

## FORMAÇÃO DE LEITORES EM SALA DE AULA

Simone Bueno Borges da SILVA (IEL-UNICAMP)

*ABSTRACT: This work presents two different reading practices in a classroom. The subjects were adults taking literacy classes. The first reading practice shows a traditional approach to reading, which conceives reading as oral production of writing, although trying to develop critical readers. The second presents some results from a research into these adults' interests for literary texts. Such research is based upon a theory about reader as a voluntary giver of meaning (Foucault, 1994). The approach to data is based upon literacy studies developed by Kleiman (1995).*

## 0. Introdução

A comunicação que apresentaremos pretende mostrar dois trabalhos diferentes de leitura em sala de aula realizados com uma mesma turma de alunos adultos em processo de alfabetização. Um mostra a prática da professora e o outro apresenta resultados de uma pesquisa que realizamos, cujo objetivo era o de investigar o interesse de jovens e adultos pelo texto literário. Nosso objetivo, ao confrontarmos os resultados das duas experiências é o de evidenciar a necessidade de se vincular a concepção de leitura à metodologia de trabalho em sala, para a obtenção de resultados positivos com respeito à formação do leitor. Assim, pretendemos abordar dois aspectos do processo de formação do leitor que, para nós, são comparáveis, metaforicamente, ao alicerce de uma obra em construção. Nossa obra em construção é o leitor, e o que lhe serve de alicerce são a concepção de leitura e a metodologia que orientam o trabalho do professor em sala, já que, no Brasil, cabe à escola o ensino e a prática da leitura, enquanto principal agência de letramento<sup>1</sup>.

As aulas de leitura da professora com quem trabalhamos na pesquisa privilegiava os textos informativos, principalmente os jornalísticos. De outra parte, nossa pesquisa tinha interesse nos trabalhos com textos literários, justamente porque a opção docente pelas leituras de textos informativos sustentava-se sobre a alegação da falta de interesse dos alunos adultos pela literatura. Hesitando diante dessa afirmação, questionamos a concepção de alfabetização da professora, certamente, uma concepção funcional restrita, que privilegia apenas as atividades de leitura e escrita que ajudam o analfabeto a solucionar, de forma imediata, as exigências do trabalho ou as dificuldades do cotidiano, como, por exemplo, ler o letreiro do ônibus a ser tomado, os classificados do jornal na procura de empregos, recados ou ordens no trabalho. Nesse caso, os textos literários podem apresentar-se como irrelevantes. Ao contrário, acreditamos que a literatura desempenha um papel de fundamental importância no processo de formação do leitor

Assim, sustentando este ponto de vista, iniciamos nossa pesquisa, que se constituiu de três partes: a primeira composta por observações, visando à determinação da turma com quem o trabalho seria desenvolvido, buscando-se um

---

\* Sessão de Posteriores Coordenados "Práticas de Leitura e Formação do Leitor".

<sup>1</sup> Cf. Kleiman, 1995.

grupo heterogêneo, em que os alunos atuassem em campos profissionais bem diversificados. Fundamentou-se essa preferência sobre a conjectura de que o texto literário não necessita de um foco de interesse comum para ser atraente, podendo despertar interesse em pessoas, alfabetizadas ou não<sup>2</sup>, de qualquer idade ou posição social e com os mais variados interesses em relação à escrita.

A segunda etapa foi composta por dois momentos: um que se ocupou da coleta dos dados pessoais dos alunos, por meio de entrevistas, e outro, o piloto, que pretendeu atender ao propósito de delinear o trabalho definitivo com os textos posteriores. O trabalho que selecionamos para mostrar aqui é resultante do piloto. Na terceira e última parte da pesquisa, escolhemos textos literários de variados gêneros para serem lidos com os alunos. Após a leitura, realizavam-se debates referentes ao texto e temática(s) abordada(s) pelo autor; procurando estabelecer elos entre realidade e ficção, passado e presente, tentando fazer da literatura um lugar propício para reflexões, fomentando o interesse pela leitura. Dessa experiência, cujo objetivo era relativamente modesto, surgiram novos questionamentos, fazendo nascer uma nova pesquisa, que desenvolvemos atualmente no mestrado. Desta vez, a meta principal a ser alcançada é a realização de uma análise com respeito aos papéis que o texto literário pode desempenhar no processo de formação do leitor adulto; enfim, os resultados que discutiremos aqui, representam, para nós, a gênese de uma pesquisa mais ampla que está em andamento.

Neste trabalho, discutiremos primeiramente o conceito de leitura, com a finalidade de apontá-lo como fator determinante das diretrizes para a formação do leitor que são traçadas pelo professor ao definir as aulas. Na parte seguinte, mostraremos uma aula de leitura de um texto informativo sobre o Ebola, desenvolvida pela professora alfabetizadora de jovens e adultos, com quem trabalhamos. Apontaremos alguns aspectos do desenvolvimento desta aula, tais como a motivação e a participação dos alunos, que nos servirão como exemplos comparativos para o trabalho com leituras literárias desenvolvido em nossa pesquisa.

O item seguinte ao que apresenta a aula da professora mostrará alguns resultados das aulas de leituras com textos literários realizadas em nossa pesquisa. Nele, procuraremos colocar em foco a emergência de um sujeito participativo, engajado na leitura e envolvido pela escrita. Por fim, em nossas últimas observações, falaremos sobre as contribuições da literatura para a formação do leitor adulto, defendendo que os diversos gêneros textuais requerem planejamentos diferenciados e estratégias específicas de leitura para que os alunos possam envolver-se com o texto e construir sentidos a partir dele.

---

<sup>2</sup> Adultos não alfabetizados manifestam interesse pela literatura por ouvirem comentários sobre textos literários. Certa vez, um adulto não alfabetizado solicitou que lessem para ele um poema, pois uma amiga lhe havia assegurado ser muito bonito.

## 1. Leituras e leituras

Durante muito tempo a escola concebeu a leitura como decifração, determinando diretrizes frustrantes ao ensino, dado que “saber ler” não corresponde a “saber decifrar”<sup>3</sup>. Digo frustrantes, porque a leitura concebida de tal modo - decifração - torna-se uma atividade cansativa para o aluno que, a cada texto, realiza um trabalho árduo do qual ele é exterior ou de que diretamente não faz parte. Seu papel limita-se a decifrar um código, sendo que não há espaço para uma atividade criativa ou criadora. Da mesma forma, a leitura concebida como decifração torna-se frustrante para o professor, que se obriga a fazer com que os alunos realizem a tarefa de ler, mesmo que ele próprio a entenda como uma atividade maçante, cansativa e enfadonha. Resta-lhe fingir para convencer o aluno a entender a leitura como uma atividade prazerosa. Difícil!

Hoje, o ato de ler tem sido vinculado à construção do sentido que, entendido como uma prática social<sup>4</sup>, promove a transformação e incorporação de significados. De acordo com esta perspectiva, o aluno ganha espaço para interagir com o texto (re)construindo-o numa atividade da qual ele é agente e cujos resultados dependerão do seu próprio trabalho, de suas experiências de leituras e de seu conhecimento de mundo. Desta forma, a leitura molda-se como uma atividade de criação em que o leitor constrói significados, fazendo sentido no texto e através do texto.

Observando as duas concepções acima, pode parecer simples a tarefa de reformular as práticas de leitura em sala de aula. No entanto, a prática escolar da leitura define, historicamente, o ato de ler como decifração. É sabido que, nos primórdios da escrita, ler significava literalmente decifrar, em voz alta, o que tinha sido registrado pelo escriba, uma vez que não havia segmentação de palavras ou qualquer outro recurso gráfico diferente da letra que pudesse fazer da escrita um objeto próprio, distinto da fala. Assim, o sentido permanecia na página, até que esta fosse transformada em oralidade<sup>5</sup>.

Com o passar do tempo, a escrita, gradualmente, foi tomando espaço nas sociedades em desenvolvimento e passou a relacionar-se estreitamente com os textos religiosos (Sagrada Escritura). Era o clero quem dominava os conhecimentos sobre a escrita e, também, sobre as atividades de ler. Nesta fase, o ato de ler ainda era uma atividade coletiva que significava recitar as letras.

A leitura silenciosa que conhecemos hoje começou a ser praticada a partir do século VIII, com o surgimento de reformulações no texto escrito, começadas pela segmentação das palavras. Posteriormente, novos recursos foram estabelecidos para tornar o texto um material para os olhos e a mente, desvinculando-se da fala: *“novas técnicas uniram-se para apoiar e dar forma a*

---

<sup>3</sup> Cf. Foucambert, 1994:3.

<sup>4</sup> Cf. Kleiman, 1993:10.

<sup>5</sup> Cf. Illich, 1994:44.

*uma idéia substancialmente diferente: a de um texto que se distingue do livro (linhas ininterruptas) e de suas leituras*<sup>6</sup>.

A breve rememoração da evolução da escrita foi trazida, aqui, como forma de apontar o momento em que a leitura passa a ser uma atividade para os olhos, rompendo com a necessidade da “oralização” para alcançar a compreensão. No entanto, a prática escolar do ensino de leitura (que tradicionalmente e historicamente mantém ranços da estrutura clerical) sustenta elos entre leitura e oralização. É certo que a educação clássica manteve as atividades de leitura em voz alta para cumprir os objetivos do ensino de retórica, que pretendia formar oradores. No caso de nossas escolas, as atividades de leitura em voz alta, tomadas muitas vezes como prática única de leitura, estão desvinculadas de preocupações retóricas, mas são entendidas, equivocadamente, como metodologia para formar leitores.

De outra parte, pesquisadores da área de leitura têm defendido em suas idéias e propostas que, para formar leitores, não basta que nossos alunos sejam decifradores, soletrando primeiramente sílabas, depois palavras e frases, para, posteriormente, estabelecerem relações de significação - procedimento esse adotado em grande parte das tradicionais aulas de leitura. Para que os alunos aprendam a ler, é preciso que eles questionem o texto e sejam por ele questionados<sup>7</sup> num trabalho de constante produção de significados, que são formulados e reformulados diante de cada dúvida, hesitação, ou qualquer outro tipo de impulso que a escrita possa suscitar. Nesta perspectiva, cabe ao professor planejar suas atividades de leitura de modo que haja espaço para que o aluno construa suas interpretações, faça seus questionamentos; enfim, deve haver a oportunidade de o aluno interagir com o texto para construir significados a partir dele.

## 2. Uma aula de leitura

Nesta seção, pretendemos examinar uma aula de leitura de um texto informativo desenvolvida por uma professora alfabetizadora de jovens e adultos que participava de um programa de formação em serviço coordenado pela professora Dr.<sup>a</sup> Angela Kleman. A proposta do programa sustentava-se sobre a concepção de letramento e, a partir de então, propunha-se a levar os professores a pensar sobre o contexto de alfabetização de adultos de modo a proporcionar condição de o analfabeto adulto inserir-se em eventos de letramento que se confirmam numa sociedade letrada. Os dados que apresentaremos são extraídos das notas em diário de campo por nós coletadas.

### 2.1 A prática docente

As aulas da professora (P), com quem trabalhamos, podem ser descritas, de modo geral, como expositivas e, pensando na relação educador/educando, a postura de P enquadrava-se perfeitamente ao modelo de educação bancária abordado por Freire (1987). A referida relação é marcada como *narradora*, em que

---

<sup>6</sup> Ibid.: 44.

<sup>7</sup> Cf. Foucambert op.cit.:5

o professor representa o sujeito narrador e os alunos, objetos pacientes, simples ouvintes. A aula que selecionamos para discutir aqui foi a leitura do texto “ÉBOLA CONTINUA NO CORPO APÓS RECUPERAÇÃO” - uma reportagem trazida pela Folha de São Paulo em maio de 1995. O texto foi um dos últimos de uma série de leituras de reportagens sobre este assunto, que durou duas semanas.

A metodologia empregada no desenvolvimento de todas as aulas de leitura que observamos foi a mesma e não era muito estimulante: primeiro, P entregava os textos e, sem nenhum comentário anterior, pedia a leitura. Em seguida, mandava que cada aluno lesse um parágrafo (ela indicava o aluno e corrigia a pronúncia) e ia explicando o sentido do mesmo:

P. *Continua você R* (R se embaraça sem saber onde deveria ler) -

P continua: *Eu falo para vocês prestarem atenção! Eu sabia que você não estava acompanhando!*

Neste segmento, podemos observar que P utiliza a leitura como um recurso para punir quem não está acompanhando o texto, já que declara saber que R não prestava atenção. Ao apontar justamente o aluno que não sabe, P demarca a relação hierárquica que, quase sempre, media professor e alunos, fazendo de si uma autoridade (quem detém o saber). Tal postura frente ao ensino vai ao encontro do que observou Freinet (1971) com respeito à pedagogia tradicional de ensino, em que o aluno é testado a todo instante, não de maneira positiva, mas com o propósito de mantê-lo na qualidade de quem nada sabe. Desta maneira, mesmo sem perceber, a escola, através do próprio professor, acaba se transformando em mais um lugar de marginalização do analfabeto adulto.

Um outro momento que nos chamou a atenção durante a leitura mostra a resistência de F, um adolescente, ao autoritarismo de P:

F: (lendo) “ela diz entretanto que deveria ser mantido contato com as pessoas suspeitas”/

P: susPEitas

F:(continua lendo sem repetir a palavra) o que /

P: susPEitas

F:(continua lendo sem repetir a palavra que a professora quer) o que /

P: susPEitas (silêncio) Você não consegue? (silêncio) Então continua JO<sup>8</sup>.

Nesse trecho, podemos observar que F resiste à determinação da professora e se recusa a repetir a palavra *suspeitas*. No entanto, P entende (ou prefere entender) que o aluno não consegue pronunciá-la corretamente. Na verdade, parece-nos que a recusa do aluno é uma forma de resistência e, de certo modo, uma maneira de preservação de sua identidade<sup>9</sup>, que, mesmo sendo predeterminada pela condição social de analfabeto, tenta garantir alguma dignidade na interação. Kleiman (1997), analisando a construção da identidade de adultos não alfabetizados em sala de aula, salienta que “*as relações de poder também seriam determinantes na produção de relações e identidades sociais na*

<sup>8</sup> As letras maiúsculas (PE) indicam ênfase e a barra (/) interrupção repentina.

<sup>9</sup> O conceito de identidade aqui utilizado vai ao encontro do proposto por Kleiman (1997:3).

*interação*<sup>10</sup>. Em nosso caso, o que está em evidência é justamente a relação de poder. O ato de resistência do aluno é um meio de rejeitar o rótulo da ignorância que a condição de analfabeto lhe impõe, uma vez que a palavra *suspeitas* é bastante comum e de fácil articulação, de modo que dificilmente o aluno não a teria pronunciado por não conseguir fazê-lo, mas para não se submeter à ordem.

Em nenhum momento foi possível observar alguma interação marcada pela construção do conhecimento ou pela negociação de significados, tampouco pudemos observar uma leitura do texto por completo, de modo que a noção de texto como uma unidade significativa acabou cedendo espaço à equivocada noção de texto como aglomerado de frases independentes, já que a leitura era interrompida ao final de cada parágrafo para a explicação do sentido do mesmo. Com relação à questão estrutural do texto P, chamou a atenção apenas para os depoimentos que a reportagem trazia.

P. (lendo) "É possível que o vírus não desapareça completamente depois que o indivíduo fique bom" Quem está falando isso? Veja está escrito aqui: "disse Aduato Castelo Filho, professor da Universidade Estadual de São Paulo"

Terminada a leitura e explicação dos parágrafos, a aula foi concluída. Depois, a seguinte atividade de escrita foi proposta: "OBSERVANDO AS INFORMAÇÕES CONTIDAS NOS TEXTOS, FAÇA SÍNTESE DO QUE VOCÊ SABE SOBRE A DOENÇA EBOLA". A maioria dos textos apresentou-se, na verdade, como fragmentos de cópias do material de leitura, em que raramente apareciam manifestações individuais. Apresentaremos, em seguida, um dos textos produzidos para mostrar o tipo de escrita que observamos:

"Casos confirmados pela oms (organização mundial da saúde; subiu ontem para 101. Autoridades do zaire informaram que o Ebola causou 86 mortes. Para a oms, são 77. A transmissão se dá pelo ar, sanque e outros fluidos do corpo. "Até onde se sabe, o vírus Ebola não sobrevive muito tempo fora de um organismo vivo", afirmou o navio Feax que chegou à costa brasileira. Especialistas espera mais mortos entre a população geral O Ebola pode continuar sendo transmitido por varios meses apois a recuperação. Pessoas vindas da " áreas de risco deveriam ser colocadas em quarentena por 21 dias. Possibilidade de uma pessoa chegar ao Brasil é zero mais tem pessoa em quarentena no Brasil Cidade atijida por o vírus Ebola e Africa, Kitum, Wzara, Zaire etc. O Ebola se espalha por todo o organismo, atingindo varios órgãos como fígado, rins e pulmão os vasos sanguíneos causando hemorragias espontaneas. Os sitomas frebe alta, hemorragias espontâneas, fezes e vômitos com sangue, os olhos ficam vermelhos e imóveis, surgir coceiras por todo o corpo que fica amarelo e coberto de feridas."

Observamos que o texto do aluno foi 'montado' com fragmentos das reportagens lidas em sala. Nele apresentam-se frases isoladas sem que se possa identificar uma unidade textual. Não é possível identificar, também, nenhum indício que possa revelar algum tipo de preocupações com respeito ao sentido. Veja-se

---

<sup>10</sup> Cf. Kleiman, 1997.:8.

que o aluno escreve, no quarto parágrafo, que o navio faz uma afirmação: “*Até onde se sabe, o vírus Ebola não sobrevive muito tempo fora de um organismo vivo*”, afirmou o navio Feax que chegou á costa brasileira.

Ainda, nenhum parágrafo mostra uma produção da própria linguagem do aluno, mas apenas cópias, sugerindo uma desmotivação para tratar do tema, pois, não se discute ou comenta o que não se tem interesse ou o que não se compreende.

De outra parte, a produção escrita parece-nos coerente com as aulas de leitura, pois, no desenvolvimento das aulas, o aluno não teve oportunidade de interpretar, dar opiniões ou contestar algo. Ainda durante as leituras, não houve nenhuma preocupação com a unidade de sentido das mensagens que o texto veicula. Desta forma, parece evidente que o aluno não poderia produzir uma escrita plena de significação, coesa e coerente, uma vez que não ouve a oportunidade de amadurecer seu conhecimento ou mesmo de se engajar no assunto. Restou-lhe transcrever fragmentos dos textos fornecidos por P.

### 3. Uma outra prática

Apresentaremos, nesta seção, alguns segmentos das atividades de leitura do texto *O Professor de Grego*, de Manuel Bandeira, que foi o primeiro de uma série de textos literários trabalhados em nossa pesquisa. Os segmentos que mostraremos enfatizam as intervenções dos alunos, pois a ruptura do silêncio que caracterizava a classe, a nosso ver, foi o primeiro e o mais importante passo para a renovação das práticas de leituras. A manifestação espontânea do aluno pode apontar, entre outras coisas, o envolvimento dele com o texto. Assim, acreditamos que a participação espontânea do aluno revela-se como uma boa maneira de avaliar se ele está construindo significados e interagindo com o texto, ou seja, a manifestação espontânea pode se constituir num meio não agressivo (como é a determinação de quem deve ler em voz alta) de o professor verificar se o aluno está realmente fazendo uma leitura no sentido mais completo do termo, sem expô-lo ao ridículo.

Antes porém de mostrar as interações, gostaríamos de realçar que, em encontros anteriores, conversamos com os alunos a respeito da pesquisa e de como seriam as atividades, procurando fazê-los compreender a importância da participação de todos. Ainda queremos destacar que, como esta foi a primeira experiência, P não sabia como agir durante as atividades que deveriam ser conduzidas pelo pesquisador, sendo que, em alguns momentos, interferia no desenvolvimento da leitura e discussão. As leituras posteriores, no entanto, não contaram com tais intervenções.

Dando início às atividades, P entregou os textos aos alunos, explicando que se tratava de uma leitura diferente das costumeiras: não leriam um texto de jornal. Então, todos ficaram em silêncio, olhando-a como se estivessem esperando uma explicação. Não obtendo respostas, esclareci que se tratava de uma estória escrita por Manuel Bandeira, um escritor brasileiro muito conhecido por sua produção literária, composta principalmente por narrativas e poesias, comentando também

as datas de nascimento e morte do autor. Acrescentei, em seguida, que a estória não tinha pretensão de informar-nos sobre algum acontecimento, como nos textos de jornal; ela tencionava fazer-nos refletir a respeito de algumas coisas. Então, começaram a leitura silenciosamente, parecendo bastante curiosos.

Quando a primeira aluna terminou, teceu o seguinte comentário, sussurrando-me: *"até hoje acontece isso. Cabide de emprego, né?"*. Em seguida, P passou a perguntar, um a um, quem havia entendido, pedindo que relatassem o que haviam compreendido. Muitos diziam não ter entendido nada, outros arriscavam respostas tímidas como: *"o professor não sabia ensinar."* ou *"o governador arrumou tudo para ele"*. Pudemos observar P testando os alunos e, para que a atividade não tomasse forma de questionário, propus que fizéssemos um círculo, onde os alunos conversariam sobre o texto. Em seguida, sugeri uma leitura oral, que se realizou com a aceitação de todos.

Depois da leitura, o debate foi iniciado com a participação de AD (a aluna que primeiro terminou a leitura), que repetiu para os colegas o que havia me dito, acrescentando que *"as autoridades não estão interessadas em saber se o profissional é bom ou não, ele tem que ser amigo dos políticos se não vai pra rua mesmo"*. Então, V.T. tomou a palavra para comentar que *"esse tipo de injustiça não acontece só lá com o governador, mas também na prefeitura"*.

Desde as primeiras discussões, os alunos começaram a fazer uma transposição da ficção para a realidade e assuntos da política local foram sendo trazidas a debate, falando-se das injustiças e dos desmandos cometidos por políticos conhecidos. Os depoimentos foram revelando que os alunos compreenderam o texto muito mais a fundo do que indicam as respostas dadas para a professora no início da atividade. Eles compreenderam a seriedade do assunto contido nas entrelinhas da narrativa pitoresca de Manuel Bandeira.

O momento mais polêmico do debate aconteceu quando alguém falou em comunismo. Então., AR, A e VT relataram histórias de parentes que haviam sido perseguidos, sob a acusação de serem comunistas. Perguntei-lhes, então, o que significava ser comunista. As respostas foram as mais variadas possíveis. JO, por exemplo, disse: *"a minha mãe acha que os comunistas entram em casa, levam os filhos embora e ela nem fica sabendo para onde"* e AM acrescentou *"já me falaram que é assim: os comunistas entram na casa da gente e levam uma televisão se tiver duas ou um rádio. Depois eles dão essas coisas para quem não tem. Mas eu não acho certo, porque a gente consegue as coisas com muito sacrifício, aí vem alguém e leva embora!"*.

Pudemos verificar, na maioria das respostas, a impessoalidade dos sujeitos que definem comunismo. JO, por exemplo, relata a opinião da mãe, AM indetermina o sujeito e introduz uma explicação. Esta característica pode ser decorrente do pouco conhecimento que eles têm sobre o assunto, somado à necessidade de preservação da própria imagem, que já é tão estigmatizada; ou seja, é possível que eles compartilhem das opiniões relatadas, mas não as assumem para não se arriscarem ao erro.

Depois de algumas opiniões, perguntaram-me: "*você sabe se é isso mesmo?*". Comentei que comunismo era uma forma de governo diferente da brasileira, em que se propunha, entre outras coisas, a propriedade comunitária, sendo diferente do capitalismo, porque nesse as pessoas trabalham para os donos das propriedades. Mas, antes que eu pudesse concluir, P me interrompe para falar sobre o papel da televisão fornecendo informações distorcidas, com o propósito de defender interesses do governo e que nos levam a formular opiniões equivocadas (como as dos depoimentos dos alunos).

Embalado pela palavra "televisão", JO colocou que: "*as coisas só ia melhorar se o Sílvia Santos fosse presidente, porque ele gosta de dar dinheiro pro povo*". Alguns concordaram, enquanto a maioria discordou. Defendendo que o empresário "*ganha muito mais que a quantidade insignificante que ele dá para os outros*", falou AD, procurando fazer um "levantamento imaginário" do quanto ele ganha com a venda dos carnês e o quanto dá para o povo. Concluiu, ironicamente: "*ele gosta mais de ganhar dinheiro que de dar para os outros*".

Toda a discussão levantada pelos alunos nos revelou o interesse deles em participar da aula, fazendo-nos notar também que, nesse contexto de aulas, eles se permitiam discordar de opiniões ou partilhá-las, o que não ocorria durante as aulas de leitura de P, pois era válida apenas a interpretação e opinião dela. Aqui, os alunos puderam comentar acontecimentos e fatos reais e, ao mesmo tempo, posicionar-se perante eles, encontrando na sala de aula um espaço para a cidadania, que a maioria dos contextos sociais nega ao analfabeto; ou seja, o adulto não alfabetizado pôde encontrar um espaço para ouvir e ser ouvido, reformulando alguns conhecimentos e incorporando outros, revelando, um processo significativo de aprendizagem e de formação do leitor. Este aluno harmoniza-se com a concepção de leitor que nos propusemos formar: o 'atribuidor' de significados.

### 3.1 Textos e mais textos

As atividades da pesquisa previa o trabalho com outros gêneros da literatura; assim, prosseguimos com poemas, textos teatrais, crônicas, músicas e fábulas. A cada encontro e a cada texto, traçava-se uma dinâmica diferente, pois entendemos que a leitura como prática social se define no contexto e, mesmo no contexto escola, cada texto e cada interação propõem uma atividade diferenciada. Assim, a leitura da peça teatral, por exemplo, se fez coletivamente com a participação dos alunos assumindo as falas das personagens (cada um lia a fala de uma personagem e, quando se cansava, outro se oferecia para substituí-lo).

As leituras de poesias desempenharam papel importante nos trabalhos. Elas aguçaram o interesse dos alunos pela escrita, visto que alguns procuravam poemas em casa e na biblioteca municipal para lerem para os colegas da classe, enquanto outros, passaram a escrever (e/ou copiar?) textos poéticos, espontaneamente, como o que segue:

"O Amor como vejo

É lindo e maravilhoso a pessoa que ama é mais liberto e atraente o amor faz com que qualquer pessoa fique bonito pois o amor tem uma luz radiante que agrada a qualquer pessoa e a pessoa que é amado se sente mais segura e sente mais vontade de ir a luta. O Amor abre um grande caminho para uma felicidade eterna cheia de luz e paz (...)"

Envolvido pelas leituras, E, apesar das dificuldades com o código, sentiu-se estimulado para contar um episódio de sua própria história de vida, procurando rimas e versos:

18 de julho de 1988.  
Um trabalhador, mal-fabre-  
nte entro em uma empresa grande  
para trabalhar. Lá ele, trabalho  
4 anos. Quise incintiva mais  
não, pode ele é nalfabeite.  
Vou manda para a natureza  
lá ele ficarra a vontade porde até  
estudar.  
Lá eu trabalhe lavre a terra e  
planto! Otro viu e ciumo ao  
um supervisor intrego ele  
bravo ficou!  
Vo ter mar embora por justa-  
casa, trabalhador nada falo  
calado fico?  
Uma tistimunha por-ell, se-  
doe, veje o que a conteceu.  
Ao um grande Jerrente o caudo  
levó, as dor ele tomo! O trabalhador  
trabanhono na firma fico.

(18 de julho de 1988  
Um trabalhador nalfabeste entro numa  
emprezar grande para trabalhar, Lá ele  
trabalho 4 anos. Quise incintiva mais  
não, pode ele é nalfabeite.  
Vou manda para a natureza lá ele  
ficarra a vontade porde até estudar.  
Lá eu trabalhe lavre a terra e planto!  
"otro viu e ciumo ao um suprivissor  
intrego ele bravo ficou!  
"Vo ter mar embora por justa casa,  
trabalhador nada falo calado fico"  
Uma tistimunha por ele, si doe, veje o  
que a conteceu.  
Ao um grnde Jerrente o causo levó, as  
dor ele tomo! o trabalhdor trabanhono  
na firma fico.)

Diferentemente da produção sobre o Ebola, estes textos mostram a escrita do próprio aluno - não se trata de uma montagem. Tais produções possibilitam ao professor acompanhar o desenvolvimento do aluno em relação à escrita e, a partir de então, torna-se mais fácil orientá-lo para a forma padrão. A escrita espontânea possibilitará também ao aluno refletir sobre essa modalidade de língua, recortando e incorporando os modelos. Certamente, os resultados serão mais satisfatórios tanto para o professor quanto para o aluno.

#### 4. Considerações finais

Nos tópicos anteriores mostramos uma prática escolar tradicional do ensino da leitura cristalizada historicamente, mas que não se harmoniza com as proposições da escola moderna, uma vez que ler já não pode significar recitação das letras, como nos primórdios da invenção da escrita. Mostramos também resultados de pesquisa com trabalhos de leitura de textos literários alicerçados sobre a concepção de leitura como atribuição de significados, estabelecendo uma metodologia que respeitou os princípios conceptuais de leitura, ou seja, respeitou-se o texto enquanto uma unidade significativa, aberto, que se completa somente com o ato interpretativo de cada leitor.

A apresentação das duas diferentes práticas do ensino da leitura se fez, neste trabalho, com a pretensão de mostrar a estreita relação entre conceito e metodologia no desenvolvimento das aulas, que, juntas, determinam o tipo de leitor que está em formação. Não entendemos esse trabalho como mais uma crítica à prática docente, pois compreendemos que o professor, na atual conjuntura do ensino brasileiro, necessita muito mais de respostas que de críticas. Quisemos apenas verificar o ponto central dos problemas nas atividades de formação do leitor, que se tornou, nos dias de hoje, um verdadeiro desafio ao professor. A nosso ver, a urgência maior está na orientação conceptual para os trabalhos em sala, pois acreditamos que, sem o esclarecimento do que vem a ser a leitura, desfaz-se qualquer possibilidade de sucesso nos trabalhos que pretendam formar leitores.

Com respeito ao contexto específico de formação de leitores adultos, a prática com as leituras literárias permitiu-nos reflexões em torno de alguns aspectos que envolvem as necessidades do adulto analfabeto frente à escolarização. Em primeiro lugar, acreditamos que o adulto busca na escola mais que "soluções práticas" para seus confrontos diários com a escrita. O adulto não alfabetizado, oprimido segundo Freire, busca alternativas - se não soluções - que possam minimizar a pressão sociocultural que o obriga a assumir-se como "não alguém"<sup>11</sup>, ou como sujeito marginal, à parte da sociedade letrada. O analfabeto, no papel social que lhe cabe, apático e calado, começa, por intermédio da literatura, a "despertar" para a cidadania<sup>12</sup>, tendo algo a dizer (ou sentindo-se autorizado para dizer), construindo um movimento progressivo da ficção à realidade, movimento esse que torna o texto envolvente, arrastando o aluno para o seu interior, transformando-o num leitor. Por fim, reafirmamos que o sucesso do trabalho de leitura em sala de aula, com textos literários ou informativos, será alcançado somente através da harmonização entre conceito e metodologia.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREINET, C. "O Método Natural III- A aprendizagem da escrita", Lisboa: Stampa Editorial, 1971.  
FREIRE, P. Pedagogia do oprimido, Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.  
FOUCAMBERT, J. A Leitura em Questão, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994  
GRAFF, H. Os Labirintos da Alfabetização, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

<sup>11</sup> Em entrevistas, vários depoimentos de alunos traziam a seguinte afirmação: "*estou estudando para ser alguém na vida*" como se não fossem pela condição de analfabetos.

<sup>12</sup> Cf. Silva (1998).

- ILLICH, I. "Um apelo à Pesquisa em Cultura Escrita Leiga" in: Olson, D. R., Torrence, N. Cultura, Escrita e Oralidade, Ática: São Paulo, 1995.
- KLEIMAN, A. Oficina de Leitura - Teoria & Prática. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- \_\_\_\_ (org.) Os significados do Letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995
- \_\_\_\_ (1997) *A construção da identidade em sala de aula: um enfoque interacional*, a sair em Signorini, I. (org.).
- SILVA, S. B. (1998) *Literatura e alfabetização de jovens e adultos: Contribuições para a construção do sujeito participativo* In. Kleiman & Signo