

O CORTIÇO: LEITURAS POSSÍVEIS ATRAVÉS DAS CONTRIBUIÇÕES DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E DO MÉTODO RECEPCIONAL NOS CONTEXTOS DE SALA DE AULA DA EJA

Ferdiramar Farias Freitas

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

ferdiramar@gmail.com

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta-se como um processo de escolarização que busca a (re)inserção dos sujeitos que a compõem nos contextos sociais como cidadãos não marginalizados, mas como sujeitos detentores de conhecimentos que os dignifiquem nos processos de construção social. A leitura de textos que contribuam para os sujeitos (re)pensarem suas realidades faz-se necessária, por ser através dela que se estabelece práticas de letramento que vão configurar um constante diálogo entre as realidades dos sujeitos e as realidades apresentadas e, dialeticamente, questionadas nos textos. O Cortiço de Aluísio Azevedo apresenta-se como um desses textos que estabelecem possibilidades de discussões, por trazer à tona contextos sociais que ainda estão presentes na sociedade contemporânea, como a inter-relação de culturas, a homossexualidade, entre outros. Este trabalho teve como objetivos estabelecer a reflexão e a (re)significação dos sujeitos sociais da EJA; estabelecer processos de construção do leitor crítico e proficiente; promover processos de letramento a partir das discussões instauradas. As leituras realizadas foram feitas sem a descaracterização do texto, respeitando a linguagem e estabelecendo uma dialética entre autor-texto-leitor. Essas práticas de leituras estabelecem um letramento que vai além de uma simples reflexão social, ele vai possibilitar uma tomada de consciência diante de determinadas problemáticas nas (re)configurações do espaço social.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, leitor proficiente, multiletramento, EJA.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta-se como um processo de escolarização que busca a (re)inserção dos sujeitos que a compõem nos contextos sociais como cidadãos não marginalizados, mas como sujeitos detentores de conhecimentos que os dignifiquem nos processos de construção social.

Essa modalidade de ensino requer um olhar mais direcionado para as reais necessidades de seus estudantes, principalmente, no que diz respeito aos processos de leitura e as várias possibilidades de letramento. A leitura, quando planejada e direcionada, promove o letramento a partir da reflexão e do questionamento do lugar em que se encontra, estabelecendo um processo de ressignificação social do sujeito, a partir de práticas que venham a ser configuradas como novas possibilidades de atuação social.

Pensar a partir dessas concepções é ir ao encontro de Freire (2001, p. 37), quando afirma que “[...] ser no mundo significa transformar e re-transformar o mundo e não adaptar-se a ele. [...] nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança.” Os processos de leitura estabelecidos nos contextos de sala de aula precisam conceber o sujeito enquanto ser transformador de sua realidade na contínua (re)construção da cidadania.

A leitura de textos que contribuam para os sujeitos (re)pensarem suas realidades faz-se necessária, por ser através dela que se estabelece práticas de letramento que vão configurar um constante diálogo entre as realidades dos sujeitos e as realidades apresentadas e, dialeticamente, questionadas nos textos.

O Cortiço de Aluísio Azevedo apresenta-se como um desses textos que estabelecem possibilidades de discussões, por trazer à tona contextos sociais que ainda estão presentes na sociedade contemporânea, como a inter-relação de culturas, a homossexualidade, a relação entre patrão e empregados, riqueza e pobreza, o capitalismo como personagem, o homem como ser, muitas vezes, irracional em suas atitudes, entre outros que vão surgindo ao longo das leituras.

As práticas de leitura estabelecidas nos contextos de sala de aula, nas segundas séries do Ensino Médio EJA, em uma escola Estadual do município de Arcoverde/PE, diante de O Cortiço de Aluísio de Azevedo, realizaram-se através das contribuições da estética da recepção de Jauss (1994), do método recepcional de Bordini & Aguiar (1993), das concepções de leitor de Iser (1996) e Barthes (1987), do letramento literário de Cosson (2006) e do multiletramento de Rojo & Moura (2012), nas concepções de educação apresentadas por Freire (2001).

O trabalho teve como objetivo estabelecer a reflexão e a (re)significação dos sujeitos sociais da EJA, diante de contextos apresentados na obra que vão ao encontro de práticas sociais na atualidade. Essa prática de leitura teve como propósito, também, estabelecer processos de construção do leitor crítico e proficiente a partir dos processos de ruptura configurados pelos sujeitos durante o percurso de leitura. Ainda teve-se como objetivo promover processos de letramento a partir das discussões instauradas, nos contextos de sala de aula, sobre as diversas temáticas que requerem um posicionamento do sujeito que valorize os direitos humanos no contínuo processo de cidadania.

METODOLOGIA

Inicialmente foram estabelecidas discussões acerca de temáticas da esfera social da atualidade, como a ausência de oportunidades para a ascensão social de pessoas com baixa renda, entre outros, com o intuito de identificar o *horizonte de expectativas*¹ dos sujeitos, para depois atender a esse *horizonte*, estabelecendo o método recepional² de Bordini & Aguiar (1993, p. 42), que “trata-se, [...], de um método eminentemente social, pois há uma constante interação das pessoas envolvidas, considerando-as sujeitos da História”. O atendimento do horizonte deu-se através de leituras que iam ao encontro do nível dos sujeitos, desencadeando, conseqüentemente, discussões que os estabeleciam em um estado de fruição compreensiva e compreensão fruidora, como afirma Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989),

“não há conhecimento sem prazer, nem a recíproca, levando-o a formular um par de conceitos que acompanham suas reflexões posteriores: os de fruição compreensiva [...] e compreensão fruidora [...] processos que ocorrem simultaneamente”. (p. 53).

A fruição compreensiva ao ser confirmada no momento do atendimento do *horizonte de expectativas*, por serem leituras que podiam ser compreendidas facilmente, por tratarem-se de uma linguagem e de um conteúdo que iam ao encontro do nível social, histórico e cultural dos leitores, pôde mostrar que era o momento de estabelecer a terceira parte do método, a ruptura do *horizonte de expectativas*, trazendo para a realização de leituras textos que viessem a promover a compreensão fruidora, leituras que iam desafiar o leitor a debruçar-se com mais afinco e dedicação, por justamente serem leituras que estavam inseridas em um nível mais elevado do que o dos sujeitos.

O Cortiço de Aluísio de Azevedo foi apresentado como sendo uma leitura desafiante que poderia ser lida por eles, os estudantes, a partir de seqüências individuais e/ou coletivas, como também era uma obra que apresentava temáticas que, atualmente, ainda são discutidas e que precisavam de um olhar mais apurado nos direitos humanos diante dos segmentos sociais, fazendo, constantemente, uma contextualização da cultura do século XIX, em se passa a obra,

¹ *Horizonte de expectativas*: termo criado por Jauss (1994) para caracterizar o nível de leitura estabelecido pelo leitor a partir de seus contextos socio-histórico e culturais.

² Método recepional: método delineado por Bordini & Aguiar (1993) para o ensino de leitura literária, a partir do conceito de *horizonte de expectativas* criado por Jauss (1994) na década de 60. O método consiste em considerar o horizonte cultural de leitura (o nível de leitura) do leitor para atendê-lo e depois rompê-lo com leituras que venham proporcionar questionamentos e assimilação de novos contextos às ações do cotidiano.

e o atual, mostrando que determinadas temáticas ainda merecem reflexão diante do que seja cidadania. Diante disso, foi feito o questionamento: “você ‘topam’ ler”. Um deles disse: “eu sei lá, professor” (sic), outro alegou: “eu vou tentar, mas ... não sei se consigo, eu nunca li um livro” (sic), outro, ainda, falou: “eu quero lê, eu tô aqui pra aprender.” (sic). As falas evidenciam como cada um recebeu o texto desafiador para a leitura, expressando seu horizonte sócio-cultural.

Para Barthes (1987) o texto que promove a construção de um leitor crítico que reflete seu contexto e a partir dessa reflexão (re)significa seu contexto social é aquele que não

contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição é aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta, faz as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (p. 21).

A leitura de *O Cortiço* de Aluísio de Azevedo pôde se instaurar como essa leitura de fruição, que desconfortou, que foi de encontro ao nível cultural de leitura dos estudantes, promovendo uma ruptura nos gostos e estabelecendo conflitos com a linguagem.

Os processos de leitura da obra tiveram início com uma apreciação da capa diante da ilustração, em um processo de predição, onde os leitores iam sugerindo contextos que poderiam estar presentes ao longo de todo o texto. Logo após, iniciou-se a leitura do texto em si, onde o professor mediador instaurou a leitura lendo para os estudantes, mostrando as inter-relações de cenas que iam se cruzando e estabelecendo os contextos de *O Cortiço*, ao tempo que ia sendo feita uma contextualização da obra com os hábitos e o cenário social, político e econômico do século XIX no Brasil a partir de discussões comparativas entre o contexto da obra e o da atualidade.

Ao longo das leituras que foram realizadas o leitor foi considerado como sujeito ativo no processo, não como apenas um falante que decodifica, estabelecendo, assim, uma relação dialética contínua, entre autor-texto-leitor, compreendendo o leitor como agente das discussões e o professor como mediador do processo. Para Barthes (1987, p. 51) durante o processo de leitura, “o leitor é tomado por uma intervenção dialética: finalmente ele não decodifica, ele sobredecodifica³; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e

³ Sobredecodifica: Conceito utilizado por Barthes (1987) para significar a ação do leitor enquanto leitor ativo e não passivo no processo dialético que se instaura entre autor, texto e leitor.

incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia.” O leitor crítico constrói-se nessa intervenção dialética estabelecida pelas linguagens, no momento em que é atravessado. Foi nessa travessia, sendo ele mesmo a própria travessia, que o leitor da EJA rompeu com seu *horizonte de expectativas*, com seu nível de leitura, e iniciou a construção de leitor crítico diante dos contextos que a eles eram apresentados.

Conforme Iser (1996, p. 66), “o leitor ideal é, à diferença de outros tipos de leitores, uma ficção.” A concepção de leitor ideal é algo que não se concebe nas contribuições da estética da recepção, pois, ao considerar o contexto sócio-histórico e cultural em que se estruturou o texto também se considera o contexto em que se encontra o leitor, no processo de interpretação e produção de sentidos. Assim, a cada leitura realizada, na relação dialética entre autor-texto-leitor, é um novo leitor implícito que se constrói, sempre passível de discussões que integrem os contextos na significação dos sujeitos.

Foram feitos, também, grupos, cada um com uma determinada parte para leitura e, posteriormente, apresentação e discussão, onde os participantes da equipe discutiam entre si e com os demais colegas de sala. Nesse momento, foram necessárias pesquisas no dicionário, diante de palavras desconhecidas, daí foram pertinentes explicações, por parte do professor mediador, dos possíveis sentidos que tinham de ser levados em conta para as palavras postas no texto.

As temáticas apresentadas no percurso da leitura, como a homossexualidade, as relações entre patrão e empregados, riqueza e pobreza, o capitalismo como personagem, entre outros, foram razão para análise, questionamentos e discussão, diante dos contextos da obra e do cotidiano da vida atual, configurando a quarta parte do método recepcional, o questionamento acerca de hábitos e práticas sociais determinadas pelo contexto histórico, político e econômico da época, bem como a quinta parte, a assimilação, onde os leitores iam relacionando tais práticas às da atualidade, sempre refletindo a que precisaria ser (re)significada, enquanto postura dos sujeitos envolvidos nas diversas relações da sociedade. Diante dessa constatação, pôde-se perceber que instaurava um contínuo letramento literário. Como diz Cosson (2006) que o letramento literário

é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem alerta Magda Soares, mas sim como faz essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (p. 23).

As leituras realizadas, no espaço de sala de aula, foram feitas sem a descaracterização do texto, mas ao contrário, respeitando a linguagem e estabelecendo uma dialética entre autor-texto-leitor, em um letramento literário que confirmou o poder de humanização do texto literário. Isso vai ao encontro, também, do que afirma Rojo (2012) quando, sobre os textos, afirma que

(a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Os múltiplos letramentos da vida social foram construídos através das análises, discussões e (re)significações de posicionamentos dos sujeitos diante das temáticas que estruturaram a vida cotidiana a obra e estruturam a da atualidade, no momento em que primou-se pelo que é ético e concordante com os direitos humanos, o que mostrou a sala de aula como um espaço de interações que possibilitou múltiplas interpretações na construção de sentidos.

As leituras de *O Cortiço* de Aluísio Azevedo construíram-se, ao longo de todo o texto que compõe o romance, através de reflexões que foram da identificação do *horizonte de expectativas* dos sujeitos, do atendimento, da ruptura, dos questionamentos à assimilação, estabelecendo processos dialéticos contínuos entre autor-texto-leitor, promovendo práticas de leitura que conceberam aos sujeitos da EJA possibilidades de construir-se enquanto leitores proficientes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos foram estudantes mais críticos, enquanto sujeitos de determinadas práticas sociais. Pôde-se perceber diversos posicionamentos diante de certas temáticas apresentadas, que antes eram, para eles, apenas apresentadas e recebidas sem a criticidade necessária para o estabelecimento das discussões.

As discussões no espaço de sala de aula passaram a ter um caráter mais contextual e significativo, os textos da Língua Portuguesa a eles apresentados, após essa prática de leitura, deixaram de ser “algo seco”, sem relação com suas vivências sociais, tudo passou a ser passível de discussão, o que construiu aulas mais “reais” devido ao envolvimento dos estudantes nos temas em pauta.

Outro ponto que merece atenção foi a preocupação expressa pelos alunos com o uso das palavras que eram postas em discussão, tanto nas exposições orais como nas escritas, pois a prática de usar o léxico e construir o sentido adequado da palavra em pesquisa ao texto proporcionou um melhor uso da língua pelo falante. Durante as leituras, muitos discentes iam melhorando seu “parecer” diante dos pontos postos em debates, muitos começaram a ter uma postura mais compreensiva e respeitosa, diante de temáticas como a homossexualidade, que antes era motivo de risos e ironias, quando abordado em sala de aula.

Alguns fizeram inferências sobre suas relações com seus padrões diante das abordagens do sistema capitalista, o que suscitou, também, a questão dos direitos trabalhistas que estão postos em discussão na atualidade. Ainda expuseram os contextos de moradia precária, em sua maioria, em que vivem parentes no Estado de São Paulo de anos passados até hoje, uma questão tão presentes na vida de nordestinos que migram para o sudeste.

A turma, ao término das leituras, em sua maior parcela, alegou o quanto foi importante ler um livro, o que para muitos era, praticamente, impossível, e as reflexões que eles passaram a fazer diante de contextos comuns do cotidiano, que para eles, agora, tinham outras questões a serem pensadas e debatidas. As discussões sobre temáticas quaisquer da sociedade atual ficaram frequentes e “preencheram” os “vazios” que antes eram visíveis nos contextos de sala de aula.

CONCLUSÕES

A construção de leituras, no espaço de sala de aula, em particular na EJA, deve estabelecer discussões que priorizem os contextos dos sujeitos, nos processos de leituras debruçadas sobre determinadas obras selecionadas para os estudantes, pois pôde-se perceber que é preciso estabelecer relações possíveis entre esses contextos para fazer sentido para os discentes, diante das possibilidades de construção de leituras no estabelecimento de letamentos que vão (re)significar as práticas do cotidiano desses alunos.

Trazer para as práticas de leitura as contribuições da estética da recepção e do método recepcional proporcionou uma abordagem do texto de forma pertinente, pois possibilitou, inicialmente, identificar o *horizonte de expectativas* dos leitores, o que fez com que fosse estabelecido situações de envolvimento do sujeito com o texto, em um processo de interdependência, sendo ambos, por momentos, um só contínuo significativo. Como também e, principalmente, a instauração do momento de ruptura, por ser esta parte a real contribuição da leitura ao sujeito, ao ofertar a possibilidade de apreensão de novos contextos e discussões

que antes não tinham sido vivenciadas, e se foram não com essa contribuição às ações na esfera social.

Pensar em práticas de leitura a partir das concepções sobre leituras de fruição é, sem dúvidas, compreender a importância de proporcionar ao estudante leituras que o façam (re)pensar sua postura e o contexto social em que está submerso, a partir de reflexões diante de si e do texto que a ele se apresenta. Isso vai ao encontro de leitores implícitos que são construídos na contínua relação entre autor-texto-leitor, sempre refletindo que a cada contexto de leitura ao discente proporcionado é um novo leitor que surge em um constante processo de construção dialética.

Essas práticas de leituras podem ser de muita contribuição para as transformações das realidades dos alunos, por estabelecer um letramento que vai além de uma simples reflexão social, ele vai possibilitar uma tomada de consciência diante de determinadas problemáticas que antes não se tinha, o que os leva a sugerir novos caminhos de convivência na busca de melhores (re)configurações do espaço social.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. COMPGNON, Antoine. Leitura. In: **Enciclopédia Einaudi**. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987. v.11, p. 184-206.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Aberto: Mercado Aberto, 1993.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. v. 23. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. v.1. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, H. R. VII. In: **A história da literatura como provocação literária**. São Paulo: Ática, 1994, 27-30.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

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