



## Experiência da leitura e da escrita de adultos iletrados

Regina Célia Martins Salomão Brodbeck\*

Marilda Clareth Bispo†

“ Assim é que analfabetismo não se erradica. Erradica-se a dengue, ou a malária. O “analfabetismo” não é uma doença: é uma situação sócio-cognitiva, longamente prevalente nas culturas humanas, que são esmagadoramente ágrafas”

(Margarida Salomão - Alfabetização e Educação Básica)

O desafio de formar grupos de adultos para a sua reinserção no espaço escolar é, dentro do Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFJF, uma prática já corriqueira, construída e otimizada ao longo de 7 anos em uma parceria de ações entre o Colégio de Aplicação e a Pró-Reitoria de Recursos Humanos dessa instituição. Nesse processo, foram constituídos grupos para a escolarização no segmento final do ensino fundamental ( 5<sup>ª</sup> a 8<sup>ª</sup> séries) e no ensino médio, bem como grupos para a qualificação para o

\* Professora do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, Mestra em Linguística pela UFJF; Coordenadora do Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFJF, e professora-alfabetizadora da primeira turma desse programa.

† Professora do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, Mestra em Linguística pela UFJF; e professora-alfabetizadora da primeira turma do programa de Educação de Jovens e Adultos da UFJF

trabalho, compreendendo a aquisição e o domínio da Língua Inglesa e das linguagens da Informática, e a preparação específica para o ingresso, desses adultos, no ensino superior.

Entretanto, a identificação de uma parcela de adultos iletrados dentro do corpo de funcionários da UFJF em seu último cadastramento<sup>2</sup> levou-nos a alguns enfrentamentos até então inéditos. De um lado, apresentavam-se esses sujeitos, resistentes em ingressar mais uma vez em programas de alfabetização e profundamente desconfiados da escola e de seus méritos. De outro lado, misturavam-se todas as teorias, todas as práticas e todos os estigmas que miram, como mísseis, os processos de letramento de adultos e que detonam, involuntariamente, todas as expectativas que esses sujeitos poderiam ter em serem incluídos, através da escrita, nos terrenos ocupados por quem detém as condições de cidadania.

O desafio que foi posto às professoras<sup>3</sup> era, então, assim robusto: era preciso, primeiro, seduzir aqueles sujeitos de aprendizagem para as tarefas de leitura e de escrita, desviando-se de suas experiências escolares anteriores ao mesmo tempo em que respeitosa e retomávamos como suportes válidos e legítimos (uma das coisas mais inúteis e desastrosas que a escola pode fazer por seus filhos pródigos é prometer a eles uma casa nova mobiliada pela substituição incondicional de todos os móveis que ele já utilizou; desfazer de experiências vividas é desfazer do indivíduo mesmo). Em seguida, era preciso incluí-los no mundo da escrita pela convicção, compartilhada, de que ler e escrever não são práticas intransitivas: de que lemos e escrevemos para fazer alguma coisa, por mim mesmo e para alguém, e de que lemos e escrevemos para podermos fazer mais coisas em mais lugares, em todos os lugares.

A compreensão de que a escrita "é um fato histórico e de que deve ser tratado como tal e não como um bem natural", como afirma o Prof. Luiz Antônio Marcuschi, coloca, então, as tarefas de letramento como sendo atitudes sociais dos indivíduos nela envolvidos - professores e alunos - frente à aquisição e o desenvolvimento das competências cognitivas necessárias para esse fim. Assim, o reconhecimento de letras, símbolos e números; a silabação, a escrita do nome e de todos os nomes; a segmentação de palavras e frases; a expressão oral da leitura e a produção escrita de textos não podem, por si mesmas, constituir a meta desse processo de aprendizagem e não podem, de forma alguma, representar, novamente (isso eles já fizeram milhares de vezes, em diversos programas), um ganho para esses indivíduos. É preciso transitivizar o processo de letramento, especificando descaradamente os seus complementos: não se trata mais de ler ou de ler o quê, mas sim de ler a carta de meu filho, a página de esporte do

<sup>2</sup> O grupo era formado por quatro funcionários efetivos e oito funcionários das cooperativas integradas, sendo 5 homens e 7 mulheres. 7 membros do grupo tinham mais de 50 anos; 2 tinham mais de 40 anos; 3 tinham entre 35 e 40 anos. Todos os doze eram casados e tinham filhos. Quatro eram funcionários ligados ao serviço administrativo; quatro trabalhavam em serviços gerais (jardinagem, serralheria, recapeamento); quatro trabalhavam no serviço de limpeza.

<sup>3</sup> O Curso de Prática de Leitura e Escrita do Programa foi ministrado pelas professoras Marilda Clareth Bispo e Regina Salomão Brodbeck, ambas do corpo docente do Colégio de Aplicação João XXIII, durante um período de 10 meses de 2002, com sessões diárias de 2 horas.

jornal, o panfleto de cuidados com a dengue, a minha carteira de identidade, o formulário de filiação ao sindicato, os avisos colocados no mural do meu setor de trabalho; e também *não se trata só de ler esses textos mas de porque lê-los, para que lê-los e onde lê-los.*

Nesse compromisso, abolimos a cartilha e todos os manuais preparados para o processo de alfabetização de adultos, mas não ignoramos as práticas corriqueiras que reconstruíam, para esses alunos, a sua memória da linguagem escrita, e que lhes representavam, nessa etapa, seus instrumentos únicos e pessoais para o desbravamento da selva escura. Entre essas estratégias, estavam o reconhecimento de sílabas e palavras, a combinação de sílabas diferentes para a formação de novas formas lingüísticas, a apresentação de vocábulos nos quais se fizessem presentes tais sílabas ou tais letras; a identificação da correspondência entre figuras e embalagens lingüísticas; a identificação, na história lida em voz alta pela professora, dos elementos principais da narrativa; o ditado das palavras apresentadas pelo grupo; a produção de sentenças relacionadas a uma mesma temática; a história escrita aos poucos, com todas as mãos.

No início do processo, tornou-se fundamental explicitar, a cada aula, para que estávamos nos esforçando tanto para ler, por exemplo, uma manchete de jornal; para que precisávamos compreender a representação geográfica e meteorológica dos estados em um mapa do Brasil; para que estávamos acompanhando tão atentamente o convite para uma aula inaugural na universidade. Transitivizada a tarefa de ler (as palavras, as sentenças, o texto) e compreendido o papel e o valor do leitor/do autor de um texto, o processo mostrou-se infinitamente mais simples.

Para tanto, colaborou muitíssimo a seleção de alguns gêneros textuais como gatilhos para a prática da leitura. Entre tantos, elencamos, inicialmente, a leitura de textos com apoio visual (mapas, quadros, propagandas), utilizado como suporte para tornar disponíveis e afunilar conhecimentos e assuntos para o texto escrito; a leitura de textos instrucionais (receitas culinárias, simpatias e receitas de remédios caseiros, roteiros de instalação de equipamentos usuais); a leitura de convites, declarações e avisos e a leitura de jornais locais, especialmente das notícias relacionadas a acidentes e crimes, aumento de preços de produtos e eventos culturais.

Todos os exercícios voltados para esses textos focalizavam a leitura compreensiva das informações localizadas e inferidas, bem como a identificação do objetivo comunicativo de cada um dos textos. É interessante relatar a modificação assombrosa da atitude do leitor frente a seu objeto, quando comparamos a sua reprodução inicial oral do texto e essa mesma tarefa, realizada após o exercício de leitura desse texto: as sentenças construídas no embalo do reconhecimento das sílabas e das palavras eram posteriormente ajustadas com todas as possíveis marcas paralingüísticas (intonação, expressões faciais e corporais, pausas e alongamentos), revelando a absorção da escrita agora como discurso intencional do outro e meu. Também é interessante relatar o processo de familiarização do leitor com o texto escrito, nessa segunda etapa, e que é especialmente marcado por todos os tipos de desvios decorrentes das antecipações programáveis e da inclusão, no texto, de

informações acessáveis em sua bagagem de conhecimento e que são utilizadas como facilitadores e mediadores nesse embate.

No desenvolvimento do programa de letramento, seguiram-se a leitura de outros gêneros (poesia, textos de cunho científico, textos de livro didático de Ciências e Geografia...) e as tarefas de identificação de marcas discursivas (o uso das aspas para citações, das siglas, das iniciais para representar o nome de menores; o uso de informações numéricas e de percentuais; o registro lingüístico para cada tipo de texto) e as da produção de textos de acordo com um objetivo comunicativo e com as imposições de certas molduras comunicativas (convidar os colegas para um lanche em sua casa; avisar os colegas sobre a suspensão da aula em um determinado dia; informar a todos sobre um evento em seu bairro; registrar, como notícia, um acontecimento que havia despertado a atenção do grupo; relatar, em forma de agenda, os compromissos para o dia seguinte,...).

Essa terceira etapa, concluída em dezembro com a formatura do grupo, não é finda: todos esses doze indivíduos estão agora, em 2003, iniciando o seu processo de escolarização no ensino fundamental, cientes de seus compromissos infundáveis com a linguagem escrita mas altamente estimulados a continuar o bom combate.

Essa experiência, aqui relatada, não é absolutamente propulsora de nenhuma nova metodologia para a alfabetização de adultos; também não é nenhuma nova medicina - alopata ou homeopática - para tratar desse assunto. O registro, aqui, é da convicção reforçada de que o domínio da leitura e da escrita, assumido como condição básica para a cidadania plena, só é possível para quem pratica a leitura e a escrita como complementos de atitudes sociais vinculadas à necessidade, óbvia, de se garantir uma finalidade e um interlocutor para uma tarefa bastante árdua.