

SIMPÓSIO AT157 – VOZES (IN)FAMES: EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA

ESTUDANTES NÃO ALFABETIZADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DA EXCLUSÃO À PRODUÇÃO DE SENTIDOS

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP
e-mail: elainefdoc@ffclrp.usp.br

Resumo: apresentamos resultados de um trabalho de intervenção pedagógica, realizado com estudantes do ensino fundamental de uma escola pública brasileira. O trabalho nasceu a partir de resultados de pesquisa que assinalaram dificuldades com a leitura, escrita e produção de textos foi realizado com base nos estudos e contribuições de Coracini a respeito dessas práticas culturais, bem como nas contribuições de estudiosos como Antonio Candido e Umberto Eco. Realizamos oficinas de literatura caracterizadas por diferentes condições de produção, objetivando conduzir os estudantes a ressignificar suas relações com a leitura e a escrita, para que reaprendessem a ler-interpretar e escrever. O *corpus* analisado foi constituído de produções linguísticas escritas dos estudantes participante, bem como das observações contidas no diário de campo referente às oficinas realizadas pela pesquisadora. Para o presente evento científico trazemos um texto produzido por um dos estudantes. Podemos afirmar que o trabalho realizado a partir das oficinas de literatura alcançou os objetivos, pois ao final desse período os estudantes melhor relacionavam-se com a leitura e a escrita, tendo aprendido que podem posicionar-se como sujeitos-intérpretes e produtores de sentidos. Após participarem desse projeto, esses jovens, que estavam excluídos da escola e da sala de aula e prestes a abandoná-las, tornaram-se visíveis dentro da escola e da sala de aula, tendo sido reconhecidos como sujeitos capazes de se posicionar criticamente.

Palavras-chave: Exclusão; Leitura; Escrita; Ressignificação.

Introdução: algumas questões centrais

Apresentamos resultados de um trabalho realizado com estudantes adolescentes de escolas públicas brasileiras de ensino fundamental. O trabalho pedagógico realizado envolveu oficinas de produção de textos literários, buscando oferecer subsídios teórico-metodológicos para a leitura e interpretação de textos literários, bem como a produção linguística de textos escritos. Outro objetivo que almejamos alcançar diz respeito à ressignificação das relações com a leitura e a escrita por parte desses estudantes.

A decisão de oferecer aos estudantes outras condições de produção, que não as da sala de aula regular por eles frequentada diariamente, nasceu

das conclusões a que chegamos a partir da realização de uma pesquisa maior, a saber: 1ª) suas leituras situavam-se no âmbito da simples decodificação; 2ª) estabeleciam relações negativas com a leitura e a escrita; 3ª) não conseguiam produzir textos escritos, tampouco textos caracterizados pela autoria; 4ª) no ensino regular não havia oportunidades para a expressão de sua subjetividade.

Considerando o que acima expusemos e, ainda, que muitos desses jovens já haviam reprovado mais de uma vez, não haviam obtido melhora no desempenho escolar após terem frequentado classes de apoio pedagógico e estavam prestes a abandonar a escola, entendemos que a proposição de um trabalho pedagógico com a literatura por meio de oficinas poderia contribuir com a ressignificação de sentidos em relação à leitura e à escrita, por parte desses jovens.

Destacamos que partimos do pressuposto segundo o qual a literatura, que é a arte das palavras, é uma “obra aberta”, como bem diz o literato Umberto Eco (1993), o que permite ao intérprete buscar em sua própria subjetividade respostas e sentidos para o texto. Em consonância com Eco (1993), o literato Antonio Candido defende que é preciso compreender a literatura como um direito, na medida em que se trata de uma necessidade básica para o equilíbrio, o desenvolvimento e a saúde de uma sociedade. Candido, considerando literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade” (1995, p. 242), ressalta que ela é constitutiva da cultura humana desde sempre.

Em se tratando de direito básico, torna-se premente sua garantia ao sujeito desde sua inserção no universo letrado, o que acontece desde sempre, ou seja, desde o seu nascimento, pois vivemos em uma sociedade letrada. Não há como o sujeito ser iletrado em uma sociedade letrada, pois o letramento irá influenciá-lo de distintas maneiras e as práticas sociais escritas, que fazem parte de seu cotidiano, irão demandar práticas de leitura e escrita às quais irá responder de acordo com as suas possibilidades, obviamente. Assim, o sujeito pode ser não alfabetizado de acordo com as normas de escrita vigentes na sociedade na qual está inserido, mas certamente possui algum grau de letramento. As práticas sociais letradas, como bem ensina Tfouni (1995, 2001,

2010), atingem, afetam todos os sujeitos que vivem em uma sociedade letrada, mesmo que não se deem conta disso.

Nesse contexto, salientamos que entendemos leitura como interpretação, concepção essa que se contrapõe à de leitura concebida como decodificação ou interação. Com a finalidade de expor e discutir a leitura entendida como interpretação e, também, com o propósito de destacar que nos contrapomos às teorias que pressupõem uma linguagem supostamente homogênea, natural, uma língua que seria capaz de produzir sentidos unívocos e estáveis e um sujeito não fragmentado, não habitado pelo outro-Outro, trazemos algumas das inúmeras contribuições de Coracini (2015, p. 112), para quem

produzir sentidos implica na presença de um leitor ativo que se in-sere e se in-screve no texto, não para dele extrair um sentido, nem para buscar as peças do quebra-cabeças nele inscrito, para com ele montar um puzzle que resgataria as intenções do autor, mas, para seguindo o fio ou ao menos um fio do texto, da tessitura, do tecido, bordá-lo com fios da subjetividade, de seus aportes, imprimindo no texto algo de si, tocando-o com as mãos sem o que não seria possível ler.

A pesquisadora, que é estudiosa do filósofo francês Derrida, nos ensina que algo do leitor, algo de sua subjetividade se inscreve no texto para produzir sentido. Concordamos com ela e ressaltamos que nos inscrevemos em nossas escritas, deixando nelas marcas de nossa subjetividade, de nossas leituras, de nosso nível de letramento. Assinalamos também que, segundo Coracini (2015), na maior parte das vezes temos de fazer escolhas, tomar decisões, fazer cortes onde não há caminho pronto, já trilhado, já palmilhado ou já anunciado. De acordo com a pesquisadora, ao assumirmos determinado caminho, ao escolhermos certo sentido, os outros também possíveis nunca desaparecem, nunca deixam de circular, “estamos sempre no que Derrida denomina *double bind* (banda dupla), cá e lá, dentro e fora no limiar, no ‘entre’, no *in between*, no ‘entre-muitos’” (CORACINI, 2015, p. 115).

1. Oficinas de literatura: condições de produção e construção de saberes

Contamos com a participação de 20 diferentes estudantes, regularmente matriculados nos sextos, sétimos e oitavos anos do ensino fundamental de uma escola pública brasileira de ensino fundamental. Os estudantes foram convidados a participar das oficinas por nós organizadas, ou seja, pelos estudantes bolsistas do curso de Pedagogia que também participaram desse projeto e, ainda, por diferentes professores que para eles ministravam aulas.

Gostaríamos de assinalar que esses estudantes, apesar de estarem no ciclo II do ensino fundamental, não liam, não escreviam e não interpretavam texto algum. Não conseguiam produzir textos escritos ou orais, com começo, meio e fim, por exemplo, e a maioria não se atrevia a gesto algum de interpretação. Recebemos estudantes que estavam prestes a abandonar a escola e, apesar de conduzidos às salas de reforço escolar, ainda não haviam observado melhora em seu desempenho escolar nem progresso nas relações por eles estabelecidas com o conhecimento, de maneira ampla, e com a leitura e a escrita, de forma particular.

As oficinas aconteceram às sextas-feiras à tarde, ao longo de dez semanas, sendo que cada uma teve três horas de duração. As oficinas aconteceram no interior da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), especificamente no âmbito do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores (LAIFE). Os estudantes iam para a universidade em um ônibus escolar cedido pela prefeitura municipal de Ribeirão Preto. Todos eles tinham autorização de seus pais e da escola, além terem sido acompanhados por uma professora e uma estagiária. Assim, reunimo-nos no período de junho a dezembro de 2018, com a finalidade de oferecer-lhes subsídios teórico-metodológicos para que ressignificassem sua relação com a leitura e a escrita e aprendessem a se posicionar como sujeitos intérpretes-historicizados, melhorando suas produções linguísticas escritas.

Os materiais didático-pedagógicos utilizados nas oficinas foram preparados por membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE). Vários integrantes desse grupo, mestrandos e doutorandos, acompanharam-nos nas oficinas, auxiliando-nos nos registros das atividades realizadas, perguntas feitas, dúvidas

elencadas, comentários e análises concretizados. Os pós-graduandos também responsabilizaram-se pela condução das oficinas, lendo e analisando textos, discutindo conceitos e refletindo com o grupo a partir dos diferentes gestos interpretativos.

Uma das tarefas por nós desenvolvidas diz respeito à leitura de fragmentos de textos de literatura brasileira de diferentes autores, como, por exemplo, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Mário de Andrade, Cecília Meireles, Clarice Lispector, dentre outros. Aos textos, somaram-se vídeos de curta duração que traziam dados biográficos a respeito dos autores, explicações e comentários acerca de suas obras. Trouxemos também obras de arte de diferentes artistas e períodos artísticos. Em seguida, os estudantes, individualmente, comentavam oralmente os textos e demais materiais, trazendo suas primeiras interpretações. Eram escutados por todos e recebiam devolutivas dos integrantes e do responsável pela condução.

O passo seguinte consistiu na formação de grupos, com cinco integrantes cada um. Os alunos liam e analisavam o texto ora a partir de perguntas problematizadoras, ora a partir de um roteiro de estudos, ora a partir de questionamentos e situações-problema; construía relações intertextuais e realizavam atividades como, por exemplo, reescrever parágrafos por eles escolhidos, criar novos finais para os textos, alterar características das personagens. Posteriormente, as tarefas, análises e discussões realizadas pelos grupos eram socializadas com todos os integrantes. Depois dessa etapa, o responsável pela oficina realizava sínteses, destacando os gestos interpretativos de cada grupo e os resultados de suas discussões.

Outra atividade realizada era a produção de textos escritos a partir de temas (amor, amizade, meio ambiente, direitos humanos, redes sociais). Para tanto, selecionávamos textos de diferentes gêneros discursivos, os quais eram lidos, interpretados, analisados e comentados individualmente e em grupo. Trazíamos também fragmentos de filmes e vídeos de curta duração. Além disso, os textos eram lidos em voz alta, declamados, transformados em diálogos, por exemplo, a fim de que pudessem ser trabalhados, pensados e discutidos de diferentes formas. Cumpre ressaltar que, para todas as oficinas,

disponibilizávamos aos cursistas vasto arquivo, o que é entendido aqui como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre dada questão” (PÊCHEUX, 1997, p. 57).

Outra característica das oficinas foi a ação de escutar ativa e argutamente. Procuramos desenvolver essa habilidade nos estudantes a partir de diálogos e exemplos nos quais mostramos, em diferentes situações, como e por que escutar ativamente as diferentes vozes, os diferentes discursos e os atravessamentos neles contidos. A escuta permitiu-nos valorizar e acionar o interdiscurso dos estudantes, o que teve como consequências implicações e envolvimento positivos com as propostas em questão, bem como a possibilidade de concretizarmos atividades com a produção escrita na qual a subjetividade desses sujeitos pudesse ser expressa com o mínimo de censura e interdição. Dizendo de outra forma, para melhor esclarecer, mobilizar o interdiscurso dos alunos permitiu-nos fazer circular na sala de aula sentidos que os afetavam positivamente e, nessa perspectiva, trazer à tona a sua subjetividade por meio do falar de si.

Podemos compreender o interdiscurso como “essa região de encontro e de desencontros de sentidos” (GREGOLIN, 2007, p. 52), que disponibiliza assuntos, ideias e argumentos com os quais nos identificamos, quando temos a sensação de que “batem” com algo que temos em nós (ORLANDI, 1998, p. 206). Esse “algo” é, portanto, o interdiscurso, também denominado “saber discursivo” (ORLANDI, 1999) A partir desse espaço discursivo e ideológico, o interdiscurso, filiamo-nos a redes de sentidos, identificamo-nos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeito, as quais são relativas às formações discursivas em face das quais os sentidos fazem sentido.

Outro ponto importante a ser destacado é concernente às nossas leituras e devolutivas. Lemos todo o material produzido pelos estudantes e demos-lhes devolutivas por escrito nos próprios textos, assim como individual e presencialmente. Colocamo-nos como interlocutores ativos e sensíveis, buscando mostrar-lhes tanto as riquezas de suas produções quanto as lacunas, brechas textuais, repetições, ausência de elementos como coesão, coerência, título, dentre outros. As reuniões destinadas às devolutivas

consistiram em momentos importantes, posto que foram caracterizadas por diálogos, muitas perguntas por parte desses jovens e, ainda, pela importância que lhes demos enquanto sujeitos capazes de argumentar, interpretar e produzir sentidos.

Apresentaremos a seguir o texto produzido por um estudante de 11 anos, aluno regular do sexto ano. O texto foi por ele produzido a partir das atividades realizadas em duas diferentes oficinas, nas quais trabalhamos com o tema “amor”.

2. A Fada Desencantada

Era uma vez uma fada, muito boazinha, que gostava de brincar de boneca todos os dias, mas a mãe dela não gostava de trabalhar, não gostava de limpar a casa, então a casa vivia suja e muito suja e ela limpava a casa por que era uma fada boazinha, mas tinha dias que ela queria brincar com as crianças da rua mas ela tinha que cuidar de toda aquela sujeira feia que deixava a casa feia, a mãe ainda mais feia ainda porque nunca que cuidava da fadinha, nunca tinha tempo para mim, o pai era feio porque bebia e não era príncipe, a mãe não era rainha, não tinha trono e a fada não era mais boazinha.

A fada acabou desencantada, uma fada tão desencantada, que eu não brincava, e que eu estava muito triste na escola, mas eu disfarçava, ela então resolveu ser felis e eu falei assim: agora vou brincar, dançar e eu coloquei músicas e eu brinquei, mas aí ela-eu fui felis na escola (SUJEITO-ESTUDANTE DVT, 2018).

Chama-nos atenção o título da narrativa, *A Fada Desencantada*, pois tal título rompe com a estrutura e os sentidos conhecidos dos contos de fadas, que quase sempre nos apresentam fadas encantadas. Vale dizer que o título, em uma produção linguística escrita, promove o controle da dispersão, pois restringe e delimita os sentidos. O texto narrativo inicia-se com a expressão “era uma vez”, indiciando expressão recorrente no gênero conto de fadas. Além de delimitar o início da história, orientando o interlocutor sobre o lugar que deverá ocupar na história, aciona uma memória que retorna à origem e vai ao encontro do efeito que produz na atualidade. De acordo com Coracini, “a escrita é isso: iça a nossa subjetividade para lugares inesperados do nosso interior que é também exterior” (2010, p. 28).

No caso do texto em análise, podemos observar que o controle da subjetividade do sujeito-estudante começa a escapar no trecho “[...] mãe ainda mais feia ainda porque nunca que cuidava da fadinha, nunca tinha tempo para mim”. Temos, a partir da nona linha, a presença explícita do pronome pessoal “eu”, primeira pessoa, e na última linha a (con) fusão “ela-eu”. A escrita nesse caso pôde servir a esse sujeito-estudante como catarse, como uma forma disfarçada de “falar de si”, possibilitando ao sujeito preencher alguns vazios e encontrar algum sentido à existência.

Entendemos, então, que o ato de narrar o que foi vivido carrega a essencialidade do poder de os sujeitos se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido às diferentes situações vividas, às diferentes experiências passadas e caminhos palmilhados. Narrar, falar de si faz com que o sujeito comece a entender que existe, que tem função, papel social e pode ocupar diferentes lugares.

Referências

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CORACINI, M. J. R. F. Discurso e Escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: CORACINI, M. J. R. F.; ECKERT-HOFF, B. (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50.

CORACINI, M. J. F. Leitura ou interpretação: pulsão escópica e gesto de violência. In: FLORES, G. B.; NACKEL, N. R. M.; GALLO, S. M. L. (Orgs.). **Análise de discurso em rede**. Campinas: Pontes, 2015. v. 1.

ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. (Orgs.). **Análise de discurso: as materialidades do sentido**. 3. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.