

Considerações iniciais

*Caminhante, é o teu rastro
O caminho e nada mais:
Caminhante, não há o caminho
O caminho faz-se a andar*
(Antonio Maçado, *Provérbios y cantares*)

A metáfora do “caminho”, empregada neste texto, aponta o trajeto percorrido por mim, no traçado da proposta, na busca dos dados, nas respostas encontradas na análise e, por fim, na construção desta dissertação.

Para iniciar a apresentação desse estudo, faz-se necessário expor ao leitor os caminhos constituintes das minhas inquietações como pesquisadora e como se encontram marcados os interesses primordiais desse estudo, como parte de minha experiência enquanto educadora que almeja a educação inclusiva¹, com qualidade e de maneira equitativa.

Em 2003, comecei a trabalhar como educadora popular em um projeto da Secretaria de Infância e Juventude do Governo do Estado do Rio de Janeiro, o *Programa Vida Nova*, cujo objetivo maior, além de conferir certificação de Ensino Fundamental, segundo orientações ouvidas em reuniões do Programa, é promover o resgate social de jovens de comunidades carentes, de idade entre 16 e 23 anos. Experiência totalmente diversificada da que eu tinha até então. Antes de trabalhar no Programa Vida Nova, nos anos de 2000 e 2001, trabalhei em pré-vestibulares comunitários, cuja realidade social é bem diferente da realidade social dos jovens desse Programa².

¹ O sentido de inclusão aqui posto não tem a intenção de mostrar uma inclusão somente como acesso a alguma coisa, mas, principalmente, no intuito de propiciar à participação, o respeito à cidadania e ao outro, o estar junto.

² Os jovens do Programa estão no que popularmente se chama de *área de risco social*, ou seja, são jovens que vivem em situações precárias de saneamento básico, não têm acesso aos bens de consumo e, muitas vezes, abandonam a escola para ajudar no sustento da família.

Neste mesmo ano de 2003, ao fim de mais uma aula, duas alunas, em conversa, revelaram-me, indignadas, que perderam a oportunidade de realizar o curso de informática que uma outra aluna estava fazendo por não terem entendido as informações contidas no cartaz, o que, segundo elas, foi entendido pela outra aluna – o que se comprova pelo fato de ela estar freqüentando o tal curso de informática. Elas me pediram: “Professora, ajuda a gente a não perder mais oportunidades assim!”.

Esse relato tocou-me profundamente.

Constatei, por meio de observação, que o grupo apresentava dificuldades nas atividades de leitura, e conseqüentemente escrita – dificuldades em interpretar, refletir, questionar, criticar, ordenar e sequenciar fatos e idéias que conduzem leitores a assumir papéis de locutores/interlocutores durante o processo de leitura, apresentar-se como sujeito, “eu” no seu discurso, dominando conceitos e metalinguagens.

Vivenciei, durante a graduação, uma realidade de pesquisa bem diversificada da que se impunha. Durante a graduação, fui bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) na área de Linguística Funcional. Tive a oportunidade de vivenciar a realidade de um projeto de pesquisa e de desenvolver, com a orientação primorosa do Prof. Dr. Mario Martelotta, a pesquisa “A ordenação dos advérbios *bem* e *mal*: uma abordagem histórica”. Entretanto, os advérbios com os quais trabalhava, sob meus olhos, não davam conta desse desafio, dessas novas inquietações.

Minha atenção, a partir da vivência adquirida no Programa Vida Nova, voltou-se para a área de estudos relativa a linguagem e ensino. Transformei o espaço de minha sala de aula em um espaço de investigação, conforme propõe Van Lier (1988), com o intuito de promover uma ação. Dessa forma, as questões que eu procurei entender e que descortino nesta dissertação são:

1. Que identidades são projetadas pelo discurso dos alunos-participantes?
2. Como a prática pedagógica orientada para o letramento contribuiu com a ação realizada?

Vários trabalhos vêm abordando o tema letramento em contexto de ensino de jovens e adultos [cf. Payer (1995), Kleiman & Signorini (2001), Ribeiro (2002; 2003), Gadotti & Romão (2003)]. Kleiman & Signorini (2001), procuram dimensionar as possibilidades de intervenção nessa modalidade de ensino, focalizando a inter-

dependência entre o ensino da escrita e as variáveis relacionadas tanto à situação didática como à institucional. O objetivo das autoras é contribuir na formação dos professores de alfabetização de jovens e adultos. Ribeiro (2002; 2003) discute a questão do alfabetismo além da decodificação, questionando quais seriam as habilidades de leitura e escrita requeridas pelos participantes dessa modalidade de ensino. Tive dificuldade de encontrar uma literatura voltada para o desenvolvimento da leitura/letramento em jovens e adultos já alfabetizados, mas que se encontram em sistemas de ensino de orientação supletiva. Estes jovens já possuem, minimamente, a tecnologia da escrita, embora não sejam capazes de transitar funcionalmente em contextos de leitura e escrita. Possuem a escrita, mas não se apropriaram dela. Como diz Soares (2002),

ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de decodificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’ (Soares: 2002, p. 39 – grifos da autora).

Nesse sentido, este trabalho procura preencher essa lacuna, colaborando com o desenvolvimento das pesquisas no assunto.

A intenção em expor essas fases da minha “caminhada” profissional e acadêmica, é a de apresentar a relação estabelecida com o estudo aqui dissertado. As experiências e os interesses em “ver os frutos de novas paisagens” fizeram parte da vontade de “plantar sementes” ainda que essas “calejem nossas mãos”. Eu me coloco como um aprendiz num universo de saberes vividos e outros ainda por vir.

Educação e desenvolvimento humano são conceitos que caminham juntos. O discurso de que a educação propicia melhoria na qualidade de vida das pessoas é freqüentemente repetido, porém, muitas vezes entende-se por melhoria da qualidade de vida apenas a ampliação do acesso a bens materiais (Ukfiet, 2001). Para mim, portanto, desenvolvimento humano é o desenvolvimento do indivíduo como um todo, incluindo, por assim dizer, as mudanças (em intensidade ou direção) de aspectos cognitivos, psicológicos, culturais, sociais e físicos. No caso específico da educação de jovens e adultos, propiciar, em sala de aula, eventos de leitura e escrita como práticas sociais tende a proporcionar oportunidades para o desenvolvimento cognitivo, com conseqüente ampliação da cultura e da visão de mundo, uma vez que o estudante passa a

fazer parte de um mundo novo, repleto de informações, conhecimentos e pontos de vista diferenciados sobre os mais variados assuntos.

A aquisição da habilidade de ler e escrever causa, ainda, um impacto significativo na auto-estima do estudante, que passa a ter a sensação de autonomia e de não ser mais “marginalizado” numa sociedade grafocêntrica como a nossa. No aspecto social, ao aprender a interpretar, a criticar, a se posicionar, o indivíduo tem abertas possibilidades de compreender melhor a sociedade em que vive e nela intervir. Tornar-se leitor dos textos que circulam socialmente é um direito, uma vez que a leitura se constitui como um bem social.

Ao se valorizar as histórias de leitura de cada indivíduo, ao contrário de estagnar-se em seu aprendizado, ele se impulsiona em direção ao seu crescimento enquanto ser humano, cidadão e leitor. Uma pedagogia valorizadora do indivíduo pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de construir conhecimento a partir das informações que recebem. Se os dominantes criaram uma escola cuja educação deva ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades (Freire, 1996), então ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e, como professores de língua, podemos atuar de forma a intervir no mundo, legitimando o conhecimento dos alunos e reivindicando a apropriação dos instrumentos de conhecimento da elite.

O letramento se constitui como um todo, que não envolve apenas a representação da leitura e da escrita através de seu uso social, mas também a formação de cidadãos críticos [cf. Kern (2000)]. Segundo Orlandi (1987, p. 210), o leitor vai se formando no decorrer de sua existência, em suas experiências de interação com o universo natural, cultural e social em que vive”. Na verdade, entendo que os “sujeitos” de discursos aqui analisados representam um sujeito-social. “Ser na linguagem é ser-se estranho, isto é, ser sujeito em termos de discurso, é ser fora-de-si, é dividir-se” (Orlandi: 1987, p. 188). Ao analisar o discurso dos alunos do Programa Vida Nova

pressupomos a atividade lingüística como interação, na medida em que se faz emergir, por meio de ações enunciativas inseridas em um dado discurso, uma certa identidade social do sujeito (e também do outro), em reconfiguração, seja no que diz respeito à história pessoal do falante, seja quanto à sua assunção de posições no discurso (e em relação a outros discursos). De onde decorre que em função da formação social e cultural do sujeito – processo histórico, que inclui a atualização de seu lugar-sujeito

(autor) – configura-se a sua enunciação e suas filiações discursivas (Matencio: 2003, p. 241).

Assim, procurei, com as práticas pedagógicas desenvolvidas, oportunizar eventos nos quais os alunos fossem instigados a construir sentidos a partir do que foi lido. A leitura parafrástica, muitas vezes realizada durante as práticas, não é necessariamente pior, ou melhor, do que a polissêmica, pois uma leitura também possui objetivos e uma leitura mais parafrástica pode ser a requerida em certas situações, assim como alguns textos favorecem mais uma leitura parafrástica, como um texto científico, enquanto outros tendem a uma leitura mais polissêmica, como uma poesia. A leitura polissêmica coloca em uso mais o conhecimento extra-texto do leitor, que precisa relacioná-lo com outros textos, com seu conhecimento de mundo e com sua visão crítica, a partir da diferença entre a ideologia do leitor e a do autor, do que a parafrástica, que depende menos do leitor.

Para isso, optei por uma pesquisa de natureza etnográfica, já que a etnografia pode ser usada para tentarmos entender a prática escolar cotidiana, buscando seus significados, a partir do estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia-a-dia, procurando descobrir os “métodos” que as pessoas usam para entender e construir a realidade que as cerca, preocupando-se com o significado para os grupos estudados.

O *Programa Vida Nova*, um dos projetos de inclusão social da Secretaria da Infância e da Juventude, do Governo do Estado do Rio de Janeiro, tem como diretriz uma política educacional que incorpora diversas formas de ver e atuar no mundo. Esta política educacional tem por objetivo possibilitar ao aluno a apropriação de meios para se situar no mundo em que vive, reforçando a concepção bakhtiniana de linguagem (1985) centrada no fenômeno social da interação. Segundo Bakhtin (1985), a apropriação é um componente do diálogo, pois os indivíduos apropriam-se, internalizam e recriam idéias e conceitos de outros através do contato social. A proposta aponta para uma escola que se pretende democrática, onde os alunos são introduzidos no exercício da cidadania, constituindo-se em sujeitos do saber. Dessa forma, pretende-se aguçar a visão crítica dos alunos.

Olhar para si é o primeiro passo para a transformação. Pensando nisso, a ação efetuada no Programa estimulou, através das práticas realizadas, o ato de olhar para si

mesmo e (re) construir-se. Para isso, foram realizadas atividades de reconto e, concomitantemente, atividades que envolvessem a (re)construção de suas identidades sociais. Repensar-se é o primeiro passo para a formação de cidadãos, de sujeitos capazes de se apropriar do conhecimento para se situarem no mundo em que vivem. Essa é a concepção que adoto ao tratar a prática de leitura como forma de intervenção social.

Para desenvolver esta investigação fez-se necessário determinar o que entendo por leitura e prática social de leitura, conceitos discutidos no capítulo 2. O capítulo 3 dedica-se a inter-relacionar compreensão e modelos de leitura. Para tal, busquei fundamentação teórica em Kleiman (1989 e 1998), Kato (1985), Marcuschi (1996a) Terzi (1995), que afirmam que a compreensão depende do reconhecimento de esquemas textuais preexistentes, guardados na memória de acordo com o contexto em que foram produzidos ou manifestados. O conhecimento pré-existente enfocado neste trabalho é o intertextual, daí discutirmos a intertextualidade, através de Vigner (1997). No capítulo 4 descrevo os procedimentos de pesquisa e coleta de dados. A análise dos dados inicia-se no capítulo 5, onde delimito os três momentos da ação, a fim de evidenciar o processo longitudinal da ação pedagógica. Finalmente, apresento as considerações finais, bem como as implicações pedagógicas deste estudo no capítulo 6.