
*Coleção Literatura para Todos: análise da apropriação das obras pelo leitor pretendido*¹

CHRISLEY SOARES FÉLIX^{*}

FRANCISCA IZABEL PEREIRA MACIEL^{**}

MARIA ZÉLIA VERSIANI MACHADO^{***}

Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado e visa apontar a (in)adequação dos livros que compõem a Coleção Literatura para Todos I ao público-alvo (alunos recém-egressos de programas de alfabetização, tendo como foco o programa Brasil Alfabetizado). Para tal, foi realizada pesquisa de campo em duas escolas de Belo Horizonte, em quatro turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – duas de alfabetização e duas de continuidade.

Palavras-chave: *Coleção Literatura para Todos. Educação de Jovens e Adultos. Políticas públicas.*

A Coleção Literatura para Todos

Este tópico tem por objetivo apresentar a *Coleção Literatura para Todos* e sua proposta. Em 2005, a Secretaria de Educação

¹ Este trabalho é parte do resultado da dissertação intitulada *Coleção Literatura para Todos: análise das obras em função do público da EJA (Educação de Jovens e Adultos)*.

^{*} Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/FaE/UFMG). Professora da rede municipal de Belo Horizonte.

^{**} Orientadora da pesquisa.

^{***} Co-orientadora da pesquisa.

Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) abriu o *I Concurso Literatura para Todos*, destinado a selecionar textos inéditos em gêneros variados de literatura para jovens e adultos. Poderia participar desse concurso qualquer autor, tendo como critério a adequação do texto aos alunos da EJA.

Foram selecionadas, dentre 2.100 obras inscritas, dez de sete gêneros literários: *Família composta* (peça de teatro), de Domingos Pellegrini; *Madalena* (novela), de Cristiane Dantas Costa; *Cabelos molhados* (conto), de Luís Pimentel; *Cobras em compota* (conto), de Índigo; *Tubarão com a faca nas costas* (crônica), de Paulo César Dias Rodrigues; *Léo, o pardo* (biografia), de Rinaldo Santos Teixeira; *Batata cozida, mingau de cará* (tradição oral), de Eloí Elizabete Bocheco; *Caravela (redescobrimientos)* (poesia), de Gabriel Bicalho; *Entre as juntas dos ossos* (poesia), de Vera Lúcia de Oliveira; e *Abraão e as frutas* (poesia), de Luciana de Mendonça.

Participaram da construção da proposta da *Coleção Timothy Ireland* (coordenador-geral), Tancredo Maia Filho (coordenador técnico) e Ira Maria Maciel (coordenadora pedagógica). A Comissão de Pré-Seleção foi integrada por Cristiane Costa, Heitor Ferraz, Júlio Diniz e Maria de Luz Cristho, profissionais com vasta experiência nas áreas de ensino, pesquisa e análise de textos literários. Fizeram parte da Comissão Julgadora os escritores Antônio Torres, Marcelino Freire, Moacyr Scliar, Milton Hatoum, Rubens Figueiredo, a editora Heloísa Jahn e as professoras e pesquisadoras Jane Paiva, Ligia Cademartori e Magda Soares.

Segundo Maciel (2007), entre as expectativas mais recorrentes, estava a de disponibilizar obras de caráter literário para leitores iniciantes jovens e adultos e, assim, buscar a consolidação do processo de alfabetização e o estímulo à prática da leitura, a partir da leitura literária. A *Coleção Literatura para Todos* propõe a literatura como ferramenta catalisadora do processo de leitura e investe na possibilidade da criação de um vínculo afetivo do leitor com a obra literária.

Maciel (2007, p. 537) cita, ainda, as questões norteadoras para a seleção:

O que fazer para estimular novos leitores? Como estimular o contato cada vez maior de jovens e adultos com a literatura? Quais os obstáculos enfrentados pelos educandos e educadores em relação à prática da leitura literária?

Segundo a autora, foram relevantes os seguintes aspectos:

As obras selecionadas refletem o domínio técnico narrativo; a linguagem apresenta uma elaboração artística, tendo subjacente o objetivo de cativar o leitor e manter o seu interesse pela leitura. Todos os textos selecionados buscaram a comunicabilidade e a possibilidade de a leitura produzir prazer. O investimento na textualidade (construção de linguagem); a adequação ao destinatário (condições de recepção pelo neoleitor); a originalidade e a pertinência temática (particularidade e relevância do tema) também foram consideradas na seleção de cada obra. (MACIEL, 2007, p.03)

Ainda de acordo com Maciel (2007), para a *Coleção Literatura para Todos* foram selecionadas as obras que conseguiram articular coesão narrativa “(forma e conteúdo) e buscavam alimentar a criatividade e a imaginação do leitor, além de trabalharem com uma linguagem cuidadosa, sem necessariamente facilitar ou optar por uma marca pueril”. (MACIEL, 2007, p. 4)

Essas obras são destinadas aos recém-egressos do *Brasil Alfabetizado* e demais instituições da EJA e o objetivo é despertar nos alunos o gosto, o hábito e o prazer pela leitura literária, levando-os a conhecer diferentes gêneros literários e a ampliar a cultura. Há a evidência, o objetivo de os autores adequarem a linguagem e escreverem sobre temas que fossem de interesse do público da EJA. Ainda, a apresentação (ou manual) traz textos curtos, informações sobre leitura, sobre sua utilidade, sobre o papel do alfabetizador, bem como aborda os sete gêneros literários que fazem parte da coleção, trazendo uma resenha de cada livro, com depoimentos de três escritores sobre como eles aprenderam a ler.

Ler pode parecer um ato tão solitário como escrever, mas escritores e leitores – queiram ou não – estão unidos por uma espécie de comunhão. Afinal, como disse o escritor francês Michel Tounier, um livro não tem só um autor. Além do escritor, são também autores todos os que leram, leem e lerão aquele livro – cada um à sua maneira. Sem o leitor, o livro não existe. ‘O escritor sabe disso e quando ele publica um livro, solta na multidão anônima de homens e mulheres uma nuvem de pássaros de papel’, lembra Tournier. Esses mensageiros – os livros – saem em busca da imaginação dos leitores para se encher de calor e vida. (CADEMARTORI, 2006, p. 57)

Acreditando que os jovens e adultos da EJA apresentam necessidades específicas, o concurso foi direcionado especificamente a esse público. A intenção do governo, ao lançar o concurso, foi propiciar aos jovens e adultos que ainda não se apropriaram da esperada autonomia da língua escrita o interesse pela leitura literária.

Maciel (2007, p. 4) afirma ainda:

A coleção destaca-se por seu projeto gráfico. Foi avaliado que o tamanho dos textos literários em circulação, a complexidade da forma, a falta de intimidade com autores e obras deixam à margem excelentes oportunidades de aproximar os neoleitores dos textos literários. Assim, foi definido que os livros da coleção teriam em torno de 40 laudas, levando em conta a etapa de amadurecimento literário, a pouca disponibilidade de tempo do neoleitor trabalhador e o incentivo à leitura até o final do texto. No projeto gráfico considerou-se também que os livros precisariam ser ao mesmo tempo atraentes e práticos e para isso foram selecionados diversos estilos de ilustrações que dialogam com o texto e o universo do neoleitor. A coleção tem um formato e uma mancha gráfica que pretendem favorecer a aproximação do neoleitor com o texto e tornar os livros simples e bonitos.

A relação entre a leitura literária e a Educação de Jovens e Adultos

Os jovens e adultos excluídos da escola são aqueles que não tiveram, durante sua trajetória familiar, a possibilidade de acesso ao capital cultural, enfrentando dificuldades para se apropriar dele no ambiente escolar.

Pesquisas apontam que a maior parte dos adultos que estão na escola hoje não teve acesso, na idade adequada, a essa instituição de ensino. Ao contrário, os jovens, em grande parte, já frequentaram a escola e trazem uma trajetória anterior mal-sucedida. (HADDAD; DI PIERRO, 2001, p. 121)

Enquanto os adultos chegam à escola com a perspectiva de se integrarem à sociedade letrada, participar ativamente de situações comunicativas, os jovens trazem uma relação de tensão e conflito decorrentes das experiências anteriores, geralmente malsucedidas, nesse ambiente.

Esses jovens e adultos, na sua maioria, têm a intenção de adquirir o uso da língua culta, pois sabem que a apropriação desta possibilita melhores chances de acesso aos espaços nos quais esse uso tem valor, ampliando-lhes as chances de vencer na vida.

Dar a esses jovens e adultos a possibilidade de acesso à leitura literária seria, então, uma maneira de colocá-los em contato com um capital cultural, uma vez que, para a maioria desses indivíduos, esses bens não estiveram disponíveis no primeiro campo de socialização, que é a família, e não puderam ser explorados ao longo da vida.

Nesse sentido, a *Coleção* abre uma oportunidade de acesso, contato e assimilação da cultura literária. Apresenta-se como uma chance de acesso ao mundo da leitura e a uma forte fonte

de dominação e poder: a língua. Assim, contribui para que esses excluídos se apropriem desse capital cultural e se tornem, assim, mais participativos socialmente, tendo a possibilidade de sair da condição de marginais.

Para se referir a esse poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais, socialmente dominantes, Bourdieu utiliza, por analogia ao capital econômico, o termo capital cultural. (NOGUEIRA, 2006, p. 41)

Ao abordar uma coleção literária, faz-se necessário destrinchar linhas sobre o ato de ler. Souza (1995, p. 55) cita Chartier (1990) chamando a atenção para o fato de que o ato de ler envolve os conhecimentos prévios, experiências e vivências:

Chartier (1990) discute aspectos importantes sobre as diversificadas representações das capacidades de ler e de escrever. Para ele, as representações variam de acordo com as práticas culturais que são construídas histórica e socialmente. [...] lembra que, frente ao texto escrito, os leitores não são apenas receptores passivos de informações mas estão em permanente ação, produzindo uma leitura a partir de sua experiência de vida e das suas referências culturais.

Sabe-se que o conceito de leitura era entendido apenas *como ato de decodificação*. Kleiman (2001) traz reflexões sobre o fato de se considerar a leitura algo dissociado do contexto. Afirma que, se assim fosse, a leitura poderia ser considerada habilidade individual e atemporal (no sentido de não ter relação com a época, contexto, grupo social).

Segundo Soares (2000) o verbo ler deve ser entendido como verbo transitivo; deve ultrapassar o nível básico, de decodificação apenas; o verdadeiro leitor deve estar apto a ler as variadas formas de textos que circulam na sociedade.

Assim, o ato de ler pressupõe a decodificação da escrita, conhecimentos prévios, contextualização e motivação. Ler é um ato dinâmico e, como tal, seus propósitos também são variados e dinâmicos.

Saraiva (2001, p. 13) afirma:

A aprendizagem da leitura é uma experiência que deve ultrapassar o domínio da decodificação signa para transformar-se em meio de auto conhecimento e apreensão do real. E como arte, é a literatura, em suas diferentes formas, que propicia ao leitor o acesso à sua interioridade e o estabelecimento de relações de seu mundo interior com o exterior.

Vivemos em uma sociedade letrada, na qual, a todo momento, chegam novas informações e acontecem transformações. Nesse contexto, a leitura desempenha papel fundamental, ao possibilitar a ampliação dos conhecimentos construídos social e historicamente e armazenados por meio da escrita. Teixeira (2004, p. 176) completa: “A leitura, assim, se apresenta como enigma a ser decifrado para que o indivíduo tenha acesso ao mundo simbólico e ao universo cultural de uma sociedade”.

Os textos literários provocam reflexões de natureza cognitiva e afetiva. Permitem ao leitor a entrada em um mundo desconhecido, que instiga e que desenvolve o imaginário. Acreditamos que, assim, a leitura passa a ser vista como algo que fascina, que leva a um mundo desconhecido e mágico, que desperta a curiosidade e o desejo pelo saber.

Considerando a leitura como ato de ressignificar e de se apropriar dos conhecimentos de mundo, a literatura possibilita a formação de um cidadão capaz de entender a realidade social, atuar sobre ela e transformá-la.

Assim, podemos dizer que há um tipo de letramento, que é o literário, mas

o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. (COSSON, 2006, p. 12)

O perfil dos alunos investigados

Após uma conversa com os professores, era preciso investigar a receptividade do público-alvo às obras da *Coleção*. Eles foram convidados a levar um dos livros para lerem em casa, sem qualquer tipo de mediação que interferisse no processo de escolha. Alguns utilizaram como critério a estética da capa; outros abriram e leram alguma parte, procurando palavras conhecidas; outros observaram as ilustrações do texto; outros se basearam no título e alguns escolheram pelo gênero. No momento das escolhas, optamos por não fazer menção ao conteúdo de cada livro para não influenciar na decisão do aluno.

Estabelecemos como tempo para a leitura um período de quinze dias, considerando-o suficiente para isso. Combinamos que, nessa data, faríamos uma discussão sobre o processo de leitura: de que os alunos gostaram, quais as dificuldades enfrentadas, a opinião sobre o livro.

No dia previsto, eles foram convidados a refletir sobre o assunto do livro, as palavras utilizadas (grau de dificuldade), o processo de leitura (se foi prazeroso ou árduo). Cabe ressaltar que, durante nossa conversa, foi estabelecido um clima harmonioso e descontraído. Antes, houve apresentação da pesquisadora, que buscou uma aproximação com os alunos, demonstrando uma postura aberta, flexível e utilizando uma linguagem simples e clara.

Ao término dos quinze dias combinados, voltamos às escolas e, antes de uma conversa com todo o grupo, julgamos pertinente conversar com cada aluno que se dispôs a levar um livro, individualmente. Para surpresa, dos dez alunos que pegaram livro, pouquíssimos leram a obra completa. Para ilustrar, apresentamos alguns relatos:

Antônia (turma de alfabetização), sobre o livro *Entre as juntas dos ossos*:

Pesq.: Olá Antônia! Conseguiu ler o livro que levou?

Antônia: *Li só até a página 34. Li durante alguns dias, mais ou menos trinta minutos. Mas tive muita dificuldade.*

Pesq.: Que tipo de dificuldade? O tamanho da letra?

Antônia: *Até que o tamanho da letra é bom, mas o livro tem muitas palavras difíceis e eu não entendia o que as poesias falavam. Aí, desisti de ler.*

Pesq.: Então você não teve dificuldade em ler, só de entender, é isso?

Antônia: *Não. Tem algumas palavras que eu ainda não consigo ler, fico tentando juntar as letras, mas é difícil.*

Pesq.: Então você achou difícil por causa da sua dificuldade de ler as palavras e as frases?

Antônia: *As duas coisas. Algumas vezes não lia as palavras, mas às vezes não entendia o que tava falando no livro.*

Pesq.: Pode me falar de uma parte que tenha conseguido ler as palavras e não tenha entendido o texto?

Antônia: *Ah, assim é difícil, só de ver não consigo, tinha que ler de novo. Mas tem muita coisa que eu não entendia o que queria dizer. Difícil mesmo!*

Geralda (turma de continuidade), sobre *Abraão e as frutas*:

Pesq.: E você, Geralda, conseguiu ler o livro?

Geralda: *Li até a página 50 sozinha, depois pedi minha filha que continuasse lendo para mim. Muitas frases eu não conseguia ler, elas são diferentes, difíceis.*

Pesq.: Mas quando sua filha leu ficou mais fácil?

Geralda: *Quando minha filha começou a ler, aí deu pra entender melhor, mas mesmo assim foi difícil, porque o livro mistura coisas demais.*

Pesq.: Como assim “coisas demais”?

Geralda: *Ah, uma coisa com outra que não tem nada a ver.*

Pesq.: Pode me dar um exemplo?

Geralda: *Assim, ao mesmo tempo que fala de uma pessoa, fala de uma fruta, vai misturando muita coisa diferente.*

Pesq.: Vou ler duas partes do livro para você, e você me fala se entende, pode ser?

Geralda: *Tá...*

Pesq.: “É um tipo comum, nordestino, estatura mediana, moreno, sem profissão definida. Possui duas características singulares: gosta de poesia e quer ser poeta”.

Geralda: *Eu entendo, uai. Fala que é um nordestino moreno, que quer ser poeta.*

Pesq.: Isso mesmo. E esse que vou ler agora? Vê se a senhora consegue entender: “Ao terminar a quadrinha da melancia fez o seu décimo poema sem forma fixa, em versos livres, como dizem, e sem pontuá-los – o verso e a estrofe como pontuação, como lhe era mais de costume – e bem curtinho também, sobre uma fruta de tamanho oposto: a pitanga. Miudinha, bonitinha, vermelhinha e de gosto quase totalmente desconhecido.”

Geralda: *Eu entendo que ele tá falando das frutas, da melancia e da pitanga. Mas esse início não sei explicar, não.*

Pesq.: Ok, Dona Geralda. Muito obrigada.

Percebemos, na fala de Antônia, dois aspectos: o primeiro foi a dificuldade de ler por não dominar o processo de decodificação, ou seja, ficava presa à leitura das palavras, sem conseguir dar sentido ao conjunto; o segundo é que, quando conseguia ler, não conseguia dar sentido ao texto.

Dona Geralda demonstrou ter interagido mais com a obra que leu. O fato de a filha ler para ela ajudou-a no processo de compreensão do texto. Percebemos sua dificuldade em entender os versos mais abstratos e os trechos que dependiam de conhecimentos prévios sobre o gênero poesia.

Freire (2000, p. 89) destaca:

Ler é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente ‘passar’ sobre as palavras. Leio tanto mais e melhor quanto, inteirando-me da

substantividade do que leio, me vou tornando capaz de reescrever o por mim ainda não escrito.

Percebemos, na fala dessas alunas, embora não tenham realizado a leitura completa das obras, a necessidade de dominar o código escrito, ou seja, apresentar fluência na leitura e ter conhecimento sobre o que é abordado, sendo capazes de estabelecer relações abstratas no processo de leitura. Não apresentando essas competências, torna-se difícil apropriar-se do sentido do texto.

A etapa de leitura individual nos fez perceber a dificuldade de leitura autônoma pelos alunos, o que nos levou a iniciar nova etapa, cujo objetivo foi investigar as práticas de leitura dos alunos de forma coletiva, no ambiente escolar, no grupo ao qual pertenciam, evento que foi denominado “Roda de Leitura”.

O primeiro passo foi a apresentação das obras da *Coleção* aos alunos: temática, gênero, estética e pequenos trechos de cada livro. Em seguida, os alunos fizeram votação para eleger as obras que gostariam de ler em grupo, fechando em *Madalena* (novela) e *Família composta* (teatro).

Iniciamos a Roda de Leitura com o livro *Família composta*. Para a leitura, foram providenciados vários livros, de forma que alguns acompanharam a leitura individualmente e outros, em duplas (um livro para dois).

Para a realização da Roda de Leitura, foram feitos encontros semanais, nos quais buscamos coordenar a leitura e analisar o processo de exploração das obras. Os livros foram lidos em etapas, que duravam, em média, 40 minutos; os encontros eram realizados com as turmas de alfabetização e continuidade, juntas.

Para ilustrar, serão apresentados mapas de evento do início da leitura, a fim de melhor demonstrar o desenvolvimento do trabalho. Como a dinâmica se deu de forma diferenciada em cada escola, serão apresentados dois mapas, um de cada escola:

Mapa de evento da leitura de *Família composta* na E.E.

Contexto	Pesquisadora	Alunos
Os alunos em roda, cada dupla com um livro, distribuído pelo pesquisador.	Pergunta: “Como vamos desenvolver esse momento? Como vai ser o processo de leitura?”	Resposta: <i>Eu acho que cada hora um pode ler, né?</i>
Os alunos iniciam a leitura.	Dá um toque no momento de trocar o leitor.	Demonstram dificuldade. Alguns param a leitura, outros ficam procurando o trecho que está sendo lido, passando os dedos nas linhas.
Percebe-se a dificuldade dos alunos, que ficam procurando o trecho que está sendo lido ou desistem e apenas escutam a leitura.	“Gente, sobre o que o texto está falando?”	<i>Sobre a filha e o pai. É igual à gente mesmo. Os filhos arrumam menino e a gente tem que ficar em casa, cuidando.</i> (Responde uma aluna)
Na continuidade da leitura, chega-se ao trecho que descreve a ambientação da história e as ações dos personagens.	“Vocês entenderam o que quer dizer essa parte?” (Diante das letras maiúsculas e entre parênteses)	<i>É o lugar, né?</i> (Responde a única aluna que disse ter entendido)
Os alunos dão sinal de desentendimento e cansaço.	“Gente, está dando certo assim, ou é melhor mudar a forma de leitura?”	<i>Tá difícil de acompanhar... Não dá pra entender direito.</i>

Percebeu-se, nesse momento, que os alunos estavam apresentando muita dificuldade em ler e compreender o texto por vários motivos: dificuldade em acompanhar a leitura, dificuldade em entender que alguns trechos descreviam ambiente e ações dos personagens, leitura pausada por alguns alunos.

Diante da dificuldade, os alunos sugeriram que apenas alguns deles realizassem a leitura, cada um representando um personagem (pai, filha, mãe e poeta). Os alunos que liam com mais desenvoltura realizaram a leitura, que passou a fluir melhor.

Os alunos não apresentaram dificuldade com relação à linguagem e demonstraram familiaridade com o tema. Mas, ao serem

questionados sobre o motivo de aparecer o nome dos personagens antes do texto, não souberam. Também não tiveram resposta para o fato de, em alguns momentos, aparecerem entre parênteses algumas escritas com letra maiúscula.

EMBALANDO O NENÊ E SORRINDO): Mas nem precisa embalar, que você dorme tão fácil, né, meninão lindo, minha mãe dizia que eu também era um nenê tão dorminhoco que um dia ela me levou na roça, pra ajudar meu pai a colher café, e eu fiquei tão quietinho no cesto que esqueceram de mim, voltaram pra casa e me deixaram lá! (GRITANDO PARA A FILHA): E o jogo vai começar, o jogo vai começar, faça-me o favor!!

FILHA: Ai, pai, pára de fazer drama, de tudo você faz drama!

PAI: Ah, é? Que nem quando você saía pra festinha e eu te avisava, “olha, cuidado com

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1988, p. 11)

A leitura transcorreu e, em vários momentos, era preciso interrompê-la para dar explicações, principalmente quando os trechos eram referentes à ambientalização da peça. Os alunos demonstraram se divertir com a peça. Ao fim, deram a opinião sobre o livro:

Eu gostei muito. Parece lá em casa, as meninas têm os filhos e sobra pra mim cuidar. (Aluna da continuidade)

É divertido! O namorado da filha fala tudo em forma de poesia. (Aluna da continuidade)

Pra falar verdade, eu não gostei não. Fica repetindo muito, toda hora a mesma história. (Aluno da alfabetização)

Diante das palavras desse educando, investigamos o porquê da opinião dele e percebemos que ela se justifica por ele não ter entendido o sentido da repetição dos nomes antes das falas, daí julgar repetitivo; ou seja, sua insatisfação foi causada porque ele não sabia que as peças de teatro devem sinalizar quem fala, pois não possuem um narrador responsável por contar a história e, dessa forma, devem anunciar as vozes dos personagens.

Após a leitura de *Família composta*, iniciamos *Madalena*. A leitura desse livro foi muito esperada, uma vez que a maioria votou nele. O motivo da escolha pode estar relacionado ao gênero novela e da relação que estabelecem com um gênero conhecido. A maioria associou-o à novela de televisão e esperou encontrar no livro muitas surpresas, muito suspense.

Mesmo com a leitura conduzida por apenas alguns alunos, houve dificuldades. Durante o processo, vimos que muitos alunos não estavam acompanhando o texto. Questionamos essa atitude, a fim de constatar o motivo e obtivemos duas respostas:

Tá difícil de acompanhar porque a leitura tá muito rápido. Não sei que parte ela tá lendo. (Aluna da continuidade)

Eu entendo melhor quando eu só escuto. Se for tentar acompanhar no texto, vou fazer confusão. (Aluna da alfabetização)

Sugerimos que os alunos apenas ouvissem, sem acompanhar no texto, para verificarmos a melhor forma de apreender o sentido do texto. A maior parte concordou, alguns permaneceram acompanhando e lendo em voz alta, junto ao leitor selecionado, para dar continuidade. Ao fim do tempo estabelecido, foram interrogados sobre o melhor caminho para os próximos encontros com a pesquisadora. A maior parte respondeu como Graça:

É bem melhor quando a gente só escuta, porque, quando tem que acompanhar no texto, a gente fica preso na palavra, fica mais difícil

entender. Assim, a gente só imagina enquanto o colega lê. Deu pra entender bem melhor. (Aluna da continuidade)

Durante a leitura, os alunos foram se identificando com muitas passagens da história. Atribuímos essa identificação ao fato de os alunos da EJA terem sua trajetória marcada por lutas; muitos saíram do campo para a cidade em busca de condições melhores, sofreram violência familiar, “deram a volta por cima” ou lutaram para mudar o percurso da vida deles. Ao fim, afirmaram que gostaram muito da história, com destaque para um depoimento muito marcante:

É interessante o livro, porque mostra que a gente não pode desistir. Às vezes dá cansaço, vontade de desistir, mas não pode, a gente tem que lutar, pra melhorar, pra crescer, pra gente vencer. Eu não vou desistir. (Aluna da continuidade)

A maior parte dos alunos disse que foi fácil entender a história porque as palavras eram simples e os fatos que acontecem no livro são situações que muitos já viveram ou conhecem pessoas que viveram.

Quando questionados sobre o início da nossa leitura e o momento em que esta foi feita sem acompanhamento no texto impresso, a maioria disse que conseguiu prestar mais atenção e entender melhor quando parou de acompanhar no livro e apenas escutou o outro lendo.

Alguns resultados

Relembramos que a *Coleção* foi produzida tendo como foco alunos da EJA, em processo de alfabetização. No período em que a pesquisa foi realizada, os alunos com menor tempo na EJA tinham entre quatro e seis meses de alfabetização (sete alunos) e a maioria tinha, em média, dois anos (mais de vinte alunos).

Do total, a maioria já havia frequentado a escola em algum momento da vida, mas por pouco tempo, ou há muito tempo, o que justifica a matrícula em turmas de alfabetização, em processo inicial de construção das habilidades de leitura e escrita.

O convite à leitura dos livros da *Coleção* foi encarado como um grande desafio. Os alunos, em sua maior parte, não conseguiram ler sozinhos. Alguns, ao depararem com os textos dos livros, desistiram da leitura; outros tentaram, mas ficaram presos à leitura das palavras, não apreendendo o sentido no texto; e outros pediram para que alguém lesse para eles.

No momento coletivo, de Roda de Leitura, as dificuldades foram evidenciadas. A leitura pelos alunos apresentou-se pausada, fixa na formação das palavras (leitura das sílabas) e não no sentido delas e de sua relação com o conjunto nas frases. Grande parte dos alunos não entendia o que lia, apenas decodificava.

Quando a leitura foi retomada por um leitor fluente (professor ou pesquisadora), foi notória a mudança na interação com o texto. Parar de ler e também de acompanhar a leitura do texto com apoio no impresso influenciou consideravelmente na apreensão de sentido. A leitura em voz alta por alguém que a domina, levando os alunos a compreender a história sem o compromisso de ler, mas apenas ouvindo-a, possibilitou que eles entendessem e se deliciassem com os textos.

Uma das formas mais comuns de contato com os textos é a leitura feita em voz alta, cantada, diante de um auditório, o que possibilita aos analfabetos participar de forma significativa desse universo. (ABREU, 2003, p. 123)

Pedir aos alunos que realizassem a leitura em voz alta não gerou prazer, uma vez que ler ainda era tarefa difícil para eles, pois o nível mais alto apontado nessas turmas de alfabetização era o de ler textos curtos, ou seja, ainda não realizam com autonomia (dadas suas habilidades) a leitura de textos longos.

Quando dissemos aos alunos que aqueles livros eram especificamente para eles, ouvimos frases como:

Pra mim não é mesmo. Eu ainda não consigo ler palavras grandes e difíceis, muito menos um livro. (Aluna da E.M.)

O olhar sobre obras escolhidas e sua adequação, objetivo principal da pesquisa, revelou que muito ainda deve ser feito para alcançar, com melhores resultados, o público leitor de EJA, em políticas que considerem habilidades, temáticas e incluam orientações com iniciativas mediadoras para cada obra, que favoreçam a compreensão dos gêneros literários.

Por meio da pesquisa mostramos que as obras apresentam qualidade literária, uma vez que os textos exploram o imaginário e ampliam o conhecimento de mundo. Os jovens e adultos em processo inicial de alfabetização são considerados, na *Coleção Literatura para Todos*, “neoleitores” aptos a ler com autonomia os livros da *Coleção*. Entretanto, como observado durante a pesquisa e através da vivência com turmas de EJA, evidenciou-se que esse público se encontra ainda em processo inicial de alfabetização, de reconhecimento das letras, de decodificação das palavras e que a compreensão liga-se à fluência. Poucos conseguem ler pequenas frases ou pequenos textos e dar sentido ao que leu, visto que, como dito, ainda estão presos à decodificação. Por isso é necessário que o professor seja orientado quanto às reais possibilidades de leitura dos livros pelos alunos que iniciam seu processo de alfabetização.

Em resumo, a *Coleção Literatura para Todos* mostrou-se inadequada, principalmente porque os livros apresentam textos longos, que exigem que os alunos já tenham domínio do código escrito, que leiam sem pausa, com fluência, reconhecendo as palavras e dando-lhes sentido no conjunto do texto. Por estarem em processo de apropriação do código escrito e por terem pouco contato com textos literários, esses alunos ainda não desenvolveram a

capacidade de ler com a necessária fluência, o que dificulta e até impede a compreensão de alguns textos.

Entretanto, realizar a pesquisa em turmas de alfabetização e em turmas de continuidade permitiu-nos identificar aspectos importantes. As turmas, como esperávamos, apresentaram resultados diferentes, tornando clara a maior facilidade dos alunos que já passaram pelo processo inicial de alfabetização. Ainda assim, não pudemos constatar que a *Coleção* seja apropriada a esse público sem a mediação de um leitor proficiente.

Podemos dizer que, em razão da pouca familiaridade com a literatura e do acesso restrito a meios de cultura (em razão da falta de tempo, desconhecimento e inibição em estar presente nesses espaços), nem todos os livros foram explorados autonomamente por esses alunos. Percebemos que os livros dos gêneros conto, novela, tradição oral e algumas crônicas foram lidos com entendimento por esses alunos da continuidade. Entretanto, outras crônicas e, principalmente, teatro e poesia não fizeram sentido, sendo necessário um mediador, um leitor experiente, para promover uma leitura adequada, em função da exigência do gênero da obra.

A leitura literária exige habilidades específicas, que se diversificam de acordo com cada gênero textual. Essa dificuldade evidenciou-se não apenas na leitura individual, mas, principalmente, na leitura coletiva, processo que foi acompanhado pela pesquisadora. Isso mostra como o reconhecimento de gêneros é importante para o processo de compreensão dos textos.

Como vimos, a leitura do livro *Madalena* se deu de forma mais fluente. À medida que a leitura acontecia, evidenciava-se o entendimento dos alunos no acompanhamento da narrativa. Constatamos, por meio de perguntas e de falas dos alunos, durante e após a leitura, o diálogo estabelecido entre livro e leitor.

O mesmo não pôde ser constatado no livro *Família composta*. Apesar da leitura mais fluente, realizada pelos alunos de uma das turmas, e também, em outros momentos, pela escuta, ficou

explícito o não entendimento do texto, sendo necessárias explicações sobre a sua forma de construção. Apesar de a temática se aproximar do leitor, fato percebido pelas opiniões e aproximações estabelecidas entre eles e o assunto do texto, a interação não se deu de forma adequada, dada a pouca, ou nenhuma, familiaridade com o teatro. O texto apresentava-se confuso, pois os alunos não estavam acostumados com as rubricas que orientam a leitura desse gênero textual. Entender o porquê dessas marcações exige conhecimento de habilidades de leitura do gênero teatro.

A exploração de dois livros de gêneros textuais diferentes possibilitou-nos mais uma constatação: a temática apropriada ao público-alvo da *Coleção* não determina o livro como adequado. O conjunto temática e gênero textual precisa ser trabalhado para passar a fazer parte da vivência dos alunos.

Finalizamos este trabalho ressaltando que a *Coleção* apresenta qualidade e é apropriada a alunos da EJA, desde que acompanhada por iniciativas mediadoras que deem conta de ser uma ponte entre o texto e o leitor que ainda não adquiriu autonomia. O ideal, com base no percebido, é que o professor seja o mediador, familiarizando o aluno com o texto literário e os gêneros presentes na *Coleção* e formando-o como leitor da literatura.

Ler enriquece a todos até certo ponto, mas, como diz o escritor catalão Emili Teixidor, para certas obras o leitor não apenas precisa de ajuda, mas um certo 'valor moral', uma disposição de ânimo de 'querer saber'. Nem todo mundo, nem sempre, o deseja. É útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo. (COLOMER, 2007, p. 68)

Abstract

BOOK COLLECTION LITERATURE FOR EVERYONE: AN ANALYSIS OF OWNERSHIP OF WORKS BY THE INTENDED READER

This article is part of a master's research project and aims to point out the (in) adequacy of the books that make up the book collection Literature for Everyone I to the target audience (students who have recently completed literacy programs, focusing on the Literate Brazil Program). For this purpose, field research was conducted in two schools in Belo Horizonte, in four classes of Education of Youth and Adults (EJA) – two related to literacy and two to continuity.

Key-words: *Literature for Everyone Book Collection. Education of Youth and Adults (EJA). Policies.*

COLLECTION LITTÉRATURE POUR TOUS: ANALYSE DE L'APPROPRIATION

Résumé

DES OEUVRES PAR LE LECTEUR CIBLE

Cet article est partie intégrante d'une recherche (Master) dont l'objectif est de montrer l'(in) adéquation des livres qui composent la Collection Littérature pour Tous I, destinée au public cible, soit des élèves qui viennent de quitter les programmes d'alphabétisation qui ont comme cible le programme Brasil Alfabetizado). Pour ce faire, on a réalisé une recherche auprès de deux établissements scolaires de Belo Horizonte, en quatre classes d'Éducation des jeunes et des adultes (EJA) – deux classes d'alphabétisation et deux classes d'éducation continue.

Mots-clés: *Collection Littérature pour Tous. Éducation des jeunes et des adultes (EJA). politiques publiques.*

Recebido em 27/10/2009

Aprovado em 11/11/2009

Referências

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.
- ABREU, Márcia. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1999.
- ABREU, Márcia. As variadas formas de ler. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Org.) *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 121-134.
- ALBUQUERQUE, Eliane; LEAL, Telma. *A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania: revista de educação de jovens e adultos*. São Paulo, n. 11, p. 9-20, 2001.
- ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. de Castro; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *REVEJA: revista de educação de jovens e adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, ago. 2007.
- BATISTA, Antonio; GALVÃO, Ana (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.
- CADEMARTORI, L.(Org.). *Literatura para todos: conversa com educadores*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARDOSO-SILVA, Emanuel. *Leitura: sentido e intertextualidade*. São Paulo: Unimarco, 1997.
- CHARTIER, R., *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- COELHO, Nelly. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Tereza. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.
- CUNHA, Maria A. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1989.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra; 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio/ago. 2001.
- KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 3. reimp. Campinas: Mercado das Letras, 2001. 294 p. p.15-61.
- KOCH Ingedore, ELIAS, Vanda. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto: 2007.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.
- LEAL, Leiva. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.). *A escolarização da literatura: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MACIEL, Ira. *Coleção literatura para todos*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- MACIEL, Ira. Coleção Literatura para todos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 537-540, set./dez. 2007.
- NOGUEIRA, Maria; NOGUEIRA, Claudio. *Bourdieu & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- OLIVEIRA, Marta. Jovens e adultos com sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo n.12, p. 59-73, set./dez. 1999.
- RIBEIRO, Vera (Coord.). *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo/Brasília: MEC, 1997.
- SARAIVA, Juracy. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOARES, Magda. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n.12, p. 52-63, nov./dez. 1996.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.). *A escolarização da literatura: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004a.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Org.) *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, p. 108-130, 2000. (Coleção Linguagem e Educação)

SOUZA, Ana Lucia Silva. *Escrita e ação educativa: a visão de um grupo de alfabetizadores do Mova/SP*. 1995. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

TEIXEIRA, Vera. Leituras e leituras na educação de jovens e adultos. In: PAIVA, Aparecida (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

