ao passar do mandamento para a proposta de "parâmetros curriculares nacionais" para o ensino fundamental, é preciso reconhecer uma tradição que joga não só com a tormentosa questão federativa, mas com toda essa gama de realidades novas surgidas nas últimas três décadas e para as quais não estamos preparados para enfrentar.

No que tange a questão federativa, esta se impõe pela modalidade de República Constitucional que o Brasil adota desde 1889, isto é, o Brasil é uma só entidade soberana pela união de suas entidades federadas. Logo, a federação deve tanto conter laços de união e de

unidade entre as unidades federadas, quanto a autonomia destas últimas, no quadro da Constituição Federal. Essa autonomia dos membros federados inclui processos descentralizados de iniciativas concernentes à administração e gestão da coisa pública. Daí chamarmos de questão tormentosa, pois ao mesmo tempo em que somos mantidos por laços de união de bases legais em função da nossa unidade, somos multifacetados em nossa constituição territorial, cultural e econômica.

Considerando esse paradoxo que constitui a nação brasileira e, tendo em vista o quadro atual da educação e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto, na gestão de Paulo Renato Souza, coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento. Nas considerações ao professor o texto afirma ainda que:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país<sup>12</sup>.

Além de incumbir professores e especialistas em educação na aplicação e redimensionamento dos Parâmetros, a comissão responsável pelo documento propõe que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e lingüísticos, sabendo:

- ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;

---

<sup>12</sup> Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. p. 5.

- refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

Não contentes com a dupla responsabilidade imputada a professores e alunos, o documento salienta que o desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai ocorrer na medida em que cada escola os torne seus. Por isso, será preciso operacionalizar os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais no projeto educativo de cada escola, peça fundamental de seu bom funcionamento.

Esta reflexão resulta da preocupação que se tem com os atores sociais representados nas pessoas dos professores e dirigentes de escolas públicas, que são responsabilizados por colocarem em prática, no cerne dos projetos educativos, a proposta pedagógica sugerida pelos PCNs. Acentua-se a preocupação quando se constata que apesar da importância conferida pelos Parâmetros Curriculares, existe uma carência de condições críticas<sup>13</sup> por parte dos professores em redimensioná-los para o contexto escolar de seu pertencimento.

É exatamente sobre esse ponto que esperávamos o aparecimento da função do Estado Nacional em preservar a educação como um bem digno, justo e de qualidade para o seu povo. O Estado não pode acreditar que deu um salto qualitativo na Educação, simplesmente porque elaborou Diretrizes e Parâmetros para a escola brasileira. É preciso muito mais do isso! Faz-se necessário criar meios e formas para que a escola seja qualificada a usar os documentos oficiais criados, pois do contrário, está se elaborando documentos que orgulham mais por sua elaboração do que pela sua aplicação real.

A situação real que vemos nas escolas hoje, principalmente a que serviu de base para esta pesquisa, é que consultorias são contratadas para dizerem a professores o que eles devem fazer e como devem desenvolver a sua prática pedagógica. Não estou tirando o mérito de trabalho das diversas consultorias que deambulam dentro das escolas públicas, mas urge perguntar: que conhecimento real (endógeno) da escola uma consultoria tem para dizer aos docentes como eles devem proceder no trabalho com os discentes? Estas consultorias estariam a serviço de uma educação de qualidade voltada para o coletivo, ou estariam voltadas para interesses espúrios da iniciativa privada?

Posso afirmar que, durante esse tempo em que estive trabalhando no campo da pesquisa junto a professores e alunos da Escola Adalgisa Santos, pude observar que naquela

---

<sup>13</sup> Refiro-me aqui a realidade do corpo docente da escola que foi objeto de pesquisa.



escola o trabalho da consultoria falhou. A falha deveu-se ao fato de eles (consultoria) terem pensado o trabalho pedagógico como um canal de difusão do conhecimento e conseqüente aplicação na vida do aluno trabalhador.

O projeto pedagógico criado pelos consultores delineou o sujeito-aluno de forma homogênea, sem observá-lo em sua diversidade. E quando uso o termo *diversidade*, esse não representa a reprodução de mais um clichê em voga tão corriqueiro nos discursos de sala de reunião. Quando uso o termo é para salientar que é impossível tratar alunos que tenham esquizofrenia ou que estejam em processo de reabilitação social ou que são desempregados como se iguais fossem e, como se todos irmanados estivessem se preparando para enfrentar o mercado de trabalho.

Pois bem, está é a situação do grupo de alunos que observei nestes anos de pesquisa. Lá podíamos encontrar um senhor de 52 anos, esquizofrênico com recomendações médicas a voltar à escola, pois conseqüentemente, acreditava que esta o traria de volta ao mundo real. Na mesma turma, pude encontrar um ex-detento que vê na escola a possibilidade de se reabilitar à sociedade. Diante dessa realidade humano-social, abre-se um novo questionamento: o que a escola pode promover enquanto instrumento de ensino para que se possa efetivamente ocorrer a aprendizagem?

É nesse sentido que o trabalho com o texto literário se faz importante na sala de aula. Mesmo que as escolas não tenham um projeto voltado para o trabalho com o texto literário, faz-se necessário incentivar o uso da leitura literária, pois esta instiga os sentidos dos alunos, fazendo-os viverem melhor e com maior prazer neste mundo. Não existem barreiras de idade, classe ou gênero para saborear o texto literário e sentir o prazer em estar com ele. No instante poético do texto o indivíduo se reconhece como sujeito do seu próprio destino, se identifica com as alegrias e tristezas do texto e passa a entender as suas próprias alegrias e tristezas.

Esse fenômeno que emerge do leitor, denominado por Clarice Lispector de epifania, não pode ser elaborado segundo diretrizes metodológicas de uma consultoria. Este fenômeno literário só é possível na interação do leitor com o texto e no diálogo deste último com o grupo leitor. O instante poético de que falamos rompe com os grilhões de uma ditadura pedagógica disfarçada em “tesouros a ser descobertos”, exatamente porque a vivência com o mundo da leitura não se caracteriza em uma ação presumível. Ela se revela como uma ação instantânea que descortina o sentimento humano e faz com que aquele senhor portador de esquizofrenia possa falar o porquê de ele estar ali e do prazer de estar vivendo aquele momento.

O desabrochar de indivíduos como o senhor supracitado, representa um momento glorioso e significativo na vida de um professor, pois ele percebe que o seu trabalho tem sentido porque ele está, realmente, salvando vidas. E neste caso especificamente, a sua vitória, enquanto profissional, é muito maior porque a ele foi dada a tarefa de fornecer (como num mercado) “conhecimento”, mas esqueceram de dizer-lhe que estes conhecimentos podiam apagar consciências, vidas e sonhos. Então quando ele observar que aquele aluno que um dia ele viu chegar vindo do “fundo do poço”, começa a se erguer e por fim levanta-se, imediatamente ele tem a certeza em dizer: “o que eu faço faz sentido porque sou também um/uma aprendiz”.

Diante do exposto, acredito que é preciso redefinir o modo como a escola se apropria desses documentos oficiais que nos são impostos. Eles são válidos e necessários para a organização pedagógica. Mas precisam ser lidos de forma reflexiva, visando o entendimento e o intercâmbio de duas realidades, de certa forma, equidistantes, isto é, de um lado a realidade das diretrizes políticas de caráter consensual; de outro o mundo real da escola onde convivem no mesmo espaço, pobres, ricos e toda sorte de diferenças, muitas vezes tratadas como semelhanças e algumas vezes até como diversidade estereotipada.

Por isso, acredito que o momento exige que a docência promova uma discussão em torno da noção da consciência do inacabamento, postulada por Paulo Freire, engendrando uma discussão que problematizará as finalidades educativas, para que dessa forma os alunos possam ser orientados a pensarem a construção do conhecimento como possibilidade de criar alternativas de aprendizagem que os leve a tornarem-se sujeitos críticos, curiosos e criativos. E esta alternativa pode estar no trabalho com o texto literário, visto que o literário tem por essência a marca do inacabamento humano.

É inegável a responsabilidade que a escola tem em formar cidadãos que serão absorvidos pelo mercado de trabalho. É inegável também, que o sujeito ao procurar a escola procura também sua ascensão sócio-econômica e cultural. Contudo, não se pode violentar o processo de ensino e aprendizagem em nome do imediatismo econômico que a política do mercado mundial exige. E para que não ocorra essa violência faz-se necessário que a escola invista em novas possibilidades de conquista pedagógicas para o aluno. Assim sendo, acredito que o exercício de registros de relatos poderá ser um instrumento produtivo para seduzir jovens e adultos à prática da escrita e da leitura.

O registro escrito sobre relatos de experiências vividas instiga o desejo do indivíduo em organizar a memória de suas experiências. Para além do registro, esta atividade

desenvolve a reflexão que emerge do diálogo consigo e com o outro. É por isso que essa atividade intelectual não tem um fim em si mesmo. A sua riqueza reside da relação dialética que estabelece entre registro e oralidade, entre teoria e prática, entre vida e narração, cuja interação assume a função de realimentar o processo de aprendizagem de novas escritas e de novos relatos.

## **1.2. Por uma produção de leitura e escrita humanísticas**

Sabemos que a educação é uma prática ético-política que pode tornar-se uma prática libertadora. Assim, partindo do princípio de que professores e alunos são eternos aprendizes, acreditamos que uma prática libertadora só poderá se estabelecer se houver no âmago dessa prática um pensamento humanista que a ampare. O humanismo se realiza através do compromisso que estabelecemos com o homem concreto. Compromisso esse, que se orienta no sentido da transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja impedido de crescer. É o que Paulo Freire chamava Ser mais.

*Ser mais* é uma expressão muito usada nos escritos de Freire e significa a possibilidade que se apresenta ao homem concreto de deixar de ser coisa e lutar pela sua humanização. Essa possibilidade é fundamental na experiência humanística de Freire. O compromisso radical com o homem concreto não pode ser passivo: ele é práxis, inserção na realidade e conhecimento científico desta realidade. Por isso, para que ocorra o compromisso autêntico é necessário o desenvolvimento da consciência crítica. Essa consciência é aquela que vê o homem concreto em toda sua totalidade. E por essa razão ela surge em oposição à ingênua, se constituindo como a base do humanismo concreto tão pregado por Paulo Freire.

O humanismo no pensamento de Paulo Freire se configura como a busca pela esperança. A mesma esperança que não integra uma concepção direitista do mundo; esta, com efeito, é catastrófica, exatamente porque não pode aceitar as mudanças radicais que alterariam os privilégios dos seus representantes. O pensamento de direita cultiva o continuísmo. Qualquer mudança para ele é arriscada e pode levar à derrocada. Por isso, ele nega a esperança. Já uma posição revolucionária deve manter sempre acesa a esperança. Para Paulo Freire, o homem é inacabado e sabe-se inacabado.

Com base nesse inacabamento, nasce o problema da esperança e da desesperança. Para ele, no instante em que o indivíduo começa a busca, ele está buscando a esperança, pois não

seria possível buscar sem esperança. Uma educação sem esperança não é educação. A esperança não pode faltar a nenhum sujeito social. Este não pode ser, segundo o educador brasileiro, um homem neutro frente ao mundo, um homem neutro frente à desumanização ou humanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos ou à mudança destes caminhos. Como homem, entre homens, ele tem que optar entre a mudança ou a permanência.

É importante nesse processo, não se esquecer de que o homem, descobrindo-se presença criadora na realidade, reconhece o seu semelhante também como criador. Esse reconhecimento evita que se dê uma nova roupagem à relação opressor-oprimido. E ao mesmo tempo destaca o papel inestimável do diálogo. O diálogo que dispensa o auxílio de mitos contrários àqueles que não defendem as mudanças e que de alguma forma lhes são hostis. Por isso, acredito que a prática de leitura e escrita na escola precisa ter como lastro o pensamento humanista.

Essa é também uma preocupação de Nelly Novaes Coelho (1987) ao afirmar que a literatura vai sendo “despejada” na criança ao sabor dos ventos de mudança: se for época de consolidação de valores, ela terá sempre intencionalidade pedagógica; se for época de crise de valores, ela será arte, ludismo, descompromisso; por outro lado, quando o movimento é de renovação, a literatura é informativa.

Embora Nelly Novaes dirija essas palavras para um público infantil, não se pode negar que a leitura de textos literários para jovens e adultos trabalhadores sofre também de um dirigismo vigiado e punido pela escola. Isso porque talvez a escola tenha a necessidade de conservar os resquícios de um momento na história em que o ato de ler e escrever era um privilégio de poucos.

A despeito do pensamento humanista, a escrita, por muito tempo, foi de uso exclusivo dos escribas. O nascimento da escola coincidiu com o desenvolvimento da filosofia, da história, da medicina, da retórica, da política, do teatro, da poesia e com a expansão da escrita. Mesmo Platão, que condenava a escrita como veneno da memória, utilizou-se dela para eternizar sua obra. Paralela à escrita desenvolveu-se a leitura. Contudo, o livro, na baixa idade média era restrito aos mosteiros e aos noviços alfabetizados que se tornavam copistas.

É só com o advento das universidades, no século XII, que o livro transformou-se em instrumento de trabalho, sendo copiados mais e mais textos, preferencialmente revisados pelos professores. Com a ascensão da burguesia e o enfraquecimento do feudalismo, a leitura não era mais privilégio de poucos. Na sua ânsia de ter acesso ao saber anteriormente restrito

aos nobres, e ao *status* advindo disso, a burguesia privilegiou a escola e a difusão dos livros (MESERANI, 1995). Dessa forma, a escolarização, tornada obrigatória a partir do século XIX, institucionalizou o ensino e proporcionou o direito à educação das camadas populares, propiciando o desenvolvimento lingüístico e de compreensão do mundo do indivíduo por meio da leitura.

Para Regina Zilberman (1985), a emergência da classe burguesa trouxe um novo conjunto de valores: a promoção de um governo sem influência da aristocracia, ascensão na sociedade, a livre iniciativa e a educação pessoal. Este último é a alavanca para a promoção do ensino e, conseqüentemente, da leitura. As artes se modificaram: a epopéia foi substituída pelo romance; apareceram os tratados de pedagogia e a literatura infantil. Assim, pode-se dizer que o indivíduo, cujo contato com o mundo se faz pelo ouvir e pelo ver, ganha o texto escrito por meio da escola e tem acesso à cultura que o mundo oferece. Presa, entretanto, à ideologia dominante, a literatura transforma-se em instrumento pedagógico, ao transmitir os valores vigentes como forma de garantir sua perpetuação.

Nesse modelo burguês de ensino a literatura se institucionaliza como um instrumento recheado de ensinamentos, de normas e de moralismo. Entretanto, a visão de mundo que é passada para os sujeitos escolarizados, é envolvida numa máscara de disfarce do autoritarismo e valores de uma literatura que se constitui como um suporte pedagógico institucionalizado.

É fato que, na escola, dá-se uma gradativa democratização do saber, pois é pela alfabetização que a criança desenvolve o ato de ler, de decodificar os sinais escritos e de atribuir significados ao texto. A escola, entretanto tem cometido um grave erro: ensina a leitura como um ato mecânico. Uma vez que o estudante aprende a ler, não esquece o código, mas, perde a assiduidade pela falta de incentivo, de recursos e de informação sobre a importância da obra literária. Há um incentivo constante dos professores para a leitura de anúncios, *out-doors*, placas; mas não há incentivo pela leitura literária. Isso se deve, em parte, ao fato de a escola operar basicamente com a função referencial da linguagem, centrada sobre os referentes textuais, desprezando a função poética como capaz de contribuir ao desenvolvimento lingüístico.

Esta ação explícita de autoritarismo das práticas escolares colabora com o desinteresse do aluno pelo livro, pois fornece modelos pedagógicos baseados na obediência do aluno a regras definidas pelo professor. Cumpre destacar, também, que a escola se apropria da literatura como mais um instrumento de aferição de resultados, no que Magda Soares (1999, p.17-18), chama de “literalizar a escolarização infantil” no sentido de “tornar literário o

escolar”. Para Soares (1999), constituem instâncias de escolarização da literatura infantil a biblioteca escolar, a leitura e o estudo de textos literários. A biblioteca escolar, que funciona como local de guarda e de acesso à literatura, organiza o espaço e o tempo da leitura, faz a seleção de livros e determina rituais e socialização de leitura. Por sua vez, a leitura escolarizada é sempre determinada e orientada por um professor e vem seguida de avaliação francamente explícita ou velada.

Assim, o que se pode observar é que não se lê por prazer, mas por dever. O estudo de textos literários incide, na maior parte, sobre fragmentos enxertados nos livros didáticos e contemplam o gênero narrativo. Ausentes quase sempre estão o teatro, o poema, o diário, as memórias e as crônicas. A respeito do livro didático, acrescenta Soares (1999, p. 42), “se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário” e que “propiciem ao aluno a vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele”.

Dessa maneira, a escolarização da leitura literária não é errada em si mesma, consistindo o erro em sua inadequada escolarização. A escola e a biblioteca deveriam descobrir uma adequada escolarização da leitura literária, ou seja, propiciar ao estudante uma vivência do literário, conduzir a práticas de leitura literária e formar leitores assíduos. Isso acabaria com a tensão existente entre o discurso pedagógico e o discurso estético no processo de escolarização.

Entretanto, em que pesem as desvantagens da leitura “conduzida” na escola, há que se argumentar que por se constituir a essência da narrativa da história do homem, o texto literário efetivamente pode se tornar numa alternativa competente para a crise da educação e da comunicação no mundo moderno. E a escola é hoje a última oportunidade que têm a criança, o jovem e o adulto de entrar em contato sistemático com a leitura, em especial com a literatura, visto que a passagem da oralidade à escrita exige o domínio do código específico, o dos sinais gráficos e suas combinatórias, isto é, carece de uma competência adquirida basicamente na escola.

Ao ressaltar o caráter educativo da escola, necessário se torna inserir a leitura literária como componente educador do aluno. Assim, ao lado da aprendizagem instrucional que admite a mensuração, existe a aprendizagem expressiva, que contempla a análise, a avaliação e a transformação que admite a interpretação – campo por excelência da literatura, que pode ser explorado pela leitura de textos. Desta forma há que se condenar os currículos escolares

que desestimulam ou inibem o desejo de ler, em nome de uma aquisição de conhecimento fruto de um sofrimento bem comportado.

Desta forma, o prazer na leitura é suplantado pelo dever didático e assim a leitura passa a ser uma atividade obrigatória, enfadonha e moralista. Além disto, a escola, ao padronizar o texto literário e esquecer a individualidade do aluno, desconstrói o hábito da leitura e afasta o estudante do livro. Para as educadoras Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1985), num sistema educacional que não é justo, nem igualitário, nem eficaz; que apresenta o absentismo e a deserção escolar, não é de se admirar que a leitura de textos literários não se realize com sucesso. O fato é que, ao ser oferecida uma leitura padronizada, a criança não tem oportunidade de desenvolver um gosto literário pessoal. Por isso acredito que a escola tem por obrigação criar uma ação cultural que promova leituras críticas e geradoras de novos significados para a vida de seus educandos.

Se quisermos atribuir uma função para a arte, então que ela seja educativa porque o texto literário abre sempre novas possibilidades de sentido ao leitor. Considerando esta função, podemos dizer que o sentido didático que a literatura deve ter é o de apresentar a realidade atual com seus problemas sociais, políticos, econômicos e culturais, mostrados sob a ótica da imaginação, da crítica e do lúdico, que é próprio da arte. Quando a escola passar a acreditar que é possível educar através da arte, ela conhecerá uma nova face da vida escolar, aonde o aluno vai à escola porque ele deseja desvendar a si e ao outro.

Assim, o aluno terá maiores chances de ser bom leitor se a escola contribuir construtivamente para recuperar a leitura como fruição de texto. Esse exercício de leitura é uma forma de interlocução gratuita que se define por não pretender controlar resultados que os alunos tenham a dar. Nessas condições, o aluno manteria uma relação exclusiva com o texto, mediado pela escola, mas desvinculado do compromisso da mensuração. Para que esse exercício de leitura se tornasse realidade na escola brasileira faz-se necessário que as bibliotecas tenham um acervo diversificado; que os professores não transformem em obrigação o que deve ser prazer e, que a preocupação da organização pedagógica seja com a aprendizagem cultural e não apenas com a informativa.

“Todo educador é um educando e todo educando é um educador”<sup>14</sup> diz Paulo Freire. Expressão recorrente em sua obra, ela é constantemente usada para mostrar a interface dos sujeitos implicados no processo educativo. Além disso, ela reforça a legitimidade de um esforço louvável de respeito aos saberes que os alunos trazem. Embora saibamos que o ato de

---

<sup>14</sup> **Pedagogia da autonomia** (1996).

educar não é exclusivo do professor, pois ensinar é uma característica humana, temos consciência de que para nós professores educar através do ensino não é uma mera contingência, é na verdade uma escolha profissional que fizemos. Portanto, cabe a todos nós a responsabilidade educativa de promover relações dialógicas nas quais sejam promovidas atividades que conduzam os educando a construir condições de discernimento, escolha e crítica sobre a sua realidade histórica e social.

Acredito e renovo as minhas esperanças de que este é o caminho para dirimir o insucesso de leitura escolarizada no Brasil, constantemente destacado pelos centros de pesquisa e pela imprensa. A reversão desse problema só pode ocorrer se pesquisadores, professores, alunos e comunidade trabalharem juntos em prol de um novo perfil de leitura no país.

Diante do exposto, vemos a aula como um texto interativo construído por alunos e professor tendo como instrumentos de trabalho o binômio: circunstâncias ambientais e circunstâncias históricas. E para efetivação deste diálogo nada mais gratificante do que lançarmos no encontro da aula os diferentes gêneros literários com intenções e formatos adequados para o público a que vamos oferecer; objetivando que esse público possa extrair do texto literário a potencialidade historicamente adormecida pela construção do silêncio escolar.

### **1.2.1. O texto literário e a escola**

Em um belíssimo artigo intitulado “A literatura e o mundo” Rildo Cosson<sup>15</sup> afirma que o nosso corpo é formado pela soma de vários corpos, a saber, corpo linguagem, corpo sentimento, corpo imaginário, corpo profissional e, esta mistura nos faz humanos. Apesar desta composta formação, Cosson destaca o corpo linguagem para falar da sua matéria constitutiva – as palavras. Na sua concepção, as palavras que alimentam o corpo linguagem vêm da nossa interação com a sociedade humana e esta interação abre as possibilidades de exercício e uso da palavra. É neste ponto que ele apresenta a literatura como o lugar perfeito para o exercício do corpo linguagem e destaca que a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste em uma exploração das potencialidades da linguagem. Em outras palavras ele volta a afirmar que é no exercício da leitura e da escrita de textos literários que se

---

<sup>15</sup> “A literatura e o mundo” encontra-se na obra **Letramento literário: teoria e prática**, Contexto, 2006, p. 15-17



desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem.

Para finalizar o artigo, Rildo Cosson volta a salientar que é na leitura e na escrita do texto literário que encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. E reitera que a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos, pois “no exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como outros e podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (2006: 17).

Partindo da concepção de literatura e letramento discutida por Rildo Cosson, faz-se necessário concordar com o seu pensamento de que o texto literário exerce fundamental importância na aprendizagem de jovens e adultos em fase escolar. Isto nos leva a crer que não há como negar que a escola brasileira carece de uma reestruturação na sua forma de conduzir o aluno à produção do seu próprio conhecimento. E conforme Antonio Candido (2002), a exemplo da vida que se mostra ao homem em seus altos e baixos, “em suas luzes e sombras”, a literatura educa sem se deixar prender a fins moralistas, que tentam aprisionar o texto às folhas de manuais, higienizadas pelos preceitos de virtude e de boa conduta. A produção literária tira as palavras do nada para fazer delas um todo articulado, e aí está o ponto mais importante de seu nível humanizador. A literatura “[...] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 2002, p.84-85).

O pensamento de Cândido corrobora a necessidade de se pensar com urgência a mudança na cultura da escola para a aquisição de uma política de leitura que mantenha o docente comprometido com a construção do seu próprio conhecimento e com a transformação do seu ser no mundo através do prazer de estar com o texto. Esta concepção libertária de aquisição da leitura é que move e justifica este trabalho de pesquisa; visto que há uma preocupação na história da educação brasileira em promover a autonomia política do seu povo.

Foi importante o trabalho realizado ao longo de todo o século XX com aquilo que se designou chamar “cultura do livro” ancorada numa mais abrangente cultura da leitura, caracterizadora da cultura ocidental. Pensar sobre o que sejam os elementos dessa cultura face ao crescente relativismo cultural, marca indelével de um processo de desconstrução do sujeito e fundado sob a égide de Shopenhauer e Nietzsche, é interrogar como pode o texto literário não ser colocado como ferramenta indispensável para que jovens e adultos para que eles

possam descobrir e conseqüentemente explorar os seus processos culturais, visando à motivação dos afetos e ativação das suas faculdades mentais? Tal como seria desejável.

Nesse enquadramento é possível considerar que a leitura, para lá do que é processo cognitivo se inscreve num conjunto de práticas ritualizadas que exprimem não tanto um saber cultural, mas um gesto simbólico que, do lado das camadas sociais mais desfavorecidas persegue uma idéia de cultura vista como poder “inteligente”, e desta forma é possível aproveitar esta simbologia construída, para que o trabalho com a leitura literária tem um caráter utilitário e possa de alguma forma beneficiá-los. Assim, à pergunta o que é a literatura, repentinamente pode-se dizer que é a representação de uma realidade ideal que se materializa conforme o olhar (leitura) do leitor.

Assim, do ponto de vista do ensino tem-se insistido no aspecto pluriforme da leitura, apostando-se no fato de que a leitura é de *per si* um fenômeno não-estático, porque não linear. Essa pluriformidade convoca desde já a todos nós a refletir sobre a possibilidade de inserir no processo de escolarização o texto literário como instrumento promotor de uma melhor compreensão sobre a realidade. Levando em conta que a chegada do novo século com o seu aparato tecnológico midiático fez com que o sujeito aderisse à leitura imagética em detrimento a leitura escrita, é possível que esta mudança afete uma grande variedade de competências, de atitudes e de representações face à leitura literária, tendo em vista que a acessibilidade ao mundo imagético é mais rápida e atende na medida do possível às necessidades do sujeito que o procura.

Já do ponto de vista da sociologia da leitura interessaria compreender os modos de apropriação do escrito e do lido, a partir de uma perspectiva mais geral que convocasse as ciências da educação para um combate, visando responder às interrogações sociais e políticas do seu povo. Esse relacionamento com a sociologia da leitura levanta questões que se prendem com o próprio objeto da leitura, o livro. E se propõe também a chamar ao campo da discussão outros contributivos disciplinares, entre os quais se realçam os dados pela Teoria da Literatura, a Estética da Recepção e a Hermenêutica.

Acredita-se que o levantamento desses dados epistemológicos pelo professor poderá promover um espaço de discussão para que se possa entender em que medida o estudo do texto literário em sala de aula pode facultar aos alunos a facilidade em diversas competências e por conseqüência a resolução das mais variadas situações problemas que aparecem no dia-a-dia da escola. Por esse viés o ensino pautado na leitura literária poderá afirmar-se enquanto

dinâmica de rituais que estimula ao processo cognitivo uma dada forma de estar, de ler e de ver o mundo, como se esse mundo fosse mundo aberto em forma de livro.

Desse modo o mundo-livro é um mundo pronto a escrever-se e a ser escrito no ato de leitura, considerando-se necessariamente que toda a leitura é prática não-individual. Daí que a pluralidade do termo leitura seja a expressão da sua ambigüidade conceptual, pois o ato da leitura é entre outras coisas o ato de desvelamento do sujeito. Ler é, para Barthes, “uma forma de gestualidade”, estabelecendo-se que o valor de criar seria coextensivo à criação pela escrita, isto é, neste sentido o ato de escrever seria sinônimo ativo do ato de ler, posto que naquele momento da ação, estaria presente na escrita o mesmo princípio ativo e cognitivo que motiva o leitor a tomar uma posição de reflexão sobre o papel.

As relações entre leitura e escrita derivam das determinantes da leitura, pressupondo-se que leitura é: forma de sabedoria, comunicação, ato de pensamento, ato de conhecimento, interpretação enquanto descoberta dos sentidos duplos do texto. Ler é restituição de sentidos, atuando seja do ponto de vista da intenção do autor ou do leitor. O ato de ler deve ser uma conflagração de trocas de leituras para a aquisição do prazer na concepção do texto, objetivando chegar à atividade interpretativa do mundo.

Desse modo a dimensão do texto escrito provoca uma comunicação de manobras entre o autor e o leitor, fazendo com que o trânsito da mensagem passe a ser infinito, deixando que o texto escrito subtraia o parâmetro da linearidade e se revele como objeto dessacralizador. Caso haja opção por este paradigma, a escrita literária introduz no território da leitura a compreensão de que o entendimento do texto é consequência de uma leitura criativa, isto é, é preciso ler recriando o que foi lido de forma penetrativa, pois se faz necessário que todo o aluno seja criador de pensamento e não recipiente de conteúdos. Nessa medida, é preciso que o aluno leia para reescrever a sua própria leitura, pois esta poderia ser uma prática diária desenvolvida na escola, visando a construção da auto-definição leitora do aluno.

### **1.2.2. A leitura literária na escola**

O tratamento que vamos dar às questões relacionadas com a pedagogia da leitura de textos literários exige discutir idéias que se intercambiam com o diálogo entre o leitor e o texto. Assim, para que possamos entender o sentido da noção de práxis leitora, faz-se necessário observar a história do sujeito leitor e a história da leitura; pois percebemos que o

sujeito se constitui como leitor dentro de uma memória social de leitura. E assim, compreendemos que essa memória social de leitura determina as formas de sentido do leitor e a relação deste com as instituições que promovem a prática de leitura, isto é, a cada momento de nossas vidas produzimos leituras que se apresentam com os traços discursivos pertinentes àquela necessidade de quem lê.

Em vista disso, não podemos deixar de levar em conta os traços discursivos que, ao longo de nossa história, vêm formando o corpo social de uma memória de leitura; aquilo que permite ao leitor restabelecer os implícitos, os não-ditos, os conflitos e os deslocamentos necessários às nossas condições de produção, como afirma Foucault em *A ordem do discurso*<sup>16</sup>; pois todo discurso traz também a possibilidade de uma mudança e de uma reestruturação nas redes de filiação histórica. Assim, falar em leitura requer imediatamente uma remissão à produção de discursos. Os discursos são produzidos no intuito de construir espaços de agenciamentos políticos direcionados por estratégias e demandas de poderes diferenciados; ou seja, o mesmo cangaceiro que era visto na década de 40, como representante da desordem em luta contra o representante da ordem, corporificado na imagem do Estado, pode ser lido hoje como o testemunho da capacidade de revolta das camadas populares ou um justiceiro dos pobres.

Isso significa dizer que, quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos e quando começamos a estabelecer relações entre experiências e resoluções de problemas, certamente estamos desenvolvendo um processo de leitura. Processo que se dinamiza à medida que vamos colocando nossa intenção e, ao mesmo tempo, as nossas impressões sobre os fatos contemplados. Vicente Jouve chama esta ação do leitor de processo simbólico; e elucida o significado deste processo quando afirma: “Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época”<sup>17</sup>. Teun Van Dijk<sup>18</sup> classifica como processos simbólicos resultantes de um contexto sócio-cultural produzido por falantes e ouvintes.

Quando nos dispomos a estudar o ensino da leitura e o perfil do leitor que se apropria do texto literário na escola, sentimos que essa tarefa causa-nos certa frustração ou talvez inquietação diante do quadro de leitura que se esboça atualmente no Brasil. Sabemos que a história da leitura no Brasil inclui alguns poucos privilegiados. Segundo o inventário de

<sup>16</sup> Ver, **A ordem do discurso** (Michel Foucault, 1971)

<sup>17</sup> JOUVE, Vicent. O que é a leitura? In: **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002. p. 22.

<sup>18</sup> Cf. Teun A. Van Dijk, **Cognição, discurso e interação**. p. 17.

leituras levantado pelo professor Jorge Araújo<sup>19</sup>, o Brasil Colônia, berço da leitura em nosso país, era inculto, provinciano, limitado e bacharelesco. Esta envergadura contribuía para um parco desenvolvimento da prática leitora, visto que havia neste contexto a predominância de poucas categorias de leitores que poderiam ser assim identificadas: uns especializados em obras que atendessem os seus interesses imediatos; outros com preferência em conteúdo moral e religioso e uma última categoria que se destacava por uma leitura de ciências de natureza jurídica, legislativa ou médica. Ao homem do povo não era dado o direito de contato com a língua escrita.

Apesar de estarmos em pleno século XXI, assistimos à mesma representação leitora ocorrida nos séculos XVI e XVII, quando poucos tinham acesso ao livro ou a qualquer outra forma de leitura. Diante deste quadro pergunta-se: que contribuição concreta professores, pesquisadores e estudiosos desta temática poderiam dar? É possível que não haja uma solução pronta e imediata para a situação. Contudo, Magda Soares<sup>20</sup> afirma que a avaliação e a mensuração dos níveis de letramento nas escolas é um desafio necessário em direção ao alcance desta meta. Por outro lado observamos que este desafio torna-se difícil de alcançar tendo em vista o que nos alerta Ângela Kleiman quando diz: “A concepção de leitura que a considera como uma atividade a ser ensinada na escola, não como mero pretexto para outras atividades e outros tipos de aprendizagem, está embasada em modelos já bem definidos sobre como processamos as informações.”<sup>21</sup>

Os modelos de que fala Kleiman são pré-requisitos necessários para o trabalho com a leitura em sala de aula. Esses modelos são o resultado do amalgamento na prática pedagógica de aspectos cognitivos da leitura que intercambiam o leitor com o texto lido, ou seja, a compreensão, a inferência, o jogo de adivinhações e a formação do gosto são elementos que suscitam no leitor a compreensão de sua própria história. Deste ponto vista, acreditamos que o leitor que investiga a sua história e a sua literatura está buscando, no conhecimento por ele construído, uma das formas de sobrevivência.

Contudo, é preciso ter consciência de que o conhecimento adquirido no percurso humano só adquire sua plenitude se ele tiver sentido e se conseguir se transformar em sabedoria. Como nos diz Montaigne: “não cabe justapor o saber à alma, cumpre incorporá-lo

---

<sup>19</sup> Jorge Araújo apresenta-nos através de **Perfil do leitor colonial** (1999) uma memória bibliográfica brasileira.

<sup>20</sup> Cf. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2004. p. 63.

<sup>21</sup> Cf. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 2004. p. 31

a ela.”<sup>22</sup> A leitura ganha sentido para o leitor quando ele se percebe nela inscrito, quando encontra no texto o seu lugar de identificação. Esse lugar de identificação pode ser entendido como tudo aquilo que se constitui numa memória social e possa expressar, através do discurso, o seu mundo interior e o seu desejo de estar com o texto.

A Leitura, evidentemente, não é um ato isolado do indivíduo ante ao escrito de outro indivíduo. Sua dinâmica pressupõe a decodificação de sinais e propõe a imersão do leitor no contexto social da linguagem e da aprendizagem, através da compreensão do discurso de outrem. Em vista disso, o texto literário circula nesse contexto de leitura caracterizado por um determinado tipo de trabalho lingüístico que permite acoplar à sua função não só as condições de emergência e utilização, como também às instâncias normativas que o habilita para a escolarização.

No bojo das instâncias normativas encontra-se o trabalho com a linguagem; compreendida como lugar de interação humana e social, ela precisa ser trabalhada como um instrumento que revela ao sujeito a constituição de si e do outro no espaço do tecido textual literário. Assim, para além de padrões cristalizados, a linguagem não pode ser pensada como um conjunto de códigos e normas irrevogáveis e "naturais", mas como uma ação transformadora que está em curso.

Em oposição ao uso do texto literário como pretexto para outras atividades, habitualmente feito na sala de aula, defendemos a leitura literária na escola como um movimento de desestabilização do "já pronto e dado" e na construção de outros caminhos que suscitem nos alunos o desejo, a ousadia de desejar, e a busca pelo desejado. Partindo deste pressuposto, é possível pensar que a formação do gosto na aprendizagem com o texto literário só é possível se a escola concorrer para o desenvolvimento de condições favoráveis que levem o aluno a agir sobre a sua natureza física, psicológica e social, construindo a sua visão de mundo a partir de conceitos específicos de cada disciplina escolar.

Para esse tipo de aprendizagem faz-se necessário um trabalho que faça o aluno perceber que os problemas que já consegue solucionar sozinho são um meio e não um fim. Desta forma, uma vez superado determinado momento de dificuldade no trabalho com o texto, a aprendizagem deve concorrer para que se avance no sentido de novos problemas, de novas operações de pensamento, que vão organizando níveis superiores de abstração e consciência. Como dissemos anteriormente, a leitura não acontece isolada, na sala de aula, e deve estar articulada às práticas de produção e análise de textos, para que se caracterize como

---

<sup>22</sup> Cf. **Ensaio**. Pedantismo. Capítulo XXV. p. 77.

conhecimento de opções, que, à medida que se tornam conscientes, podem ir sendo utilizadas pelos alunos para seus propósitos de leitores e autores.

Frente ao exposto, cabe salientar que a formação do gosto envolve também a diversidade como princípio norteador da seleção e utilização dos textos literários e da reflexão sobre o desenvolvimento dos sujeitos implicados no processo, para que se possa estar em constante movimento e transformação da prática pedagógica. Por isso, é previdente lembrar que as leituras de que os alunos gostam podem e devem servir como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação com outros textos (inclusive os produzidos pelos alunos), articuladas aos objetivos didático-pedagógicos da série.

Na visão de Galeno Amorim<sup>23</sup> a escola é um palco privilegiado de formação de leitores e desenvolvimento da leitura. Entretanto, ela falha por não conseguir formar leitores que gostem de ler e leiam pela vida a fora, depois de sair da escola. Todavia, pesquisa recente mostra com satisfação que o índice de leitura no Brasil aumentou consideravelmente, principalmente no Nordeste do país.

Dando uma maior esperança à preocupação de Galeno Amorim a pesquisa Retratos da leitura no Brasil<sup>24</sup> encomendada pelo Instituto Pró-Livro, com apoio da Câmara Brasileira do Livro (CBL), da Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros) e do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), revelou que o brasileiro lê, em média, 4,7 livros por ano. O dado demonstra um salto quantitativo, se comparado a pesquisas realizadas anteriormente, nas quais essa média se mantinha em torno de um livro per capita – número que era vergonhoso para o país. Em seguida, na média de obras lidas por ano, aparece o Sudeste (4,9), o Centro-Oeste (4,5), o Norte (3,9) e o Nordeste (4,2). O mais interessante nestes dados é que ficou provado que a motivação de 60,2 milhões de brasileiros entrevistados para o exercício da leitura é o prazer, gosto ou necessidade espontânea.

Então, Considerando o aumento do índice de leitura no Nordeste e a motivação que leva o leitor brasileiro a buscar o texto, é necessário reafirmar na escola uma política de reavivamento do desejo do educando para o mundo da leitura, principalmente no nordeste do Brasil onde o índice de analfabetismo ainda é grande, apesar do gratificante resultado da pesquisa que afirma o aumento da leitura escrita. E nesse sentido, devemos promover espaços de diálogos, tais como, pesquisa, extensão e projetos comunitários que possam minimizar o desencanto do jovem e do adulto pelo exercício da leitura.

---

<sup>23</sup> (Galeno Amorim – Diretor do Observatório do livro e da leitura) Entrevista concedida ao Diário do Nordeste em 8/6/2008.

<sup>24</sup> (CBL/ JB – 12/06/2008).

### 1.2.3. Rotas e descaminhos da leitura literária

Em entrevista concedida a uma rede de televisão nacional, Ariano Suassuna declara que “a literatura é a forma de protestar contra a morte”<sup>25</sup>. Partindo deste pensamento e das notícias recentes sobre o índice de leitura no Nordeste, resolvemos visibilizar a discussão sobre a problemática que envolve o ensino da leitura literária no Nordeste do Brasil, na tentativa de criar um espaço de reflexão no qual se firmarão diálogos insurgentes contra todas as forças-proposta que reduzem o espaço-nordeste à imagem da miséria e da seca, resultando na elaboração consciente de uma população pobre e sem perspectivas de crescimento pessoal e intelectual. Não pretendemos negar nesta reflexão as limitações sócio-econômicas e educacionais por que passa a nossa gente. Mas também, não faremos deste dado um lugar de vitimização que inviabilizaria a escola de propor alternativas de confronto e sucesso contra a miséria social que nos atinge.

Assim, promoveremos neste espaço uma exposição conceptual sobre a apropriação da leitura em nosso contexto, visando despertar no educador o desejo de refletir sobre novas propostas de emancipação intelectual e política do aluno, partindo da concepção de que é na leitura que ele encontrará o caminho do conhecimento, consciente de si, do outro e do mundo.

O texto literário é um complexo fenômeno estético no qual autor e leitor partilham um universo fictício, um conjunto de referências culturais e uma língua. É um discurso que se destaca pela sua elaboração artística diferenciada, capaz de despertar no leitor algo que se costuma denominar de prazer estético. É também o resultado de uma visão ou interpretação pessoal das condições sociais, políticas e econômicas de um povo em um dado momento de sua história.

Dessa forma, constitui-se em alguns momentos como um mecanismo de questionamento ou de defesa de valores e ideais, preconceitos, limitações, conquistas e derrotas de uma sociedade ou parte dela. Quer retrate claramente, quer se abstenha da menor alusão a qualquer fato da realidade extratextual, de uma forma ou de outra, o escritor se posiciona diante de seu tempo para vislumbrar o mundo e o ser humano com o intuito de dar-lhes corpo e consistência em obras que refletirão um pensamento estético.

---

<sup>25</sup> Entrevista concedida ao Fantástico, revista eletrônica produzida pela Rede Globo de televisão no dia 07/01/2007.



É justamente esse aspecto que permite ao leitor reviver a sua história, vivenciando-a e, ao mesmo tempo, refletindo-a sob o ponto de vista político em que ela está situada. Neste universo, leitor, autor e linguagem revelam-se no momento em que repensam os paradigmas de opressão, marginalização e violência que serviram para ampliar os domínios da ignorância. O indivíduo oprimido por esse tipo de discurso não consegue refletir sobre a ideologia subjacente ao texto, e termina por aceitar a situação a que é submetido.

É nesta situação que a escola tem um valor inigualável na vida do jovem cidadão. Há em seus umbrais uma laboriosa preparação para contribuir com o crescimento intelectual e profissional da juventude que a procura. Contudo, muitas vezes é possível que esta mesma escola que crê na sua capacidade de mudança, se veja impotente diante de uma história marcada por fracassos, tornando-se atônita diante de uma juventude que abruptamente adentrou ao mundo tecnológico digital sem condições de ter, ao menos, formas de resolver os problemas de aprendizagem de leitura legados por um passado recente.

Em se tratando do contexto geográfico a que chamamos de Nordeste vemos que a produção literária desenvolvida aqui em nosso meio, e que tem como tema a problemática sócio-econômica de um povo, foi de grande importância para que pudéssemos discutir claramente os problemas sociais, como uma medida profilática diante de um discurso da seca, largamente construído por aqueles que até hoje se beneficiam da imagem da desolação e da decadência que sempre foi *background* das nossas construções identitárias.

Essa imagem nordestina é marcada por diversas estereotípias, construídas, não por acaso, para demarcar imaginariamente uma linha separatista que divide e regrida o indivíduo nordestino à condição de sujeito incapaz diante das possibilidades que o mundo econômico ativo oferece. Um desses estereótipos une-se à desfavorável condição climática que assola o período de estiagem do Nordeste - a seca - para alimentar no imaginário humano a pouca resistência que o homem nordestino tem para entender a sua situação e construir uma alternativa salutar que o proteja da penúria econômica, política e intelectual.

É contra este discurso que vitimiza o nordestino nos textos literários, que devemos promover na escola atividades que desenvolvam o interesse pela leitura literária, cuja discussão viabilize a autonomização do sujeito como ser pensante e capaz de encontrar alternativas viáveis para os problemas que o aflige. Entretanto, já que o professor não pode excluir este estilo de texto que tematiza os horrores da seca de suas aulas, urge criar estratégias viáveis na abordagem com o texto e, conseqüentemente com as discussões oriundas dele. Mas por que o professor deve tomar esta precaução?

Dissemos anteriormente que o exercício de leitura sobre um texto literário tem uma grande dinamicidade. Por isso, a mesma temática que poderá servir de reflexão sobre os problemas sócio-econômicos e políticos que nos atinge, pode também, a depender da abordagem, servir para corroborá-los. Durval Muniz (1999: 59) preocupado com a segunda alternativa, afirma que “o discurso da seca, traçando quadro de horrores, vai ser um dos responsáveis pela progressiva unificação dos interesses regionais e um detonador de práticas políticas e econômicas que envolvem todos os Estados sujeitos a este fenômeno climático”. Ratificando o pensamento de Muniz, Antônio Cândido (2000: 168) alerta para a sutileza dos textos literários com temáticas regionalistas, pois, segundo ele, muitas vezes quando estes textos desejam acentuar ou reforçar a ordem política e cultural dominante, eles utilizam as sugestões locais com carinho e aparente discernimento, acabando por parecer à posteridade que afirmavam os nossos sentimentos e anseios.

Cientes de que o discurso da seca é providencialmente usado pela “elite regional” como instrumento de opressão e, ao mesmo tempo, de desinteresse para com a população nordestina, vê-se na escola e, mais especificamente no texto literário, a promessa de emancipação de um público leitor que encontre neste texto o elemento que o identifique com a sua terra e com a sua gente. Com efeito, quanto mais a escola apresentar a realidade social do sujeito nordestino, quanto mais ela o fizer pensar sobre a sua condição de homem livre e pensante sendo sucumbido pela realidade imperialista, mais ele encontrará alternativas que rejeitem o jugo econômico e político que alimenta a situação de subdesenvolvimento intelectual em que vivemos. É preciso, como nos diz Homi Bhabha (1998:130) fugir da normalização do estado ou sujeito colonial, pois esta aliena sua própria linguagem de liberdade e produz um outro conhecimento marcado pela indeterminação do ser e agir do sujeito no mundo.

Segundo Márcia Fernandes Bartholo<sup>26</sup>, numa sociedade onde impera a força massificadora, sob formas distorcidas de liberdade, cresce a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica, levando a um comportamento ético/político menos ingênuo, de respostas mais criativas e com maior capacidade de decisão. Este mundo que vem sendo elaborado pelo poder constituído, político, econômico e social, respaldado nos princípios neoliberais de competitividade, tem se manifestado extremamente excludente, ao supervalorizar resultados que sejam facilmente convertidos em lucro para as classes hegemônicas. Nota-se, portanto, que esta busca desesperada de mais-valia para colocar os

---

<sup>26</sup> “O sujeito da educação” - Texto apresentado no seminário Rotas e imagens – UNEB 1998.

países em condições de competitividade, no mercado internacional, tem sido efetuada em prejuízo dos investimentos na área social. Com frequência, somos surpreendidos com o anúncio de taxas alarmantes de desemprego e miséria, em países considerados de primeiro mundo.

O avanço tecnológico vem caminhando, lado a lado, com o caos social, estimulado, em grande parte, pelo descuido com serviços básicos, como saúde, educação, moradia. O que se observa é que em nenhum outro momento da história, esta contradição mostrou-se tão intensa, e isto vem requerendo análise cuidadosa e busca de novas saídas para a crise que atinge a todos nós. O problema é que muitas das afirmações de nacionalismo e de independência cultural, promovidas dentro das instituições escolares se inspiram em formulações européias ou norte-americanas. Acreditamos que esta debilidade cultural a que se vê submetida parte da população brasileira é fruto de um analfabetismo<sup>27</sup> que impede a atuação do indivíduo na elaboração de seus próprios conceitos frente a uma realidade social que o instiga a ser um sujeito pensante.

Frente a essa situação se faz necessário criar no ambiente escolar uma proposta alternativa que estimule o aluno a criar mecanismos de percepção crítica da realidade, posto que a racionalidade condutora do mundo moderno acabou, conforme (ROUANET,1993), por unificar os homens e dividi-los, ao mesmo tempo. A unificação do modo de ser dos homens se dá na medida em que todos são convocados a assumirem as idéias, os ideais, os projetos dos grupos hegemônicos da sociedade. Neste sentido, o que ocorre é mais a divisão do que, propriamente, a união entre os homens. Os homens acabam sendo divididos de acordo, não apenas com a classe social a qual pertence, mas, sobretudo, pelo que cada um pode render ao desenvolvimento da sociedade tecnocrática. Por isso, para entendermos mais claramente as razões históricas que impediram um melhor desempenho do ensino do texto literário em nossas escolas nordestinas, faremos no próximo tópico, um rápido esboço do papel que o contexto sócio-político do Nordeste teve no ensino e na produção do texto literário em sala de aula.

---

<sup>27</sup> Neologismo criado para mostrar a ausência de práticas de letramento nas salas de aula, inviabilizando desta forma uma interação maior do estudante com o texto lido e a realidade vivida.

#### 1.2.4. Um retrato da leitura literária no nordeste

Utilizando de seu simbolismo e dos jogos de palavras Zaratustra declara: “de tudo que se escreve, aprecio somente o que alguém escreve com seu próprio sangue. Escreve com sangue; e aprenderás que o sangue é espírito”<sup>28</sup> Em outra passagem de igual beleza, encontrada na obra *Viva o povo brasileiro* (1984:510) a protagonista Maria da Fé afirma: “pelo menos as cabeças deviam ser abertas, deviam ser libertadas, para que vissem a verdade delas e não a verdade de quem as dominava”. Este pronunciamento é ratificado no instante em que ela questiona o conceito de ignorância, afirmando que a ignorância daqueles que mandam reside no fato de não conhecerem de fato e de direito o povo que é comandado. E com uma atitude provocativa, ela pergunta: -“E vocês não se acham ignorantes? Você sabe tecer o tecido que veste? Sabe curtir, tratar e coser o couro que o calça? Sabe criar, matar e cozinhar o boi que o alimenta? A sua ignorância é maior do que a nossa.” Diante destas indagações ela afirma que aqueles que dominam não sabem nem o que é bom para eles mesmos.

Estas ilustrações acima problematizam o cerne da questão sobre a produção da leitura no Nordeste brasileiro. Optamos começar este tópico com estas citações por nos parecer prestar-se muito bem como intróito à reflexão sobre o retrato da leitura em nosso meio. Apesar das muitas tentativas por parte de pedagogos, professores e alunos para solucionarem as deficiências que engessam a prática da leitura na escola, é comum que se incorra em uma prática equivocada, isto é, a leitura é entendida como mais um instrumento de mensuração da compreensão do estudante sobre o texto lido. Desse modo, o que impede a escola de desenvolver uma produção de leitura que tenha a palavra como um mecanismo de inserção do homem na vida, tornando-o cidadão? Uma especulação desmedida provavelmente levaria a questão ao reducionismo irresponsável diante uma realidade que exige seriedade sobre os problemas que a encerram. Por essa razão, resolvemos lançar mão de uma reflexão histórica, em primeira instância, para identificar no contexto geo-histórico nordestino as possíveis causas dessa nossa quase debilidade leitora.

Quando nos dispomos a discutir a produção de leitura no Nordeste, faz-se necessário entender claramente duas questões: a) São poucas as pesquisas que fazem um levantamento histórico sobre a produção de leitura nos Estados nordestinos, dificultando assim, uma maior

---

<sup>28</sup> Cf. Do ler e escrever, In: **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. São Paulo: Bertrand, 1987.

compreensão sobre a debilidade leitora em nosso meio; b) Faz-se necessário criar uma proposta alternativa de prática leitora nas escolas que objetive vencer a batalha contra os atrasos social, político e intelectual a que vive submetida a população pobre e miserável, descrente de que a escola possa contribuir para uma mudança nas condições de vida do aluno. Certamente esta pesquisa não dará cabo da primeira questão, mas tentaremos com esta tese apresentar uma proposta alternativa para o ensino e aprendizagem da leitura, tendo como lastro o texto literário.

Quando estava em processo de pesquisa, muitas vezes deparei-me conversando informalmente com jovens no pátio da escola que declaravam energicamente não verem na escola o seu futuro. Para esses jovens a escola não traz nenhum subsídio que os ajude no dia-a-dia. Levando em consideração que o fulcro desta reflexão que nos dispusemos a fazer aqui, é o jovem pobre nordestino que frequenta a escola pública de periferia, cremos que é preciso redefinir os projetos de educação no Brasil, agregando a eles propostas de conteúdos e atividades que sejam entendidos como suporte e diálogo com a realidade dos aprendizes. Assim, o texto literário de natureza engajada pode ser um estímulo para o prazer da leitura na sala de aula. Mas o que seria essa literatura engajada?

A literatura dita engajada se caracteriza por denunciar as mazelas sociais. Esse estilo textual foi iniciado no Nordeste do Brasil na década de trinta e tivera como marca fisionômica a descrição das circunstâncias climáticas da região, condicionantes da situação miserável de seus habitantes. Esse tipo de ficção meramente descritiva representa um apanhado fotográfico dos efeitos da miséria sobre uma parcela da população, cujo pano de fundo temático é geralmente os horrores da seca, o banditismo e o messianismo. Aplicando uma análise simplista sobre esses textos pode-se até pensar que esta temática está defasada para o jovem dos nossos dias. Contudo, se analisarmos com certo cuidado nota-se que essa produção textual pode ser uma grande aliada do professor no que tange ao desenvolvimento de um trabalho que estimule as competências crítica e criativa dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Até recentemente, os temas da pobreza, da desigualdade e da educação eram vistos, sobretudo como questões de direitos humanos, que precisavam ser enfrentadas por razões éticas e morais. Contudo, ultimamente foi se tornando evidente que a pobreza, a desigualdade social e a ausência de serviços básicos na área da educação e da saúde são também causas importantes das dificuldades que os países enfrentam para sair do círculo vicioso do subdesenvolvimento, ao impedir que as pessoas façam uso de seus talentos e competências, e

ao limitar a capacidade dos países em criar as instituições de que necessitam para desenvolver políticas econômicas e sociais adequadas. Frente a este dado, faz-se necessário a promoção, no âmbito escolar, de uma discussão que fomente o pensamento crítico e criativo sobre os problemas que envolvem o jovem no seu dia-a-dia.

Portanto, no tecido textual da obra engajada encontramos o resultado das tensões e contradições de um povo frente às construções ideológicas de interesses dominantes. A multiplicidade de vozes que habita esses textos conduz o leitor-aprendiz a identificar os antagonismos; pois a depender da elasticidade da atividade de leitura que se está realizando, o estudante poderá manter com este texto um diálogo objetivo que o faça perceber no mosaico da descrição uma realidade vivida por ele. E a partir desta identificação ele poderá criar propostas que o ajude no universo social. É bom lembrar que o texto engajado não se restringe à literatura da década de trinta. O professor pode também, lançar mão de textos líricos, prosaicos, musicais e cinematográficos como forma de ampliação do campo leitor do estudante. O importante é que ele traga para a sala um texto que suscite no aluno o prazer da discussão.

Durval Muniz<sup>29</sup> afirma que nos discursos sobre o Nordeste, encontramos sempre o espaço típico ou mitológico, em que a história parece suspensa, dormindo, precisando ser despertada. Espaço que lembra o deserto por ser indefinido, e por vezes indeterminado, esperando sempre que alguém o conquiste. Como já foi dito no parágrafo anterior, a elasticidade da atividade de leitura é que determinará o olhar sobre o texto. Portanto, mesmo que em superfície o texto pareça apresentar temática determinista, dependendo da forma como ele for explorado, o aprendiz encontrará nele a possibilidade de reelaborar uma nova visão de homem, de mundo e de conhecimento.

Roger Chartier<sup>30</sup> salienta que é preciso compreender que a história do livro e da leitura requer que se focalize atentamente a tensão entre o poder do livro sobre o leitor e a liberdade e inventividade deste último na produção de sentidos no contato com os textos. Assim, quando o educando reelabora a sua visão de homem, ele deixa de ser um receptáculo de informações e passa a ser um indivíduo com iniciativa e criatividade. Ao reelaborar a sua visão de mundo ele passa a aplicar na sua vida diária o conhecimento adquirido. Este conhecimento adquirido, uma vez reelaborado, levará o estudante a sentir prazer pela busca do conhecer e a construir de forma autônoma o seu próprio conhecimento.

---

<sup>29</sup> Ver: **A invenção do nordeste e outras artes**, 1999, p. 199.

<sup>30</sup> CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990, p.121.

Foucault<sup>31</sup> chama a atenção para a forma de utilização da educação, pelo poder hegemônico, na normalização dos comportamentos. Desde a forma como são dispostos os alunos em sala de aula (em fileiras), permitindo maior controle e vigilância, até a maneira acrítica como é trabalhado os conteúdos, contribuem para o estabelecimento do poder disciplinar. Muitas vezes, adotamos uma postura submissa diante das deliberações técnicas, sem, no entanto, questionarmos a que interesses encontra-se vinculadas, já que, de alguma forma, representam a autoridade. Resta-nos, então, questionarmos o sentido da autoridade. A autoridade terá que ser exercida de forma antidemocrática? Em que condições esta autoridade toca as raias do autoritarismo? Não seria autoritária a prática pedagógica que rejeita o inesperado, o imprevisível, e que a tudo e a todos quer controlar? Qual o compromisso desta prática? Será a emancipação ou a opressão do sujeito? Para responder a estas questões é preciso refletir para criar rotas alternativas que sustentem a prática pedagógica do educador.

### **1.2.5. Rotas alternativas para o ensino da leitura literária**

Após os anos sessenta, quando expulsar criança da escola passou a ser algo constrangedor, quando não garantir vagas para todos passou a ser problema de política internacional, instaura-se aí o início do processo de democratização do acesso à educação. Contudo, apesar desse livre acesso ao ensino, os nossos índices de desempenho ainda estão entre os piores do mundo. Em síntese, passamos da expulsão para evasão, desta para a retenção e agora, temos baixos índices de desempenho escolar. Que alternativa temos para crianças, jovens adultos pobres deste país? Arriscar um prognóstico para a escola pode parecer uma atitude apressada, tendo em vista a dinamicidade dos sujeitos que a compõe. Portanto, limitar-nos-emos a fazer um exercício de opinião que nos impulsiona a propor em primeiro lugar a valorização do professor do ensino básico; a partir daí é possível pensar algumas atitudes viáveis que podem ser estimuladas pela escola e incorporadas pelo estudante no aprendizado da leitura.

O ensino da leitura passou a ser uma preocupação de muitos historiadores e pesquisadores da literatura, da lingüística e da educação. Contudo é relevante acentuar que não basta apenas discutir o processo, mas antes de tudo é necessário discutir a constituição do problema. Por essa perspectiva nos aventuramos a afirmar que as deficiências afloradas no desempenho da leitura hoje, são decorrentes da má aquisição e distribuição do livro no

---

<sup>31</sup> Cf. *A Arqueologia do saber*, 1986, p. 52.

passado. A história do livro no Brasil é um circuito de comunicação que vai do autor ao editor, ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor até chegar ao leitor que encerra este circuito. Cada fase desse processo de comunicação constitui uma relação direta com os sistemas econômico, social, cultural e político. Isto significa que o livro pode ser entendido como um fato social possuidor de uma tensão entre o poder de quem o produz e a inventividade de quem o consome.

Fazendo uma rápida retrospectiva à história do livro nas colônias portuguesas, observa-se que havia muitos impedimentos para quem queria ler um livro. A Coroa Portuguesa impediu a impressão no Brasil até que a Família Real se transferisse para cá no período das invasões napoleônicas. Antes e depois que chegassem às mãos dos leitores, os livros eram fortemente controlados por organismos de censura que impediam o livre acesso à sua leitura. Hoje, terceiro milênio, o leitor tem a vantagem de viver num universo de acesso direto, prático e democrático à leitura. Tudo pode ser lido; lemos e escrevemos em grande profusão e cada vez mais cedo. A contemporaneidade digital nos faz parcialmente reféns da escrita e da leitura em todos os espaços de trabalho e lazer (caixa eletrônicos, celulares, vídeo-games, computadores, Tvs...); em todos esses ambientes o exercício da leitura e da escrita se faz presente em qualquer parte do país.

Infelizmente não podemos comemorar como uma vitória. Em face deste passado recente, logramos vantagem apenas no sentido de que, apesar das nossas limitações, conseguimos subverter a ordem estabelecida por um passado dominante e, estabelecemos a democratização da leitura. Mas será que o que se lê hoje é suficiente? O que acontece com a grande quantidade de textos e imagens que circulam em nossas salas? Por que insistimos na afirmativa de que a leitura dos jovens é insuficiente?

Na concepção de Bourdieu<sup>32</sup>, o que a sociedade denomina como insuficiência do aprendiz, é resultado do mascaramento de uma realidade escolar conservadora, que se intitula como detentora da mobilidade social. Ao se tomar a escola como um fator de mobilidade social, apaga-se o seu papel de legitimadora das desigualdades sociais e transfere-se a responsabilidade da sua falência para o jovem que a procura. Neste sentido Bourdieu clama para que sejam esclarecidos os mecanismos que determinam a eliminação progressiva do potencial das crianças pobres do contexto escolar. Pois no instante em que ficar esclarecido que a transmissão do capital cultural é quem determina as relações de aprendizagem na

---

<sup>32</sup> BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de Educação**. p.39-64.



escola, provavelmente se estabelecerão condições de discutir uma escola em que o conhecimento praxiológico seja uma alternativa viável.

Sob a ótica da sua concepção praxiológica, o conhecimento se constitui como um conjunto dialógico de práticas objetivas e de representações subjetivas, ou seja, as desigualdades de informações que perpassam os mais diferentes grupos de alunos de uma escola não podem determinar o resultado final do processo de aprendizagem. Muito embora, a escola insista em afirmar que existe uma relação direta entre capital cultural e desempenho dos alunos, na concepção do conhecimento praxiológico de Bourdieu a construção do conhecimento é determinada pela disposição interior em alcançar as oportunidades objetivas, que dependendo das suas rotas e descaminhos podem se transformar em esperanças ou desesperanças subjetivas.

É sob o apanágio de um ideal de escola promotora da ascensão sócio-econômica e política do indivíduo, que o jovem estudante se abriga. Por esta ótica, ela mantém os valores da elite dominante que de alguma forma é objeto de desejo das classes populares. Se assim for, ao desposar os valores das classes privilegiadas, estudantes oriundos das classes desfavorecidas inclinam-se a integrar aos seus valores de pertencimento, aquilo que lhes possam dar sucesso social e profissional. Por isso, conforme Bourdieu é ingênuo esperar que a escola promova o ensino sob o parâmetro da equidade de classe, pois para ele a escola está naturalmente encarregada da conservação e transmissão da cultura da elite, mantendo assim o seu papel de conservadora e contribuindo para perpetuar as desigualdades. Esse descaminho da escola gera, de certo modo, o que Paulo Freire chamou de “contradição opressores-oprimidos” e desejo de uma práxis libertadora.

Assim sendo, pergunta-se: é possível falar em leitura libertária na escola? Paulo Freire<sup>33</sup> nos diz que a luta pela humanização dos homens é o que nos dá maior significação em estarmos vivos e lutando por ela. Para ele a desumanização é uma “ordem” injusta que gera a violência em ambos os lados - opressores e oprimidos. E portanto, o que nos resta é a tentativa de elaboração de práticas pedagógicas alternativas que estimulem o aprendiz a permanecer na escola.

Essas práticas alternativas nos conduzem a pensar que, se o processo educacional emancipatório caracteriza-se pela possibilidade de transformação das visões de mundo do educando e, também, do educador, implicando a articulação de um pensamento e um comportamento mais criterioso em relação às forças que o determinam, logo, uma ação

---

<sup>33</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 33.

pedagógica que desconsidera o universo simbólico do sujeito aprendiz, torna-se frágil para captação dos problemas que submetem este sujeito a condições de alienação política e cultural. Portanto, o movimento de reflexão e crítica é essencial para emancipação do sujeito, pois permite a tomada de consciência das forças que o submetem a investir em determinados comportamentos e que direcionam seus desejos e aspirações.

Todavia, há que se observar, e com muito cuidado, que nesta busca por uma pedagogia libertadora, muitas vezes o oprimido usa as mesmas armas do opressor. É nesta tangente que reside o paradoxo da luta pela humanização do estudante pobre. Para superar as suas dificuldades o aluno oriundo da classe pobre pode assumir uma postura de “aderência”<sup>34</sup> ao opressor como forma de alcançar o reconhecimento da escola. Esta postura é resultado de uma contemplação natural promovida pela escola, que acaba por apagar no âmago do seu discurso os valores do oprimido e enaltecer como vitoriosos os valores do opressor.

Partindo do pressuposto de que o sistema escolar se mantém como instrumento de conservação do capital cultural da classe dominante, julgamos que seria ingênuo entendê-lo fora deste enfoque, visto que cultuamos e preservamos os valores que serão exigidos no âmbito social. Desse modo, o que colocamos em discussão aqui é o produto final desse capital adquirido nos bancos escolares. De que forma a leitura escolarizada (representação do filtro canônico que “precisa” ser lido por nossos alunos) pode ser considerada matéria prima a ser transformada em produto que beneficie o contexto de vida daquele indivíduo pobre que buscou na escola uma solução para os problemas do seu povo?

Se não podemos modificar o papel conservador da escola na vida da sociedade, podemos redefinir a utilização e finalidade do capital cultural que o aluno adquiriu em seu contexto. Por esta razão é que afirmamos que a escola isolada da comunidade não conseguirá o sucesso almejado. Contudo, se a escola mantiver uma parceria com as associações de bairro, agremiações religiosas e/ou desportivas, possivelmente ela produzirá propostas de ensino-aprendizagem, cujo objetivo seja contribuir para a emancipação intelectual e política do aluno, partindo da noção de que a sua leitura de mundo se integra à escola como elemento coadjuvante de uma ação que se quer vitoriosa.

Partindo deste princípio é que salientamos a viabilidade da leitura literária na escola brasileira, como instrumento básico para o processo de humanização do homem. Esse processo de humanização do jovem aluno se constituirá a partir do diálogo que a escola possa estabelecer com os saberes construídos por esses alunos no seu contexto de vida e formação.

---

<sup>34</sup> Termo usado por Paulo Freire.

No instante em que a escola compreender que ao seu papel formador soma-se a responsabilidade de ela ser problematizadora de uma realidade dinâmica, ela terá alcançado o seu lugar de estimuladora de sujeitos cognoscentes, capazes de redefinir o seu fazer e estar no mundo a partir da noção de dialogicidade mediatizadora entre a concepção de conservação escolar de um saber normativo e a utilização deste saber como recurso de problematização de uma realidade que educa o indivíduo como ser no mundo, com o mundo e para o mundo.

### 1.2.6. Por uma pedagogia literária sócio-interacionista na perspectiva de Bakhtin

Para finalizar este capítulo trago uma breve discussão sobre o estudo de Mikhail Bakhtin que aborda a interlocução entre o discurso interno e externo do ser humano em processo de interação com o meio social a que pertence. Considero esta discussão importante porque ela serviu de norte para a elaboração e, conseqüentemente o desenvolvimento das vivências literárias realizadas com jovens e adultos envolvidos na pesquisa. Não poderia apresentar nem discutir com eles noções sobre ações comunicativas de leitura como: introspecção, imagem visiva e interlocução, se não tivesse um mínimo de conhecimento sobre as categorias centrais do pensamento bakhtiniano tais como: dialogia, inacabamento e significação na perspectiva da linguagem histórico-social. Portanto, esta foi a motivação da escolha por Bakhtin.

Na concepção da abordagem fenomenológica de Mikhail Bakhtin<sup>35</sup> o ser social nasce com o exercício de sua linguagem. Em vista disso, as ações do cotidiano fortalecem a interpretação dos sentidos das ações humanas e estabelecem um jogo de espelhos<sup>36</sup> no qual nos constituímos a partir do traço que o outro desenha sobre nós. Esse discurso externo elaborado pelo outro sobre outros, marca a relação de entendimento interacional que o ser humano, enquanto ser histórico, compartilha com os outros seres humanos através da comunicação. Com esta percepção social do mundo, nota-se que as relações sociais somente se constituem e têm sentido a partir da interação que criamos com os demais atores sociais.

A principal noção que subjaz aos estudos de Bakhtin é a de que o *eu* do indivíduo (imagem interna) do ator social, é um elemento socialmente construído. Ao sistematizar o pensamento bakhtiniano em quatro fundamentais blocos, a saber: fenomenológico; sociológico; lingüístico; histórico-literário observa-se que o primeiro bloco demonstra a

<sup>35</sup> Ver: **Estética da criação verbal**, 2003, p. 27.

<sup>36</sup> A palavra espelho (*especulum* = especulação) mostra a imagem invertida da realidade, isto é, identidade e diferença.

essência performática do *eu* caracterizada pela interação com outros interlocutores. O segundo bloco indica que a capacidade do indivíduo em manter um grau de respeitabilidade de seu *eu* frente a outros interlocutores depende do acesso que aquele indivíduo tem às normas ou regras sociais da cultura dominante. Já o terceiro segmento indica a concepção que Bakhtin possui sobre a natureza transindividual da língua enquanto território onde se desenvolve a luta de classes, pois classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. O quarto aspecto que Bakhtin nos apresenta traduz o dialogismo e a polifonia que representam a interação de vozes dos diálogos entabulados no universo social da obra literária.

Estes pontos teóricos que permeiam a obra de Bakhtin revelam a capacidade de expressão social dos indivíduos por intermédio de uma ação comunicacional com intenções previamente calculadas e que, ao mesmo tempo, se constituem no decorrer da interação desses mesmos indivíduos, através de imagens criadas no jogo de espelhos das relações sociais.

Portanto, significa que tomar Bakhtin como lastro para uma pesquisa em educação é tentar demonstrar que o *eu* interacional é o resultado da interação social do indivíduo com a sua própria vontade em participar de um evento do ser<sup>37</sup> com o intuito de constituir significados e alcançar seus objetivos comunicacionais. Partindo desta perspectiva, definir interação no cerne de uma sala de aula de jovens e adultos é estabelecer o espaço escola como o cenário eleito pelos interactantes para colocarem em exercício cotidiano as diferentes opiniões, atentando para os aspectos prosódicos (tom de voz), lexicais (vocabulário) e textuais (argumentação) da linguagem em uso. Percebe-se, aí, a relação intrínseca entre a teoria bakhtiniana e uma prática pedagógica sóciointeracional.

Em se tratando de uma Pedagogia literária, ela se tornará sóciointeracionista no instante em que a sala de aula for compreendida como o lugar da voz. As vozes dos atores sociais envolvidos no processo de escolarização ecoam no momento em que se encontram com a palavra. Nesse sentido a sala de aula terá o texto literário como pretexto para produzir discussões e inferências, pois a leitura e a escrita são meios de deter o tempo crônico e veloz que nos arrasta. No encontro com o texto literário o educando pode sentir as palavras na perspectiva da interlocução, cuja mudança será percebida a partir do momento em que o

---

<sup>37</sup> Na perspectiva bakhtiniana o *evento do ser* é um conceito fenomenológico que diz respeito ao estar presente ele mesmo em uma consciência viva como um evento (em processo) e uma consciência viva orienta-se ativamente e vive nele como um evento (em processo), isto é, para ele o ser é um evento em processo (eventicidade).

silêncio desaparecer do âmbito escolar. É o que se denomina de eventos específicos da dialogia.

Este dispositivo da interlocução permite a educandos e educadores compreenderem a existência humana como aquela que ocupa um lugar na fronteira do “eu” com o “outro” e determina o caráter social da vida humana, que se realiza através da linguagem. Portanto, a linguagem é um instrumento de interação social, visto que: a palavra penetra literalmente em todas relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana e nas relações de caráter político. E desta forma são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios<sup>38</sup>.

Dessa concepção de linguagem, que percebe a palavra permeando toda e qualquer atividade humana, Bakhtin retira o seu conceito básico de dialogismo, isto é, a relação de sentido que ocorre entre dois enunciados, cada um deles social e ideologicamente situados. Essa relação pode verificar-se em enunciados de falantes diferentes, através do chamado diálogo composicional ou dramático, ou principalmente no enunciado de um só falante, configurando o chamado dialogismo interno. Isso pode ser compreendido a partir da noção da língua como um elemento vivo, mutável e em constante evolução.

Contudo, no âmbito da sala de aula o dialogismo bakhtiniano adquire novas e complexas significações quando aplicado ao trabalho com o texto literário, pois na concepção de Bakhtin<sup>39</sup> o romance é tomado como um fenômeno pluriestilístico, porque, nele, diversas e heterogêneas unidades estilísticas se encontram harmoniosamente. Significa que as diversas unidades estilísticas que aparecem no texto se relacionam com outras unidades estilísticas, portadoras de visões de mundo e desse modo passam a construir a visão conflituosa e crítica da sociedade que o estilo do texto literário representa. Além desse fenômeno, Bakhtin afirma que o romance também é plurivocal porque nele se apresentam diferentes línguas e vozes sociais. Assim, ao encontrar-se com o texto literário os aprendizes estarão convivendo, ao mesmo tempo, com canções, lendas, provérbios, dialetos sociais, jargões profissionais linguagens de gênero, falas de gerações e muitos outros aspectos plurais.

Desse modo, para falar sobre a dialética discursiva, é preciso salientar os elementos nos quais ela está assentada, isto é, o direito à liberdade e o respeito ao ser humano, pois esses são alguns traços característicos do pensamento bakhtiniano evidenciados na percepção que

---

<sup>38</sup> Síntese do pensamento de BAKHTIN, 1988, p. 41

<sup>39</sup> Ver: O autor e a personagem na atividade estética, In: **Estética da criação verbal**, 2003, p. 3-84.

ele tem das relações humanas, livres do egocentrismo e inseridas no âmbito de uma dialética social, que intercambie o “eu” com o “outro”, respeitando a alteridade e que possa, pelo processo da exotopia<sup>40</sup>, conhecer a si mesmo e ao outro, possibilitando sempre o recomeço do discurso. É por essa razão que o *texto literário*, a *praça pública* e a *escola* podem ser entendidos como contextos dialógicos, entrelaçados por um elemento simbiótico, que os torna produtores de discursos livres e festivos, para onde convergem as “exterritorialidades” das faces plurais<sup>41</sup>.

Quando Bakhtin destaca a liberdade, a franqueza e a familiaridade como elementos que podem impregnar os ambientes discursivos, é possível entendê-los como indicadores de uma atitude criadora e esperançosa, que pode ser perfeitamente aproveitada pelo contexto educativo em projetos humanizadores que objetivem renovar as sensibilidades dos indivíduos. Nestas condições, o trabalho de práticas leitoras desenvolvido pela escola pode contribuir com o desenvolvimento integral do aluno no que tange às dimensões de: corpo e mente, inteligência e sensibilidade, responsabilidade individual e social.

Chegamos assim a dimensão prática desta discussão, ou seja, o processo de comunicação dos indivíduos envolvidos no processo de escolarização. Antes de qualquer possibilidade de exercício da leitura e da escrita em sala de aula, faz-se necessário discutir com os estudantes o sentido que esse exercício tem em suas vidas. Esse espaço de reflexão se apresenta como gesto mediador de comunicação e participação dos indivíduos no processo de aprendizagem. É possível que este gesto consubstancie o aluno de uma confiança, possibilitando-lhe o desenvolvimento de uma racionalidade criativa e mediadora, que busca a compreensão do ser humano como membro consciente e ativo de uma comunidade.

Assim sendo, adotar uma pedagogia literária de base sóciointeracionista será conduzir com responsabilidade o educando para que ele descubra o seu sentido no mundo através da sua própria bússola. Dentro desta perspectiva de troca entre professores e alunos é que finalizamos a discussão, salientando a visão bakhtiniana, de que o discurso está sempre voltado para um objeto que já traz no bojo idéias de outros falantes.

Em consequência disso, o discurso é sempre levado dialogicamente ao discurso do outro, repleto de entonações, conotações e juízos valorativos. É por isso que o processo

---

<sup>40</sup> Excedente de visão pelo lugar que ocupo, ou seja, qualidade e/ou capacidade do outro ver de fora, de uma posição que eu nunca me verei, permitindo-lhe uma apreensão peculiar de mim.

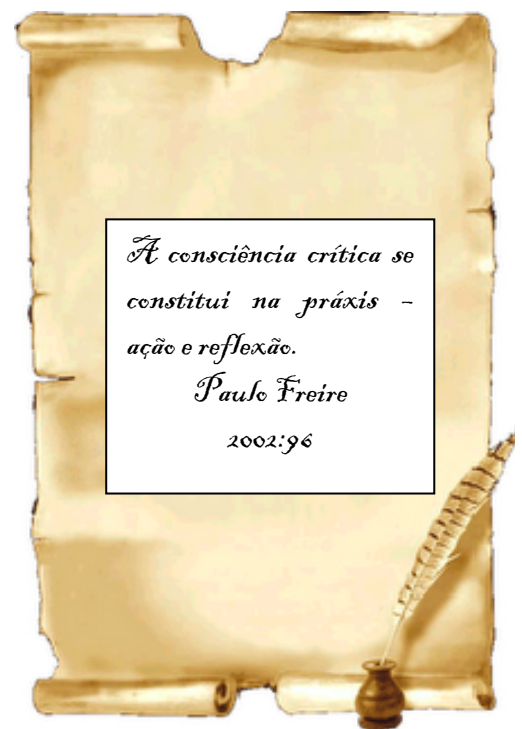
<sup>41</sup> Influenciada pela leitura do texto *O vocabulário da praça pública na obra de Rabelais*. In: BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. 1993. p. 125-169, visualizei os três espaços como lugares em que é possível identificar formas geradoras de discurso interacional produzido a partir da constituição de ambientes impregnados de liberdade, franqueza e familiaridade.

discursivo é muitas vezes muito conflituoso, pois ele se realiza através de refutações, fusões, contradições, enfim, o discurso forma-se a partir das relações dialógicas com outros discursos, que influenciam o seu aspecto estilístico. Na concepção de Bakhtin o discurso é “diálogo vivo”; por isso, está sempre voltado para a réplica, para a resposta que ainda não foi dita, mas que é provocada e, conseqüentemente, passa a ser esperada<sup>42</sup>.

Partindo deste quadro teórico esboçado e que se configurou inicialmente como lastro desta pesquisa, urge apresentar no capítulo seguinte o esteio metodológico que deu suporte ao trabalho de investigação. O capítulo intitulado *Memória rarefeita de uma pesquisa* se organiza de forma descritiva em três momentos, a saber: a) No primeiro momento são apresentados os antecedentes da pesquisa e as dificuldades por que passa uma pesquisadora iniciante na pesquisa em educação; b) Na segunda parte narro o meu encontro com o campo de pesquisa e descrevo as escolhas metodológicas que tive que fazer para inserir-me no campo da investigação; c) Já a terceira parte do capítulo ilustra de forma geral o meu envolvimento com os atores sociais que participaram efetivamente do processo de vivências literárias na educação de jovens e adultos.

---

<sup>42</sup> Bakhtin, 2003, p. 271.





## MEMÓRIA RAREFEITA DE UMA PESQUISA

### 2.1 Antecedentes da pesquisa: prolegômenos de um estudo

Resolvi iniciar este capítulo revelando o sentido que a pesquisa tem em minha vida. Tomei conhecimento da palavra pesquisa, quando estudante na Universidade através dos discursos proferidos pelos professores em sala de aula. Achava algo muito distante de mim, considerando que a pesquisa era apresentada naquele tempo como algo inacessível para alunos iniciantes. Essa distância que se interpõe entre o aluno e o mundo da pesquisa promove um sentimento de desinteresse e desalento frente à construção do conhecimento no âmbito universitário. Mas como o ser humano é investigativo por natureza, um dia encontrei-me pesquisando.

A contrapelo dos fundamentos metodológicos de pesquisa, percebi que descobrir um fato novo, encontrar um texto que parecia perdido ou escutar uma história intrigante vinda de uma fonte rara, era muito prazeroso. Este prazer que eu desfrutava não obedecia a regras metodológicas, nem fundamentos epistemológicos. O meu prazer estava em conhecer, muitas vezes de forma extasiada, o mundo em que eu vivia. Por isso, a pesquisa entrou em minha vida de forma prazerosa. E desse modo concebo-a como um exercício prazeroso que nos leva a conhecer aos poucos o universo que nos abriga.

Essa noção de pesquisa que internalizei sempre me rendeu bons frutos porque tenho a serenidade e a humildade para entender que não posso resolver os problemas do mundo com o meu olhar, não posso modificar o que o tempo já se encarregou de destruir, mas posso olhar de forma pontual para situações que merecem destaque, atenção e respeito; e uma dessas questões que no momento me impulsionou a desenvolver esta pesquisa é o modo como o aluno da escola noturna se apropria do texto literário em processo de escolarização.

Se eu fosse dar vazão ao meu desejo de pesquisar este assunto, certamente que gostaria de investigar o fenômeno de apropriação<sup>43</sup> em todas as séries escolares, em muitas escolas e através de vários estilos de texto. Mas como disse anteriormente, não nos cabe dar

---

<sup>43</sup> O que designo como fenômeno de apropriação não deve ser entendido como recepção do texto, mas como um processo de internalização e simbiose entre texto e leitor.

conta de tudo porque a limitação humana é uma pedra onde, cedo ou tarde, amolamos a nossa faca para o trabalho diário. Quando entendemos que é na microunidade que se encontra a macrodiversidade, nos tranquilizamos diante da imensidão de possibilidades de investigação. É a partir daí que podemos nos considerar pesquisadores.

Logo que concluí o mestrado em Literatura, iniciei uma pesquisa junto com uma aluna bolsista, objetivando organizar uma coletânea de textos raros do escritor Antônio Torres. Essa pesquisa sobre a trajetória literária de Antônio Torres finalizou com 477 páginas, um prêmio de iniciação científica e o arquivamento na prateleira da biblioteca. Analisando, naquele momento, o resultado obtido passei a refletir: - que sentido tem a pesquisa em minha vida? – Por que ao terminar um trabalho com duração de doze meses sinto-me como se nada tivesse feito? – A quem poderia servir esse trabalho de pesquisa realizado? Dessas inquietações nasceu um desejo novo.

Quando conheci a Escola Adalgisa Santos, não tinha qualquer intenção em realizar uma pesquisa voltada para aquela escola ou qualquer outra. Mas, certa noite, sentada na sala de educação de jovens e adultos a fazer a supervisão de estágio em Literatura de uma aluna da Universidade, que era a regente daquela classe, encontrei a resposta para minhas inquietações. Entendi naquele momento porque me senti vazia, quando concluí a pesquisa Antônio Torres. Na verdade os textos que eu havia coletado não tinham um propósito final. Compreendi naquele instante, através do trabalho daquela professora, que o texto literário só ganha sentido quando degustado, digerido e reconstituído por aqueles alunos. Fiquei em estado de graça naquele momento. Como é possível ter vivido boa parte de minha vida em sala de aula como professora e não ter percebido a celebração de um texto literário pelos alunos?

A partir deste dia, comecei um trabalho de campo a partir duma peregrinação por escolas da cidade de Alagoinhas analisando, através de observação direta, como os professores trabalhavam com o texto literário em suas aulas. Não estabeleci um método ou qualquer técnica de trabalho para desenvolver essa infante tarefa. Estava com o coração aberto e olhar atento para entender o que ocorria nas aulas de Literatura. O interessante desse fato é que eu não me sentia conhecedora do assunto ou detentora de uma solução para problemas que eventualmente encontrasse. Eu estava navegando no mesmo barco que abrigava professores e alunos e juntos remávamos nas águas literárias sem saber a razão, muitas vezes, de estarmos com o texto sob os nossos olhos, pois a maior parte do tempo ele estava distante da nossa atenção.

Num dado momento, meu barco ficou à deriva e, a partir daí, iniciei uma tentativa, talvez ingênua, de organizar algumas vivências com o texto literário em diferentes séries escolares. Esse trabalho com o texto literário, a que chamo de vivências literárias, foi realizado em três etapas e contou com a generosa ajuda de meus alunos do curso de graduação em Letras da UNEB/DEDC II. Quando digo que meu barco ficou à deriva é porque chegou num determinado momento em que eu não sabia que direção tomar na elaboração desse novo campo de investigação. Mas logo entendi que o bom professor é aquele que ensina aos seus alunos e aprende com eles. E foram os meus alunos que me desafiaram a realizar em suas salas algumas vivências com o texto literário.

Mesmo não estando certa de que estas vivências poderiam ser consideradas como estratégias diagnósticas para iniciar uma pesquisa, não tive qualquer receio de elaborar atividades literárias para desenvolver nas séries escolhidas. Acreditei que só poderia desenvolver efetivamente o projeto de pesquisa quando tivesse conhecimento real da situação de leitura literária vivenciada em nossas escolas por alunos e professores. Até aqui, ainda encontrava-me com um recorte temático indefinido, isto é, recorte amplo que não identificava claramente o/os sujeito/os de pesquisa que poderia/m ser investigado/s. Assim sendo, organizei tão somente atividades literárias com diferentes autores e diferentes estilos de textos, objetivando ver a reação dos alunos frente à leitura literária em processo de escolarização.

Durante o ano de 2006 dediquei a visitar escolas da cidade e a partir daí, desenvolvi um trabalho de vivências que teve a duração de doze meses e foi dividido em três etapas. Na primeira etapa escolhemos<sup>44</sup> as duas turmas de quinta série da escola São Francisco (Alagoinhas), composta por alunos e alunas com faixa etária entre nove e doze anos. Antes de elaborarmos a atividade tive, pessoalmente, o cuidado de conversar com a regente da classe para que ela pudesse fornecer-me o perfil daquela turma. Levei o perfil da turma para a equipe organizadora das atividades (alunos da graduação do projeto lendo o Brasil letra a letra) e, após muitas discussões, selecionamos duas situações-problema: a) a maioria da turma era afro-descendente e mesmo assim havia situações de racismo entre eles; b) alguns eram espancados pela família e esses se mostravam agressivos.

---

<sup>44</sup> Todas as atividades das três etapas foram organizadas e desenvolvidas em parceria com os alunos da graduação em Letras, por isso usamos o plural.

A partir da seleção destes dois pontos elaboramos uma atividade com o texto Pretinho<sup>45</sup>, cujo propósito era criar através de atividades didáticas um espaço no qual o aluno pudesse identificar a sua situação social e, a partir daí falar sobre ela. Para além de nossas expectativas o resultado foi muito gratificante, porque vimos claramente a força que o texto literário exerce sobre os nossos sentidos. Após a leitura do texto eles sentaram em quarteto, fizeram o levantamento de um ponto que mais os chamou a atenção e em seguida foi solicitado que eles narrassem um fato que estivesse relacionado com o ponto por eles selecionado. A história “real” narrada por eles foi contada uns aos outros dentro do grupo de trabalho. Logo após os colegas ouvirem aquelas histórias, eles passaram a escrever uma história ficcional mesclando os quatro fatos do grupo. Uma vez pronta, eles dirigiram, ensaiaram e apresentaram para toda classe. Tivemos naquela próspera manhã de trabalho a dramatização de cinco histórias a partir do pretexto Pretinho<sup>46</sup>.

Considerando a minha pouca experiência em desenvolver atividades literárias com crianças, recorri à obra organizada por João Wanderley Geraldi intitulada *O texto na sala de aula*, que serviu de aporte teórico para entender de que forma é possível organizar uma atividade literária para crianças pequenas e que seja prazerosa. No capítulo “prática da leitura na escola”, Geraldi diz que o pretexto representa uma rede de intercâmbio com outros textos e a depender da forma como criamos o processo de interlocução, ele constituirá fator essencial para o diálogo do leitor com o texto e com o autor<sup>47</sup>.

Terminada essa primeira etapa de trabalho, voltamos às nossas reuniões para definir a série e a escola onde faríamos uma nova vivência com o texto literário. Escolhemos a turma da oitava série da Escola Jurilda Santana. Uma de nossas alunas do grupo de trabalho era professora de Língua Portuguesa dessa turma e solicitou-nos que fosse desenvolvida com os seus alunos, que se encontravam numa faixa etária entre 14 e 16 anos, uma atividade literária. Para conhecer o perfil da turma tomamos como parâmetro os mesmos passos metodológicos da primeira etapa de trabalho, isto é, solicitamos da professora que fizesse o levantamento de situações-problema dentro do grupo de jovens para que pudéssemos organizar de forma coerente a atividade. Foi-nos apresentado o seguinte ponto de observação: a) os jovens estão se descobrindo sexualmente.

---

<sup>45</sup> Conto extraído do livro: **Menino que brinca** de Wamberto Nicomedes, 1999.

<sup>46</sup> Atividade registrada através de fotografias que se encontram nos anexos.

<sup>47</sup> Cf. 2002, 96.

Partindo desta situação-problema, visitamos a turma e distribuimos para sete grupos o conto *A missa do galo*<sup>48</sup> e suas variações segundo Antônio Callado, Autran Dourado, Julieta de Godoy Ladeira, Lygia Fagundes Telles, Nélida Piñon e Osman Lins. Pedimos que eles fizessem as leituras em casa e trouxessem oito dias depois as contribuições que eles achassem pertinentes.

Na semana seguinte retornamos à turma e solicitamos que eles dessem ao grupo o nome do conto lido. Os grupos ficaram assim denominados: Grupo 1 (Missa do galo – Machado de Assis); Grupo 2 (Lembranças de Dona Inácia – Antônio Callado); Grupo 3 (Missa do galo: mote alheio e voltas – Autran Dourado); Grupo 4 (Missa do galo – Julieta de Godoy Ladeira); Grupo 5 (Missa do galo - Lygia Fagundes Telles); Grupo 6 (Missa do galo - Nélida Piñon) e Grupo 7 (Missa do galo - Osman Lins).

Quando chegamos, os estudantes estavam eufóricos e perguntavam curiosos, por que os contos tinham o mesmo nome, considerando que os autores eram diferentes? Resolvemos não responder a inquietação deles. O nosso objetivo era que eles descobrissem por conta própria a razão das variações. Para isso, e com o apoio da direção da escola, usamos todas as aulas da manhã para essa atividade. Assim, dividimos o trabalho em dois momentos. No primeiro momento, de oito às dez horas, fizemos um painel de debates, onde cada grupo deveria narrar a sua versão da “missa do galo”. No segundo momento, compreendido entre dez horas e trinta minutos até onze horas e quarenta minutos, os alunos transformaram a narrativa em linguagem não verbal através de painéis de colagem.

Os painéis imagéticos<sup>49</sup> foram produzidos por eles sem a nossa interferência para que pudessemos observar de que forma eles transformavam os conceitos teóricos que havíamos discutido no início da atividade. Esta atitude que tomamos em relação à orientação da atividade nasceu em virtude da leitura de uma citação de Sartre<sup>50</sup> que dizia: “Eu era uma criança prodígio que não sabia ortografia, e só. Minha verdade, meu caráter e meu nome estavam nas mãos dos adultos; aprendera a ver-me com os olhos deles; eu era uma criança, este monstro que eles fabricam com suas queixas”.

Assim sendo, o que os alunos daquela escola nos ensinaram através das produções realizadas? Ensinaram-nos que o conceito de desconstrução, costumeiramente discutido de

<sup>48</sup> Obra organizada em 1964 por Osman Lins, Nélida Piñon, Julieta de Godoy, Antonio Callado, Autran Dourado e Lygia Fagundes Telles como proposta de releitura do conto *Missa do Galo* de Machado de Assis e publicada em 1977 sob a coordenação de Osman Lins.

<sup>49</sup> Vide fotografias em anexo.

<sup>50</sup> Jean Paul Sartre – *As palavras: memórias*, 1964, p. 28.

forma teórica, pode ser realizado efetivamente na prática de sala de aula. Desconstruir é antes de tudo, a arte da superação. O professor que internalizar esse código de arte, certamente saberá internalizar em sua vida pedagógica o conceito de reengenharia. Portanto, desconstruir para o professor deve ser: redefinir, redimensionar, refletir, repensar, retro-alimentar e reviver a arte de ser educador na era das inquietações.

A terceira e última etapa do nosso trabalho literário ocorreu quando fazia a disciplina Leitura e Ensino no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Conversando com a professora Dra Dinéia Muniz sobre as dificuldades que os alunos tinham em compreender o texto de Guimarães Rosa, ela desafiou-me a organizar uma atividade com alunos do ensino médio e apresentar a eles um texto do referido autor para que fosse analisado. Como acredito que os desafios alimentam a nossa vontade de viver, aceitei imediatamente.

Aproveitando as vivências literárias que vínhamos realizando nas escolas da cidade, resolvi investir nesse desafio porque acreditei que essa atividade seria singular em nossas vidas. Assim, a professora Dra Dinéia Muniz nos apresentou o conto “Entremeio com o vaqueiro Mariano” de Guimarães Rosa e, a partir daí, fomos elaborar uma forma de apresentá-lo aos alunos do ensino médio. Visitamos uma turma de terceiro ano do ensino médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, composta de vinte e dois jovens e conversamos com eles sobre os mais variados assuntos, tais como, ensino da literatura na escola, a leitura de obras literárias em casa, o gosto pela música, a leitura de letras de música, etc. Ao fim da conversa, convidamos alunos voluntários que quisessem participar de um estudo do conto de Guimarães Rosa. Apenas três alunos resolveram participar do estudo. Os outros alegaram que não estavam preparados, que liam pouca coisa, que a escola não ensinava literatura, enfim, resolveram não se comprometer.

Os discentes Gêssica de Oliveira Silva (17), Rolemberg Oliveira da Costa (17) e Ubirajara Júnior (18) levaram o conto para casa com o desafio de, após a leitura, registrar todas as impressões que tiveram no ato da leitura. Quinze dias depois, nos encontramos na sala de leitura do referido Colégio e lá ouvimos a leitura dos textos dos alunos e também as suas inquietações a respeito do ensino da leitura literária em suas vidas. Esses textos serão aqui transcritos *ipsis litteris* conforme foram entregues no dia do encontro. Para melhor visualização da concepção dos alunos, respeitamos a redação, ortografia e pontuação. A leitura que Gêssica Oliveira faz do conto de Guimarães Rosa é a seguinte:

*O texto retrata a paixão de um vaqueiro pela sua profissão, através de uma conversa que se dá entre o narrador e o próprio vaqueiro; uma profissão que na verdade é uma paixão, ele relata cada estória com amor e com a imaginação e o sentimento de um poeta.*

*Pessoas em todo o mundo discriminam certas profissões que aos olhos da humanidade é humilhante, como: vendedor de picolé, gari, lavadora de roupa e diversas outras profissões que não são consideradas, mas, o que seria da rua sem o gari, como é bom degustar um picolé em pleno calor. A verdade é que o homem usa o produto e não valoriza o produtor.*

*João Guimarães Rosa autor desse texto, é um escritor do período literário moderno em que era abordada críticas a sociedade através das obras literárias, através do texto ele mostra que um vaqueiro, um roceiro tem importância por que ele se dedica e ama aquilo que faz, assim como um poeta ama escrever, o vaqueiro ama reunir as vacas, e assim é em tudo que se faz, o que muda é o instrumento de trabalho.*

*Independente de raça, cor, regionalização, modo de falar, somos todos iguais, como todos importantes. (18/05/2006).*

No mesmo dia em que eles apresentaram os referidos textos, tivemos uma conversa informal que foi registrada através de uma gravação e que foi pautada em duas questões: a) Qual o primeiro contato de vocês com o mundo da leitura? b) o que o educador/a pode fazer para incentivar a leitura na sala de aula? Antes de responder às questões, Géssica Oliveira abre a conversa afirmando que ao ter contato com o texto de Guimarães Rosa pela primeira vez, sentiu certo estranhamento e por isso ela não gostou. Contudo, à proporção que foi buscando o sentido do texto ele se tornou mais claro e interessante, “criativo” segundo ela. Ao ser perguntada sobre o seu primeiro contato com o mundo da leitura ela diz:

Eu comecei a ler desde muito cedo. Eu não leio só aquilo que mais gosto. Eu comecei... acho que tinha uns quatro anos. Meus pais são testemunhas de Jeová e eu lia livros, depois na primeira série, eu fui para colégio particular e lá tem romances para fazer avaliações, e... aí, na quarta série também eu lia porque a professora emprestava livros... assim infantis pra lê. E agora... a partir... depois do segundo grau, comecei a ler livros de acordo com o período literário que a professora pede pra ler, aí comecei a me interessar mais pela leitura e despertar mais esse lado pra ler.

O depoimento de Géssica Oliveira evidencia as diversas influências leitoras por que passou; mas deixa claro que é ainda a leitura escolarizada aquela a que tem acesso. Esse depoimento faz aumentar a nossa responsabilidade de professores no que concerne ao tratamento que damos ao ensino da leitura em classe. Talvez por isso que Leiva de Figueiredo Viana Leal<sup>51</sup> nos diz:

Não é desconhecido por ninguém que o formador de leitor, dadas as diferentes circunstâncias, dentre elas as históricas, sociais, econômicas e culturais, se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. E mais: muitas vezes domina muito pouco, ele próprio, as competências de leitura que pretende ensinar.

Para Géssica, a escola é o lugar ideal para que o aluno comece a se envolver com a leitura. Entretanto, ela afirma que o professor faz muito pouco para promover o gosto da leitura entre os alunos. Ao ser indagada sobre o que o professor poderia fazer para incentivar a leitura ela diz:

Acho que deveria haver na sala uma leitura obrigatória para nos acostumar a ler. Se fosse cobrado como avaliação no início, com o tempo nós nos acostumaríamos; mas eu acho que o próprio professor não gosta de ler!

Percebe-se no discurso da adolescente a necessidade de encontrar uma saída para o fomento da leitura em sala de aula. Para isso ela usou do expediente da obrigatoriedade, porque acredita ser este o caminho para incentivar o gosto pela leitura. Mas, além disso, ela atribui de certa forma, a responsabilidade para a figura de um professor não-leitor. Diante do exposto pode-se perceber que o adolescente tem consciência de que a escola carece de um trabalho que dê visibilidade à leitura literária, porque esta continua sendo um instrumento de sedução e de reflexão para o jovem.

O segundo texto sobre o conto de Guimarães Rosa foi escrito por Rolemberg Oliveira da Costa e diz o seguinte:

*No texto, João Guimarães Rosa, conversa com um vaqueiro que se era digno de qualidades, qualidades literárias quais deixavam qualquer um ligado, com tanta emoção que ele passava nas suas narrativas. Por ser uma pessoa*

---

<sup>51</sup> Cf. Leitura e formação de professores, In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2003, p. 263.



*sentimental para o meio externo onde vivia, ele expressava este meio de uma forma onde todos imaginavam perfeitamente.*

*Nesta conversa o vaqueiro conta-nos minuciosamente estórias que aconteceram-lhe, estórias cheias de aventura, misticismo, emoção, etc. Nestes relatos é perceptível o quanto ele ama o meio onde vive, e talvez por isso ele descreve tão bem este lugar, por ele ser parte integrante dele, sendo uma peça importante deste quebra-cabeça.*

*Talvez seja isso que o autor quer nos mostrar, que todos somos partes importantes do quebra-cabeça e que ao nos valorizarmos temos maior percepção do meio que integramos. (18/05/2006).*

Rolemberg Costa não participou posteriormente da conversa que tivemos na sala de leitura para discutir o seu texto, mas a sua escrita evidencia a desconstrução do conceito de que é impossível para o jovem entender a obra de Guimarães Rosa. Sabemos que não é fácil caminhar pelos labirintos linguísticos de Rosa, mas ficou claro nessa experiência que, no instante em que o jovem se envolve com o texto escrito, suas vivências de mundo acabam aflorando no tecido textual. É assim que a obra literária na escola ganha grande importância para formação leitora do indivíduo.

O terceiro texto sobre o conto “Entremeio com o vaqueiro Mariano” foi escrito por Ubirajara Júnior. Ele intitula o texto de “Todos os amantes são iguais” e diz:

*O texto se refere a um amante do sistema bovino, um personagem que entende o mundo dos bois, das vacas e dos touros como ninguém.*

*A sua maneira de ver e de retratar esse mundo é tão perfeito que fascinou o autor contando suas experiências. Ele mostrou que a vida desses animais é muito parecida com a vida da gente e que não importa o que homens e animais vivam e se encontrem em situações diferentes, estão sempre dando passos iguais. (18/05/2006).*

Diferentemente de Géssica Oliveira, Ubirajara afirmou durante nossa conversa que não gosta de textos literários. Segundo ele, o que faz constantemente é uma “leitura óptica das coisas”. Ultimamente tem lido obras de auto-ajuda (que ele intitula como obras de misticismo). Cremos que não importa o estilo de leitura eleita pelo jovem. O que se faz

necessário neste momento é o próprio ato de ler. E como nos diz Paulo Freire: “Os alunos não têm que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda<sup>52</sup>”. Quanto a isso, Ubirajara salienta que a razão de ele ler pouco o texto literário é porque em primeiro lugar o único ambiente que ele tem para se dedicar à literatura é a escola; segundo porque o fazer literário da escola não é interessante. Partindo dessa consideração, insistimos na pergunta que havia sido feita para Gêssica Oliveira, isto é, se o professor/a contribuía de alguma forma para o crescimento da leitura e o que poderíamos fazer para que este exercício fosse posto em prática.

Conforme Ubirajara a escola não contribui o suficiente. Mas ele sugere a organização de uma semana de leitura em que os alunos tenham a liberdade de escolher obras na biblioteca, escrever textos sobre elas e socializar no pátio da escola para outros alunos de outras turmas. Outra sugestão de Ubirajara foi a criação da gincana de leitura que consiste em: ler o maior número de livros ou revistas em grupos e elaborar uma atividade como resultado para os colegas da escola. Contudo, ele finaliza a conversa com certo desânimo, dizendo que:

O próprio ritmo do colégio impõe a nós a não mostrar o nosso verdadeiro potencial; acho que se tivessem atividades que incentivassem o aluno, o ritmo seria outro e o nosso potencial cresceria.

Essa reflexão do discente nos leva a pensar que é preciso criar situações didático-pedagógicas que incentivem o pensamento criativo do aluno, pois é provável que esse redimensionamento pedagógico espantará o conformismo que paira sobre a cabeça de todos nós. Assim, as instituições escolares precisam formar indivíduos pensantes, capacitados para um pensar mais abrangente do que apenas saber coisas; um pensar que os torne capazes de se apropriar e de transformar o que está sendo vivido, adotando uma perspectiva sociointeracionista<sup>53</sup> do processo ensino-aprendizagem, pois só assim os aprendizes passarão a ver o professor como um mediador, alguém disponível a auxiliá-los em suas conquistas.

Assim que terminamos a terceira etapa das vivências literárias nas escolas, elaboramos vários relatos descritivos sobre as atividades, visando utilizá-los em momento

<sup>52</sup> **Cartas a Cristina: reflexão sobre minha vida e minha práxis.** 2003, p. 192.

<sup>53</sup> Tomando como base teórica o pensamento de Lev Vygotsky, adotar uma perspectiva sóciointeracionista significa perceber o desenvolvimento humano a partir das trocas realizadas entre parceiros sociais através de processos de interação e mediação, isto é, o indivíduo interage com a sua cultura mediada pelas trocas comunicativas que ele faz com os bens materiais e simbólicos criados pelos membros da comunidade.

propício. Contudo, apesar de termos em mãos os registros, não sabíamos o que fazer com eles. Mais uma vez nossa equipe de trabalho se sentia à deriva no meio do oceano da escola. Analisando o trabalho que tinha sido realizado com crianças e jovens, pude entender que era possível trabalhar todo e qualquer tipo de texto no contexto escolar, independente da série em que o aluno estivesse. Partindo dessa evidência se fazia necessário debruçar o meu olhar sobre um ponto de observação. De preferência um lugar ou situação que estivesse mais carente de uma observação mais acurada. Foi quando voltei a visitar uma classe de Educação de Jovens e Adultos da Escola Adalgisa Santos.

Nas visitas que passei a fazer à escola, observei, através de conversas informais com docentes e coordenadores, que na Educação de Jovens e adultos é que se encontravam as maiores queixas de professores sobre o desinteresse dos alunos frente ao texto literário. Apesar das diversas conversas que tive com professores que ministram as classes de EJA, esses não se mostraram interessados em organizarmos uma atividade com os seus alunos. Isso me inquietou. Por que eles não acreditavam na capacidade criadora dos seus alunos? Por que eles afirmavam com veemência que o texto literário não surtia efeito com pessoas que trabalhavam o dia todo? Em vista disso, perguntei-me: se existe essa resistência em trabalhar o texto literário nas classes de EJA, o que eles estão trabalhando? Será que os alunos teriam sido consultados sobre a exclusão deste tipo de texto de suas vidas?

Essas inquietações redefiniram o projeto que eu deveria desenvolver em processo de doutoramento. Tenho consciência clara de que talvez não possa resolver o problema da leitura e da escrita entre jovens e adultos trabalhadores; mas sei que as vivências literárias desenvolvidas ao longo da pesquisa se configuraram como um marco inicial de muitas outras vivências, que poderão servir para desencadear uma reflexão na escola.

## **2.2 Trajetória inicial da pesquisa na escola Professora Adalgisa Santos**

Transcorridas as etapas preliminares da pesquisa e, após conhecer a realidade supracitada, optei por trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. Minha opção era fruto das vivências literárias que acabava de realizar em séries e escolas diferentes. Foi na Educação de Jovens e Adultos que encontrei maior necessidade de atenção. Escolhi como laboratório de trabalho a turma da professora Ruseline Borges porque percebi, através de nossos encontros, que os alunos e a professora tinham, além do compromisso com a tarefa

que desempenhavam, um desejo imenso de realizarem um trabalho que fosse prazeroso. Confesso que fiquei encantada e, ao mesmo tempo, preocupada com o entusiasmo daquele grupo de trabalho. A minha preocupação resultava da responsabilidade em saber que aquelas pessoas estavam depositando em mim uma confiança que não sabia estar preparada para assumir. Já o meu encanto residia na convicção de que não encontraria obstáculos para possíveis mudanças que porventura viessem a ocorrer.

Contudo, faz-se necessário saber que mudanças de concepções implicam, necessariamente, nova forma de ver e compreender o mundo, resultando em outros modos de atuação para obtenção de conhecimentos que servirão para redefinir o fazer humano e alterar as formas de interferir na realidade. Por esta razão, o planejamento é condição *sine qua non* para tornar a pesquisa mais eficiente e eficaz. Planejar é preparar o terreno para obtenção de objetivos claros, de recursos metodológicos de fácil utilização, visando a consecução de políticas que deverão governar a aquisição, utilização e disposição de recursos para o cumprimento de etapas, prazos e meios para sua concretização. É um processo no qual se organizam as informações e dados importantes, para manter a sua pesquisa em pleno funcionamento.

Para isso, foi necessário o desenho de estratégias metodológicas que me forneceram os meios disponíveis para alcançar objetivos planejados. A adoção de estratégias de trabalho ajudou-me na visualização antecipada de situações e comportamentos da realidade escolar escolhida e, ao observar as atitudes tomadas pelos atores sociais no dia-a-dia da escola, pude entender as suas necessidades reais e tentar vislumbrar uma saída para as suas inquietações. Em vista disso, para que o planejamento pudesse otimizar o desenvolvimento da pesquisa, algumas escolhas metodológicas deveriam ser feitas. Passei então a fazê-las de modo que facilitassem melhor o trânsito junto aos alunos da educação de jovens e adultos.

Antes de apresentar detalhadamente os passos de pesquisa usados, faz-se necessário mostrar os pressupostos teóricos que embasaram esta minha escolha, começando pelo conceito de etnometodologia. O termo etnometodologia designa uma corrente da sociologia americana, que surgiu na Califórnia no final da década de 1960, tendo como seu principal marco fundador Harold Garfinkel<sup>54</sup>. A publicação da obra de Garfinkel provocou uma reviravolta na “sociologia tradicional” gerando intensos debates no meio acadêmico das universidades americanas e européias, particularmente inglesas e alemãs. Já na França a

---

<sup>54</sup> GARFINKEL, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge England: Polity Press, 1984.

etnometodologia chegou no início da década de 1970, quando traduções de textos etnometodológicos começaram a ser publicados em algumas revistas. No entanto, somente a partir de meados da década de 1980 é que passou a ser ensinada em várias universidades francesas e, posteriormente, já nos anos 1990, é que um grupo de pesquisadores da sociologia da educação, desenvolvendo trabalhos com base etnometodológica, propagou largamente a nova teoria naquele país.

A perspectiva de estudo de Garfinkel parte da base teórica de Parsons, que fora seu orientador entre 1946 e 1952. A partir daí o ponto central da inovação teórica de Garfinkel residia no âmbito de questões conceituais da sociologia, como a teoria da ação social, a natureza da intersubjetividade e a constituição da ação social do conhecimento, com amplas ramificações teóricas e metodológicas. As principais correntes teóricas que influenciaram o pensamento de Garfinkel foram: a teoria da ação de Parsons, o interacionismo simbólico desenvolvido pela Escola de Chicago e a fenomenologia social de Alfred Schütz.

Foi a partir do conhecimento dessas três correntes teóricas, que me permiti optar pelo método fenomenológico, tomando por base a fenomenologia de Alfred Schütz. Schütz propõe o estudo dos processos de interpretação que utilizamos em nossa vida diária, pois segundo ele a linguagem cotidiana esconde um tesouro de tipos e características pré-constituídos, de essência social, que abrigam conteúdos inexplorados (Coulon, 1995a, p. 11). O mundo social que Schütz se propõe a estudar é aquele da vida cotidiana, vivida por pessoas comuns, tanto o daquelas simples e iletradas, como o daquelas cultas. Para este autor, o mundo é interpretado a luz de categorias e construtos do senso comum que são largamente sociais na sua origem.

Esses elementos cognitivos são os recursos que os indivíduos utilizam para compreender e serem compreendidos nas suas ações do cotidiano. A realidade é fruto dessa contínua atividade de interpretação dos sentidos das ações que são empreendidas no dia-a-dia. Ninguém percebe a realidade da mesma forma que os outros. Cada um de nós realiza experiências subjetivas que são inacessíveis aos outros, mas que são “compartilhadas” através da comunicação, por processos de entendimento que são construídos entre os atores, de modo a que possam ser compreendidos.

Esta percepção do mundo social como um fenômeno intersubjetivo é o ponto central da obra de Schütz, ou seja, independentemente de como o sintamos, o mundo cotidiano não é constituído de nossas experiências privadas, particulares. Não é vivido independentemente dos demais indivíduos sociais, ao contrário, é compartilhado, é construído nas relações

estabelecidas com outros atores a partir da comunicação. As nossas ações num mundo social somente tomam sentido em relação com as ações dos demais. Embora cada ator perceba a realidade de uma maneira singular, existe a possibilidade da troca de percepções através da comunicação.

Apesar de Schütz evidenciar a necessidade de compreensão do senso comum, ele antecipa que esta não é uma tarefa fácil. Segundo ele, o senso comum é como uma “colcha de retalhos”, formada de partes altamente desiguais e, por vezes, desconexas. O senso comum não é formado por uma lógica racional, ao contrário, as ações do senso comum são muitas vezes irracionais e ilógicas.

Hoje eu entendo perfeitamente que este pensamento de Schütz é uma evidência comprovada, porque escrever sobre essas vivências literárias desenvolvidas ao longo da pesquisa pode parecer uma operação simples, mas demanda, além de novos conhecimentos, um processo de construção de análise, sem o qual não seria possível a percepção desse lugar. Entendi que a relação com o saber é mais que conhecimento e eu provei essa experiência no corpo, pois saber, por si só, não é suficiente para apreender um processo criativo. É preciso, portanto, apostar no novo e promover um deslocamento de antigas posições, as quais eu tinha tanta dificuldade em deixar para trás.

A partir deste pressuposto evidencia-se que o método fenomenológico pode ser entendido como uma atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra, mantendo certa distância de conceitos fechados e predefinições. Então, considerando que o objeto de estudo é o fenômeno *da apropriação do texto literário pelos alunos na Educação de Jovens e Adultos*, a pesquisa usou uma abordagem fenomenológica-hermenêutica, cuja apropriação do objeto ocorreu através do círculo hermenêutico, isto é: compreensão – interpretação – nova compreensão do processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Assim, defini *a priori* esta pesquisa como sendo etnográfica de natureza qualitativa, pois tinha o ambiente escolar como sua fonte direta de dados, além de possuir um caráter descritivo e valorizar o significado que os atores sociais davam às coisas e às suas vidas. De um modo geral e considerando a sua natureza, esta pesquisa exigiu que eu definisse um método de investigação e técnicas apropriadas, porque eu estava realizando muitas atividades orais junto àqueles alunos, sem um rigor metodológico que lhe desse confiabilidade. Assim, escolhi o método fenomenológico no intuito de traduzir e expressar o sentido dos fenômenos naquele espaço sócio-educativo em que estava inserida.

Em sua maioria, os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados e não impedem o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico. Entretanto, esta pesquisa optou por empregar a perspectiva da análise fenomenológica em virtude de ser dotada de fenômenos com certo grau de ambigüidade. A respeito desta questão Roberto Sidnei Macedo nos diz que: “Ao estudar a realidade, o pesquisador, inspirado na fenomenologia, procura ir às coisas, analisar contextual e interpretativamente”<sup>55</sup> Assim, o desenvolvimento do estudo efetuou um corte espaço-temporal de um determinado fenômeno e esse corte definiu o campo e a dimensão em que o trabalho foi desenvolvido. Por isso é que direcionei a pesquisa para o trabalho de campo como método de abordagem, visando confrontar-me com o desconhecido, o obscuro e até mesmo o contraditório.

Em síntese, esta pesquisa se configura metodologicamente como uma pesquisa etnográfica de natureza qualitativa de inspiração fenomenológica com recurso hermenêutico, desenvolvida a partir da prática do trabalho de campo.<sup>56</sup> Creio que fiz uma escolha coerente ao optar pelo trabalho de campo, considerando que não procurava lidar com objetos lapidados, nem esperava encontrar no campo regularidades previsíveis. O meu encontro com a classe de jovens e adultos da professora Ruseline Borges foi acontecendo paulatinamente à medida que me aproximava da turma, respeitando o seu espaço e assegurando com este respeito a manutenção de relações com pessoas que aos poucos foram permitindo a entrada do pesquisador em suas vidas. Ganhar a confiança dos atores sociais do campo da pesquisa não é uma tarefa fácil. Roberto Sidnei afirma que “o método de campo requer um grande dispêndio de tempo para aproximar-se daqueles para quem podemos não ser familiares”.<sup>57</sup>

Roberto Sidnei (2004) ressalta também, que o trabalho de campo pode ser definido como uma prática de observar pessoas *in situ*, descobrindo-as em seu contexto para, doravante a sua aceitação, construir uma descrição de suas ações para que o pesquisador de campo possa entender como se dinamizam as construções cotidianas. O autor salienta também, que na pesquisa de campo o lugar de fala do pesquisador e o seu envolvimento com as pessoas pesquisadas são definidas através de questões motrizes, isto é, como as pessoas pesquisadas enxergam o pesquisador? Que preocupações teóricas o pesquisador leva com ele ao campo? Quem é o pesquisador em seu próprio julgamento?

Essas três questões se configuram como os pilares da incerteza humana frente à sua realidade. É desta incerteza e do desejo de interagir com o seu meio, que o/a pesquisador(a)

<sup>55</sup> Cf. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial**, 2004, p. 44.

<sup>56</sup> Op. Cit. 2004, p. 145. Sobre a prática do trabalho de campo.

<sup>57</sup> Idem, p. 147.

envereda-se pelo caminho da investigação; como salienta a professora Miriam Limoeiro Cardoso em seu artigo “O mito do método”:

O conhecimento é o resultado da relação entre um sujeito que se empenha em conhecer e o objeto da sua preocupação. Pode-se supor, seguindo uma epistemologia espontânea, que esta relação se dê entre o investigador, considerado empiricamente como indivíduo concreto, personalizado, e o pedaço de realidade, também concreto, que ele tenha decidido pesquisar. Cada pessoa seria inteiramente responsável pelas formulações que fizesse pelas explicações que desse, porque seu pensamento teria sido elaborado a partir do contato com o objeto, que sendo concreto e independente dele, não teria como enganá-lo<sup>58</sup>.

Fica evidente que este procedimento metodológico leva pesquisador e sujeitos pesquisados ao exercício do pensamento, pois o sujeito que pensa aprende a propor modificações, mesmo lentas, na comunidade em que se encontra. No momento em que ele usa o pensamento como agente transformador, ele passa a resistir a tudo que se apresenta como instrumento de dominação. E desta forma, parte para munir-se de explicações que possam redimensionar o seu lugar no mundo. Por isso é que entendi que a prática do trabalho de campo ficaria mais coerente com o que desejava realizar em termos de pesquisa, visto que muitas vezes, este procedimento de pesquisa pode provocar mudanças nas relações sociais das pessoas e contribuir para preencher lacunas de ordem existencial. Essa possibilidade de modificar a sua própria vida é que chamamos de empoderamento<sup>59</sup>.

Nesta pesquisa o trabalho de campo foi ferramenta essencial para que a coleta de informações fosse realizada com sucesso, posto que essa técnica acenasse para as interpretações dos variados contextos sociais que habitavam naquele espaço escolar nos quais tive que me inserir, na tentativa de extrair desses contextos formas discursivas de significados que pudessem me dizer até que ponto aqueles atores sociais eram capazes de manipular o caráter social das interações em que participavam.

Neste aspecto, o trabalho de campo se revelou como uma ferramenta que retrata as relações de alteridade dos sujeitos de pesquisa, explicitando suas manifestações sociais uns com os outros. Para tanto, o/a pesquisador/a precisa se inserir na comunidade pesquisada, elegendo uma forma de intercâmbio que exercerá uma relação social bem próxima com os participantes da pesquisa. É daí que surge a observação participante. Em outras palavras, para que o/a pesquisador/a consiga coletar dados validados para sua pesquisa etnográfica, ele/a

<sup>58</sup> Trabalho apresentado no seminário de metodologia estatística – PUC-RIO, 2000.

<sup>59</sup> Conforme a lógica do empoderamento em Paulo Freire em **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**, o educador, a pessoa, grupo ou Instituição empoderada é aquela que realiza por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer.



tanto necessita observar a comunidade pesquisada quanto participar das relações sociais dessa comunidade. Na verdade, antes mesmo de observar, o/a pesquisador/a precisa se inserir no contexto pesquisado e conquistar a empatia de seus informantes, a fim de que seja criada uma relação harmônica entre observadores e observados.

Quando o trabalho de campo e a observação participante são desenvolvidos na pesquisa em educação, um aspecto importante, para o qual devemos debruçar nossas atenções, deve ser relevado, isto é, o contexto educacional não é uma estrutura rígida de manifestação social, mas, ao contrário, ele é constituído de formas complexas de representação cultural e social que espelham e, ao mesmo tempo, influenciam a dinâmica sócio-cultural da sociedade. Por isso, uma vez eleito o ambiente escolar como campo de observação e participação, torna-se indispensável compreender que a escola é apenas um dos incontáveis meios de transmissão cultural das sociedades contemporâneas, o que de certa forma me conduziu a fazer um recorte de seu campo de investigação e privilegiar o local geográfico em que se situava a escola e a relação entre ela e a comunidade que a cercava.

Foi a partir daí, seguindo a tradição etnográfica de pesquisa, que se tornou indispensável observar tudo o que ocorria dentro da comunidade escolar, para depois iniciar uma interpretação do que se apresentava diante de mim. Em vista disso, é que muitas vezes durante o processo de pesquisa foi difícil dissociar a minha identidade de pesquisadora de minha participação em campo, visto que meus anseios, comportamentos, pontos de vista e características interacionais se expressavam diretamente em minhas interpretações. Mas tenho consciência de que a objetividade em pesquisa, conforme o paradigma positivista, em verdade não existe: o que existe é justamente uma subjetividade disciplinada, em que a coleta dos dados ocorre dentro da naturalidade e espontaneidade possíveis.

É justamente neste ponto que entendi a observação participante como estratégia mais viável de coleta de informações, devido ao fato de que há uma relação mais naturalizada entre observador e observado, o que facilita uma produção quase espontânea da fala dos informantes; embora não exista uma produção de fala totalmente neutra em contextos de pesquisa, pois a influência do/a pesquisador/a sempre existirá, tornando-se até mesmo uma necessidade.

Tal relação, no entanto, estrutura-se sistematicamente, o que leva algum tempo para se efetivar de maneira concreta, pois há todo um ritual dramático e ético, desde a chegada do pesquisador/a à comunidade pesquisada, até a permissão para a pesquisa, a participação dos eventos culturais e sociais que ali se desenrolam, a conquista da confiança dos informantes e a

coleta dos dados propriamente dita. Enfim, o pesquisador/a deve manter todo este trânsito com a preocupação de empoderar os informantes em todas as etapas da pesquisa, contribuindo, assim, para sua conscientização crítica enquanto agentes de mudanças de sua própria realidade.

Com esta intenção, a pesquisa pretendeu criar possibilidades de alcance do empoderamento do grupo, seguindo princípios da educação popular, isto é, levantando questões, em nossas vivências, que correspondessem às necessidades sociais dos jovens e adultos que aceitaram a participar da proposta de vivências literárias. Acredito que o empoderamento acontece na medida em que se conquista e se distribui entre aqueles jovens e adultos o poder de realizar ações. Porém, não é a mera realização de tarefas que define o empoderamento e sim a ação conectada a um senso de responsabilidade pelo trabalho, pela aquisição de conhecimento e pela capacidade de produzir mudanças a partir do instante em que o indivíduo se conhece e resolve modificar o seu modo de vida e sua ação, dentro do contexto em que habita e que por vezes milita.

O empoderamento, então, serve como um propósito para atender objetivos. Nesta pesquisa, conhecer o referido conceito freiriano ajudou-me a elaborar um trabalho que pudesse contribuir para que jovens e adultos tivessem condições de realizar trabalhos significativos que deram sentido à sua realização, e dessa forma, os ajudou a organizar a si mesmos, sua meta de vida e de trabalho, entendendo e se apropriando da escola e da leitura como instrumentos de ação cidadã. Para isso, três componentes se fizeram importantes neste processo: a) o entendimento de si próprio em relação ao contexto no qual se opera, observando se os seus objetivos estavam em consonância com o contexto no qual estava inserido; b) identificação do impacto que esse contexto provoca no próprio comportamento; c) e se observar agindo para vê se está de acordo com o mesmo. O entendimento destes componentes provoca mudanças, na medida em que tais mudanças trazem benefícios substanciais para suas vidas.

Contudo, para que eu pudesse provar a veracidade desta afirmativa conceitual fez-se necessário definir claramente o método científico que me levaria a esta comprovação. Sabe-se que o método científico é historicamente determinado e pode ser compreendido como o reflexo das nossas necessidades e possibilidades materiais, ao mesmo tempo em que nelas interfere. Isto me leva a crer que diferentes concepções de homem, de natureza e de conhecimento exigem diferentes métodos; posto que as diferenças metodológicas ocorram não apenas temporalmente, mas também num mesmo momento e numa mesma sociedade.

Assim, de natureza qualitativa e base fenomenológica, esta pesquisa buscou em primeiro lugar a compreensão do viver do discente no processo de aquisição da aprendizagem, em seguida foram observadas e interpretadas as ações diárias de aprendizagem dos alunos para finalmente encontrar outras compreensões sobre as interpretações realizadas. Contudo, a abordagem só se efetiva mediante instrumentos que viabilizem o processo de pesquisa. Para isso, usamos, como já foi dito anteriormente, a prática do trabalho de campo como canal de inserção da pesquisadora no campo de pesquisa. Quanto aos instrumentos de coleta, utilizamos apenas a observação direta, fizemos uma entrevista semi-estruturada contendo três questões e desenvolvemos várias vivências literárias a que denominamos de ATL-EJA (Atividade com Textos Literários em classe de Educação de Jovens e Adultos).

A princípio a pesquisa foi intitulada de *leitura literária: uma ferramenta para o ensino/aprendizagem da língua materna*. Se hoje a tese recebe o nome de *Memórias de leituras literárias de Jovens e Adultos alagoanhenses* é porque ao longo do trabalho de convivência com os alunos daquela turma percebi que eles sempre lançavam mão de lembranças da infância, dos filhos, dos cônjuges e alguns, dos netos. Com isso pude perceber que o trabalho com o texto literário revigora a nossa memória e nos torna sensíveis a tudo que ocorre ao nosso redor. É a partir dessa perspectiva que a pesquisa sugere a utilização do texto literário na prática pedagógica do professor, porque acredita, que a leitura literária provoca no indivíduo o desejo do autoconhecimento. E sendo o indivíduo portador dessa competência, ele passa a dialogar com a sociedade de forma paritária e humana.

### **2.3 Conhecendo o contexto da pesquisa: escola Professora Adalgisa Santos**

Assim que iniciei efetivamente os trabalhos de pesquisa na classe de EJA da escola Professora Adalgisa Santos, senti que precisava conhecer melhor o que aquela turma pensava sobre o texto literário, que eu, até aquele momento, defendia como um recurso importante. Quando conversava com alguns daquele alunos aumentava o meu sentimento de presunção culpada; era como se eu estivesse querendo impor àquelas pessoas um desejo que era meu. Por isso, baseado na obra de Maria Laura Franco<sup>60</sup>, antes de iniciar efetivamente o trabalho com a turma, achei necessário conhecê-los através de um questionário, contendo três questões de estilo simples que pudessem fornecer elementos identificadores do perfil leitor da turma.

---

<sup>60</sup> A atividade foi baseada no capítulo 7 da obra **Análise de conteúdo** – livro 6, 2007.

Na primeira parte deste capítulo eu deixei evidente a minha inquietação frente às observações que estava realizando e, assim expressei:

Por que eles não acreditavam na capacidade criadora dos seus alunos? Por que eles afirmavam com veemência que o texto literário não surtia efeito com pessoas que trabalhavam o dia todo? Em vista disso, perguntei-me: se existe essa resistência em trabalhar o texto literário nas classes de EJA, o que eles estão trabalhando? Será que os alunos teriam sido consultados sobre a exclusão deste tipo de texto de suas vidas? (p. 72).

Estas inquietações não eram para mim mera retórica. Elas foram fundamentais para fortalecer o problema de minha pesquisa que assim se configurou: Como os alunos da EJA se apropriam da leitura de textos literários? Que real contribuição a leitura desses textos poderia fornecer à Educação de Jovens e Adultos?

Antes de apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para assegurar o conhecimento e a confiança com o grupo social, que deveria ser estudado é necessário conhecer o contexto da pesquisa, isto é, a escola Professora Adalgisa Santos.

A escola Professora Adalgisa Santos foi criada sob Portaria 2346 de 11/04/1981, localiza-se no centro da cidade de Alagoinhas na rua Parque Alagoinhas s/n. A escolha por esta escola como campo de observação se deu em função dela localizar-se estrategicamente numa área da cidade muito procurada por trabalhadores que circulam pelo ponto de ônibus coletivo da central. Durante o dia a escola recebe jovens pobres da periferia da cidade e no período noturno freqüentam a escola jovens e adultos trabalhadores que passam o dia no centro da cidade exercendo atividades em construções comércio e residências familiares.

Esses jovens e adultos que freqüentam a escola não tiveram acesso ao ensino no tempo regular e, portanto, retornam para iniciar ou dar continuidade aos seus estudos. Porém, observa-se que mesmo tendo necessidade do estudo para o desenvolvimento profissional, a jornada de trabalho diária tira-lhes a vontade de estar na sala e muitas vezes o cansaço os domina. Conforme relato dos professores, os resultados não vêm acontecendo de forma satisfatória porque os discentes não se sentem motivados com a escola. Este fato vem preocupando a todos os docentes e em função disto resolvemos criar um estudo para entender melhor a situação.

Caracterizada como escola de pequeno porte, a escola Adalgisa Santos possui no espaço interno quatro salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de projeção, uma secretaria e a diretoria. No espaço externo possui uma varanda e uma área de lazer.

Possui funcionamento regular nos três turnos, dividindo-se em: ensino fundamental I (matutino) ensino fundamental II (vespertino) e Tempo formativo I (aprender a ser), que chamamos de EJA (noturno).

O quadro efetivo é composto por 15 (quinze) docentes estatutários com formação superior em Letras, Pedagogia, Biologia, Matemática e História. Vale ressaltar que a formação do docente não determina a disciplina que ele deverá ocupar no ano letivo. As disciplinas, independente da área, são oferecidas ao professor de modo a preencher a sua carga horária. Assim, um professor com formação em Letras, a depender da necessidade da escola, pode assumir a disciplina de matemática como forma de complementação de carga horária. O trabalho de pesquisa envolveu apenas a professora Ruseline Borges que tem formação em pedagogia e que atua na turma de eixo III de jovens e adultos oferecida pela escola.

O corpo discente compreende 530 (quinhentos e trinta alunos) distribuídos nos três turnos. Atualmente, 95% do efetivo são oriundos de famílias com renda estimada em aproximadamente 01 (um) salário mínimo ou abaixo desta média. O grupo que faz parte da pesquisa é a turma da Educação de Jovens e Adultos, eixo III, (noturno), composta por (25 alunos) com faixa etária entre 19 e 56 anos; oriundos da classe pobre, muitos são pais e mães de família, outros são jovens que precisaram se afastar da escola para trabalhar e outros são ex-detentos que desejam retornar ao mercado de trabalho.

Segundo relato dos professores o índice de leitura literária em família é muito baixo, restando apenas o âmbito da escola para oportunizar o contato deste aluno com este e outros tipos de leitura. Ainda conforme os professores, o fato de não haver costumeiramente uma prática de leitura extraclasse, resulta, portanto, no desinteresse dos alunos por atividades de leitura oferecidas pela escola. Na concepção desses professores, diante das atividades de leitura os alunos ficam dispersos e muitas vezes entediados, pois, segundo eles, o importante é dominar o mínimo da escrita para não serem considerados analfabetos.

Estes relatos informais reforçaram a necessidade de conhecer melhor o perfil da turma para que eu não tomasse decisões ou elaborasse concepções precipitadas. Assim, seguindo os passos metodológicos apresentados por Maria Laura Franco elaborei um questionário<sup>61</sup>, que foi aplicado na turma de 25 alunos da EJA. Considerando que o objetivo maior nesse momento era identificar a relação desses alunos com a leitura literária, foram elaboradas as seguintes questões: a) Você gosta de ouvir histórias? Por quê? Esta primeira questão

---

<sup>61</sup> Ver anexo G, p. 196.

objetivava conhecer até que ponto o exercício da audição de histórias era importante para aqueles alunos. A segunda questão perguntava: Onde você tem contato com histórias? Com esta questão tentava descobrir se a escola era o único de lugar de acesso da leitura literária para esses alunos. E por último foi perguntado: Por que é importante saber ler? Esta última teve como objetivo identificar se realmente havia o desinteresse dos alunos pela leitura, conforme relato dos professores.

De posse das respostas, organizei três quadros ilustrativos, contendo todas as vinte e cinco respostas, que foram posteriormente agrupadas e classificadas para criar categorias de análise. Seguem os quadros:

**Quadro 1** – Respostas dos jovens e adultos – Turma da Professora Ruseline à questão:

- Você gosta de ouvir histórias? Por quê?

<b>Alunos</b>	<b>Respostas</b>
1	Gosto, porque conheço outro mundo.
2	Gosto, porque distrai.
3	Gosto, porque é bom.
4	Gosto, porque me faz feliz.
5	Gosto, porque esqueço dos problemas.
6	Gosto, porque fico alegre.
7	Gosto, para contar aos meus netos.
8	Gosto, porque me esqueço desse mundo ruim.
9	Gosto, porque agente fica mais inteligente.
10	Gosto, porque é maravilhoso ouvir.
11	Gosto, porque é bom.
12	Gosto, porque é muito bom.
13	Gosto, porque é uma satisfação.
14	Gosto, porque agente aprende para contar.
15	Gosto, porque eu conheço outros países.
16	Gosto, porque é bom.
17	Gosto, porque é legal.
18	Gosto, porque é bom.
19	Gosto, porque ensina coisas novas.
20	Gosto, porque eu conto para o pessoal da sala.
21	Gosto, porque é muito bom para vida.
22	Gosto, porque é legal.
23	Gosto, porque me sinto bem.
24	Gosto, porque é bom.
25	Gosto, porque aprendo mais.

Fonte: Dados obtidos mediante aplicação de questionário. Alunos numerados de 1 a 25, segundo a ordem de recebimento dos questionários. (13/03/2007).

**Quadro 2** – Respostas dos jovens e adultos – Turma da Professora Ruseline à questão:

- Onde você tem contato com histórias?

<b>Alunos</b>	<b>Respostas</b>
1	Na escola quando a professora conta.
2	Gosto das histórias da televisão.
3	Nos filmes da televisão.
4	Na escola.
5	Nas leituras da professora.
6	Na televisão, claro.
7	Na escola.
8	Na sala de aula.
9	Na bíblia.
10	Na escola.
11	A professora conta também.
12	Na Igreja o pastor conta.
13	Somente na escola.
14	Gosto de filme de amor.
15	Nas novelas, mas não tenho tempo para assistir.
16	Gosto das histórias da bíblia.
17	Na sala.
18	No antigo testamento tem história bonita.
19	Nos textos da professora
20	Na escola.
21	Na escola.
22	Na sala.
23	Na televisão e na escola.
24	Nos filmes.
25	Na escola.

Fonte: Dados obtidos mediante aplicação de questionário. Alunos numerados de 1 a 25, segundo a ordem de recebimento dos questionários. (13/03/2007).



**Quadro 3** – Respostas dos jovens e adultos – Turma da Professora Ruseline à questão:

- Por que é importante saber ler?

<b>Alunos</b>	<b>Respostas</b>
1	Para ler os textos da escola.
2	Para ser importante.
3	Para ser sabido.
4	Para passar de ano.
5	Para me formar.
6	Para ser advogado.
7	Para arranjar trabalho.
8	Para trabalhar.
9	Para entender melhor o evangelho.
10	Para trabalhar.
11	Para saber mais as coisas.
12	Para não fazer feio na leitura da igreja.
13	Para não trabalhar na cozinha (deve ser empregada doméstica).
14	Para ser secretária.
15	Para ter trabalho e dinheiro.
16	Para ler na igreja.
17	Para ser um homem (deve ser bem-sucedido)
18	Para entender o que o pastor diz.
19	Para ser gente.
20	Para fazer uma leitura bem feita que a professora goste.
21	Porque você passa a ser importante.
22	Para ser rico.
23	Para assinar os documentos.
24	Para viajar sem medo.
25	Para ser gente.

Fonte: Dados obtidos mediante aplicação de questionário. Alunos numerados de 1 a 25, segundo a ordem de recebimento dos questionários. (13/03/2007).

A organização dos quadros serviu de passaporte indicador para constituição de categorias que identificaram os motivos e as situações de produção e aquisição da leitura por esses alunos. Essas categorias foram demonstradas através de outros três quadros que veremos a seguir:

**Quadro 4** – Exposição de motivos explicitados pelos alunos para justificar porque gostam de ouvir histórias:

<b>MOTIVOS EXPLICITADOS</b>	<b>Nº RESP.</b>
<p><b>Relacionados à situação de prazer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gosto, porque conheço outro mundo.</li> <li>• Gosto, porque distrai.</li> <li>• Gosto, porque é bom.</li> <li>• Gosto, porque me faz feliz.</li> <li>• Gosto, porque esqueço dos problemas.</li> <li>• Gosto, porque fico alegre.</li> <li>• Gosto, porque me esqueço desse mundo ruim.</li> <li>• Gosto, porque é bom.</li> <li>• Gosto, porque é muito bom.</li> <li>• Gosto, porque é uma satisfação.</li> <li>• Gosto, porque é bom.</li> <li>• Gosto, porque é bom.</li> <li>• Gosto, porque me sinto bem.</li> <li>• Gosto, porque é legal.</li> <li>• Gosto, porque é bom.</li> <li>• Gosto, porque é legal.</li> <li>• Gosto, porque agente fica mais inteligente.</li> </ul>	17
<p><b>Relacionados à situação de ensino/aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gosto, porque é maravilhoso ouvir.</li> <li>• Gosto, porque eu conheço outros países.</li> <li>• Gosto, porque ensina coisas ‘nova’.</li> <li>• Gosto, porque é muito bom para vida.</li> <li>• Gosto, porque aprendo mais.</li> </ul>	05
<p><b>Relacionados à situação de interação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gosto, para contar aos meus netos.</li> <li>• Gosto, porque agente aprende para contar.</li> <li>• Gosto, porque eu conto para o pessoal da sala.</li> </ul>	03

Fonte: Dados obtidos mediante aplicação de questionário. (13/03/2007).

**Quadro 5** – Exposição de motivos explicitados pelos alunos para justificar onde eles têm contato com histórias:

<b>MOTIVOS EXPLICITADOS</b>	<b>Nº RESP.</b>
<p><b>Situações relacionadas ao contexto escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na escola quando a professora conta.</li> <li>• Na escola.</li> <li>• Nas leituras da professora.</li> <li>• Na escola.</li> <li>• Na sala de aula.</li> <li>• Na escola.</li> <li>• A professora conta também.</li> <li>• Somente na escola.</li> <li>• Na sala.</li> <li>• Nos textos da professora.</li> <li>• Na escola.</li> <li>• Na escola.</li> <li>• Na escola.</li> <li>• Na televisão e na escola. (pertence a dois contextos)</li> <li>• Na escola.</li> </ul>	15
<p><b>Situações relacionadas ao contexto televisivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na televisão e na escola. (pertence a dois contextos)</li> <li>• Nos filmes.</li> <li>• Nas novelas, mas não tenho tempo para assistir.</li> <li>• Gosto de filme de amor.</li> <li>• Na televisão, claro.</li> <li>• Nos filmes da televisão.</li> <li>• Gosto das histórias da televisão.</li> </ul>	07
<p><b>Situações relacionadas ao contexto religioso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na bíblia.</li> <li>• Na Igreja o pastor conta.</li> <li>• Gosto das histórias da bíblia.</li> <li>• No antigo testamento tem história bonita.</li> </ul>	04

Fonte: Dados obtidos mediante aplicação de questionário. (13/03/2007).

**Quadro 6** – Exposição de motivos explicitados pelos alunos para justificar Por que é importante ler:

<b>MOTIVOS EXPLICITADOS</b>	<b>Nº RESP.</b>
<p><b>Motivos ligados às necessidades básicas de sobrevivência</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para ler os textos da escola.</li> <li>• Para passar de ano.</li> <li>• Para me formar.</li> <li>• Para arranjar trabalho.</li> <li>• Para trabalhar.</li> <li>• Para entender melhor o evangelho.</li> <li>• Para trabalhar.</li> <li>• Para ler na igreja.</li> <li>• Para entender o que o pastor diz.</li> <li>• Para assinar os documentos.</li> <li>• Para viajar sem medo.</li> </ul>	11
<p><b>Motivos ligados a auto-estima</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para ser importante.</li> <li>• Para ser sabido.</li> <li>• Para não fazer feio na leitura da igreja.</li> <li>• Para ser gente.</li> <li>• Porque você passa a ser importante.</li> <li>• Para ser gente.</li> </ul>	06
<p><b>Motivos ligados às expectativas profissionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para ser advogado.</li> <li>• Para não trabalhar na cozinha (deve ser empregada doméstica).</li> <li>• Para ser secretária.</li> <li>• Para ter trabalho e dinheiro.</li> <li>• Para ser um homem (deve ser bem-sucedido)</li> <li>• Para ser rico.</li> </ul>	06
<p><b>Motivos ligados à situação de ensino/aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para saber mais as coisas.</li> <li>• Para fazer uma leitura bem feita que a professora goste.</li> </ul>	02

Fonte: Dados obtidos mediante aplicação de questionário. (13/03/2007).

Embora a pesquisa seja de natureza qualitativa, acredito não ser incorreto apresentar de forma elementar alguns dados quantitativos, derivados da análise realizada sobre as entrevistas concedidas pelos alunos. Observando os motivos explicitados pelos alunos nas

tabelas acima é possível afirmar que a princípio, a realidade de leitura que se esboça é de que havia em aproximadamente 68% daqueles alunos um prazer latente em ouvir histórias. O mais interessante é que 60% deles tinham a escola como o único lugar provedor destas histórias; e 44% viam a leitura como necessidade básica de sobrevivência. Esse primeiro contato que tive com a turma foi de fundamental importância para que eu tivesse conhecimento, mesmo que superficial, do envolvimento deles com o processo de leitura e também abandonasse as impressões negativas que me foram apresentadas pelos professores. Após tomar conhecimento desta realidade iniciei o levantamento bibliográfico para o trabalho de pesquisa.

O que me animou na escolha dessa escola foi o fato de que antes de realizar a entrevista semi-estruturada tomei conhecimento de que, apesar da precariedade dos recursos oferecidos pela escola, havia um esforço muito grande em manter regularmente o estudo de textos literários e a constante visita à sala de leitura. Contudo, era visível a dispersão dos estudantes no momento deste evento. Diante da dispersão instalada, o professor recuava com a atividade programada e substituía por exercícios gramaticais. Este fato me chamou a atenção, porque entendi que os professores estavam limitando o exercício da leitura a pequenos momentos de visita à sala de leitura. Quando na verdade a estratégia para conquistar o aluno para o mundo da leitura, principalmente a leitura literária, não deve se resumir apenas a uma visita à sala de leitura. O trabalho com a leitura pode ser feito na própria sala de aula de modo que seja agradável (vide capítulo IV).

Ainda nesse contexto paradoxal, onde o aluno percebe a escola como o único lugar de contato com a leitura e ao mesmo tempo não se sente atraído por ela, é que foi pensado pelo corpo administrativo da escola em questão, a criação de uma sala de vídeo, acreditando ser está uma estratégia viável para motivar a prática da leitura escrita. Esta atitude foi muito bem aceita por todos os professores que já não acreditavam ser possível promover efetivamente o gosto pela leitura; o que a princípio se configurou como novidade para os alunos. Contudo, em conversa informal com alguns professores e, considerando o desinteresse que se percebia nos jovens e adultos no tocante à sala de vídeo-leitura, pudemos observar que as suas experiências de ensino, construídas no cotidiano da prática escolar, muitas vezes os faziam desacreditar que fosse possível construir algo que pudesse levar o jovem a produzir, tomando como ponto de partida o contato com o texto literário.

Embalada por esse contexto, que a mim não parece muito diferente de muitas escolas espalhadas por este país, pude entender o porquê do empenho de muitos profissionais da educação, teóricos e órgãos governamentais em elaborarem projetos voltados para o ensino da

leitura, visando de alguma forma, minorar o desinteresse que envolve as nossas crianças, jovens e adultos quanto a este assunto. Este fato nos faz questionar: o que tem levado crianças, jovens e adultos a não se apropriarem de fato da leitura escolarizada?

Temos consciência de que as condições de produção da leitura em nossas escolas refletem o des-pensamento e o medo, como diz Boaventura de Souza Santos em um artigo intitulado “Seis razões para pensar<sup>62</sup>”. Além desses aspectos, professores e alunos enfrentam a precariedade da educação básica que vive sob o apanágio de um Estado Nacional que mesmo instituindo políticas educacionais inclusivas e reparadoras, vê-se impotente diante do processo de construção de uma educação formativa. A noção de que o Estado tem por função organizar o interesse geral do povo, criando quadros de liderança, estimulando o crescimento econômico e sustentando um sentido de unidade, nos parece, hoje em dia, como uma função incompleta. Acreditamos que cabe ao Estado criar uma infra-estrutura mínima capaz de estimular a escola a desenvolver propostas de produção do conhecimento que envolvam os atores envolvidos no processo, isto é, professores, alunos e comunidade em geral.

Assim, entendendo que todos estes aspectos devem ser superados pela escola e que este é por excelência um procedimento implicativo do pesquisador, que se debruça sobre a questão e da comunidade que a abraça, é que me senti motivada a impregnar-me dessa realidade escolar, objetivando criar um pensamento alternativo para o ensino da leitura literária na escola. Em vista disso, algumas leituras preliminares foram necessárias para compreender como os estudiosos estavam tratando esta questão.

João Wanderley Geraldi<sup>63</sup>, por exemplo, sinaliza em seu texto “Prática da leitura na escola” que a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Já Marilena Chauí, em conferência proferida no Primeiro Fórum da Educação Paulista<sup>64</sup> diz que na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. E esclarece que o professor é mera testemunha desse diálogo, porque também é leitor e sua leitura é uma das leituras possíveis. Mas Delia Lerner nos diz que “o possível é fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores, gerando condições didáticas que permitam pôr em cena uma versão escolar de leitura e escrita mais próxima da versão social dessas práticas”.<sup>65</sup> Em outras palavras, é sabido da dificuldade de

---

<sup>62</sup> SANTOS, B. de S. “Porque pensar?” In: Rodrigues, L.M. (Coord.) Seis Razões para Pensar. **Revista Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 54, 2001, p. 15.

<sup>63</sup> Cf. 2002, p. 91

<sup>64</sup> CHAÚÍ apud GERALDI, 2002, p. 92

<sup>65</sup> Sobre o processo de leitura na escola, ver: LERNER, 2002, p. 21.

professores em trabalhar textos literários na escola, de criar propostas de promoção da leitura, inserindo o aluno como sujeito autônomo e de identificar a melhor forma de avaliação. Por tudo isso, o ato de ler deixou de ser para muitos um ato prazeroso, passando a ser um ato regulativo.

Ao analisarmos a relação do sujeito leitor com o mundo da leitura percebemos que a construção dos sentidos se faz mediante a percepção que este tem do universo social e das trocas que ele pode manter com este universo; pois uma das condições para que esse processo de interação se afirme no espaço do texto é através do processo de troca. Segundo Eliana Yunes<sup>66</sup> “resgatar a capacidade leitora dos indivíduos significa restituir-lhes a capacidade de pensar e de expressar cada vez mais adequadamente a sua relação com o social”.

Em *Oficina de leitura* Ângela Kleiman<sup>67</sup> afirma que “A leitura ocorrerá através da interação com a compreensão. Isto implica que é na interação com os grupos, com o professor ou com os seus pares, que é criado o contexto de leitura”. (2004, p.10). Embora Kleiman perceba a necessidade de uma leitura sócio-interacionista na escola, ela enfatiza que o universo escolar trata a leitura como “atividade árida e tortuosa de decifração de palavras” (2004, 16). Em vista disso, há que considerar o pensamento de Vincent Jouve<sup>68</sup> quando diz que a leitura é ao mesmo tempo um jogo de representação e de regras. Na perspectiva de jogo é que o texto literário transforma o real em universo dinâmico, como sugere Ivete Lara Camargos<sup>69</sup> ao analisar o texto de Ana Cristina César, “A teus pés”.

E esta dinâmica só é possível porque o texto literário é um complexo fenômeno estético no qual autor e leitor partilham um universo fictício, um conjunto de referências culturais e uma língua. É um discurso que se destaca pela sua elaboração artística diferenciada, capaz de despertar no leitor algo que se costuma denominar de prazer estético. É também o resultado de uma visão ou interpretação pessoal das condições sociais, políticas e econômicas de um povo em um dado momento de sua história.

Dessa forma, constitui-se em alguns momentos como um mecanismo de questionamento ou de defesa de valores e ideais, preconceitos, limitações, conquistas e derrotas de uma sociedade ou parte dela. Quer retrate claramente, quer se abstenha da menor

---

<sup>66</sup> Ver “Dados para uma história da leitura e da escrita” In: **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

<sup>67</sup> KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

<sup>68</sup> Ver: **A leitura**. 2002, p. 112.

<sup>69</sup> Ivete Lara mostra como é possível o texto engessado se transformar em vivo e pulsante. Cf. “Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy A. Martins et al. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. BH: Autêntica, 2003.

alusão a qualquer fato da realidade extratextual, de uma forma ou de outra, o escritor se posiciona diante de seu tempo para vislumbrar o mundo e o ser humano com o intuito de dar-lhes corpo e consistência em obras que refletirão um pensamento estético.

É justamente esse aspecto que permite ao leitor reviver a sua história, vivenciando-a e, ao mesmo tempo, refletindo-a sob o ponto de vista político em que ela está situada. Neste universo, leitor, autor e linguagem revelam-se no momento em que repensam os paradigmas de opressão, marginalização e violência que serviram para ampliar os domínios da ignorância. O indivíduo oprimido por esse tipo de discurso não consegue refletir sobre a ideologia subjacente ao texto, e termina por aceitar a situação a que é submetido.

É nesta situação que a escola tem um valor inigualável na vida do jovem cidadão. Há em seus umbrais uma laboriosa preparação para contribuir com o crescimento intelectual e profissional da juventude que a procura. Contudo, muitas vezes esta mesma escola que crê na sua capacidade de mudança, vê-se impotente diante de uma história marcada por fracassos, tornando-se atônita diante de uma juventude que abruptamente adentrou ao mundo tecnológico digital sem ter, ao menos, resolvido os problemas legados por um passado recente.

É de se esperar que a função primordial da escola seja a de propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendam, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos. Assim como a de possibilitar que esses alunos atuem criticamente em seu espaço social. Essa deve ser a perspectiva de trabalho de uma escola que se quer transformadora e consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e a favor das diferenças humanas, assumindo a responsabilidade de um ensino eficiente para capacitar seus alunos na conquista da participação cultural e na reivindicação social. Este procedimento exige uma nova conduta dos atores envolvidos no processo, isto é, escola, professores, alunos e comunidade. Pois como nos diz Roberto Sidnei Macedo:

A ilusão de que os dilemas de cada dia dos educadores poderiam ser resolvidos a partir das propostas essencialistas, está por encerrar seus dias de glória. Os educadores já não acreditam nas promessas do *novo pronto*. Estão em vias de não mais acreditarem que um dia seus dilemas serão algo do âmbito das resoluções simples. O pensamento complexo acaba de jogar a última pá de cal sobre essa expectativa. Viver dilemas e construir uma experiência a partir dos seus enfrentamentos é um dos campos férteis para a formação pela reflexão da prática e suas inelimináveis incertezas<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> MACEDO, R. S. A. Ética do Debate, Ato de Currículo e Intercrítica. Educação e Linguagem, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 90-104, 2004.



É por esta razão que Magda Soares<sup>71</sup> nos diz que “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”. E para que haja essa resposta aos apelos sociais faz-se necessário um acordo tácito entre o aprendiz leitor e o mediador professor, criando juntos, um espaço de construção de sentidos através da intervenção ao texto.

E como nos diz Isabel Solé<sup>72</sup> “a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição”. Ou seja, com o apoio do professor o leitor aprendiz vai progressivamente dominando os aspectos da leitura. Já Paulo Freire<sup>73</sup> insiste em dizer que “estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento”.

Assim sendo, pergunta-se: é possível falar em leitura libertária na escola? Paulo Freire<sup>74</sup> nos diz que a luta pela humanização dos homens é o que nos dá maior significação em estarmos vivos e lutando por ela. Para ele a desumanização é uma “ordem” injusta que gera a violência em ambos os lados - opressores e oprimidos. Em meio a esta discussão surge o Parecer CEB<sup>75</sup> n° 11/2000 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e afirma que a (EJA) “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e da leitura”. É preciso contudo, ficar atento para a função que esta educação escolar possibilitará ao aluno, observando se o parâmetro de aprendizagem está pautado numa concepção democrática assentada no princípio da igualdade e da liberdade. Se a (EJA) tem função reparadora como diz o parecer, faz-se necessário observar se esta reparação possibilitará condições propícias para o prosseguimento dos estudos e se realmente garantirá uma possível igualdade de oportunidades na vida social.

Todavia, a que se observar, e com muito cuidado, que nesta busca por uma pedagogia libertadora, muitas vezes o oprimido usa as mesmas armas do opressor. É nesta tangente que reside o paradoxo da luta pela humanização do estudante pobre. Para superar as suas dificuldades o aluno oriundo da classe pobre assume uma postura de “aderência”<sup>76</sup> ao opressor como forma de alcançar o reconhecimento da escola. Esta postura é resultado de

<sup>71</sup> Cf. **Letramento**, 2004, p. 20.

<sup>72</sup> Ver: **Estratégias de Leitura**. 1998, p. 18

<sup>73</sup> Ver: Paulo Freire, **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 2002, p.10.

<sup>74</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 33.

<sup>75</sup> CEB (Câmara de Educação Básica). 2000, p. 5.

<sup>76</sup> Termo usado por Paulo Freire em Op. Cit. 2002, p. 86.

uma contemplação natural promovida pela escola, que acaba por apagar no âmago do seu discurso os valores do oprimido e enaltecer como vitoriosos os valores do opressor.

Partindo do pressuposto de que a escola se mantém como instrumento de conservação do capital cultural da classe dominante, julgamos que seria ingênuo entendê-la fora deste enfoque, visto que cultuamos e preservamos os valores que serão exigidos no âmbito social. Desse modo, o que colocamos em discussão aqui é o produto final desse capital adquirido nos bancos escolares. De que forma a leitura escolarizada (representação do filtro canônico que “precisa” ser lido por nossos alunos) pode ser considerada matéria prima a ser transformada em produto que beneficie o contexto daquele indivíduo pobre que buscou na escola uma solução para os problemas do seu povo?

Se não podemos modificar o papel conservador da escola na vida da sociedade, podemos redefinir a utilização e finalidade do capital cultural que o aluno adquiriu em seu contexto. Por esta razão é que afirmamos que a escola isolada da comunidade não conseguirá o sucesso almejado. Contudo, se a escola mantiver uma parceria com as associações de bairro, agremiações religiosas e/ou desportivas, possivelmente ela produzirá propostas de ensino-aprendizagem, cujo objetivo seja a emancipação intelectual e política do aluno, partindo da noção de que a sua leitura de mundo se integra à escola como elemento coadjuvante de uma ação que se quer vitoriosa.

Partindo deste princípio é que salientamos a viabilidade da leitura literária na escola brasileira, como instrumento básico para o processo de humanização do homem. Esse processo de humanização do jovem aluno se constituirá a partir do diálogo que a escola possa estabelecer com os saberes construídos por esses alunos no seu contexto de vida e formação. No instante em que a escola compreender que ao seu papel formador soma-se a responsabilidade de ela ser problematizadora de uma realidade dinâmica, ela terá alcançado o seu lugar de estimuladora de sujeitos cognoscentes, capazes de redefinir o seu fazer e estar no mundo a partir da noção de dialogicidade mediatizadora entre a concepção de conservação escolar de um saber normativo e a utilização deste saber como recurso de problematização de uma realidade que educa o indivíduo como ser no mundo, com o mundo e para o mundo.

Mediante a essa complexidade inerente ao ensino da leitura na escola, e observando o ponto de vista dos estudiosos supracitados, cheguei a conclusão de que deveria aprofundar minhas leituras nos conceitos de desejo e liberdade do sujeito, requisitos básicos e necessários para a compreensão do objeto de estudo. Para isso, estabeleci uma aproximação entre a Psicanálise lacaniana e as experiências pedagógicas de Paulo Freire, na expectativa de

encontrar elementos que pudessem contribuir com as questões que envolviam o prazer/desprazer de ler na escola.

Esse percurso permitiu-me reconhecer diferentes eixos epistemológicos que individualizam os dois autores, mas permitiu-me entender também, que tal distinção não me impedia de apreender concepções semelhantes trazidas por eles, fazendo, portanto, suscitar novos olhares sobre a prática educativa. Mas, o que me fez a escolher como base epistemológica para esta pesquisa o conceito de *liberdade* de Freire e o conceito de *desejo* de Lacan?

A opção por Paulo Freire vincula-se ao fato de ele ser um educador que protagonizou uma experiência inédita na história brasileira servindo de referência para outros países. Além disso, Paulo Freire faz parte da base teórica de minhas experiências vivenciadas nas atividades literárias desenvolvidas nas escolas no início da pesquisa.

Lacan por seu turno chegou-me por influência direta da Professora Dra, Dinéia Muniz. A partir desse conhecimento prévio, também marcado pela leitura de Jacques-Alain Miller<sup>77</sup> pude observar que Lacan pensa o imaginário em sua relação direta com o real e o simbólico. Essa tríade performática sintetiza a teoria lacaniana do Estádio do Espelho; em cuja situação o indivíduo conquista a imaginação do seu próprio corpo a partir da sua auto-identificação.

Neste sentido, estabelecer uma relação de correspondência entre Freire e Lacan significa buscar de maneira causal o entendimento sobre o prazer/desprazer que o aluno tem ao ter contato com a leitura em sala de aula. Freire afirmava que o professor tem uma parcela de diretividade<sup>78</sup> no ato educativo. Lacan por sua vez dizia que a educação é, em alguma medida, uma castração<sup>79</sup>. Em vista disso, foi necessário identificar através de observação direta, se a diretividade do professor não estava se tornando instrumento de castração. Pois o que se deseja é que o sujeito, mediado pelo outro, possa implicar-se ao que deseja saber, colocando mais de si na dimensão da própria inconclusão.

O entendimento desse diálogo conceitual de Freire com Lacan foi fundamental para que se pudesse compreender o processo de conquista da leitura neste contexto neoliberal em que vivemos. No atual contexto sócio-cultural da sociedade mundial, as habilidades de leitura e escrita são requisitos essenciais para a inserção do cidadão no universo social e do trabalho. As demandas sociais e profissionais exigem a formação educacional de um cidadão preparado

<sup>77</sup> Ver: **Lacan Elucidado: palestras no Brasil**. Zahar Editor, 1999.

<sup>78</sup> Ver: Freire, 1992, p79

<sup>79</sup> Castração na concepção lacaniana pode ser entendida aqui como o processo pelo qual o sujeito é inserido na cultura, submetendo-se a costumes e normas que o padrão coletivo lhe impõe. Ver: Jacques-Alain Miller, 1999, p. 252.

para as mudanças do mercado. A flexibilidade e a capacidade de rápida adaptação aos novos desafios são algumas das prerrogativas básicas do mundo globalizado, que o mundo da leitura rico e variado auxilia a construir.

Por isso, depreendemos uma pequena parte da pesquisa para estudar a noção neoliberal sobre a educação brasileira e os reflexos desse modo de pensamento no jovem e adulto que apresenta dificuldade em construir sentido ao que se lê. Sabe-se que é na apropriação da leitura, que o aluno desenvolve não só o sistema lingüístico formal, mas também o seu posicionamento como cidadão, compreendendo a realidade a sua volta através da reflexão e da criatividade.

Frente a isso, confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal é um importante passo para compreender o uso que se faz do idioma materno, inegavelmente um gerador de significações e integrador da organização do mundo e da própria identidade. Desse modo, visando uma apropriação da leitura voltada para o conhecimento de si e depois do mundo que nos cerca, é que desenvolvemos este trabalho de pesquisa, objetivando reafirmar o que já dizia Paulo Freire, que a leitura de mundo é o nosso ponto de partida para a leitura da palavra escrita. E afirmava também, que ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Portanto, defendo a utilização dos textos literários porque eles ensinam a conhecer o espírito, o trabalho, a tendência, o instinto, tudo quanto de habitual existe no homem. Em vista disso, os mitos, lendas e contos fazem parte do inconsciente coletivo e continuam nos dias de hoje a aguçar o imaginário de adultos e crianças.

Se recordarmos o processo de aprendizagem da leitura no quadro formal da escolaridade no Brasil, constatamos que por muito tempo a escola valorizou o aprendizado da leitura e da escrita como um exercício mecânico e reprodutivo. Não interessava ao poder constituído uma população escolarizada, mas somente dotada de um mínimo de conhecimento para obedecer e garantir a manutenção de um Estado ditador. O atraso que ainda hoje é evidente tem suas raízes fincadas nesse período em que o analfabetismo dominava e a regressão funcional dos alfabetizados constituía um agravante fator de paralisação.

A leitura foi muitas vezes confundida com a mera reprodução fônica, redundando numa incapacidade de compreender devidamente o que se lia e de ter o espírito crítico necessário para a aquisição do sentido. Contudo, a primeira metade da década de 60 marca o início de grandes transformações visíveis na educação brasileira. O trabalho de Paulo Freire

aposta na alfabetização de adultos trabalhadores, tornando-se um marco extraordinário no processo de aprendizagem e consolidação da leitura neste país, ainda que muitos docentes da época olhassem com certa desconfiança para o entusiasmo dos adultos face àquela fonte de saber, descoberta e prazer que aparecia naquele momento.

Apesar de o país ter conhecido este período de floração de imaginários, ao longo de vinte anos, assistimos a recuos do processo de escolarização no Brasil decorrentes, do imobilismo do pensamento que se instalou em nossa terra. O cancro da leitura surgido no seio da escola vitimou muitas potencialidades criadoras, mas não se pode cair numa atitude de puro fatalismo. A proposta que se apresenta nesta tese é de que reflitamos sobre a possibilidade de inserção da leitura literária na sala de aula e criemos formas prazerosas para sua aplicação, levando o aluno a se apropriar dela como um exercício para sua incompletude.

Em vista disso, não defendo e nem acredito que o processo de ensino-aprendizagem tenha que ser prioritariamente lúdico, onde os ritmos desta aprendizagem estejam desvinculados das reais necessidades dos alunos. Sabemos que o ensinar e o aprender são dinâmicas complexas, trabalhosas e nem sempre professor e aluno fazem com prazer. Mas o que me preocupa hoje é a falta de eficiência na dinâmica de ensino para criar um diferencial que fuja ao adormecimento generalizado em que se vive nesta área de educação. Não culpemos os programas escolares, porque não é aí que reside o problema; somos todos nós, professores, pais e dirigentes, que temos de nos questionar. O que podemos fazer para “trazer” o aluno de volta para a escola?

Qualquer olhar mais acurado sobre as orientações curriculares para o ensino da Língua Portuguesa constata que nos seus objetivos pedagógicos e princípios orientadores há uma insistência na educação estética e compreensão do mundo, voltados para o despertar da curiosidade e do pensamento crítico, da valorização da competência linguística e do gosto pela oralidade, leitura e escrita. Todavia, há uma resistência generalizada de dirigentes e docentes em desenvolver estes princípios. É, portanto, ponto pacífico de que o sucesso escolar depende, em grande parte, do trabalho desenvolvido pelos educadores quando resolvem investir na valorização do trabalho literário em sala de aula.

Nesse momento, a valorização do livro surge associada ao fato de ser através dele que os alunos descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Há dessa forma o desenvolvimento e aquisição de uma competência de leitura que lhe permitirá relacionar os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo; para isso o professor terá a responsabilidade de realizar uma seleção e exploração de textos que

possibilitem aos alunos alargar a sua capacidade interpretativa e apurar a fruição estética de textos literários.

O que acabo de focar prende-se com um vetor importante, isto é, a prática pedagógica do docente. Comumente a leitura literária é ignorada pelos professores e os questionários que se trabalham a propósito dos textos, geram muitas vezes paráfrases como resposta, devido ao monopólio de perguntas convergentes, sendo raras as que apelam ao pensamento divergente. Tenho encontrado fragmentos de textos literários, cuja escolha por parte do docente surge como pretexto para atividades diversas. A interdisciplinaridade, que tem servido para justificar certas opções didáticas, anula por vezes, a transversalidade da língua materna e retira-lhe o peso que seria de desejar estar com o texto.

Considerando o diagnóstico preliminar<sup>80</sup> que fizemos, cujo resultado nos mostrou que a escola é o único lugar em que os alunos têm contato com a leitura literária, urge dizer que a responsabilidade de dirigentes e professores no que tange à educação do gosto é muito grande, visto que a obra literária resulta de um ato de criação artística e a consciência e a sensibilidade dos destinatários têm de ser progressivamente preparadas para decodificar e valorar o texto. Assim sendo, conseqüentemente, tem que haver espaço no quotidiano escolar para o comentário literário, já que apreender o sentido exige, de início, a mediação do professor.

Outro fator importante e de certa forma polêmico em reunião de professores de literatura, é quando se tenta definir a cargo de quem deve ficar a escolha do texto a ser lido na sala. Muitos professores defendem que deve ser escolhido pelo aluno, outros acreditam que é competência da escola. Acredito que deixar aos alunos a livre escolha dos livros é irresponsabilidade da escola, considerando a realidade de leitura desses educandos, isto é, ausência de uma vivência real de leitura escrita no ambiente familiar.

Em função disso, defendo que é obrigação da escola oferecer aos alunos determinadas obras que fazem parte do nosso patrimônio cultural, visto que sozinhos poucos teriam condições e oportunidades de conhecê-las. Cabe, portanto, aos professores, juntamente com os alunos e aos dirigentes a escolha de textos literários que estejam em consonância com a realidade em que eles estão situados. A partir desse primeiro passo estratégico, busca-se, portanto, o estudo das soluções de mediação de leitura, desenvolvidas pelos docentes.

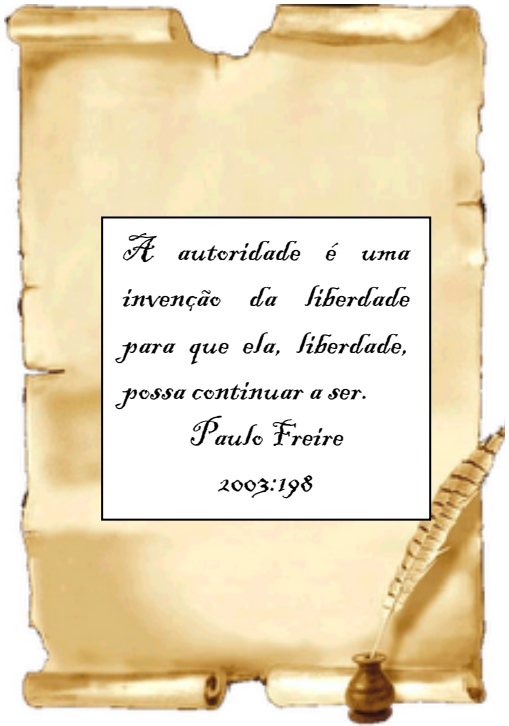
Se a escola tem consciência de que ela é a única mantenedora do exercício da leitura, o professor tem de aproveitar o tempo de aula dedicado à língua materna para aí inserir uma leitura literária de textos representativos da nossa cultura, levando os alunos a apreender o

---

<sup>80</sup> Constatação feita a partir das observações diretas que realizei em sala de aula.

sentido e a fruir os elementos estéticos ali presentes, pondo em interação os domínios cognitivos e emotivos, para lá da imaginação, que são o solo fértil para recepção literária. É necessário, contudo, que esse professor (a) saiba que a leitura literária é sem dúvida uma ferramenta para o sucesso escolar e, portanto, torna-se indispensável que os educadores aprendam a gostar e valorizar os textos que serão lidos pelos alunos.

Acredito que todos os envolvidos na educação de jovens e adultos devem lutar para que a leitura seja fonte de prazer; e para isso é possível criar situações que favoreçam o desenvolvimento dos domínios emotivo, cognitivo e imaginário; ainda que algumas tentativas tenham falhado. Sentimos ao longo da pesquisa e da convivência que tive com os jovens e adultos, que muitos lêem com gosto. Todavia, achamos que muito pode ainda ser feito. É claro que o sucesso escolar não depende do estatuto de leitor compulsivo. Mas temos consciência de que a regularidade da leitura desemboca, muitas vezes, em sucesso, visto que a leitura, para lá da sua função utilitária, é um fator de socialização e de reconhecimento social. Não esqueçamos que cidadania, espírito crítico e desenvolvimento da personalidade são palavras-chave do tempo em que vivemos; mas como a nossa sociedade é profundamente hedonista, o prazer não foi posto de lado nesta nossa pesquisa. É por esta razão que dedicamos o próximo capítulo para discutir o desejo de ler na perspectiva do inacabamento.



*A autoridade é uma  
invenção da liberdade  
para que ela, liberdade,  
possa continuar a ser.*

*Paulo Freire*

2003:198



## O DESEJO DE LER E ESCREVER NA PERSPECTIVA DE FREIRE E LACAN: UM DIÁLOGO DO INACABAMENTO

### 3.1. Começando o percurso do desejo em Lacan

Este capítulo surge como um divisor de águas entre a minha vontade de encontrar uma alternativa para o problema da leitura literária na sala de aula e a minha certeza de que o problema deve continuar porque somos regidos naturalmente pelo inacabamento; e este inacabamento nos torna sujeitos desejosos de algo que definitivamente jamais alcançaremos, pois é esta busca incansável que nos dá a permanência da certeza de que continuamos vivos e ativos. Em um dos seus ensaios acerca dos livros Montaigne assim nos fala:

Não busco nos livros senão o prazer de um honesto passatempo; e nesse estudo não me prendo senão ao que possa desenvolver em mim o conhecimento de mim mesmo e me auxilie a viver e morrer bem, pois não sou capaz de nada que não me dê prazer.<sup>81</sup>

As palavras de Montaigne desenham o perfil fugaz que o prazer tem em nossa vida no momento em que adquirimos o objeto de nosso desejo. Isso nos convida a refletir sobre os modelos pedagógicos que insistimos em implantar em sala de aula como se fossem milagres que resolverão os problemas que surgem no dia-a-dia escolar. É necessário entender que as estratégias pedagógicas em que muitos acreditam não têm um fim em si mesmo. Elas só poderão ter êxito se houver a interlocução de todos os atores envolvidos no processo de reconstrução do sujeito escolar. E por que reconstrução? Justamente porque o sujeito leitor (que não é o indivíduo leitor) só se encontra, na complexidade do seu inacabamento. A esse respeito Dinéia Muniz diz:

O professor conseguirá desenvolver uma pedagogia do desejo de ler, na medida em que desenvolva uma prática de escuta às necessidades e às demandas dos alunos, na medida em que não somente faça ofertas coerentes com as demandas, como aceite as ofertas de leitura feitas pelos alunos.<sup>82</sup>

A preocupação esboçada pela autora advém do propósito de conhecer formas concretas que desenvolvam um trabalho pedagógico visando a emergência do desejo de ler do sujeito leitor a partir da alteração de concepções sobre a prática de ensino do professor, visto

---

<sup>81</sup> Cf. **Essaios**, Capítulo X – dos livros, p. 196-201.

<sup>82</sup> O desejo de ler no contexto socioeducacional brasileiro (Revista da FAGED, vol. 4, 2000).

que há uma corriqueira atribuição de fracasso da leitura, exclusivamente ao aluno. Daí a observação pertinente de Dinéa Muniz para escuta sensível do professor no que tange as ofertas de leitura feitas pelos alunos e que geralmente são desconsideradas. A partir dessa noção de desejo trazida pela autora, entendi que para criar uma proposta de trabalho para a escola pública noturna se fazia necessário se apropriar, mesmo que de forma incipiente, da noção de desejo revitalizada por Lacan.

Ao ler a obra de Jacques-Alain Miller<sup>83</sup> percebi que era perigoso criar uma proposta de ensino da leitura para a Educação de Jovens e Adultos sem ter um mínimo de conhecimento dos conceitos de desejo e inacabamento, que são postulados e analisados com mais afinco pela psicanálise. Contudo, a confirmação de que eu deveria criar ambiência com os termos veio quando eu li um pequeno trecho da obra de Freire que dizia “ser educador é ter consciência do seu inacabamento”<sup>84</sup>. A partir daí tive a certeza de que deveria procurar compreender o significado dos conceitos para iniciar a elaboração da proposta de trabalho com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Esses conceitos me perseguiram em busca de compreensão e percebi que tanto na Educação quanto na Psicanálise era possível encontrar subsídio para discussão sobre os conceitos de inacabamento e desejo, que de certa forma estão imbricados, pois a “falta” existencial é a essência do inacabamento. Apesar de não ser uma fala autorizada para discutir a psicanálise lacaniana, farei uma aventura como leitora curiosa sobre os interstícios do pensamento de Lacan para estabelecer um diálogo sinérgico com as concepções pedagógicas de Paulo Freire.

Jacques-Alain Miller afirma que o principal operador da teoria lacaniana, a hipótese de que desejo é falta, é uma concepção subsidiária do humanismo. Esse Lacan idealista entende o sentido de “desejo como falta”, identificada no sujeito. Deste modo, o sujeito, em confronto com o Outro, é uma inclusão da aniquilação do ser, da sua própria morte, do seu desaparecimento, na formação da subjetividade. Em vista disso, como é possível chegar-se à conclusão de que a falta, o vazio ou o nada, surjam no próprio ato de desejar, no próprio exercício da subjetividade? Creio que se desejo é falta, não se pode desejar sem que o vazio se instaure precedentemente; deve haver antes de tudo o sentimento de perda, pois é justamente este sentimento que provoca o movimento de recuperação e empresta sentido à idéia do desejo como falta; a “falta” é, portanto, a explicação última do fenômeno do desejo.

---

<sup>83</sup> Ver. **Lacan elucidado: palestras no Brasil**, 1997.

<sup>84</sup> **A educação na cidade**, 1991.

Com este primeiro entendimento percebi que poderia estar situada neste espaço a oportunidade de dirimir as minhas inquietações sobre o problema que envolvia o ensino e aprendizagem da leitura literária na escola. Daí surgiu a seguinte questão: o que nós professores chamamos de *desinteresse* do aluno para leitura, seria o resultado de uma didática que desconsidera o “desejo como falta” do educando e prioriza a idéia equivocada de completude?

A idéia do desejo como falta nos faz acreditar que o sentimento de perda e o nascimento do desejo acompanham a aquisição simbólica. Nesse sentido, há radicalmente uma mudança de paradigma conceitual, principalmente para o educador, porque fomos educados a conceber a noção de aquisição da linguagem como incorporação de saberes, formas de vidas ou práticas comunitárias no interior das quais o sujeito aprende a conviver com os símbolos. A contrapelo de tudo isso que aprendemos, a concepção de Lacan defende a aquisição da linguagem como um ato de perda. Contudo, esta perda de que ele fala, significa o aprendizado contínuo do sujeito que perde para logo encontrar e logo perder. Daí que surge o conceito de inacabamento.

Esse inacabamento se caracteriza por duas maneiras de ser do indivíduo, isto é, a identidade e a diferença. O jogo entre esses dois elementos só se realiza na dinamicidade do ser humano. Um animal, um vegetal ou um mineral não se caracterizam na identidade e na diferença, porque falta neles a essência do inacabamento que é o desejo. Uma pedra, por exemplo, nada pode ser senão a mesma pedra de sempre: uma pedra por milhares de anos idêntica a si, salvo o desgaste do decorrer do tempo. Todavia, o mundo humano, não é assim; ele nunca é igual, muda constantemente porque é imprevisível.

O ser humano, ao contrário do animal e do mineral, nega a realidade que lhe é dada, e a transforma naquilo que ela não é. Porém não somente a transforma, para fora de si, como também se transforma ao transformá-la. O ser humano, ao negar o “dado”, nega concomitantemente a si mesmo como aquilo que é, ou, em outras palavras, constrói a história, visto que “cria fatos”, ao alterar a realidade e a si mesmo em relação com ela. Diante de uma árvore, o ser humano já não a concebe somente como idêntica a si mesma, mas a antecipa como madeira para construir um abrigo e modificar a maneira como ele tem se protegido até então do calor e do frio.

Diante disso podemos perceber que o ser humano é essencialmente negatividade, e o motor da transformação que leva a Consciência em si a ser depois Consciência de si mediante o processo de incorporação de seu objeto – do seu Outro –, é o desejo. Posto que a

Consciência deva transcender a realidade para ser Autoconsciência, ela parte em busca do que lhe falta para ser o que não é.

Em face desse dado, a luta do ser humano para conseguir algo no universo em que ele se encontra, é um movimento interpretado como sendo de desejo. E este desejo estará sempre dirigido a outro desejo. O mais interessante nessa dinâmica humana é que o desejo não deseja por si só, senão como “desejo do desejo do Outro”. É bom salientar que esse Outro não se refere ao semelhante, mas é da ordem da alteridade manifesta na palavra, isto é, o outro que se confunde com a ordem da linguagem, na qual o sujeito procurará se situar. É exatamente sob a ordem dessa linguagem que o desejo se materializa em negatividade humana antes de sua satisfação; porque à medida que o ser humano nega o dado continuamente, o seu desejo não pode ser satisfeito, visto que não existe uma efetivação do desejo. Ele é um buraco infinito revelando o inacabamento humano.

É muito bom quando compreendemos esses conceitos associados aos discursos dos alunos, proferidos em nossas aulas. Muitas vezes não entendemos o porquê de determinado aluno está constantemente insatisfeito com o que é dado em classe. Outras vezes, diagnosticamos de imediato o não envolvimento do aluno com as atividades de classe como sendo um problema patológico e, nos apressamos a criar instrumentos terapêuticos, que na concepção docente serão infalíveis para o progresso do aluno. Geralmente saímos frustrados dessa empreitada de querer dar conta ou controlar o desejo do educando.

Ainda que esta atitude tenha um caráter cuidadoso, não sei se os professores agem por ignorância ou arrogância; o que se supõe é que eles tenham muita dificuldade de entender o aprendiz como um indivíduo que se realiza no vazio que é a gênese do desejo. Esta incompreensão docente produz planejamentos completos e absolutos, verdadeiras receitas de aquisição do conhecimento. Quando esses planejamentos fracassam, (e estão fadados a isso, tendo em vista que não correspondem ao desejo dos estudantes), os professores se queixam de que a educação está passando por um momento de crise. Mas o que significa crise para esses professores? Que relação tem a noção de crise com a noção de desejo?

Seria inútil se abríssemos este espaço para criarmos um conceito para crise; até porque este não é o objetivo deste capítulo. Mas é impossível ir adiante sem antes discutir o porquê de tantos professores usarem esse termo para justificar a situação da leitura hoje. Crise será tomada aqui, como um procedimento discursivo, cuja materialização ocorrerá na articulação que fizermos com a realidade vigente.

Por isso, há que se iniciar esta rápida discussão com a seguinte questão: em que medida a chamada “crise da leitura” afeta a vida dos estudantes? Vivemos no mundo das comunicações, somos assediados pelo aparato da informação e paradoxalmente, nunca ficamos tão isolados um do outro como hoje. Por quê? Medo do outro? Medo das mudanças? Que mudanças? Acredito que estas mudanças estão na atualidade representadas pelo “surgimento das margens”.

As palavras de ordem no mundo contemporâneo são: descentramento, desvelamento, deslocamento. O que estas palavras ou noções representam? Elas representam a crise de modelos estabelecidos por uma sociedade que acreditou que a ordem, as leis rígidas, as regras e os ditos dominariam o fazer humano. Este foi o grande erro, visto que a dinâmica humana não foi levada em consideração.

O mais grave de toda esta situação é que no momento em que este modelo é posto em questão, a Educação fica desorientada. Os acontecimentos se precipitaram e as nossas categorias teóricas se tornaram pobres para entendê-los. Por exemplo, atentado de 11 de setembro, protestos de estudantes franceses com mais de cinco mil carros queimados nas ruas, atentados do PCC em São Paulo, movimento dos sem terra, movimento dos sem teto, movimento negro, movimento homossexual, movimento de mulheres trabalhadoras... Estes são alguns exemplos de como as categorias que até pouco tempo eram marginais procuram descentrar, deslocar e desvelar o poder que emana do centro. E por que será que se reage, hoje, contra o centro de poder?

Ora, porque sabemos que nenhuma idéia é portadora de uma verdade absoluta. Se assim pensamos, vivemos então no vazio de idéias? Sem querer definir uma receita para a crise do ensino ou para a crise dos acontecimentos no mundo contemporâneo, entendemos que a constituição de um sujeito leitor poderá ser a terceira margem que norteará professores e alunos nesse emaranhado de discussões sobre a promoção do sujeito crítico e ativo na escola. Para isso, fazem-se necessárias mudanças atitudinais no âmbito da vida escolar.

E esta mudança nos remete a um grande compromisso, isto é, restituir a capacidade de pensar do indivíduo. Porém, para que haja essa restituição é preciso restituir ao educando o direito de voz. Já dizíamos no capítulo anterior que pensar é antes de tudo ter a certeza que a sua idéia será compartilhada com o grupo e acima de tudo que ela será respeitada. É a partir deste pressuposto que o aluno encontrará na escola o ambiente propício para reconstruir a sua criticidade, pois se ele é um sujeito que vive numa cultura globalizada, resta-lhe inserir-se

nesta nova aldeia. E estar nessa aldeia não é simplesmente conhecer o novo sistema de informação, mas estar criticamente nele.

Contudo, nós educadores deparamos com outra situação complexa em nossos dias, isto é, a universalidade e a instantaneidade da informação operada pelos veículos contemporâneos constroem uma lógica paradoxal que nos aflige. Por exemplo: a globalização da cultura impôs a construção de uma fantasia – o consumidor ideal – para isso foi preciso reestruturar os símbolos de uma civilização, isto é, novos valores, novos mitos, novas condutas e principalmente disseminação de novos estilos de vida. A vocação narcísea tomou conta do universo contemporâneo e, passou a construir para a população procedimentos mágicos, tais como: as técnicas de auto-ajuda, a beleza produzida nos laboratórios, nas academias de ginásticas, nos regimes alimentares e nas cirurgias plásticas.

Isso tornou o senso de identidade do indivíduo, dependente do consumo de imagem, mas também acelerou o processo de diferenciação entre o centro do poder e as margens. O resultado é que vivemos no mundo dos sonhos, fugindo da realidade vigente através de grades, sistemas eletrônicos, vidros elétricos, alarmes ligados a centrais de polícias; porque as margens, hoje, nos assustam. Assim, nesta sociedade do espetáculo, aquecida pelos meios de comunicação de massa, o livro deixou de ser fonte do saber e foi substituído pela ligeireza de uma notícia de telejornal. E a educação passou a ser orientada para formar consumidores de mercadorias tidas como indispensáveis pela propaganda. A propósito, é bom não esquecer que a palavra “propaganda” vem da expressão latina *propaganda fides*, que significa “propagação da fé. E o que é a educação se não a propagação da fé no ideário humano?

Numa época em que a ciência se aplica ao estudo da desordem no cerne da natureza e em que, ao invés da objetividade cartesiana, se manifesta a teoria do caos, é justo que, correlativamente, se estudem os fenômenos da fragmentação e do colapso da ordem na sociedade atual. Mas será que nós professores estamos preparados para ministrar em nossas salas o elemento discursivo crise? O que falta aos professores?

Fiz todo esse contorno para deixar claro que se não há uma política de incentivo ao desenvolvimento do sujeito leitor é porque esbarramos na falta de conhecimento do professor sobre esse assunto. Por exemplo: não basta apenas dizer que não há nada o que fazer porque se está vivendo a crise da leitura na escola. É necessário entender o porquê de a sociedade reagir contra aquilo que há pouco tempo acreditava. No centro da teoria lacaniana há uma crítica ao mal-estar na sociedade de consumo. E esse mal-estar no conceito de gozo em Lacan corresponde ao para-além do princípio do prazer, e seus conceitos de masoquismo primordial,

repetição, angústia e a pulsão de destruição. Assim, o campo do gozo é, antes de tudo, um campo operatório e conceitual aparelhado pela linguagem. E Lacan define que os aparelhos para tratar o gozo são os laços sociais, denominados discursos.

Estes discursos muitas vezes se configuram como discursos sem palavras, que vai para além das enunciações, Mesmo que não se diga nada, no momento em que se está dentro de uma relação com outra pessoa, se está inserido num discurso em que os atos importam mais do que as palavras. E aí aparecem modalidades de gozo distintas. O campo do gozo com seus discursos é a resposta de Lacan ao mal-estar na civilização que se caracteriza pela contestação geral da autoridade. Assim, ele retoma Freud que afirmou ser a relação entre as pessoas a maior fonte de sofrimento humano.

Na concepção lacaniana o mal-estar é o produto dos discursos dominantes e autoritários em nossa civilização. E o discurso do educador não foge a regra. Lacan caracteriza os laços sociais a partir da percepção de quatro discursos: o discurso do mestre, do universitário, do analista e da histérica. E assim explica que no discurso do mestre há uma produção de usufruto sobre o outro. No discurso do educador há uma imposição do saber de si ao outro. O discurso do analista por sua vez, se autoriza do saber do inconsciente do sujeito-analisante e de sua particularidade. Já o discurso histórico se autoriza de seu gozo para produzir um saber sobre si.

Partindo dessa concepção, o ato de educar se caracteriza pelo tratamento do outro objetivado pelo saber, o que corriqueiramente ocorrer na sala de aula. Nessas condições, o ato histórico se caracterizaria por fazer desejar; o que comprova que o ato histórico é algo que todos nós vivemos no dia-a-dia, ou seja, cortejar, seduzir, atrair, encantar, faz parte do laço social. Desta forma a escola precisa aprender a incentivar as ações pedagógicas escolares a serem sempre um ato histórico, para que desse modo possam produzir no outro o desejo, inclusive o desejo de saber, de ler e de estar na escola.

Francisco Imbernón afirma que “uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”<sup>85</sup>. A afirmação de Imbernón é muito pertinente se considerarmos cuidadosamente a sociedade capitalista em que nós vivemos. A sociedade atual é regida pelo discurso capitalista que se nutre da fabricação da falta de gozo, produzindo desse modo insaciáveis consumidores no lugar de sujeitos. Partindo desta constatação, observa-se que as

---

<sup>85</sup> Cf. Francisco Imbernón, 2005, p.52.

relações sociais ao invés de estar centrada nos laços entre os homens, ela estão focalizadas nos objetos.

Em vista disso, o mal-estar da civilização preconizado por Lacan se apresenta hoje como uma doença predominantemente oriunda do discurso do capitalista. Conforme vimos no capítulo II, o discurso capitalista não tem a intenção de promover um laço social, pois o seu objetivo é, fundamentalmente, oferece ao sujeito um objeto de consumo curto, rápido e descartável. Esse discurso promove e estimula a ilusão de completude. Por isso é que, retomando Imbernón, a escola deve criar sujeitos reflexivos, pois só essa mudança atitudinal na escola poderá se converter em antídoto contra o imperativo do discurso capitalista, que nega a “falta” e, insiste afirmar a possibilidade de completude humana.

### **3.2. Sujeitos inacabados: um olhar freiriano sobre a educação brasileira**

As principais bases do pensamento de Paulo Freire são o humanismo e a dialética. Como humanista defendeu a idéia de que era possível mudar a ordem das coisas no espaço da educação. Já como dialético ele acreditou ser possível fazer da educação uma prática libertadora. A união desses dois princípios fez nascer uma pedagogia do diálogo que dignifica o aluno, promove o respeito e coloca o professor/a lado a lado com os educandos como companheiros, que juntos aprendem e ensinam. Acreditando nesses princípios ele conseguiu desmistificar o pedagogismo dos anos 60, que sustentava a tese de que a escola tudo podia e conseguiu também superar o pessimismo dos anos 70, para o qual a escola era meramente reprodutora do *status quo*. Essa iniciativa pedagógica de Freire contribuiu decisivamente para a determinação da fisionomia espiritual da educação no Brasil. Ele tinha em mente a rara possibilidade de que a pura atividade de pensar pudesse abarcar, definir e mesmo transformar os contornos do espírito do educador na escola brasileira.

Educadores como Freire não respondem a problemas e tendências teóricas, mas ao pensar o ainda impensado, ultrapassam resultados e conclusões obtidos por seus predecessores. Esse trabalho voltado para o entendimento da educação recupera a posição de homens, mulheres e crianças como sujeitos da sua história e mostra que as transformações históricas não se dão na dimensão das objetividades, mas na dialética entre o mundo subjetivo e objetivo, isto é, na relação que os sujeitos estabelecem entre si e com as estruturas sociais.



Partindo desse pressuposto, é fácil observar que na concepção de educação de Freire, o sujeito histórico e crítico é capaz de olhar para si mesmo e para realidade, buscando a compreensão de estar no universo e, desta forma ele supera a condição de consciência intransitiva e constrói em si e com os outros uma consciência crítica, que do ponto de vista da aprendizagem é aquele que aprende pensando, compreendendo ativamente e agindo sobre o objeto do conhecimento. Isso nos remete a tese da aniquilação da coisa<sup>86</sup> de Heidegger que diz que o que faz uma jarra ser um vasilhame não é a matéria sólida de que ela é feita, mas o oposto desta, o vazio. Na preparação da tese Heidegger usa de comparação para que haja compreensão a respeito do que o faz uma jarra ser um vasilhame e o valor do vazio nessa constituição.

A pedagogia de Freire comunga com esse pensamento quando ele afirma que ser educador é ter consciência do seu inacabamento. Ter consciência de que somos sujeitos inacabados é compreender que o objeto faltoso que habita em nós é indefinidamente um objeto perdido que o sujeito busca reencontrar. Apesar dele não existir enquanto tal ele é objeto causa do desejo, fazendo com que o desejo mantenha uma relação absolutamente estrita com a falta. Lacan mostra igualmente, que a tendência ao reencontro é originária pela falta ôntica que é constitutiva do sujeito humano.

É nessa perspectiva do “vazio”, da “falta” e do “desejo” que Paulo Freire centra a sua discussão sobre o inacabamento. No contexto da educação ensinar não é transmitir conhecimento, nem tampouco moldar o educando num corpo indeciso e acomodado, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Desse modo, o professor que desconsidera a curiosidade do educando, seu gosto estético, sua linguagem ou aquele professor que ironiza o aluno, que o minimiza entre outras ofensas em prol da ordem em sala de aula, transgredir os princípios fundamentais éticos de nossa existência e esta transgressão rompe com a possibilidade de resgate do sujeito criativo que a escola poderia ajudar a construir. Quando a escola contribui com a construção desse ser ativo, conseqüentemente ele se torna apto a lutar junto com os professores pelos seus direitos, apoiando a luta por salários mais justos e pelo respeito à classe.

É natural que encaremos essa discussão como algo ilusório e até inalcançável. Quando conversávamos com professores e com alguns alunos durante a pesquisa, víamos que havia

---

<sup>86</sup> Cf. Sobre a aniquilação da coisa. Artigo publicado por Zeljko Loparic na Revista Cult 44- março, 2001.

certa descrença quando o assunto era mudança na forma de se ensinar e aprender. Contudo, mesmo sabendo que a mudança é difícil, podemos compará-la com a água que corre no leito do rio; ela corre lenta, gradual e contínua, cumprindo com determinação a tarefa de seu percurso. Assim é a ação político-pedagógica; ela será gradualmente programada com esperança, respeito e conscientização, mobilizando continuamente a todos que estão envolvidos para que percebam e se defendam da violência e das injustiças que caracterizam o contexto da educação no Brasil. Dessa forma é possível fazer educação para intervir no mundo.

Esta pesquisa foi para mim uma experiência de vida muito salutar para compreensão do meu trabalho enquanto docente na Universidade, pois, o que ocorre na escola é o reflexo daquilo que desenvolvemos dentro da academia com os nossos alunos. Por isso, ao encontrar educadores desmotivados e desgostosos com a profissão e alunos desestimulados para a “dinâmica” do aprender, resolvi conversar com o grupo de trabalho que fazia parte da pesquisa para que juntos pudéssemos encontrar uma proposta de trabalho que fugisse de mais um modelo cristalizado. Contudo, encontrei certa resistência do corpo docente em discutirmos uma proposta voltada para leitura literária, porque eles achavam impossível que jovens e adultos trabalhadores pudessem erigir, a partir da experiência educacional, uma frente de luta pela melhoria da prática de leitura.

Devemos ficar bem alertas para essa atitude resistente do professor/a, pois ela pode representar mais uma forma de discurso autoritário que alimenta o conformismo e torce pela permanência da situação desmotivadora, porque só assim ele/a não precisará arregaçar as mangas e criar propostas viáveis para a questão escolar. É uma atitude que afirma a completude do sujeito e atribui o “fracasso” da escola ao aluno que não deseja ser um recipiente de depósitos formulados e incontestáveis. Esse esboço nos faz suspeitar que exista um corporativismo nas instituições educativas que aposta na estagnação, somente para não encarar o cerne pedagógico da qualidade, que é propiciar modos de ser e de viver inteligentes e aprendentes. Paulo Freire também revelou certa indignação a esse respeito quando diz:

A luta hoje tão atual contra os alarmantes índices de reprovação que gera a *expulsão* de escandaloso número de crianças de nossas escolas, fenômeno que a *ingenuidade* ou a *malícia* de muitos educadores e educadoras chama *evasão escolar*, dentro do capítulo do não menos *ingênuo* ou malicioso conceito de *fracasso escolar*. No fundo, esses conceitos todos são expressões da ideologia dominante que leva as

instâncias de poder, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do chamado “fracasso escolar”, a imputar a culpa aos educandos.<sup>87</sup>

Diante desse quadro, a escola deve estar ciente de que não é a única instância educativa. Entretanto, não pode renunciar a ser aquela instância educacional que tem o papel de criar conscientemente experiências de aprendizagem, reconhecíveis como tais pelos sujeitos envolvidos no processo de formação. Para adquirir essa consciência deve estar atenta ao fato de que o educando é um sujeito histórico que se estabelece no inacabamento do sujeito cognoscente, detentor de uma complexidade onde residem as necessidades e os desejos.

Em seus escritos Paulo Freire desenha sempre um ambiente pedagógico orientado pela fascinação e pela inventividade. Sua experiência pedagógica aconselha que a escola não deva inibir, mas ao contrário, ela deve ministrar uma dose de entusiasmo que possa dar vazão a todos os sentidos; pois todo processo de aprendizagem é, entre outras coisas, um processo corporal que vem acompanhado de sensação de prazer.

Desse modo, precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda aquisição do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando o prazer se faz ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional. Por isso, é importante que a escola assuma o papel de instruir e informar acerca da reinvenção e da construção do conhecimento assentadas no prazer, pois essa visão de ação educativa mostrará ao aluno que ele não é um receptáculo instrucional que concebe a transmissão de conhecimentos prontos sem refutá-los.

Frente ao exposto, é preciso pensar a educação a partir da sensibilidade social e da eficiência pedagógica; porque no instante em que o educador tiver esse parâmetro, certamente ele conseguirá desfazer as resistências ao prazer de si e do outro para tornar-se visível o desejo de estar possibilitando a união entre os processos vitais e os processos de conhecimento que levarão o indivíduo a interagir com o ambiente social e escolar. Acredito que esta concepção se aproxima da resposta à pergunta: “É possível ao professor de português desenvolver uma *pedagogia do desejo*?” feita por Dinéia Muniz em texto<sup>88</sup> já citado.

O docente precisa ter consciência de que o comportamento humano é complexo e se apresenta de várias formas. Isso nos leva a crer que os papéis desempenhados por nós ao longo da nossa existência são frutos de normas preestabelecidas pela sociedade a que pertencemos. Em vista disso, o processo de interação na escola muitas vezes tende a dar errado; visto que insistimos em fixar as nossas expectativas em atitudes esperadas que os

---

<sup>87</sup> Citação retira da 11ª Carta – “Sesi: a prática de pensar teoricamente a prática para praticar melhor”  
In: **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2003.

<sup>88</sup> Op. Cit. (Revista da FACED, vol. 4, 2000).

sujeitos possam nos dar. Contudo, como agimos muitas vezes pelo nível da completude, frustramos aqueles que esperam de nós ações que representem o desejo e a falta daquilo que continuamente queremos conquistar.

A partir desta tumultuada relação pedagógica perguntamos: como ser educador e educando num universo em que a complexidade humana é desconsiderada? Acredito que ser peça dessa engrenagem pedagógica é fazer com que algumas pessoas possam ultrapassar, de modo espontâneo, as barreiras do estabelecido. Ora, para que os atores envolvidos no processo pedagógico possam conseguir interagir, faz-se necessário que consigamos entender a complexidade do comportamento humano, estabelecendo parâmetros de equilíbrio entre o indivíduo que precisa exercer o seu papel profissional (de aluno ou docente) e o mesmo indivíduo que sente, sofre, ama ou odeia.

Por isso, é que devemos entender a docência como um exercício do exemplo. Pois, para que possamos constituir um ambiente de ensino e aprendizagem é necessário instituímos a cultura do inacabamento, que envolve entendimento de quem nós somos; autoconfiança para criar e recriar; sensibilidade para entender os limites do outro; inteligência para pensar novas alternativas de reencantamento da escola e senso de justiça para promover um ambiente escolar harmônico. Com este perfil a escola poderá ser capaz de transformar o grupo de trabalho em uma equipe coesa através do apaziguamento dos conflitos, negociação de problemas, confrontação de dados e resolução de problemas; ou seja, é preciso manter vivo o laço emocional que deve ligar os indivíduos ao mundo da sala de aula em seu exercício de aprender a aprender.

No tocante a aprendizagem Paulo Freire<sup>89</sup> delega tanto ao educando quanto ao docente a responsabilidade na formação do aprender. Para ele a aprendizagem do educando tem a ver com as dificuldades básicas que ele enfrenta no contexto familiar (comer, vestir, brincar), assim como tem a ver com os obstáculos à experiência intelectual. Da mesma forma a aprendizagem do educando tem a ver com a docência com a sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor e com sua clareza política. Isso significa que aprender é uma propriedade da auto-organização da vida. Assim sendo, a aprendizagem não pode ser entendida como um amontoado sucessivo de coisas que vão se reunindo. Ao contrário, ela se caracteriza pela interação complexa e dinâmica dos sujeitos.

---

<sup>89</sup> Freire, Op. Cit. 2003, p. 126.

### 3.3. Educação escolar: espaço do encontro entre Freire e Lacan

Na escola, o espaço-tempo mais significativo é o da sala de aula. Nesse contexto a aprendizagem escolar acontece numa situação de intersubjetividade específica, que supõe sujeitos diferenciados em busca de entenderem a si mesmos e ao mundo ao qual pertencem.

A escola nasce e se organiza como lugar de ensinar e de aprender. Apesar de todas as limitações inerentes às políticas públicas no âmbito da educação, tais como: salas cheias, professores com formação precária, violência e condições inadequadas de trabalho, ainda assim a escola é o lugar de ensinar e de aprender. Na concepção de Libâneo (2004), mesmo no contexto de globalização em que nos encontramos em que a vida se torna acelerada,

[...] a escola continua sendo lugar de mediação cultural, e a pedagogia, ao viabilizar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados. O *modus faciendi* da mediação cultural, pelo trabalho dos professores, é o provimento aos alunos dos meios de aquisição de conceitos e de desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, dois elementos da aprendizagem escolar interligados e indissociáveis. (2004, p.6)

O diálogo que se estabelece nesse fazer escolar é o que coloca lado a lado a pedagogia e a psicanálise, pois o ensinar e o aprender se constituem tarefas centrais da escola e, portanto devem ser pensadas na perspectiva do diálogo entre essas duas áreas do conhecimento, que são iguais e diferentes entre si, pois carregam uma especificidade própria mas um não existe sem o outro, e o ato de aprender só acontece na relação entre o modo como se ensina e a compreensão de como se aprende. Se pensarmos que ensinar é um ato de intervenção intencional, logo vemos que aprender é a forma pela qual o sujeito modifica a si próprio. Assim, no ensinar e no aprender reside a complexidade humana. Como torná-los objetos do desejo?

Para Freire a escola constitui-se como um lugar privilegiado de desenvolvimento humano, pois é nela que o sujeito pode encontrar o diálogo libertador e emancipador da consciência humana via conhecimento. Em *Pedagogia da autonomia* Freire argumenta que *não há docência sem discência*, e isso exige rigorosidade metódica, respeito ao saber dos educandos, pesquisa, criticidade, ética e estética e corporificação das palavras pelo exemplo. Ele salienta também, que *ensinar não é transferir conhecimento*. Isso sugere que o professor tenha no fazer pedagógico, consciência do inacabamento e, portanto, respeito à autonomia do educando para que ele possa apreender e transformar a realidade.

Ainda nesse contexto Freire ratifica que ensinar é uma especificidade humana; e desse modo exige do fazer docente: competência profissional sem perder a generosidade, o comprometimento, a liberdade e a autonomia de reconhecer a educação como instrumento valioso de transformação e intervenção no mundo. Portanto, ensinar exige saber ouvir, reconhecer que a educação é ideológica e dialógica também.

Já no pensamento lacaniano o ensinar e o aprender constituem-se em elementos motivados pela falta. Se desejo é falta, não se pode desejar sem que o vazio se instaure precedentemente. Isto quer dizer que deve haver antes de tudo o sentimento de vazio, pois é justamente este sentimento que provoca o movimento de recuperação e empresta sentido à idéia do desejo como falta. A falta é, portanto, a explicação última do fenômeno do desejo como o primeiro da série na visão retrospectiva do ser humano.

Quando optei por pesquisar a realidade escolar de Jovens e Adultos trabalhadores e levar para eles uma proposta de vivência com o texto literário, sabia que nessa relação com o saber no âmbito do binômio ensino-aprendizagem havia alguns rótulos que precisava esconjurar com a ajuda de um fundamento teórico que fosse sustentável. Os rótulos mais comuns usados por professores naquele espaço escolar eram: fracasso escolar, origem social, deficiências psíquicas e violência. Estes rótulos permeavam o cotidiano da escola Profa. Adalgisa Santos com uma crença de que seria impossível construir algo de novo que pudesse suscitar naqueles alunos o desejo pelo aprendizado, principalmente tendo como pretexto o texto literário.

Diante desse quadro, a opção por conhecer os estudos de Paulo Freire e Jacques Lacan foi estrategicamente pensada. Considerando que Paulo Freire protagonizou, como educador, uma experiência inédita na historiada da educação brasileira, servindo de referência para outros países do mundo e que Jacques Lacan defendeu que é preciso suspender as certezas do sujeito, essas duas formas de pensar proporcionaram-me, entre outras coisas, o questionamento de determinadas condutas educativas tidas como ideais; e desse modo, pude notar que era preciso dialogar a psicanálise lacaniana com a pedagogia freireana, visando discutir o conceito de inacabamento humano numa perspectiva psicopedagógica com vista ao aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem nas classes de Educação de Jovens e Adultos.

Tomando como base o estudo de Jacques-Alain Miller (1999) pude observar que Lacan postula numa determinada dimensão, a demanda do desejo como voltas em torno do vazio, como repetições em séries de idas e vindas a percorrer a parede interna do tubo de uma

câmara de ar sem conteúdo. Mas, em outra dimensão, concorrente e simultânea, faz com que o movimento circulatório e contínuo da demanda, tomado em retrospectiva, realize um contorno ao redor de um suposto objeto de satisfação desconhecido: objeto de desejo do Outro, chamado “objeto a”, ou “causa do desejo” pelo resto que falta para inteirar a completude.

Agora, por que recorrer à complexidade da psicanálise lacaniana para falar da apropriação do texto literário pelo estudante Jovem e Adulto? Não teria sentido se estabelecêssemos parâmetros e modelos de apropriação do texto literário, sem que pudéssemos entender as razões que levam alguns estudantes a demonstrarem maior interesse na atividade de leitura do que outros. Compreender que o indivíduo é por natureza um ser inacabado, que se realiza no “vazio” e que tem a incompletude como uma dádiva, é estabelecer uma nova ordem das coisas. Essa nova ordem confabulará para uma nova dinâmica de ensino e aprendizagem em sala de aula. Porque como foi dito anteriormente, todas as condutas educativas tidas como ideais são revisitadas no momento em que compreendemos o outro como sujeito de interlocução.

Pude encontrar o sentido da interlocução como pedagogia do desejo na concepção pedagógica de Paulo Freire e na noção de desejo teorizada por Lacan. Desse modo, creio ser importante discutir os problemas didático-pedagógicos que permeiam a escola, partindo, quando necessário, de uma perspectiva psicanalítica, visto que a psicanálise lacaniana defende que não há desejo senão a partir da linguagem e como efeito da linguagem (MILLER, 1999,52). Em face dessa afirmativa lacaniana, podemos concluir que o foco de atenção do professor/a no trabalho com o texto literário não deve estar necessariamente no objeto visível (texto), mas principalmente nas formulações e efeitos que esse objeto visível pode causar nos leitores através das palavras.

Para Lacan a palavra é uma roda de moinho por onde incessantemente o desejo humano se mediatiza, entrando no sistema da linguagem (1999,52). Contudo, quando queremos precisar o conceito de palavra para um grupo de professores, é perceptível a incompreensão. Em vista disso, urge fazer um pequeno redimensionamento conceitual no que concerne a aquisição da linguagem, visando a assimilação do conceito no âmbito escolar. Mas por que o redimensionamento? Acreditar que a aquisição da linguagem implica uma perda, talvez se torne muito complexo para o entendimento do docente. Todavia, se entendermos que a aquisição da linguagem está relacionada à incorporação de formas de vida ou práticas comunitárias onde o sujeito aprende a manipular símbolos, o aparecimento da linguagem

implicará não na perda do nada, mas no aprendizado contínuo das melhores maneiras de utilizar as palavras para determinados fins. É nesse sentido que o docente passará a compreender a noção de inacabamento do ser humano.

Na concepção freireana o inacabamento pode ser entendido como o vazio postulado por Lacan. Assim, inacabamento e vazio se realizam no campo da linguagem concretizada na palavra. Tanto a educação quanto a psicanálise têm a palavra como instrumento gerador de recursos simbólicos que ajudam o sujeito na construção do seu relacionamento com o outro. Em Paulo Freire a palavra é parte fundamental em sua experiência em alfabetização. Ele toma a palavra como operador do ato cognoscente em que educador e educando são mediados por um processo de intersubjetividade e de intercomunicação.

Para Freire a subjetividade é mais um reflexo da objetividade na leitura de mundo e desta forma a palavra se torna importante na medida em que se estabelece como via fundamental para libertação do sujeito, pois espera-se que ele consiga construir a sua palavra. O olhar sobre a teoria lacaniana deu-me condições para que pudesse apreender o discurso de Freire de uma outra forma. Percebi que muitos pontos levantados por Paulo Freire só se tornaram compreensíveis mediante o entendimento das postulações da psicanálise lacaniana. Nesse sentido, a tarefa orquestrada por Freire para “recuperar” a incompletude humana ou discutir o campo das incertezas do sujeito que se descobre inconcluso, é fundamentalmente de natureza psicanalítica, que só pude entender quando tomei conhecimento da concepção lacaniana da palavra mediada pela dimensão do inconsciente.

Na concepção lacaniana o homem é linguagem, posto que é um ser de cultura. Sendo o homem um ser de cultura, este se desprende da natureza de forma irreversível. E por estar imerso na linguagem, o homem cultural se diferencia dos outros animais, visto que não mais se limita a imagem e a realidade aparente, mas transcende essas duas dimensões, que passam a ser cortada pelo simbólico. Na esfera do simbólico o homem transcende a realidade e é capaz de recriá-la através da imaginação e da fantasia.

Para Lacan o homem é um ser pulsional. A pulsão, por sua vez, é marcada pela linguagem, pela cultura, pelos sentidos que se criam pelo homem, no mundo que passa a ser objeto de desejo. E dessa forma o desejo dá sentido à existência humana, isto é, o mundo que se deseja, o corpo que é desejado e o “eu” desejado. Em sua teoria o homem, e o mundo são os sentidos criados e recriados pela cultura, a partir de marcas deixadas desde os primeiros momentos da vida infantil, através do processo de socialização, da amamentação ao banho, dos primeiros passos às primeiras palavras. Desde complexo de sentidos resulta a fala



(parole), na qual o homem se constitui definitivamente, único e singular, despregado da natureza. E quanto ao texto escrito, como o ser humano se representa nele?

Ainda na concepção lacaniana o texto escrito traz em seu tecido textual uma dimensão lingüística constitutiva do ser humano, concebendo-o como um ser histórico. A linguagem teria sua origem num determinado momento da história da humanidade que o definiu e o diferenciou dos outros animais, sendo esse retorno à natureza impossível, pois implicaria na perda da função da linguagem, enquanto recurso de representação e abstração da realidade que, foi fundamental para o desenvolvimento das sociedades, das leis e da cultura.

Nesse sentido, A linguagem humana não traz apenas sinais que remetem a estados emocionais que sinalizam perigo, fuga ou presença de alimento, como nos outros animais. A linguagem humana não apenas reproduz a realidade, mas a cria, recria e reconfigura através dos múltiplos sentidos e significados que emergem da palavra viva, constitutiva de mundo. Essa palavra que se constitui em corpo linguagem, corpo palavra e corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício de expressão. É através da prática da literatura, seja pela leitura ou pela escritura, que se dá o desenvolvimento das potencialidades da dinâmica da linguagem.

No campo da psicanálise, a dinâmica da linguagem do inconsciente se dá através dos mecanismos de metáfora e metonímia, na cadeia associativa de significantes que envolve o deslocamento da pulsão, do objeto de desejo primeiro pela mãe, a outros objetos, no mundo (MILLER, 1999,258). Da mesma forma funcionaria o sintoma, que se utiliza do recurso da metáfora substitutiva do trauma ou do objeto recalcado por outros conteúdos secundários. A emergência desse conteúdo latente, dotado de energia pulsional, poderia se dar através de manifestações como os sonhos, os chistes, atos falhos, manifestações corporais que, como linguagem, são dotados de sentidos e serem apreendidos pelo sujeito significante.

Nessa perspectiva o próprio homem é o significante da linguagem, na psicanálise, aquele que traz o sentido à fala, não sendo esta atrelada ao significado, a uma representação direta da realidade. A realidade para a psicanálise é a realidade psíquica, e não a realidade factual. A linguagem, para a psicanálise, não é protótipo do mundo, mas um novo mundo, inconsciente, subjetivo, do próprio homem, simbólico.

Tomando como pressuposto a concepção lacaniana de linguagem, no que tange ao texto literário, a linguagem rompe a sua proposta comunicativa, deixando de servir apenas ao objetivo de representar a realidade, para expandi-la, transfigurá-la, transgredi-la. Nesse sentido, a palavra se torna impossível de ser aprisionada pelos significados definidos. Por

isso, urge dizer que a palavra é múltipla e dinâmica, capaz de definir o homem em sua condição simbólica e fazê-lo perceber o inacabamento de sua existência.

Diante da concepção lacaniana de linguagem, desejo e palavra, outro conceito se faz necessário discutir, ou seja, o conceito de apropriação. Apropriação não pode ser confundida com preenchimento, isto é, o sujeito que se apropria não está preenchendo um vazio. Ao se apropriar ele está penetrando no universo do conhecido para reconhecê-lo. A este respeito Paulo Freire assim se refere:

Ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, “penetrando” o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. (FREIRE, 1992, 81).

Fica claro com a citação acima que a noção de vazio em Paulo Freire não se vincula a espaços à espera de conteúdos. O vazio deve ser entendido como uma dinâmica geradora de uma relação dialógica, que não anula o ato de ensinar, mas ao contrário, fortalece o encontro do aprender, visto que o exercício do pensamento inquieto do professor/a não está condicionado a limitar a capacidade criadora de alunos e alunas. Assim, quando o pensamento do professor/a se constrói para suscitar o desenvolvimento autônomo do pensamento do educando/a, estes se constroem a partir de um pensar expressivo, autêntico e generoso.

Dentro desta perspectiva é possível o educandos se reconhecerem como sujeitos inacabados, pois partirão da concepção de que a escola é um instrumento de mediatização do saber constituído, e não a detentora do saber absoluto. Com essa consciência os alunos compreenderão que todos nós (professores e alunos) somos sujeitos implicados no processo de construção do conhecimento; e como construtores somos levados consciente e criticamente a montar o quebra-cabeça do ensinar e do aprender.

Assim, considero profundamente válida a idéia de que a escola possa criar uma estrutura didático-pedagógica capaz de promover aos educandos atividades que os façam ter consciência de que o ser humano se constrói à medida que ele se percebe como sujeito inacabado e, portanto em processo de revisão constante das relações dialéticas

opressor/oprimido. Desta forma, Freire enfatiza<sup>90</sup> que a consciência crítica do sujeito não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis ação e reflexão.

O diálogo que estabelecemos até o momento entre Freire e Lacan impõe que se pense uma alternativa viável para que professores e alunos encontrem um espaço de discussão sobre a ação de ensinar e aprender como interações contínuas e inacabadas. Nesse sentido elegemos o texto literário como uma das possibilidades, que poderá nortear o complexo universo do binômio ensino-aprendizagem na escola. E desta forma, tentaremos instituir o encontro de Freire e Lacan no espaço da sala de aula, tomando como pressuposto o discurso literário no contexto pedagógico.

Faz-se necessário entender que a noção de inacabamento que buscamos estudar na perspectiva freireana e lacaniana pode ser discutida e exercitada no ambiente escolar mediante a compreensão do significado que o fazer literário carrega em sua acepção. Ao escolher trabalhar com o texto literário em classe de EJA, pensava não somente modificar uma prática pedagógica que se apresentava definidora de nortes, mas também atentava para o fato de que homens e mulheres pudessem, através dos textos, desvelarem o seu sentir diante da possibilidade de se perceberem como corpos históricos ante a obra literária. Isso me faz lembrar uma fala de Barthes<sup>91</sup> que diz: periodicamente, devo renascer, fazer-me mais jovem do que sou.

A fala de Barthes ao rememorar uma experiência passada mostra que o texto literário é capaz de construir o sujeito e revelar quem ele é. Através da palavra literária se criam sentidos, se funda a cultura e a humanidade deixa suas marcas definidoras, sempre reelaboradas. Partindo dessa perspectiva, identificar o caráter social da literatura é pensar o seu lugar como criadora de subjetividade partilhada e pessoal. Observamos no relato de Barthes que, apesar do narrador escrever o texto na linguagem comum aos homens, mas o acesso dos homens aos seus significados revelados, varia a cada época e a cada instante de leitura. Por isso, acreditamos que o desejo discutido por Lacan e a liberdade discutida por Freire podem ser suscitados nos alunos através do exercício que fizemos com o campo do literário, pois o fazer literário se institui no vazio e no inacabamento movediço da linguagem.

Trazer Lacan para essa discussão foi crucial, levando em consideração que a psicanálise mantém, tomando as devidas proporções, certa similitude com o fazer literário. A

<sup>90</sup> Ver: **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 2002, p. 6.

<sup>91</sup> Na *Aula* (2007, p. 43-44) Barthes rememora a leitura que havia feito do romance de Thomas Mann, *A Montanha Mágica*, que trazia o relato de momentos da tuberculose que o próprio Barthes vivenciara. Embora a narrativa tivesse situada em 1907 e a experiência de Barthes com a doença tenha acontecido em 1942, ao ler o relato ele percebe uma fusão do espaço-tempo e dessa forma ele se percebe como um corpo histórico.

psicanálise surge nos fins do século XIX como manifestação da cultura, revelando o homem moderno em suas neuroses. Desse modo ela pode ser vista como filha da decadência do mundo moderno, e assim, se apresenta como uma nova forma de pensar o homem, na sua subjetividade, nos seus aspectos ocultos e velados. Por isso que em muitos aspectos, ela se aproxima do fazer literário, que toma como lastro a linguagem para compreender a existência humana.

A linguagem para a psicanálise não segue a linha da comunicação, em sua horizontalidade, na seqüência de significados encadeados que remetem a uma realidade factual. Os traumas tratados nem sempre tem um representante no vivido, mas fantasmático, inscrito na cadeia associativa inconsciente, desejo e castração. No método criado pela psicanálise, na associação livre, as palavras emergem como no texto literário, rompendo o real. E o psicanalista, como o narrador, é servo de seu ofício, instrumento da linguagem, que inicia o cliente/leitor, o sujeito, nas artimanhas da linguagem inconsciente. E dessa forma o mundo é lido na psicanálise através de uma forma própria, numa linguagem para iniciados, a linguagem inconsciente.

O lugar almejado pela psicanálise, em muitos momentos, é o da revelação, permitindo ao próprio sujeito significante da análise a possibilidade de descobrir-se, aperceber-se de um conhecimento que ele mesmo traz em sua vida. Dessa forma, semelhante ao escritor, o analista seria aquele que facilitaria à humanidade ver além de sua realidade cotidiana, expandindo sua visão para além dos significados corriqueiros, dos condicionamentos e dos aprisionamentos. Frente a isso, na mediação entre a psicanálise e a arte encontra-se o texto literário, representado em sua forma estética pela palavra, aparentemente em des-função, mas que em essência desnuda as emoções mais profundas do sujeito. A psicanálise por sua vez é a revelação da loucura de todos e de cada um de nós. Partindo dessa perspectiva de análise ambos os campos cultuam, mesmo que de forma velada, o prazer.

Na concepção de Wellek e Warren (1976, 33) quando uma obra literária exerce com êxito a sua “função”, o prazer e a utilidade fundem-se. Isso leva a crer que o prazer da literatura não é apenas uma preferência de entre uma lista de prazeres possíveis, mas sim um prazer mais alto, exatamente por se tratar de um prazer numa superior esfera de atividade, isto é, na contemplação não aquisitiva.

Além disso a literatura pode ser também um instrumento ideológico, um meio de convencer o leitor a aceitar os arranjos hierárquicos da sociedade. Em contrapartida, a literatura oferece meios para anular seus possíveis efeitos nocivos ao leitor, já que ela seria o

lugar onde a ideologia é exposta, e uma vez visualizada, torna possível ao leitor exercer a criticidade e a tomada de posição.

As obras literárias por lidarem com a palavra, exercem uma função ideológica, pois comunicam experiências, sentimentos, conflitos e decisões; além de manifestarem idéias e concepções de uma sociedade e exprimir valores morais, sociais e políticos, mesmo que não estejam objetivando tal finalidade. Frente a isso, uma das funções fundamentais do discurso literário contemporâneo é a renovação da linguagem, das próprias palavras e dos contextos, para libertá-los das mistificações que carregam consigo ao longo dos anos. Na obra *Mitologias*<sup>92</sup> Barthes diz que a única linguagem que não é mítica é a linguagem do homem produtor, pois sempre que o homem fala para transformar o real, o mito torna-se impossível.

Logo é possível afirmar que a obra literária é rica em significados, pois pode abrigar, ao mesmo tempo, uma variedade de funções, tais com: renovação da linguagem, a purificação de sentimentos através da catarse, o sentimento de prazer através da função lúdica, a estética da palavra e a sua condição pragmática, que se estabelece através da pregação da ideologia.

Em vista disso o texto literário utiliza-se da linguagem não comprometida com o poder, porque a linguagem literária pode desobedecer as regras de submissão para se fazer compreender. Esta desobediência marca a autonomia que o texto literário exerce na vida de autor e leitor quando se utiliza da linguagem cotidiana. O autor que se utiliza dessa linguagem cria estruturas lingüísticas que conduzem o homem a pensar a sua situação de sujeito no universo. E desta forma proporciona ao leitor uma clara compreensão de seus sentimentos e idéias.

Assim, ao construir o texto literário partindo do pressuposto do desejo, o escritor consegue que sua criação tenha um novo valor, isto é, passa de simples utilização comunicativa da linguagem para uma ferramenta de poder e emancipação do sujeito. O poder assumido pela nova linguagem é um poder ligado ao novo valor artístico. A linguagem literária assume aspectos de representação e demonstração. Através dessa linguagem, pode-se refletir sobre a própria língua como lugar da liberdade. A linguagem literária permite que as palavras assumam vida própria, com novas significações que não aquelas a elas conferidas usualmente. A linguagem passa a ter “sabor”. Um sabor que advém da composição alquímica do olhar do escritor e da percepção ativa do leitor frente às palavras de uma linguagem literária que assume novos significados e representações.

---

<sup>92</sup> *Mitologias*, p. 166.

No capítulo II do ensaio sobre a origem das línguas, intitulado “De como a primeira invenção das palavras não vem das necessidades, mas das paixões”<sup>93</sup> Jean-Jacques Rousseau afirma que as necessidades ditam os primeiros gestos e que as paixões arrancam as primeiras vozes. Com esta afirmação ele acredita que o sentimento gerou a palavra e, se verdadeiro for, a origem da palavra reside nas paixões, posto que todas as paixões aproximam os homens. É do amor, do ódio, da piedade e da cólera que a humanidade arrancou as primeiras vozes. É do sentimento que nasceram as primeiras palavras.

As palavras de Jean-Jacques Rousseau reascende a discussão sobre a proximidade entre ficção e realidade. Diante desta interação cada vez mais presente na construção literária contemporânea, nós, professores, sentimos a necessidade premente de conduzir o aluno a alcançar e perceber a obra literária como um espaço em que estão postos os elementos que mapeiam o universo real. Certamente que esta tarefa não é das mais fáceis, tendo em vista que precisamos nos convencer de que somos antes de tudo, leitores também. Ao nos convencermos de que o nosso papel de professor pressupõe o de leitor, fica mais fácil entendermos as mais variadas dificuldades por que passa o aluno na aquisição do livro e na apreensão da leitura, principalmente a literária.

Este aprendizado que precisamos exercitar junto com o aluno poderá ser extraído dos saberes e experiências vividas pelos educandos e professores na vida cotidiana. Estes saberes não são sistematizados, não tem a pretensão doutrinária, nem acumula um acervo teórico. Os saberes cotidianos de alunos e professores são oriundos de uma prática diária, cuja finalidade é integrar-se ativamente à realidade para torná-la parte integrante de suas vidas. Essa integração desses atores sociais com a realidade forma em suas vidas um conjunto de representações a partir das quais eles conseguem interpretar e orientar a suas práticas cotidianas.

Por essa razão, nós professores precisamos aprender a identificar e aproveitar a experiência de vida trazida pelos alunos como um espaço de biblioteca no qual contém todas as leituras de vida dos homens. Maurice Tardif<sup>94</sup> salienta que o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em constante interação com outras pessoas, principalmente os alunos. E diz mais, que a atividade docente não é exercida sobre um objeto a ser conhecido ou

---

<sup>93</sup> Cf. **Ensaio sobre a origem das línguas**. V. 1 p. 265-266.

<sup>94</sup> **Saberes docentes e formação profissional**. 2002, p. 49

uma obra a ser produzida. O docente, segundo ele, atua numa realidade concreta, numa rede de interações com outras pessoas, num contexto em que o elemento humano é determinante.

As considerações de Tardif reafirmam o pensamento de que no processo de escolarização do ensino da leitura do texto literário nos consideramos como indivíduos sozinhos, detentores de saberes explicativos que neutralizam os saberes experienciais do aluno. Não há uma explicação clara para esta atitude. Ela pode ser interpretada como uma preocupação exagerada do mestre diante de uma hierarquia que modela a dinâmica de relação entre o professor que ensina e o aluno que supostamente tem dificuldades para aprender.

Outra explicação para esta atitude é a de que o mestre nada tem a aprender com o aprendiz. Pelo seu caráter provocativo esta última alternativa sinaliza para uma assertiva; isto é, a escola brasileira padece da validação excessiva dos saberes científicos, inviabilizando a objetivação dos saberes experienciais do aluno. Assim sendo, por que almejamos que os adolescentes desenvolvam competências e habilidades para a leitura? Não deveríamos tentar entender o que significa uma proposta de interação?

Essa união do texto literário com o leitor denomina-se de interação. Não é tão fácil definir como se dá o processo de interação através de um texto, visto que ela se estabelece através da imprevisibilidade que há na constituição de sentidos entre os “parceiros do texto”, terminologia usada por Wolfgang Iser.<sup>95</sup> Na linha de pensamento de Iser, notamos que esta relação do texto com o leitor atribui a este último um controle sobre as construções que são borbotadas dos meandros do texto. Contudo, este leitor deverá ter a noção clara de que não deverá retirar do texto certezas que possam destruir o pacto selado no interior da leitura, pois este procedimento poderia destruir a relação interativa entre o texto e o sujeito leitor, comprometendo, desta forma, a constituição de sentidos.

Em *A leitura* (2002) Vincent Jouve nos diz que em função da antecipação do sentido narrativo do texto pelo leitor, este passa a apresentar capacidades de previsão sobre o mesmo, criando, portanto o lugar da leitura. E reitera: “esse trabalho de previsão, portanto, é tudo menos superficial. Obrigando o leitor a requestionar suas interpretações, está na origem dessa “redescoberta de si”, que é um dos efeitos essenciais da leitura e que se analisará ulteriormente”.

Partindo desse pressuposto questiona-se, que condições de práticas leitoras são dadas aos educandos para que possam estabelecer uma interação entre as leituras realizadas e a

---

<sup>95</sup> Cf. “parceiros do texto” – W. Iser *apud* A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luis Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

construção de sentidos sobre elas? Como está sendo usado o texto em sala de aula? Como estariam os professores agindo do ponto de vista da pedagogia da leitura? Estão sendo estes professores vítimas de uma escola com políticas educacionais equivocadas? Não cabe neste momento respondermos a estas questões. Até porque o que alimenta o debate e as conservam vivas na memória do sujeito é a ausência de uma resposta imediata. O imediatismo a estas questões só traria soluções precipitadas que, de algum modo, poderia até resolver conflitos superficiais, mas certamente não minoraria a inquietação e despreparo de professores e alunos frente à produção de leituras literárias na escola.

Por isso, recorremos a Roberto Reis<sup>96</sup> que diz: “o estudo da literatura seria mais bem equacionado considerando-o dentro da dinâmica das práticas sociais, isto é, a escrita e a leitura estão sujeitas a variadas formas de controle e têm sido utilizadas como instrumentos de dominação social”. Isto significa dizer que este conjunto de sistemas simbólicos que é a cultura e que muitas vezes prescreve ou limita a conduta humana, tem a literatura como seu principal veículo de transmissão, pois tanto autores quanto leitores são constituídos e, muitas vezes explicados pela posição sócio-cultural que adotam.

Por isso, as ações do leitor não podem mais ser vistas como ações passivas. O olhar do leitor se constitui como parte integrante do ato da leitura. Este ato muitas vezes pode se configurar como um elemento questionador ou como um elemento de impulso que reestrutura a escrita do autor. Neste momento em que se vive a era da velocidade eletrônica e do progresso técnico, a instantaneidade das informações embriaga os leitores e os conduz a interagir vertiginosamente com os textos que desfilam à sua frente. Neste sentido, a participação do leitor e o seu engajamento com a produção de leituras deve ser um compromisso da escola com a formação de sujeitos leitores. Abrir este espaço para dizer como poderá ser constituído este compromisso não é a tarefa desta produção. Cabe tão somente aqui, provocarmos os leitores no sentido de que estes questionem sobre o papel da família, da escola, do professor e do aluno como categorias leitoras na era das virtualidades. Pois como nos diz Barthes, o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto (Op.cit. 2007, 41).

Assim, se somos sujeitos implicados no processo de construção do conhecimento, enxergamos o conhecimento como produto da práxis; e, portanto, resultado da ação consciente do homem sobre o meio. Ação que modifica o meio e o homem simultaneamente.

---

<sup>96</sup> Ver Cânon, p. 72, 2º parágrafo.



Daí que o ponto de partida e de chegada é a prática social de seres humanos concretos. O princípio fundamental está na crença de que o pensamento como atividade consciente no homem e o aprendizado e/ou a construção do conhecimento obedecem a um movimento dialético que vai do real ao intelectual e vice-versa, mas, sobretudo aprende-se pensando e atuando sobre situações concretas da vida.

No âmbito da pedagogia freireana e da psicanálise lacaniana encontram-se aspectos que dizem respeito ao modo como se concebem o conhecimento e o seu processo de construção, numa perspectiva que se mostra provisória e inacabada. Olhar o conhecimento a partir dessa ótica, implica vê-lo como objetivação humana e, portanto, algo a ser apropriado no processo de aprendizado, que é também um processo de humanização, na medida em que apropriar-se significa tornar próprio via mediação simbólica, esse movimento constitutivo do ser humano.

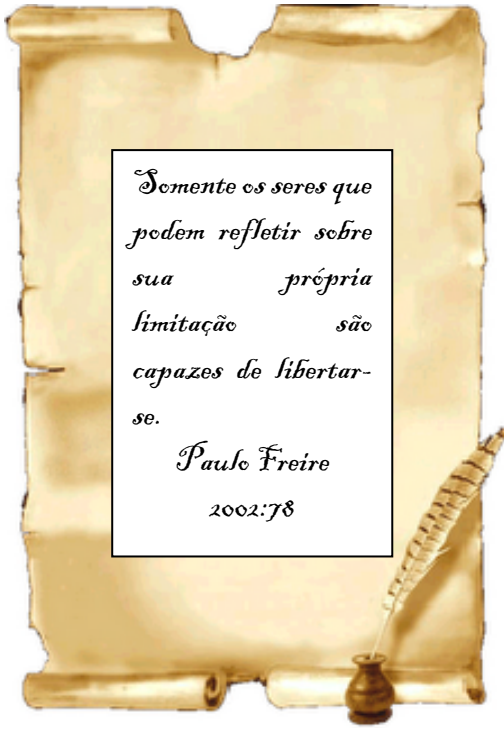
Ratificando um pensamento anterior, fica evidente que na sala de aula se efetivam as aprendizagens formais e sistemáticas; e portanto, é nesse espaço também que os conteúdos adquirem vida, na medida em que se constituem como meios de re-criação da realidade para os sujeitos que a protagonizam. Mas definitivamente é a sala de aula que se constitui como espaço de encontro de subjetividades marcadas cada uma por processos sociais e históricos distintos. Em vista disso, a sala de aula é, pois, um espaço complexo, pleno de relações de toda ordem onde os sujeitos se encontram e a partir de determinadas possibilidades eles se constituem e se re-significam nas suas experiências históricas.

Diante do exposto, esse diálogo que estabeleci neste capítulo entre Freire e Lacan permitiu-me ver que o exercício de investigar as relações de ensino, examinando os modos de participação dos alunos na construção do conhecimento, a forma como eles operam o conhecimento, o lugar de onde falam, o modo como relacionam informações, como justificam, como elaboram hipóteses sobre as coisas, contribuiu para o refinamento do olhar e dos modos de considerar o que acontece no espaço institucional da escola.

Com essa nova percepção do contexto escolar, pude problematizar a aprendizagem na escola e ressaltar seu caráter processual, assumindo a escola como um lugar de aprendizagem; considerando a aprendizagem como construção de conhecimento e, portanto, desenvolvendo o argumento de que conhecer é compreender e compreender é dar significação à dinâmica do mundo material e simbólico, pois nesses mundos, a aprendizagem configura-se como um fluxo, um trânsito de significações que mantém entre si relações de complementaridade e

reafirmção contínuas. São estas relações que tornam o ser humano inacabado e desejoso. Assim, para finalizar deixo uma citação de Roland Barthes que diz o seguinte:

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível (1978, p. 45).



*Somente os seres que  
podem refletir sobre  
sua própria  
limitação são  
capazes de libertar-  
se.*

*Paulo Freire*

*2002:78*

## CELEIRO DE LEITURAS E VIVÊNCIAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

### 4.1. À guisa de apresentação

Este capítulo foi intitulado como “celeiro de leituras e vivências literárias” porque sintetiza o período de convivência que tive com os alunos da educação de jovens e adultos durante o processo de pesquisa. Durante esse período de interação, dois objetivos se fizeram presentes no trabalho de pesquisa e serviram de ponto de partida para a produção deste capítulo. O primeiro, de cunho amplo, foi observar como os alunos da educação de jovens e adultos se apropriavam do texto literário a partir de vivências literárias e, a partir daí elaborar uma abordagem conceitual que pudesse oferecer subsídios aos interessados na leitura e na formação de leitores. O segundo objetivo, mais específico, e decorrente do primeiro foi criar uma proposta de atividades literárias para classes de EJA, envolvendo os mais variados textos literários, visando o aprimoramento da própria capacidade de leitura dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Como já foi abordado no segundo capítulo, para consecução desses objetivos tomei como dimensão metodológica a observação participante na medida em que me pus a olhar, ouvir, interpretar e compreender a realidade da turma que escolhi para desenvolver o trabalho de pesquisa. Ao tentar penetrar em formas de vida plurais e às vezes estranhas, a vivência delas passou a cumprir uma função estratégica na construção do conhecimento, pois o estar presente na produção daquela tarefa fez-me ver que a observação participante cria uma idéia-valor sobre o fazer literário na prática da pesquisa.

Por isso, este capítulo se caracteriza como o lugar de resultados, pois se apresenta como a efetivação da pesquisa a partir da elaboração da proposta de vivências literárias para as classes de Educação de Jovens e Adultos. Em vista disso, dividimos a proposta em duas partes; na primeira parte faremos uma abordagem teórico-conceitual sobre ações comunicativas que podem ser desenvolvidas pelo leitor no ato da leitura, proporcionando a este um maior envolvimento com o texto literário lido.

Na segunda parte do capítulo apresentaremos quatro tipos de atividades literárias desenvolvidas ao longo da parte prática da pesquisa a que denominamos de vivências literárias. Para que pudéssemos ter maior precisão e, conseqüentemente, domínio sobre o trabalho escolhemos a seguintes atividades: oficinas de criação literária, rodas literárias,

performances poéticas e murais imagéticos para serem montadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Todas as atividades tiveram um amparo teórico e um plano estratégico de trabalho que priorizou elementos como: a realidade social do grupo, o eixo temático proposto pela escola e a temática escolhida em consonância com a classe. Desse modo, não pretendo transformar o capítulo num protocolo de aula, mas numa apresentação de atividades que transformadas em vivências literárias mostraram que é possível o aluno se apropriar da leitura literária de forma prazerosa.

#### **4.2. Por uma teoria da apropriação do texto literário**

A escolarização do texto literário é uma realidade da qual não podemos fugir. Embora alguns estudiosos afirmem que o texto literário ao ser escolarizado perde sua essência primaz, que é a fruição, vale a pena dizer que muitos são os alunos que têm a escola como referência para o contato com a leitura literária. Especificamente a turma de EJA com a qual convivi em processo de pesquisa, foi possível observar que a escola era o único lugar em que a dinâmica de leitura literária se fazia presente. Contudo, a despeito da polêmica instaurada sobre escolarizar ou não escolarizar o texto literário, o que deve ser modificado é a abordagem didática que se imprime aos textos trabalhados no âmbito escolar.

Em uma época em que a internet passou a ser um dos elementos fundamentais para a nova cultura jovem, cujos padrões de comportamento, costumes e códigos se constroem dentro das experiências do ciberespaço, é necessário repensar a função de algumas atividades didático-pedagógicas para crianças, jovens e adultos em nossos dias. Na concepção de Sérgio Ferreira do Amaral<sup>97</sup> “com a potencialização da inteligência coletiva, será necessário repensar a função da escola e dos sistemas tradicionais de aprendizagem e avaliação”.

Partindo deste pressuposto, este capítulo tem a pretensão de esboçar uma concepção teórica sobre as competências que podem ser desenvolvidas pelo leitor no momento da leitura literária. E para justificar a necessidade da elaboração de uma discussão teórica sobre a apropriação do texto, partimos da reflexão feita por Paulo Freire (1992, p.87), quando diz: “...ler como um ato de estudar, não é um simples passatempo, mas uma tarefa séria, em que os leitores procuram clarificar as dimensões opacas de seu estudo”.

---

<sup>97</sup> Ver: As novas tecnologias e as mudanças no padrão de percepção da realidade, In: **A leitura nos oceanos da internet**, São Paulo: Cortez, 2003. p. 107-114.

Frente a isso, sabemos que a leitura é de fundamental importância para que possamos apreender a realidade a nossa volta e, por consequência construirmos e reconstruirmos os objetos da realidade material e imaterial. A noção de decifração de palavras para este contexto está completamente obsoleta, visto que o ato de ler deve ser entendido como um processo contínuo, similar ao fato de se estar biológica e socialmente no mundo. Por essa razão precisamos promover na prática pedagógica atividades de leitura que possibilitem ao aluno se tornar mais crítico e ativo frente ao conteúdo do texto, pois a criticidade sobre a leitura propicia entre outras coisas, o aprofundamento do seu conhecimento sobre a realidade que o cerca, além de proporcionar um olhar mais acurado sobre os problemas e desafios encontrados em sua realidade social.

Miguel Arroyo (1996, p. 11) salienta que “é preciso alargar nossa visão de como as pessoas se educam e aprendem, pois há uma pedagogia além da nossa pedagogia”. Esta pedagogia de que fala Arroyo possibilita ao aluno comparar, observar, questionar para além das possibilidades visíveis. Desta forma, o aluno é capaz de romper com a barreira da superfície do texto e investir na compreensão de sua complexidade.

Assim, se ao homem é dado o direito de produzir na dimensão material e imaterial o seu próprio mundo, é porque ele é dotado de capacidade para dar sentido a sua própria existência, produzindo idéias e ideais que reconstróem os seus valores e sentimentos dentro da sua existência. É o que Paulo Freire chama de “inteligência do mundo”. Adquirir esta inteligência significa conhecer valores e idéias na sua interioridade, significa também, pensar sobre eles, desenvolvendo uma posição crítica e própria (FREIRE, 2001, p. 23).

Partindo da concepção de Freire que põe em relevo a posição crítica e própria do leitor, defendo que o encontro do leitor com o texto literário não se limita apenas a uma análise estrutural do texto escolarizado. Esse encontro deve gerar competências comunicativas que só o leitor poderá desenvolver. Dou ênfase a essa ação solitária do leitor, porque creio que essas competências comunicativas não podem ser dependentes da prática pedagógica do professor. Apenas o contato do aluno com o texto literário pode levá-lo a desenvolver em si essas ações comunicativas.

De antemão o leitor jamais deverá perder de vista o fato de que aquilo que está lendo é produção de alguém que tinha certamente, propósitos e intencionalidade ao fazê-lo. Considerando esse indício, o leitor deve localizar os propósitos do autor e coaduná-los aos seus próprios propósitos. É nesse momento que o leitor começa a pôr em prática três

competências comunicativas para a leitura do texto literário, que caracterizo como: Introspecção, Imagem visiva e Interlocução.

Esta experiência de pesquisa me ensinou que a tarefa de ensinar leitura na escola contemporânea não é uma coisa fácil, nem simples. Isto porque partimos do pressuposto de que promover a leitura em classe é somente ter um bom texto e criar dinâmicas de leitura que façam com que os alunos se interessem pelo texto dado. Ledo engano. Quando elaboramos essa teorização sobre o modo como o leitor pode se apropriar da leitura, foi porque já tínhamos feito diversas tentativas para conquistar os alunos e não tínhamos conseguido sucesso. A partir de alguns fracassos com atividades de leitura naquela classe, pude entender que alguma coisa estava errada na minha forma de abordagem comunicativa.

Foi com essa consciência (que é um aprendizado) que passei a analisar a relação existente entre o leitor, o texto, o autor e a realidade histórica que circunda todos. Essa análise me fez perceber que o docente (no caso, eu) elaborava as atividades do seu ponto de vista, sem conversar e, portanto, sem conhecer, a partir das falas dos alunos, o modo como eles se apropriavam do texto literário e que relação eles tinham com o mundo da leitura. Essa ausência de diálogo entre as partes estimulava o desinteresse dos alunos e a reprodução de leituras mecanizadas, que só serviam para cumprimento de tarefas obrigatórias.

Partindo desta perspectiva, passei a considerar que uma exposição teórica sobre a forma como nos apropriamos de um texto, poderia ser importante para que o aluno pudesse entender de que forma um elemento externo pode mexer com o nosso corpo cultural. Levei essa idéia a cabo e percebi que houve uma reação diferente nos alunos. Ao falar das três ações comunicativas que podem ocorrer com o leitor no momento em que este se defronta com o texto literário, muitos alunos se identificaram com a explanação e de imediato diziam: - “isso acontece comigo, sim” ou - “é mesmo! Eu faço a cena toda em minha cabeça!”

O discurso do aluno mostrou-me que eu não estava trazendo nada que eles não já fizessem de forma assistemática. A minha contribuição foi apenas despertá-los para a compreensão dos seus próprios sentidos frente ao texto literário. A partir desse dia, todas as vezes que chegávamos ao campo da pesquisa eles diziam: - “pró, agora estou gostando mais da leitura porque consigo viajar nas minhas imagens”. Foi a partir daí que percebi a necessidade de trazer esta proposta de discussão de uma teoria sobre a apropriação do texto literário, visando que ela possa ser discutida com os alunos antes de iniciar uma atividade de leitura.

Não desejo que ela seja vista como uma regra fixa para iniciar o trabalho com a leitura; a importância desta conversa sobre as ações comunicativas para leitura reside no fato de que o professor/a fará com que os estudantes se percebam como peças fundamentais para que o processo de entendimento do texto dê certo. Eles devem compreender que a leitura de um texto literário ou não-literário só se realiza plenamente quando o leitor absorve, imagina e dialoga com a existência do texto. Isto quer dizer que leitor, texto e contexto devem estar em constante simbiose, pois do contrário o texto está fora do leitor. E quando isso acontece surgem o cansaço, a preguiça, resultando no tão conhecido desinteresse. Por isso, apresento neste capítulo as ações comunicativas para a leitura do texto literário, não como algo novo em sua constituição lexical, mas como uma aceção a ser pensada para que possa ser apresentada e discutida com o aluno em processo de formação de leitura.

Longe de querer estabelecer reducionismos a respeito de ações para a prática da leitura na escola; defendo apenas um modo particular de como o leitor pode se relacionar e interagir com a leitura literária. Esse olhar teórico que lanço sobre a dinâmica de apropriação do texto pelo leitor, não pretende encerrar (nem poderia) as (outras) possibilidades que o leitor possa vir a ter frente ao texto literário. Essa iniciativa objetiva apenas, suscitar nos docentes a necessidade de uma discussão maior sobre o modo como se oferece a leitura na sala de aula. Faz-se necessário que os professores se apercebam como promotores da leitura escolarizada, e não como criadores de regras fixas para o ensino da leitura. Antes de pensar quais as técnicas de leitura que o aluno precisa adquirir para ser um leitor competente, é preciso refletir de que forma o meu aluno se apropria do texto literário? Que competências são engendradas por ele para dialogar com o texto?

Nesse sentido, defendo a teoria de que o leitor ao entrar em contato com o texto literário depara-se com uma nova experiência que o aproxima de uma nova situação, a princípio, estranha ao seu entendimento. É exatamente nesse instante que ele inicia um intercâmbio com o mundo da leitura escrita, usando o universo dos sentidos. É necessário salientar que os sentidos imanentes não são produzidos pelo sujeito; eles estão inscritos no indivíduo e necessitam de ser aflorados por uma dinâmica externa. Neste caso, cremos que o texto literário pode ser essa dinâmica que aflora e organiza os sentidos do leitor.

Para discutir a possibilidade de essas três competências comunicativas serem entendidas e colocadas em exercício pelo leitor no âmbito escolar, fundamentamos essa exposição teórica em duas bases epistemológicas: a psicanálise-filosófica (Lacan e Merleau-Ponty) e a semiótica da cultura (Jakobson e Peirce). Embora ache que o olhar estruturalista de



Jakobson desvirtue um pouco a descrição que pretendo manter sobre as competências, saberei filtrar o que for necessário para o uso da argumentação.

A princípio, o desenho que se esboça para o desenvolvimento das competências comunicativas do leitor no contato com o texto é o seguinte:

- a) Introspecção – o leitor ao tomar posse do texto literário, absorve o contexto escrito, cria empatia e se enxerga nele;
- b) Imagem visiva – a absorção do contexto literário leva o leitor a reconstruí-lo imagetivamente conforme os seus códigos culturais e todo acervo de leituras anteriormente adquirido;
- c) Interlocução – se configura numa ação que se manifesta no instante em que o leitor estabelece no âmbito do texto, uma interação crítica e, de pronto, atua com o autor e o contexto ficcional; o que chamamos de processo triádico, isto é, há uma interlocução entre a tríade textual: autor/leitor/contexto ficcional.

Devo considerar que além da psicanálise e da semiótica, as competências comunicativas são amparadas por uma abordagem hermenêutico-fenomenológica, pois esta abordagem vincula a noção de sentido com a questão da interpretação, definida também por uma tríade: compreensão/interpretação/nova compreensão.

#### **4.2.1. Introspecção**

Não cabe abrir esta exposição criando definições para o conceito de introspecção, porque este não é o propósito da discussão. A introspecção é neste contexto, tomada como um exercício pessoal que o leitor estabelece consigo, visando preparar o seu corpo para receber signos promotores de novos sentidos. Urge salientar que não tomo o corpo segundo a descrição anátomo-fisiológica, mas como o lugar das inscrições do sujeito.

Neste sentido, na concepção hermenêutica inspirada em Merleau-Ponty, o corpo é entendido como lugar onde habitam as significações e os processos simbólicos. Assim, no instante em que o leitor entra em contato com o texto literário, desencadeia um processo de

absorção de uma realidade extrapessoal que vai se coadunar com as inscrições históricas impressas em seu corpo cultural.

Esta absorção da realidade ficcional conduz o sujeito leitor a examinar a própria realidade interior através da dinâmica subjetiva da introspecção, que só ele pode fazer. Por isso, caracterizamos esse momento como primeiro passo no processo de apropriação do texto literário. Essa dinâmica subjetiva da introspecção é estimulada por um elemento externo ao indivíduo e, neste caso, apresento o texto literário como esse elemento. Evidente que o sujeito experiencia naturalmente a dinâmica da introspecção no dia-a-dia de sua existência nas mais variadas situações e contextos de leitura de mundo. Contudo, quando se trata do espaço escolar, onde os saberes geralmente são construídos a partir de reproduções mecânicas, desenvolvidas sob o jugo de uma técnica preestabelecida, esse exercício de vivência com o texto que estamos propondo, pode até parecer utópico.

Entretanto, é preciso entender que estamos levantando a questão da construção do saber leitor, partindo da concepção de “consciência” de Paulo Freire (1992). A consciência neste caso deve ser construída de forma integradora e interativa, para que o sujeito tenha a certeza crítica do seu inacabamento frente a construção do saber no mundo real. É nesse bojo que entra o conceito de apropriação. A apropriação resulta de ações comunicativas que levem o sujeito a realizá-las em situação concreta. Frente a isso, como a introspecção age no sujeito leitor?

Ao ler um texto literário que usa o estilo fantástico em sua descrição, podemos encontrar a seguinte imagem: existe uma personagem que é extraordinariamente magra (esquálida). É indiscutível que a magreza incomum dessa pessoa é um fato importante para a compreensão do texto. Contudo, sem a introspecção e a empatia ao texto, a magreza da pessoa continuará simplesmente sendo um atributo físico. Só quando nos imaginamos no lugar daquela pessoa, só quando por introspecção vicária começamos a reviver experiências íntimas nas quais tínhamos sido incomuns ou conspícuos, só então começaremos a apreciar a significação que a magreza incomum possa ter para essa personagem. A psicanálise lacaniana (LACAN *apud* MILLER, 1999:52) explica que a introspecção não é uma fuga passiva à realidade, mas é a sua melhor forma, ativa, pesquisadora e empreendedora. É tão animada pelo desejo de aprofundar e expandir o campo do nosso conhecimento quanto o é a melhor das ciências físicas.

A introspecção é uma avaliação consciente do interior inconsciente, que corresponde àquilo que Lacan chamou de atingir a “Estação desejo”. O desejo é o resultado do conflito

permanente do homem com a civilização; por isso não há bom senso no desejo, pois ele gera a angústia do existir. Porém na concepção de Lacan “a angústia é a única fonte da criação”<sup>98</sup>. Esta concepção lacaniana nos faz compreender a razão pela qual o leitor muitas vezes refuta o texto literário, alegando ser este de difícil compreensão. Na verdade ele ainda não sabe lidar com as possibilidades de criação que carrega consigo. Daí a importância da construção de atividades leitoras que possam despertar no educando a consciência da sua potencialidade para a compreensão de si, do outro e do mundo.

Por outro lado, a docência deve perceber que na conjuntura atual o papel do educador não deve ser de autorizar de forma impositiva o saber ao outro (estudante) como se este não tivesse um corpo cultural a oferecer múltiplos saberes ao contexto escolar. Erroneamente, o educador se autoriza do autor ou da bibliografia para impor o saber ao outro objetivado e, paradoxalmente, ele produz um revoltado, um desencantado. Portanto, para fugir desse equívoco, devemos entender o ato de educar como o tratamento do outro objetivado pelo saber que este possa produzir; claro com a mediação do professor.

Como vimos no início do capítulo, a cultura hodierna se constrói a partir de novos paradigmas regidos pela era tecnológica do capital. Por isso, cultivar a leitura literária na escola é um desafio que exige do docente da língua materna o desejo da esperança. O mal-estar da civilização dominada pela ciência, como a nossa, se apresenta hoje como doenças predominantemente, oriundas do discurso do capitalista. Este discurso capitalista não é exatamente um laço social na medida em que oferece ao sujeito tão somente um objeto de consumo curto, rápido e descartável. Esse discurso promove a ilusão de completude ao alcance da mão. Isso pode efetivamente levar à decepção, à tristeza, ao tédio e à nostalgia do sujeito que em vão, tentou no imediatismo a completude do seu inacabamento. Por isso, contra o imperativo do discurso escolarizado e capitalista, proponho a introspecção do sujeito leitor frente ao texto literário, como um recurso identitário que estimula a falta e logo o desejo.

#### 4.2.2. Imagem visiva

---

<sup>98</sup> FORBES, Jorge. Jacques Lacan, o analista do futuro. In: **Você quer o que deseja?** São Paulo: Editora Best Seller, 2003, p. 205-208. Texto também publicado em **Opção Lacaniana**, n. 32, 2001, p. 52-53.

Outra ação comunicativa que se estabelece no confronto do leitor com o texto literário diz respeito à Imagem visiva. Franz Kafka abre *A Metamorfose* com a seguinte descrição:

Quando certa manhã Gregor Samsa despertou, depois de uma noite mal dormida, achou-se em sua cama transformado em um monstruoso inseto. Estava deitado sobre a dura carapaça de suas costas, e ao levantar um pouco a cabeça viu a figura convexa de seu ventre escuro, sulcado por pronunciadas ondulações, em cuja proeminência a colcha mal podia agüentar, pois estava visivelmente a ponto de escorregar até o solo. Inúmeras patas, lamentavelmente esqueléticas em comparação com a grossura comum de suas pernas, ofereciam a seus olhos o espetáculo de uma agitação sem consistência (KAFKA, 2002, p. 17).

A descrição da metamorfose de Gregor ou qualquer outra representação literária ao invadir o mundo simbólico do leitor é automaticamente transformada em imagens, similares aos objetos ou fatos da existência real. Para alguns indivíduos a elaboração das imagens ocorre com maior ou menor intensidade, a depender do contexto sócio-cultural do leitor. O importante é que o fato literário provoca no leitor o engendramento de novos sentidos e também de novas imagens. Esta função que o texto literário, inadvertidamente carrega em si, representa o lugar do qual são projetadas as imagens do contexto ficcional para serem alimentadas e enriquecidas pelas visões do mundo interior do leitor.

Segundo Italo Calvino “existem dois tipos de processos imaginativos: o que parte das palavras para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal” (1990, p. 99). Adotamos o primeiro tipo para discutir a apropriação do texto literário, porque este pode ser mais utilizado no processo de escolarização do texto nas atividades de leitura literária em classe de Educação de Jovens e Adultos; além disso, a utilização da palavra escrita como mediadora na formação do leitor, possibilita ao sujeito a elaboração de imagens e a recriação destas a partir das suas experiências.

Esta concepção comprova que o texto literário pode estimular o sujeito a produzir imagens a partir de suas inferências. Todavia, faz-se necessário abrir um parêntese para esclarecer de que forma a palavra *estímulo* está sendo usada neste texto. Não entendamos, neste contexto, o estímulo vinculado a condicionamento. O estímulo está aqui representado por uma situação externa e concreta que desperta no leitor a produção automática de imagens oriundas da sua própria existência real, fazendo com que ele parta do contexto para o co-texto.

Essa produção de imagens engendradas pelo leitor se constitui num elemento realizador do desejo do sujeito humano, no instante em que as imagens produzidas são fatores contínuos de preenchimento da incompletude que se realiza no outro, neste caso, o outro é o texto literário. E como diz Lacan: “o desejo é, no sujeito humano, realizado no outro, pelo

outro, no outro. [...] Desde então, o desejo do outro que é o desejo do homem, entra na mediatização da linguagem”. (LACAN *apud* MILLER, 1997, p. 52).

Esta citação de Lacan se tangencia com o meu pensamento de que o ser humano só encontra sua consciência e consistência da existência real no universo do simbólico. Por isso, Lacan defende a tese de que o desejo no ser humano, deve se fazer reconhecer. Esta ação do reconhecimento só é possível quando produzimos imagens que nos dá a sensação ilusória de saciedade ante o fenômeno literário. Mas logo essa impressão se esvai, porque o desejo só se realiza na incompletude do corpo cultural. Em se tratando do texto escrito, ele é por natureza, enquanto representação de uma “cadeia de expressão” (ECO, 1979, p.35), uma manifestação lingüística incompleta. Desta forma, as imagens produzidas pelo leitor se coadunam à incompletude do texto escrito, servindo de combustível para abastecer continuamente a incompletude do desejo no inacabamento humano.

Na concepção de Eco (1979) a complexidade do texto escrito é motivada pelo não-dito, que significa algo não manifestado na superfície. Em virtude do texto não se revelar em si mesmo, é que se requesta, portanto, o lugar decisivo do leitor através de movimentos cooperativos conscientes, que chamo neste contexto de produção de imagem visiva.

Ainda na esteira de Eco, ele tem uma frase célebre que diz: “todo texto quer que alguém o ajude a funcionar” (1979, p. 37). Esta frase sintetiza o poder que o texto literário exerce sobre o leitor no instante em que é apropriado e transformado em instrumento de compreensão da realidade circundante. Por ser, naturalmente um tecido construído com matéria prima vazada, esses vazios constitutivos da linguagem textual são continuamente preenchidos a partir dos sentidos atribuídos pelo leitor. Além disso, esses vazios responsabilizam o leitor a assumir atribuições leitoras de ordem interpretativa.

Esse quadro sinaliza que é preciso avançar naquilo que chamamos ato de interpretar. O ato de interpretar está na ordem da produção de imagens pelo leitor. Quanto a isso Heidegger diz que “interpretar não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão”<sup>99</sup>. Partindo desta concepção, a interpretação do leitor rompe com reducionismos didáticos e vincula a noção de sentido com a possibilidade de projeção existencial de suas imagens culturais no universo ficcional concreto. Sobre esse modo de lidar com o imaginário Orlandi<sup>100</sup> salienta que:

<sup>99</sup> Ver: Martin Heidegger. **Ser e tempo**. Tradução Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 204.

<sup>100</sup> Ver: **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2005, p. 70.

O modo que propomos de lidar com esse imaginário é trabalhar politicamente a relação dos sujeitos com os sentidos. Como dissemos, é preciso construir condições para, acolhendo sua capacidade simbólica, aumentar a capacidade de compreensão do aprendiz. Ensinar aqui significa trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz. E isto visa interferir na imagem que ele tem de texto e de leitura. Para isso é preciso mexer com a capacidade que esse sujeito tem de construir *arquivos*.

Neste sentido é necessário entender que o mecanismo de interpretação do sujeito leitor não pode ser visto como um instrumento didático que deve ser eficaz e unilateral ao ser usado pelo leitor no instante da compreensão do texto. A interpretação é uma experiência significativa que traduz as tensões do sujeito-leitor em elementos significantes que se reconstruem continuamente a partir da profusão de sentidos, engendrados pela imagem visiva. Contrariando o sentido que a escola atribui à interpretação, enquanto instrumento didático eficaz e unilateral, a interpretação significativa é plural e ineficaz, porque não cristalizada. Quando se trata de interpretação e criação de imagens visivas, não pode haver um código de eficácia, porque tal marca desindividualizaria a competência do sujeito leitor. Por isso, a interpretação deve acompanhar a dinamicidade do sujeito, enquanto produtor de imagem visiva.

#### 4.2.3. Interlocução

Início este tópico com as considerações de Graciliano Ramos acerca da função da palavra escrita. Ele diz:

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.<sup>101</sup>

Vimos que Graciliano Ramos concebe a palavra escrita como um elemento intrínseco àquele que a produziu. Da mesma forma, aquele que a recebe (leitor) passa a tê-la como um elemento indissociável em sua vida, porque no processo de leitura e escrita se estabelece no

<sup>101</sup> Texto extraído da contracapa da obra **Vidas secas**, 2004.

âmbito do texto, uma ação interativa triádica, a que chamamos de interlocução, pois envolve autor, leitor e contexto ficcional.

Embora a noção de interlocução seja largamente usada para o discurso falado, envolvendo sempre dois interlocutores, busquei inicialmente, algumas pistas no estudo realizado por Ângela Kleiman que discute o processo de interlocução na leitura de textos<sup>102</sup>. Para a autora o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto. E mediante a leitura, estabelece-se no tecido textual uma relação de responsabilidade mútua entre leitor e autor, mantida apesar das divergências possíveis de opiniões e objetivos.

Assim, interessada em compreender a forma como ocorre o processo de interlocução entre o leitor, autor e contexto ficcional pude pressupor nas observações realizadas que talvez a grande dificuldade em pôr em prática este exercício esteja ligada à apropriação de linguagens sociais priorizadas pela escola em detrimento de linguagens sociais constituídas pelos alunos.

Entendo que, quando os professores investem diferentes formas para que os alunos prestem atenção, participem, compreendam e pensem, estão atuando no sentido de que haja persuasão para com o material oferecido. Contudo, há um equívoco nessa ação porque certamente o docente não está promovendo a interlocução. Pelo contrário, o esforço do docente se torna muito maior do que a sua capacidade de penetração na realidade didático-pedagógica do aluno. Desta forma, o discurso do professor e, conseqüentemente do texto que escolhe para o trabalho de leitura, é recebido pelo aluno como o discurso que tem a força da autoridade.

Em contrapartida, as aulas que privilegiam a conversa, o debate e a discussão de textos, tornam-se aulas em que prevalece o discurso da autoridade flexível, naturalmente persuasivo, utilizando a classificação de Bakhtin<sup>103</sup>. Isto significa que, aulas em que os alunos tenham espaço para expor, explicar, falar e escrever sobre suas compreensões a respeito dos temas estudados devem contribuir significativamente para a aprendizagem.

Partindo deste contexto de ensino e aprendizagem é que percebemos que há nas salas, onde se trabalha com o texto literário, uma tensão entre linguagens sociais do cotidiano do aluno e linguagens sociais sistematizadas como áreas do conhecimento. Esta tensão nos fez perceber que o exercício da interlocução nas aulas de literatura é um problema que ainda não foi valorizado o bastante, para que se pudesse buscar uma saída alternativa.

---

<sup>102</sup> Cf. **Texto e leitor: aspectos cognitivos**. 2004, p. 65-80.

<sup>103</sup> BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4º Ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988, 203p.

Professores e alunos se fecham em copas e não desejam entender que para a efetiva realização da leitura literária escolarizada é preciso que a linguagem sistematizada se coadune com a linguagem do cotidiano, porque no contexto ficcional elas se tangenciam e se amalgamam. Nessa linha de raciocínio, considero que a escola deva levar os sujeitos a compreender a constituição do texto literário em sua essência, isto é, no texto podemos encontrar linguagens sociais de referência como: da Ciência, da Matemática ou da História, mas podemos encontrar também, linguagens que revelam o grotesco e o chulo.

Esse amálgama de que é constituído o texto literário, revela a sua interlocução com a existência humana. Então, por que impor ao aluno um olhar unilateral sobre o texto, se ele pode encontrar a pluralidade, visto que o próprio texto contradiz essa percepção unilateral? Acredito no processo de interlocução da leitura literária porque só ela é capaz de descortinar as janelas do texto e estabelecer a interdiscursividade como medida profilática contra os discursos pedagógicos prontos. Quanto a esta questão Bakhtin afirma o seguinte:

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E estas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz<sup>104</sup>.

Ratificando as palavras de Bakhtin, as linguagens que os alunos carregam, derivadas de suas experiências de vida, poderiam multiplicar as possibilidades de compreensão do conteúdo estudado, ao tempo em que eles se abriam a novas textualidades, novas formas de explicar a realidade histórico-literária da qual fazem parte. Por isso, os professores devem evitar a monologização do discurso, pois esta quebra o elo com a cadeia viva do fluxo verbal, no caso o elo com a realidade dos alunos, seus valores e conhecimentos, dificultando a compreensão responsiva.

Assim, considero o que disse Geraldí<sup>105</sup> que a leitura é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor e que nesse diálogo o aluno-leitor não é passivo, mas ao contrário, ele é o agente que busca significações. E desta forma o professor não é um mediador de leitura, mas ele deve ser um interlocutor presente que responde pergunta sobre

<sup>104</sup> BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês: Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, 462p. p.405-406.

<sup>105</sup> Cf. 2002, p. 107.



questões levantadas pelo processo que se executa. Por isso, acrescento que essa interlocução só se realiza se houver um trabalho com o aluno para que ele possa estabelecer com o texto e o autor uma relação de confiança e liberdade.

Em síntese, para elucidar o que acabamos de explicar, organizamos sob a forma de uma ilustração gráfica, a noção teórica do processo de apropriação do texto literário, obedecendo a seguinte configuração: a) intenções textuais; b) ações textuais; estas duas categorias resumem a proposta teórica que foi apresentada. No primeiro bloco encontram-se os condutores textuais, os pressupostos textuais, os exercícios textuais, o objetivo textual e a apropriação textual. No segundo bloco para cada intenção textual iremos encontrar um conjunto de ações que lhe são pertinentes.

INTENÇÕES TEXTUAIS	AÇÕES TEXTUAIS
Condutores textuais	
Pressupostos textuais	
Exercícios textuais	

Figura 1. Níveis de apropriação textual

Objetivo textual	
Apropriação textual	

**SIGLAS:**

- PVIE** – Ponto de vista ideológico do emissor
- RE** – Representação escrita de superfície
- EL** – estratégia de leitura
- AC** – Ações comunicativas
- IPIT** – Identificação dos pressupostos de leitura do texto
- PVIL** – Ponto de vista ideológico do leitor
- NT** – Novo texto

### **4.3 ATL-EJA: um exercício literário na Educação de Jovens e Adultos**

Durante os capítulos que antecederam defendi a idéia de que era necessário criar práticas alternativas de leitura literária na escola. Essas práticas que defendo não são meros exercícios que possam promover o gosto imediato pelo texto literário. Acredito em ações planejadas e coerentes com a realidade sócio-econômica e cultural dos alunos implicados.

Sabemos que os jovens e adultos que freqüentem a escola noturna têm este lugar como o único espaço de acesso à leitura literária. Paradoxalmente, ao valorizarmos este fato, reduzimos a leitura literária escolarizada à condição de depositária de um trabalho mecânico e repetitivo, quando deveria ser depositária de compreensão de novos mundos, de novos horizontes, com o poder para transformar visões de mundo e práticas cotidianas dos sujeitos que dela fazem uso.

Outro dado que conseguimos observar ao longo deste trabalho foi que o livro não exerce nem um tipo de fascínio para os alunos envolvidos na pesquisa. Em nossas conversas eles diziam que as imagens provenientes da mídia e até da internet penetram em suas vidas com mais eficácia do que as leituras proporcionadas pela escola. Isso nos serve de alerta para que possamos redimensionar a nossa prática e, conseqüentemente ampliar a noção de alfabetismo (que ainda é restrita em muitos de nós docentes), retirando-a da condição de simples apreensão de habilidades mecânicas da leitura e escrita, e colocando-a na condição de encabeçar o discurso da emancipação, da possibilidade, da esperança e luta que o sujeito precisa para se instituir como cidadão.

É por essa razão que insisto na proposta de que os educadores, coordenadores e responsáveis por programas de Educação de Jovens e Adultos devem se organizar no sentido de elaborar contribuições teórico-metodológicas que orientem o trabalho do professor dessa modalidade de ensino em sala de aula, tendo em vista que estamos vivendo um momento singular no Brasil, onde as pesquisas se dirigem para reflexões sobre leitura, leitores e formação de leitores numa sociedade em que a idéia de letramento se amplia e reforça a idéia de tornar-se cidadão digno.

Essas contribuições teórico-metodológicas são importantes, mas devem ser pensadas sob medida cautelara, isto é, para não cairmos em cristalizações pedagógicas é preciso tomar como pressupostos algumas inquietações; a saber: quem são os alunos que receberão essas contribuições? Por que eles procuraram a escola? De que lhes servirá o conteúdo literário

aprendido? Estas questões serão norteadoras de um trabalho que se construirá em conjunto, partindo verdadeiramente da necessidade do grupo. Desse modo, é preciso reconhecer a atividade de leitura literária como um instrumento que capacitará o educando a posicionar-se criticamente frente ao mundo podendo interferir na realidade e reconstruí-la.

Vista por esse ângulo, a leitura literária se estabelece como um ato político porque ela exclui a possibilidade de convivência com o texto partindo de técnicas de memorização e reprodução do lido. Nessa perspectiva que defendemos, o texto literário é visto como atividade cultural que amplia as expectativas do sujeito leitor dentro do seu universo dialógico. Nesse sentido, é interessante e viável a leitura de clássicos da literatura em ambientes escolares onde reside o mito da dificuldade de compreensão de leitura de qualquer texto que fuja ao padrão de textos curtos e simples.

Trabalhar o texto literário na Educação de Jovens e Adultos já não é uma tarefa fácil; e trabalhar o texto literário clássico é mais difícil ainda. Agora, por mais incrível que possa parecer, a resistência não advém do aluno, mas tão somente do professor/a. Ele/a não acredita que o aluno seja capaz de entender a “complexidade” de um texto como *Vidas secas*, por exemplo. Digo que a dificuldade não está no tecido textual como acreditam os professores; mas na forma como é apresentado e trabalhado esse texto. Até porque o termo complexidade não deveria ser vinculado ao texto literário como comumente é feito pelos docentes. A contrapelo de suas preocupações, todo texto carrega em si a complexidade da existência humana e é desse material que ele é construído. Os textos virtuais que dão prazer aos alunos são munidos de complexidade e nem por isso os leitores deixam de lê-los e compreendê-los.

Então para mim foi difícil iniciar o projeto na classe de EJA, porque a docente achava que eu poderia dar continuidade ao trabalho que ela vinha desenvolvendo com textos literários curtos de fácil compreensão e que tinham como proposta de trabalho a prova de verificação de leitura, perguntas de reconhecimento de texto e seleção lexical, objetivando melhorar as irregularidades ortográficas apresentadas pelos discentes. Em resumo, o texto literário era tido como um pretexto para o desenvolvimento da gramática da língua. Daí a valorização de textos que respondessem às necessidades cotidianas dos educandos, tais como: folhetos, receitas, *outdoors*, panfletos e outros textos curtos.

Evidente que essa modalidade textual ajuda e possibilita que o homem interaja melhor com o seu meio. Contudo, para além das necessidades sócio-comunicativas o aluno precisa conhecer outras situações textuais que ampliem significativamente o sentido de ler em sua vida. Porque o ato de ler não deve se resumir apenas ao valor técnico; ele deve ter acima de

tudo um valor ético, pois ele possibilitará ao indivíduo estar no mundo de forma argüitiva e perquisitiva.

Por esta razão, acredito que o ser humano precisa ter doses diárias de narração, pois essas doses representam o alimento do espírito político-crítico do sujeito. As narrativas cumprem com esse papel, quando representam através de imagens o pacto do narrador com o leitor, seduzindo este último a manter uma conexão com a história contada e a experiência vivida em seu tempo, ou voltando ao passado para rememorar-la. Ao cumprir esta função o texto literário mantém com o leitor um processo de simbiose, muito próximo do que Miguel Sanches chama de “aprender com o corpo”; ratificando que: “mais do que outros textos, os poéticos rendem muito quando incorporados pela memória afetiva de um leitor que quer ser habitado pelo verbo”<sup>106</sup>

Esse diálogo do texto literário com o leitor e com o seu contexto foi denominado anteriormente de interlocução. Não é tão fácil definir como se dá o processo de interlocução através de um texto, visto que ela se estabelece através da imprevisibilidade que há na constituição de sentidos entre os “parceiros do texto”, terminologia usada por Wolfgang Iser.<sup>107</sup> Na linha de pensamento de Iser, notamos que esta relação do texto com o leitor atribui a este último um controle sobre as construções que são borbotadas dos meandros do texto. Contudo, este leitor deverá ter a noção clara de que não deverá retirar do texto certezas que possam destruir o pacto selado no interior da leitura, pois este procedimento poderia destruir a relação interativa entre o texto e o sujeito leitor, comprometendo, desta forma, a constituição de sentidos.

Em *A leitura* (2002) Vincent Jouve nos diz que em função da antecipação do sentido narrativo do texto pelo leitor, este passa a apresentar capacidades de previsão sobre o mesmo, criando, portanto o lugar da leitura. E reitera que o trabalho de previsão não é superficial. Ao contrário, ele obriga o leitor a questionar suas interpretações e a redescobrir-se no texto.

Partindo da concepção de Jouve questiona-se: que condições de práticas leitoras são dadas aos educandos para que possam estabelecer uma interação entre as leituras realizadas e a construção de sentidos sobre elas? Como está sendo usado o texto literário em sala de aula? Como estariam os professores agindo do ponto de vista da pedagogia da leitura? Não cabe neste momento respondermos a estas questões. Até porque o que alimenta o debate e as conservam vivas na memória do sujeito é a ausência de uma resposta imediata. O imediatismo

<sup>106</sup> Ver: **Herdando uma biblioteca**. 2004. p. 100.

<sup>107</sup> Cf. “parceiros do texto” – W. Iser apud *A interação do texto com o leitor*. In: LIMA, Luis Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

a estas questões só traria soluções precipitadas que, de algum modo, poderia até resolver conflitos superficiais, mas certamente não minoraria a inquietação de professores e alunos frente à produção de leituras na escola.

Em vista disso, ao analisarmos a relação do sujeito leitor com o mundo da leitura, percebemos que a construção dos sentidos se faz mediante a percepção que o leitor tem do universo social e das trocas que ele pode manter com esse universo. Pois uma das condições para que esse processo de interação se afirme no espaço do texto é através do processo de troca. Entretanto, vivemos hoje em tempos de crise e a escola não ficaria imune a esta nova configuração mundial, nem tão pouco o aluno, visto que ele é um sujeito histórico envolvido em todo processo de mudança por que passa mundo. Ao lermos os meios de comunicação diários, observamos que os acontecimentos se precipitaram com uma velocidade extrema. E para nosso desalento os currículos escolares se tornaram pobres para entender esta mudança veloz. Em vista disso, pergunta-se, que fazem a escola e o professor quanto a isso?

Segundo Eliana Yunes, “resgatar a capacidade leitora dos indivíduos significa restituir-lhes a capacidade de pensar e de expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social”.<sup>108</sup> Esta constituição do sujeito de que fala Eliana Yunes é de certa forma, um processo complexo, pois, para que o leitor se torne sujeito de sua leitura, precisa desenvolver uma autonomia equivalente à descoberta do texto, isto é, o leitor precisa vislumbrar no texto as emoções, sentimentos e memórias a serem resgatadas. Esta noção de sujeito construtor do texto permite que se perceba a leitura como um lugar onde são articuladas as linguagens que identificam o homem-leitor através dos seus sinais e cenas que o constituíram, procedimento não tão recente, visto que já era uma prática recorrente desde as mais antigas pinturas em paredes de cavernas. É nesta perspectiva que Marisa Lajolo afirma que: “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”<sup>109</sup>

Sem querer definir uma receita para o ensino da leitura ou para as novas configurações de leitura no mundo contemporâneo, este perfil do sujeito leitor apresentado por Eliana Yunes poderá ser a terceira margem que norteará professores e alunos neste emaranhado de discussões sobre a promoção da leitura na escola. Para isso, fazem-se necessárias mudanças atitudinais no âmbito da vida escolar. E esta mudança nos remete a um grande compromisso, isto é, restituir a capacidade de pensar do indivíduo. Porém, para que haja essa restituição é preciso devolver ao educando o direito de voz. Pensar é antes de tudo ter a certeza que a sua

---

<sup>108</sup> Cf. Dados para uma história da leitura e da escrita. In: **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Loyola, 2002. p. 54.

<sup>109</sup> Ver: A leitura literária na escola. In: **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. p. 15.

idéia será compartilhada com o grupo e acima de tudo que ela será respeitada. É a partir deste pressuposto que o aluno buscará no texto literário o exercício prazeroso da leitura.

Embora o exercício da leitura não prescindia exclusivamente da escrita, vale salientar que a modernidade trouxe a impressão do papel como forma de registro e, por conseguinte, recorremos sempre a este *corpus* escrito para investigarmos o perfil do leitor e do texto literário. A relevância do estudo sobre a leitura reside no potencial de que goza, mesmo a escrita sendo durável, as releituras que fazemos dela não o são. Porque a força do escrito advém do olhar externo; esse externo que carrega em si uma memória social de leitor.

Quando falamos anteriormente sobre mudanças atitudinais que a escola deveria passar, estávamos falando em paradigmas históricos a que estamos submetidos até hoje e não procuramos meios de redimensioná-los. Podemos perceber isso claramente em *Perfil do leitor colonial*<sup>110</sup> quando Jorge de Souza Araújo salienta a necessidade de um estudo sobre a sociologia da leitura como parâmetro básico para o conhecimento do que produzimos e do que consumimos. E dentro desta perspectiva ele cita a historiadora Maria Beatriz Nizza da Silva, que qualifica como necessidade de reorganização dos estudos entre literatura e sociedade, o exame do que a sociedade produz e consome concomitantemente. Para entendermos as possíveis razões que levam professores a temerem uma mudança na forma de trabalhar a leitura na sala de aula, abriremos um parênteses para mostrar como fomos constituídos enquanto leitores, a partir da pesquisa realizada por Jorge de Souza Araújo.

O primeiro capítulo de *Perfil do leitor colonial*, intitulado “estilos e tendências do Brasil leitor”, apresenta um panorama do leitor e da leitura na sociedade colonial brasileira, revisitando quatro séculos da prática leitora. O século XVI é apresentado pelo autor como aquele em que predominou a leitura de cunho religioso para fins doutrinário e catequético. Nessa época, não eram concedidos ao Brasil livros de erudição religiosa ou poética, pois não interessava a Portugal transformar a América em paraíso leitor, sempre visto pela Europa como lugar habitado por selvagens brancos, ingênuos e mansos.

Já o século XVII, o autor nos apresenta como um período em que poucos registros são encontrados acerca de seu momento leitor. Ele atribui essa ausência de informação aos três tipos de administração que dirigiram o país neste período: “a portuguesa *strito sensu*, a espanhola-portuguesa e aquela dos Países Baixos, localizada em Pernambuco”.<sup>111</sup> Fica claro, através da observação do escritor, que nesse período havia uma incipiente constituição de

<sup>110</sup> ARAUJO, Jorge de Souza. **Perfil do leitor colonial**. Salvador: UFBA, Ilhéus: UESC, 1999

<sup>111</sup> Op. cit., 1999. p. 45.

leitores. Contudo, ele presume que em Pernambuco haveria alguns leitores de Homero, Ovídio, Erasmo, Plutarco e Heródoto, Tácito, Virgílio, Garcilaso, Petrarca e Camões, rastreados a partir da leitura e revisões de leituras verificadas no *Valeroso Lucideno*, do Fr. Manoel Calado, sobre a guerra contra os holandeses.

O século XVIII, por sua vez, é visto pelo autor como um período profícuo, pois difere dos outros em quantidade e qualidade de títulos e assuntos que são veiculados. É o momento em que a educação é fomentada e, aliado a isto, há indícios de um comércio de livros na Bahia, na segunda metade deste século, facilitando a leitura de livros franceses de filosofia e literatura.

Por fim, quanto ao século XIX, este marcará a continuação de um progresso no campo da leitura, que se inicia no século XVIII. É um século que segundo o autor, ganha foros de interesse histórico devido à ampliação do ensino e do desenvolvimento da tipografia. Como idéia central do que foi este século, Jorge Araújo nos diz:

Parece fora de dúvida que o Brasil oitocentista passa a ser visto e considerado como um universo mental diferente a partir da mudança política e administrativa. Mas não será da aceção exclusiva da transferência da Corte esse processo de transformação. A sociedade também se organiza, a educação se amplia, começam enfim a ceder algumas das mais significativas barreiras colonialistas ao nosso papel de gestores de um desenvolvimento nacional associado a um processo civilizatório que compreenda maior integração com idéias e culturas correntes no continente europeu.<sup>112</sup>

Sem correr o risco de desviar de curso, observamos que em toda essa amostragem do perfil do leitor no período colonial, o acesso à leitura era um privilégio de um pequeno grupo que detinha os poderes: econômico e de sapiência. Por isso, não podemos ter uma atitude incompreensiva em relação à postura receosa dos professores no instante em que propomos a implantação de uma nova proposta de leitura na escola. Pois, se hoje temos uma grande produção de obras e um suposto fácil acesso a elas, temos também um grande número de brasileiros que não fazem uso dessas obras, porque o trabalho de leitura desenvolvido na escola ainda está voltado para a decodificação e memorização.

Desse modo, embora não tendo hoje em dia o rigor censório que nos puna, infelizmente a debilidade para a leitura ainda campeia nesta terra. E sabemos que essa debilidade é conseqüência de uma prática de leitura que privilegiou uns e abandonou outros tantos. Assim, “o possível”, como afirma Delia Lerner, “é fazer o esforço de conciliar as

---

<sup>112</sup> Op. cit., 1999. p. 150.

necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores; o possível é gerar condições didáticas que permitam pôr em cena uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social dessas práticas.”<sup>113</sup>

Segundo Roberto Reis<sup>114</sup>, “o estudo da literatura seria mais bem equacionado considerando-o dentro da dinâmica das práticas sociais: a escrita e a leitura estão sujeitas a variadas formas de controle e têm sido utilizadas como instrumentos de dominação social”. Isto significa dizer que este conjunto de sistemas simbólicos que é a cultura, que muitas vezes prescreve ou limita a conduta humana, tem a literatura como seu principal veículo de transmissão, pois tanto autores quanto leitores são constituídos e, muitas vezes explicados pela posição sócio-cultural que adotam.

Qualquer leitura que se tente fazer de um texto literário é sempre incipiente frente à profusão de temas e motivos que são oferecidos por uma obra. Se o educador assumisse o papel de quem promove o olhar investigador do aluno sobre o texto, evidentemente que constituiria em sua sala de aula um “espaço da revolta”<sup>115</sup> contra a condição de leitores colonizados e catequizados sob o jugo de uma escola excludente. Desta forma, o leitor não é mais convidado apenas a se relacionar e consumir adequadamente a produção literária, ele é convidado a deixar de ser um mero receptor, passando a participar da construção da obra.

O narrador, hoje, identifica-se com um segundo observador, o leitor, e, ambos são observadores da experiência alheia. Daí se revela a importância do personagem na ficção contemporânea. Narrador e leitor se definem como espectadores de uma ação alheia que os empolga, os emociona e os faz contemplar a obra como o espaço de des-velamento ou des-mascaramento de um mistério estético que necessita ser questionado. Jorge Luis Borges afirma que uma obra fechada é literalmente um volume, uma coisa entre outras. Porém, quando o livro é aberto e se encontra com seu leitor, desaparece o mistério estético e nasce o fato estético.<sup>116</sup>

Por isso, as ações do leitor não podem mais ser vistas como ações passivas. O olhar do leitor se constitui como parte integrante do ato da leitura. Este ato muitas vezes pode se configurar como um elemento questionador ou como um elemento de impulso que reestrutura a escrita do autor. Neste momento em que se vive a era da velocidade eletrônica e do

<sup>113</sup> Ver: **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. p. 21

<sup>114</sup> Ver *Cânon*, p. 72, 2º parágrafo.

<sup>115</sup> Conceito utilizado por Durval Muniz de Albuquerque Jr. em **A invenção do nordeste e outras artes** (1999) para definir o lugar da luta contra a constituição de um espaço burguês e desta forma a construção da autenticidade cultural do povo.

<sup>116</sup> A poesia. In: BORGES, Jorge Luis. **Sete noites**. 1980, p. 119.



progresso técnico, a instantaneidade das informações embriaga os leitores e os conduz a interagir vertiginosamente com os textos que desfilam à sua frente. Neste sentido, a participação do leitor e o seu engajamento com a produção de leituras deve ser um compromisso da escola com a formação de sujeitos leitores. Abrir este espaço para dizer como poderá ser constituído este compromisso não é a tarefa desta produção. Cabe tão somente aqui, provocarmos os leitores no sentido de que estes questionem sobre o papel da família, da escola, do professor e do aluno como categorias leitoras na era das virtualidades.

Portanto, o que verdadeiramente surge nesse momento são os vários questionamentos acompanhados de angústia sobre o referido progresso técnico. Trata-se da era do insólito, que carrega consigo o sentimento do inverossímil, do incômodo e até do impossível. Este mundo considerado insólito torna-se estranho por possuir uma carga de indefinição própria de seu significado. Essa estranheza se intensifica cada vez mais em todos os elementos constitutivos de todas as artes, sem dar mostras de proposição de superação do impasse criado, seja na perspectiva dos criadores, da crítica ou do público. Por isso, enfrentar o estranhamento é ir além da simples leitura do texto literário; é antes de tudo, estabelecer com o texto um consórcio de sentidos, cuja troca se efetiva no instante em que o ato solitário do leitor se transforma em ato solidário de leitura.

Esta concepção de ato solidário de leitura pode ser mais bem entendida através do que Umberto Eco chama de “Leitor-modelo”. Este leitor é o que encara o texto de maneira mais decisiva, efetuando movimentos cooperativos, conscientes no intuito de atualizar constantemente o conteúdo através de co-referências. Para Eco, o texto é entremeado de espaços brancos a serem preenchidos. E, se eles existem, é por duas razões: a) porque o texto é um mecanismo preguiçoso, que vive da valorização de sentidos do destinatário; b) porque à medida que ele passa da função didática para a estética, ele deixa ao leitor a iniciativa interpretativa.<sup>117</sup>

É a partir dessa nova perspectiva de leitura, que resulta uma nova concepção no relacionamento autor/leitor, reafirmando cada vez mais o almejado espaço intercambiável, no qual, imprevisivelmente, se encontram e se separam. Antes, ambos se encontravam na confluência da obra, hoje o leitor é solicitado a complementá-la, pois é considerada uma obra incompleta, na qual é possível toda e qualquer inserção desejada pelo leitor com o intuito de revisioná-la ou modificá-la.

---

<sup>117</sup> Sobre o conceito de leitor-modelo ver: ECO, Umberto. **Lector in fabula**, 2004.

Sendo assim, promover atividades literárias na Educação de Jovens e Adultos é corroborar a noção de que trabalhar a oralidade e o letramento do aluno faz parte de atividades interativas e complementares ao contexto das práticas sociais e culturais a que ele pertence. Na concepção de Marisa Lajolo<sup>118</sup> há nas discussões pedagógicas uma precariedade ou alheamento por parte do professor no que concerne ao uso do texto literário na escola. Na tentativa de patrocinar um contexto de leitura em sala, professores buscam respostas imediatas para problemas que exigem uma reflexão mais amadurecida. Este imediatismo conduz o professor a conceber o texto como objeto de técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias sem qualquer articulação com a necessidade do educando. Esta é a razão que me levou a desenvolver uma pesquisa que estivesse em sintonia com a realidade dos alunos da EJA.

Nunca é demais lembrar que o objetivo deste trabalho de pesquisa foi identificar, através de vivências literárias, o modo como os alunos se apropriavam do texto literário na classe de educação de jovens e adultos e, conseqüentemente construir junto com eles, práticas alternativas de leitura literária, visando despertar o desejo que habita em cada um deles. Assim sendo, logo que conheci a turma que iria acompanhar por aproximadamente dois anos, resolvi que não manteria com eles uma relação de pesquisadora e pesquisados; mas especificamente de professora e alunos. E foi como pseudoprofessora que iniciei o trabalho de vivências literárias, sem estabelecer uma rígida programação que pudesse engessar o processo e também os resultados.

No início estávamos todos apreensivos com o que iríamos construir; até porque eles, assim como eu, estreávamos uma etapa de experiências em nossas vidas, que poderia passar por alguns percalços. Conforme apresentei no segundo capítulo, resolvi de início aplicar um questionário para conhecê-los melhor e também para não cair na tentação de criar algo que não fosse ideal para a realidade deles. Em vista disso, assim que tomei conhecimento das necessidades da turma, iniciei a elaboração e aplicação de atividades literárias, sempre contando com a participação de todos os alunos.

Eu tinha consciência da ousadia da proposta que estaria prestes a implantar por duas razões: a) a turma da professora Ruseline Borges acabara de ser alfabetizada, quando iniciei as observações em 2007. Nesse ano eles estavam cumprindo o Eixo II (3º série) do tempo formativo I. Mas apesar das dificuldades de leitura do texto escrito, eles tinham muita vontade

---

<sup>118</sup> LAJOLO, Marisa. A leitura literária na escola. In: **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2005.

de conhecer coisas novas; b) porque encontraria resistência por parte da escola em 2008 para acreditar que uma turma no Eixo III (4ª série) pudesse se apropriar de textos literários de vários gêneros.

Partindo da concepção de que a leitura e a escrita podem ser promovidas a partir de um pensamento humanista, antes de iniciar efetivamente as atividades de ATL-EJA realizei uma atividade inicial com alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Adalgisa Santos para tomar conhecimento de como eles poderiam se envolver com as atividades futuras. Estabeleci como objetivo principal fazer com que os discentes falassem sobre a sua relação com a leitura e a escrita no processo de escolarização. O intuito dessa vivência foi despertar no educando a reflexão sobre o instante da apropriação da leitura e escrita em sua vida e o modo como ele se utiliza destes instrumentos para aplicação na sua vida social.

Discutir sobre o processo de leitura e escrita é assaz difícil quando nos deparamos constantemente com inúmeras reclamações de professores e alunos (ambos com sua razão) sobre o ensino e aprendizado da língua materna em sala de aula. Os professores queixam-se da falta de interesse dos alunos para o exercício da leitura e da produção de textos; e os alunos por seu turno, atribuem à escola a culpa por não desenvolver neles o gosto pela escrita e nem pela leitura.

Partindo deste contexto, fizemos a primeira atividade de vivência literária com os alunos da educação de jovens e adultos, onde eles foram instigados a falar sobre a sua experiência de leitura. Ao falar sobre as suas vivências com os textos eles pareciam sedentos por leitura. Dona Edite<sup>119</sup>, por exemplo, disse:

- “gosto de ler tudo que encontro: livros, jornais, panfletos de igreja, apesar da minha pouca leitura”.

Este depoimento é interessante porque eles estão na quarta série e este preparo para o ginásio está sendo esperado de forma orquestrada. Para eles algo de novo vai acontecer; outro horizonte vai surgir em suas vidas e a leitura será a grande responsável por essa nova oportunidade que eles terão. É nesse sentido que se faz importante observar como eles buscam a leitura, como eles se desenvolvem e como eles querem ler.

---

<sup>119</sup> Edite Moura de Jesus – 55 anos. Aluna da EJA – Eixo III, Escola Adalgisa Santos. Atividade realizada em 10/04/2007.

Nossa conversa inicial foi sobre a importância da leitura. Não dissemos nada o que pensávamos a respeito do ato de ler. Não queríamos na verdade, macular este encontro com opiniões já formadas sobre as nossas visões teóricas sobre leitura. Desta forma, foi aberto um espaço para que eles pudessem falar sobre as suas vivências. De pronto foi solicitado que eles dissessem que significado a leitura tinha na vida de cada um e como eles concebiam a leitura? Alguns falaram que a leitura mudou as suas vidas, que eles se tornaram gente, que eles cresceram.

Outros assumiram que têm certa preguiça para ler, mas sabem da importância que a leitura exerce em suas vidas. Uma jovem, Isabela Teles<sup>120</sup>, trouxe algo interessante em seu depoimento, ela se lembrou do seu encontro com o romance. Ao ser questionada sobre o porquê da escolha, ela disse:

- “Eu vejo na leitura de romance, principalmente de amor, a oportunidade de conhecer outras coisas diferentes e também de sonhar”.

Já o aluno Antônio<sup>121</sup> trouxe uma expressão curiosa, ele falou de sua *viagem*. Ao ser perguntado como seria essa viagem, ele disse:

- “Através da leitura eu consigo viajar para outras localidades do mundo. Eu não tenho condições de realizar de verdade”.

Outra contribuição importante foi a de Anita<sup>122</sup>, quando falou da sua experiência gratificante de ser leitora para o pai que é analfabeto. Ela assim relata:

- “Todas as noites quando chego em casa, se o velho ainda tiver acordado ele pede para ler para ele. Ah! Eu me sinto importante lendo para ele. Olha, até pouco tempo eu não lia nada. Hoje eu vivo satisfeita de poder ajudar o meu pai com a leitura da Bíblia”.

Ao sair desse primeiro encontro que tive com os alunos da EJA, ao qual denominamos “espaço de convivência de leitura”<sup>123</sup>, iniciei um momento de reflexão sobre aqueles

<sup>120</sup> Isabela Teles – 19 anos. Aluna da EJA – Eixo III, Escola Adalgisa Santos. Atividade realizada em 10/04/2007.

<sup>121</sup> Antônio Bispo dos Santos – 32 anos - Aluno da EJA – Eixo III, Escola Adalgisa Santos – 10/04/2007.

<sup>122</sup> Anita Aparecida dos Santos – 29 anos - Aluna da EJA – Eixo III, Escola Adalgisa Santos - 10/04/2007.

<sup>123</sup> Quando iniciei a reunião naquela noite, disse-lhes que passaríamos um tempo juntos lendo muitos textos. Foi aí que solicitei que eles dessem um nome para as nossas futuras reuniões. Eles deram o nome de “espaço de convivência”; eu acrescentei “de leitura”.

depoimentos, aqueles olhares brilhantes de quem descobriram recentemente uma preciosidade. Em face desse entorpecimento, percebi que era precipitado criar um conceito sobre a concepção de leitura vivida por aqueles alunos. Contudo, o que se observou de imediato é que existia neles uma vontade, um desejo de desenvolver algo novo. Foi a partir daí que compreendi que esse desejo precisava de um instrumento didático-pedagógico que suscitasse a vontade da leitura literária naqueles jovens e adultos.

Diante do quadro que se esboçava percebi que não enfrentaria muitas dificuldades em desenvolver a atividade de vivências literárias. Porque a fala daqueles senhores, senhoras e jovens se coadunavam com o brilho de seus olhos. Aqueles olhos que brilham ao falar de suas vivências com a leitura, não pode ser algo insignificante, não pode ser algo simples. A turma estava naturalmente motivada e com vontade de conhecer. Percebia-se que havia um brilho natural em torno daquelas pessoas que logo se transformava em vivacidade; seja em dona Maria<sup>124</sup>, seja em Antônio ou em dona Edite, é impossível descrever a felicidade daqueles alunos por dominarem a língua materna.

Algo que me impressionou e tornou-se num dado marcante foi o sorriso de Antônio, quando falávamos nas diversas possibilidades derivadas da leitura. Na primeira oportunidade cedida pela turma, Antônio logo se pronunciou e passou a contar como era ser um leitor:

- “Faz pouco tempo que eu estou lendo “de verdade”, apesar de a professora reclamar que eu leio muito baixo; mas não ligo pra isso não, porque leitura não é só pra escola. O bom é que agora eu posso ler os nomes das lojas, dos produtos no supermercado e outra coisa, não preciso mais perguntar aos estranhos o nome do ônibus que vou tomar”.

A fala de Antônio mostra a sua capacidade crítica de perceber a função que a leitura exerce em sua vida e por isso, ele tem desejos de leitura. Na verdade eles têm aquilo que muitos de nós professores muitas vezes desconsideramos, isto é, ESPERANÇA. E é sobre esta esperança que nós precisamos trabalhar. Agora, fica a inquietação: o que podemos fazer? Que estratégia se tem a lançar?

Paulo Freire nos diz que “o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação.”<sup>125</sup> Para o aluno a leitura por ele descoberta torna-se em sua vida um desafio, a princípio, superado. Contudo, esta primeira

<sup>124</sup> Maria da Conceição Ferreira – 53 anos - Aluna da EJA – Eixo III, Escola Adalgisa Santos

<sup>125</sup> Ver **Ação cultural para liberdade**, 2002, p.60.

etapa representa a possibilidade de aparecimento de novos desafios. É neste momento que entra a nossa função de mediadores entre o contexto social do aluno e o método oferecido pela escola. Sabemos que um dos caminhos mais promissores para transformar positivamente a escola é concebê-la como o lugar em que os recursos materiais e humanos se tornam plurifuncionais. A funcionalidade plural é possível porque a escola representa para a sociedade um lugar de socialização de grande impacto na vida das pessoas.

Em vista disso, quando encontramos uma turma com o ritmo de entusiasmo semelhante à turma do Antônio, isso prova o envolvimento que estes estudantes estão com o processo de aprendizagem. Este envolvimento faz com que eles se engajem e persistam em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas e buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio da língua materna.

Em sua formatação histórica, a escola passou de um modelo baseado na relação dual entre um mestre e um discípulo para um modelo em que um mestre ensina muitos alunos ao mesmo tempo. Este último contribuiu significativamente para a democratização do ensino. Porém, para que essa democratização tenha relevância é necessário que o trabalho escolar tenha sentido para quem aprende. O sentido só será desenvolvido se houver prazer e curiosidade por aquilo que se aprende. Por isso nunca é demais salientar o depoimento de Antônio a dizer que a reclamação da professora por ele “ler baixo” não o incomoda, visto que ele já usa a leitura na sua prática diária. O que o aluno quis dizer em sua simplicidade, é que o seu grau de motivação para a leitura já ultrapassa os rigores da escola. O indivíduo com esta percepção já não acredita que fatores metodológicos externos, possam interferir em seu comportamento.

Mas é bom lembrar que a atitude de Antônio não é privilégio de todos. E partindo deste pressuposto, podemos observar com certo receio, que se a escolar assumir uma postura de guia absoluto do indivíduo, certamente promoverá nos educandos o sentimento de fraqueza e ineficácia, implicando no afastamento do aluno de situações que exijam desempenho pessoal. Isso ocorrerá porque, ao sentir-se obrigado a realizar algo (ler em voz alta e com bom tom), o indivíduo poderá ter a sua atenção desviada do real objetivo que ele almejava. Sabemos que ao ler este texto muitos podem se perguntar: mas será que a escola brasileira está preparada para assumir o parâmetro da autodeterminação? Seria a autonomia uma ferramenta necessária no processo de ensino aprendizagem?

Para muitos leitores o conceito de autonomia estaria vinculado a idéias de independência, desapego ou liberdade absoluta. Contudo, o conceito de autonomia está ligado

à noção de autodeterminação<sup>126</sup> que tem como elementos centrais a vontade, o desejo de auto-regular, de auto-governar e de auto-dirigir. Esta é a razão pela qual Antônio não se incomodava com a reclamação da professora. Ele já havia direcionado a leitura para a sua auto-regulação. O posicionamento de Antônio frente à regulação da professora nos remete ao que diz Paulo Freire na *Pedagogia da Autonomia* (1996). Ao se referir ao reconhecimento que o professor deve ter aos saberes dos educandos, ele salienta que o que importa na relação professor aluno não é a repetição mecânica do gesto, mas a compreensão do valor dos sentimentos das emoções, do desejo e da insegurança a ser superada pela segurança do medo que vai gerando coragem.

É preciso a escola compreender que toda ação didática é necessariamente política. Não há como desvincular-se dessa promoção política. O sujeito que lê na escola um texto sobre hábitos alimentares é o mesmo que estará no dia seguinte escolhendo a sua alimentação no mercado; é o mesmo que poderá reeducar a patroa ou a vizinha na escolha de alimentos mais saudáveis. Portanto, é na escola que utilizamos a leitura e a escrita como instrumentos de reversibilidade de papéis, isto é, professores e alunos ensinam e aprendem numa simultaneidade de ações. Principalmente quando o foco de trabalho é a Educação de Jovens e Adultos. O aluno da EJA chega à escola com a auto-estima devastada pelo medo do novo, pelo cansaço do dia de trabalho e muitas vezes pelo seu retorno “tardio” a escola. Como estimulá-lo nessa sua nova busca?

Foi com essa preocupação que realizamos o primeiro encontro com alunos da classe de EJA – Eixo III, para discutirmos a possibilidade de fazermos as vivências com ATL-EJA (Atividade com Texto Literário na Educação de Jovens e Adultos), que veremos detalhadamente na continuidade do capítulo. O objetivo da ATL-EJA é fazer com que o aluno atinja três competências comunicativas que denominamos de teoria da apropriação do texto literário<sup>127</sup>, isto é, em cada encontro com o texto literário, almejamos que o aluno possa demonstrar ser capaz de promover a si mesmo a Introspecção, a Imagem visiva e a Interlocução frente ao texto lido. O que aqui chamamos de encontro com o texto significa

---

<sup>126</sup> Sobre a noção de autodeterminação ver o artigo de Sueli Édi Rufini Guimarães intitulado: *Estilo motivacional do professor e do estudante: uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>.

<sup>127</sup> Já apresentada na primeira parte deste capítulo, a teoria da apropriação do texto literário é a denominação que dou para três competências comunicativas: (Introspecção, Imagem visiva e interlocução), que podem ser desenvolvidas pelo leitor no instante da leitura, fugindo, portanto, de uma leitura mecânica e transformando-a em leitura prazerosa.

uma ação educativa veiculada através do uso do texto literário que se tornará um mediador entre a realidade intrapessoal do educando e a sua realidade social.

Para que isso pudesse ocorrer, esta pesquisa se configura como um exercício literário que possibilitou cultivar nos alunos o interesse por novas formas de pensamento, de valores, práticas sociais e linguagens, cuja expansão teve como *locus* e ponto de partida o âmbito escolar. Desta forma, a experiência com textos literários em classes de EJA poderia, por exemplo, reforçar em muitos professores a necessidade de buscar constantemente meios para tornar suas aulas mais atraentes ou interessantes, ajudando-os a romper com certas práticas cristalizadas que desindividualizam os sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar das dificuldades de ordem conceitual, ideológica e didático-pedagógica encontradas, resolvi ousar e implantar a proposta da ATL-EJA naquela turma. ATL-EJA (Atividade com texto literário em classe de Educação de Jovens e Adultos) consiste num conjunto de ações (atividades) de leitura que envolve produção escrita, oral, performances poéticas e cênicas. Esse conjunto de atividades visa principalmente o envolvimento do aluno com o texto literário a partir de sua apreensão, compreensão e apropriação.

Para que esse envolvimento não se tornasse uma proposta mecânica e desvinculada da realidade do educando, iniciamos o trabalho colocando em pauta alguns temas que eles deveriam escolher como norteadores das discussões, temas esses que estavam vinculados a necessidade sócio-cultural do grupo. Dos temas elencados na sala, foram selecionados por eles os seguintes: sexualidade, cultura regional, pobreza, violência urbana. A partir daí passamos à seleção de textos e autores para a construção do projeto de vivências literárias.

É necessário enfatizar que dentro das modalidades de atividades literárias selecionadas, fizemos uso de textos clássicos e populares da literatura brasileira. A opção por essas duas categorias textuais deveu-se ao fato do grupo ter se mostrado curioso em conhecer textos da literatura clássica (canônica), principalmente depois que as redes de televisão passaram a apresentar minisséries de versões literárias no horário nobre. Então, para não perdermos o controle do tempo do trabalho e para melhor avaliação posterior do que foi aplicado, selecionamos quatro modalidades de atividades, a saber: oficinas de criação literária, rodas literárias, performances poéticas e murais imagéticos, que foram preparadas e apresentadas por eles ao longo do ano de 2008.



Considerando que o tempo que me foi concedido era muito exíguo para pôr em prática todo o trabalho programado, foi necessário organizar um cronograma de tarefas respeitando o prazo exato estipulado pela escola. Assim, o cronograma foi organizado da seguinte forma:

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES LITERÁRIAS -2008

MESES	DIAS	ATIVIDADES
MARÇO	04	Planejamento do trabalho com os alunos – escolha de temas
	11	Tema da primeira etapa: cultura regional na cidade
	18	Leitura e discussão do livro de crônicas: <i>Amendoim torrado</i> – José Olívio
	25	Exposição em formato de debate sobre o texto lido.
ABRIL	08	Seleção de crônicas (alunos) para organizar atividade
	15	Apresentação das leituras (alunos)
	22	Montagem da oficina temática
	29	Apresentação da oficina
MAIO	06	Seleção de novas crônicas do livro <i>Amendoim torrado</i>
	13	Organização da remontagem dos textos – identificação pontos regionais
	20	Círculo de discussão e organização das rodas literárias
	27	Apresentação da rodas literárias
AGOSTO	05	Planejamento do trabalho com os alunos – escolha de temas
	12	Temas da segunda etapa: pobreza e violência urbana
	19	Leitura e discussão de alguns quadros de Vidas Secas – Graciliano Ramos
	26	Exposição em formato de debate sobre os quadros lidos.
SETEMBRO	09	Seleção de quadros (alunos) para organizar atividade
	16	Apresentação das leituras em formato de mesa de debate (alunos)
	23	Confecção dos murais
	30	Exposição dos murais
OUTUBRO	07	Leitura de poemas – <i>Lembrança de ontem</i> – Dalva Amy Reis
	14	Leitura e discussão
	21	Sarau literário
	28	Fechamento do projeto, avaliação do trabalho, confraternização

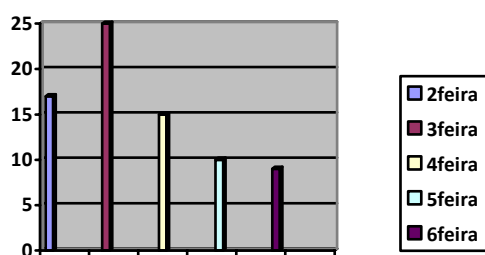
Este cronograma de trabalho foi crucial na gestão do tempo, visto que ele é sempre muito escasso em relação à quantidade de situações que desejamos levar para sala de aula e também dos imprevistos que possam ocorrer. Quando se inicia uma proposta dessa natureza fica sempre a sensação de que o tempo didático sofre um déficit em relação ao tempo cronológico regular. Enfim, lidar com o tempo é mais um dos desafios que temos a enfrentar nessa jornada. Outro desafio que acreditamos ter sido superado foi o de criar uma prática de

leitura que se aproximasse da prática social de leitura dos alunos e que os fizesse se apropriar prazerosamente dela. E para isso foi preciso conciliar os objetivos institucionais com os objetivos do aluno, fazendo com que ele pudesse se apropriar do projeto e mobilizar o seu desejo de aprender de forma independente do desejo do professor/a.

Desse modo, tenho consciência de que elaborar uma proposta de aplicação do texto literário em classe de Educação de Jovens e Adultos necessita de uma boa dose de reflexão crítica e muito empenho para que o trabalho possa efetivamente funcionar, mesmo enquanto experiência de pesquisa. É por isso, que a versão da proposta que apresento aqui, contou com a colaboração valiosa de minha equipe de alunos pesquisadores da graduação, cujas produções foram decisivas para que a ATL-EJA se realizasse enquanto atividade viável para aplicação no ensino noturno.

A descrição que faremos a seguir das atividades realizadas é, naturalmente, provisória, pois expressa apenas um recorte (amostra) de uma classe de Educação de Jovens e Adultos, Eixo III, com suas possibilidades e limitações. Não significa, portanto, que se institui aqui um modelo de trabalho nas classes de EJA, mas tão somente uma possibilidade (janela) que se abre para que outros pesquisadores possam ampliar esta experiência em outras turmas, trazendo-nos novas contribuições. Apesar da apreensão em colocar em execução a proposta, pude perceber que o projeto teve uma boa aceitação, visto que no dia da semana (terça-feira) em que era desenvolvido o trabalho de ATL-EJA a frequência aumentava consideravelmente como nos mostra o gráfico a seguir:

Figura 2. Índice de frequência nos dias de aplicação de ATL-EJA



Assim, com o objetivo de deixar a proposta com um perfil didático, definimos que para cada modalidade de atividade literária que trabalhássemos, seriam traçados dois tipos de propósitos: a) propósito comunicativo; b) propósito didático. A integração desses propósitos no planejamento de atividades literárias é muito salutar para que a prática social de leitura do

aluno seja incorporada ao contexto do ensino e aprendizagem, conservando, naturalmente, a natureza da complexidade das relações humanas. É o que veremos na descrição das atividades a seguir:

#### **4.3.1 Oficinas de criação literária**

*Propósito comunicativo:* Os alunos definiram que gostariam de conhecer a cultura da região alagoinhense através dos contos do livro “Amendoim torrado”, revivendo a lembrança de uma época passada.

*Propósito didático:* Conhecer e estudar a produção literária alagoinhense a partir de um ambiente cooperativo, onde a leitura, a produção e a discussão permitam o aperfeiçoamento e construção de textos orais e escritos.

Dividimos o trabalho de vivências literárias em duas etapas: a primeira etapa foi desenvolvida nos meses de março, abril e maio; nesta etapa foram produzidas duas modalidades de vivências, ou seja, as oficinas de criação literária e as rodas literárias. No que diz respeito às oficinas de criação literária iniciamos com a escolha (pelos alunos) dos temas de trabalho da primeira etapa. Após uma acirrada discussão entre eles, chegaram à conclusão de que poderíamos trabalhar os temas: cultura regional e sexualidade. Logo lhes solicitei que escolhessem um escritor da nossa região e que fosse lido por eles para que nós pudéssemos aprofundar a nossa leitura sobre ele. Quase por um consenso, escolheram o escritor José Olívio e o livro de crônicas *Amendoim torrado* (1994).

No dia dezoito de março fizemos uma discussão das crônicas a partir da leitura que eles tinham realizado em casa durante a semana do dia onze de março. O importante nesse tipo de atividade é que o aluno estende a leitura da escola para casa, pois ele se sente responsabilizado pela escolha que fizera e, além disso, ele tem que dar uma resposta ao grupo. Na semana seguinte, dia vinte e cinco, fizemos uma noite de conversas sobre as reminiscências do grupo a partir de crônicas como: O circo, Minha cidade é engraçada, O chafariz, O cine Azi, O pirulito, O leiteiro e O parque. Estas crônicas suscitaram nos alunos lembranças de uma cidade que eles já não convivem, devido às mudanças urbanas ocorridas.

A partir desse reavivamento da memória urbana da cidade, o grupo trouxe também outras lembranças como, os namoros na praça, o encontro com o primeiro namorado, nascimento de filhos e outras lembranças que só o contato com o texto literário pode suscitar

no ser humano. Após esse encontro da “liberdade de expressão” eles passaram a montar uma atividade que desse visibilidade a tudo aquilo que foi absorvido e sentido por eles. As crônicas despertaram lembranças que foram essenciais para que eles pudessem fazer uma revisão do seu estar no mundo. Ao falar do coreto, por exemplo, Francisca Conceição<sup>128</sup> lembrava da importância que aquele lugar teve no sustento de sua família e dizia:

“Eu nem imaginava que um texto pudesse me fazer lembrar de coisas da minha vida”.

A fala de Francisca só comprova que é preciso levar o texto literário para as classes noturnas de forma que eles se identifiquem e vivam o contexto literário.

Após discutirmos as crônicas de forma vivencial, eles iniciaram o processo de montagem e apresentação das oficinas de criação. No dia vinte e nove de abril eles fizeram a apresentação dos trabalhos. A turma foi dividida em quatro equipes e cada equipe recebeu um nome e construiu a representação de uma situação suscitada pelas crônicas. A equipe intitulada “cartas de amor”<sup>129</sup> elaborou cartas de amor para os filhos, maridos, esposas, namorados/as porque segundo eles essa forma de se comunicar já não existe mais. Estas cartas foram entregues à professora da turma para que ela continuasse o trabalho a partir dos textos deles. A Equipe “Igreja da praça” construiu uma maquete da Igreja e isso foi interessante porque independente da religião que eles congregam hoje em dia o que marcou a atividade foram as lembranças de um tempo que se quer perdido.

Quanto a Equipe “quadros artesanais” eles resolveram construir os quadros que eram vendidos no passado na praça. A preocupação deste grupo era com o jogo de cores e uma aproximação maior possível com o que era vendido na praça nos anos 70 pelos *hippies* que vinham de fora. Nessa equipe tinha um componente que é portador de esquizofrenia<sup>130</sup> e para mim foi muito bom vê que ele havia se integrado no trabalho, inclusive dando muitos exemplos da passagem dos *hippies* pela cidade. A última Equipe “coreto da praça”, também resolveu construir a maquete do coreto, que para eles está perdendo o sentido dentro da cidade. Eles relataram que a televisão e a violência não deixam que o povo visite a praça e que por isso, o coreto hoje não passa de uma lembrança.

---

<sup>128</sup> Aluna do EJA, 51 anos – o pai dela foi “retratista” fotógrafo de lambe-lambe na década de 40 e 50 na praça do coreto em Alagoinhas. Depoimento proferido em 18/03/2008

<sup>129</sup> Todas as fotos do projeto encontram-se em: anexo C -fotos – referente ao capítulo IV.

<sup>130</sup> Senhor de 52 anos, reservo-me o direito de não revelar o seu nome em virtude de ser um estudo que poderá ser lido por outrem.

Todos esses trabalhos foram apresentados com depoimentos sobre o sentido que cada material construído tinha em suas vidas. Apesar de alguns ficarem um pouco tristes com as lembranças, acredito que é preciso criar um espaço na escola no qual o aluno encontre-se consigo e com o outro que está ao seu lado. Isso é o que nós chamamos de humanizar o ensino da literatura na escola. Ela não pode e não deve ser um artifício usado como instrumento secundário que venha complementar o estudo da língua materna, pois ela é a própria língua materna em ação. Após concluirmos essa primeira atividade passamos para uma nova seleção de crônicas do livro em estudo para construirmos as rodas literárias. Permanecemos com a mesma obra porque vimos que houve uma identificação dos alunos com os temas abordados e tínhamos em mãos a oportunidade de explorar mais todo o livro.

#### 4.3.2 Rodas literárias

*Propósito comunicativo:* Incentivo ao trabalho em equipe, troca de idéias entre os parceiros, respeito à opinião do outro, colaboração na divisão de tarefas.

*Propósito didático:* desenvolvimento da produção escrita, estimula o critério de seleção temática, colabora com o desenvolvimento oral do aluno.

As rodas literárias foram desenvolvidas apenas no mês de maio, pois era uma consequência da primeira parte da atividade com o livro *Amendoim torrado*. Esta atividade consiste em levar o aluno a criar com toda a turma uma discussão sobre um estudo que já esteja sendo realizado em sala de aula. Assim sendo, foi escolhida a crônica O abafadinho e sobre ela eles montaram uma roda de discussão acerca desse pitoresco bar chamado abafadinho<sup>131</sup> e que se constitui num ponto de atração pela irreverência do lugar.

Esta atividade iniciou no dia seis de maio e culminou no dia vinte e sete de maio com a apresentação das rodas literárias. Vale salientar que não é objetivo da atividade ser semelhante aos seminários literários que produzimos na Universidade. Esta atividade é de discussão livre e tem como prioridade a escuta sensível. No instante em que um membro da sala está opinando, deve haver um respeito à fala do outro e uma escuta atenta porque sempre ocorrerá a réplica, a tréplica e assim sucessivamente vai se construindo um discurso opinativo em que todos participam.

---

<sup>131</sup> “Pouco mais que uma caixa de fósforos é o Abafadinho. Deve ser o único bar no país onde o freguês paga dobrado se não aceitar o tira-gosto, que é sempre variado, de segunda a domingo” (OLÍVIO, 1994:38).

Eles iniciaram a atividade com a dinâmica da rede de apresentações<sup>132</sup>, cujo objetivo era fazer com que todos conhecessem o gosto do colega e os seus sentimentos naquele dia. Após a socialização, eles passaram a colocar no papel tudo o que eles pensavam sobre o espaço de lazer em questão. E logo em seguida, as colaboradoras do projeto fizeram a leitura da crônica mais uma vez para que eles pudessem abrir a mesa de discussões. Foi interessante observar como eles têm um olhar crítico sobre a realidade que os circunda; daí é premente refletirmos sobre a nossa (professores) prepotência em achar que o aluno do noturno precisa ler coisas simples porque ele está iniciando a atividade de leitura. Ledo engano! A sua leitura de mundo antecede a leitura escrita.

### 4.3.3 Murais imagéticos

*Propósito comunicativo:* Divisão de tarefas, cooperação e trocas de materiais, ajuda mútua e solidariedade para com os colegas que porventura não tenham condições de finalizar a atividade por fatores adversos às suas vontades.

*Propósito didático:* Aquisição e interpretação de novas linguagens a partir de montagens imagéticas, desenvolvimento de competências para seleção de materiais que melhor se adéquem à proposta. .

Os temas escolhidos pelos alunos para essa atividade literária foram: pobreza e violência urbana; a partir dessa seleção levei dois quadros do livro *Vidas secas* de Graciliano Ramos, conforme foi combinado anteriormente. Vamos abrir um parênteses para explicar essa combinação. Na primeira parte do trabalho eu solicitei que eles escolhessem um escritor da cidade natal e prometi que na segunda parte do trabalho traria alguns quadros do livro *Vidas secas*, que eles tinham assistido ao filme numa semana pedagógica que teve na escola. Eles gostaram do filme porque está muito próximo da nossa realidade do interior. Assim, cumprindo o prometido, Levei para sala os capítulos, Mudança e Fabiano que foram pacientemente lidos e em seguida iniciamos a segunda parte da nossa atividade com o texto literário.

Iniciamos o trabalho com os capítulos (Mudança e Fabiano) no dia cinco de agosto e finalizamos no dia trinta de setembro com a exposição dos murais imagéticos. Conforme cronograma de atividades anteriormente apresentado tivemos sete encontros antes da

---

<sup>132</sup> Vide fotos: anexo D. p. 192.

apresentação dos trabalhos. Esses encontros serviram para que pudéssemos discutir o texto, do ponto de vista do grupo e fazer associações lógicas das dificuldades que os personagens passam na obra com as nossas dificuldades diárias.

Para mim foi uma grata surpresa porque eles levantaram questões muito interessantes, tais como:

-“o homem não tem mais criatividade, tudo tem que ser comprado. Olha o caso de Fabiano. Vive com tão pouco coitado”.<sup>133</sup>

A equipe de dona Aldenira criou o jogo da Amarelinha para crianças (vide foto). Esse grupo defendeu as brincadeiras infantis de forma criativa, pois seria uma forma de eliminar a violência e burlar a pobreza.

Outro grupo, seguindo o mesmo estilo do primeiro, criou o mural da motivação e criatividade. Segundo eles, o sofrimento do personagem Fabiano serve de motivação para eles que na fase adulta voltam à escola, apesar das dificuldades que enfrentam com a família e até mesmo com a saúde. O terceiro grupo transformou a rede de futebol da escola no cantinho da leitura; e colocou o seguinte nome: “Aqui eu sonho e vivo!” (vide foto). Este grupo me pôs a pensar: como somos presunçosos em achar que estamos levando o sonho para alguém? O trabalho do grupo disse tudo! Eles ainda são capazes de sonhar e viver na escola. Será que temos o direito de impor os nossos sonhos a eles? Será que não é isso que fazemos quando sistematizamos as leituras e as transformamos em armas cortantes?

#### **4.3.4 Performances poéticas**

*Propósito comunicativo:* Cooperação na escolha dos poemas, ajuda mútua para a leitura oral, respeito às limitações leitoras dos colegas.

*Propósito didático:* Desenvolver a leitura voz alta e trabalhar a inibição do sujeito frente ao público.

No dia sete de outubro iniciamos a última etapa do nosso projeto de vivências literárias. A princípio eu estava muito incerta com a atividade que eu deveria finalizar o projeto. Cheguei à sala para conversar com eles sobre uma nova proposta de estudo de fábulas; para abrir o nosso encontro e considerando que estávamos perto de terminar o

---

<sup>133</sup> Fala de D. Aldenira Pereira, 49 anos.

projeto, resolvi prestar-lhes uma homenagem pelos dias gratificantes que passamos, lendo um poema de Dalva Amy Reis<sup>134</sup>, poetisa da cidade e que quase todos conhecem ou já ouviu falar:

#### CADERNINHO DE RECORDAÇÕES

Quantos anos guardei  
 Um amontoado de recordações...  
 Um caderninho bem guardado  
 Com tanto carinho...  
 Cada folha que dele passava  
 Recordações... muitas recordações,  
 Profundas, alegres me tocavam!  
 Minha alma transbordava  
 Às vezes parecia que o meu coração  
 parava...  
 Parava para escutar canções...  
 Vozes amigas a cantar...  
 Outras vezes sentia  
 Num pulsar mais profundo  
 O dizer bem baixinho:  
 “Vês como foste feliz?”  
 Um obrigado mentalmente respondia...  
 E quantas vezes nem percebia  
 Que a felicidade ali vivia...  
 E como numa magia  
 Em cada página que lia  
 Palavras, versos que recordavam  
 Tantas coisas que os meus dias acalentavam...  
 Dias de infância... adolescência...  
 Assim pensando e não sabendo como explicar,  
 As vozes, continuava a escutar, a me dizer,  
 A me lembrar o tempo mais feliz que vivi.  
 Hoje compreendi:  
 Que a recordação e a felicidade  
 Sempre se deram bem.  
 Uma sucessão de ausências ritmadas  
 Uma vai e outra vem!!!

Assim que terminei a leitura a turma perguntou: “professora por que não estudamos poesia nesse projeto?” Pronto. Acabava de encontrar naquele momento o gênero literário para finalizar o trabalho. Foi assim que surgiu a atividade de performances poéticas. No dia quatorze de outubro levei outros poemas de Dalva Amy, porque eles queriam os poemas dela; e resolvemos montar o sarau para fechar o nosso trabalho. Interessante, é que a noção de

---

<sup>134</sup> Poetisa nascida em Senhor do Bonfim – BA, residente na cidade de Alagoinhas.



imprevisibilidade está no cerne da literatura, pois na confluência dos sentidos que emanam do sujeito leitor, reside o imprevisto, não-dito, a magia fantástica do fato literário.

Nessa atividade a participação ficou livre. Somente aqueles que se sentiam à vontade para recitar o fizeram. Considerei nesse momento que muitos ainda se sentem inibidos para participar de atividades que exijam sua exposição no centro das atenções, por isso os deixei livres para a escolha. Contudo, a participação foi muito boa; eles demonstraram desenvoltura e desembaraço em lidar com o texto poético. E para mim foi muito bom o aprendizado, porque nem sempre o que planejamos é o que se torna interessante aos olhos da classe. Ao contrário, quando o desejo vem do grupo significa que o sucesso tem a probabilidade de ser garantido.

Enfim, este projeto de leitura literária para estudantes da Educação de Jovens e Adultos mostrou-me que o gosto, seja enquanto sabor, prazer ou opinião pela leitura e em particular pela literatura, não é um dado imutável e acabado que o ser humano carrega. O gosto que se desenvolve pela leitura literária é um contínuo aprendizado do homem em busca de si mesmo e da compreensão do universo que o rodeia. É por isso que salientamos a utilização do texto literário na escola noturna de jovens e adultos; mesmo que essa atitude pareça utópica e mirabolante, faz-se necessário entender que a afirmação da utopia como práxis docente e discente carrega em si um imperativo histórico e existencial de que precisamos ser esperançosos frente à realidade escolar que se esboça nos nossos dias.

Por essa razão, se queremos defender uma prática libertadora na escola brasileira, que conduza os sujeitos envolvidos no processo a construírem seus próprios caminhos temos que modificar a nossa forma de pensar a educação. A educação se apresenta como a imagem da balança: de um lado colocamos a esperança e do outro a incerteza de que vamos alcançá-la. O papel de todos aqueles implicados no processo educativo é fazer com que a esperança pese positivamente em favor da construção humanística da escola. Assim, O texto literário se apresenta como instrumento possível para o processo de humanização do homem; esse processo que se constituirá a partir do diálogo que a escola possa estabelecer com os saberes construídos pelos alunos no seu contexto de vida e formação.

No instante em que a escola compreender que ao seu papel formador soma-se a responsabilidade de ela ser problematizadora de uma realidade dinâmica, ela terá alcançado o seu lugar de estimuladora de sujeitos cognoscentes, capazes de redefinir o seu fazer como ser no mundo, com o mundo e para o mundo.

Embora todos os estilos de texto tenham importância, o texto literário deve ocupar lugar prioritário na educação de jovens e adultos em função do caráter específico de sua estrutura de linguagem e por três fatores importantes: a) pelo fato de a literatura trabalhar com o elemento ficcional, fazendo com que o leitor possa acumular experiências só vividas no plano do real e do imaginário, o que o torna mais criativo e crítico; b) a possibilidade que o leitor terá de internalizar tanto estruturas simples quanto complexas da Língua, desenvolvendo o desempenho lingüístico; c) a capacidade de o leitor fazer inferências sobre a leitura realizada, desenvolvendo, portanto, o raciocínio lógico.

Nesse sentido, a literatura torna-se essencial, pois gera comportamentos, atitudes e sentimentos capazes de serem revertidos e alterados. Dessa forma, o aluno descobre a capacidade libertadora e criativa de esculpir em cada texto a sua própria leitura. Em outras palavras, a leitura de textos literários infanto-juvenis proporciona experimentar ações, reações, emoções através da ficção. Essa experiência poderá servir de exemplo para que o leitor aja com equilíbrio e de forma racional em um acontecimento real, pois já vivenciou uma situação parecida no mundo imaginário.

Contudo, Já que estamos tratando de classes de EJA, isso ainda não representa realidade na maior parte das escolas noturnas. Quando se tenta aplicar algumas atividades de leitura no processo de escolarização, o que se observa é o medo do insucesso e do fracasso, gerando assim o desânimo nos docentes. Ao tentar entender o que afasta o aluno de textos literários, percebe-se que o problema é muito complexo, pois reina na escola o discurso da culpabilidade. Atribui-se aos meios de comunicação, à formação do professor, à família, à preguiça do aluno; enfim, a saída é encontrar um culpado.

Porém, é necessário ter consciência de que não importa encontrar a raiz do problema, o que se faz importante neste momento é encontrar alternativas viáveis e exitosas para minorar o problema da falta de gosto pela leitura, principalmente em classes de jovens e adultos que já carregam o estigma de um público diferenciado porque trabalha ou porque retornou tardiamente ao ambiente escolar. Nesse sentido, é preciso também que o professor/a crie condições (e nós vimos nesse capítulo que são possíveis) para que o aluno deixe de ser um sujeito passivo, que considera a leitura como mais uma obrigação a cumprir, sem o menor vínculo afetivo e passe a ser um sujeito ativo, tendo a leitura como um lugar criativo e prazeroso.

Infelizmente o que se observa é que se avalia se o aluno leu e não como leu, não dando importância às inferências que ele, possivelmente, pode fazer em sua leitura de mundo. Na

concepção de Raquel Villardi (1999, p. 32) a escola não cria espaços de discussão, nos quais as dificuldades apareçam e possam ser sanadas. O livro didático de Língua Portuguesa é quase sempre estruturado em três etapas: texto, interpretação e exercícios de gramática com produção textual. Dessa maneira, o texto é relegado a uma função pseudocontextualizadora.

A observação da escritora é pertinente porque o que geralmente se observa é que o trabalho com a interpretação oferece um espaço mínimo para que várias leituras transpareçam. Os exercícios de identificação de idéias, muito mais que de elaboração de idéias, exigem do aluno uma resposta única, correta, exata. Mediante esta situação, é necessário que o professor de Língua materna esteja familiarizado também com a leitura de textos literários; que seja freqüentador de bibliotecas; que conheça a história da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira. Porque para promover o espaço do diálogo e do prazer é preciso ter prazer e saber o que é verdadeiramente o diálogo. Dessa forma, então, o professor conseguirá motivar seus alunos a lerem o que lhes façam sentido e fazer com que tenham objetivos em relação a essa leitura.

Por fim, retomando as ações comunicativas apresentadas no início do capítulo (introspecção, imagem visiva e interlocução), todo processo de leitura deve ser construído pela escola no sentido de que possa promover no aluno a competência de ele saber reter na memória tudo aquilo que, de alguma forma, o tocou particularmente e que tenha causado-lhe algum efeito. Dessa forma, o professor pode abrir espaço para novas reflexões, para testemunhos do que puderam acrescentar de conhecimento em suas vidas depois da conclusão do trabalho. Mediante essa nova performance de leitura na escola, o aluno terá a possibilidade de se tornar um leitor ativo, interessado em compreender e interpretar o que lê para acrescentar seu conhecimento de mundo e resgatá-lo quando for preciso.

Não cabe ao professor limitar a capacidade do aluno em adquirir novos conhecimentos. Perdemos muito tempo pensando em estratégias eficazes para embutir nos alunos fórmulas de como devem ler o texto literário. Quando na verdade deveríamos ter em primeiro lugar a consciência de que ensinar e aprender a ler não são tarefas fáceis. O problema é que muitas vezes os próprios professores desconhecem o sentido da palavra “leitura” e acaba transformando-a numa situação de martírio e dor.

Como afirma Lajolo, (apud ZILBERMAN e SILVA, 2002, p.18) “Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros [...]”. Ensinar alunos a pensar em leitura de uma forma mais complexa é papel fundamental

em um país que deseja ser reconhecido como eficiente no que diz respeito à cultura. Por isso, as idéias apresentadas neste capítulo tentam abrir um questionamento sobre o ensino da leitura na escola noturna de Jovens e Adultos como um grão de semente que se planta hoje para colher no futuro.

Tenho consciência das dificuldades por que passam as escolas no Brasil e, principalmente no interior da Bahia onde foi o *locus* de minha pesquisa, mas sei também que é possível criar alternativas viáveis para desenvolver nos discentes e nos docentes o gosto e o prazer de estar com o texto literário. Não alicerço meu pensamento em concepções ingênuas de alguém que desconhece a realidade da escola pública e interiorana. Pelo contrário, meu pensamento é alicerçado numa prática pedagógica vivida durante doze anos em escolas públicas da zona rural e da periferia da cidade, para as quais era preciso (vital) criar possibilidades de leituras porque os recursos físicos e pedagógicos não favoreciam um trabalho digno que pudesse ser oferecido aos alunos.

Contudo, se queríamos ter dignidade enquanto profissionais tínhamos que encontrar meios de conduzir o trabalho de leitura e escrita contando com a parceria dos estudantes e com a vontade de conhecer, mesmo enfrentado uma série de dificuldades. É a partir desse contexto de experiências reais que reforço e renovo minhas esperanças em uma escola que possa desenvolver um trabalho de leitura que priorize o educando na sua capacidade de criar a partir do desejo de mudar o seu lugar histórico dentro da existência.

## LEITURA LITERÁRIA: CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Depois de alguns anos em sala de aula trabalhando com os mais variados grupos humanos, desde o ensino fundamental ao ensino superior em instituições públicas, privadas e Organizações não-governamentais, percebi que já era o momento de realizar uma pesquisa que respondesse às minhas inquietações sobre o ensino da leitura literária na escola. A pesquisa foi realizada, e agora, dedico este espaço para apresentar as impressões que dela ficaram em minha vida.

Muitas são as discussões acerca da formação de leitores na Educação de jovens e adultos; ensinar e aprender leitura têm sido objeto de muita polêmica, visto que alguns professores discordam de que sejam trazidos para sala textos complexos que fujam do padrão que eles trabalham. Outros já se declaram mais abertos a uma nova proposta que possa mudar a realidade de leitura existente. Foi a partir dessa situação e após percorrer a fortuna crítica desta problemática, que resolvi pensar que os textos para o estudante do noturno devem pertencer a uma categoria que reflita a sua realidade, que provoquem emoções e sirvam de instrumento educativo.

Porém, acima desta polêmica é incontestável que os elementos que estabelecem a arte – a invenção, a interpretação, a liberdade – são os mesmos que permeiam a vida do ser humano, e, por esse motivo, o jovem e o adulto estão muito perto da arte. Lembrando que a arte literária é um dos caminhos para aprender a aprender, para descobrir os mistérios e os encantos da vida; não é estranha a função pedagógica que a literatura carrega. Tal função implica o dirigir e o orientar o uso da informação e implica também o crivo da escola e da biblioteca no oferecimento de textos para os alunos do noturno. Dessa forma, os jovens e adultos que se encontram na escola noturna são convidados a entrar no universo ficcional e comungar com um ambiente lúdico e prazeroso.

Ao afirmar que a leitura é uma questão pedagógica, Eni Orlandi (1996), mostra também que a escola encara a leitura como um instrumento útil ao aprendizado, desprezando sua função lúdica e interativa. Ao propor uma forma de leitura homogênea, a escola privilegia a classe média em detrimento dos alunos de baixa renda. E desse modo, a ideologia escolar enfatiza a leitura parafrásica e ignora a leitura polissêmica, tirando do leitor a possibilidade de participação no texto. Aliada a essa atitude, a escola ignora o fato de que o aluno convive com

outras formas de linguagem em sua comunidade, e, portanto, acaba legitimando leituras que correspondam ao gosto do docente e não a necessidade do discente.

Durante o período que convivi diretamente com os atores sociais implicados nesta pesquisa, pude observar *in loco* que muitas vezes e por razões diversas, a docente desconsiderava as ambigüidades de sentidos que emanavam do texto e se prendia às amarras do sistema escolar, deixando o aspecto lúdico obliterado pelo caráter didático. Creio que quando isso ocorre, a escola perde a oportunidade de ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura. E se a escola perde essa oportunidade é porque não tomou consciência do contexto sócio-histórico que estamos vivendo hoje no século XXI.

O jovem e/ou adulto que se encontra na escola noturna hoje, não pode ser encarado como um sujeito ingênuo, indefeso ou totalmente dependente. Ele é indubitavelmente um ser que participa ativamente das modificações que o mundo tecnológico dispõe para todos nós, tais como: televisão, jogos de computador e internet. Além disso, ele tem consciência de sua sexualidade, é questionador e crítico e não se submete passivamente à autoridade e não aceita a leitura dirigida e dogmática. Diante disso, pode-se observar que a mudança dos tempos e a mudança de paradigmas têm profundos reflexos na literatura em geral e particularmente, no ensino da literatura na escola noturna.

É nesse sentido que esta pesquisa buscou compreender o fazer literário em sala de aula, interpretando os modos de produção de leitura criados por alunos e professora para que assim pudesse elaborar uma proposta de ensino de leitura mais prazerosa. Apesar de a escola em questão não ter um projeto voltado para o trabalho com o texto literário, foi possível comprovar com as atividades de vivências literárias realizadas ao longo da pesquisa, que o aluno necessita instigar os seus sentidos para viver melhor e com prazer neste mundo. As vivências literárias apresentadas no quarto capítulo fizeram-me ver que não existem barreiras de idade, classe ou gênero para sentir o prazer em estar com o texto literário. No instante poético do texto o indivíduo se reconhece como sujeito do seu próprio destino, se identifica com as alegrias e tristezas do texto e passa a entender as suas próprias alegrias e tristezas.

Desde pequenos, diferentes situações nos põem em contato com as palavras. Elas vão sendo ensinadas para que possamos nomear, reconhecer, dar sentido ao mundo onde Vivemos, aprender, apreender e desvendar. Num sentido amplo, a leitura desponta junto com a própria existência humana, já que implica palavras em conexão com o universo que habitamos, significações, experiências, conhecimentos, relação com o outro e com a vida. Por

isso, leitura tem a ver com a mobilização de nossa curiosidade, de nossos sentidos, de nosso ser por completo.

Quando iniciei este estudo acreditava levar para os alunos da educação de jovens e adultos uma proposta inovadora de ensino da leitura literária. Contudo, a despeito de minha presunção, fui conduzida pelas mais variadas experiências de vida daquele grupo de trabalho e pude observar que tudo já estava ali. Precisava apenas que eu não olvidasse que a prática pedagógica só é possível pela ausculta do outro. No instante em que passei a olhar os alunos como meus colaboradores, percebi que se iniciavam movimentos interativos a partir de uma dinâmica dialógica.

Esta dinâmica dialógica foi crucial para que o projeto tivesse êxito. A partir de nossas conversas e do planejamento que fazíamos semanalmente para o encontro seguinte, a cada dia ficava mais claro que a leitura é efetivamente uma atividade permanente da condição humana, uma habilidade que, por ser adquirida desde cedo, precisava ser cultivada de várias formas. Nesta perspectiva, líamos para entender e conhecer, para sonhar, viajar na imaginação, por prazer, por curiosidade, para questionar e, até mesmo para resolver problemas.

O indivíduo que lê participa de forma efetiva na construção e reconstrução da sociedade e de si mesmo, enquanto ser humano na sua totalidade. Diante da perspectiva de que a leitura é fundamental no desenvolvimento do ser humano, de que a escola possui um papel importante no desenvolvimento do hábito da leitura, apesar das dificuldades encontradas com os acervos disponíveis, julgou-se importante o desenvolvimento de vivências literárias na educação de jovens e adultos como forma de desvelar o texto que existia em cada um deles.

Este estudo analisou os processos de construção e fomento à leitura na educação de jovens e adultos, tomando como base teórica o sóciointeracionismo de Mikhail Bakhtin, a noção de inacabamento do sujeito postulada por Paulo Freire e o conceito de desejo engendrado por Jacques Lacan. Partindo desta base teórica, verificamos que a leitura na escola é construída pelos movimentos e pelo olhar ou ponto de vista dos leitores. As interações professor/aluno, aluno/aluno e aluno/sociedade permitiram-me visualizar que o sentido emanado do texto literário é construído num processo de retroalimentação entre os leitores dos textos com a realidade imediata de suas vidas. Desta forma, o texto literário não é um mero instrumento de fruição, pois quando a professora possibilitava o trabalho da leitura literária numa perspectiva do diálogo (autor/texto/leitor » docente/texto/discente) o texto literário se tornava o lugar das descobertas e das leituras possíveis.

Esse lugar das descobertas só era possível porque a leitura é um ato interpretativo que exige um olhar especial de cada leitor para cada gênero discursivo que estiver ao seu alcance em situações interativas. Nesta perspectiva, quando realizávamos a atividade com o texto literário na turma de EJA –Eixo III, considerava-se o diálogo que existia entre o olhar do aluno-leitor e todas as leituras que faziam parte do seu acervo cultural.

Neste período de estudo pude constatar também, que a leitura ocupa dois espaços distintos dentro do âmbito escolar, espaços estes que potencializam práticas diferenciadas de leitura. É possível afirmar que existem o espaço da leitura na escola e o espaço da leitura na sala de aula. No que tange ao primeiro espaço observei que muitas ações são construídas para ampliar as possibilidades de leituras dos alunos e professores, seja através da biblioteca, seja através da sala de vídeos ou da gincana de livros, sempre há o empenho do grupo para que ocorra o envolvimento de alunos e professores com a leitura.

Porém, quando se trata da leitura na sala de aula a situação é mais complexa. Ao analisar o planejamento dos professores que lecionavam o Eixo III da EJA, pude observar que eles categorizavam o ensino da leitura em dois blocos distintos: a) *leitura sistematizada*, cujo objetivo seria desenvolver habilidades de entonação, fluência de voz, decodificação precisa dos signos linguísticos e memorização da narrativa; b) *práticas lúdicas de leitura*, onde enfatizavam a leitura “descomprometida” de uma possível avaliação, tendo por objetivo o lazer.

Considerarei a prática de leitura na sala de aula como sendo mais complexa, porque entendi que havia um equívoco dos professores ao dicotomizarem, no planejamento escolar, o ensino da leitura em dois formatos. O ensino da leitura não pode ser desenvolvido na sala de aula visando alcançar o objetivo da decodificação ou da fruição. O texto, e em especial o texto literário, deve servir de pretexto para que o aluno-leitor possa dialogar com os discursos da sociedade na qual habita. Esta proposta não refuta a avaliação e nem tão pouco a decodificação. Ela vai mostrar que é possível estabelecer um amálgama de todos os fatores que compõem a habilidade da leitura. E desta forma o aluno-leitor passa a ver o trabalho com o texto como uma rica possibilidade de conhecer o texto a partir do seu envolvimento real com ele.

Este equívoco provocou em mim uma inquietação, porque eu observava que apesar de todos os esforços dos professores, os alunos não conseguiam se envolver com o texto. Certa noite, conversando com uma das professoras da escola perguntei-lhe como eram feitos os prolegômenos para uma aula de leitura? Ela respondeu-me que o texto era dado ao aluno e



em seguida eles faziam uma leitura silenciosa para depois iniciar o trabalho que ora estava planejado. A partir da fala da professora surgiu a idéia de criar uma discussão sobre competências comunicativas do leitor para a leitura do texto literário.

Enfronhando-me em noções teóricas da psicologia, da filosofia e da linguística textual, iniciei uma discussão sobre algumas ações comunicativas que o aluno deveria ter consciência no momento da leitura do texto literário: a) introspecção – nesta primeira ação o leitor ao tomar posse do texto literário, absorve o contexto escrito, cria empatia e se enxerga nele; b) imagem visiva – A segunda ação conduz o leitor a reconstruir imagetivamente o texto conforme os seus códigos culturais e todo acervo de leituras anteriormente adquirido; c) interlocução – nesta terceira ação o leitor estabelece no âmbito do texto, uma interação com o autor, com a sociedade e com o próprio texto.

Quando consegui concluir a noção teórica sobre as competências comunicativas, realizei uma atividade com o texto literário em sala de aula, iniciando com a proposta de que eles ao tomarem contato com o texto pusessem em prática as três ações de leitura. A atividade foi realizada e percebi, a partir de seus depoimentos, que, acanhadamente, eles iniciavam uma intimidade com o texto literário. Vimos que no decorrer dos meses que passamos juntos eles já desenvolviam essa dinâmica comunicativa com o texto de uma forma mais fluida, pois já havia uma intimidade daqueles jovens e adultos com a leitura literária.

Diante do desempenho dos alunos, posso afirmar que qualquer tentativa de sistematização do ensino da leitura literária não se sustenta, uma vez que cada leitor possui de forma particular sua capacidade de introspecção, imagem visiva e interlocução das diferentes leituras que ele/a faça, considerando as variadas situações a que está submetido/a.

Foi com essa percepção que construímos juntos, no contexto da sala de aula, estratégias de leitura que provocaram aberturas para as variadas e possíveis leituras que um texto literário pudesse oferecer. A participação e empenho dos alunos foi muito importante para a dinâmica ou o movimento interpretativo de leitura, pois resultou numa grande atividade interativa. Tenho consciência de que o ato de ler como movimento interativo foi um desafio para aquele grupo de trabalho. Contudo, os alunos envolvidos no trabalho demonstraram que é possível envolver-se num trabalho que respeite a voz do outro e que tenha a interação, não uma retórica, mas como um trabalho que funcione o diálogo entre autor/texto/aluno-leitor, tendo como parceiro de mediação o professor.

Assim sendo, apesar de a abordagem sócio-interacionista de leitura às vezes não se tornar muito clara e nem sempre fazer muito sentido para os educadores, a pesquisa foi

importante porque através dela pude constatar que é possível trabalhar o texto literário desvinculado de obrigações gramaticais que muitas vezes dificultam as atividades da prática leitora e que não capacitam o professor e nem o aluno para serem leitores ou escritores ou para usarem a língua eficazmente. Em vista disso, o que observei é que o fenômeno da leitura continuará a ser alvo de muitas discussões porque além de ser um instrumento de comunicação, ele reflete a dinamicidade do sujeito.

Assim, acredito que outros pesquisadores entenderão que o processo de ler na sala de aula, apesar de apresentar um avanço significativo no modo como se constroem os sentidos do texto, carece ainda de olhares acurados sobre a relação resistente do texto enquanto prática de decodificação. Não se pode afirmar com total segurança que aqueles alunos encontrarão nos anos vindouros práticas de leitura voltadas para a construção de um sujeito leitor. Entretanto, o fato de terem conhecido novas possibilidades de leitura, mostra que ainda é possível se construir uma atividade de leitura que não seja neutra, mas que mostre os diferentes modos de inserção do sujeito nas práticas sociais e nas formas de letramento.

O trabalho com os alunos da educação de jovens e adultos revelou que ao lermos o texto literário, interpretamos não só o mundo, mas também os episódios ocorridos, a situação, as condutas, as maneiras de ser e as atmosferas, o verbal e o não-verbal, o dito e o não-dito, o novo e o experimentado. Por tudo aqui exposto, encerro com as palavras de Marisa Lajolo ao afirmar que leitura de livros de literatura é importante, pois o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente mesmo que nunca vá escrever um livro. E ratifica dizendo:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados, que ao longo da história de um texto, este foi se acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. (2001, p.106-107).

**REFERÊNCIAS:**

ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 1999.

AMARAL, Sérgio Ferreira do. As novas tecnologias e as mudanças no padrão de percepção da realidade, In: **A leitura nos oceanos da internet**, São Paulo: Cortez, 2003.

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Perfil do leitor colonial**. Salvador: UFBA, Ilhéus: UESB, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. Educação e exclusão da cidadania. In: **Educação e cidadania**. Cortez, 1996.

AZEVEDO, José Clóvis. Neoliberalismo e educação. In: (revista) **Paixão de Aprender** nº 9. SMED, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, dezembro de 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4º Ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 4º edição, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 3ª edição. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

BALL, Stephen G. Mercados Educacionais, Escolha e Classe Social: o mercado como uma estratégia de classe. In GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1993.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORGES, Jorge Luis. A poesia. In: **Sete noites**. São Paulo: Max Limonard. 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005. v. 35.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CALVINO, Ítalo. Visibilidade. In: **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. *Ciência e Cultura*. 24 (9): 803-809, set, 72.

CANDIDO, Antônio. **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 2000.

CANDIDO, A. **Textos de intervenção**: São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002. [Seleção apresentação e notas de Vinicius Dantas.].

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A Literatura Infantil: Visão Histórica e Crítica**. 4ª ed. Global. São Paulo. 1985.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. O mito do método. Trabalho apresentado no seminário de metodologia estatística – PUC-RIO, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**. São Paulo: Quíron, 1983.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: história, teoria, análise**. São Paulo: Quíron, 1987.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

COULON, Alan. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995a.

COULON, Alan. **Etnometodologia e Educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995b.

COULON, Alan. **A Escola de Chicago**. Campinas: Papyrus, 1995c.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice. A errância do leitor pelos caminhos da leitura. **Revista BR101**, Salvador/Uneb, v.1, 2006.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice. Silêncio e luta de um mito errante. In: LEITE, Gildeci de Oliveira (Org.). **Vertentes culturais da literatura na Bahia**. Salvador: Quarteto, 2006.

DELORS, Jacques. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 1996.

DIJK, Teun Adrianus Van. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1999.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

EVANGELISTA, Aracy Alves M. et al. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. **Psicogenese da língua escrita**. Belo Horizonte, 1985.

FORBES, Jorge. Jacques Lacan, o analista do futuro. In: **Você quer o que deseja?** São Paulo: Editora Best Seller, 2003.

FRANCO, Maria Laura Publisi. Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 15ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 46ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 35ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª edição. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 16ª edição. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 8ª edição. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática, 2000.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2000.

- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.
- GARFINKEL, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge England: Polity Press, 1984.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.
- GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu. (orgs.) neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S/A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. CNTE, 1996.
- GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso : simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GODOY, Arilda. Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais, In **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n. 3, Mai./Jun. 1995, p. 20-29.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume2. Tradução, Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Estilo motivacional do professor e do estudante: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. Disponível: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1988.
- HIRSCHMAN, Albert O. **A retórica da intransigência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2005.
- IRVING, Leonardo. **Los libros del conquistador**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1979.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Poética* In: **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix 1974.
- JAUSS, Hans Robert; ISER, Wolfgang et al. **A literatura e o leitor**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- JOBIM, José Luís. **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KAFKA, Franz. **A Metamorfose**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-Ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2000.
- LAJOLO, Marisa. A leitura literária na escola. In: **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2005.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- LAJOLO, Marisa. **Usos e Abusos da Literatura na Escola**. Olavo Bilac e a Educação na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias**. São Paulo: Ática, 1984.
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro Infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LIMA, José Olívio Paranhos. **Amendoim torrado**. São Paulo: João Scortecci, 1994.
- LINS, Osman et.al. **Missa do galo: variações sobre o mesmo tema**. São Paulo: Summus, 1977.
- LOPARIC, Zeljko. Sobre a aniquilação da coisa. **Revista Cult 44- março, 2001**.
- LYOTARD, Jean-François. O problema: A legitimação. In: **A condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert. et. al. **Manual de estilo acadêmico: monografia, dissertações e teses.** Salvador: EDUFBA, 2008.

LUCAS, Fábio. **Literatura e comunicação na era da eletrônica.** São Paulo: Cortez, 2001. v. 81.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador, EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. Crítica, inteligência da complexidade e a educação do professor. In: **Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo.** Salvador: EDUFBA, 2005.

MANGUEL Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. In: **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTINS, José Maria. **Guimarães Rosa: o alquimista do coração.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível.** São Paulo: Perpectiva, 2006.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação.** São Paulo: Cortez, 1995.

MILLER, Jacques-Alain. **Lacan elucidado: palestras no Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaaios.** São Paulo: Editora Victor Civita, 1972.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. O desejo de ler no contexto socioeducacional brasileiro In: **Revista da FAGED**, vol. 4, 2000.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; CRUZ, Maria de Fátima Berenice. Leitura literária: uma escolarização possível. **Revista Faced/UFBA.** Salvador: p. 125-139, 16 agosto de 2006.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; CRUZ, Maria de Fátima Berenice. Da fala para a escrita: atividade de retextualização (resenha informativa). **Revista Faced/UFBA.** Salvador. P. 8-40. 12 setembro de 2006.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; CRUZ, Maria de Fátima Berenice. Rotas e descaminhos da leitura literária no Nordeste Brasileiro. (trabalho apresentado no 18º EPENN), 2006.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; CRUZ, Maria de Fátima Berenice. Leitura e escrita:



instrumentos de ação cidadã. (trabalho apresentado no 1º ELEGE), 2008.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém.** São Paulo: Bertrand, 1987.

NICOMEDES, Wamberto. Pretinho. In: **Menino que brinca.** 1999. Disponível em: <<http://wamnickcontos.blogspot.com>>.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura.** 3. ed. São Paulo: Ed. UNICAMP, 1996.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.

PAIVA, Aparecida et all. **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAIVA, Aparecida et all. **Leituras literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAIVA, Aparecida et all. **No fim do século: a diversidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAIVA, Aparecida et all. **Democratizando a leitura.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 1990.

RANCIÈRE, Jacques. Uma aventura intelectual. In: **O mestre ignorante.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Viva o povo brasileiro.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

WELLEK, R.; WARREN, A. **Teoria da literatura.** Lisboa: Europa América, 1976.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, José Luis. **Palavras da Crítica.** Rio de Janeiro: Imago, 1992.

REIS, Dalva Amy. **Lembranças de ontem.** Alagoínhas: Produção independente, 1993.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas.** V. 1 p. 265-266.

ROUANET, Sérgio. Paulo. **Mal-estar na modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ROSA, João Guimarães. Estas Estórias. In: **Ficção Completa,** 1994, p. 774-799.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. Seis razões para pensar In: **Revista Lua Nova**, Nº 54, 2001.  
SANCHES NETO, Miguel. **Herdando uma biblioteca**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** São Paulo: Ática, 2004.

SARTRE, Jean-Paul. **As palavras: memórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Et all. **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Tomás Tadeu; GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo, qualidade e educação**. Petrópolis, Vozes, 1994.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SCOCUGLIA, Celso Afonso. **Educação popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUAREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita. In: GENTILI, Pablo. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, Vozes, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro, Dunya, 1999.

YIN, K. Robert. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YUNES, Eliana. Dados para uma história da leitura e da escrita. In: **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2002.



ANEXOS - FOTOS

## ANEXO A



Fonte: Fragmentos do trabalho realizado na Escola São Francisco – Alagoinhas / turma da quinta série em 10/05/2006. Fotos tiradas pela pesquisadora.

## ANEXO B



Fonte: Flagrantes da vivência literária realizada na Escola Jurilda Santana – Alagoinhas / turma da oitava série em 06/06/2006.

## ANEXO C

## OFICINAS DE CRIAÇÃO LITERÁRIA



Equipe – cartas de amor



Equipe Igreja da Praça



Equipe – quadros artesanais



Equipe – Coreto da Praça

Fonte: Flagrantes das vivências de ATL-EJA na Escola Professora Adalgisa Santos/ turma de EJA – Eixo III – quarta-série em 29/04/2008. Obra literária: Amendoim torrado (José Olívio). Tema: Cultura regional



## ANEXO D

## RODAS LITERÁRIAS



Dinâmica de apresentação

Preparação do trabalho escrito



Rodas literárias



Fonte: Flagrantes das vivências de ATL-EJA na Escola Professora Adalgisa Santos/ turma de EJA – Eixo III – quarta-série em 27/05/2008. Obra literária: Amendoim torrado (José Olívio). Tema: Sexualidade



## ANEXO E

## MURAI S IMAGÉTICOS



Mural de sucatas

Brincadeiras infantis



Canto da escola: aqui eu vivo!



Fonte: Fragmentos das vivências de ATL-EJA na Escola Professora Adalgisa Santos/ turma de EJA – Eixo III – quarta-série em 30/09/2008. Obra literária: Vidas secas (Graciliano Ramos) Temas: Pobreza e violência urbana.

## ANEXO F

## PERFORMANCES POÉTICAS: SARAU LITERÁRIO



Fonte: Flagrantes das vivências de ATL-EJA na Escola Professora Adalgisa Santos/ turma de EJA – Eixo III – quarta-série em 21/10/2008. Obras literárias: Amendoim torrado (José Olívio) Lembranças de Ontem (Dalva Amy) Tema: Elocução expressiva. A foto acima é referente a performance do poema Lembranças antigas de Dalva Amy Reis.

## ANEXO - QUESTIONÁRIO

## ANEXO G

## QUESTIONÁRIO

## DADOS PESSOAIS:

Nome \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_

Email \_\_\_\_\_ @ \_\_\_\_\_ Escolarização:

EJA I

EJA II

EJA III

1. Você gosta de ouvir histórias? Por que?

---

---

---

---

2. Onde você tem contato com histórias?

---

---

---

---

---

3. Por que é importante saber ler?

---

---

---

---

---

Questionário aplicado pela pesquisadora Maria de Fátima B. da Cruz em maio de 2006 para compreensão do fenômeno de leitura que ocorre na classe de EJA pesquisada.