

Simone Bueno Borges da Silva

Sfjiwbvtttoh  
aenvplqfbu  
nutrbaxlmaq  
dstcxzoevk  
leituraalfabe



**Leitura, Literatura e  
Alfabetização de Adultos**



Mfjiwbvttto  
leituraalfabet  
nutrbaxlmaq  
leituraalfabet  
leituraalfabet  
alfabetizaç



Campinas, 1999

SIMONE BUENO BORGES DA SILVA

## LEITURA, LITERATURA E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

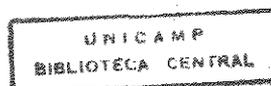
Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela B. Kleiman.

CAMPINAS

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

1999



2209919

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	UNICAMP
V.	Ex.
TOMBO BC/	37553
PROC.	229/99
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	30/04/99
N.º CPD	

CM-00122809-7

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Si38L

Silva, Simone Bueno Borges da  
Leitura, literatura e alfabetização de adultos / Simone Bueno Borges da Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 1999.

Orientador: Angela B. Kleiman  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

I. Leitura. 2. Alfabetização de adultos. 3. Literatura brasileira - estudo e ensino. I. Kleiman, Angela B.. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Angela B. Kleiman

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Norma Seltzer Goldstein

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Inês Signorini

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ivani Aparecida Pereira

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por Sandro Bruno Borges  
da Silva

e aprovada pela Comissão Julgadora em

22 / 02 / 99

Angeli B. Almeida

*“A CIÊNCIA É GROSSEIRA, A VIDA É SUTIL, E É PARA  
CORRIGIR ESSA DISTÂNCIA QUE A LITERATURA NOS  
IMPORTA.”*

- AULA - ROLAND BARTHES -

A Nelson, Dirce e Haenz,  
pelo que significam em minha vida.

A três mestres:

Profº. Emerson Carlos, quem primeiro me mostrou os fascínios da  
língua;

Profº. Dercir Pedro, quem me apontou os encantamentos da lingüística;

Profº. Eduardo quem me ensinou o amor pela literatura.

## AGRADECIMENTOS

À professora Angela Kleiman, quem muito admiro pela dedicação e seriedade com que desenvolve seu trabalho.

À Cláudia, porque, mais que uma colaboradora, foi um exemplo de dedicação ao ensino.

Aos alunos da turma de 1998 da professora Cláudia que cordialmente se prontificaram a participar da pesquisa.

Às professoras Denise Braga, Inês Signorini e Sylvia Terzi pelas contribuições que fizeram, mesmo sem saber.

Aos professores e funcionários do IEL que sempre me ajudaram todas as vezes que deles precisei.

À CAPES pelo financiamento.

Aos colegas pela atenção e palavras de incentivo sempre prontas.

A todos os amigos que compartilharam comigo os momentos bons e ruins na trajetória da pesquisa.

À Patrícia, Renato, Laurinha e Mariana pelo carinho de sempre.

Ao Haenz, meu eterno interlocutor, sempre pronto a me ouvir e me ajudar.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL</b> .....	<b>22</b>
1.1. Os ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO.....	23
1.2. A ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL.....	28
1.3. Os MITOS DO LETRAMENTO.....	38
1.4. Os MITOS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE ADULTOS.....	43
<b>2. LEITURA E LITERATURA</b> .....	<b>49</b>
2.1. A LEITURA ESCOLAR.....	50
2.2. A LEITURA COMO ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO E PRÁTICA SOCIAL.....	58
2.3. O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA.....	62
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	<b>71</b>
3.1. FASE EXPLORATÓRIA.....	73
3.2. A EXECUÇÃO DO PLANO DE AÇÃO: COLETA DE DADOS.....	75
3.2.1. As leituras de textos informativos.....	76
3.2.2. As atividade com as leituras literárias.....	77
3.2.3. As leituras literárias trabalhadas pela professora.....	83
3.3. As ANÁLISE DOS DADOS.....	85
3.3.1. Características Contextuais da Pesquisa.....	86

<b>4. A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO PARTICIPANTE .....</b>	<b>89</b>
4.1. ANÁLISE QUANTITATIVA DA ATUAÇÃO DOS ALUNOS .....	92
4.2 ANÁLISE QUALITATIVA DAS PARTICIPAÇÕES DOS ALUNOS .....	102
4.3. A LITERATURA COMO RECURSO DIDÁTICO .....	117
4.3.1. O esclarecimento de leituras.....	118
4.3.2. O Acompanhamento da Aprendizagem .....	120
<b>5. A PALAVRA NA EMERGÊNCIA DO SUJEITO LETRADO .....</b>	<b>123</b>
5.1. O DISTANCIAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS .....	127
5.2. A RELATIVIZAÇÃO DO PONTO DE VISTA .....	130
5.3. O RACIOCÍNIO ANALÓGICO .....	137
5.4. A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO MAIS ELABORADO .....	142
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>163</b>

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma discussão sobre a formação do leitor nos cursos de alfabetização de jovens e adultos. Trata-se de uma pesquisa-ação em contexto de alfabetização de adultos, numa cidade do interior do Estado de São Paulo, em que trabalhos com leitura de textos literários foram desenvolvidos de acordo com uma perspectiva que privilegiou a atuação do aluno enquanto leitor.

O objetivo do trabalho foi o de analisar os papéis que a literatura pôde desempenhar no processo de formação do leitor adulto, como recurso didático, como instrumento que levasse o aluno a uma ação reflexiva sobre si mesmo e o mundo, e como instrumento de transformação das tradicionais aulas de leitura e do ambiente escolar.

Para cumprir nossos objetivos determinamos a pesquisa-ação como metodologia de trabalho, já que pretendíamos encontrar alternativas para transformar uma realidade de sala de aula. Desta forma, a obtenção de dados quantitativos seria insuficiente para o cumprimento de nossa meta. Assim,

elaboramos um plano de ação com três etapas: A primeira, chamada de exploratória, visava a integração entre os participantes da pesquisa que eram o pesquisador, o professor e os alunos de uma turma de alfabetização de jovens e adultos. Nesta primeira fase também apresentamos nosso plano de ação para os membros da pesquisa, esclarecendo que selecionaríamos textos literários do interesse da turma para serem lidos e debatidos pelo grupo. A segunda fase tratou da coleta dos dados que consistiu em anotações em diário e gravações em áudio das atividades previstas no plano de ação. A última etapa foi composta pela análise dos dados e elaboração desta dissertação.

Os estudos sobre o letramento que concebem a leitura como prática social foram nossa opção teórica e a partir dela elaboramos o plano de ação e analisamos os dados. Neste trabalho o leitor encontrará uma discussão sobre o conceito de letramento, de alfabetização funcional e de leitura. Por fim, a análise dos dados mostra aspectos da formação do leitor adulto que podem contribuir para os estudos que procuram encontrar soluções ao grande desafio que as escolas têm enfrentado com relação à formações do leitor.

*Palavras chaves: Leitura, leitor, literatura, alfabetização de adultos*

### Normas para Transcrição<sup>1</sup>:

Maiúsculas	= ênfase ou acento forte
/	= truncamento brusco
::	= alongamento de vogal
((...))	= comentário do analista
(+)	= Pausa
“...”	= leituras em voz alta
- - -	= silabação
/.../	= indicação de transcrição parcial

---

<sup>1</sup> Cf. Marcuschi (1986)

## INTRODUÇÃO

Formar leitores tem sido um desafio aos professores alfabetizadores que têm a tarefa de iniciar o aluno no mundo das letras fazendo de cada um, leitor e escritor. O ensino da leitura, segundo Graff (1995:75), é uma das áreas mais confusas da educação e, talvez por isso mesmo, tem sido objeto de muitas discussões da parte dos estudiosos da Lingüística Aplicada, Lingüística, Educação, Psicologia entre outras áreas. Nos domínios deste tema, nossa maior inquietação recai sobre a formação do leitor adulto, mais especificamente, interessam-nos os trabalhos com o texto literário em salas de alfabetização de jovens e adultos.

O motivo que nos levou a propor uma investigação trabalhando com textos literários em contexto de formação de adultos nasceu de uma pesquisa de aperfeiçoamento científico<sup>2</sup>. Na ocasião, nossa tarefa era investigar o interesse de jovens e adultos em processo de alfabetização pelo texto literário,

---

<sup>2</sup> A pesquisa de aperfeiçoamento científico era inserida no projeto Letramento e Aprendizagem de Língua coordenado pela professora Dr.<sup>a</sup> Angela Kleiman, financiado pelo CNPq e pela Fapesp.

pois as professoras que participavam do programa de formação em serviço<sup>3</sup> asseveravam que os alunos adultos não se interessavam pelas leituras literárias. A partir de então, passamos a selecionar textos literários para serem lidos com uma turma de alunos a fim de observar o envolvimento entre leitor e texto. Deste primeiro trabalho nasceu o tema desta dissertação.

De modo geral, os professores que alfabetizam jovens e adultos sustentam seus trabalhos sobre as bases de uma concepção funcional de alfabetização, cujo objetivo é oferecer condições para que o adulto supere os problemas cotidianos relacionados ao código escrito, tais como: ler o letreiro do ônibus a ser tomado, os classificados do jornal na procura de empregos, recados, ordens ou manuais no trabalho etc. Sob esta perspectiva, os trabalhos de leitura com textos literários, podem apresentar-se como irrelevantes, já que o essencial é atender uma necessidade diária e imediata do analfabeto.

Ao nosso entender, a concepção da alfabetização funcional, quando restrita ao imediatismo, acaba por limitar as possibilidades de usos da modalidade escrita, impossibilitando, por decorrência, que o aluno compreenda tal modalidade de língua como ferramenta de descobertas e de questionamentos, entre outras possibilidades.

---

<sup>3</sup> Fazia parte das atividades deste projeto a orientação aos docentes do curso de alfabetização de adultos da rede municipal da cidade de Cosmópolis. Para maiores informações sobre o projeto ver Kleiman & Signorini (orgs.) a sair.

Para que melhor se compreenda este trabalho, apresentaremos brevemente a pesquisa de aperfeiçoamento científico que deu origem a esta dissertação. Como dissemos, na ocasião, nossa proposta de investigação tomou como ponto de partida a afirmação dos professores da comunidade pesquisada que sustentavam que seus alunos não se interessavam por textos literários. Alegando por hipótese que a indiferença do aluno pela literatura tivesse origem na metodologia desenvolvida nas aulas, não no texto propriamente dito, elaboramos uma proposta de investigação que pretendia apresentar aos alunos gêneros variadas da literatura para serem lidos e debatidos através de atividades de livre expressão, sem que o texto fosse trazido para a aula apenas como um pretexto para o desenvolvimento de outros conteúdos como pontuação, concordância, ortografia entre outros<sup>4</sup> (Cf. Lajolo, 1988:51-62).

Para desenvolver a pesquisa propusemos um trabalho em três etapas: a primeira consistiu nas observações das diversas classes do programa de alfabetização de adultos, visando a seleção da turma com que o trabalho seria desenvolvido. Buscávamos um grupo heterogêneo, em que os alunos atuassem em campos profissionais diversificados. Este critério de seleção da turma fundamentou-se sobre a conjectura de que o texto literário não necessita de um foco de interesse comum para ser atraente, podendo despertar interesse

---

<sup>4</sup> Ver também Borges da Silva, S. In Kleiman & Signorini (org.) a sair.

em pessoas, alfabetizadas ou não, de qualquer idade ou posição social, com os mais variados interesses e necessidades em relação à escrita<sup>5</sup>.

Uma vez determinado o grupo, avançamos para a segunda parte, composta por dois momentos: um que se ocupou da coleta dos dados pessoais dos alunos, por meio de entrevistas, visando a obtenção de informações concernentes aos objetivos de cada aluno frente à escolarização e ao posicionamento dos mesmos quanto a prática, prazer ou desprazer pela leitura. Estas entrevistas permitiram, ainda, obter informações sobre a vida escolar dos alunos, possibilitando inferências quanto ao grau de escolaridade dos referidos alunos. O segundo momento desta mesma etapa foi chamado de experimental, e pretendeu atender ao propósito de delinear o trabalho definitivo com os textos posteriores. Nessa etapa, escolhemos um texto, obviamente literário, e apresentamos ao grupo com algumas informações prévias de leitura, para observar a receptividade dos alunos. Completando essa mesma etapa, após a leitura, estabelecemos uma “conversa informal”, a fim de verificarmos o envolvimento do leitor com o texto e o resultado dessa interação.

---

<sup>5</sup> Adultos não alfabetizados manifestam interesse pela literatura por ouvirem comentários. Certa vez, um adulto não alfabetizado solicitou que lessem para ele um poema, pois, uma amiga lhe havia assegurado ser muito bonito.

Finalmente, na terceira parte da pesquisa, escolhemos textos literários para serem lidos com os alunos. Após a leitura, propúnhamos debates referentes ao texto e temática(s) abordada(s) pelo autor; procurando estabelecer elos entre realidade e ficção, passado e presente, intentando fazer da literatura um lugar propício para reflexões, fomentando o interesse pelos diversos gêneros da literatura. Durante um semestre selecionamos textos literários e os oferecemos como material de leitura aos alunos.

A prática com as leituras chamou-nos a atenção para alguns papéis que a literatura pôde desempenhar no processo de formação do leitor. No trabalho com os textos os alunos passaram a interessar-se pela escrita, extrapolando os limites da sala de aula e as obrigações das tarefas escolares. Alguns passaram a procurar poemas, em casa e na biblioteca municipal, para lerem aos colegas da classe, enquanto outros escreviam versos, espontaneamente. Em síntese, percebemos que a literatura poderia desempenhar papéis de fundamental importância na formação do leitor adulto.

Nesta dissertação, nosso objetivo é analisar os efeitos da aprendizagem de leitura através da literatura em contexto de formação de jovens e adultos. Para tanto observaremos as leituras literárias em sala de aula sobre três prismas - como instrumento de transformação das tradicionais leituras

escolares<sup>6</sup>, como recurso didático e como instrumento para uma ação reflexiva - afim de responder as seguintes perguntas:

1. Em que medida o texto literário poderia contribuir para a modificação das tradicionais aulas de leitura e para a transformação do ambiente escolar em que o aluno passe de apático e desinteressado à aluno participante?

2. Em que medida a literatura poderia funcionar como recurso didático que permitiria ao professor observar a linguagem e as hipóteses de leitura dos alunos?

3. Como a leitura de textos literários em sala de aula pode se constituir um instrumento para uma ação reflexiva do analfabeto adulto sobre si mesmo e sobre o mundo a sua volta?

Para tanto, nos propusemos a reiniciar os trabalhos com leituras literárias noutra sala de alfabetização de jovens e adultos do mesmo programa educacional que o anterior, com o objetivo de analisar a interação nessas aulas, a fim de determinar os possíveis aspectos das leituras literárias capazes de diferenciar nossa proposta de trabalho das demais leituras escolares.

---

<sup>6</sup> Kleiman (1993:23) caracteriza a leitura em sala de aula como sendo autoritária "que parte do pressuposto que há apenas uma maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada.

Para cumprir nossos objetivos escolhemos a pesquisa-ação como metodologia de trabalho, uma vez que nossa proposta consistiu na transformação de uma realidade de sala de aula (as leituras escolares de modo geral), num trabalho interativo entre pesquisador, professor e alunos, sendo, pois, a obtenção de dados quantitativos de padrões positivistas insuficiente para o alcance de respostas para nossas perguntas.

A opção pela pesquisa-ação determinou os critérios para a escolha da turma com quem trabalharíamos, opção esta que centrou-se no professor, pois precisávamos trabalhar com um docente disposto a participar das atividades e a promover mudanças, ou seja, que estivesse propenso a engajar-se na pesquisa para conseguirmos resultados satisfatórios. Procurando um profissional que se encaixasse no perfil desejado, contatamos uma professora da cidade de Cosmópolis, a qual chamaremos daqui para frente de CL, cujo trabalho tivemos a oportunidade de conhecer na ocasião do desenvolvimento de nossa pesquisa de aperfeiçoamento. Tratava-se de uma profissional responsável e comprometida com a qualidade de ensino<sup>7</sup>.

Primeiramente apresentamos à CL nossa proposta de trabalho e ela, entusiasmada com a perspectiva de conseguir novo tratamento no que respeita

à formação do leitor em sala, se dispôs a participar. Então, expliquei-lhe os objetivos da pesquisa e apresentei a proposta de ação que consistia na seleção de textos literários para serem lidos em conjunto por pesquisador, professor e alunos, e, também juntos discuti-los, compreendê-los e questioná-los.

As interações que analisaremos são o resultado das leituras dos textos que selecionamos e das atividades desenvolvidas após a leitura, as quais foram compostas por debates sobre aspectos do texto que os próprios alunos levantavam, fossem eles de caráter temático ou formal, com o propósito de promover a construção do sentido do texto, respeitando as diferentes interpretações.

O capítulo 1 desta dissertação apresentará o conceito de letramento sobre o qual todo o trabalho foi desenvolvido. Discutiremos, também, a concepção de alfabetização funcional, que quase sempre molda os cursos de alfabetização de adultos.

O capítulo 2 discutirá o conceito escolar da leitura a partir de uma breve revisão histórica das transformações de tal conceito. Ele apresenta, também, a concepção de leitura proposta por Foucambert (1994) e Freire (1994) como

---

<sup>7</sup> Sobre a história profissional de CL. cf. Kleiman & Signorini (orgs) a sair.

fundamentadoras de nossa proposta de ação. O capítulo discute, ainda, o uso do texto literário em sala de aula, apontando-o como material de fundamental importância para a formação do leitor proficiente.

No capítulo 3 apresentaremos a metodologia da pesquisa, justificando a opção pela pesquisa-ação. Apresentaremos, também, os critérios de seleção dos textos lidos nas aulas e uma breve descrição do desenvolvimento das mesmas.

O capítulo 4 constará da análise de dados em que abordaremos as duas primeiras perguntas de pesquisa, ou seja, a literatura enquanto instrumento de transformação do ambiente escolar, em que o sujeito passa de apático e desinteressado a sujeito participante. Observaremos, também, a literatura como recurso didático que possibilita ao professor, entre outras coisas, a observação da linguagem do aluno, bem como suas hipóteses de leitura.

No capítulo 5 analisaremos as contribuições da literatura como instrumento que pode proporcionar ao adulto uma ação reflexiva, já que possibilita uma relação entre ficção e mundo real, permitindo assim a discussão da realidade em que os alunos estão inseridos e, a partir da qual se colocam.

## 1. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL

Os estudos que envolvem homem e escrita têm se ampliado de tal forma que, nas últimas décadas, ultrapassaram os limites do individual que o conceito de alfabetização sugere. Nesta ampliação, pesquisadores das ciências humanas se enveredaram por diversos caminhos (histórico, pedagógico, antropológicos, lingüístico entre outros) procurando compreender a intrincada rede de valores, posturas e mentalidade (cf. Illich, 1995:35-53) que a escrita engendra nas sociedades letradas. Nasceram, então, os estudos sobre o letramento, cuja concepção examinaremos nesta seção.

Discutiremos também o conceito de *alfabetização funcional* que, de modo geral, propõe um ensino voltado para as necessidades diárias do aprendiz com relação às práticas de escrita no cotidiano. Esta perspectiva de ensino, a nosso ver, limita as possibilidades de uso da escrita e, como consequência, ofusca a noção de língua enquanto instrumento de representação do mundo, de análise, bem como fonte de questionamentos e respostas, de registro, de comunicação, entre outros.

As discussões sobre as concepções de letramento e alfabetização funcional serão realizadas com o propósito de debater questões específicas do ensino relacionadas aos programas de alfabetização de jovens e adultos. Em outras palavras, interessa-nos relacionar a dimensão teórica às situações reais de sala de aula.

### 1.1. OS ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO

O conceito de *letramento* refere-se ao conjunto de práticas de uso da escrita em todos os contextos sociais (cf. Kleiman, 1995:19). Tais práticas variam de acordo com os objetivos dos participantes, com o ambiente e com o modo como se realizam. Letramento é, então, o conjunto das experiências de utilização da escrita que são determinadas social e culturalmente. É uma noção que permite uma visão ampliada das possibilidades de uso da escrita e, por isso, um conceito imprescindível ao professor que deseja vincular as práticas de escrita escolares aos contextos reais de uso. Kleiman (1997: 262) escreve sobre a relevância de os programas escolares de ensino de língua considerarem a noção de letramento argumentando que:

*“Ela permite, também incorporar no ensino outras práticas, além das de domínio individual do alfabeto e da ortografia e outras agências, além da escola, envolvidas tanto na aquisição como no uso da escrita.”*

Barton (1994:19-29) e Kleiman (1995:15-61) discutem alguns trabalhos importantes na área do letramento, como os de Street (1984, 1995) que, sob o ponto de vista antropológico, defendem a existência ou ocorrência de várias formas de letramento determinadas por visões ideológicas distintas. Este é o *modelo ideológico* do letramento que relaciona as práticas de leitura e escrita com a dimensão político-ideológica que as moldam e determinam. A noção de letramento ideológico vai de encontro a uma outra maneira de entender o letramento, em que as práticas de leitura e escrita seriam uniformes, não estariam vinculadas a questões político-ideológicas ou culturais. Este outro é o *modelo autônomo* do letramento. Trata-se, neste, da defesa do letramento enquanto práticas de escrita idênticas em todo e qualquer grupo ou cultura. No letramento autônomo subjaz às práticas habitualmente observado no contexto escolar, em que as diferenças culturais entre os alunos são apagadas, supondo uma única expectativa diante da escrita e, conseqüentemente, uma única prática de aquisição e uso para todos.

Os estudos de Heath (1983, 1986) por sua vez, contribuíram para que a escola repensasse suas práticas de leitura e escrita, de forma a levar em conta os eventos de letramento do cotidiano, ou seja, situações em que a escrita, de alguma forma, constituía-se parte essencial para fazer sentido.

Assim, entendemos o letramento como a prática da escrita dentro de um determinado contexto social, que leva em conta os impactos e efeitos das experiências de escrita em cada grupo que as emprega habitualmente.

Para melhor diferenciar letramento e alfabetização, parece-nos prudente considerar os traços que distinguem ambos: o letramento refere-se a uma perspectiva de âmbito social de uso da escrita, como discutimos acima, enquanto a alfabetização, de sua parte, define-se no campo do individual, na relação direta do homem com o aprendizado das técnicas da escrita enquanto sistema de símbolos. Foucambert (1994:18) salienta tais diferenças conceituando *analfabetismo* e *iletrismo*. O primeiro corresponde ao “*desconhecimento das técnicas de utilização da escrita*” e o segundo refere-se a “*falta de familiaridade com o mundo da escrita*”. Assim, o sujeito pode ser alfabetizado e ao mesmo tempo iletrado em certas áreas do conhecimento, por lhe faltar informações específicas.

No Brasil, entretanto, é perfeitamente possível, e não raro, a ocorrência do inverso. Os elevados índices de analfabetismo fazem com que encontremos, corriqueiramente, analfabetos cuja (com)vivência nos grandes centros urbanos (onde a escrita está presente em todas as instâncias) lhes confere algum grau de letramento. Trata-se, em nosso país, de uma realidade diferente que acaba por caracterizar diferentemente o analfabeto e o iletrado.

Os adultos não alfabetizados que vivem em sociedades urbanas, mesmo vindo de meios socioculturais de tradição oral, acumulam experiências de decifração de mensagem - oral ou visual, experiência de vida, de conhecimento de mundo e de contato com as letras que lhes asseguram diferentes graus de letramento, mesmo sem o domínio da técnica da escrita. Por isso, preferimos falar em “graus de letramento”, numa escala que varia de acordo com as diversas práticas dos diferentes grupos e culturas. O conceito de “graus de letramento” foi definido por Rojo (1995:70) como sendo as variações entre a maior ou menor presença de atividades de leitura e escrita no cotidiano do sujeito.

Entendemos que as práticas de leitura e escrita do cotidiano dos sujeitos não alfabetizados, membros de uma sociedade letrada, são constantes e contínuas. Desta forma, o simples gesto de acionar a polícia para buscar

socorro acaba por exigir habilidades letradas, como relata PE, um dos aluno do programa de alfabetização de adultos que participou de nossa pesquisa:

- (1) PE - outra vez também, tinha uma senhora de mais ou menos uns sessenta anos, ela precisava telefonar para a polícia e não sabia discar o número 190. é muito atraso, não é! o povo não saber discar 190 para chamar a polícia é demais! essa coisa me chocou muito.<sup>8</sup>

O relato de PE revela uma certa consciência de que sociedades letradas demandam de seus membros habilidades igualmente letradas e, assim como PE, outros adultos não alfabetizados falam da necessidade do conhecimento específico de situações que envolvem práticas letradas:

- (2) AN - hoje em dia, a gente tem que saber das coisas para viver/para sobreviver<sup>9</sup>
- (3) JO - precisei estudar porque muitas vezes a gente não sabe nem o que está perguntando, nem o que está querendo saber<sup>10</sup>

Depoimentos como estes deixam transparecer certos mitos do letramento (cf. Graff, 1995) sobre os quais falaremos mais adiante, como a crença na alfabetização enquanto remédio para os males contra a marginalização da classe economicamente desfavorecida, subemprego,

---

<sup>8</sup> Depoimento de PE, 66 anos, aluno do programa de alfabetização de adultos, participante da pesquisa.

<sup>9</sup> Depoimento de AN, 43 anos, aluno do programa de alfabetização de adultos, mais um participante da pesquisa.

<sup>10</sup> Depoimento de JO, 46 anos, aluna da turma pesquisada.

moradia etc. Há, nos depoimentos, uma clara preocupação com a aprendizagem do código escrito, traduzida como uma necessidade de *sobrevivência*, tamanho o grau de preconceito e marginalização contra o analfabeto em nossa sociedade. Os problemas relacionados aos confrontos diários do analfabeto com a escrita fundamentam o ponto central da concepção de *alfabetização funcional* proposta por Gray em 1956<sup>11</sup>, o qual discutiremos na seção seguinte.

## 1.2. A ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL

O conceito de *alfabetização funcional* propõe-se a relacionar a alfabetização às necessidades do adulto com respeito aos seus confrontos diários com o código escrito, tais como: ler o letreiro do ônibus a ser tomado, os classificados do jornal na procura de empregos, recados, ordens ou manuais no trabalho etc. Soares (1992:7) citando Gray define *alfabetização funcional* como:

*“o conhecimento e habilidades de leitura e escrita que permitem que uma pessoa realize todas aquelas atividades que,*

---

<sup>11</sup> Cf. Barton op.cit. pp. 192, 193

*no seu grupo ou cultura, são normalmente realizadas através da escrita.”* (tradução nossa)

A *alfabetização funcional* pode, então, ser caracterizada como o conjunto de habilidades e conhecimentos que o indivíduo deve possuir para funcionar em seu grupo. Sob esta perspectiva, os programas de alfabetização de adultos deveriam ensinar as técnicas de escrita, priorizando as leituras de manuais, classificados, preenchimento de fichas cadastrais entre outras atividades referentes ao uso da escrita no cotidiano.

Todavia, a concepção de *alfabetização funcional* parece-nos restritiva, pois entendemos que o adulto, ao retornar à escola, mesmo que inconscientemente, busca muito mais que o simples domínio das técnicas de escrita que possam lhe trazer “soluções práticas” para seus confrontos diários com as letras. Acreditamos que o analfabeto busca, na escola, um lugar propício para afirmar-se como sujeito integrante de uma sociedade, que o exclui pela condição de não alfabetizado. Pensamos ainda que, antes de buscar soluções para os problemas diários (anotar recados, ler bilhetes etc.), os adultos não alfabetizados, oprimidos segundo Freire (1987), buscam alternativas - se não soluções - que possam minimizar a pressão sociocultural

que os obriga a assumirem-se como "não alguém"<sup>12</sup>, ou, como sujeitos marginais, à parte de uma sociedade letrada, como destaca Ratto (1995:269) "*No sistema de valores da sociedade letrada, a contribuição do analfabeto se limita ao que ele produz com sua força física de trabalho*".

Partindo deste pressuposto, entendemos que a *alfabetização funcional*, ao tentar atender as necessidades do adulto com relação aos confrontos diários com a escrita, caracteriza-se como limitadora. Para nós, os programas de formação de adultos (e o sistema escolar como um todo) precisam fomentar a ampliação das possibilidades de usos da escrita, sem restringir-se às demandas rotineiras, e pouco significativas, se comparadas com as possibilidades que a escrita oferece.

Defendemos a idéia da abertura de novos horizontes ao sujeito que procura a escola como acesso à cidadania ou como um lugar para ser/existir enquanto membro integrante de um sistema social. Desta forma, não entendemos a noção de alfabetização funcional restrita como produtiva ou eficiente para alicerçar programas de alfabetização de jovens e adultos, uma vez que parece-nos extremamente difícil e de certa forma insensato discutir quais seriam exatamente as práticas de escrita que o indivíduo precisaria

---

<sup>12</sup> Em 1995, quando realizávamos entrevistas com alunos de um programa de alfabetização de adultos, alguns declararam ter retomado os estudos "*com a esperança de ser alguém*", como se não fossem ou não existissem pela condição de analfabetos.

dominar para engajar-se ou “funcionar” em seu grupo; mesmo porque, tomando as questões da funcionalidade ao pé da letra, muitos dos adultos analfabetos já “funcionam” na sociedade - normalmente fornecendo mão de obra barata em subempregos, importantes para a manutenção das relações de poder dominantes e da política capitalista de desenvolvimento industrial.

Graff (1995:91) evidencia o papel da escola (instituição a serviço do estado) enquanto instrumento de poder, que serve às ideologias dominantes. De fato, parece-nos até abusivo o modo como o poder se serve dos mitos do letramento para relacionar a alfabetização aos mais variados problemas políticos e econômicos do país. Mais recentemente (maio/98), uma das propagandas do Governo Federal, veiculada em televisão, terminava com a seguinte declaração: **“Desemprego se combate com educação e desenvolvimento”**. Parece-nos um tanto apelativo o deslocamento de um problema político governamental que é o desemprego, para a educação, trata-se de mais uma forma equivocada de compreender a educação como responsável pelo desenvolvimento. Entendemos tal deslocamento como uma maneira de transferir a responsabilidade do Estado para o indivíduo, sugerindo a seguinte conclusão: o sujeito está desempregado porque não estudou, porque não sabe ler.

Concluindo as observações com respeito a relação entre poder e educação, Graff chama a atenção para a necessidade da tomada de consciência para o estabelecimento de novos parâmetros, mais conscientes e mais críticos que a escola deve assumir:

*“A alfabetização pode e tem sido empregada para o controle social e para a repressão política também. Devemos estar completamente conscientes de que a educação por si mesma não é causa de liberdade e que a escolarização para a responsabilidade e para a mudança social exige muito mais ênfase no pensamento crítico e independente do que a escolarização pública já permitiu.”*

Entendemos que a manutenção da concepção de alfabetização funcional em programas de alfabetização de jovens e adultos contribui para a reprodução da ideologia dominante, pois ela pouco coopera para o estabelecimento de novos paradigmas ou para a formação de um leitor mais crítico e participante, já que limita as possibilidades de escrita aos simples usos do cotidiano, que devem ser levados em conta em programas de formação de adultos, mas que não devem se constituir no seu objetivo principal.

Olson (1997:28) também critica os fundamentos do conceito de alfabetização funcional questionando a noção de funcionalidade - "*funcional para quem?*". Para um operário que trabalha na linha de produção de uma fábrica, por exemplo, seriam bem poucos os momentos em que ele deveria lançar mão das habilidades de ler ou escrever para desempenhar sua função. Segundo o autor, se pensarmos logicamente no termo "funcional" observaríamos que a alfabetização teria alguma funcionalidade direta apenas para pessoas cujo trabalho estaria diretamente relacionado à escrita. Nas palavras do autor:

*"Ela (a alfabetização) é funcional e vantajosa em certos cargos gerenciais e administrativos, e em número crescente de papéis sociais. Mas o número desses cargos, que exigem esse nível ou esse tipo de proficiência na escrita é limitado. A alfabetização só é funcional para quem tem a sorte de conseguir um desses cargos."*(Olson, op.cit.:28)

De fato, não faz sentido estruturar um curso de alfabetização de adultos visando ao "funcionamento" do sujeito analfabeto na sociedade, uma vez que ele já funciona em seu grupo (de analfabetos) que dispensa competências mais complexas de leitura e escrita.

Ainda, pensando na complexidade e extensão do termo *funcional*, não seria tarefa muito fácil determinar o que funciona ou não nos mais variados contextos de uso da leitura e escrita; pois, as diferenças de uma prática para outra são marcantes e determinantes. Assim, os requisitos para que um operário realize suas funções, mesmo em relação à escrita e leitura são uns e para ler para um filho ou escrever uma carta, um ofício, uma ata de reuniões são outros. Cada prática e cada instituição demandaria uma competência específica.

A nosso ver, a noção de “funcionalidade” talvez fizesse sentido apenas nos programas de alfabetização de adultos promovidos por entidades religiosas que pretendam formar leitores da Sagrada Escritura. Nesse caso, não se espera que o analfabeto aprenda a escrita para funcionar na sociedade, mas para funcionar como leitor da palavra de Deus. No entanto, além da frente de fomento à alfabetização de jovens e adultos de caráter religioso, nas outras duas frentes apontadas por Barton (op. cit.:188), uma de caráter político<sup>13</sup> e outra de caráter desenvolvimental<sup>14</sup>, a noção de funcionalidade parece não adequar-se aos objetivos a que se propõem, a não ser se compreendida a

---

<sup>13</sup>A frente de fomento à alfabetização de caráter político refere-se às campanhas governamentais. No Brasil podemos citar, como exemplos, o MOBREAL e a Alfabetização Solidária promovida atualmente pelo Governo Federal.

partir de mitos que associam a alfabetização ao desenvolvimento econômico e/ou ascensão social e melhores condições de vida ao sujeito (v. Graff op.cit.).

As campanhas governamentais para a alfabetização de adultos, no Brasil, datam do final da década de 60, e, desde então, não têm apresentado resultados muito satisfatórios. O MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)<sup>15</sup>, por exemplo, apresentou índices oficiais de apenas 40% de aproveitamento (cf.Faria,1976), ou seja, menos que a metade dos alunos conseguiam êxito no programa. O MOBRAL não atingiu suas metas em parte pelo estabelecimento de objetivos inadequados, que, sob os interesses políticos da época, propôs alfabetizar toda a extensão territorial brasileira com um único material de ensino, ignorando as características específicas de cada região (industrial, agrícola, comercial, urbana, rural...). Segundo Paiva (1983:297) o MOBRAL tentou justificar a necessidade da alfabetização de massa através de argumentos econômicos, haja visto que sua administração foi entregue a economistas, não a educadores. Tais argumentos favoreciam antes o preparo da mão-de-obra trabalhadora que o desenvolvimento cultural do país:

---

<sup>14</sup> A frente de fomento à alfabetização de caráter desenvolvimental, relaciona-se aos programas promovidos por organizações internacionais para o desenvolvimento de países terceiro mundistas, como a UNESCO e o Banco Mundial.

<sup>15</sup> O MOBRAL foi criado pela lei n.º 5.379 de 15 de dezembro de 1967.

*“Havíamos passado de uma abordagem “cultural” no estabelecimento das metas educativas para uma abordagem que considerava prioritariamente o problema da adequação da mão-de-obra educada ao mercado de trabalho.”*

Em contexto mais recente, temos o exemplo do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) instituído pela Emenda Constitucional de nº 14 de 12 de dezembro de 1996, que reduziu a participação da União no financiamento do ensino fundamental e restringiu, ainda mais, os direitos do cidadão à escola pública, já que ignora, para fins contábeis, os alunos pré-escolares e os de programas de alfabetização de jovens e adultos (cf. Monlevade & Ferreira, 1997:10-22).

De outra parte, as campanhas internacionais para o desenvolvimento de países de terceiro mundo, apesar das grandes somas investidas, também não têm apontado resultados satisfatórios. Segundo relatório divulgado pela UNESCO<sup>16</sup>, as metas estabelecidas para reduzir a zero os índices de analfabetismo em países subdesenvolvidos até o ano 2000 estão longe de serem alcançadas.

---

<sup>16</sup> <http://unesco.uneb.edu/unesco/efa/text/1feb1998/educright.htm>

Tanto interesse em erradicar<sup>17</sup> o analfabetismo deve-se, segundo Graff (op. cit.:69), em parte, às noções herdadas do Iluminismo, que defendia a busca do conhecimento, da sabedoria capaz de indicar solução para as dificuldades, das mais variadas ordens, do homem no mundo. Esta herança impulsiona, até hoje, a “corrida pelo conhecimento” e, nesta maratona, os países com altos índices de analfabetismo encontram-se em desvantagem.

No entanto, a razão mais forte que movimenta e justifica tamanho empenho para erradicar o analfabetismo - como se fosse o “mal do século” - advém de uma necessidade histórica de manter a ordem das/nas sociedades em processo de modernização, em que os indivíduos precisam ser adaptados aos novos padrões. Daí o papel fundamental da escolarização como forma de controle das massas. Nas palavras de Graff (op. cit.:69):

*“Os preceitos morais formavam a base do ensino da alfabetização, e a instrução era justamente para ensinar e inculcar as regras corretas para o comportamento social e econômico em uma sociedade em mudanças e em modernização. A alfabetização tornou-se um veículo crucial àquele processo”*

---

<sup>17</sup> Barton (ibid.: 12) critica algumas tendências que entendem o analfabetismo como doença ou como uma epidemia que precisa ser erradicada: “if literacy is a disease, then the people involved are sick, it should be eradicated”.

Desde então a alfabetização tem sido entendida como a fórmula mágica para o desenvolvimento social e econômico, como se o progresso dependesse exclusivamente da alfabetização, numa perspectiva que ofusca as ponderações sobre as questões políticas de desenvolvimento. Assim, mesmo as propostas mais atuais de alfabetização promovidas tanto pelos governos como pelas agências internacionais de fomento ao desenvolvimento, sustentam-se sobre o ponto de vista funcional que visa antes questões econômicas do que a integração do sujeito na sociedade que se pauta pela escrita. Talvez seja este um dos fortes motivos para o insucesso de tais campanhas<sup>18</sup>.

### 1.3. OS MITOS DO LETRAMENTO

A noção de funcionalidade, do ponto de vista individual ou coletivo, que tem modelado a alfabetização como “*o salto essencial na tentativa de desenvolver os países subdesenvolvidos*” (cf. Barton, 1994:192 - tradução nossa), não tem apresentado bons resultados, do ponto de vista educacional; ao contrário, ela, por vezes, contribui para a manutenção de alguns mitos - os mitos do letramento - que promovem o preconceito e a exclusão social do

---

<sup>18</sup> Barton (ibid.:191) fala das campanhas da UNESCO e do Banco Mundial como sendo as mais mal sucedidas: “These organizations represent where most of the money on literacy is being spent and where most of the discussion about literacy takes place, but, as we shall see, they have not been particularly successful.”

analfabeto que acaba sofrendo duramente as conseqüências por estar inserido em sociedades letradas.

Graff (op. cit.:9-95) aponta os mitos do letramento cristalizados através dos tempos, tais como a crença na alfabetização como sinônimo de desenvolvimento econômico ou, numa perspectiva mais individual, como instrumento de ascensão social. Também é mito a suposição de que o analfabeto é incapaz de qualquer tipo de raciocínio lógico (é “o burro”) e que pode ser enganado facilmente por qualquer indivíduo letrado<sup>19</sup>. O analfabetismo foi relacionado ainda com criminalidade numa tentativa de apontar o analfabeto como delinqüente<sup>20</sup>.

Graff (ibid.:82,83) critica a objetividade duvidosa dos argumentos usados para a defesa da alfabetização enquanto variável responsável pelo desenvolvimento econômico e social, através de correlações estabelecidas entre as taxas de alfabetização e produtividade econômica, industrialização, urbanização, estabilidade política e renda per cápita, entre outros índices, que são defendidas no volume *The world Handbook of Social and Political Indicators*. Segundo ele, o livro não apresenta nenhum tipo de análise que

---

<sup>19</sup> Ver Kleiman, 1995 e Signorini, In Kleiman e Signorini (org.) à sair.

<sup>20</sup> Cf. Street (1984) e Barton (op. cit).

possa validar a alfabetização como diretamente responsável pelo crescimento, estabilidade e produtividade dos países. Nas palavras de Graff(op.cit.:83):

*“Não constam explicações além das mais superficiais; nem existem quaisquer análises específicas do papel da alfabetização como variável independente ou até como dependente. (...) O que deve ser ressaltado, no entanto, são (...) o vazio que cerca o significado de alfabetização, o fracasso de se especificar contextos para o seu papel e, mais importante talvez, a ignorância fundamental dos benefícios funcionais da alfabetização.”*

Olson (op.cit.:28), com relação ao elo entre alfabetização e desenvolvimento econômico, cita os estudos de Fuller, Edwards e Gorman,1987, no México, que apontam a equivalência entre a redução da taxa de analfabetismo ao crescimento econômico apenas nas regiões urbanas e industriais; o mesmo não pôde ser observado em regiões agrícolas, por exemplo.

Confrontando passado e presente para compreender as significações que a alfabetização assumiu, Graff observa que, na verdade, a relação entre

alfabetização e ascensão econômica e social - em nível coletivo ou individual - não passa de mito, falsas idéias não condizentes com a realidade.

Olson (op.cit.:17-36) também trata a questão dos mitos da alfabetização ao fazer uma análise dos papéis que a escrita assumiu ao longo de sua história e propõe a substituição da crença dogmática na escrita enquanto “*poder mágico transformador*” para um novo entendimento da escrita como tecnologia que coloca o “*mundo no papel*”, isto é, a escrita enquanto meio pelo qual pensamos e representamos o mundo.

Os mitos do letramento acabam por fomentar o preconceito e o estigma contra o analfabeto adulto. Uma breve análise dos adjetivos *alfabetizado* e *analfabeto*, pode mostrar a carga semântica pejorativa que o segundo carrega, uma vez que eles fazem aglutinar os sentidos míticos que hoje moldam a significação do termo. Observa-se que a única definição para o vocábulo *alfabetizado* segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa é “*Que, ou aquele que sabe ler*”. De outra parte, no vocábulo *analfabeto* encontramos uma definição que corresponde ao inverso desta - “*Que não sabe ler e escrever*” - seguida de outras cinco e, dentre elas, algumas que indicam os sentidos pejorativos:

1. *Que não conhece o alfabeto.*
2. *Que não sabe ler e escrever.*
3. *Absolutamente ou muito ignorante.*
4. *Que desconhece determinado assunto ou matéria.*
5. *Indivíduo analfabeto (1 e 2).*
6. *Indivíduo ignorante, sem nenhuma instrução.*

Veja que uma possível inversão das definições 3 e 6 para designar alfabetizado seria inaceitável; assim, ninguém definiria o sujeito alfabetizado como “absolutamente ou muito inteligente; indivíduo conhecedor, com muita instrução”. Ora, não fossem os mitos da alfabetização, parece-nos, os adjetivos *alfabetizado* e *analfabeto* poderiam ser entendidos simplesmente como antônimos.

Tanto Olson como Graff propõem uma análise para a tomada de consciência da existência desses mitos, pois eles interferem negativamente nos programas de alfabetização, uma vez que acabam por promover o estabelecimento de metas que, de fato, não cabem à alfabetização, como o desenvolvimento econômico, industrial, garantia de melhores trabalhos, etc..

#### 1.4. OS MITOS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE ADULTOS

Neste tópico apresentaremos um breve comentário sobre os mitos do letramento que interferem negativamente nos cursos de formação de jovens e adultos, não com o intuito de discutir as premissas de tais mitos, uma vez que já foram amplamente estudadas, discutidas e refutadas por muitos estudiosos, mas para apontar suas influências no contexto pedagógico. Olson (ibid:17-36) comenta seis falsas pressuposições ou crenças a respeito da escrita que, de alguma forma, ainda (sobre)vivem no âmbito social e no contexto escolar em particular. São elas: 1. a noção da escrita como transcrição da fala, 2. a superioridade daquela em relação a esta, 3. a superioridade da escrita alfabética em relação aos outros sistemas de escrita, 4. a escrita como responsável pelo desenvolvimento social, 5. o desenvolvimento cultural ancorado à escrita e, 6. a escrita como responsável pelo desenvolvimento cognitivo.

Os dois primeiros mitos listados por Olson referem-se a equivocadas maneiras de entender a escrita como transcrição da fala ou como superior a ela, digo equivocadas, porque, hoje, entende-se que fala e escrita constituem modalidades diferentes de língua, cada qual com suas características e

especificidades (v. Perera,1984; Ong,1987; Kato,1990; Chafe, 1984; Halliday,1987 Dabene, 1985), por isso, cada um dos discursos - oral e escrito - possui seu lugar próprio, com propósitos e objetivos diferentes; mesmo porque a escrita não veio para substituir a oralidade, mas para ocupar espaços que não competem ao discurso oral.

Contraditoriamente, o que temos observado no contexto escolar é que certas atividades pedagógicas contribuem para a manutenção da crença na escrita como transcrição da fala. O ditado e a leitura em voz alta (como prática única de leitura) são exemplos de atividades que, na verdade, pouco contribuem para que o aluno perceba a diferença entre os dois sistemas. Para nós, um dos fatores responsáveis pelo sucesso do aluno com as letras é justamente a percepção da escrita enquanto modalidade de língua distinta da oralidade. Cabe ao professor oferecer condições para que o aluno perceba os dois sistemas como sendo distintos um do outro.

A terceira crença apontada por Olson refere-se à equivocada compreensão da escrita alfabética como superior aos outros sistemas de escrita. Este é mais um dos falsos mitos, pois cada sistema de escrita parece atender às especificidades da língua que representa. Assim, a escrita alfabética certamente apresentaria problemas para representar uma língua

monossilábica e com muitos homófonos, como o chinês por exemplo. Este pressuposto parece não afetar diretamente as situações de ensino. No entanto, a escrita alfabética, durante o ensino básico, parece ser entendida como a única possibilidade de escrita e de representação, sendo assim, não pudemos observar nenhum momento em que qualquer outro tipo de representação simbólica fosse mencionado.

As relações entre a escrita e o desenvolvimento social, científico/cultural e cognitivo são outros mitos com presença marcante em sala de aula. Não nos deteremos muito em apontar argumentos para mostrar a falsidade de tais pressupostos, uma vez que já os discutimos na seção anterior. No entanto, gostaríamos de mencionar os estudos de Lévi-Strauss apud Olson (op.cit.:25/26) que apontam o aprendizado da escrita, em certos casos, não como uma forma de libertação, mas de escravização:

*“A escrita é uma coisa estranha. Pareceria que seu surgimento não poderia deixar de provocar mudanças profundas na condição de vida de nossa raça e que essas mudanças teriam de ser, acima de tudo, de caráter intelectual (...) O único fenômeno que invariavelmente a acompanhou foi a formação de cidades e impérios: a integração em um sistema político, isto é, de um*

*número considerável de indivíduos, e a distribuição desses indivíduos em castas e classes. (...) Se minha hipótese está correta, a função primária da escrita, como meio de comunicação, é facilitar a escravidão de outros seres humanos.”*

Lévi-Strauss chama a atenção para uma característica justamente oposta à que coloca a escrita como instrumento de desenvolvimento cultural ou social. Ao contrário, ele a apresenta como um instrumento de poder capaz de ludibriar e facilitar a escravização do homem.

Com relação ao pressuposto que associa a escrita ao desenvolvimento cognitivo, salientamos que a escrita, por si, não pode ser mais importante que o conhecimento que veicula, ou seja: *“a ênfase no meio pode nos tornar insensíveis ao conteúdo que está sendo transmitido”* (Olson, *op.cit.*:29). Este mito é, em grande parte, responsável por alguns equívocos quanto ao aprendizado da leitura, que, muitas vezes, presta maior atenção ao código em detrimento do significado. Parece que o fato de pronunciar ou reconhecer as palavras tem sido entendido como mais importante que a compreensão do conteúdo que a escrita veicula. A concepção de letramento, neste caso, é fundamental para o restabelecimento do elo entre o código e as funções sociais da escrita para, assim, ligar as práticas de escrita escolares às

situações de uso real, sem, contudo, limitá-las às pequenas possibilidades que o cotidiano pode apontar. É necessário que o aluno perceba a escrita como um instrumento de luta, de poder, enfim, de vida.

A crença na escrita como responsável pelo desenvolvimento cognitivo é um mito ainda muito marcado na fala dos adultos analfabeto, como podemos observar no depoimento que segue:

- (4) JS - o pai não deu apoio para a gente estudar (...) virei burro mesmo! é brincadeira (+) não vai escrever isso não (+) jamais vou me considerar burro (+) me considero um ser humano de verdade.<sup>21</sup>

O depoimento de JS aponta para o preconceito social que arbitrariamente incide sobre o analfabeto. Os efeitos da concepção de analfabetismo como sinônimo de ignorância fazem com que o próprio analfabeto incorpore o discurso dominante com respeito à incapacidade de quem não sabe ler e escrever, colocando em jogo a própria auto estima (cf. Ratto op.cit.; Signorini, a sair). JS afirma que virou burro por não ter estudado, mas, ao perceber que sua resposta estava sendo registrada, ele volta atrás e tenta corrigir-se. No entanto, na retomada, a palavra *burro* se contrapõe a ser *humano*, não a *inteligente* como sugere o primeiro enunciado, em que *burro* equivale a ignorante. O sentido pejorativo da palavra é substituído pela

---

<sup>21</sup> JS, 33 anos, aluno do programa de alfabetização de jovens e adultos, participante desta pesquisa.

referência à espécie animal na retomada; trata-se, então, do humano substituindo o animal. Esta alteração no emprego da palavra *burro* pode ser entendida como uma hesitação com respeito à própria capacidade; assim, JS afirma que é burro, mas não afirma que é inteligente ao retomar, ele apenas se *considera* um ser humano.

Na pesquisa, a manifestação dos alunos com respeito aos objetivos relacionados à escrita contribuiu para refletirmos sobre o que pode ser de fato importante para o adulto na retomada dos estudos. Cremos que, para a escola, ouvir dos alunos suas expectativas pode significar a possibilidade de conciliação entre seus objetivos e os dos alunos, para que os interesses de ambos caminhem em consonância. Só então o aluno poderia encontrar na escola alternativas condizentes com suas expectativas, fazendo da retomada dos estudos uma experiência construtiva. Evidentemente, na fala do aluno aparecerá, como temos mostrado, a reprodução de muitos mitos, mas haverá, também, o estabelecimento de objetivos. De outra parte, também é papel da escola oferecer subsídios ou instrumentos de análise que ajudem o aluno a perceber ou compreender o que é mito e o que, de fato, ele pode estabelecer como meta a ser alcançada.

## 2. LEITURA E LITERATURA

Nesta capítulo discutiremos a noção escolar do conceito de leitura que entende o ato de ler como decifração, numa perspectiva que sobrepõe a pronuncia correta das palavras à significação. Para melhor compreender esta concepção, revisaremos, ainda que brevemente, a evolução histórica do conceito de leitura. Em seguida, discutiremos a concepção de leitura proposta por Freire (1994) e Foucambert (1994) que fundamentou a pesquisa. Os autores entendem a leitura como instrumento para a conscientização e transformação crítica.

Assim, para o primeiro, o ato de ler inicia-se antes mesmo do conhecimento da escrita; ele começa nas primeiras produções de sentido do sujeito a partir das coisa e fatos do mundo ao seu redor. Para o segundo, o ato de ler não significa um estágio mais avançado da decifração do código escrito, mas relaciona-se com a formação de um juízo sobre a escrita de maneira tal que o sujeito se modifica ao término de cada leitura, pois passa a incorporá-la. Entendemos que Freire e Foucambert se assemelham em alguns aspectos e se complementam em outros, como discutiremos mais adiante.

O conceito de leitura sob o qual trabalhamos contempla, ainda, a noção de letramento e estabelece, assim, uma intrincada relação entre a palavra e a vivência do sujeito no mundo; ou seja, ler é, para nós, a atividade dialética em que o sujeito atribui sentidos à escrita para, ao mesmo tempo, fazer sentido num mundo com escrita e nos mundos criados pela escrita.

Na última parte do capítulo argumentaremos em favor do uso do texto literário como sendo fundamental para a formação do leitor. Defendemos o texto literário como pleno de características capazes de seduzir o aprendiz, atraindo-o, cada vez mais, para as práticas de leitura. Entre estes atributos ou peculiaridades do texto literário estão a forma especialmente elaborada da linguagem literária, o fato de a própria experiência do aluno funcionar como conhecimento prévio de leitor, o que facilita a construção do sentido e a própria finalidade da literatura enquanto arte. Enfim, justificaremos a importância do ato de ler literatura em sala de aula.

## 2.1. A LEITURA ESCOLAR

A concepção escolar de leitura que pudemos observar em nossa experiência, quer como professora ou como pesquisadora, tende a conceber o

ato de ler como decifração do código escrito. Trata-se de uma concepção que se cristalizou no contexto escolar em algum momento da história da leitura. Parece difícil pensar que a escola, na virada do milênio, continua estagnada, no que concerne à concepção e práticas de leitura, mantendo, em essência, noções seculares equivocadas e teoricamente já superadas.

O conceito de leitura que normalmente orienta os trabalhos em sala de aula considera o ato de ler como decifração do código, numa perspectiva que tende a relegar a significação a um segundo plano. Noutros casos, entende-se a leitura como a pronúncia da escrita em alta voz numa performance mais voltada para a oratória que para a significação. Observando a trajetória histórica do conceito de leitura podemos encontrar uma explicação (não uma justificativa) para a manutenção da leitura em contexto escolar como decifração ou como oralização da escrita.

Segundo Olson (op.cit.:131-194), a noção de leitura associa-se ao fato de todo sistema de símbolos requerer uma interpretação, ou seja, a interpretação é uma prática realizada por todo indivíduo que faz uso de uma simbologia qualquer. Desta forma, a noção de leitura implica uma noção de interpretação. Entretanto, o termo “interpretar” nem sempre foi entendido da mesma maneira, ao longo de sua evolução histórica ele sofreu alterações

semânticas e, tais alterações modificaram, por decorrência, a maneira de se entender a leitura:

*“O sentido tradicional da interpretação, remontando ao período clássico, consistia em “revelar” ou “tornar claro e explícito”o significado de uma passagem ou texto. O sentido mais moderno, por outro lado, é mais subjetivo, ou seja: consiste em “construir” ou ver o texto sob uma luz particular.” (Olson,op.cit.:132)*

As modificações no sentido da palavra “interpretar” decorrem e ao mesmo tempo influenciam as modificações no conceito de leitura. Note-se, pelas palavras de Olson que, na época clássica, admitia-se um único significado à escrita, especialmente porque todo o interesse pelo texto relacionava-se à Sagrada Escritura, cuja interpretação cabia somente aos sacerdotes - ela estava fora ou além das palavras. Tempos mais tarde (final do século XII), no interior da própria Igreja começou-se a admitir a existência do “sentido literal” que consistia na recuperação da significação superficial do texto através do exame de evidências textuais e contextuais (cf. Olson, id.:167).

Santo Agostinho, um dos precursores da concepção do sentido literal, argumentava que os textos, como os homens, apresentavam a dualidade corpo

e alma. O primeiro era o sentido literal ou superficial e o segundo, o mais importante, era o sentido espiritual que coabitava nas entrelinhas. Também Tomás de Aquino defendeu a existência do sentido literal e concedeu um lugar especial à escrita enquanto objeto de estudo da ciência. Ele afirmava que os escritores humanos se exprimiam por meio de palavras e essas compunham o sentido literal, enquanto Deus, o autor divino, se exprimia pelos fatos que eram descritos pelos homens, e salientava que apenas a Sagrada Escritura possuía os dois sentidos (ibid.164-168).

A noção de sentido literal influenciou a Reforma de Lutero, que considerava o literal como o único e verdadeiro sentido, inclusive em se tratando da Sagrada Escritura. Assim, o sentido estava disponível para todo e qualquer leitor que se dedicasse a uma leitura mais atenta das linhas; ou seja, qualquer leitor poderia interpretar qualquer texto (ibid.:169). Para Olson, esta noção é tão extremada quanto a que considerava a interpretação um dom especial concedido aos eclesiásticos:

*“Hoje, achamos que Lutero não tinha razão. Os textos, especialmente aqueles criados em uma cultura e lidos em outra, nunca exibem com clareza o sentido pretendido. A escrita deixa de fornecer um modelo para a intenção comunicativa que precisa*

*assim ser inferida de indicações textuais e contextuais. Há sempre a possibilidade de encontrar num texto sentidos ainda não descobertos” (ibid.:170)*

Atualmente, defende-se uma noção “bem temperada” de interpretação que considera as linhas, as entrelinhas e o próprio leitor. Assim, para ler um texto o leitor deve considerar o seu contexto de produção, seu possível autor e seu público alvo. Sem considerar todos estes componentes corre-se o risco de ler à maneira medieval ou à luterana. Para Olson, ler um texto significa descobrir o(s) sentido(s) do que vem expresso através do léxico e da estrutura, juntamente com a força ilocucionária que nem sempre vem descrita claramente. (ibid.:174).

Se estamos apontando as tendências mais atuais para o conceito de leitura, não estamos dizendo, ao mesmo tempo, que nossas escolas concebem o ato de ler da mesma maneira. Existe uma clara defasagem entre os novos conceitos e a prática escolar. Chartier & Hébrard (1995:245ss) analisam o discurso escolar sobre a leitura e procuram mostrar como a escola entendeu e desenvolveu a atividade de ler. Segundo os autores, na França do século passado, os primeiros aprendizados de leitura cabiam às famílias que, só depois de ensinar o código, poderiam encaminhar os filhos à escola. Vale

lembrar que, na época, o aprendizado da leitura e da escrita estava estritamente relacionado com as questões mecânicas do código, sem haver qualquer menção à significação ou à interpretação.

Os autores procuram mostrar que, mesmo quando a iniciação às letras passou à responsabilidade da escola, o vínculo entre escrita e significado nos primeiros anos de aprendizado começou a ser mencionado somente no final do século XIX, sob a influência da pedagoga Pauline Kergoples, que defendia a alfabetização a partir de uma unidade mínima de significado - a palavra:

*“O aprendizado não deve mais obedecer apenas à lógica aparente da escrita (da letra à sílaba, da sílaba à palavra etc.) mas sim à lógica imperiosa do sentido: a unidade mínima é a palavra, elemento privilegiado da frase.” (ibid.:261)*

Contudo, a compreensão do texto ainda era entendida como uma tarefa à parte, posterior a leitura; ou seja, o ato de ler não consistia em compreender e interpretar, ler e compreender eram tarefas distintas. O objetivo principal da leitura ainda era a pronúncia correta das palavras, e a compreensão era entendida como um recurso didático para que o aluno conseguisse uma expressão mais aperfeiçoada, ou seja, era um meio para que o aluno

alcançasse bom nível de expressão oral, que equivalia a bom nível de leitura (cf. *ibid.*:pp265-267).

Segundo Chartier & Hébrard, no século XX a leitura ganhou maior dimensão cultural e passou a ser compreendida como prática de pessoas instruídas; por isso, começou a ser vista como um hábito e um prazer. Atualmente as escolas brasileiras, de modo geral, mantêm vínculos estreitos com algumas concepções de leitura cristalizadas através do tempo, que hoje, na verdade, atrapalham a formação do leitor.

Pudemos verificar, através da observação de algumas aulas de leitura em cursos de alfabetização de adultos, que, na maioria dos casos, o professor tende a conceber o ato de ler como oralização da escrita. Vejamos um trecho de uma das aulas observadas na ocasião de nossa primeira pesquisa<sup>22</sup> em que as atividades restringiam-se à leitura em voz alta efetuada pelos alunos - cada um lia uma parte de uma reportagem. A cada erro de pronúncia a professora corrigia fazendo com que o aluno repetisse a forma correta. A única referência ao significado vinha da professora que, ao término de cada parágrafo, explicava-o de acordo com sua própria compreensão:

---

<sup>22</sup> Ver na introdução a descrição da pesquisa mencionada.

- (5) F - ((lendo)) ela diz entretanto que deveria ser mantido contato com as pessoas suspeitas/
- (6) P - susPEitas
- (7) F - ((continua lendo sem repetir a palavra)) o que /
- (8) P - susPEitas
- (9) F - ((continua lendo sem repetir a palavra que a professora queria)) o que /
- (10) P - susPEitas ((silêncio)) Você não consegue? ((silêncio)) Então continua JO.<sup>23</sup>

Neste trecho podemos observar que F rompe com a estratégia de correção ao deixar de repetir a palavra *suspeitas*. Esta ruptura pode ser entendida como um ato de resistência ou como o desconhecimento, da parte do aluno da dinâmica de correção. Mas, a professora entende (ou prefere entender) a recusa do aluno como uma incapacidade de pronunciar corretamente tal palavra. Para nós, entender o episódio como sendo decorrente da falta de conhecimento das regras da atividade parece pouco admissível pois tratava-se de uma prática rotineira em sala, assim, dificilmente algum aluno não saberia como proceder. Resta-nos entendê-lo como um ato de resistência, uma vez que a palavra *suspeitas* é bastante comum e de fácil articulação, de modo que dificilmente o aluno não a teria pronunciado por não conseguir fazê-lo.

---

<sup>23</sup> P. corresponde à professora. F e JO são alunos.

Situações de aula como o que apresentamos são bastante freqüentes e contribuem para o fracasso do aprendizado da leitura; pois, ignoram a significação do texto que está sendo trabalhado, sem levar em conta a atividade de ler enquanto prática social; ainda, estas situações favorecem a manutenção do estigma contra o analfabeto (o professor é quem detém o saber, é ele quem tem acesso ao significado do texto) e, obviamente, podem gerar resistência, já que expõem o aluno a situações constrangedoras. Pensamos que a escola, de modo geral, e os programas de formação de adultos, em particular, deveriam desempenhar justamente o papel oposto.

## 2.2. A LEITURA COMO ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO E PRÁTICA SOCIAL

Enquanto o ensino da leitura e escrita baseia-se numa noção de leitura obsoleta, muitos estudiosos têm proposto concepções mais apropriadas para a formação de leitores. Apresentaremos, aqui, a proposta de Freire (1994) e Foucambert (1994) que, para nós, trazem subsídios valiosos para a orientação dos trabalhos do professor em sala de aula.

Freire (1994: 11-24) propõe uma concepção de leitura que distancia-se dos tradicionais entendimentos do termo como prolação do texto escrito que é,

por sua vez, mais um exercício mecânico do que propriamente leitura. A leitura, segundo o autor, começa na compreensão do contexto em que se vive, no questionamento deste espaço e no esforço para entendê-lo e transformá-lo. Assim, o ato de ler começa antes da palavra ou da letra: *“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”* (ibid.:11). Para o autor, a partir da compreensão do mundo abre-se a possibilidade de leitura do material escrito. O ato de ler supõe, assim, um movimento que relaciona o texto ao mundo: *“A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”* (ibid.:12).

A proposta de Freire para a concepção de leitura produz um movimento circular entre texto e contexto, numa dinâmica que fomenta a “re-compreensão” ou “re-escrita” do mundo.



Desta forma, a leitura da palavra, que é precedida pela leitura do mundo, implica em um novo entendimento do mundo, desta vez, de forma mais

crítica, pois incorpora outros pontos de vistas apresentados no texto lido. Nas palavras do autor:

*“Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela. Na proposta a que me refiro acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente.” (p.22)*

O modelo de leitura apresentado por Freire interessa-nos pela estreita relação que estabelece entre a compreensão do mundo e a maneira de representá-lo, entendê-lo e transformá-lo através da escrita, ao estabelecer um continuum entre mundo e palavra na compreensão do ato de ler. Neste caso, aprender a leitura da palavra não se limita à memorização mecânica de sílabas e letras, mas, relaciona-se a práticas sociais significativas para o indivíduo que vive numa sociedade letrada.

Em sua proposta, Foucambert (1994:1ss) rompe, definitivamente, com a usual compreensão da leitura como decifração ou, em alguns casos, como um estágio mais avançado da decifração. Para ele, a leitura possui uma outra natureza: ler significa formular um juízo sobre a escrita, no ato de questionar e

explorar o texto na busca de respostas textuais e contextuais que geram uma ação crítica do sujeito no mundo.

A concepção de leitura proposta por Foucambert também supõe, de certa forma, um movimento circular entre a leitura da palavra e a do mundo, uma vez que aquela modifica este. Para o autor, a nova informação, experiência ou conhecimento advindos da leitura devem se incorporar à gama de conhecimentos e experiências que o leitor já possui; ou seja, a nova leitura integrará o universo do já conhecido, modificando-o. De outra parte, a leitura será atravessada pelas experiências e conhecimento de mundo do leitor. Assim, tanto as experiências já conhecidas do sujeito influenciarão a leitura, quanto a leitura influenciará as experiências vindouras, num movimento dialético. Sob esta perspectiva Foucambert define o ato de ler da seguinte forma:

*“Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.”*  
(p.5) .

Esta abordagem do conceito de leitura encontra-se em consonância com a concepção de letramento e pode sustentar trabalhos pedagógicos com qualquer gênero textual. Dentre a diversidade de textos que podem ser trabalhados em contexto escolar, interessa-nos o literário, pois, acreditamos que para formar leitores proficientes, se faz necessário iniciar o aluno na literatura, visto que o texto literário possui, particularmente, características capazes de atrair o leitor, cada vez mais, para a escrita. A seguir, discutiremos cada uma destas especificidades da literatura apontando sua importância para a formação do leitor.

### 2.3. O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

O texto literário, tradicionalmente, possui um lugar de destaque no contexto escolar<sup>24</sup>. No entanto, nas ocasiões que pudemos observar trabalhos com literatura em sala de aula de alfabetização de adultos, verificamos que o que se entende por literatura é, na verdade, qualquer texto que contenha rimas. Há uma preferência da parte do professor que seleciona o material de leitura por quadrinhas folclóricas ou versos curtos e fáceis de serem decodificados, geralmente com muitas repetições, que parecem ter sido

escritos para publicações em livros didáticos montados para crianças, em prejuízo da literatura consagrada, com valor estético reconhecido pela crítica e pela academia.

Não há um consenso entre os críticos com relação aos limites entre o literário e o não literário, mas, nós, neste trabalho, entendemos o texto literário como o texto pleno de valor estético, reconhecido como arte pela academia. Não estamos, contudo, excluindo a literatura popular ou as fábulas e crônicas - entendidas por muitos críticos como sublitteratura ou como literatura menor - do rol das obras de arte, já que não nos cabe, neste trabalho, discutir sobre o que deve ou não ser chamado de literatura ou sublitteratura. Salientamos, apenas, que o aluno adulto deve ter acesso à arte literária de qualidade e, pensamos que a escola deva apresentá-la ao leitor em formação. Nosso interesse, neste trabalho, era o de oferecer, aos alunos, textos assinados pelos grandes nomes da literatura brasileira que, por falta de um termo mais apropriado, chamaremos de "clássicos da literatura", entendendo como clássico algo exemplar, modelar, da mais alta qualidade<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> A esse respeito cf. Kleiman (1997:262).

<sup>25</sup> cf. verbete *clássico*, definição 3 do dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.

Vejamos alguns exemplos de textos, tomados como literários pela professora participante desta pesquisa<sup>26</sup> e que não se incluem como literatura na perspectiva que estamos tratando neste trabalho:

Chove chuva chuvísquinho

Minha calça tem furinho

Chove chuva chuvarada

Minha calça está furada.

Eu fui no botequim

Tomar café

Encontrei um pretinho

Chupando picolé

### A Semana Inteira

A segunda foi à feira

precisava de feijão;

a terça foi à feira;

pra comprar um pimentão;

a quarta foi à feira,

pois gostava de agrião;

a sexta foi à feira,

— tem banana? tem mamão?

Sábado não tem feira

e domingo também não.

Pensamos que, de certa forma, a sonoridade das rimas e a repetição de versos sejam recursos interessantes que podem atrair o leitor, se entendidas como atividade lúdica, mas há dois aspectos fundamentais no trabalho com a literatura que quase sempre são ignorados e, por isso, textos como os citados acima são selecionados como literatura. São esses aspectos: 1. a temática e 2. o tratamento especialmente diferenciado da linguagem literária. O primeiro deles, parece-nos fundamental pela razão óbvia de que a leitura só será

---

<sup>26</sup> Nas oportunidades que tivemos de observar a atuação de outros professores alfabetizadores de adultos verificamos a mesma preferência por textos fáceis de serem decodificados (se pensarmos numa perspectiva tradicional de alfabetização) sem qualquer atenção para a significação.

significativa se o leitor tiver interesse no assunto tratado no texto, de modo que as rimas serão pouco atraentes se o assunto for banal. Para os trabalhos com a formação de adultos, este aspecto revela-se essencial, pois as atividades escolares devem, sempre, acrescentar algo às experiências do aluno. O adulto é perfeitamente capaz de apontar suas necessidades de conhecimento, curiosidades e preferências. Textos como os que mostramos acima podem ser trabalhados em sala como um jogo de palavras, com propósito de se praticar a escrita ludicamente, mas não são exemplos de trabalhos de leitura de textos literários.

Quanto ao segundo aspecto, o tratamento refinado peculiar à linguagem literária, pensamos que ele não pode ser entendido como simples formação de rimas. Um texto literário possui seu valor estético, é o resultado de um processo de elaboração de uma visão de mundo. O professor, ao selecionar tais textos como material literário, parece estar confundindo a arte literária com a combinação de palavras que rimam.

Não pudemos, por outro lado, observar trabalhos de leitura com outros gêneros literários (fábulas, contos, crônicas, etc.), apesar de serem freqüentemente encontrados em livros didáticos. Os poucos trabalhos com a literatura em sala de aula de que temos conhecimento foram orientados por

pesquisadores ou monitores que auxiliavam os professores nas atividades pedagógicas, como os trabalhos desenvolvidos nos programas de formação em serviço.

Segundo Azevedo (1986,:216), o ensino da literatura tem uma missão especial a cumprir: *“Tornar a literatura um instrumento de vida mais bela, consciente, humana”*. A literatura, como toda arte, é um instrumento de vida e assim precisa ser entendida para que os trabalhos com o texto literário em sala de aula possam servir como instrumento de reflexão, não de alienação.

Coutinho (1986,:75-81), também argumenta à favor da concórdia entre literatura e vida, apontando que o valor literário reside na relação entre a mensagem e o prazer que ela desperta: *“Defender a autonomia da literatura não é isolá-la, mas acreditar na eficiência da sua missão, de seu papel entre os homens. (p.79).*

Antônio Cândido (1995:244), ao falar das funções da literatura, aponta três faces de sua natureza que se aliam para fazer do texto literário um material especialmente rico e atraente ao leitor. A primeira refere-se a construção de objetos autônomos, a segunda à forma particular de expressão que manifesta emoção e, a terceira, relaciona-se ao fato de ser uma forma de conhecimento.

A combinação destes três aspectos resulta nos efeitos que a literatura produz sobre o leitor. No entanto, um deles desempenha papel primordial, destacando-se dos demais. Para Cândido o aspecto crucial para que a literatura atinja o leitor de modo tão particular é o fato de ser, a construção de um objeto autônomo. O autor comenta:

*“quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada.(...) Quer percebamos ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em conseqüência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo.”( Id. p.245)*

As observações de Cândido remetem à noção de língua proposta por Bakhtin (1997:110-136) que defende que a linguagem organiza o pensamento e, por conseguinte, a visão que se tem do mundo. O autor analisa as relações da linguagem com aspectos sociais, procurando buscar a essência da língua. Assim, concebe o signo lingüístico sob uma perspectiva de natureza ideológica, enquanto elemento social e não individual. Ainda, para Bakhtin, a

substância da língua é a interação verbal realizada através da enunciação que orienta e molda o pensamento:

*“Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a molda e determina sua orientação.” (Id.p.112)*

Sendo a expressão a grande gerenciadora do pensamento e sendo a literatura uma maneira especial de organizar a expressão, parece-nos que ela, a literatura, pode transitar no pensamento de maneira peculiar. Ainda, sendo a arte da palavra, a literatura, mais que a ciência, *“atinge a natureza das coisas”* (cf. Samuel, 1984:19). Para Samuel (id.:10-11), a literatura, entendida como elemento cultural, tem a missão de *“evocar a potência do espírito, em tudo aquilo que nas paixões e nos sentimentos humanos nos estimula e nos comove. Estes estímulos estão a serviço da transformação da sociedade”*.

Assim, pelo fato de a literatura ser um texto especialmente elaborado, e considerando também a ação transformadora que ela pode incitar, pensamos que o texto literário pode desempenhar papéis especiais na formação do leitor, facilitando a inserção mais rápida e eficiente do adulto não alfabetizado nas práticas sociais letradas. Para nós, o trabalho com o texto literário pode

apresentar-se como promotor de interações proveitosas entre aluno e texto, diferentemente de outros modelos de escrita pelas razões que sintetizaremos abaixo:

- I. O analfabeto adulto, na posição marginalizada que lhe cabe no sistema social letrado, sente-se autorizado a discutir o texto de ficção, permitindo-se concordar ou discordar das idéias e posturas defendidas no texto, compartilhando ou não a opinião dos colegas ou do próprio professor;
- II. A literatura possibilita a emersão do sujeito participante, porque a própria experiência de vida do leitor pode funcionar como conhecimento prévio;
- III. O texto literário é múltiplo, ou seja, abre mais espaço para a multiplicidade interpretativa, que pode resultar da própria vivência do leitor.
- IV. A literatura, sem o compromisso mais direto com a informação, pode favorecer interações mais simétricas entre professor e aluno, que são

mais parecidas com outras interações sociais (família, trabalho, grupos religiosos) da qual o aluno habitualmente participa.

- V. Trata-se de uma forma especialmente elaborada de se organizar as palavras e como tal, o texto literário pode promover a reorganização, também de maneira especial, do próprio pensamento do leitor e de sua maneira de ver o mundo;
- VI. A literatura, como fato cultural, transita livremente no discurso interior (cf. Bakhtin, *op.cit.*:37) do leitor tocando a sensibilidade; e a sensibilidade pode promover a transformação de um sujeito apático, atitude que caracteriza o analfabeto adulto, para um sujeito participante.

Pelas razões descritas, não acreditamos na possibilidade da formação do leitor proficiente sem que se inicie um trabalho com a literatura, desde os primeiros contatos com a escrita. Ainda, adicionamos aos argumentos apontados acima o fato de a literatura veicular ou retratar a cultura de um povo, contribuindo, por extensão, para o conhecimento da herança e traços culturais da sociedade em que o adulto não alfabetizado está inserido.

### 3. METODOLOGIA

Desenvolvemos nosso trabalho com base na pesquisa-ação, que é uma forma de pesquisa orientada para a resolução de problemas e/ou a transformação de uma dada situação. A pesquisa-ação envolve abordagens que favorecem a análise do desenvolvimento da própria pesquisa, beneficiando a reflexão sobre o processo e, ao mesmo tempo, a auto reflexão dos sujeitos diretamente envolvidos (Cf. Oja & Smulyan, 1989:vii). A pesquisa-ação, além da participação do pesquisador no ambiente pesquisado, supõe uma ação planejada que visa a solucionar um problema anteriormente levantado.

Em nosso caso, o problema que desejávamos solucionar relacionava-se, em primeiro lugar, à formação do leitor adulto, tentando observar as maneiras como o texto literário, tal qual referido no capítulo 2 poderia contribuir para a formação deste leitor; em segundo, pretendíamos modificar o perfil do aluno que caracterizava-se como calado e apático, ou seja, diligenciávamos encontrar alternativas que pudessem modificar esse protótipo do analfabeto adulto, principalmente no que respeita às aulas de leitura, pois, como já dissemos, a manifestação do aluno com respeito ao texto após a leitura é de

fundamental importância para que ele possa engajar-se na atividade de construção de sentidos, produzindo um movimento de constante retorno ao texto para a verificação de suas hipóteses interpretativas. Digo fundamental porque em sala de aula, a melhor maneira de o professor saber sobre as hipóteses de leitura do aluno é ouvindo o que ele tem a dizer sobre o texto e, então, ajudá-lo a testar suas hipóteses.

Para nós, os padrões de pesquisa convencionais e a obtenção de dados quantitativos apenas contribuiriam parcialmente para o cumprimento de nossos objetivos que se direcionavam para uma ação visando a modificação das práticas de leitura em sala de aula.

Corey (1953:6) definiu pesquisa-ação como “*o processo pelo qual o profissional esforça-se para estudar cientificamente seus problemas a fim de guiar, corrigir e avaliar suas decisões e ações*”. Sob esta perspectiva, destaca-se o papel do professor que, junto com o pesquisador, deveria guiar, corrigir e avaliar a ação para que fosse possível a obtenção de resultados significativos. Chamo a atenção para o papel do professor pois a ele caberia dar continuidade ao trabalho após a interferência do pesquisador.

Observando as características da pesquisa-ação, elaboramos um plano de ação com três etapas: A primeira, que chamamos de fase exploratória, visava à integração entre os participantes; a segunda ocupou-se da seleção dos textos e da coleta dos dados através de registro em diário e gravações em áudio das leituras em sala de aula e, por fim, a terceira fase constituiu-se pela análise dos dados e elaboração desta dissertação. A seguir explicitaremos cada uma das fases da pesquisa.

### 3.1. FASE EXPLORATÓRIA

Thiollent (op. cit. 49) coloca que a fase exploratória deve ser o primeiro passo da pesquisa-ação. Nela, ocupamo-nos de conhecer os alunos e professora, interagindo com eles nas atividades diárias de sala de aula, com o intuito de estabelecer relações mais próximas com os membros da pesquisa. Nas interações com os alunos expusemos e discutimos nossos objetivos para que juntos pudéssemos definir as leituras e o encaminhamento das atividades.

Nesta fase, nosso objetivo maior foi o de estabelecer relações mais diretas com os membros da pesquisa, uma vez que nossa primeira experiência com alfabetizando adultos já havia nos oferecido algum conhecimento sobre o

perfil geral do aluno; faltava-nos apenas o conhecimento específico da turma com quem trabalharíamos desta vez. Assim, a fase exploratória assumiu um caráter pontual de (re) conhecimento e integração entre os participantes da pesquisa.

Com respeito à escolha da turma, a formação<sup>27</sup> e disponibilidade do professor foi o fator mais importante, dado que precisávamos trabalhar com um profissional disposto a participar da pesquisa, para que alcançássemos as transformações nas práticas de leitura em sala de aula. Ele também deveria ser um profissional com experiência de trabalho com textos para que os alunos tivessem alguma prática de leitura que fosse diferente das tradicionais leituras de palavras e frases soltas normalmente priorizadas em cursos de alfabetização.

Esta etapa também envolveu a coleta dos dados pessoais dos alunos, por meio de entrevistas, visando obter informações concernentes aos objetivos de cada aluno frente à escolarização e o posicionamento dos mesmos quanto à prática, prazer ou desprazer pela leitura. Estas entrevistas permitiram, ainda, conseguir informações de conteúdo histórico da vida escolar dos alunos, possibilitando inferências quanto ao grau de letramento dos mesmos.

---

<sup>27</sup> Além da formação específica para o magistério, CL havia recebido orientação, durante 3 anos, da equipe de pesquisadores da Unicamp, pois participara do programa de formação em serviço.

### 3.2. A EXECUÇÃO DO PLANO DE AÇÃO: COLETA DE DADOS

A coleta dos dados desenvolveu-se em três etapas: uma que registrou algumas aulas de leitura de textos informativos desenvolvidas pela professora, as quais foram anotadas em diário e gravadas em áudio. A etapa seguinte ocupou-se da execução de nosso plano de ação que consistia na seleção de textos literários para oferecê-los como material de leitura aos alunos. Durante o cumprimento da fase exploratória pudemos levantar algumas informações a respeito de temas do interesse dos alunos e, a partir de então, selecionamos alguns textos literários obedecendo a critérios que descreveremos mais a diante. As leituras e interações resultante delas foram gravadas em áudio e compõem a maior parte do corpus. Por fim, a terceira parte da coleta dos dados registrou as aulas de leitura com textos literários, desta vez selecionados e trabalhados pela professora. Esta última colocou-se para cumprir o objetivo de solidificar as novas práticas de leitura com textos literários que deveriam transformar-se em mais uma prática de leitura daquela turma.

### 3.2.1. AS LEITURAS DE TEXTOS INFORMATIVOS

Os primeiros textos informativos trabalhados pela professora tratavam do tema “carnaval”, visto que vivíamos um momento pós carnaval, em que todos comentavam sobre os desfiles ou sobre a maneira como aproveitaram o feriado para dançar e se divertir. Os textos foram selecionados da “Folhinha”, um caderno da Folha de São Paulo dedicado a leitores infantis. O primeiro tinha como manchete a seguinte frase: **“Quem não gosta de samba, bom sujeito não é”** um verso de uma música do grupo Novos Baianos, gravada, também recentemente por um grupo de pagode. O segundo texto intitulava-se **“Como nasceram as escolas de samba”**.

Posteriormente, a professora trabalhou dois textos da revista Super Interessante, um intitulava-se **“Osso estica demais e provoca dor de crescimento”**, publicado no número de fevereiro de 1998. Segundo a professora, a seleção deste texto levou em consideração uma conversa anterior entre os alunos mais jovens, que falavam sobre suas alturas enquanto os mais velhos comparavam os relatos dos colegas ao crescimento de seus filhos. O outro texto **“O bambu pode crescer um metro por dia”**, publicado no

número de outubro de 1997, foi selecionado como curiosidade, mantendo o assunto sobre crescimento.

Por fim, gravamos a aula de leitura de um texto sobre a Dengue, uma matéria do jornal Folha de São Paulo do dia 11/03/98 que trazia a seguinte manchete: “**Dengue atinge 3 regiões de Campinas**”. A seleção do texto desta aula levou em conta os riscos epidemiológicos da dengue para a cidade.

### 3.2.2. AS ATIVIDADE COM AS LEITURAS LITERÁRIAS

Nesta fase da coleta dos dados selecionamos textos literários para serem lidos com os alunos. Desta vez, coube ao pesquisador escolher os textos, escolha esta realizada durante o trabalho de coleta dos dados que levou em consideração o interesse dos alunos e a intertextualidade, pelo importante papel que desempenha durante a leitura. Eco (1981:116) fala da influência das experiências com outros textos - os intertextos - que contribuem para a construção do sentido: “*Não se lê nenhum texto independente da experiência que o leitor tem de outros textos*”. Os intertextos funcionam, na verdade, como “enxertos” na nova leitura e, os adultos não alfabetizados, mesmo vindo de meios socioculturais menos favorecidos, acumulam

experiências de decifração de mensagem - oral ou visual - que lhes atribuem categorias interpretativas, transformadas em intertextos que atravessarão a interpretação e influenciarão a construção do sentido do texto.

Assim, os critérios formais de seleção dos textos basearam-se nas observações de Koch & Travaglia (1989: 88-95) quanto a 3 fatores relacionados à noção de intertexto: 1°. Relativos ao conteúdo, ligados "ao conhecimento de mundo". Pensando nesse fator, procuramos temas diversificados - políticos, sociais, históricos entre outros - que vinham ao encontro do interesse do grupo. 2°. De caráter formal: este fator refere-se às relações que o texto mantém com outros textos - como os bíblicos, por exemplo, por lhes imitarem a própria forma. Dessa maneira, esperávamos que os leitores que conhecessem o texto de referência fizessem leituras diferenciadas. 3°. A intertextualidade por fatores tipológicos: que "pode-se dever à estrutura que caracteriza cada tipo de texto ou à aspectos formais de caráter lingüístico próprio de cada tipo de texto". Em nosso caso, procuramos apresentar os diferentes gêneros literários, na tentativa de construir um universo de textos variados; destarte, selecionamos contos, crônicas, poesias, fábulas e outros.

Para que o momento das leituras fosse também um espaço de conhecimento de autores consagrados, principalmente brasileiros, adotamos um segundo critério que privilegiou a seleção de grandes nomes da literatura, tencionando fazer das leituras, também, um momento cultural. Por fim, o interesse dos alunos foi o critério de maior importância. Partimos desse critério para, em segundo lugar, atender aos demais, pois parece-nos essencial levar em consideração as necessidades de conhecimento, curiosidades e desejos do aluno que somente ele pode indicar. Atentos aos interesses dos alunos, a leitura e debate de um texto acabou por influenciar a escolha dos seguintes, e, assim atendemos também ao propósito de estabelecer uma continuidade ao trabalho.

Obedecendo aos critérios descritos acima, selecionamos para a primeira leitura a poesia “**Ensinamento**” (ver anexo 6) de Adélia Prado, porque ela abre a possibilidade de discutir justamente o analfabetismo em relação aos valores sociais. A preferência pela poesia veio da nossa primeira experiência com literatura em contexto de formação de adultos, em que os alunos se envolveram de maneira especial com o texto poético, e do depoimento de alguns alunos que se mostraram interessados pelo gênero, em alguns momentos da entrevista realizada na fase exploratória, como mostra as

palavras de LF<sup>28</sup> “*nunca li nem um livro, mas queria ler poesia*”. Assim como LF, outros alunos se manifestaram desejosos de ler poesias. Seleccionamos também “**O mundo é grande**” (ver anexo 7) de Carlos Drummond de Andrade, pela extensão cultural do poema, que hoje é reconhecido e muito recitado em território nacional, e pelo tema - amor - que foi sugerido pelos alunos.

Por sugestão da professora levamos uma música - “**Estrela**” (ver anexo 8), de Gilberto Gil - que era semelhante, em conteúdo, à poesia de Drummond, mas composta para ser cantada. Mudamos o tipo de texto e mantivemos a temática, procurando dar continuidade ao trabalho. Para evitar que o gênero poético fosse associado apenas ao tema amor, seleccionamos a poesia “**Mapa da Anatomia: O Olho**” (ver anexo 9) de Cecília Meireles.

Para completar o trabalho com a música, seleccionamos “**Levantados do Chão**” (ver anexo 10) de Chico Buarque de Holanda. A seleção desta música levou em consideração a atualidade temática: o movimento dos sem terra. A professora apontou a importância de se trabalhar com este assunto pelo espaço que ocupou na mídia e pela conseqüente repercussão a nível nacional. Assim, todo o conhecimento dos alunos com respeito a este assunto adquiridos na mídia funcionaria como intertexto na leitura da música.

---

<sup>28</sup> LF, 22 anos, sexo masculino.

O trabalho com a música de Chico Buarque apontou um forte interesse da turma pelo tema político governamental e, por isso, selecionamos o conto “**O professor de grego**” (ver anexo 11) de Manuel Bandeira por tratar de um conteúdo que possibilitaria reflexões em torno da política atual do país, também por ter como autor um dos maiores nomes da literatura brasileira, mostrando uma narrativa clara e, ao mesmo tempo sutil. Selecionamos um segundo conto “**O homem que espalhou o deserto**” (ver anexo 12) de Ignácio de Loyola Brandão. Este foi escolhido para entrarmos num outro tema indicado pelos alunos que, vindo em sua maioria da zona rural, apresentaram interesse em tratar temas ambientais relacionados com a natureza.

O texto que trabalhamos depois deste foi uma produção do aluno AL que havia me entregado uma cópia de uma paródia que ele compusera para ser enviada ao concurso de paródias de uma emissora de televisão. A decisão de trabalhar com o texto do aluno visava ao estímulo da produção escrita espontânea, uma vez que, em nosso trabalho anterior com a literatura pudemos observar que ela estimulava a produção de escrita. O texto que trabalhamos parodiava a música “Adeus amor, eu vou partir” de Benito de Paula, e intitulava-se “**O amor proibido**” (ver anexo 13).

A chegada de uma das alunas que regressava de férias do interior nordestino fomentou o interesse da turma pela seca que abatia essa região, justamente num momento em que o assunto ocupava grande espaço na mídia. Por esse motivo, não poderíamos deixar de aproveitar o momento para discutir o tema em sala de aula. Assim, decidimos trabalhar com a consagrada obra de João Cabral de Melo Neto **“Morte e vida Severina”** (ver anexo 14) que trata brilhantemente o problema da seca na vida do sertanejo. No entanto, estávamos conscientes das dificuldades que o texto poderia apresentar pela rebuscada forma como foi escrito. Por isso, selecionamos uma reportagem da revista *Veja* de 06/05/98 intitulada **“O fantasma da fome”**. Esta reportagem serviu como suporte para a leitura do texto de João Cabral. A princípio tínhamos em mente trabalhar apenas com a primeira parte da obra **“O retirante explica ao leitor quem é e a que vai”** mas, por sugestão da professora e pelo interesse dos alunos em saber o restante da história, selecionamos outros episódio da obra (um do meio e os dois últimos). Então, para que os alunos compreendessem toda a trajetória da personagem, fizemos um breve resumo dos episódios intermediários. Queremos realçar que o ideal seria ler toda a obra, mas o tempo de que dispúnhamos não nos permitiria. Assim, nos comprometemos a deixar uma cópia do texto completo para que, quem tivesse o interesse pudesse ler em casa.

Procurando cumprir o critério de selecionar modelos textuais variados, selecionamos a fábula **“O Ratos da Cidade e o Rato dos Campos”** (ver anexo 15), levando em consideração a temática (que enfocava os prazeres e/ou desprazeres nos diferentes modos de vida: urbano e rural) que era do interesse dos alunos, pois a maioria deles tivera experiência de vida nos dois ambientes. Esta fábula foi extraída da obra "Fábulas do Hitopadexá".

### 3.2.3. AS LEITURAS LITERÁRIAS TRABALHADAS PELA PROFESSORA

Um de nossos objetivos, no que respeita ao plano de ação, era alcançar uma modificação nas aulas de leitura da turma, modificação esta que deveria incluir textos da literatura trabalhados com base numa abordagem em que o aluno, no papel de leitor, construísse seus próprios sentidos para o texto. Para cumprir esta meta, sentimos a necessidade de envolver, ainda mais, a professora em todo o processo da aula, que tem início na seleção do material de leitura, passa pela abordagem do texto em sala e alcança a construção de sentido, respeitando o conhecimento e a interpretação do aluno.

Os estudos sobre interação em sala de aula apontam para a importância de se respeitar o conhecimento do aluno, ouvindo suas opiniões, questões,

ponto de vista etc. Rommetveit (1985:183), retomando o pensamento vygotskiano, estabelece como pré-requisito para a interação, além da mediação semiótica, a criação de um mundo temporariamente partilhado em que professor e alunos procuram atingir um grau máximo de envolvimento que é o estado de *intersubjetividade*. Também Terzi (1995:129) aponta dois outros aspectos que servem de alicerce para a interação que são a *confiança* do aluno no professor e vice-versa, e a *valoração*: fator que leva o aluno a considerar que vale a pena participar ativamente da interação. Para nós, estes três aspectos - *estado de intersubjetividade, confiança e valoração* - devem funcionar em harmonia, já que nenhum deles isoladamente resultaria em interações produtivas<sup>29</sup> sem que os outros elementos estivessem funcionando. Assim, sem a confiança mútua, dificilmente seria possível estabelecer um grau máximo de intersubjetividade ou, sem a valoração não se poderia pensar em confiança mútua.

Para que estes pré requisitos funcionassem nas aulas de leitura, pensamos na necessidade do professor se engajar no processo. Para tanto, num primeiro momento selecionamos um texto para que o professor o trabalhasse com os alunos, conduzindo as atividade. O texto escolhido foi a crônica "**Preto e Branco**" (ver anexo 16) de Fernando Sabino. Explicamos os

---

<sup>29</sup> Chamamos de interação produtiva aquela que resulta em aprendizagem sem (ou com o mínimo possível de) "agressão" ou imposições ao aluno.

motivo que nos levou escolher o texto (o tema racismo, que havia sido mencionado em outras aulas como sendo do interesse da turma e o gênero por não termos, ainda, trabalhado com crônicas), oferecemos uma biografia do autor e algumas críticas à sua obra para que CL preparasse a aula.

Num segundo momento, pedimos que CL preparasse toda a aula. Então ela selecionou a crônica “**Conversinha Mineira**” (ver anexo 17) também de Fernando Sabino. Justificou sua escolha sobre dois argumentos: a) a crônica faz uma referência à política do café com leite, assunto que estavam estudando e, b) o texto poderia oferecer oportunidade para discutir o período pré-eleições que vivíamos.

### 3.3. AS ANÁLISE DOS DADOS

A terceira etapa da pesquisa consistiu na análise das gravações, do diário de campo e das entrevistas, visando a obtenção das respostas para nossas perguntas de pesquisa, ou seja, a determinação dos papéis ou funções que a literatura pôde desempenhar, como recuso didático, como instrumento para uma ação reflexiva e como instrumento de transformação das rotineiras aulas de leitura. Para que melhor se compreenda as análises dos resultados de

pesquisa, apresentaremos algumas características contextuais do trabalho no tópico que segue.

### 3.3.1. CARACTERÍSTICAS CONTEXTUAIS DA PESQUISA

A classe com quem trabalhamos era bem heterogênea, com 31 alunos em idades variando entre 17 e 66 anos. Dentre eles, 19,4% nunca haviam estudado quando crianças e 16% não concluíram a 1ª série; ainda, apenas 9,5% dos alunos chegaram a freqüentar a 4ª série do primeiro grau.

O ambiente físico escolar era muito semelhante ao que observamos na ocasião de nossa primeira pesquisa (v. Borges da Silva, op. cit.5-6): uma sala montada para crianças que servia aos adultos à noite. Não havia cartazes nem qualquer outro tipo de material escrito exposto, a não ser os dizeres: SALA DE REFORÇO ESCOLAR afixado em destaque na porta de entrada. Na parede sobre a lousa havia uma seqüência de desenhos que procurava representar o alfabeto, mas as letras não apareciam (no lugar do A havia o desenho de uma abelha, no B havia o de um burro, no C uma cebola e assim por diante). Numa parede lateral observava-se um painel com as personagens Branca de Neve e os Sete Anões. Dentro deste ambiente infantilizado, a turma enfrentava, ainda, a falta de cadeiras e carteiras; então, quando todos os alunos compareciam,

alguns tinham que se sentar em cadeiras pequeninas usadas nas mesas de refeições da pré escola.

Quanto às condições de trabalho da professora, eram bem precárias: não havia uma mesa nem cadeira onde ela pudesse acomodar seu material. Ela contava apenas com giz, lousa e um mimeógrafo como instrumentos pedagógicos oferecidos pela instituição; por esse motivo, professora e alunos combinaram fazer “um caixa” com contribuições em dinheiro (R\$1,00 por mês) para viabilizar algumas cópias em xerox de textos para as aulas de leitura.

Durante as leituras previstas no plano de ação, formava-se um círculo para que todos os participantes pudessem se olhar face a face e, tanto a professora quando o pesquisador sentavam-se entre os alunos. Normalmente falávamos do gênero do texto, apontávamos algumas características da obra e do autor e oferecíamos informações sobre o tema antes das leituras. Então, entregávamos as cópias e todos faziam uma leitura silenciosa. Depois, perguntávamos sobre palavras desconhecidas ou segmentos do texto que não haviam sido compreendidos e propúnhamos uma leitura em voz alta, ora feita pelo pesquisador, ora pela professora, ora por algum aluno voluntário ou por todos da classe; a decisão de como seria feita a leitura oral do texto cabia aos alunos. Durante o debate que se instaurava após a leitura em voz alta

realizávamos (pesquisador e alunos) novas leituras do texto todo ou de segmentos, conforme as dúvidas. Retomávamos também a leitura em voz alta quando os participantes tencionavam manifestar predileção por determinada parte do texto.

## 4. A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO PARTICIPANTE

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos dados verificando quais as contribuições que a literatura pode oferecer para a reformulação das tradicionais aulas de leitura, de acordo com uma concepção de leitura enquanto prática social. Analisaremos, também, alguns dados em que as leituras e os debates realizados funcionaram como recurso didático ao professor.

Os alunos dos cursos de alfabetização de jovens e adultos, como já dissemos anteriormente, caracterizam-se, em geral, como apáticos, calados ou desinteressados pelas atividades de leitura em sala. Na ocasião de nossa primeira pesquisa com adultos observamos que, durante a leitura dos textos oferecidos pela professora, a maioria da turma não lia, uns folheavam revistas às escondidas, outros conversavam baixinho com o colega, outros saíam da sala, enquanto outros nem faziam nada, simplesmente olhavam fixamente para a porta (cf. Silva, In Kleiman & Signorini, a sair).

Desta vez, pudemos observar uma apatia semelhante da parte dos alunos, com relação às leituras de textos informativos. Notamos que os alunos

liam alguns textos que a professora oferecia (pelo menos olhavam-nos), mas não teciam comentário algum sobre o material lido - não perguntavam sobre palavras desconhecidas, não comentavam nenhum segmento nem se manifestavam com respeito às informações contidas. Não pudemos observar nenhum gesto espontâneo indicativo de algum envolvimento entre leitor e texto. As participações discentes ficavam restritas às respostas de perguntas da professora.

De outra parte, nas aulas de leitura literária (tanto as trabalhadas pelo pesquisador quanto as pela professora) foi possível observar maior participação - quantitativa e qualitativa - da turma. No conjunto das dezessete<sup>30</sup> aulas de leitura tivemos uma média de frequência de 24 alunos com a participação de 62% da classe nas leituras literárias e 19% nas dos textos informativos trabalhados antes de nossa intervenção. Para nós, o maior número de participações discentes, em que o aluno se sentiu autorizado a falar, criou um contexto de aprendizagem que diferiu qualitativamente do contexto das leituras informativas. Nas interações resultantes das leituras literárias os alunos não se limitaram a fazer comentários sobre o tema em

---

<sup>30</sup> As dezessete aulas que estamos levando em consideração nas análises não incluem a que trabalhamos com o texto informativo da revista Veja "O Fantasma da Fome", nem a paródia "O Amor Proibido" escrita por um dos alunos, uma vez que nestas duas aulas nosso objetivo não estava relacionado diretamente com a proposta desta pesquisa. No primeiro texto pretendíamos oferecer informações prévias aos alunos para a leitura de Morte e Vida Severina. No segundo, nosso objetivo era estimular a produção de textos espontâneos.

pauta, mas discutiam o próprio texto, fazendo dele um objeto de questionamento e de fonte de respostas, atuando, então, como leitores.

As diferentes interações que pudemos observar nos dois momentos (o primeiro das leituras informativas trabalhadas pela professora e outro das leituras literárias trabalhadas a partir do plano de ação desta pesquisa) foram decorrentes, a nosso ver, essencialmente de três fatores: 1) a metodologia da aula vinculada a uma concepção de leitura que privilegia a atuação do aluno enquanto leitor; 2) o fato de o pesquisador (elemento estranho) estar conduzindo a aula; e, 3) o fato de os textos lidos serem do gênero literário. O primeiro fator que apontamos contribuiu para as transformações do aluno em sala; pois, como discutimos no capítulo 2, a concepção de leitura é determinante para que o professor defina o tipo de leitor que pretende formar. O segundo item liga-se ao fato de o pesquisado não possuir as funções de professor; assim, a relação aluno/professora se diferenciou da aluno/pesquisador, já que não tínhamos a incumbência de avaliar ou de corrigir os “erros” dos alunos que pareciam, então, mais à vontade nas interações. O último fator - o texto literário - hipótese deste trabalho - favoreceu as interações diferenciadas pelo fato de ser um texto mais aberto a diferentes interpretações, pela sua função - enquanto arte - que se desvincula de um compromisso direto com a informação, o que favorece interações menos assimétricas em sala de

aula e, pela facilidade com que a arte da palavra atinge a sensibilidade do aluno levando-o a um envolvimento maior com o texto e tema(s) em debate.

Nas seções a seguir, pretendemos mostrar as diferenças entre as atuações dos participantes nas leituras informativas e nas leituras literárias trabalhadas nesta pesquisa. Para tanto, analisaremos os dados quantitativa e qualitativamente.

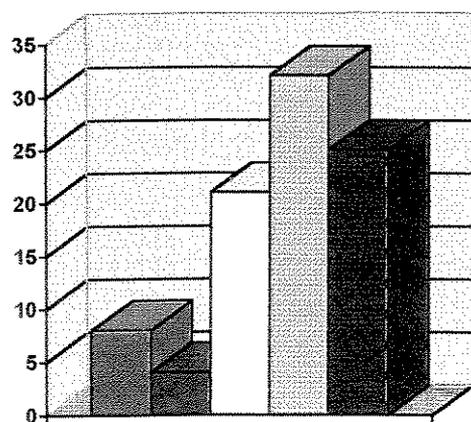
#### 4.1. ANÁLISE QUANTITATIVA DA ATUAÇÃO DOS ALUNOS

As aulas de leitura de texto informativo desenvolvidas pela professora apresentaram baixos índices de participação e pouquíssimas intervenções dos alunos que pudessem indicar níveis significativos de envolvimento entre leitor e texto. Em algumas aulas, os alunos participavam de conversas prévias sobre o assunto a ser tratado no texto, mas depois das leituras se mantinham calados, manifestando-se apenas para responder as perguntas da professora.

Apresentaremos, abaixo, um quadro que mostra a porcentagem de participações dos alunos nas aulas, em que cada índice foi obtido através do número de alunos presentes e do número de alunos que participaram da aula

com perguntas, respostas ou comentários. Assim, obtivemos o seguinte resultado:

<b>TEXTOS TRABALHADOS<sup>31</sup></b>	alunos presentes	alunos participantes	% de alunos participantes
<i>Como nasceram as escolas de samba</i>	27	2	7%
<i>Quem não gosta, bom sujeito não é</i>	23	1	4%
<i>Osso estica demais e provoca dor de crescimento</i>	29	6	21%
<i>O bambu pode crescer 1 metro por dia</i>	25	8	32%
<i>Dengue atinge novas áreas em Campinas</i>	24	6	25%



- Quem não gosta, bom sujeito não é
- Como nasceram as escolas de samba
- Osso estica demais e provoca dor de crescimento
- O bambu pode crescer 1 metro por dia
- Dengue atinge novas áreas em Campinas

Na leitura de **Quem não gosta de samba, bom sujeito não é** e **Como nasceram as escolas de samba**, os dois primeiros textos trabalhados, poucos

<sup>31</sup> A ordem dos textos exposta no quadro segue a ordem com que os mesmos foram trabalhados.

alunos tentaram ler e depois de um curto espaço de tempo, começaram a conversar, obrigando a professora a fazer uma leitura em voz alta para que todos prestassem atenção. Terminada a leitura, nenhum aluno disse nada sobre o texto, então, a professora iniciou uma segunda leitura, desta vez explicando parágrafo por parágrafo. As únicas participações discentes nas duas aulas foram a de uma aluna pernambucana que comentou não conhecer o carnaval de sua região, pois jamais havia participado desta festa em seu Estado de origem e a de dois alunos que comentaram não gostar de carnaval.

Na leitura do texto **Dengue atinge 3 regiões em Campinas**, uma reportagem da Folha de São Paulo, a professora falou previamente sobre o assunto/tema; neste momento da aula pudemos observar a participação dos alunos que revezavam os turnos com a professora, o que lhes permitiu integrar seus conhecimentos prévios sobre o assunto à discussão. Vejamos um trecho do início da aula em que os alunos comentavam sobre os casos de dengue que afetava as cidades vizinhas de Cosmópolis:

- (11) Cl - na televisão, no rádio, tá bastante comentado o assunto, né?  
alguém ouviu esse dias?
- (12) ((murmúrios))
- (13) Cl - o que vocês ouviram?
- (14) ((um aluno balbucia sobre a epidemia de dengue))

- (15) CL - vamos por partes, né? seu Jurandi disse que o que está próxima é uma epidemia (+) mas que lugar? falou o lugar? na região de Campinas, né? alguém ouviu mais alguma coisa além do Aglailton que Campinas está prestes a ter uma epidemia de dengue?
- (16) OS - professora, na usina foi encontrado esse mosquito, esse pernilongo aí
- (17) Cl - é tem sim bastante pernilongo, né? enTÃ::O a gente vai começar a ver um pouqui::nho dessas doenças que são transmissíveis assim, através do inseto ou do mosquito mais precisamente (+) a gente chama de pernilongo mas é mosquito
- (18) ((murmúrios))
- (19) Cl - a gente não chama?
- (20) AG - ele vem sozinho mesmo, né?
- (21) ((risos))
- (22) Cl - é verdade infelizmente, né? então tá (+) realmente Campinas é uma das cidades que está com um número bastante elevado nesse ano e epidemia seria assim:: quando a cidade tem muitos casos/ aparecem muitos casos de repente (+) agora, o que eles estão com medo é que além da epidemia, né? que solucione o problema aí, mesmo com limpeza e tudo mais, a doença continue aqui na nossa região, certo?

Neste segmento observamos que os alunos se envolvem com o tema em debate acrescentando informações (apesar de a professora ter os mais longos turnos) que revelam algum conhecimento sobre o assunto em tópico. De outra parte, os turnos de CL também apresentam características peculiares que favorecem a participação do aluno. Veja que ela integra a resposta do aluno à

discussão, ou seja, ela valoriza o que é dito. Isto faz com que o aluno perceba que seu conhecimento é importante e que, por isso, vale a pena participar da interação, já que sua fala está sendo levada em consideração e que pode contribuir efetivamente com a discussão.

No entanto, na discussão do texto, após a leitura, os alunos poucas vezes se manifestaram espontaneamente, as interações que observamos foram as típicas de sala de aula em que a professora pergunta, o aluno responde e, em seguida, a professora retoma o turno e faz outra pergunta, tal como o modelo IRA - Iniciação, Resposta, Avaliação - descrito por Cazden (1989:29) como sendo o mais comum em sala de aula. Quando se trabalha o texto, a fala do aluno já não parece ser constitutiva da aula, como se seu conhecimento perdesse o valor na interação, gerando um desestímulo ao aluno. Vejamos um segmento da mesma aula em que, depois dos alunos terem feito uma leitura silenciosa, CL retoma o texto numa leitura oral:

- (23) CI - “dengue atinge novas áreas em Campinas” (+) que que significa essa manchete? que que ela vem? que que ela já tá falando pra nós antes de lermos o texto?
- (24) SE - ela fala::: vários bairros de Campinas já tá
- (25) CI - isso (+) supõem-se que tinha um local por exemplo, né?
- (26) SE - agora tá espalhando

- (27) CL - e já se espalhou para mais áreas, né pra mais locais, não é só em um, é em vários, não é isso? então daí eu vou ler o texto em baixo “a epidemia de dengue estava concentrada na região leste de Campinas e está se espalhando para a região sul e nordeste (+) foram confirmados cinquenta e sete novos casos da doença a maioria nas duas últimas áreas (+) segundo a vigilância epidemiológica está difícil controlar a disseminação da doença (+) a região norte, até então considerada protegida, teve dois casos confirmados ontem” então realmente, né? o texto tá falando exatamente aquilo que eu tinha deduzido, né que ela estava mais na região leste a já tá passando pra sul e nordeste /.../ e tem uma região da cidade que eles achavam que não ia chegar porque tava bem controlada a limpeza e tudo mais, né? e o que aconteceu? (+) acabou chegando (+) como a gente sabe que chegou? que que eles tão dizendo?
- (28) JU - que foi confirmado uns três casos
- (29) CL - é, que foram confirmados DOis casos no dia de ontem, quer dizer, se esse jornal é de quarta-feira eu marquei aqui, né? na quarta-feira dia onze, então no dia dez confirmaram dois casos /.../

Neste evento de letramento, a assimetria entre os turnos de CL e o dos alunos é ainda mais acentuada que no segmento anterior. Em 27, por exemplo, CL parece não dar muita importância à intervenção de SE, em 26, pois é possível observar que o turno 27 constitui-se como seqüência do 25, sem apresentar qualquer marca indicativa de que a voz do aluno (o turno 26) tivesse sido relevante, como aconteceu nos segmentos 15 (/.../ Jurandi disse que

o que está próxima é uma epidemia /.../alguém ouviu mais alguma coisa além do Aglailton) e 17 (é tem sim bastante pernilongo /.../), em que a professora reafirma e/ou discute as informações oferecidas pelos alunos.

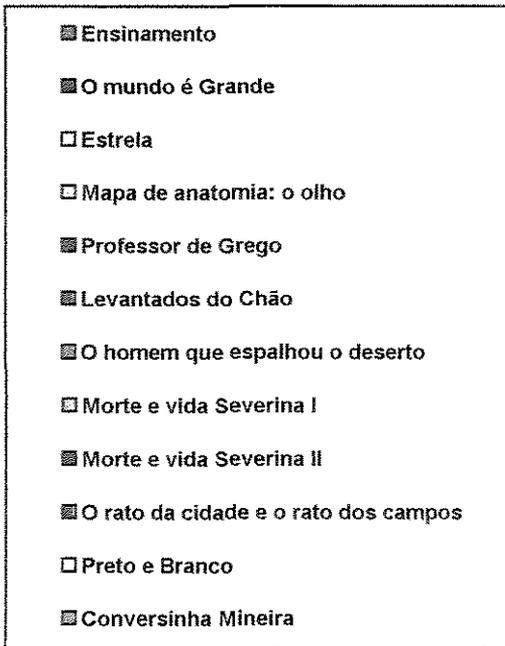
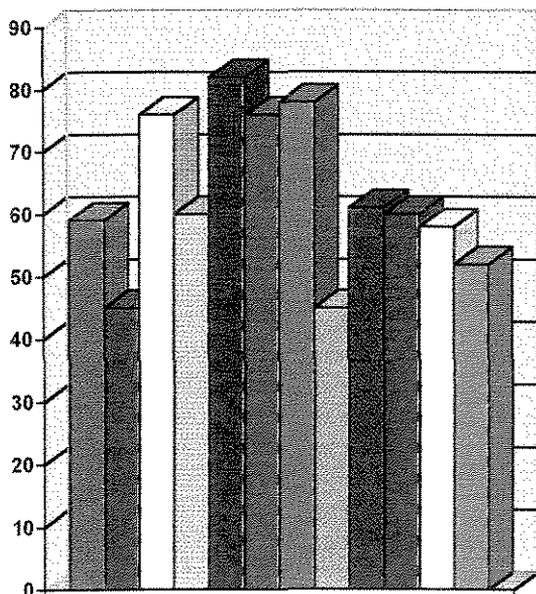
Pensamos que a diferença crucial nos dois momentos da aula ocorre essencialmente por dois aspectos: o primeiro refere-se a ausência do elemento “avaliação” (discutido acima) da parte do aluno, pois ele parece entender que, diante do texto escrito informativo, sua experiência e seu conhecimento sobre o assunto já não são relevantes (vale como informação ou como verdade apenas o que o texto contém), também sua voz já não possui o mesmo estatuto que na interação anterior. O segundo refere-se à preocupação, por parte da professora, com o conteúdo informativo que está sendo trabalhado: ela se mantém presa ao texto e quase não abre espaço para que o aluno se manifeste com respeito ao que compreendeu. Assim, suas perguntas são pontuais, como se verifica no final dos turnos 23 - que que significa essa manchete?- e 27 - que que eles estão dizendo? O compromisso com a informação é tão evidente que CL vai lendo parte por partes e explicando cada pedaço do texto. Em nenhum momento da aula houve qualquer questionamento ou discussão sobre as informações escritas, tampouco pensou-se em transpor tais informações, relacionadas à cidade de Campinas, para a realidade do município onde vivem,

o que possibilitaria ao aluno integrar sua experiência e conhecimento às novas informações obtidas na leitura.

Dos cinco textos trabalhados por CL, **O bambu cresce um metro por dia** da revista Super Interessante obteve maior índice de participações, pois consideramos a atividade de escrita que precedeu a aula de leitura. Nesta, a professora, antes de entregar as cópias, lançou a pergunta que inicia o texto - *“Qual é a planta que cresce mais rápido?”* - e pediu que os alunos escrevessem suas opiniões na lousa. Participaram cerca de 32% dos presentes, ora escrevendo ora ajudando o colega a escrever. Só depois de se esgotarem as hipóteses, CL entregou os textos dizendo aos alunos que descobrissem a resposta correta. Eles pareciam interessados no texto, mas, novamente, ninguém se manifestou ao término da leitura.

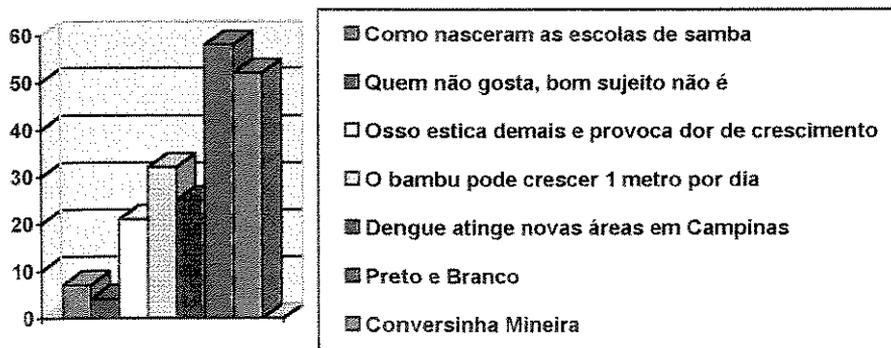
De outra parte, os textos literários que trabalhamos, de modo geral, foram bem aceitos pelos alunos que se envolveram nas interações, participando dos debates realizados após cada leitura. Em nível quantitativo, as participações dos alunos nas leituras podem ser visualizadas através do quadro abaixo, em que consta a porcentagem de participações discentes, de acordo com o número de alunos presentes em cada aula.

<b>TEXTOS TRABALHADOS</b>	alunos presentes	alunos participantes	% de alunos participantes
Ensino	22	13	59%
O mundo é Grande	22	10	45%
Estrela	29	22	76%
Mapa de anatomia: o olho	25	15	60%
Professor de Grego	23	19	82%
Levantados do Chão	26	20	76%
O homem que espalhou o deserto	18	14	78%
Morte e vida Severina (parte I)	22	10	45%
Morte e vida Severina (parte II)	23	14	61%
O rato da cidade e o rato dos campos	25	15	60%
Preto e Branco	24	14	58%
Conversinha Mineira	23	12	52%



Observando o quadro podemos verificar que houve um aumento significativo no número de alunos que participaram das aulas de leituras literárias. Os índices revelam que o conto foi o gênero literário com maior número de participações, talvez pela semelhança com os casos contados oralmente que fazem parte do cotidiano. A experiência com o caso oral pode ter contribuído para que o aluno se sentisse mais seguro e desinibido.

Os dois últimos textos do quadro - as crônicas **Preto e Branco** e **Conversinha Mineira** - foram trabalhados pela professora, pois fazia parte de nossos objetivos promover uma transformação nas aulas de leituras da classe em questão e, assim, nosso plano de ação previa o envolvimento da professora nas atividades. Nestas duas aulas preparadas por CL, pôde-se observar, também um aumento significativo nas participações dos alunos em relação aos textos informativos que ela havia trabalhado, como mostra o gráfico abaixo:



Os altos índices de participação dos alunos nas aulas de leitura literária teriam pouca significância se não houvesse uma modificação ao nível qualitativo nas interações. Para nós, a qualidade das interações obtidas por meio das leituras literárias é mais significativa que os índices quantitativos, pois elas revelam maior envolvimento entre leitor/texto e indicam uma transformação no ritmo das aulas (não se trata de turnos prolongados da professora ou pesquisador com participações esporádicas dos alunos); ainda, o aluno passou a observar mais a linguagem escrita e constituiu-se agente de seu próprio aprendizado. A seguir, analisaremos alguns segmentos para exemplificar a modificação na atuação dos alunos nas aulas.

#### 4.2 ANÁLISE QUALITATIVA DAS PARTICIPAÇÕES DOS ALUNOS

A poesia **Ensino** foi o primeiro texto que trabalhamos e, já nesta aula, os alunos se comportaram de forma diferente diante do texto, em comparação com as leituras informativas trabalhadas anteriormente.

Enfatizamos, desde esta primeira leitura, que o texto carecia sempre de um leitor que lhe atribuísse sentido e que, por si só, ele não significaria nada<sup>32</sup>. Antes da leitura explicamos algumas características do texto literário e

ressaltamos o papel do leitor que deveria construir o(s) sentido(s). Explicitamos, também, que na literatura não se tratava de um fato dado e indiscutível, o texto literário relacionava-se com a sensibilidade. Ler um texto literário seria diferente de ler um texto do tipo informativo, em que há uma notícia ou uma informação em foco.

Falamos, também, sobre a autora e sobre o gênero poético, apontando suas características (rima, ritmo, verso, estrofe, etc.). Então, entregamos as cópias e deixamos que cada aluno estabelecesse um primeiro contato com a poesia. Depois de uma leitura silenciosa, a aluna ML se ofereceu para fazer uma leitura em voz alta da poesia de Adélia Prado e iniciou o debate com o seguinte comentário:

- (30) ML - essa é uma poesia que mexeu muito comigo porque minha mãe sempre me incentivava (+) às vezes eu queria comprar material para estudar e ela comprava para mim, meu pai escondia o dinheiro e ela comprava pra mim
- (31) PE - eu vou perguntar uma coisa (+) ela não citou o amor?
- (32) PQ - porque será? Vamos ver se tem alguma pista no texto? ((relê a poesia))

---

<sup>32</sup> Sabemos que esta afirmação é válida para qualquer tipo de texto, mas no literário ela parece mais evidente.

- (33) JA - eu acho que é porque ela não tem sentimento (+) porque quando a gente chega em casa a mulher já fala *oi amor, tudo bem?* e tal né?<sup>33</sup>

O primeiro aspecto que nos chamou atenção foi o fato de, nem o comentário de ML, nem a pergunta de PE serem resultantes de uma conversa sobre o tema da aula, mas deram-se espontaneamente a partir da leitura, o que observamos como sendo índice de uma alteração, ao nível qualitativo, da interação leitor/texto diferente da que observamos nas leituras informativas em que o aluno esperava a explicação da professora. Para nós, este segmento aponta para uma postura diferenciada entre leitor e texto literário, e nesta interação o aluno parece estabelecer uma relação mais simétrica entre ele e o texto.

As falas de JA em 33 e de ML em 30 mostram que, neste caso, suas experiências de vida funcionam como conhecimento prévio, pois, um deles remete o texto a sua convivência em família e o outro relaciona-o à infância. A proximidade do texto com a vivência do leitor autoriza a fala do aluno, que pode recorrer a suas experiências para interpretar e compreender o texto, ao contrário do texto informativo que, por suas características específicas (veiculador de “verdade” que, com a função de informar ou reportar fatos ou acontecimentos, coloca-se como imparcial) apresenta-se, aparentemente,

---

<sup>33</sup> As iniciais PQ referem-se ao pesquisados, as demais aos alunos.

como mais fechado ou menos passível de interpretações. O aluno, então, tende a não arriscar-se a interpretá-lo para não errar. Já no texto literário, a possibilidade mais evidente de interpretações diferentes favorece a participação do aluno, que não se sente tão ameaçado pelo risco do erro.

A partir da questão colocada por PE, em 31, os alunos tentam compreender o porquê do verso "*Não me falou em amor*" no final da poesia e o pesquisador assume, então, o papel de mediador, de organizador do debate:

- (34) PQ - olha só, numa poesia só, pequenininha, a gente já pensou e duas interpretações e isso pode?
- (35) T - pode
- (36) PQ - pode sim, depois a gente retoma o texto para saber se a autora pode estar dizendo isso mesmo (+) veja (+) então eles ((apontando para um grupo)) estão defendendo que a mãe estava mais preocupada com os afazeres para o marido e que para a filha está faltando amor, que esse verso é como uma reclamação da filha (+) Eles ((apontando para outro grupo)) já acham diferente/ o que você colocou mesmo?
- (37) AG - eu achei que:: se ela não tivesse se preocupado/ se ela não tivesse sentimento é::: é::: o homem ia tá com fome até agora
- (38) T - ((risos))
- (39) AL - eu acho que sentimento é uma coisa muito forte (+) uma palavra forte (+) eu acho que no momento que ela fez isso ela tem sentimento a pessoa tem que perceber que:: é lógico:: entendeu?

No momento em que ela sente::: algo ela está sentindo (+) ela ama a pessoa na verdade

- (40) ML - às vezes a mãe dela também não sabia o que era amor! Ela não sabia falar uma palavra de amor para a filha dela!

As intervenções de PQ estão apenas para organizar as idéias defendidas pelos alunos. Quem expõe os argumentos são os próprios alunos e a eles cabe chegar (ou não) em ponto comum.

Continuando a discussão, seguiu-se um longo debate procurando compreender por que a mãe (personagem da poesia) não havia falado em amor, e a classe se dividiu entre duas opiniões: um grupo defendia que a mãe não havia falado em amor, mas o demonstrava pelas atitudes de preparar comida e banho quente para o marido, o outro sustentava que a personagem não amava nem marido nem filha, por isso não falava em amor. À primeira vista, esta segunda interpretação pode parecer indefensável, no entanto, deveu-se a uma dupla interpretação da palavra *sentimento*. Deste mal entendido falaremos mais adiante. O que nos importa, neste momento, é a estratégia dos alunos de buscar, no texto, argumentos que sustentassem suas opiniões. Vejamos alguns:

- (41) JO - não tá escrito que ela não tinha amor, tá escrito que ela não falou de amor

(42) JO - ((mais adiante)) “coitado, até essa hora no serviço pesado” já é uma forma de carinho

O texto passa, então a ser uma fonte de respostas e de argumentos. Neste processo argumentativo é interessante observar que o próprio aluno constrói e explicita suas hipóteses. Ao assumir uma posição ativa na aula, o aluno constrói seu raciocínio, expõe idéias e constitui-se como leitor e aluno participante de um processo de construção de conhecimento.

Em **O professor de Grego**, logo na primeira leitura, um aluno nos perguntou sobre o significado da palavra “grego” e, à partir desta pergunta percebemos que precisávamos oferecer algumas informações específicas sobre os antigos Colégios do Estado, o ensino da língua grega nas escolas, etc. Neste conto, só a experiência de vida dos alunos não funcionou como conhecimento prévio suficiente para a leitura. Ainda assim, este foi o texto com maior número de participações, o que nos fez pensar que somente a falta de conhecimento específico sobre um assunto não é o suficiente para justificar o desinteresse do aluno pelo texto. Nos textos informativos, supomos que o desconhecimento ou o pouco conhecimento do tema pudesse ser uma justificativa para o desinteresse do aluno em relação ao texto. A experiência com este conto nos mostrou uma situação justamente oposta. Vejamos o seguimento:

- (43) IV - o que é esse grego aí?
- (44) PQ - é uma lin/ bom a Grécia é um lugar, um país (+) grego é quem nasce na Grécia e lá as pessoas falam grego (+) quem mora no Brasil fala português, quem mora em Portugal também fala português, quem mora na Inglaterra fala inglês, na França francês e quem mora na Grécia fala grego.
- (45) NI - e esse professor aí ia dar aula é?
- (46) PQ - é ele ia ensinar o quê?
- (47) IV - ia ensinar o grego (+) essa língua né?

As perguntas auto-geradas do IV e NI mostram que lhes faltam conhecimentos para compreender o texto. No entanto, eles não se calam, ao contrário, buscam as informações necessárias para a construção do sentido e, então, cumprem o papel de leitor. PQ, em 44, responde a pergunta de IV, mas a resposta não é suficiente para fechar ou completar o núcleo de informações que faltam a NI para compreender com clareza a narrativa e, por isso, lança outra pergunta.

O aluno participante, que emerge de interação com o texto e com o grupo, é múltiplo, já que passa a fazer parte de um jogo discursivo de imagens, ora como sujeito analfabeto prototípico (o ignorante), ora como leitor, ora como aluno que está aprendendo, ora como sujeito experiente, conhecedor, entre outras faces de sua subjetividade. Assim, a cada contexto ele assume ou

apresenta uma face que é produzida no discurso (cf. Moita Lopes, 1998:310). Vejamos um momento da aula em que trabalhávamos a música **Estrela**, de Gilberto Gil. Depois da leitura e de algum tempo de debate a aluna ML pergunta:

- (48) ML - o que que é estrela cadente?
- (49) PQ - quem sabe? (++) é quando a gente vê no céu uma faixa luminosa, uma risco e logo se apaga
- (50) ML - já vi sim, várias
- (51) ((agitação, todos falam ao mesmo tempo, caçoando da pergunta da colega, como se fosse óbvia))
- (52) CL - ela tá perguntando porque ela não sabia
- (53) ML - sabe porque que eu perguntei? (+) porque tem várias estrelas, tem essa que corre, tem umas grandes, umas maior que tem no céu e tem também as Três Marias

Neste segmento ML, em 48, faz uma pergunta aparentemente ingênua ou óbvia, já que, na verdade, todos sabiam o que era uma estrela cadente e, por isso, causa agitação (em 51). Mas, em 53, ML se constitui como um sujeito que sabe e justifica sua pergunta inicial. De outra parte, a maioria dos alunos da classe também apresentam faces diferentes em 49, em que ninguém responde a pergunta de ML lançada à classe pelo pesquisador (talvez por subestimarem seus conhecimentos) e, em 51, quando agem como se

soubessem perfeitamente sobre o assunto e caçoam da suposta ingenuidade da colega.

As músicas trabalhadas também contaram com a participação de grande número de alunos (em **Estrela**, de Gilberto Gil, dos 29 alunos presente, 22 participaram e em **Levantados do Chão**, de Chico Buarque, dos 26 presentes, 20 participaram da interação). Pensamos que o fato do texto da música ter sido trabalhado juntamente com a melodia (som), pôde ter favorecido maior descontração, desinibindo ainda mais o aluno, o que resultou em índices elevados de participações.

Pudemos observar, em todas as aulas, a participação dos alunos que ora questionavam o texto, ora buscavam respostas, ora debatiam com os colegas. Em alguns caso até ignoravam a fala do pesquisador para manter em discussão o tema ou um aspecto qualquer da interação que lhes parecesse interessante.

No segmento que mostraremos abaixo, trabalhávamos a fábula **O rato da cidade e o rato dos campos** e já havíamos explicado as características deste gênero literário, que pretende sempre estabelecer uma moral da história, costuma usar animais com atributos humanos, trata-se de uma forma indireta

de abordar questões especificamente humanas etc. Estávamos nos primeiros momentos de conversa sobre o texto, depois da leitura, tentando estabelecer qual seria a moral da história, quando dois alunos comentam e discutem um aspecto do texto e acabam por ignorar a intervenção do pesquisador. Vejamos:

- (54) JO - ver dois ratos numa mesa deve ser interessante
- (55) PQ - será então que esta história tá querendo passar alguma lição nos ratos?
- (56) EL - mas no caso aqui:: é pra gente, né? não é rato que tá na mesa

O segmento acima mostra uma interação entre EL e JO, em que a fala de PQ é praticamente ignorada. EL se lembra das características da fábula que havíamos mencionado e “corrige” a observação de JO. Neste caso, o interlocutor de EL é JO e não PQ.

Bakhtin (1997:113) defende que todo enunciado supõe um interlocutor que é parte constitutiva da enunciação, pois, em toda interação, a palavra “é *determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém*”. Também, segundo Koch (1997:63), na interação face a face, a figura do interlocutor é determinante. A palavra do outro determinará a enunciação; assim:

*“em situações de interação face a face, o locutor, que em dado momento, detém a palavra não é o único responsável pela produção de seu discurso: trata-se (...) de uma atividade de co-produção discursiva, visto que os interlocutores estão juntamente empenhados na produção do texto”.*

Assim, as falas de EL, em 56, e JO, em 54, se completam e constroem uma seqüência coerente, em que a intervenção de PQ foi desprezada. Se pensarmos na interação face a face como a produção de um texto em várias vozes, verificaremos que as falas 54 e 56 se compõem harmoniosamente como se o enunciado 55 não fosse parte da mesma seqüência interativa.

Este segmento funciona justamente de forma oposta a situação descrita nos enunciados 24, 25 e 26 (seção 4.2) que analisamos, em que a fala irrelevante na interação é a do aluno. Já no segmento 54, 55 e 56, ao contrário, promove-se ainda mais a participação da classe, pois a voz de cada aluno tem o mesmo estatuto que a do pesquisador e, eventualmente, a da professora.

Nas duas aulas de leitura literária preparadas por CL, além do aumento do número de participantes, houve também uma modificação ao nível qualitativo nas interações. Nos trabalhos com as crônicas, como nas aulas com

poesias, contos, músicas e fábulas, os alunos não se limitaram a responder às perguntas colocadas por CL, o que ocorreu com as leituras informativas. Eles faziam suas perguntas e punham em debate aspectos textuais ou temáticos que lhes eram de interesse. Nas leituras literárias tanto a professora quanto os alunos elegeram o que discutir e como encaminhar as discussões.

Na primeira aula de CL em que foi trabalhada a crônica **Preto e Branco**, verificamos que a professora havia percebido a importância de explicitar as especificidades ou características textuais do gênero a ser lido, pois ela iniciou sua aula falando sobre as características da crônica, tal como fizemos com os outros gêneros literários. Em seguida CL ofereceu informações sobre o autor e, a partir da leitura do título, levantou, junto com os alunos, algumas hipóteses temáticas. Então, entregou as cópias sem dar uma resposta definitiva sobre o assunto que a crônica abordaria. Os alunos pareciam curiosos para saber qual das hipóteses levantadas seria a correta e, depois de uma leitura silenciosa, um aluno se manifestou dizendo:

(57) IV - racismo né?

(58) CL - o quê?

(59) IV - racismo né? aqui tá falando de racismo

(60) CL - ah! então vocês acham que esse título já é racista? a crônica já leva a pensar em racismo?

(61) JU - é a ((incompreensível.)) do branco e preto já é a pele

Este segmento aconteceu antes de ter sido feito uma leitura oral, o que nos fez pensar no aluno como leitor, ou seja, ele não esperou a professora ou qualquer outra pessoa ler em voz alta para depois arriscar um palpite sobre o texto. Percebemos então que, para alguns alunos, a prática de leitura já não passava pelo oral, ou seja, o texto estava sendo compreendido como um material para os olhos, se desvinculando de uma instância auditiva. Neste segmento, tanto IV quanto JU constituem-se verdadeiros leitores.

No segmento que analisaremos abaixo fica evidente um processo de simetrização entre os interlocutores. Trata-se de um trecho da aula em que CL trabalhava **Conversinha Mineira**. Os alunos já haviam lido e debatido o texto por algum tempo, e juntos tentavam compreender as sutilezas e astúcias da fala de uma das personagens:

- (62) CL - e daí? o mineiro respondeu?
- (63) SE - ele disse que não sabia
- (64) CL - ele não sabia porque el/
- (65) JU - ele disse (+) mas eu acho que ele não queria dizer né?
- (66) JO - ele não queria se envolver na política
- (67) CL - é (+) ele ficou meio cismado (+) era uma pessoa assi::m que ele não conhecia que chegou perguntando
- (68) FR - ele falou que não era de lá

Neste segmento podemos observar que há uma simetria quanto a extensão e alternância dos turnos, ou seja, CL já não produz os turnos longos em relação às curtas participações dos alunos, como vimos nas aulas com textos informativos. Ainda, neste segmento, podemos verificar que os alunos praticamente deixam de considerar o enunciado 64 da professora, pois os enunciados de SE, em 63, e de JU, em 65, se completam como se a intervenção da professora não tivesse ocorrido, como aconteceu com o pesquisador. Podemos observar que JU retoma parte do enunciado de SE - ele disse - e contra argumenta com o que seria uma inferência (infere-se, pela atitude da personagem, que ela não queria responder a pergunta) que ele - leitor - fez a partir do texto.

Se pudemos observar uma postura diferente do aluno nas aulas de leitura literária, pudemos verificar, também, uma postura diferenciada da professora em relação à classe e ao texto. CL, nas leituras literárias, se mostrou aberta a aceitar as interpretações dos alunos.

Oliveira (1994:107à137), trabalhando no mesmo contexto de referência deste trabalho, analisa comparativamente a atuação de uma professora ao trabalhar com um texto informativo e com uma narrativa. Segundo a autora, a

aula com a narrativa foi melhor que com o texto informativo, uma vez que naquela, a professora conseguiu resgatar elementos cruciais do enredo, destacou aspectos da estrutura textual, focalizou itens lexicais que funcionavam como palavras-chaves etc., enquanto nesta, ela não se sai bem. Para Oliveira, a formação tradicional do professor contribui para o fracasso nas aulas com textos informativos, pois os manuais didáticos privilegiam as narrativas.

Para nós, a literatura, livre da função informativa, contribui, entre outros aspectos, para a melhor atuação da professora que, sem o compromisso com a informação ou com o conteúdo a ser transmitido sente-se mais à vontade para discutir o texto com os alunos, e, não só permite a intervenção discente como também incorpora em seu discurso a fala do aluno, como podemos verificar no trecho abaixo, parte da aula com a crônica **Preto e Branco**:

- (69) CL - “está bem (+) você ganhou (+) me traz um café com leite sem leite (+) escuta uma coisa (+) como é que vai indo a política aqui na sua cidade?” aí que chega o que a Clarice sentiu (+) que ele já foi lá com essa finalidade (+) pra saber
- (70) CR - da política né ? se não ele nem ia ficar nessa leiteria que nem tinha leite/ onde já se viu café com leite sem leite!

O segmento mostra uma parte de mais ou menos a metade da aula, em que CL retoma a opinião de uma aluna colocada logo no início das interações, ao contrário do que ocorreu na ocasião da aula com o texto sobre a dengue, em que não foi possível encontrar marcas tão evidentes da integração das respostas da classe, na fala da professora.

#### 4.3. A LITERATURA COMO RECURSO DIDÁTICO

Durante os trabalhos de leitura em que observávamos as possíveis funções que o texto literário poderia desempenhar em sala de aula, pudemos observar a literatura como um importante recurso que permitiu (não só ao pesquisador, mas principalmente à professora) observar a linguagem e as estratégias de leitura dos alunos, numa avaliação contínua de seus avanços enquanto leitores. As interações diferenciadas que as leituras literárias proporcionaram permitiu-nos conhecer as hipóteses interpretativas levantadas pelos alunos, bem como suas dificuldades de leitura, fossem elas por desconhecimento de vocabulário, falta de conhecimento prévio ou textual peculiar a cada gênero. A partir de então, professora, pesquisador e alunos puderam discutir sentidos e compreender as hipóteses de leitura uns dos outros.

#### 4.3.1. O ESCLARECIMENTO DE LEITURAS

A participação dos alunos nas leituras, possibilitou à professora o conhecimento de características de sua turma e de cada sujeito em particular que dificilmente seria viável se os alunos se mantivessem calados.

No caso da leitura da poesia **Ensinamento**, uma dupla interpretação da palavra *sentimento* havia resultado numa longa discussão entre duas hipóteses interpretativas contraditórias, sendo que uma delas, à primeira vista, parecia equivocada. Acontece que este vocábulo pode significar afeto, afeição, amor, emoção, sensibilidade; mas pode também significar pesar, tristeza, desgosto e mágoa. No contexto da poesia, a interpretação mais próxima da palavra *sentimento* seria sensibilidade, afetividade; no entanto, alguns alunos entendiam-na como mágoa, gerando uma interpretação oposta. O fato é que pesquisador e professora só compreenderam a leitura deste grupo de alunos que entendiam *sentimento* como mágoa, quando ML falou de experiências contextualizando a palavra *sentimento*:

- (71) ML - ela tá preocupada com o marido, tá fazendo as coisas para ele, mas ela não tem amor pela filha (+) eu não, eu não tenho sentimento por ninguém
- (72) PQ - mas como, todo ser humano sente alguma coisa
- (73) ML - eu não sinto (+) nem dos políticos que vão em casa perto das eleições e depois nunca mais nem olha na cara do povo (+) eu entendo que eles querem só votos e não fico com sentimento disso
- (74) CL - Ah:: sentimento pra você é uma coisa negativa é sentir raiva é ficar ressentida?
- (75) ML - é mas eu não guardo mágoa de ninguém

Se a aluna não tivesse espaço para explicitar seu raciocínio, sua interpretação poderia ter sido entendida como uma falha ou um erro de compreensão e seria descartada sem que a professora entendesse o porquê da interpretação. De outra parte, também a aluna não teria a chance de entender a interpretação da professora e dos outros colegas. A partir de então, foi possível identificar as bases da hipótese da leitura de ML, que era compartilhada por muitos outros alunos.

Sabemos que o texto literário em si não pode ser entendido como o responsável direto por estas interações diferenciadas em que o aluno expôs suas interpretações, mas ele está, de maneira indireta, relacionado à liberdade que o aluno sente de questionar o texto, de expor sua maneira de interpretá-lo, pelas características que lhe são peculiares (v. capítulo 2).

#### 4.3.2. O ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

A simetria das interações que as leituras literárias proporcionaram permitiram observar as hipóteses interpretativas dos alunos e tornaram transparentes, também aspectos interativos entre leitor e texto (as formas de abordar o texto e os caminhos traçados para interpretá-lo) importantes para que a professora percebesse os níveis de leitura de seus alunos. Terzi (op.cit.:59ss) observa três estágios que indicam graus diferentes na formação do leitor. No primeiro estágio inicia-se um processo de atribuição de sentido ao texto numa ação conjunta entre um leitor proficiente e o aprendiz (professor e aluno, em nosso caso). No segundo, o leitor revela índices de atribuição individual de sentido ao texto, mas ainda com a mediação do professor e, no terceiro, o leitor é capaz de utilizar todo seu conhecimento num processo interpretativo individual. Neste último estágio o aluno é capaz de buscar marcas textuais para justificar sua interpretação.

As discussões com base no texto permitiram observar momentos em que os alunos buscavam justificar suas interpretações através de experiências pessoais, indicando que o texto ainda não havia se constituído como fonte de

argumentos. Várias vezes também foi possível observar momentos em que os alunos procuravam elementos textuais para justificar suas interpretações, uma estratégia de leitores proficientes. No segmento abaixo os alunos discutem o caráter da personagem principal do conto **O homem que espalhou o deserto** e decidem retomar o texto em busca de uma resposta mais acertada:

- (76) PQ - como é que vocês acham que era esse homem assim (+) a personalidade dele, ele pensava nas coisa que fazia?
- (77) AG - ele não era inteligente (+) se ele fosse ele não fazia isso
- (78) PQ - e no/
- (79) IV - eu acho que ele era inteligente porque ele virou um empresário!
- (80) MA - i::chi::! Ele nem sabia lê ele nem foi na escola!
- (81) IV - é por esse ponto não
- (82) PE - se ele fosse inteligente ele não saía cortando tudo ((incompreensível. - todos falam juntos))
- (83) JA - ele achou que fazendo esse tipo de serviço ele lucrava né? ele ia ser bem sucedido ((incompreensível.)) ele tava destruindo a natureza né
- (84) MS - tá escrito aqui ó “seu cérebro era di-mi-nuto” é pequeno isso não é? é sinal que era meio burrinho não é?

O texto em questão - **O homem que espalhou o deserto** - tem marcas que fazem com que o leitor infira que o protagonista não era muito inteligente; no entanto, IV em 79 levanta um forte argumento para a interpretação oposta, que é o fato de a personagem ter se tornado um empresário, já que, no sistema

social vigente, o empresário prototípico é uma pessoa inteligente, capaz e bem sucedida. Ainda assim, os alunos buscaram pistas textuais que fornecessem contra-argumentos para sustentar um conclusão oposta. MA em 80 argumenta mencionando o fato de a personagem não ter freqüentado a escola (reside aí também o mito da incapacidade, do analfabeto como ignorante absoluto) e MS, em 84, busca um argumento decisivo apoiando-se em pistas textuais - tá escrito aqui ó “seu cérebro era di-mi-nuto” é pequeno isso não é? é sinal que era meio burrinho não é?

Na procura de pistas, os alunos começam a compreender a escrita como objeto que possibilita uma exploração não linear (cf. Foucambert, 1994:6), o que representa, para nós, um passo imprescindível na formação do leitor, visto que pode ser um indicativo de que o aluno está estabelecendo diferenças no tratamento da escrita em relação a oralidade.

## 5. A PALAVRA NA EMERGÊNCIA DO SUJEITO LETRADO

*“Não é no silêncio que o homem se faz, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”*  
- Paulo Freire -

Analisaremos, neste capítulo, os dados que fornecem indícios do papel da literatura como instrumento que possibilita ao aluno tomar a palavra numa ação reflexiva sobre ele e o mundo a sua volta.

O trabalho com a literatura em sala de aula favoreceu a constituição do aluno participante (como mostramos no capítulo anterior) e desencadeou um processo em que o aluno tomou a palavra para aprender. Quando os alunos começaram a participar das interações - construindo sentidos, questionando o texto ou dando opiniões - passaram também a discutir o seu próprio pensar, suas crenças, seus valores, seus desejos e suas atuações no cotidiano enquanto membros de uma sociedade em que (re)agem. Assim, inaugurou-se um processo de educação libertadora - que se contrapõe ao modelo bancário<sup>34</sup> (cf. Freire, 1987:62-77) - através das interações verbais.

---

<sup>34</sup> Freire (op. cit.) define a educação bancária como aquela em que o aluno deve receber, passivamente, o conhecimento que o professor vai depositar nele, enquanto na educação libertadora o educador identifica-se com o educando e “*deve orientar-se no sentido da humanização de ambos*”. Nesta concepção, não existe a idéia de doação do saber, mas de construção do saber.

Segundo Bakhtin (op. cit.:35,36) a interação verbal é a origem, a fonte da consciência e é através dela que a consciência pode ser explicada, pois ambas obedecem às mesmas leis ideológicas, o que torna a consciência um fato sócio-ideológico como a interação:

*“A consciência não pode derivar diretamente da natureza (...), a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, e ela reflete sua lógica e suas leis.”*

Deste modo, a consciência individual, que é a compreensão de si mesmo e do todo, do mundo em que se está inserido (v. Abbagnano, 1998:185), é um processo que se realiza através da interação social, no grupo, na coletividade. Assim, as interações escolares simetrizadas proporcionadas pelas leituras literárias podem contribuir para um possível processo de conscientização já que o aluno toma a palavra numa ação-reflexão do/no mundo, e passa a discutir a realidade.

Freire (op.cit.:78-79) destaca que é através da palavra que o homem pronuncia o mundo e, através desse “pronunciar” o mundo, o homem o

transforma. Freire vê no diálogo (o falar e o ouvir)<sup>35</sup> a possibilidade de tornar o homem mais consciente de sua realidade e, a tomada de consciência representa uma perspectiva para a transformação educacional.

Reis (1995:128) atribui à interação verbal, em grupo, um papel transformador, em que os participantes exercitam o falar e o ouvir que “*auto-desvela ou auto-revela o alfabetizando, com sua história cultural, em seu saber e em sua trajetória política*” num processo que acaba por transformar o aluno num sujeito que se descobre como agente, um ser que “*vale, que pensa e que tem o que dizer*”. Na alfabetização de adultos, pensamos, o dizer, o conhecer e o auto-conhecer-se no processo educativo devem ser colocados em destaque, pois são estes processos que poderão tornar significativa a escolarização.

Também Graff (op.cit.:91) realça a necessidade de reformulação dos paradigmas educacionais através de práticas que privilegiem o pensamento crítico e independente. A nosso ver, a tomada da palavra pelo analfabeto, quando ela tem o mesmo estatuto que a palavra do professor e do texto, representa o primeiro passo (o mais importante) para qualquer processo futuro de formação crítica do aluno.

---

<sup>35</sup> Para Freire (op.cit.:79) o diálogo não se reduz ao ato de “depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes”, mas “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado”.

Acreditamos que o texto literário funcionou, em sala, como um instrumento para o desenvolvimento dessa educação diferenciada, em que a palavra do aluno teve o mesmo estatuto que a do professor e a do texto. Ainda, acreditamos que esse processo de “tomada de palavra” seja capaz de promover o engajamento do aluno no processo educativo do qual ele é agente e, por extensão, pode possibilitar a tomada de consciência e o engajamento do sujeito no processo histórico e social do qual faz parte.

Os critérios de envolvimento entre leitor e texto que entendemos como indícios de uma ação reflexiva e crítica do aluno sobre o mundo são: 1) o distanciamento das experiências pessoais, 2) a relativização do seu ponto de vista, 3) o desenvolvimento do raciocínio analógico e, 4) a discussão de temas que, de certo modo, fazem com que o aluno reflita sobre questões existenciais e sociais que afetam direta ou indiretamente as relações humanas. Estas categorias estão interligadas, fazendo com que uma possa promover a ocorrência de outras. Assim, em muitos casos, o distanciamento das experiências pessoais, por exemplo, promoveu o desenvolvimento do raciocínio analógico e/ou vice-versa, noutros a discussão de temas favoreceu o desenvolvimento do raciocínio analógico. No entanto, para efeito de análise, observaremos cada um das categorias separadamente.

Nos próximos segmentos desta sessão, analisaremos a ocorrência, no corpus de pesquisa, de cada uma das categorias acima, observando as marcas ou pistas que possam evidenciá-las.

## 5.1. O DISTANCIAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS

Pudemos observar que os alunos relacionavam, durante as interações, o tema discutido às experiências pessoais. Verificamos, então que, num primeiro momento, alguns alunos tendiam a se focalizar, numa perspectiva individualista, no tratamento dos assuntos em debate. Mas, no decorrer das interações, eles acabavam se distanciando do pessoal, aceitando o ponto de vista dos outros. Este processo de distanciamento da experiência individual pode significar um passo fundamental para a compreensão do sistema e valores sociais do qual ele faz parte. Vejamos um exemplo no segmento abaixo, parte da interação resultante da leitura da poesia **Ensino** em que o aluno JU observa:

- (85) JU - o estudo é uma coisa muito importante, né? deixa uma visão na gente ma:::is (+) ma:::is (+) uma visão assim que se você não sabe nada você vê uma placa aí e nã::o observa (+) o nego pode

passar gato por lebre que você não tá: sabendo (+) o que é o estudo assim é uma visão

Observa-se que a fala de JU está fundamentada num dos mitos do letramento já discutido (cap.1). JU, na condição de analfabeto, se coloca numa posição inferiorizada, na posição de quem pode ser enganado com facilidade (v. Ratto,1995; Kleiman,1995; Signorini, a sair). Podemos observar, também, neste enunciado de JU, um deslocamento do referente - de a gente para você - quando, num primeiro momento, ele se inclui entre as pessoas que ganham “nova visão” ao estudar; neste caso, ele fala do lugar de analfabeto. Quando JU substitui o referente a gente por você, está, através de uma forma discursiva, se distanciando do “grupo do ignorante” (como o mito sugere) para enxergar o problema por outro ângulo. Trata-se, então de uma estratégia discursiva de se distanciar do mito ou de negá-lo, o que pode revelar, na verdade, uma resistência aos significados pejorativos socialmente reproduzidos (v.Kleiman,1998; Moita Lopes,1998). Esta resistência emana de uma manifestação da consciência que surge e se afirma como realidade através da palavra (cf. Bakhtin op.cit.:33).

Em outro enunciado, uma aluna relata sua relação de mãe com o filho e, em seguida, vai se distanciando do referente, num movimento anelado

expansivo, como o de uma pedra atirada à água - *eu* - *a mãe* - *a pessoa* - *as pessoas*:

- (86) JO - sabe eu tenho um filho só e não dedico tanto amor para ele porque eu não tenho como falar essas coisa (+) então com certeza a mãe que se preocupa em cuidar da casa de fazer a comida fica preocupada com os filhos e com a família (+) a pessoa não precisa ficar dizendo te amo te amo pra ter amor (+) as pessoas não fala as vezes porque não sabe falar essas coisas

Neste enunciado ocorre um deslocamento do tópico inicial (um relato de experiência pessoal) para uma perspectiva mais abrangente (as relações familiares de modo geral), num processo que parte do subjetivo em direção à objetividade. JO começa se colocando a partir do dêitico - *eu* - e segue se distanciando, cada vez mais, terminando o enunciado numa perspectiva ampla, usando um sintagma nominal mais genérico - *as pessoas*. Neste percurso traçado do pessoal para o coletivo, do particular ao genérico pode-se observar, então, quatro instâncias de modificação do referente (*eu*, *a mãe*, *a pessoa* e *as pessoas*), que cria um efeito de objetividade.

O relato da experiência pessoal serve, neste caso, de argumento para uma conclusão mais abrangente que as partes seguintes indicam (cf. Guimarães, 1987:150). Podemos observar que, no momento em que JO se

distancia do relato pessoal, ocorre o emprego da conjunção conclusiva *então*: “**então** com certeza a mãe que se preocupa em cuidar da casa de fazer a comida fica preocupada com os filhos e com a família”. O uso desta conclusiva, neste momento do enunciado, indica que não é a experiência pessoal que está em foco, mas ela é um argumento para falar da coletividade ou da vivência humana de modo geral.

Entendemos a criação deste efeito de objetividade, de distanciamento como um dos processos que permite a compreensão do espaço subjetivo individual como parte integrante de um sistema mais abrangente das relações - a vida em sociedade - que funciona como estrutura organizada.

## 5.2. A RELATIVIZAÇÃO DO PONTO DE VISTA

A relativização do próprio ponto de vista é a segunda categoria que consideramos como indicativo de uma ação reflexiva. Não se trata, neste processo, da repetição ingênua do discurso do outro, ou, ao contrário, de sua completa desconsideração; mas da ponderação sobre as diversas maneiras de se tratar um assunto. Isto implica um “pensar sobre”, uma reflexão sob diferentes perspectivas que altera ou modifica um ponto de vista inicial.

Vejamos, na interação abaixo, que ocorreu após a leitura da fábula **O Rato da Cidade e o Rato dos Campos** que, enquanto uma aluna - JO - generaliza uma situação dada, outra - CR - contra-argumenta fazendo com que ambas relativizem seus posicionamentos iniciais:

- (87) PQ - e tem diferença entre as pessoas da cidade e do campo?
- (88) JO - tem e muita (+) as da cidade sempre quer ser melhor de que os do sítio (+) Ah::! não tem dúvida! é igualzinho os paulistas aqui, quando fala que é do no::rte (+) é nesse sentido igual esse (+) só pensa em criticar
- (89) CR - é:: (+) nem todos é assim
- (90) JO - é mais a maioria faz
- (91) CR - a maioria talvez/
- (92) JO - pode ter CERteza que eu já tenho muita experiência com isso (+) trabalho aqui já tem 25 anos
- (93) CR - é verdade mas sempre tem alguém que/
- (94) JO - muito pouco caso eu já trabalhei com muita gente assim

Neste diálogo entre JO e CR, uma pernambucana e outra paulista, as identidades de cada uma são colocadas em jogo. JO, que sofre o preconceito por ser migrante nordestina, tem na sua fala nítidas marcas de efusão: “Ah::! não tenha dúvida! é igualzinho os paulistas aqui”. O valor enfático do diminutivo *igualzinho* no segmento 88 e a declarativa “pode ter certeza” em 92 são marcas que indicam o compromisso de JO com a verdade das asserções, traduzindo,

assim, a força ilocucionária dos enunciados da aluna. Observa-se também que, em 91 e 93, JO interrompe CR, dificultando a explicitação de um raciocínio que possa invalidar ou atenuar seus argumentos. Contudo, JO passa, em 94, a levar em conta os argumentos de CR.

De outra parte, CR, que não sofre o mesmo estigma social, tenta qualificar a afirmação genérica de JO, mas o faz de forma modalizada e polida<sup>36</sup>. Veja em 89 que CR usa uma estratégia de polidez em que primeiro concorda com o dito pela interlocutora e só depois apresenta um ponto de vista divergente. Em 91, ela lança mão de um elemento atenuador<sup>37</sup> - *talvez* - que, segundo Rosa (1992:27 à 52), sendo um atenuador de incerteza, dilui a força ilocucionária da asserção. O elemento lingüístico *talvez* aparece nas gramáticas tradicionais como um advérbio de dúvida que indica um conteúdo com proposição próximo à verdade, contudo, sem aderir totalmente a ela (cf. Gasparini-Bastos, 1997:116). Assim, o emprego do advérbio *talvez* no enunciado de CR nos aponta um movimento no qual, ao aceitar parcialmente o ponto de vista de JO está relativizando o próprio.

---

<sup>36</sup>Brown & Levinson (1978 apud Kleiman,1998:294), definem polidez como um princípio pragmático regulador da fala.

<sup>37</sup>Rosa (1992) considera elementos atenuadores ou marcadores de atenuação as formas lingüísticas de recorrência e flexidez considerável.

No segmento que analisaremos abaixo os alunos estavam discutindo sobre os atos do protagonista do texto **O Homem que espalhou o deserto**, levantando características da personagem que pudessem indicar ou sinalizar uma justificativa para o ato de desmatar descontroladamente. A maioria da classe julgava-o de maneira negativa (inconseqüente ou insensato) como se pode observar:

- (95) PE - o homem do machado trabalhava que nem um motor serra (+) arrasava com tudo
- (96) AS - ele criou um deserto nessa cidade (+) isso já é demais

Mas um aluno levantou um aspecto positivo do desmatamento, utilizando uma expressão ( por um lado) que é índice de que está levando em conta a perspectiva diferente dos demais:

- (97) AG - por um lado foi bom né que a maioria das coisas são feitas de madeira o lápis a cadeira (+)
- (98) MA - mas só que hoje em dia ficou ruim o ar (+) a poluição né

Em 98, MA discorda do ponto de vista de AG. A conjunção adversativa *mas* que inicia a fala de MA revela, nitidamente, um revés da opinião de AG. Ducrot (1981: 178) ao analisar a conjunção *mas* à luz da semântica argumentativa propõe que *mas* não assinala apenas a oposição entre duas proposições, mas em um enunciado do tipo “A *mas* B”, A contém um argumento

e B um contra-argumento. Assim, o segmento 97 está funcionando como um argumento para uma conclusão “o desmatamento é um benefício”, enquanto o segmento 98 apresenta um contra-argumento que levaria à conclusão contrária.

Entretanto, o emprego da locução adverbial de tempo *hoje em dia*, em 98, também pode ser entendido como uma marca lingüística de que MA leva em conta a perspectiva de AG. Ele serve para delimitar temporalmente o argumento, restringindo, por conseguinte, sua validade. Ao empregar o advérbio de tempo, MA atrai a discussão para uma perspectiva atual; ou seja, a óptica do colega AG não é totalmente rejeitada, mas é relacionada ao problema ambiental da atualidade. Assim, MA não descorda ou simplesmente descarta a perspectiva de AG, mas a situa num tempo específico, mostrando que não se trata de uma verdade universal.

No exemplo seguinte, o aluno partiu de uma experiência pessoal para justificar seu ponto de vista, mas os contra-argumentos dos colegas fizeram com que ele repensasse o seu ponto de vista. O segmento mostra parte da aula de leitura do texto **Levantados do Chão** em que os alunos discutiam sobre o papel dos políticos no país:

- (99) PQ - o quê seu Francisco? fala alto que não tá dando prá ouvir
- (100) FR - eu tô falando que quem sabe de política não se mete em política porque política é um mal que nem esse mal de cocaína ou qualquer outro (+) olha, eu entrei numa política uma vez pra NUNCA mais ((risos da classe)) eu entrei na política pra vereador (+) aí eu tinha um colega que chamava Jorge e tinha outro Jorge que tava pra se eleger outra vez e ele tomava os voto do outro tudinho
- (101) ((agitação - todos falam ao mesmo tempo))
- (102) PQ - mas o que que a gente tem que fazer pra mudar isso?
- (103) FR - eu sugiro que todo mundo devia entregar o voto em branco
- (104) IV - mas um vai ganhar
- (105) JU - concordo sabe por quê? nós tudo dependemos da política
- (106) AG - eu concordo com o seu Jurandi
- (107) JU - não adianta a gente não votar porque querendo ou não um vai ganhar
- (108) FR - a gente fica muito revoltado quando se mete com política porque você já viu roubar até no voto? às vezes você pensa que tá votando em um e seu voto tá contando pra outro

Neste segmento, FR relata, em 100, uma experiência e generaliza uma situação particular que viveu - a fraude eleitoral - para uma situação mais geral - toda a classe política. A fala de FR revela marcas expressivas que podem ser observadas através do uso das afirmações categóricas - quem sabe de política não se mete em política - política é um mal - que é a tese do argumento. FR parte destas afirmações para depois relatar sua experiência pessoal. Ao contrário do que acontece no enunciado de JO, em 86 (seção 5.2), analisado nesta

dissertação, a fala de FR não produz o efeito de objetividade, uma vez que ele utiliza apenas a experiência pessoal como um argumento único para provar sua tese.

O enunciado de IV, em 104, inicia um debate que parte do ponto de vista de FR. Veja que IV inicia sua fala com o adversativo mas que provoca um efeito contrário, um revés no argumento do interlocutor FR, facilmente derrubado, já que FR não consegue criar um efeito de objetividade em sua fala. Em seguida, JU apresenta outro argumento para validar a objeção colocada por IV. O argumento de JU, que se apresenta de forma complexa, já que se compõe por uma interrogativa que anuncia o que ele vai dizer - sabe por quê? - e uma explicativa - nós tudo dependemos da política, é mais consistente e convincente. IV e JU parecem compreender melhor os dois significados da palavra política que está em jogo. Para eles, o vocábulo aproxima-se de uma definição enquanto princípio ou doutrina que caracteriza a estrutura constitucional do Estado, enquanto que, para FR refere-se à atividade exercida na disputa dos cargos de governo, ao pleito eleitoral, uma definição menos abrangente do termo. O segmento mostra que os alunos jogam conforme as regras do debate, no qual a força argumentativa diminui as possibilidades de objeção ou contestação dos argumentos.

Quando FR retoma a palavra, em 108, parece um pouco mais moderado e procura justificar seu posicionamento. Observe-se que o aluno inicia o enunciado usando a forma genérica - a gente - causando um efeito de distanciamento (como mostramos em análises anteriores), como se, diante dos contra-argumentos, estivesse apresentado um reajuste argumentativo, mesmo sem mudar de opinião. Na verdade, o exemplo mostra que FR está aprendendo como argumentar.

### 5.3. O RACIOCÍNIO ANALÓGICO

Dissemos anteriormente que, nas interações provenientes das leituras literárias, os alunos tendiam a transpor as situações fictícias para a realidade. Neste movimento observamos, ainda, que os alunos, além de trazerem os assuntos ou o enredo do texto para a realidade, faziam analogias com outras situações, como se pode observar no enunciado 88 (seção 5.2.), em que JO relacionou o preconceito que estigmatiza os moradores das áreas rurais ao que estigmatiza os migrantes do norte do país para a região sudeste: “.as da cidade sempre quer ser melhor de que os do sítio (+) Ah::! não tem dúvida! é igualzinho os paulistas aqui, quando fala que é do no::rte (+) é nesse sentido igual esse (+) só pensa em criticar”

Heath (1986:226), discute esse movimento analógico presente nas atividades escolares (que vêm depois do aprendizado do código, da alfabetização) mas que nem sempre faz parte das práticas sociais de uso da escrita no cotidiano não sendo, portanto, uma prática discursiva de todos os grupos sociais. Segundo a autora, as crianças de grupos que habitualmente convivem com práticas de leitura e escrita mas que não fazem analogias entre o material escrito e as experiências pessoais fracassam nas atividades escolares que requerem habilidades de abstração e de raciocinar analogamente a partir do texto:

*“Elas (as crianças) têm sucesso em suas primeiras experiências com a linguagem, mas fracassam no final do primário, quando as questões são deslocadas para além do texto, para interpretar com base nas experiências próprias e generalizar evidências.”<sup>28</sup>*

(tradução nossa)

Assim, o raciocínio analógico se compôs, para nós, como uma categoria que aponta para o envolvimento entre leitor/texto que resulta em evidências de uma estratégia necessária para uma leitura mais crítica.

O segmento abaixo mostra uma parte da aula em que lemos **Morte e Vida Severina**, em que se discutia sobre a seca no nordeste. A aula estava terminando quando um aluno - VD - retoma a discussão:

- (109) PQ - ainda tem alguma coisa que vocês querem comentar?
- (110) VD - manda irrigar o nordeste ((risos))
- (111) PQ - se eu tivesse autoridade pra dar essa ordem!
- (112) VD - porque lá a terra também é boa se irrigasse as pessoas poderiam viver igual aqui (+) dava pra trabalhar e sustentar a família (+) lá só é ruim porque não tem água
- (113) PQ - é (+) aliás tem né só que está em lençóis subterrâneos como a gente viu na reportagem da Veja né (+) só falta distribuí
- (114) VD - igual eles tão fazendo esse gasoduto (+)
- (115) PQ - esse que vai até a::
- (116) VD - é esse mesmo/ porque não irrigam o nordeste? (+) se vai fazer uma obra deste tamanho não vem dizer que não tem dinheiro

Neste segmento VD, em 114, estabelece uma analogia entre uma grande obra empreendida pelo governo - a construção de um gasoduto - e o texto literário, comentando sobre a possibilidade de realização de uma obra que possibilitasse a irrigação do sertão nordestino no mundo real. Este raciocínio analógico fez com que VD refutasse a justificativa governamental

---

<sup>38</sup> They are successful in their early language arts experiences, but their skills fail them by the end the primary grades, when they are asked to move beyond the text to interpretation based on their own experiences and generalizable evidence.

(vista num texto da revista *Veja* lido anteriormente) de que a União não teria recursos para empreender uma obra capaz de levar água às áreas secas da região nordeste. Trata-se, neste caso de analogias intertextuais em que o aluno sustenta seu enunciado em leituras anteriores. Assim o mundo ficcionista do texto literário é transposto para a realidade e abordado na fala de VD como mundo real.

Como dissemos no capítulo 3, o intertexto funciona como um “enxerto” em que se recorta parte de um texto para resignificá-lo em outro; trata-se da absorção e transformação de fragmentos de textos que poderiam ser metaforicamente comparados a um mosaico, em que fragmentos se combinam para a formação de uma unidade (cf. Christofe, 1996:62). Lopes (1978:53) entende a intertextualidade como um mecanismo que parte de texto “*desqualificando-o inicialmente na sua qualidade de algo já interpretado para requalificá-lo, em conseqüência, como algo passível de nova interpretação*”. Para nós, a analogia construída por VD apresenta-se como um fenômeno intertextual em que o aluno retoma parte de um texto para reconstruí-lo ou resignificá-lo em outro contexto.

Observamos, também a ocorrência da intertextualidade, por analogia às experiências de vida, que funcionaram como “enxertos” na tentativa de

construção de sentidos, como ocorre na interação seguinte em que LU e PQ tentam compreender um verso da música **Levantados do Chão** de Chico Buarque. Então LU levanta uma hipótese interpretativa através de uma construção metafórica:

- (117) LU - pode ser um buraco que eles estão cavando não pode?
- (118) PQ - é:: eles estão partindo do nada/ aí ele faz uma comparação (+) como embaixo dos pés uma terra, como água na palma da mão (+) a gente não susten/ não segura a água na palma da mão não é?
- (119) LU - pode ser também o suor do cabo da enxada (+) as mão deles fica suada de tanto trabalhá debaixo do sol quente (+) porque a gente escorre que nem se fosse uma mina, né?

Neste segmento, LU, para compreender os verso *“Ou na planta dos pés uma terra / Como água na palma da mão?”*, estabelece uma analogia entre a proposição nos versos e sua experiência como trabalhador rural e atribui um valor simbólico à palavra *água*, entendendo-a como *suor*, comparando metaforicamente o suor que brota da pele à mina de água. Nas analogias traçadas entre as experiências de leitura ou de vida, o aluno acaba, na verdade, repensando os fatos e compreendendo o mundo, porque resignifica o já dito ou o já vivido.

#### 5.4. A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO MAIS ELABORADO

Um de nossos critérios de seleção dos textos para as leituras foi o interesse dos alunos que, na maioria das vezes, elegiam temas de ampla discussão no âmbito social, como o preconceito racial, ecologia, analfabetismo, entre outros. Ao tematizar estes tópicos, abriu-se a possibilidade de discuti-los a partir de uma forma discursiva mais elaborada que é o texto literário. A tematização é um procedimento que possibilita a formulação de um mesmo valor de diferentes maneiras e perspectivas (cf. Greimas & Courtés. 1979:456), assim, o embasamento das discussões no texto escrito assegurou um tratamento especial aos temas debatidos.

Evidentemente, estes temas são amplamente discutidos em diversos lugares e instâncias sociais, como a família ou o trabalho, mas, tematizá-los em contexto escolar significa eleger um lugar público para debatê-los. As discussões em contexto escolar, em particular as que resultaram das aulas de leitura, moldam-se por características específicas que se distanciam dos discursos do cotidiano como diálogos informais, relato familiar, etc. (segundo Bakhtin (1992:281) gêneros discursivos primários, mais simples). Nas interações em questão, a tematização partiu do discurso literário, mais

complexo e mais elaborado. Estes dois aspectos somados - lugar público e texto literário - fizeram com que as discussões, ainda que orais, se aproximassem dos modelos mais complexos dos gêneros da escrita. Neste processo, temas ideológicos como os mitos do letramento aceitos, naturalizados e incorporados pelo adulto analfabeto, passam a ser discutidos e questionados.

Nas interações que partiram da leitura da poesia **Ensino**, num dado momento perguntamos aos alunos se eles concordavam com o narrador, para quem o sentimento era mais importante que o estudo, ou com a mãe (personagem da poesia), que defendia justamente o oposto. As respostas trouxeram à tona as experiências dos alunos, que foram analisando e refletindo sobre a própria condição de analfabetos, lançando mão de abstrações e comparações:

- (120) AG - o meu pai não tem estudo e até hoje ele nunca foi ruim (+) sempre trabalhou pra sustentá nós!
- (121) ML - é pensando assim (+) a minha mãe também não
- (122) PE - muita gente não tem leitura mas tem sentimento, tem educação (+) aconteceu isso comigo (+) eu até já contei esta história pra dona Cláudia (+) um dia eu fui procurá o INPS e perguntei prum homem mal educado/ porque leitura não é educação/ onde era o INPS e ele me respondeu OLHA A PLACA

LÁ (+) aquilo me doeu/ me doeu não (+) me dói até hoje. Se eu soubesse ler não tinha perguntado ((agitação))

(123) AL - só sei dizer que sentimento é uma coisa importantíssima

Neste segmento podemos observar que os alunos discutem o “ser analfabeto” e durante a interação colocam suas opiniões, ouvem as dos colegas e lançam mão de outros valores sociais importantes (caráter, trabalho, família) para compensar ou contrabalançar a concepção negativa de analfabeto, como fez AG, em 120: “o meu pai não tem estudo e até hoje ele nunca foi ruim (+) sempre trabalhou para sustentá nós”. Podemos observar, ainda, que a fala de AG serve de parâmetro para ML em 121 que hesita, mas acaba concordando com AG: “pensando assim (+) a minha mãe também não”.

Pereira (1997:62) observa que, no processo discursivo de identificação com os valores socialmente legitimados, o analfabeto adulto pode se reconhecer como *sujeito menor*, inferior ao letrado, numa perspectiva que valida os mitos e os valores sociais que caracterizam o analfabeto como *incapaz* ou *menos humano* que o letrado. Por outro lado, pode aparecer, no discurso do analfabeto, a denegação desses valores já instituídos. Neste caso, o analfabeto está simultaneamente reconhecendo e negando tais valores. Os enunciados 120 e 121 apresentam uma denegação desses valores em relação ao analfabeto (sujeito menor, menos humano, incapaz) ao contrapô-los a

outros valores sociais igualmente legitimados, como o trabalho, responsabilidade, idoneidade etc.

Observamos, ainda neste exemplo, que a fala de PE, em 122, apresenta o relato de uma experiência. Na entrevista que realizamos, logo nos primeiros contatos com a turma, PE relatou o mesmo fato. Comparemos, então, os dois enunciados:

(122) PE - muita gente não tem leitura mas tem sentimento, tem educação (+) aconteceu isso comigo (+) eu até já contei esta história pra dona Cláudia (+) um dia eu fui procurá o INPS e perguntei prum homem mal educado/ porque leitura não é educação/ onde era o INPS e ele me respondeu OLHA A PLACA LÁ (+) aquilo me doeu/ me doeu não (+) me dói até hoje. Se eu soubesse ler não tinha perguntado ((agitação))

(124 - na entrevista) PE - Um dia eu fui procurá o INPS e perguntei prum homem mal educado onde era o INPS e ele respondeu OLHA A PLACA LÁ! Aquilo me doeu muito

Podemos observar que o enunciado 122 apresenta uma estrutura mais elaborada que o 124, pois apresenta uma introdução depois a complicação e por fim uma avaliação. PE tece uma introdução para seu relato, partindo de um enunciado mais abstrato, de um tratamento geral, ao estabelecer a relação

entre alfabetização, educação e sentimento - muita gente não tem leitura mas tem sentimento, tem educação - e, depois, direciona sua fala para o relato da experiência pessoal: aconteceu isso comigo. No meio do relato aparece uma explicativa - porque leitura não é educação - que não aparece em 124. Esta elaboração aprimorada do enunciado 122, do ponto de vista lingüístico, é índice do tratamento mais complexo dado ao mesmo fato, já que ele acontece numa situação discursiva diferente em que PE não fala apenas para o pesquisador, mas para toda a classe e sua fala parte da discussão de um texto escrito. Todos estes aspectos entram em jogo na interação. A explicativa que aparece em 122 revela, também, uma tentativa de desfazer a contradição existente no enunciado, pois o aluno está inserido num processo educativo para aprender a ler, mas nega a relação posta - "leitura não é educação" - esta negação pode, assim, ser compreendida como uma tentativa (frustrada, talvez) de resolver ou explicar a contradição.

Ainda, no final do enunciado 122, PE apresenta uma explicação justificando seu ato, sob a forma condicional "se eu soubesse ler não tinha perguntado". A conjunção subordinativa condicional que inicia a oração expressa uma hipótese contrafactual, que funciona, a nosso ver, como uma avaliação. Em 124 o relato do mesmo fato aparece de forma menos elaborada, do ponto de vista estrutural, e o enunciado termina com a expressão de sua

indignação diante do acontecido - “Aquilo me doeu muito”, mas não traz uma avaliação como ocorre em 122.

Na leitura da poesia **O Mundo é Grande** de Carlos Drummond de Andrade um aluno faz uma abstração que revela uma elaboração estilística aprimorada para a interpretação de um dos versos. O segmento que analisaremos é parte dos primeiros momentos da aula, logo após a leitura do texto, em que os alunos tentavam compreender a poesia:

- (125) JÁ - o mundo é grande mas não dá pra gente ver tudo a gente só guarda uma parte na mente né?!
- (126) EN - ((incompreensível)) na terra
- (127) EL - o mundo é grande (+)
- (128) VD - o mundo é grande e cabe numa janela, mas eu acho que:: as pessoas que estudam pouco ou têm falta de conhecimento no estudo:: não sei se cabe, não cabe (+) a janela é bem pequena né?!

Neste segmento os alunos estavam tentando construir um sentido para a poesia de Drummond. Veja que JA correlaciona o tamanho do mundo com as possibilidades de se conhecer este mundo, tal como o poeta, que estabelece relações dimensionais entre o tamanho do mundo e uma janela. EL, em 127, hesita ao tentar atribuir um sentido ao verso, e perde o turno para VD, que não coloca a palavra “mundo” em foco, mas sim a palavra “janela”. O aluno

interpreta “janela” como uma metáfora de “conhecimento”. VD repete o verso - o mundo é grande e cabe numa janela - que é a primeira proposição do enunciado, em seguida usa a conjunção adversativa *mas* seguida de um verbo de opinião para apresentar um ponto de vista diferente - mas eu acho que. Quando o verbo de opinião é usado no presente, ou ele representará uma redundância (quando a opinião posta e a opinião implicada pelo pressuposto forem idênticas) ou uma contradição (se elas forem incompatíveis) (cf. Ducrot, 1972:281). No enunciado 128, a opinião posta representa uma idéia oposta, pois, enquanto o narrador dos versos retomados pelo aluno defende que o mundo cabe numa janela, este defende justamente o contrário. Ainda, VD, no final do enunciado, completa seu raciocínio de maneira progressiva - não sei se cabe (+) não cabe (+) a janela é bem pequena né. Na primeira seqüência - não sei se cabe, o locutor expressa dúvida, na segunda VD efetivamente nega a proposição e na terceira, apresenta uma justificativa na forma afirmativa. Nesta última parte do enunciado aparece o advérbio de intensidade *bem* que reforça o posicionamento do enunciador, ao discordar da noção posta no poema.

Neste segmento, VD coloca em debate o mesmo tema discutido na aula anterior em que fora feita a leitura da poesia **Ensino**. Ao estabelecer esta relação temática entre as duas aulas, VD apresenta um enunciado especialmente elaborado, do ponto de vista estilístico, formal e das relações

simbólicas, para vincular o termo “janela” à visão de mundo, numa leitura metafórica do poema.

A tematização, a partir da escrita, de alguns assuntos chaves abordados no discurso cotidiano proporcionou o início de uma elaboração lingüística mais complexa de temas tratados no dia-a-dia. O texto literário funcionou, então, como instrumento para uma ação reflexiva e emersão do sujeito letrado.

## CONCLUSÃO

A execução do plano de ações desta pesquisa nos permitiu verificar que as leituras literárias em sala de aula possibilitaram um trabalho pedagógico eficiente de formação de leitores, uma vez que a ficção estimulou o aluno a interpretar e a construir sentidos, desencadeando um processo de emersão do leitor até então oculto ou inexistente.

Para evidenciar a eficiência dos trabalhos com o texto literário, em alguns momentos comparamos situações de aulas com textos informativos àquelas com textos literários e verificamos que, nas aulas com a literatura os alunos se mostraram mais à vontade para interpretar e discutir o texto. Para nós, o fato de o aluno se sentir autorizado a discutir o texto literário foi fundamental para o estabelecimento de um ritmo de aula capaz de envolver o aluno no processo de aprendizagem. A literatura fomentou o interesse pelo texto fazendo com que os alunos passassem a observá-lo como sendo um objeto passível de questionamento e, ao mesmo tempo, como fonte de respostas.

No capítulo 4 procuramos analisar alguns dados para responder a primeira e a segunda pergunta de pesquisa. A primeira, relacionada ao papel da literatura como um instrumento para a transformação das tradicionais aulas de leitura, foi discutida ao analisarmos os dados quantitativa e qualitativamente, em que procuramos evidenciar as transformações da classe. Vimos que os alunos passaram a atuar como agentes no processo de aprendizagem, constituindo-se leitores, uma vez que questionavam o texto, faziam inferências, argumentavam e debatiam na busca do(s) sentido(s).

A segunda pergunta, relacionada às contribuições da literatura enquanto recurso didático que permitiria ao professor observar as hipóteses de leitura dos alunos foi respondida ao apontarmos, num contexto de aprendizagem que privilegiou a atuação do aluno, as possibilidades de o professor estar constantemente observando as estratégias de aprendizagem de leitura de seus alunos. Ainda, mostramos que este contexto de aprendizagem permitiu que o professor tomasse conhecimento das hipóteses interpretativas dos alunos, ajudando-o a testá-las através da releitura ou da elaboração de perguntas de interpretação capazes de ajudar o aluno a comprovar ou não suas hipóteses interpretativas. A participação efetiva do aluno nas aulas torna possível o estabelecimento de um trabalho conjunto entre o professor e o aprendiz e,

desta forma, a aprendizagem se desenvolve de maneira mais crítica e significativa. O contexto de aula, em que a palavra do aluno, do professor e do texto têm estatuto semelhantes, favorece uma certa consonância entre os objetivos do curso (ensinar a leitura e a escrita) e do aluno (aprender a leitura e a escrita num contexto em que pudesse afirmar-se como parte integrante da sociedade, a mesma que o marginaliza pela condição de analfabeto).

O texto literário, desprovido de um compromisso direto com a informação, favoreceu a participação dos alunos, o que, por sua vez, transformou o ritmo das aulas dando origem a um contexto de aprendizagem diferenciado. Para nós, esta transformação no contexto de aprendizagem pode significar a transformação dos paradigmas tradicionais que quase sempre moldam os cursos de formação de jovens e adultos.

A terceira pergunta, relacionada às possibilidades de as leituras literárias funcionarem como um instrumento para uma ação-reflexiva do analfabeto adulto sobre si mesmo e sobre o mundo a sua volta, foi respondida, pensamos, no capítulo 5 através das análises, em que discutimos quatro categorias indicativas do envolvimento entre leitor e texto que puderam evidenciar uma ação reflexiva do aluno.

Os exemplos que analisamos sinalizam para uma ação reflexiva realizada pelo uso da palavra na ação enunciativa, observada através das quatro categorias postas. A ação reflexiva é condição necessária (embora não suficiente) ao desenvolvimento de todo e qualquer processo de transformação do aluno, seja na formação do leitor crítico ou no processo de conscientização. O uso da palavra numa ação reflexiva é fundamental também para a reformulação dos programas de alfabetização comprometidos com a formação de leitores e escritores críticos e participantes do processo educativo e, por extensão, do processo maior de desenvolvimento social. O texto literário - discurso especialmente elaborado - funcionou como um instrumento para o desencadeamento deste processo de ação/reflexão do aluno adulto.

A literatura, enquanto arte, sensibilizou o leitor levando-o a uma reflexão diferenciada de temas que muitas vezes são focos de conversas informais dos alunos, mas que não alcançam uma elaboração ou reflexão mais consistente do assunto. Ainda, o estímulo para as participações nas aulas com a literatura fez com que os alunos debatessem temas aprendendo, na prática, o jogo argumentativo necessário para a defesa de uma opinião; ou seja, além do aprendizado da leitura em si, os alunos iniciaram, através dos debates, um aprendizado da argumentação. Como não fazia parte dos objetivos deste trabalho discutir o aprendizado argumentativo, não tratamos desta questão

mais à fundo. No entanto, nos pareceu um tópico merecedor de uma investigação específica, num próximo trabalho.

A força da palavra especialmente organizada do texto literário nos mostrou a capacidade de sedução deste gênero da escrita. O texto literário atraiu o aluno para a escrita, mesmo quando apresentou dificuldades, como ocorreu na aula com o conto **O professor de grego**, que analisamos, em que a falta de conhecimento prévio de leitura dificultava a compreensão. Ainda assim, os alunos não perderam o interesse pela narrativa, ao contrário, buscaram as informações que precisavam. Então, pudemos observar que, quando o aluno está seduzido pelo texto, ele não desiste de compreendê-lo, ele busca elementos ou informações para cumprir seu papel enquanto leitor que é o de atribuir sentido à escrita.

Por fim, gostaríamos de reafirmar a fundamental importância dos trabalhos com a literatura em sala de aula para a formação do leitor proficiente; pois é este tipo de formação (em que o aluno é agente) que o analfabeto adulto, mesmo que inconscientemente, busca em seu retorno à escola.

## ABSTRACT

This work examines the role of literature in the teaching of reading to adults students. Our aim is to analyse the functions of literary texts in the adult literacy classroom, as a didactic resource, as an instrument for reflexive thought and as an instrument for the transformation of the traditional methods of reading instruction in adult literacy education.

Through collaborative research, we developed an intervention program which can be divided into three steps. The first step aimed at the integration of the members in the research program, and the selection of literary texts for reading and discussion. The second step consisted of data collection, the recording of the classes involved, through field notes and audio recording. The last step consisted of the analysis of the data presented in this dissertation.

We based our analysis on the studies of literacy as a social practice and we analyse the classroom interaction data from this perspective. The results of our intervention program confirm the tripartite function of literature in the acquisition of reading by adult students.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, F. *A Escola e a Literatura*. In: COUTINHO, A. e COUTINHO, E. F. A Literatura no Brasil - introdução geral. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio; Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1986.
- BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- \_\_\_\_\_. Estética da Criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARTON, D. Literacy: An introduction to the Ecology of Written Language. Cambridge: Blackwell, 1994.
- CAGLIARI, L.C. Linguística e Alfabetização, Campinas: Scipione, 1989.
- CÂNDIDO, A. Vários Escritos. 3ª ed, São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CAZDEN, C. Classroom Discourse. The language of teaching and learning. Portsmouth, NH: Heinemann, 1989.
- CHAFE, W. Integration and Involvement in Speaking, writing and Oral Literature. In: TANNEN, D. (org.) Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy. New Jersey: Ablex, 1984.
- CHARTIER, A. M. & HEBRARD, J. Discurso Sobre Leitura: 1880-1980, São Paulo: Ática, 1995.

- COUTINHO, A. Prefácio da Segunda Edição. In: COUTINHO, A. e COUTINHO, E. F. A Literatura no Brasil - introdução geral. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio; Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1986.
- DUCROT, O. Provar e Dizer: linguagem e lógica. São Paulo: Global, 1981.
- ECO, H. Lector In Fabula: la cooperacion interpretativa em el texto narrativo. Barcelona: Editorial Lumes, 1981.
- FARIA, G. (editor) Soletre MOBRAL e Leia Brasil: cinco anos de luta pela alfabetização. Rio de Janeiro: Guavira, 1976.
- FOUCAMBERT, J. A Leitura em Questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- \_\_\_\_\_. A Criança, O Professor e A Leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.
- \_\_\_\_\_. A Importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, Editora Autores Associados, 1984.
- GASPARINI - BASTOS, S. D. Um descrição do comportamento dos advérbios Modalizadores epistêmicos no português falado. Dissertação de Mestrado em Lingüística. Campinas, Unicamp, 1997.
- GIROUX, H. A. Theory & Resistance in Education - A pedagogy for Opposition. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers Inc., 1983.
- GRAFF, H. J. Os Labirintos da Alfabetização: Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. Dicionário de Semiótica. São Paulo: Cultrix, 1979.

GUIMARÃES, E. Texto e Argumentação: um estudo de conjunções do português. Campinas: Pontes, 1987.

HEATH, S. B. Ways with words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

\_\_\_\_\_. "Critical factors in literacy development", In. CASTELL S; LUKE, A. E EGAN, K. Literacy, Society, and Schooling: a reader. London; New York: Cambridge University Press, 1986.

ILLICH, I. "Um apelo à Pesquisa em Cultura Escrita Leiga" In: Olson, D. R., Torrence, N. Cultura , Escrita e Oralidade, Ática: São Paulo, 1995.

KATO, M. A. No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, A. B. Oficina de Leitura: Teoria e Prática 4ª ed. Campinas: Pontes: Editora da UNICAMP, 1993.

KLEIMAN, A. B. (org.) Os Significados do Letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. "Análise e Produção de Texto". In. PEREIRA, M. T. G. (org) Língua e Linguagem em Questão. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

- \_\_\_\_\_. “A Construção de Identidade em sala de Aula: um enfoque interacional”. In. SIGNORINI, I. Língua (gem) e Identidade. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp; 1998.
- \_\_\_\_\_. “Ação e mudança na sala de aula: uma perspectiva sobre letramento e interação”. In. ROJO, R. Alfabetização e Letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1998a.
- \_\_\_\_\_. “Projeto de Formação do Alfabetizador: uma história de confrontos e ajustes de perspectivas”. In. Kleiman, A. & Signorini, I. a sair.
- KOCH, I.V.& TRAVAGLIA, L.C. Texto e Coerência. São Paulo: Cortez, 1989.
- LAJOLO, M. O Que É Literatura. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- \_\_\_\_\_, M. “O texto não é pretexto”. In: ZILBERMAN, R. (org.) Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1988.
- LOPES, E. Discurso, Texto e Significação: uma teoria da interpretação. São Paulo: Cultrix: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.
- MARCUSCHI, L. A. Análise da Conversação. São Paulo: Ática, 1986.
- MOITA LOPES, L.P. “Discursos de Identidade em Sala de aula de L1: a construção da diferença”. In. SIGNORINI, I. Língua (gem) e Identidade. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp; 1998.

- MONLEVADE, J. & FERREIRO, E. O FUNDEF e seus Pecados Capitais. Ceilândia, DF: Idéa Editora, 1997.
- OJA, S. N. & SMULYAN, L. Collaborative Action Research - A developmental Approach. London: The Falmer Press, 1989.
- OLIVEIRA, C. O Alfabetizador e a Leitura: análise de uma experiência de formação em serviço, Dissertação de mestrado, Campinas: Unicamp, 1994.
- OLSON, D. R. O Mundo no Papel: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.
- ONG, W. J. Oralidad y Escritura: tecnologia de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- ORLANDI, E. P. Discurso E Leitura. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- PERERA, K. *Some Differences between Speech and Writing* In Perera K In: Children's Writing and Reading Basil Blakwell: London. 1984.
- PEREIRA, I. A. A Oralidade Letrada de Lideranças não Escolarizadas. Tese de Doutorado, Campinas, Unicamp, 1997.
- RATTO, I. *Política: Fator de constituição do letramento do analfabeto adulto* In Kleiman, A. B. ( org. ) Os significados do letramento, Mercado de Letras: Campinas, 1995.

- REIS, H. R. *Cultura, Poder, Saber: alfabetização de jovens e adultos*. In. Educação e Realidade, 20(1): 123-134, jan/jun, 1995.
- RONCAGLIA, C. & PEDERSOLI, G. *Gênero e expressividade na redação do jovem e adulto Analfabeto*. In. KLEIMAN, A. e SIGNORINI, I., a publicar.
- ROJO, R. H. R. *Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de fazer"*. In: Kleiman, A. B. ( org. ) Os significados do letramento, Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- ROMMETVEIT, R. *Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control*. In V. WERTSCH (ed.) Culture, communication, and cognition: vygotskian perspectives. Nova York: Cambridge University Press, 1985.
- ROSA, M. Marcadores de Atenuação. São Paulo: Contexto, 1992.
- SAMUEL, R. (org.) Manual de Teoria Literária. Petrópolis: Vozes, 1984.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. The Psychology of Literacy. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1981.
- SMITH, F. Compreendendo a Leitura: uma perspectiva psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SIGNORINI, I." & DIAS, R. M. "Até agora, só ferrada, cara!" *O cognitivo, o afetivo e o motivacional na alfabetização de jovens*. In: Kleiman e Signorini, à sair.

- BORGES DA SILVA, S. B. *Leitura e Alfabetização de Jovens e Adultos: Contribuições para a construção do sujeito participativo*. In: Kleiman e Signorini, à sair.
- SOARES, M.B. *Literacy Assessment and Implications for Statistical Measurement*. UNESCO: Current surveys and research in statistics, 1992.
- STREET, B. V. Literacy in Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- \_\_\_\_\_. Social Literacy: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. London; New York, Longman, 1995.
- TERZI, S. A Construção da Leitura. Campinas: Pontes; Editora da UNICAMP, 1995.
- THYOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1994 - 6ª ed.
- VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. Strategies of Discourse Comprehension. Nova York: Academic Press, 1983.
- VIGNER, G. *Intertextualidade, Norma e Legibilidade* In: GALVEZ, C. O Texto: leitura e Escrita. Campinas: Pontes, 1988.



# ANEXOS

## ANEXO 1

**Quem não Gosta de Samba Bom sujeito não é**

No carnaval, pessoas de vários países vêm pular atrás dos trios elétricos na Bahia, assistir aos desfiles das escolas de samba no Rio e em São Paulo e as danças como frevo em Pernambuco.

No Rio, as escolas gastam milhões de dólares para preparar as histórias que mostram nos desfiles. É como no teatro. As pessoas fantasiadas são os atores. Os carros alegóricos são os cenários e o samba-enredo é o texto.

São Paulo teve seu primeiro desfile de escola de samba em 1936. Antes existiam os cordões: grupos que brincavam nas ruas. Na frente iam homens com balizas e abriam espaço na multidão acompanhados pelos instrumentos. Atrás seguiam os foliões: homens de um lado e mulheres do outro. Os cordões não contavam histórias nem tinham samba-enredo. Os foliões cantavam e dançavam marchinhas de carnaval.

(Folhinha, 12/02/1994)

## Anexo 2

### **Como Nasceram As Escolas de Samba**

As escolas de samba nasceram no Rio de Janeiro. Tudo começou com a libertação dos escravos em 1888. Pode-se dizer que a lei Áurea dividiu a população negra do Rio em duas. Os escravos que tinham trabalho ficaram morando no centro da cidade. Os desempregados foram construir suas casas nos morros ou em lugares mais afastados.

O samba era a música mais importante das duas comunidades. Os negros da cidade dançavam e cantavam à vontade nas festas de fim de semana e as chamadas “Tias baianas” dançavam em suas casas. Os negros que moravam nos morros eram proibidos de sambar pela polícia, porque suas festas sempre acabavam em briga.

As escolas de samba surgiram porque os moradores dos morros queriam provar à polícia que eram capazes de fazer uma festa de carnaval tão civilizada quanto as das “Tias”.

A primeira escola de samba carioca, a “Deixa Falar” surgiu em 1928 no bairro do Estácio, ao pé do morro de São Carlos. Logo outras seguiram seus passos. Assim, da perseguição policial acabou nascendo a festa do carnaval brasileiro.

(Folhinha, 02 de fevereiro de 1994)

## Anexo 3

**Osso estica demais e provoca dor de crescimento**

- Super Interessante, fevereiro de 1998. -

*O que é a chamada "dor de crescimento?"*

É um mal que aparece no último estirão de crescimento da criança, em geral entre os 10 e os 14 anos. Não se cresce continuamente, o tempo todo. Uma criança tem duas ou três fases de crescimento veloz. "Nesse período, os ossos crescem muito rápido", explica o ortopedista Sérgio Nicoletti, da Universidade Federal de São Paulo. "Os músculos, os tendões e os ligamentos nem sempre acompanham o desenvolvimento com a mesma velocidade. Isso causa um descompasso e essas estruturas podem tensionar-se demais, provocando dor." O mal ocorre com mais frequência nas pernas, principalmente nos joelhos, porque esses ossos são os que crescem mais rápido. Mas não chega a constituir uma doença. E nem precisa de tratamento. Por mais que se façam exames ou radiografias, nenhuma anomalia é registrada. Quando termina a fase de estiramento, a dor desaparece. Tudo o que os médicos podem fazer é indicar um analgésico para os meninos e meninas.

## Anexo 4

**O bambu pode crescer um metro por dia**

Super Interessante, outubro de 1997

*Qual é a planta que cresce mais rápido?*

É difícil dizer qual é a mais ligeirinha. Mas com certeza o bambu é um dos recordistas em crescimento. “Fizemos uma experiência aqui no instituto e uma espécie aumentou 23 centímetros em 24 horas, sem adubo ou tratamento especial”, conta o agrônomo Anísio Azzini, do Instituto Agronômico de Campinas, em São Paulo. Há um caso registrado em 1956 de uma espécie de bambu gigante, o *Thyllostchys edulis*, que cresceu 1,21 metros em um único dia no Japão. Essas plantas esticam mais rápido na primeira fase do desenvolvimento, que dura de dois a três meses. “Vão sempre aparecendo novos gomos que saem de dentro dos outros, mais ou menos como as antenas dos automóveis”, diz Azzini. Depois disso, apenas os ramos do topo se desenvolvem.

## Anexo 5

### DENGUE ATINGE NOVAS ÁREAS EM CAMPINAS

A epidemia de dengue que estava concentrada na região leste de Campinas está se espalhando para a região sul e nordeste. Foram confirmados 57 novos casos da doença, a maioria nas duas últimas áreas.

Segundo a Vigilância Epidemiológica, está difícil controlar a disseminação da doença. A região norte, até então considerada protegida, teve dois casos confirmados ontem. ( primeira página)

### **Dengue atinge três regiões em Campinas**

Ricardo Galhardo - da reportagem local -

A epidemia de dengue que estava concentrada na região leste de Campinas está se disseminando para as regiões sul e nordeste. Ontem, foram confirmados 57 novos casos da doença, a maioria nas duas últimas áreas.

Segundo a coordenadora de doenças transmissíveis da Vigilância Epidemiológica de Campinas, Naoko Jardim da Silveira, três regiões estão com altos índices de transmissão da doença.

Segundo Naoko, a principal meta de saúde da cidade agora é traçar uma estratégia para evitar a ocorrência de uma endemia (doença registrada constantemente em determinado lugar) de dengue em Campinas.

“Está difícil controlar a epidemia. Precisamos trabalhar para evitar que a situação se perpetue na cidade” disse Naoko.

Ontem, o instituto Adolfo Lutz confirmou outros 57 casos da doença no município. A região de maior incidência continua sendo a leste (com 17 casos),

seguida da região sul (15 casos) e nordeste (9 casos). Outros 14 casos não tiveram sua origem identificada.

A região norte, até então considerada protegida da doença, teve dois casos confirmados ontem.

De acordo com a Vigilância Epidemiológica da DIR - 12 (Direção Regional de Saúde), o número de casos no município é de 437 desde o início da epidemia, em novembro de 97.

As autoridades ligadas à área da saúde em Campinas continuam afirmando que a doença está sob controle.

“Continuamos monitorando os casos” disse Naoko.

“A dengue não está fora de controle”, disse a coordenadora da Vigilância Epidemiológica da DIR - 12, Maria Filomena Golveia Vilela.

No entanto, números oficiais comparados a declarações feitas por autoridades no início da epidemia mostram que a situação está descontrolada.

“O mosquito *Aedes aegypti*, (transmissor da dengue) está espalhado por toda cidade”, disse o diretor-regional da Sucen (Superintendência da Controle de Endemias), engenheiro Valmir Roberto Andrade, à Folha, há um mês.

Segundo ele, na época, a grande incidência do mosquito não representava perigo para o vírus estava restrito a região leste. “O mosquito sem o visto não faz nada”, disse.

## ANEXO 6

**Ensinamento**

Minha mãe achava estudo  
a coisa mais fina do mundo.

Não é .

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,  
ela falou comigo:

"Coitado, até essa hora no serviço pesado".

Arrumou pão e café , deixou tacho no fogo com água quente.

Não me falou em amor.

Essa palavra de luxo.

(Adélia Prado)

## ANEXO 7

**O Mundo é Grande**

O mundo é grande e cabe  
nesta janela sobre o mar.

O mar é grande e cabe  
na cama e no colchão de amar.

O amor é grande e cabe  
no breve espaço de beijar.

(Carlos Drummond de Andrade in “Amar se Aprende Amando”)

## ANEXO 8

**ESTRELA**

- Gilberto Gil -

Há de surgir  
Uma estrela no céu  
Cada vez que ocê sorrir  
Há de apagar  
Uma estrela no céu  
Cada vez ocê chorar

O contrário também  
Bem que pode acontecer  
De uma estrela brilhar  
Quando a lágrima cair  
Ou então  
De uma estrela cadente se jogar  
Só pra ver  
A flor do seu sorriso se abrir

Hum!  
Deus fará  
Absurdos  
Contanto que a vida seja assim  
Sim  
Um altar  
Onde a gente celebre  
Tudo o que Ele consentir

## ANEXO 9

**Mapa de Anatomia: O Olho**

Cecília Meireles

O Olho é uma espécie de globo,  
é um pequeno planeta  
com pinturas do lado de fora.

Muitas pinturas:

azuis, verdes, amarelas.

É um globobrilhante:

parece cristal,

é como um aquário com plantas

finamente desenhadas: algas, sargaços,

miniaturas marinhas, areias, rochas, naufrágios e peixes de ouro.

Mas por dentro há outras pinturas,

que não se vêem:

umas são imagens do mundo,

outras são inventadas.

O Olho é um teatro por dentro.

E às vezes, sejam atores, sejam cenas,

e às vezes, sejam imagens, sejam ausências,

formam, no Olho, lágrimas.

## ANEXO 10

**Levantados do Chão**

Chico Buarque / Milton Nascimento

Como então? Desgarrados da terra?  
Como assim? Levantados do chão?  
Como embaixo dos pés uma terra  
Como água escorrendo da mão?

Como em sonho correr numa estrada?  
Deslizando no mesmo lugar?  
Como em sonho perder a passada  
E no oco da terra tombar?

Como então? Desgarrados da terra?  
Como assim? Levantados do chão?  
Ou na planta dos pés uma terra  
Como água na palma da mão?

Habitar uma lama sem fundo?  
Como em cama de pó se deitar?  
Num balanço de rede sem rede  
Ver o mundo de pernas pro ar?

Como assim? Levitante colono?  
Pasto aéreo? Celeste curral?  
Um rebanho nas nuvens? Mas como?  
Boi alado? Alazão sideral?

Que esquisita lavoura! Mas como?  
Um arado no espaço? Será?  
Choverá que laranja? Que pomo?  
Gomo? Sumo? Granizo? Maná?

## ANEXO 11

**O PROFESSOR DE GREGO**

MANUEL BANDEIRA

"Ciro conta que:

—Quando X assumiu o governo de Estado, tratou logo de colocar os seus amigos, que eram numerosos e andavam bem esfomeados. A mudança de política permitiu demitir muita gente, que foi substituída pela gente do governador. Eis, que, quando já não sobrava lugarão de encher os olhos e o bolso, chegou do interior do Estado mais um amigo do governador, amigo de infância a quem era impossível deixar de atender.

—Mas também você se meteu naqueles cafundós, nunca mais deu notícias de si, ponderou o governador. Agora os melhores lugares já estão preenchidos. Em todo caso, vou pensar no caso. Dê-me uns dias e apareça.

Três dias depois, o amigo voltou ao Palácio. Foi recebido com efusão.

—Arranjei um coisa ótima para você, disse o governador. Uma sinecura! você vai ser professor de grego no Ginásio do Estado.

—Mas eu não sei nada de grego, nem quero saber!

—Nem precisa saber. Pela última reforma do ensino, o grego é matéria facultativa, e há dois anos não aparece ninguém para estudar grego. Portanto, tudo o que você tem a fazer é comparecer no princípio do mês para receber seus vencimentos.

O amigo achou ótimo e foi nomeado. Era aí por junho; até o fim do ano não houve dúvida na sua felicidade de comensal à mesa do orçamento do Estado. Mas no começo do ano seguinte principiou ele a temer que se aparecesse no ginásio algum rapazola extravagante com vontade de aprender grego. O professor ia à Secretaria do Ginásio e indagava do secretário se entre os matriculados havia alguém para a cadeira. O secretário, muito amável, respondia que não, mas que aqueles rapazes deixavam tudo para a última hora e era bem possível que o professor tivesse a satisfação de conseguir um aluno. Não sabia o secretário que era justamente o que o professor não queria!

Afinal, na véspera de se encerrarem as matrículas, surgiu um desalmado que desejava aprender grego para ler Homero no original. O professor ficou aterrado e correu para o governador. Queria a demissão imediatamente, para não ficar desmoralizado.

— Arranje-me outra coisa, pediu aflito o amigo.

— Calma homem. Não vá ao Ginásio na primeira semana. Raro é o professor que vai. Até lá é possível que o matriculado desista do grego. Passe por aqui dentro de uma semana. Verei o que se pode fazer.

Não foi preciso outro lugar para o amigo do governador. Ele continuou como professor de grego. O aluno é que desistiu. Isso é, não desistiu, foi preso e expulso do Estado como comunista. A notícia se espalhou e nunca mais apareceu ninguém no Ginásio com veleidades de aprender grego".

## ANEXO 12

**O homem que espalhou o deserto**  
Ignácio de Loyola Brandão

Quando menino, costumava pegar a tesoura da mãe e ia para o quintal, cortando folhas das árvores. Havia mangueiras, ameixeiras, abacateiros, pessegueiros e até mesmo jabuticabeiras. Um quintal enorme, que parecia uma chácara e onde o menino passava o dia cortando folhas. A mãe gostava, assim ele não ia para a rua, não andava em más companhias. E sempre que o menino apanhava o seu caminhão de madeira (naquele tempo, ainda não havia os caminhões de plástico, infelizmente) e cruzava o portão, a mãe corria com a tesoura: tome filhinho, venha brincar com as suas folhas. Ele voltava e cortava. As árvores levavam vantagem, porque eram imensas e o menino pequeno. O seu trabalho rendia pouco, apesar do dia-a-dia constante, de manhã à noite.

Mas o menino cresceu, ganhou tesouras maiores. Parecia determinado, à medida que o tempo passava, a acabar com as folhas todas. Dominado por uma estranha impulsão, ele não queria ir à escola, não queria ir ao cinema, não tinha namoradas ou amigos. Apenas tesouras, das mais diversas qualidades e tipos. Dormia com elas no quarto. À noite, com uma pedra de amolar, afiava bem os cortes, preparando-as para a tarefa do dia seguinte. Às vezes, deixava aberta a janela para que o luar brilhasse nas tesouras polidas.

A mãe, muito contente, apesar do filho detestar a escola e ir mal nas letras. Todavia era um menino comportado, não saía de casa, não andava em más companhias, não se embriagava aos sábados como os outros meninos do quarteirão, não freqüentava ruas suspeitas onde mulheres pintadas exageradamente se postavam às janelas, chamando os incautos. Seu único prazer eram as tesouras e corte das folhas.

Só que, agora, ele era maior e as árvores começaram a perder. Ele demorou apenas uma semana para limpar a jabuticabeira. Quinze dias para a mangueira menor e vinte e cinco para a maior. Quarenta dias para o abacateiro que era imenso, tinha mais de cinqüenta anos. E seis meses depois, quando concluiu, já a jabuticabeira tinha novas folhas e ele precisou recomeçar.

Certa noite, regressando do quintal agora silencioso, porque o desbastamento das árvores tinha afugentado os pássaros e destruído ninhos, ele concluiu que de nada adiantaria podar as folhas. Elas se recomporiam sempre. É uma capacidade da natureza, morrer e reviver. Como o seu cérebro era diminuto, ele demorou meses para encontrar a solução: um machado.

Numa Terça-feira, bem cedo, que não era de perder tempo, começou a derrubar o abacateiro. Levou dez dias, porque não estava habituado a manejar machado, as mãos calejaram, sangraram. Adquirida a prática, limpou o quintal e descansou aliviado.

Mas insatisfeito, porque agora passava o dia a olhar aquela desolação, ele saiu de machado em punho, para os arredores da cidade. Onde encontrava árvore, capões, matos, atacava, limpava, deixava os montes de lenha arrumadinho para quem quisesse se servir. Os donos dos terrenos não se incomodavam, estavam em vias de vendê-los para fábricas ou imobiliárias e precisavam de tudo limpo mesmo.

E o homem do machado descobriu que podia ganhar a vida com o seu instrumento. Onde quer que precisassem derrubar árvores, ele era chamado. Não parava. Contratou uma secretárias para organizar uma agenda. Depois auxiliares. Montou uma companhia, construiu prédios para guardar os machados, abrigar seus operários devastadores. Importou tratores e máquinas especializadas do estrangeiro. Mandou assistentes fazerem cursos nos Estados Unidos e Europa. Eles voltaram peritos de primeira linha. E trabalhavam, derrubavam. Foram do sul ao norte, não deixando nada em pé.

Onde quer que houvesse uma folha verde, lá estava uma tesoura, uma machado, um aparelho eletrônico para arrasar.

E enquanto ele ficava milionário, o país se transformava num deserto, terra calcinada. E então, o governo, para remediar, mandou buscar em Israel técnicos especializados em tornar fértil as terras do deserto. E os homens mandaram plantar árvores. E enquanto as árvores eram plantadas, o homem do machado ensinava ao filho a sua profissão.

## ANEXO 13

**O Amor proibido**

Alaelson

-Paródia da música "Adeus amor eu vou partir" de Benito de Paula-

2x     Meu amor ela vai partir  
       Ela vai embora

Mulher eu fico parado olhando pra você  
Você é bonita é, é casada, eu não posso ter você  
Eu fico cheio de saudade quando você vai embora  
Ah! Eu sofro agora

2x     Pra não ver você ir embora  
       É minha última vez que imploro

Às vezes eu fico parado pensando em você  
Eu te amo tanto e não consigo te esquecer  
Eu fico louco de saudade quando você vai embora  
Ah! Que sofro agora

2x     Pra não ver você ir embora  
       É minha última vez que imploro

Eu quero pedir para você ficar um pouco aqui  
Eu fico louco de amor pra não ver você partir

2x     Pra não ver você ir embora  
       É minha última vez que imploro

## Anexo 14

**Morte e Vida Severina****O RETIRANTE EXPLICA AO LEITOR QUEM É E A QUE VAI**

\_ O meu nome é Severino,  
não tenho outro de pia.  
Como há muitos Severinos,  
que é santo de romaria,  
deram então de me chamar  
Severino de Maria;  
como há muitos Severinos  
com mães chamadas Maria,  
fiquei sendo o da Maria  
do fiando Zacarias.  
Mas isso ainda diz pouco:  
há muitos na freguesia,  
por causa de um coronel  
que se chamava Zacarias  
e que foi o mais antigo  
senhor destas sesmarias.  
Como então dizer quem fala  
ora a Vossas Senhorias?  
Vejam: é o Severino  
da Maria do Zacarias,  
lá da serra da Costela,  
limites da Paraíba.

Mas isso ainda diz pouco:  
se ao menos mais cinco havia  
com nome de Severino  
filhos de tantas Marias  
mulheres de outros tantos,  
já finados Zacarias,  
vivendo na mesma serra  
magra e ossuda em que eu vivia.  
Somo muitos Severinos  
iguais em tudo na vida:  
na mesma cabeça grande  
que a custo é que se equilibra,  
no mesmo ventre crescido  
sobre as mesmas pernas finas,  
e igual também porque o sangue  
que usamos tem pouca tinta.  
E se somos Severinos  
iguais em tudo na vida  
morremos de morte igual,  
na mesma morte severina:  
que é a morte de que se morre  
de velhice antes dos trinta,

de emboscada antes dos vinte,  
de fome um pouco por dia  
(de fraqueza e de doença  
é que morte severina  
ataca em qualquer idade,  
e até gente não nascida).  
Somos muitos Severinos  
Iguais em tudo na sina:  
a de abrandar estas pedras  
suando-se muito em cima,

a de tentar despertar  
terra sempre mais extinta,  
a de querer arrancar  
algum roçado da cinza.  
Mas, para que me conheçam  
melhor Vossas Senhorias  
e melhor possam seguir  
a história de minha vida,  
passo a ser o Severino  
que em vossa presença emigra.

APROXIMA-SE DO RETIRANTE O MORADOR DE UM DOS MUCAMBOS  
QUE EXISTEM ENTRE O CAIS E A ÁGUA DO RIO

\_ Seu José mestre carpina,  
que habita este lamaçal,  
sabe me dizer se o rio  
a esta altura dá vau?  
\_ Severino, retirante,  
jamais o cruzei a nado;  
quando a maré está cheia  
vejo passar muitos barcos,  
barcaças, alvarengas,  
muitas de grande calado.  
\_ Seu José mestre carpina,  
para cobrir corpo de homem  
não é preciso muita água:

basta que chegue ao abdome,  
basta que tenha fundura  
igual a de sua fome.  
\_ Severino, retirante,  
pois não sei o que lhe conte;  
sempre que cruzo este rio  
costumo tomar a ponte;  
quanto ao vazio do estômago,  
se cruza quando se come.  
\_ Seu José mestre carpina,  
e quando ponte não há?  
quando os vazios da fome  
não se tem com que cruzar?

quando esses rios sem água  
são grandes braços de mar?

\_ Severino, retirante,  
o meu amigo é bem moço;  
sei que a miséria é mar largo,  
não é como qualquer poço:  
mas sei que para cruzá-la  
vale bem qualquer esforço.

\_ Seu José mestre carpina,  
e quando é fundo o perau?  
quando a fome que morreu  
nem tem onde se enterrar,  
por que ao puxão das águas  
não é melhor se entregar?

\_ Severino, retirante,  
o mar de nossa conversa  
precisa ser combatido,  
sempre, de qualquer maneira,  
por que se não ele alaga  
e devasta a terra inteira.

\_ Seu José mestre carpina,  
e em que nos faz diferença  
que como frieira se alastre,  
ou como rio na cheia,  
se acabamos naufragados  
num braço de mar miséria?

\_ Severino, retirante,

muita diferença faz  
entre lutar com as mãos  
e abandoná-las pra trás,  
porque ao menos esse mar  
não pode adiantar-se mais.

\_ Seu José mestre carpina,  
e que diferença faz  
que esse oceano vazio  
cresça ou não seus cabedais?  
Seu José, mestre carpina,  
que lhe pergunte permita;  
há muito no lamaçal  
apodrece a sua vida?  
e a vida que tem vivido  
foi sempre comprada à vista?

\_ Severino, retirante,  
sou de Nazaré da Mata,  
mas tanto lá como aqui  
jamais me fiaram nada:  
a vida de cada dia  
cada dia hei de comprá-la.

\_ Seu José mestre carpina,  
e que interesse, me diga,  
há nessa vida de retalho  
que é cada dia adquirida?  
Espera poder um dia  
Comprar em grande partilha?

O CARPINA FALA COM O RETIRANTE QUE ESTEVE DE FORA,  
SEM TOMAR PARTE EM NADA

\_ Severino, retirante,  
deixe agora que lhe diga:  
eu não sei bem a resposta  
da pergunta que fazia,  
se não vale mais saltar  
fora da ponte e da vida;  
nem conheço essa resposta,  
se quer mesmo que lhe diga;  
é difícil defender,  
só com palavras, a vida,  
ainda mais quando ela é  
esta que vê, severina;  
mas se responder não pude  
à pergunta que fazia,  
ela, a vida, a respondeu

com sua presença viva.  
E não há melhor resposta  
que o espetáculo da vida:  
vê-la desfiar seu fio,  
que também se chama vida,  
ver a fábrica que ele mesma,  
teimosamente, se fabrica,  
vê-la brotar como há pouco  
em nova vida explodida;  
mesmo quando é assim pequena  
a explosão, como a ocorrida;  
mesmo quando é uma explosão  
como a de há pouco, franzina;  
mesmo quando é a explosão  
de uma vida severina.

## Anexo 15

**O rato da cidade e o rato dos campos**

Outrora o Rato da cidade  
Convidou o Rato dos campos,  
De um modo muito cortês,  
Para comer comida muito fina.

Sobre um tapete persa  
A mesa foi posta.  
Deixo que imaginem a festa  
Que fizeram esse dois amigos.

O jantar estava excelente  
Nada faltava ao festim:  
Mas alguém perturbou a festa.  
Enquanto eles a realizavam.

Na porta da sala  
Ouviram barulho.  
O rato da cidade foge;  
Seu colega o segue.

Cessa o ruído, foram embora.  
Os ratos voltam imediatamente;  
E o cidadão disse:  
Acabemos depressa o nosso assado.

— Basta, disse o camponês;  
Amanhã você virá à minha casa,  
Lá não tenho habitualmente  
Todos os seus festins de rei:

Mas nada vem interromper-me  
Como à vontade.  
Adeus, pois. Pouco vale o prazer  
Que o medo pode estragar!

## Anexo 16

**Preto e Banco**  
Fernando Sabino

Perdera o emprego, chegara a passar fome, sem que ninguém soubesse: por constrangimento, afastara-se da roda boêmia que antes costumava freqüentar – escritores, jornalistas, um sambista de cor que vinha a ser o seu melhor companheiro de noitadas.

De repente, a salvação lhe aparece na forma de um americano, que lhe oferecia emprego numa agência. Agarrou-se com unhas e dentes à oportunidade, vale dizer, ao americano, para garantir na sua nova função uma relativa estabilidade.

E um belo dia vai seguindo com o chefe pela Rua México, já distraído de seus passados tropeços, mas tropeçando obstinadamente no inglês com que se entendiam – quando vê do outro lado da rua um preto agitando a mão para ele.

Era o sambista seu amigo.

Ocorreu-lhe desde logo que ao americano poderia parecer estranha tal amizade, e mais ainda: incompatível com a ética ianque a ser mantida nas funções que passara a exercer. Lembrou-se num étimo que o americano em geral tem uma coisa muito séria chamada preconceito racial e seu critério de julgamento da capacidade funcional dos subordinados talvez deixasse influir por essa odiosa deformação. Por via das dúvidas, correspondeu ao cumprimento de seu amigo de maneira mais discreta que lhe foi possível, mas viu em pânico que ele atravessava a rua em sua direção, sorriso aberto e braços prontos para um abraço.

Pensou rapidamente em se esquivar – não dava tempo: o americano também se detivera, vendo o preto aproximar-se. Era seu amigo, velho companheiro, um bom sujeito, dos melhores mesmo que já conhecera – acaso jamais chegara sequer a se lembrar que se tratava de um preto? Agora, com o gringo ali a seu lado, todo branco e sardento, é que percebia pela primeira vez: não podia ser mais preto. Sendo assim, tivesse paciência: mais tarde lhe explicava tudo, haveria de compreender. Passar fome era muito bonito nos romances de Knut Hamsun, lidos depois do jantar, e sem credores à porta. Não teve mais dúvidas: virou a cara quando o outro se aproximou e fingiu que não o via, que não era com ele.

E não era mesmo com ele.

Porque antes de cumprimentá-lo, talvez ainda sem tê-lo visto, o sambista abriu os braços para acolher o americano – também seu amigo.

## Anexo 17

**Canversinha Mineira**  
Fernando Sabino

- É bom mesmo o cafezinho daqui, meu amigo?
- Sei dizer não senhor: não tomo café.
- Você é o dono do café, não sabe dizer?
- Ninguém tem reclamado dele não senhor.
- Então me dá café com leite, pão e manteiga.
- Café com leite só se for sem leite.
- Não tem leite?
- Hoje, não senhor.
- Po que *hoje* não?
- Porque hoje o leiteiro não veio.
- Ontem ele veio?
- Ontem não.
- Quando é que ele vem?
- Não tem dia certo não senhor. Às vezes vem, às vezes não vem. Só que no dia que deveria vir, não vem.
- Mas ali fora está escrito “Leiteria”!
- Ah, isto está, sim senhor.
- Quando é que tem leite?
- Quando o leiteiro vem.
- Tem ali um sujeito comendo coalhada. É feita de quê?
- O quê? Coalhada? Então o senhor não sabe de que é feita a coalhada?

— Está bem, você ganhou; me traz um café com leite *sem* leite. Escuta uma coisa: como é que vai indo a política aqui na sua cidade?

— Sei dizer não senhor: eu não sou daqui.

— E há quanto tempo você mora aqui?

— Vai para uns quinze anos. Isto é, não posso garantir com certeza: um pouco mais, um pouco menos.

— Já dava para saber como vai indo a situação, não acha?

— Ah, o senhor fala a situação? Dizem que vai bem.

— Para que partido?

— Para todos os partidos, parece.

— Eu gostaria de saber quem é que vai ganhar a eleição aqui.

— Eu também gostaria. Uns falam que é um, outros falam que é outro. Nessa mexida...

— E o Prefeito? Que tal o Prefeito?

— O Prefeito? É tal e qual eles falam dele.

— Que é que falam dele?

— Dele? Uai, esse trem todo que falam de tudo quanto é Prefeito.

— Você, certamente, já tem candidato.

— Quem, eu? Estou esperando as plataformas.

— Mas tem ali o retrato de um candidato pendurado na parede.

— Aonde, ali? Ué, gente: penduraram isso aí...