

SÍNTESE DE UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria de Fátima Berenice da Cruz¹ (Universidade do Estado da Bahia)

RESUMO: muitas são as discussões acerca da formação de leitores na Educação de jovens e adultos. Ensinar e aprender leitura tem sido objeto de muita polêmica, visto que alguns professores discordam de que sejam trazidos para sala de aula textos complexos que fujam do padrão que eles trabalham. É nesse sentido que este texto buscou compreender o fazer literário em sala de aula, interpretando os modos de produção de leitura criados por alunos e professores para que assim pudesse elaborar uma proposta de ensino de leitura mais prazerosa.

PALAVRAS-CHAVE: Leitor. Texto literário. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Ao longo desses anos de magistério defendo a idéia de que é necessário criar práticas alternativas de leitura literária na escola. Essas práticas 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 frequentem a escola noturna têm esse 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 vivendo com alunos da EJA foi que, de um modo geral, o livro não exerce nem um tipo de fascínio para eles. 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.

¹ Doutora em Educação pela UFBA; Professora de Literatura brasileira da Universidade do Estado da Bahia; Líder do grupo de Pesquisa GEREL/UNEB/CNPq; desenvolve pesquisa sobre a apropriação do texto literário por alunos da escola noturna, tomando como base o conceito de Resiliência, a logoterapia e a noção de pedagogia do desejo.

Essas contribuições teórico-metodológicas são importantes, mas devem ser pensadas sob medida cautelar, 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 um projeto de vivências literárias na classe de EJA, porque a regente de classe 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 argutiva 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”²

² Ver: **Herdando uma biblioteca**. 2004. p. 100.

Esse diálogo do texto literário com o leitor e com o seu contexto é o que denominamos 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.³ 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 requestionar 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 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”.⁴ 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”⁵

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

³ 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.

⁴ Cf. Dados para uma história da leitura e da escrita. In: **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Loyola, 2002. p. 54.

⁵ Ver: A leitura literária na escola. In: **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. p. 15.

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 de 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 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.

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 consequência 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 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.”⁶

Segundo Roberto Reis⁷, “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”⁸ 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.⁹

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

⁶ Ver: **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. p. 21

⁷ Ver *Cânon*, p. 72, 2º parágrafo.

⁸ 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.

⁹ A poesia. In: BORGES, Jorge Luis. **Sete noites**. 1980, p. 119.

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. 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 entremeadado 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.¹⁰

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.

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 Lajolo¹¹ 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 de minha discussão aqui é seguramente identificar, através de vivências literárias, o modo como os alunos se apropriam do texto

¹⁰ Sobre o conceito de leitor-modelo ver: ECO, Umberto. **Lector in fabula**, 2004.

¹¹ LAJOLO, Marisa. A leitura literária na escola. In: **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2005.

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 dezoito meses, 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. De pronto, 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 acabara de ser totalmente alfabetizada; b) porque encontraria resistência por parte da escola em acreditar que uma turma no Eixo III (4º série) pudesse se apropriar de textos literários de vários gêneros. Contudo, apesar das resistências e das dificuldades de leitura do texto escrito, eles tinham muita vontade de conhecer coisas novas.

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 colaboradora 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 Justina¹² (55 anos), 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.

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?

¹² Pseudônimo exigido pela escola.

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, Marisa¹³, 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 Antônio¹⁴ 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 Aparcida¹⁵, 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”¹⁶, iniciei um momento de reflexão sobre aqueles 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 Maria¹⁷, 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”.

¹³ Marisa – 19 anos. Pseudônimo exigido pela escola.

¹⁴ Antônio – 32 anos - Pseudônimo exigido pela escola.

¹⁵ Aparecida – 29 anos - Pseudônimo exigido pela escola.

¹⁶ 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”.

¹⁷ Maria– Pseudônimo exigido pela escola.

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.”¹⁸ Para o aluno a leitura por ele descoberta torna-se em sua vida um desafio, a princípio, superado. Contudo, esta primeira 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 autodeterminação¹⁹ 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

¹⁸ Ver **Ação cultural para liberdade**, 2002, p.60.

¹⁹ 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>.

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). O objetivo da ATL-EJA é fazer com que o aluno atinja três competências comunicativas que denominamos de teoria da apropriação do texto literário²⁰, 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 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

²⁰ 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.

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. 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 didático-pedagógico possa efetivamente funcionar.

Referências

- ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 1999.
- 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.
- ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- 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.
- JOUE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.
- 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.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MUNIZ, Dinéa Maria Sobral. O desejo de ler no contexto socioeducacional brasileiro In: **Revista da FACED**, vol. 4, 2000.
- MUNIZ, Dinéa Maria Sobral; CRUZ, Maria de Fátima Berenice. Leitura literária: uma escolarização possível. **Revista Faced/UFBA**. Salvador: p. 125-139, 16 agosto de 2006.

- MUNIZ, Dinéa 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, Dinéa Maria Sobral; CRUZ, Maria de Fátima Berenice. Rotas e descaminhos da leitura literária no Nordeste Brasileiro. (trabalho apresentado no 18º EPENN), 2006.
- MUNIZ, Dinéa Maria Sobral; CRUZ, Maria de Fátima Berenice. Leitura e escrita: instrumentos de ação cidadã. (trabalho apresentado no 1º ELEGE), 2008.
- SANCHES NETO, Miguel. **Herdando uma biblioteca**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- 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.