

JÚLIA SANT'ANA SCAVASSA

**LEITURAS DE POEMAS NUM CURSO DE
LETRAMENTO PARA ADULTOS: OLHARES DOS
EDUCANDOS, OLHARES DA EDUCADORA**

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

Orientadora: Prof^{ca}. Dra. Sylvia Bueno Terzi.

CAMPINAS

2009

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DO IEL - UNICAMP

Scavassa, Júlia Sant'Ana.

Leituras de poemas num curso de letramento para adultos: olhares dos educandos, olhares da educadora / Júlia Sant'Ana Scavassa. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Sylvia Bueno Terzi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Letramento. 2. Pesquisa - Ação. 3. Alfabetização de adultos. 4. Literatura – Estudo e ensino. I. Terzi, Sylvia Bueno. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Reading of poems in a literacy course for adults: views of learners, views of tutor.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Literacy; Action research; Adult education; Teaching of literature.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Sylvia Bueno Terzi (orientadora), Profa. Dra. Inês Signorini, Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto, Profa. Dra. Maria Angélica Lauretti Carneiro (suplente), Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher (suplente).

Data da defesa: 16/02/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Sylvia Bueno Terzi

Sylvia

Inês Signorini

Inês Signorini

Ana Lúcia Guedes Pinto

AGP

Maria Angélica Lauretti Carneiro

Terezinha de Jesus Machado Maher

IEL/UNICAMP

2009

Dedico este trabalho a meu avô,
Miguel Scavassa,
que não sabia ler e escrever,
e me contou suas histórias,
e me deu abraços tão apertados.
A meus pais, que abriram este caminho
para mim com tanta dedicação.
Ao Felipe, à Maria Clara
e ao João Miguel,
amor que me nutre a vida toda.
A tanta gente esquecida por esse mundo
das letras.

*“É igual você prantá uma pranta,
você perto de uma horta, aí você senta
lá, fica percebendo: da terra vem isso,
da terra vem isso, vem aquilo, vem
mais aquilo... Depois você vai
escrevê, vai sair um poema do que
você tá vendo a terra, lá... é. (...) Ela
(Cora Coralina) foi oiando a terra e
tirando da terra e ponhando no livro.”*
(Marta)

A poesia está nas ruas, assim como nas coisas. (...) Na parede das cozinhas. Nos anéis da seiva, no tenteio dos filhotes, nas asas que latejam. Nos resíduos dos amantes, misturados com as estrelas. A poesia está nos restos dos dias. Nos silêncios. (...) a poesia está em tudo. No entanto, um paradoxo: a poesia é raríssima. Dificílima. Poucas, raras vezes a poesia emerge da natureza das palavras e transforma-se em poema. (...) A poesia não é um estar-em-nuvens, sem tocar a terra e o agora, não é isenta dos sinais da vida (...).
Severino Antônio

AGRADECIMENTOS (MUITOS...)

À FAPESP, pelo auxílio financeiro.

Aos educandos que participaram da pesquisa e me ensinaram tanto. Muita gratidão.

À Profa. Dra. Sylvia Terzi, por ter sempre se preocupado sobretudo com a educação de adultos não alfabetizados de nosso país e com a minha formação enquanto educadora ou alguém que possa trazer contribuições para o trabalho de outros educadores.

Ao pessoal da empresa e da chácara: Eliane, Afonsinho, Jorge, Lígia, Sérgio e Ivanete, que possibilitaram a realização dos encontros e sempre nos apoiaram.

Aos trabalhadores do Programa Alfabetização Solidária da UNICAMP: Jane, Maíra, Carina, Sílvia, Renata, e quem não está mais por aqui: Daniela, Cloris, Tiago e Maria Angélica, memórias marcantes de um grande empenho no letramento de adultos.

Às professoras Inês Signorini e Márcia Abreu, pelas considerações construtivas no exame de qualificação, que reorientaram o trabalho. Algumas verdades libertadoras.

À professora Raquel Fiad, pelo carinho e pela compreensão.

Aos funcionários do IEL, pessoal da biblioteca, da secretaria, da limpeza e Dona Sebastiana, pela gentileza.

Às professoras Jocimar, Missilei, Luzia e Niraildes, pela solicitude na primeira fase do projeto de pesquisa que foi necessário interromper.

À vovó Laura e vovô Rubens, vovó Ana e vovô Manoel. À minha cunhada Joana Luíza, carinho e ajuda nas horas difíceis. À minha sogra, Ana Maria, que transcreveu inúmeras páginas infelizmente não utilizadas na pesquisa, junto da prima Catiana. Obrigada a todos os meus familiares, que se uniram para que eu conseguisse escrever a dissertação. À minha mãe, pela ajuda com as traduções e apresentação.

À D. Zenilde, D. Onilda, Zizélia e todas as “títias” e “vovós” que cuidaram de meus filhos, pelo amor e cuidado que tiveram por eles. À querida Erika e seu clown Genuína, que brincavam com Maria Clara pelo IEL enquanto eu assistia às aulas.

À D. Laura, Olívia, Luciana e Claudinha, pela amizade. À amiga Daniele pelo encorajamento. À D. Célia e D. Eliana, pela acolhida amorosa.

Aos meus pais e irmão, por acreditarem em mim sempre.

Ao Felipe, por tantas coisas que nem tenho como dizer. Obrigada, de coração. À Maria Clara, ternura e encanto de nossas almas, e ao João Miguel, que trouxe mais amor ainda.

RESUMO

Este trabalho investiga os desencontros entre as interpretações de adultos não escolarizados e as de sua professora em aulas de leitura de poemas num curso de letramento oferecido entre 2006 e 2008. Sendo a professora também a pesquisadora, trata-se de uma pesquisa-ação que utiliza alguns instrumentos da etnografia escolar (Ericksson, 1984, 1986) realizada junto a produtores rurais não alfabetizados de um município próximo de Campinas. A prática pedagógica e a análise dos dados se fundamentaram nas teorias propostas pelos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984, 1993, 2003; Gee, 1996/2001), além das teorias do letramento situado (Barton, 1994; Barton e Hamilton, 1998) e do letramento crítico (Fehring e Green, 2001). Os dados foram coletados por meio de gravações em áudio das aulas, entrevista aberta e anotações da pesquisadora.

A partir da observação dos momentos das aulas em que as interpretações entre professora e alunos divergiam, buscou-se mapear os prováveis fatores que os ocasionaram, assim como as mudanças que advieram destas situações na aprendizagem dos educandos e na prática da educadora. Notou-se, então, que as diferentes visões acerca dos poemas podiam ser explicadas pelas diferenças entre as histórias de letramento apresentadas pelos alunos e pela professora, alguns aspectos de suas concepções de poesia e de suas perspectivas sócio-culturais, bem como o conhecimento insuficiente da educadora a respeito do letramento dos educandos no início do trabalho, ou as associações mentais que embasavam as interpretações dos participantes.

Houve, então, um processo em que os alunos foram se adaptando à nova prática de letramento que conheceram, enquanto a professora também se adaptou às possibilidades interpretativas dos alunos. Dessa forma, ao final do curso, os educandos já percebiam que algumas interpretações não eram justificadas pelo texto, e vivenciavam experiências significativas de leitura poética; enquanto a educadora havia percebido a necessidade de uma adequação temática dos textos selecionados para que tal experiência fosse possível e já não exigia interpretações ideais, mas aceitava as visões dos alunos, buscando mostrar os limites estabelecidos pelas palavras presentes no poema. A análise dos dados também foi subsidiada pela teoria transacional da leitura e da escrita (Rosenblatt, 1938/1995, 1978/1994 e 1994).

Palavras-chaves: Letramento; pesquisa-ação; alfabetização de adultos; ensino de literatura.

ABSTRACT

This paper investigates the discrepancies that occurred between the interpretations of non-educated adult students and those of their teacher in poetry reading classes during a literacy course taught from 2006 through 2008. As the teacher was also the researcher, this is an action research project developed among illiterate agricultural workers in a town near Campinas. Pedagogical practice and analyses were based on the theoretical foundations suggested by the New Studies on Literacy (Street, 1984, 1993, 2003; Gee, 1996/2001) as well as the situated literacy theories (Barton, 1994; Barton e Hamilton, 1998) and critical literacy (Fehring e Green, 2001). Data were collected by means of audio recording of classes, open interviews and notes taken by the researcher.

By observing the incidents in class when the interpretations of teacher and students diverged, this paper seeks to outline the probable factors that provoked the discrepancies as well as the modifications that resulted from these situations in the students' learning process and in the teacher's practice. Accordingly, it was observed that different views of the poems could be explained by differences in literacy backgrounds, the notions about poetry and socio-cultural perspectives introduced by the students and the teacher, as well as the teacher's insufficient familiarity with the students' literacy backgrounds at the outset of the project, or the mental associations that formed the basis of the participants' interpretations.

During this process, therefore, the students gradually adapted themselves to the new literacy practices with which they were becoming familiar, while the teacher also became accustomed to the interpretative capabilities of the students. Thus, towards the end of the course, the students began to perceive that some interpretations were not supported by the text, and they had meaningful experiences of reading poetry; while at the same time the teacher realized the need to adapt the themes of the selected texts to enable such experiences, and no longer expected "ideal" interpretations but accepted the students' own views seeking to illustrate the limitations set by the words in the poem. The analyses were also based on the transactional theory of reading and writing (Rosenblatt, 1938/1995, 1978/1994 e 1994).

Key words: Literacy; action research; adult education; teaching of literature.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: METODOLOGIA	12
1. Considerações sobre o percurso que levou à geração dos objetivos da pesquisa	12
2. A construção do objetivo de pesquisa	17
3. A natureza da pesquisa e a geração dos dados	21
4. Os encontros e os participantes.....	25
5. O conhecimento de poesia dos educandos	28
6. A escolha dos poemas	33
CAPÍTULO II: ANÁLISE DOS DADOS	38
1. Construção das interpretações dos alunos baseada prioritariamente em suas próprias experiências pessoais	39
2. Construção das interpretações a partir de diferentes perspectivas sócio-culturais e visões de mundo	48
3. Construção das interpretações a partir de concepções de poema divergentes	53
4. Associações intertextuais a partir de repertórios diferentes	57
5. Construção das interpretações embasada em histórias de letramento diversas	58
6. Compreensão acerca das interpretações dos alunos baseada num conhecimento insuficiente do seu letramento	63
CAPÍTULO III: CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS	
Poemas apresentados aos alunos antes de se iniciar a coleta dos dados.....	83
Poemas apresentados aos alunos em aulas gravadas em áudio	85
Poemas que fizeram parte do livro produzido pelos alunos	88
Poemas compostos por Angélica	91

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o processo de aproximação de adultos alfabetizando de textos literários escritos conduzido por mim, professora e pesquisadora em estágio inicial de minha formação. O interesse em descobrir como se dá a recepção de alguns poemas por estas pessoas levou à necessidade de observar concomitantemente meu processo de construção de uma práxis específica para a leitura de poemas (constantemente reelaborada, de acordo com as reações apresentadas pelos alunos e reflexões sobre meu posicionamento nas aulas), dado que ambas as experiências estão imbricadas: os alunos amadurecem enquanto a professora-pesquisadora também amadurece e há uma influência mútua exercida por todos os atores.

Assim, ainda que meu foco inicial recaísse sobre os processos vivenciados pelos alunos enquanto se introduzem na cultura letrada – ou talvez devêssemos dizer: enquanto buscam uma inserção mais participativa nesta, pois já não existe algo como uma marginalidade completa ao mundo letrado – meu olhar de alguém que se colocava tanto no papel de observadora (pesquisadora) como de agente (professora) e, portanto, participante, influenciava de forma tão intensa tudo o que sucedia com os alunos que não poderia prescindir de uma análise que se misturasse àquela inicialmente planejada.

Todo o trabalho, portanto, teórico e prático – instâncias estas consideradas como “elementos diferentes (que) são inseparáveis constitutivos do todo”¹ – é marcado pela complexidade: diversos fios de inúmeras cores e texturas teceram juntos uma só peça. Peça que é o produto do trabalho realizado ao longo de todos os encontros com os alunos, incluindo os diversos aprendizados que lhes subsidiaram. Fios das concepções de educação, da relação aluno-professor, de poesia, do fazer pesquisa; de princípios teóricos acerca do letramento e da literatura; da relação construída entre os participantes; da afetividade; dos sonhos, expectativas, incoerências e frustrações de cada uma destas pessoas, entre tantos outros que nem sempre nos saltam aos olhos, mas que, se extraídos desta peça, poderiam descosturá-la por completo.

A urdidura do trabalho pedagógico realizado pela professora junto dos alunos e a trama da reflexão teórica e da busca por uma maneira de narrar e analisar o vivido sob a forma de dissertação acadêmica realizadas pela pesquisadora.

O que faço aqui, portanto, é descrever como essa peça foi tecida e trazer considerações

1 Morin, E. , 2002:38

sobre o trabalho das várias mãos que a teceram, como quem pretende fotografar em palavras um objeto e, assim, usa os termos que conhece, evoca as imagens que naquele momento lhe ocorrem e os gestos particulares que pode fazer, num tempo e espaço específicos, sabendo que não poderá trazer o objeto em si para as pessoas a quem fala, mas apenas notícias de sua existência e realidade. Assim, sem a ilusão de ser possível fornecer aos leitores uma fotografia perfeita ou uma descrição neutra e objetiva, convido-os a compartilharem, da forma possível, da experiência que vivenciei enquanto realizava esse trabalho de tecelã aprendiz.

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro é destinado à apresentação do percurso prático e teórico que vivenciei desde minha graduação, e que fundamentou o trabalho analisado nesta dissertação, bem como alguns esclarecimentos a respeito dos objetivos de pesquisa e o interesse no tema focalizado. Há ainda uma apresentação dos participantes e das práticas de leitura de poemas que conheciam, e alguns comentários sobre os poemas selecionados para os encontros nos quais os dados foram coletados.

O segundo capítulo é a análise dos dados propriamente dita, em que são discutidos os fatores que provavelmente ocasionaram os momentos de desencontros entre as minhas interpretações e as dos alunos, buscando explicitar tanto as minhas reações como as deles nestas ocasiões e os seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem vivido por todos nós, participantes da pesquisa. Os conceitos teóricos que embasaram a análise serão acionados quando se fizerem necessários ao longo da discussão.

O último capítulo traz algumas considerações finais, concluindo a dissertação.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA

1. Considerações sobre o percurso que levou à geração dos objetivos da pesquisa

Tanto o trabalho pedagógico realizado na comunidade pesquisada como a convicção de que os textos poéticos poderiam ter um papel muito importante no processo de letramento de adultos e o conseqüente interesse em investigar a recepção de poemas por estas pessoas se originaram da minha experiência prévia como alfabetizadora e membro da equipe da UNICAMP que coordenava o Programa Alfabetização Solidária (doravante AlfaSol)² em Alagoas e posteriormente nos arredores de Campinas. Portanto, julgo necessário apresentar um breve panorama do AlfaSol e de minhas experiências com o letramento de adultos para que fique claro para o leitor o percurso que levou à geração dos objetivos da pesquisa.

Durante minha graduação, tive a oportunidade de assumir funções diversas no AlfaSol, desde contribuir com a coleta e organização de textos, como me responsabilizar por algumas das aulas do curso de formação, especialmente aquelas relacionadas a poemas, ou participar enquanto alfabetizadora (por um ano e meio) ou membro da equipe local de coordenação, na ocasião em que tivemos turmas funcionando também em Campinas. Ao longo desse período, também pude realizar uma pesquisa de iniciação científica (durante dois anos e meio) explorando as concepções de escrita dos alunos de Alagoas, seus mitos de letramento e suas expectativas, necessidades e sonhos em relação à escrita.

A idéia de trabalhar poemas com adultos alfabetizando surgiu, então, nesse período, quando principiou meu envolvimento com o trabalho de formação de alfabetizadores realizado pelo AlfaSol. Na época, recebíamos semestralmente cerca de 25 pessoas vindas de dois pequenos municípios do interior de Alagoas que haviam sido previamente selecionadas³ para participar da formação no Instituto de Estudos da Linguagem com o objetivo de conduzirem o curso de letramento para turmas de jovens e adultos em seus bairros. Esta

2 Trato, neste trabalho, apenas das realizações do Programa Alfabetização Solidária na UNICAMP. O Programa é coordenado por inúmeras equipes em instituições de Ensino Superior do país que não serão discutidas nesta dissertação.

3 A seleção desses alfabetizadores era feita nos municípios em visita da coordenadora geral do AlfaSol por meio de testes escritos, entrevistas e análise de currículos, priorizando-se o domínio da escrita dos candidatos e, apesar das limitações do processo de seleção, o interesse em engajar-se num trabalho que buscasse melhoras sociais para sua comunidade. Em lugares de acesso mais difícil, o critério principal era residir no local.

formação inicial intensiva era seguida da formação continuada, realizada nas próprias comunidades, em reuniões quinzenais com coordenadores locais e mensalmente com visitas de membros da equipe da UNICAMP.

É importante salientar que os alfabetizadores tinham escolarização precária e contato restrito com a escrita, dado que em suas comunidades eram expostos a poucas práticas letradas, as quais se intensificaram propositadamente com a ação do AlfaSol para ampliar as formas locais de uso da escrita. Desse modo, buscava-se letrar a comunidade, os alfabetizadores e os alfabetizados concomitantemente. (Terzi, 2001a, 2001b, 2003.)⁴

Assim, os cursos de formação em processo de imersão tinham o objetivo de agir como um detonador do desenvolvimento do letramento do alfabetizador, envolvendo-o em diversas práticas letradas, e também de prepará-lo para futuramente letrar seus alunos. Ao longo dos vinte dias que passavam na Universidade, tinham aulas com docentes, graduandos e pós-graduandos do Instituto, em que eram abordadas noções de letramento e alfabetização, diversos tipos de textos e formas de trabalhá-los com os alfabetizados (artigos de jornais e revistas, ofícios, cartas diversas, rótulos, folhetos e cartazes informativos, contos, crônicas, poemas etc.), sendo que os alfabetizadores eram também solicitados a fazer anotações, responder a questionários, escrever relatórios, redigir textos sobre suas impressões a respeito do curso, entre outras produções. Também participavam de atividades culturais típicas de um grande centro urbano (ida ao teatro, cinema, parques ecológicos etc.) e de uma universidade com conhecimento e tecnologia de ponta (visita ao centro de informática, audição de palestras...) e eram sempre estimulados a falarem sobre aspectos de sua cultura local ou mostrarem manifestações artísticas.

Nessa época, tive contato com os conceitos teóricos de letramento que guiaram o trabalho que ora exponho. Eis algumas concepções norteadoras: 1) o letramento de acordo com a visão de Street, ou seja, como “práticas sociais e concepções de leitura e escrita” (1984:1) definidas em cada sociedade de acordo com o tempo, o espaço, e os contextos em que se inserem; compreendido, portanto, enquanto um fenômeno plural (1984, 1993, 2003). 2) o letramento situado socialmente e integrado ao seu contexto, de acordo com a perspectiva

⁴ Por exemplo: inicialmente, a comunicação com a população se fazia apenas por meio do carro de som. Com o início das aulas, começaram a circular também cartazes, produzidos pelos alfabetizadores junto dos alunos. Depois, fez-se um jornal-mural na praça, em que eram expostas notícias de interesse da comunidade, as quais alimentavam conversas entre os alunos e professores e se expandiam para outros círculos de contato, e estimulavam a leitura de jornais diários regionais, que então passaram a estar presentes, ainda que em pequena quantidade nos municípios.

ecológica de Barton, 1994; redefinido por Barton e Hamilton, 1998, como “um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas a partir de eventos que são mediados por textos escritos” (1998:7), observável em grupos e comunidades, na interação entre as pessoas. 3) a concepção de letramento elaborada por Terzi, que melhor corresponde à realidade dos participantes da pesquisa, pois considera o letramento como

“a relação que as pessoas estabelecem com a escrita (Terzi, 2003) seja ela uma relação de uso, de conhecimento, de valorização ou de crença sobre a escrita. A relação de conhecimento não envolve somente o conhecimento lingüístico; ela é muito mais ampla abrangendo a compreensão das práticas sócio-culturais que se realizam através dos textos escritos, a função dessas práticas, e conseqüentemente, a função dos textos e as formas lingüísticas apropriadas para tais atividades sociais dentro do contexto cultural em que se concretizam. Este conhecimento potencializa a valorização da apropriação das práticas de letramento, que, por sua vez, faz surgir a necessidade de maior conhecimento.” (Terzi e Scavassa, 2005.)⁵

Considero o último conceito mais apropriado para o nosso trabalho por não focalizar o *uso* da escrita, abrangendo, assim, pessoas que não necessariamente a utilizam (lendo ou escrevendo de fato), mas se relacionam com ela de alguma forma. Podem valorizá-la mesmo sem conhecê-la muito bem, mas tendo noções do que as pessoas fazem com ela, ou acreditando em seus poderes (nem sempre reais), ou ainda sonhando com tudo o que poderiam ser e fazer caso fossem alfabetizadas (ver Terzi e Scavassa, 2005), atitudes muito mais comuns entre os não escolarizados do que têm levado em consideração as pesquisas acadêmicas atuais.

Outro conceito que norteou tanto as ações do AlfaSol como a minha prática junto aos participantes foi o de “modelo ideológico” de letramento, uma alternativa ao “modelo autônomo” (Street, 1984, 1993, 2003). Tais modelos foram elaborados para melhor descrever as perspectivas segundo as quais a escrita tem sido tratada por diversos teóricos, distinguindo as teorias tradicionais da alfabetização, ainda hoje predominantes nas políticas públicas

⁵ É o que indica o fato de que 58% de pessoas não alfabetizadas possuam Bíblias e livros religiosos em casa e 34% delas tenham também dicionários, além de livros didáticos (32%) e infantis (36%). Ou o fato de 15% destes adultos ajudarem seus filhos nas tarefas escolares, a despeito de suas dificuldades em relação ao código escrito e 31 % afirmar que lê o jornal de vez em quando. (Todos os dados foram retirados de Ribeiro, 2003, como resultados da pesquisa Retratos da leitura no Brasil.) Os fenômenos que estão por trás dessas respostas ainda não foram suficientemente investigados, mas certamente mostram que estas pessoas, embora não consigam *usar* efetivamente a escrita, estabelecem com ela uma relação que não podemos, enquanto pesquisadores brasileiros, ignorar, já que um fenômeno como este dificilmente ocorreria em países como Estados Unidos, Inglaterra e Austrália (em que as pesquisas sobre letramento foram e são abundantes), já que os índices de analfabetismo nestes lugares não podem ser comparados aos índices do nosso país.

educacionais e nos contextos escolares, dos “Novos Estudos do Letramento”, ou teorias a estes relacionadas.

Assim, o primeiro modelo, “autônomo”, defende que “o letramento, em si mesmo – autonomamente – terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas” (2003:77), isto é, sua aquisição por pessoas iletradas, ou um desenvolvimento ainda maior do letramento daquelas que já são letradas, terá como conseqüências o desenvolvimento das habilidades cognitivas, o progresso econômico e a cidadania (idem).

Trata-se, segundo o autor, de um discurso que “disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia” (Street, 2003:77), nunca apresentadas de forma explícita na literatura. Tais suposições colocam o letramento como uma mera habilidade técnica e neutra, uniforme e universal, cujas qualidades e poderes intrínsecos possibilitam a redenção cognitiva/intelectual, política, econômica e social dos indivíduos e das sociedades – afirmações que endossam os “mitos do letramento”⁶ (Graff, *apud* Street, 1984 e Gee, 1996), justificando a preocupação com a diminuição dos índices de analfabetismo, sempre correlacionados com índices gerais negativos de desenvolvimento.

Acredita-se, portanto, na existência de um letramento único, sempre em posse das classes dominantes, que deveria ser disseminado - principalmente pela instituição escolar - universalmente em sua comunidade lingüística. A não distribuição igualitária do letramento, como entendido aqui, é tida como responsável pelos problemas sociais dos países pobres que, afinal, não têm taxas tão altas de letramento quanto os países ricos, ou, se as têm, estas seriam baseadas em avaliações menos rigorosas que aquelas.

Já o modelo “ideológico” de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, considerando suas variações de um contexto para outro e propondo também que tais práticas “são aspectos não apenas da ‘cultura’, mas também das estruturas de poder da sociedade” (1993:7). Assim, as visões teóricas que “compreendem o letramento em termos de práticas sociais concretas e o teorizam em termos de ideologias

6 A respeito dos mitos de letramento, ver Signorini, 1994:21: “ O 'mito do letramento' é constituído por um conjunto de crenças e representações de natureza ideológico-cultural inerentes ao processo de letramento do tipo valorizado na escola e reproduzidas pelas instituições de prestígio na sociedade burocrática (...) Trata-se, em última análise, de uma fé nos poderes, ou 'capacidades' do letramento como tecnologia fundamentalmente neutra – conhecimento das letras – e disponível, tanto ao desejo individual de sucesso na esfera pública quanto ao desejo coletivo de progresso e desenvolvimento. Tais poderes são tidos como emancipatórios, na medida em que transformam o sujeito – cognitivo e social – através da revelação da(s) verdade(s) subjacente(s) à opacidade criptográfica do mundo: 'esclarecer o ignorante', no sentido da tradição racionalista das luzes, pelo acesso ao conhecimento verdadeiro, ou 'correto', notadamente o conhecimento de base técnica e científica.”

pelas quais os diferentes letramentos são perpassados” (1984:95), em vez de o tomarem apenas como uma habilidade técnica e neutra, são reunidas pelo autor para a elaboração deste modelo teórico.

Critica-se, portanto, o apagamento das “visões particulares de mundo” nas quais as “versões específicas” sobre ele - bem como suas práticas e significados - estão fundamentadas (2003:78), isto é, critica-se a não explicitação dos aspectos ideológicos que subjazem à concepção, às práticas e à “distribuição” do letramento, e o conseqüente apagamento também das questões de poder que as permeiam. A própria denominação escolhida pelo autor demonstra a preocupação em focalizar esse caráter ideológico do letramento como uma qualidade intrínseca.

O objetivo do AlfaSol, veiculado nos cursos de formação, estava baseado no modelo ideológico do letramento, incluindo, portanto, a alfabetização – ensino da tecnologia da escrita – mas a transcendia, buscando o letramento dos alunos, ou seja, a ampliação e o aprofundamento da relação de cada um deles com a escrita, por meio da participação de práticas letradas reproduzidas em sala de aula, abrangendo textos diversos.

A intenção era que a escrita servisse a esses alunos como mais um instrumento que lhes permitiria a participação social, pois, como postulam Fehring e Green (2001), se a escrita não *garante* o poder ou a inclusão social, a falta da mesma determina a exclusão. Com Terzi, propunha-se que a alfabetização fosse “um componente do letramento crítico, fazendo parte do mesmo processo, e não o desenvolvimento de uma habilidade individual que o antecede e tem um fim em si mesma”(2003:239).

Desse modo, os educadores eram orientados a realizar o trabalho com a materialidade da escrita a partir da discussão de um texto selecionado previamente com o auxílio ou supervisão dos coordenadores locais ou gerais, e lido (quantas vezes fosse necessário) para os alunos no momento da aula.

Um educador levava para sua turma, por exemplo, um texto que tratava da transposição do Rio São Francisco, e após ler e conduzir uma discussão a seu respeito de acordo com perguntas orientadoras planejadas antes da aula (sem que houvesse, porém, a obrigação de seguir à risca este plano), escolhia junto dos alunos ou lhes propunha uma palavra ou frase, relacionada aos comentários feitos. Estas eram escritas na lousa e no caderno, tal como “rio”, ou “Essa transposição não vai ajudar a gente” e trabalhava-se a relação som-símbolo a partir desta palavra ou de alguma das palavras da frase, com exercícios

específicos.

Ao longo da discussão do texto, buscava-se explicitar aos alunos como determinados tipos de textos eram lidos e estruturados, como era a linguagem usada em cada um deles, quais eram as suas funções, com o objetivo de eles mesmos pudessem identificar tais aspectos, o que ampliava seu conhecimento sobre o universo letrado. (Por exemplo, um artigo de jornal que contava uma notícia privilegiava uma linguagem mais objetiva, em que podiam aparecer declarações de outras pessoas para comprovar os fatos, sendo que tais falas apareceriam entre aspas para mostrar uma voz diferente daquela que trazia as informações, as mais precisas possíveis, a respeito do ocorrido etc.) Se os educandos apenas aprendessem a escrever palavras ou se usassem o texto apenas para dele retirar palavras a serem escritas, não poderíamos falar em letramento crítico, mas apenas em alfabetização.

Mantive essa estratégia de abordagem do texto e de trabalho com a tecnologia da escrita nas aulas para o grupo pesquisado, bem como os princípios teóricos norteadores do trabalho em sala de aula com os quais tive contato no AlfaSol.

2. A construção do objetivo de pesquisa

Vê-se, portanto, que o trabalho do AlfaSol, bem como de outros cursos fundamentados nas noções de letramento ideológico (Street 1984, 1993, 2003), letramento crítico (Green, 2001) ou na perspectiva ecológica do letramento (Barton, 1994, 1998), acredita que aos adultos alfabetizando não cabe apenas aprender a decodificar as letras para depois ler textos completos, pois um currículo estruturado dessa maneira não contribuiria para a formação de um cidadão letrado, já que enfocaria apenas a aquisição da habilidade de ler e escrever. Tal habilidade, em si mesma, não traria qualquer mudança na condição de marginalização dessas pessoas, como aprendemos com Freire (1975), quando deixou claro que a escrita poderia ser tanto um instrumento de libertação como de opressão. Portanto, o trabalho do AlfaSol considerava que, apesar de o ensino do código, bem como a leitura de textos utilitários, serem imprescindíveis para a formação desses educandos, não bastavam para que se formassem novos leitores.

Assim, se o texto literário encoraja a participação dos alunos adultos nas aulas, incentivando-os a romperem seu silêncio, como mostra o trabalho de Borges da Silva (1999,

2000), é também fundamental para a formação do leitor proficiente. Leitor, este, que sabe que os diversos tipos de textos têm diversas funções e por isso são lidos de formas diferentes, e que o conhecimento de mundo e as experiências prévias do leitor são essenciais para a construção de sentidos, o que ocasiona interpretações diversas feitas por leitores diferentes e em momentos diferentes, nos quais os objetivos da leitura também divergem. Como diz Rosenblatt (1994), o leitor experiente sabe posicionar-se diante de cada tipo de texto, percebendo que atitude este lhe “pede” ou escolhendo conscientemente uma perspectiva de leitura de acordo com seus interesses naquele instante.

Minhas experiências práticas com alfabetizandos e também as experiências de outros alfabetizadores, das quais tive notícia ao longo do percurso que descrevi, mostraram que a leitura de textos poéticos permite também que os saberes dos educandos sejam postos em ação – e portanto valorizados – no processo de interpretação e na perspectiva estética de leitura, que descreveremos adiante, o que torna o aprendizado da escrita menos penoso, dado que esta geralmente está presente em universos que lhes são estrangeiros e que os marginalizam.

Dessa forma, a leitura de textos poéticos possibilita ao aluno sentir-se menos distante do autor, que, embora seja capaz de manipular a escrita de forma tão complexa e às vezes nunca imaginada pelos leitores em formação, propõe imagens, sons, sensações etc. compartilhadas pelos educandos durante o ato de leitura (escuta) do poema, que retomam suas próprias experiências e mobilizam seus conhecimentos, numa atividade de envolvimento maior com o texto. Tal envolvimento propicia a prazerosa experiência da leitura literária, dado que “mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano”, fornecendo “um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos” (1993:15).

Essa liberdade é explicada pelo fato de que “a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito” (1993:15), o que evidencia ser impossível separar a história, as experiências e as visões de mundo do leitor, da leitura que ele realiza de um poema. Esta impossibilidade de dissociação daquilo que o aluno é em relação ao que lê, bem como a necessidade de uma postura ativa diante do texto, dado que ele precisa construir sentidos para os signos lingüísticos, são fatores que acrescentam valor à leitura literária em grupos de alfabetizandos

adultos.

A experiência literária torna-se, então, não só fecunda do ponto de vista da aquisição do código ou do desenvolvimento do letramento, mas prazerosa, tanto para alfabetizados como para alfabetizandos, não porque seja “um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real”, ou porque seja “um meio de conseguir conhecimentos.” (Embora, pessoalmente, eu considere ambos os movimentos legítimos e prazerosos também.)

“No primeiro caso, a leitura não nos afeta dado que transcorre num espaço-tempo separado: no ócio ou no instante que precede o sono, ou no mundo da imaginação”, ou seja, espaços-tempos distanciados daqueles em que o sujeito comanda sua vida real, entendida modernamente como “o mundo sensato e diurno do trabalho e de toda a vida social. (...) No segundo caso, a leitura tampouco nos afeta dado que aquilo que sabemos se mantém exterior a nós (...), nada nos modificou. E isso não tem a ver com o conhecimento, senão pelo modo pelo qual o definimos. O conhecimento moderno – da ciência e da tecnologia – caracteriza-se justamente pela sua separação do sujeito cognoscente.” (Larrosa, 1996:134).

A meu ver, o prazer de vivenciar uma leitura literária se atribui, portanto, de forma mais profunda, à atividade formativa que, de acordo com Larrosa, encerra, “como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos” ou “como chegamos a ser o que somos” (idem). Ainda que nem sempre uma leitura chegue a afetar tão intensamente o leitor, quando isto ocorre, o contato entre ele e o texto, incluindo todas as sensações, os saberes, as memórias, as reflexões e os sentimentos mobilizados durante o ato de leitura, promovem um vôo além das fronteiras das definições do eu real/presente, da vida real e da compreensão do conhecimento moderno. Um vôo que, este sim, nos transforma, e o saber-se sendo transformado torna-se objeto de prazer, talvez pelo gesto de esperança que move no interior daquele que se sentiu a voar.

Assim, ao longo do meu trabalho como professora, procurei formas de facilitar esse "vôo" aos alunos, uma busca que eu acreditava ser importante não só para mim e para eles, mas também para todos aqueles que estivessem vivenciando os mesmos papéis que nós. Desse modo, as questões das quais esta pesquisa trata também estão relacionadas ao meu desejo de contribuir para o trabalho de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA), geralmente muito pouco amparados pelos estudos teóricos sobre leitura e ainda menos pelas pesquisas em teoria literária. Desamparo este, devido à falta de estudos sobre a leitura no ensino fundamental de EJA que sejam acessíveis aos educadores, que nem sempre são profissionais da área, e ainda que o fossem, talvez continuassem distantes dos estudos

realizados, geralmente circunscritos ao ambiente universitário.

Assim, no início do trabalho, como professora e pesquisadora em papéis totalmente fundidos, tinha a convicção, de acordo com minhas experiências anteriores, de que poemas eram textos muito apropriados para um processo de inserção dos adultos na cultura letrada que respeitasse sua cultura original, sem imposições ou apagamentos de valores e modos de ver o mundo. Tinha também como indagação inicial uma questão muito abrangente: como se daria a recepção de textos poéticos por adultos em fase inicial do processo de letramento? Perguntava-me também: o que tais textos significariam para eles? O que moveriam no seu imaginário? Que relações eles construiriam com os poemas?

Deparando-me, então, com uma enorme quantidade de registros após o período de coleta de dados e a profunda complexidade dos mesmos, sendo que os objetivos da professora também se fundiam aos da pesquisadora e seria impossível abordá-los todos, decidi ater-me aos momentos em que a forma de interpretar dos alunos divergia da minha.

Sabe-se que as interpretações dos textos literários dificilmente são idênticas, pois sempre dialogam com um leitor particular, que, pondo em ação todos os seus saberes, experiências, valores e visões de mundo, estabelece uma relação particular com o texto, sendo que a leitura é sempre individual (Lajolo, 1982b). Nas palavras de Rosenblatt “um romance, poema ou peça teatral permanece como meras marcas de tinta no papel até que um leitor as transforme num conjunto de símbolos significativos” (1938:24).

Entretanto, em nosso trabalho, notou-se que as diferenças interpretativas foram, em grande parte, imprevistas, e eram fundamentadas em aspectos que ensinavam a respeito dos alunos, permitindo-me conhecê-los melhor e repensar/redirecionar minha prática. Por isso, decidi estudar, aqui, esses aspectos, inferidos a partir da observação dos momentos em que ocorriam os desencontros entre as leituras dos alunos e a minha.

Momentos esses, fundamentais, já que revelavam modos de ler o mundo e os textos que eu nunca imaginara, mostrando-me novas faces do grupo de alunos; obrigavam-me a refletir sobre minhas próprias interpretações e minha prática, sobre as representações que eu tinha dos alunos e de suas formas de ler, entre outros aspectos; e redirecionavam minha forma de trabalhar os textos em sala de aula.

Na prática, lidar com essas divergências não era algo tranquilo: desconstruíam-se meus planejamentos de aula, minhas imagens de leitura de poema, da leitura dos alunos, do papel do professor, do aluno em si; minhas incoerências eram deflagradas; a forma de

compreender dos alunos era desconcertada, suas imagens de poema, de professora, de escolarização e de aprendizagem da leitura eram também abaladas. No entanto, todos esses desconcertos levaram-nos a ler de forma mais profunda tanto os poemas como o próprio ato de ler e de aprender e ensinar a ler.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa foi investigar quais as conseqüências/influências dos momentos de divergências interpretativas na minha prática enquanto professora e na leitura de poemas dos alunos durante o curso. Para tal efeito, foram observados:

1. Quais os momentos em que houve divergências interpretativas ao longo do curso?
2. O que provavelmente os ocasionou?
3. Que mudanças esses momentos foram gerando nas práticas da profa.?
4. Que mudanças foram gerando na interpretação de poemas dos alunos?

3. A natureza da pesquisa e a geração dos dados

Os dados da pesquisa foram gerados durante um curso de letramento para adultos não alfabetizados, criado voluntariamente por mim, no papel de professora, em novembro de 2006. Não tinha, na ocasião em que se iniciaram os encontros, qualquer pretensão de realizar um trabalho acadêmico, idéia que surgiu em abril de 2007. O objetivo inicial era atender agricultores que, em sua maioria, vendem seus produtos para uma empresa exportadora que cedeu o espaço para os encontros e apoiou o trabalho, disponibilizando jornais e pagamento de cópias de textos. Os encontros foram interrompidos em março de 2008.

O fato de todos os participantes, incluindo a pesquisadora, residirem no mesmo bairro e participarem de um grupo comum, formado pelos funcionários e famílias dos funcionários da empresa, colaborou para que se estabelecessem entre os alunos e mim relações mais próximas e de maior confiança. Foram relações fortes que me afetaram e transformaram, como prevê Erickson (1984: 61) que ocorra quando o pesquisador está em campo, preceitos básicos para um pesquisador que tem o intuito de compreender a realidade observada a partir das visões e concepções dos próprios atores envolvidos, ou seja, os significados que eles mesmos atribuem às coisas e aos acontecimentos, ainda que sejam observados e narrados por mim e, por isto, estejam impregnados do meu ponto de vista e visão de mundo que tento

explicitar, sem qualquer ilusão de que seja possível alcançar a neutralidade (idem, p. 60). Estes são alguns dos fundamentos da pesquisa social aplicada, como se pode caracterizar nosso trabalho, que utilizou alguns instrumentos da etnografia, como as notas da pesquisadora, as gravações em áudio e a entrevista aberta (Erickson, 1984, 1986; Moita Lopes e Cavalcanti, 1991; Cançado, 1994; Lüdke e André, 1986).

Alguns aspectos teóricos mencionados por Bogdan e Biklen (*apud* Lüdke e André, 1986) nos permitem denominar qualitativa esta pesquisa: 1. o fato de que os dados foram coletados em um “ambiente natural” pelo próprio pesquisador (p.11); 2. estes dados são “predominantemente descritivos”, pois o observador busca expor da forma menos fragmentada possível a realidade observada (p.12); 3. a “preocupação com o processo muito maior que com o produto” (idem), não havendo um desenho fixo prévio para a análise; 4. o observador busca “capturar a perspectiva dos participantes” (ibidem); 5. o processo de análise de dados é indutivo, já que o pesquisador não precisa mostrar evidências para hipóteses anteriormente definidas, pois as questões vão se tornando mais específicas à medida em que seu contato com o problema observado se intensifica.

Como é esperado numa pesquisa interpretativista que busca descrever “um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (Spradley, 1979, *apud* Lüdke e André, 1986:14), o desenho da investigação era flexível, tendo sido feitas alterações inclusive nas perguntas de pesquisa. Embora eu tenha partido a campo com certas convicções teóricas e metodológicas, foi necessário buscar outras visões deste caráter para realizar a análise e mesmo para dar prosseguimento ao trabalho. As questões básicas da etnografia escolar colocadas por Erickson (1984, 1986) estiveram presentes em meu percurso de investigação: “O que está acontecendo aqui? O que isto significa para os atores envolvidos? Que interpretação pode ser construída?”. Porém, é claro que tais questionamentos só podiam ser feitos posteriormente à prática, quando a pesquisadora se esforçava por separar-se um pouco da professora, exercício muito enriquecedor para ambos os papéis.

Assim, fazendo parte do universo pesquisado e sendo uma das participantes do grupo focalizado, classifico o trabalho como uma pesquisa-ação em que o esforço por “estranhar o familiar” (idem) me obrigava a estranhar não só as posturas de meus alunos, com as quais de certa forma já havia me acostumado, mas também estranhar a mim mesma, questionar minhas próprias ações. Isto às vezes era muito fácil, simplesmente pelo fato de me colocar na posição de quem estava fora do ambiente observado, apenas escutando uma gravação, por exemplo,

sem envolver-me com os problemas que precisavam ser resolvidos no momento da aula e que me levavam a agir de determinada maneira, porém, às vezes era penoso, pois vinham à tona pressupostos e concepções que contradiziam as convicções teóricas que eu afirmava embasarem minha prática. Tais contradições, contudo, são esperadas, dado que tanto alunos como professor estão em constante processo de formação, e acredito que trazê-las para a análise (apesar de não poder focalizar longamente o tema, que seria objeto de outra pesquisa) é útil para outras pessoas que também estejam vivenciando esse mesmo processo.

O fato de ter desenvolvido o trabalho sob a forma de uma pesquisa-ação, apesar das contribuições que pôde trazer, ocasionou também algumas restrições, por exemplo: inicialmente meu interesse recaía sobre as concepções de poesia dos alunos, o que me conduzia a conhecer como e quais eram as práticas de leitura/escuta de textos literários que já lhes eram familiares antes das aulas. Tal investigação, porém, me parecia um tanto inadequada no contexto da relação que havia sido construída entre pesquisadora e participantes, que, dada a necessidade do grupo de letrar-se/alfabetizar-se, constituía-se como uma relação professora-alunos. Saliento, ainda, que os alunos tinham grande urgência em aprender aquilo que desejavam, e um tempo muito restrito para sua empreitada.

Assim, eu sentia que não seria bem-vinda uma investigação que lhes pedisse que descrevessem detalhadamente e mostrassem suas práticas e manifestações artístico-culturais ligadas à poesia, com o intuito de compreender quais eram suas concepções de poema sem expô-los às minhas próprias concepções, como poderia fazer um pesquisador que se envolvesse de outra forma com o grupo, pois isto teria de ser feito durante as aulas. Sentia, ao contrário, que eles esperavam que eu lhes mostrasse novas práticas letradas, já que assumira o papel de auxiliá-los a introduzirem-se na cultura letrada.

Esse anseio dos alunos também se justificava por uma expectativa de escolarização frustrada durante a infância ou adolescência que agora tinham a esperança de realizar, infundindo à professora uma responsabilidade não só profissional, mas afetiva. Eu lidava com os sonhos destas pessoas, tão humilhadas em sua condição de não alfabetizadas e agora esperançosas e ansiosas, ainda que com certas inseguranças. Estes sonhos tinham também ligação com sua representação de escola, de professora, de alfabetização. Eu não podia quebrar todas as suas imagens abruptamente. Eles mesmos começaram a chamar, carinhosamente, nossos encontros e espaço físico de “escolinha”, e embora eu não quisesse reproduzir os modelos escolares (ao menos não os tradicionais, que mantêm e propagam o

modelo autônomo de letramento), sabia que eles também esperavam finalmente ter uma escola e uma professora que os acolhesse.⁷

A coleta de dados contou com os seguintes instrumentos: 1. Gravação em áudio e transcrição de cinco aulas em que foram apresentados poemas aos alunos, sendo que nem sempre todos estavam presentes nos encontros, já que a frequência em aulas de EJA não é tão linear quanto em outros âmbitos educacionais, devido aos entraves com que eles têm de lidar, como a necessidade de trabalhar em horários não planejados. (O preparo e a seleção do texto para cada aula eram feitos após a análise da aula gravada anteriormente. Além das cinco aulas gravadas, os alunos tiveram experiências anteriores com poemas, que serão discutidas num próximo item deste capítulo, sobre as quais fiz anotações posteriormente.) 2. Outras notas (notas de campo, notas mentais, memorandos etc.) deste caráter, a partir de eventos observados nas aulas e de conversas informais, visto que a intensa convivência com os participantes proporcionou um maior conhecimento de suas histórias de vida e de letramento. Sempre que eles falavam sobre algum episódio de suas vidas, presente ou passada, ou quando expunham opiniões particulares a respeito dos textos que líamos ou dos assuntos comentados, eu fazia anotações logo após as aulas ou outros momentos em que nos víamos (como festas, encontros imprevistos, ou visitas às casas vizinhas), ou notas mais breves no momento mesmo do encontro, registrando, quando possível, também algumas falas dos alunos. 3. Uma entrevista coletiva com o intuito de saber mais a respeito do conhecimento que os alunos apresentavam sobre poemas antes de terem contato com aqueles levados para as aulas. Produzimos, nas aulas, um pequeno livro escrito pelos alunos constituído por poemas que eles conheceram na infância, ou os textos poéticos de que mais gostavam, a ser consultado no apêndice.

⁷ Lembrei-me, então, da ocasião em que, pela primeira vez, dei aulas para uma turma de adultos alfabetizando que me pediu “cópias” escritas na lousa para poderem “encher o caderno” e eu neguei, explicando a nova forma de alfabetizar que seguia, mais eficiente que a antiga, que eles conheciam. Mais tarde, cheguei à conclusão de que não seria prejudicial ter atendido ao seu pedido, pois isto não significava que eu deixaria de lutar por seu letramento, já que lidava com representações de escola dos alunos, nas quais as “cópias” talvez fossem necessárias para fazê-los perceberem que estavam sendo alfabetizados.

4. Os encontros e os participantes

As aulas aconteciam três vezes por semana e tinham duração de duas horas, havendo um momento inicial (20 minutos) para confraternização e um lanche, trazido pelos próprios alunos e pela professora, de acordo com suas possibilidades e com um combinado prévio. Este horário foi estabelecido porque os alunos chegavam freqüentemente muito cansados, às vezes atrasados, nem sempre conseguiam jantar antes de ir à aula, e mostravam muito interesse em conversar uns com os outros e também com a professora. Estes momentos foram fundamentais para aproximar as pessoas do grupo que ainda não se conheciam e também para que a pesquisadora pudesse ir aos poucos entendendo melhor a visão de mundo dos alunos e os aspectos culturais que influenciavam o processo de conhecimento da cultura escrita e dos novos poemas, às vezes muito diversos dos que eles conheciam.

Busquei apresentar com freqüência diversos textos e materiais escritos aos alunos, como jornais, crônicas, revistas, livros, propagandas, documentos pessoais etc., disponibilizando-lhes cópias de textos extraídos principalmente de jornais. Os textos foram trabalhados da forma como o fazia no AlfaSol, explicitada anteriormente. Também foram elaborados exercícios de código e outros foram usados, retirados de livros didáticos específicos para alfabetização de adultos ou de cartilhas modernas.

Os participantes da pesquisa, com exceção da professora, com 26 anos, têm idades entre 48 e 65 anos, sendo quatro homens e cinco mulheres, dos quais três mulheres e um homem evadiram. Com exceção de Dona Lúcia⁸ e Dona Angélica, que residem no bairro vizinho e pararam de freqüentar as aulas por não terem como pagar os passes de ônibus (problema que não pudemos solucionar, nem mesmo junto à secretaria de educação do município), todos os outros participantes residem no mesmo bairro. A maioria deles cultivava seus pomares, vendendo os frutos colhidos para a empresa que mencionamos anteriormente, que os exporta para a Europa e Canadá. Os homens são meeiros dos proprietários das terras, sendo um deles pai de um dos donos da exportadora. Duas das mulheres trabalham em casa e ajudam seus maridos na roça, também fruticultores, meeiros de outros proprietários de terras da região.

Seu Laerte, o mais velho da turma, nasceu em uma cidade do estado de São Paulo próxima de Minas Gerais, tendo-se mudado para este estado com 14 anos, onde morou por 6

⁸ Os nomes dos participantes são fictícios.

anos e formou sua família. Migrou para São Paulo com 21 anos e trabalhou em diversos lugares da região onde mora até hoje, sempre como agricultor. Nunca foi à escola. Seu apelido é “espertinho” provavelmente porque sabe fazer contas mentalmente muito rapidamente e porque, apesar do jeito ingênuo, é perspicaz. No início do trabalho, era difícil entender o que dizia, talvez porque, como ele conta, em sua infância “*era tudo quieto*”⁹, no entanto, ao longo das aulas, pudemos perceber que ele passou a participar cada vez mais e se sentia, ao final do curso, cada vez mais encorajado a dizer o que pensava. Seu Laerte tem sempre uma atitude amigável e gentil para com todos do grupo.

Seu Josias, o mais novo da turma, é genro de Laerte. Mostra uma tristeza muito grande por não ter estudado quando era criança, um arrependimento que compartilha com o irmão mais velho, Mário, pois ambos deixavam de ir à escola para nadar no rio e fazer travessuras na cidade mineira onde nasceram. Eles contam que mais tarde, quando quiseram estudar, já não era mais possível, pois já eram adolescentes e estavam trabalhando. Migraram para São Paulo com 8 e 9 anos, respectivamente. Casaram-se, tiveram filhos. Seu Mário ficou viúvo há quase oito anos. Os primeiros meses dos nossos encontros foram muito difíceis para ele, que, como Seu Laerte, não conhecia as letras do alfabeto, sabendo apenas “desenhar” o próprio nome. Seu Mário tinha muita dificuldade em acreditar que conseguiria aprender a ler, porém, mostrava-se mais confiante ao final do curso, observando suas conquistas. Seu Josias parece ser o que menos aprecia o trabalho com a agricultura dentre eles, dando sempre a impressão de se sentir injustiçado pelo trabalho que tem de realizar, que exige muito esforço físico em condições freqüentemente desfavoráveis (seja devido a fatores naturais, como o clima, ou à falta de apoio governamental) e não é bem remunerado ou valorizado socialmente. Ele agia como um líder do grupo que, especialmente no início dos encontros, se esforçava bastante para melhorar as condições físicas do espaço em que aconteciam as aulas, e também para encorajar os colegas. Participa de uma rádio como locutor, comunicando-se com pessoas de vários estados brasileiros, o que fez com que trouxesse com freqüência novas informações

9 As convenções de transcrição utilizadas nesta dissertação foram extraídas de Kleiman e Signorini, 2000: (...) fragmento curto não-transcrito; /.../ fragmento longo não-transcrito; [] reconstituição da referência pelo analista; () reconstituição da fala pelo analista; (()) comentário do analista; ... pausa; :: alongamento de vogal na fala; / corte brusco; MAIÚSCULAS alteração do tom de voz com efeito de ênfase; além do sinal ((?)) para os momentos em que as falas estão inaudíveis, e das convenções de pontuação da língua. Não colocamos as palavras da forma exata como os alunos as diziam, pois não temos um enfoque sobre os aspectos sociolinguísticos de sua fala, assim, apresentamos os termos sob uma forma mais próxima da variedade padrão, mantendo, contudo, as palavras que eram alteradas. (Por exemplo, se diziam, “as palavra”, apresentei “as palavras”, mas se diziam “tudo sujo”, em lugar de “todo sujo”, apresentei “tudo sujo”).

para o grupo.

Dona Rute nasceu no Paraná, onde morou quase toda a sua vida, tendo vivido também em Rondônia durante cinco anos, já casada, e depois migrado para São Paulo. Tem seis filhos, todos adultos. Continua trabalhando em casa e na roça, para ajudar o marido. Ela conta que nunca foi à escola e que sempre trabalhou na lavoura com os pais, desde criança, como é o caso de todos os alunos. Ela é a única aluna que não é católica: frequenta três vezes por semana uma igreja evangélica do bairro e gosta muito dos hinos cantados nos cultos, guardando o grande sonho de poder ler a Bíblia.

Dona Marta conta ainda com muita indignação que ela e sua irmã, Dona Lúcia, se escondiam de seu pai para conseguirem ir à escola, muito próxima de sua casa, e quando isto acontecia, no dia seguinte, seu pai, acreditando que a escola não fazia bem algum para as meninas, como era costume entre as pessoas de seu grupo sócio-cultural, as obrigava a dormir na cozinha, para que pudesse ouvir, caso elas saíssem, pois assim teria certeza de que elas não iriam à escola, mas sim para a roça a fim de trabalhar junto da família. Dona Marta é mãe de seis filhos, conta muitas histórias, diz que foi muitíssimo pobre, e que se divertiu muito na infância com as brincadeiras de roda, cujos versos sabe de cor até hoje, e não hesita em declamar, havendo qualquer oportunidade. Era raríssimo faltar a uma aula, e sempre se mostrou muito empenhada, buscando ler tudo o que via ao seu redor, tornando-se impaciente quando não conseguia, e logo pedindo ajuda. Dona Lúcia participou de poucas aulas, enquanto duraram as férias de seu marido, que lhe deu os passes de ônibus que sobraram, embora dissesse ter gostado e ter muita vontade de voltar.

Seu Lineu e a esposa, Dona Rosemeire, chegaram ao bairro de cerca de oito meses depois que havíamos iniciado os encontros, e se entrosaram com os vizinhos rapidamente. Frequentaram as aulas por pouco tempo, Seu Lineu, alegando ter um problema de visão, e Dona Rosemeire, por já ser alfabetizada. Ele não tem um parceiro para cuidar de sua lavoura, como é de costume entre os outros meeiros, o que faz com que trabalhe até mais tarde, o que muitas vezes o impediu de ir às aulas, porém, acredito que as dificuldades com o próprio aprendizado do código também foram um fator de grande importância para que se afastasse do grupo, já que ele também não conhecia o alfabeto, mas chegou muitos meses depois que os alunos já estavam frequentando os encontros, o que o fazia sentir-se desconfortável.

Dona Angélica chegou logo depois que encerramos as gravações das aulas, tendo participado apenas de uma entrevista, no entanto, decidimos considerar os dados por ela

gerados devido à influência muito forte que exerceu sobre os alunos, já que é “*poeta*”, como afirmava com muita confiança. Na ocasião em que esta entrevista (coletiva) foi gravada, ela contou um pouco sobre sua história em relação à poesia e declamou alguns de seus poemas, que sabia de cor. Os alunos os apreciaram muito, fazendo comentários como: “*ela é poeta de verdade*”. Já era rudimentarmente alfabetizada, mas gostava de nossos encontros porque dizia que “*aprend[ia] muito*”. Mudou-se para um bairro vizinho devido a dificuldades financeiras e por isto não pôde mais vir às aulas.

5. O conhecimento de poesia dos educandos

Minha formação teórica no campo da literatura recebeu grande influência dos estudos de Abreu (2000, 2001), com os quais tive contato ao longo de minha graduação, quando já atuava como alfabetizadora de adultos. Assim, busquei, nas ocasiões em que trabalhava poemas nas turmas de alfabetizados, levar em conta a noção de que a leitura é constituída pela diversidade, tanto do ponto de vista histórico como cultural. Isto é, os diversos grupos sócio-culturais, em momentos históricos específicos, e de acordo com influências econômicas, políticas e culturais particulares, definem formas singulares de produzir, receber e avaliar os objetos literários. (Adiante, voltaremos a comentar o assunto.)

De acordo com a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (Abreu, 2001, 2003), as leituras habituais são: “livros religiosos (35% incluindo a Bíblia), histórias em quadrinhos (34%), livros de informática (20%), aventura e poesia (cada qual com 19%), para os homens”, e para as mulheres, livros religiosos, assim como ocorre com os homens “(50% incluindo a Bíblia), (...) livros de culinária (33%), quadrinhos (31%), livros infantis (27%), poesia (26%), romance (24%), história de amor (21%) e literatura juvenil (19%)”(2001, sem número de página). Isto considerando apenas a leitura de materiais impressos, quando sabemos que as práticas literárias nos grupos menos letrados sejam predominantemente orais, englobando também a audição de causos e contos, repentes, músicas, etc.

Entretanto, ainda que, ao se observarem as práticas em que a leitura está presente no cotidiano das pessoas, perceba-se que ela seja marcada pela diversidade, contraditoriamente, ver-se-á que no ambiente escolar impera a “uniformidade de textos [e a] uniformidade dos modos de ler”(Abreu, 2000:124). Assim, a escola, endossando a visão que se poderia chamar

“acadêmica” da literatura, “seleciona algumas obras dentre todos os textos narrativos, poéticos ou dramáticos já escritos e os apresenta aos alunos como *a* literatura, desqualificando todos os demais como subprodutos ou formas imperfeitas.” (Idem.) Estas obras selecionadas – o cânone literário – são tidas como dotadas de “uma literariedade e uma qualidade intrínsecas, portanto a-históricas e a-culturais. Ou seja, qualquer leitor deve ser capaz de reconhecê-las; os que não as apreciam são ingênuos, mal formados, despreparados.” (Ibidem, p.125.) O que significaria que a grande maioria dos estudantes brasileiros e até mesmo de seus professores seriam “mal formados e despreparados”, já que, como mostram as enquetes que freqüentemente vemos nos jornais e revistas, o público leitor brasileiro não elege como preferidas as obras de Camões, Machado de Assis, Mallarmé ou Elliott (Lajolo, 2001), indicando que suas concepções de literatura variam, divergindo em especial da concepção ditada pela tradição literária, que também variou ao longo da história.

Assim, acredito que o trabalho com textos literários na escola pode ser diferente do que a tradição tem recomendado. É possível, por exemplo, mostrar aos alunos que um texto que foi avaliado como de boa qualidade (e que por isto se diz que deve ser lido na escola, importante legitimadora do cânone), foi julgado desta forma por um grupo específico de pessoas e instituições, cujo número é reduzido, em proporção inversa ao poder que detém de nomear o que é ou não é literário, independente de ser ou não ser lido pelo grande público. Este processo de “proclamação” de um texto como literário passa por critérios exteriores à obra, de natureza econômica, intelectual, política e social: diversas “instâncias se interpõem” entre o autor e o leitor, tais como editoras e órgãos que distribuem e vendem os livros, cursos de letras, eventos, publicações, titulações, intelectuais, professores, críticos, júris de concursos literários, currículos escolares, listas de livros para vestibulares, listas de obras mais vendidas etc. (Lajolo, 2001:17-19.) Tais instâncias adotam posturas diferentes de acordo com o que conceito que apresentarem, em cada período histórico, de literatura, conceitos estes que, como afirmi antes, são tão diversos como as práticas de leitura das pessoas em suas vidas, ainda que na escola seja adotado um só conceito, respeitando-se a uniformidade imposta pela tradição literária.

Essa seleção e exclusão de textos considera exclusivamente a literatura escrita (a menos que certa literatura oral tenha sido registrada por escrito) e deixa de lado inúmeros autores que não participavam do grupo que se elegeria como formado por “gênios superiores responsáveis por obras-primas que cumpre reverenciar” (Abreu, 2000:130) por não serem

homens, ou brancos, ou de determinada classe social, com determinada formação intelectual, ou por não escreverem suas obras de forma que dialogassem com outras já canonizadas, ou que estivessem de acordo com os aspectos formais que se convencionaram superiores naquele momento e por aquele grupo de pessoas e instituições. Cria-se, assim, “a ilusão de uma única história, uma única tradição” (idem), de que não fazem parte as maiorias – ainda chamadas “minorias” – da população.

Contudo, a escola ainda não está estruturada de modo a acolher culturalmente essas maiorias para que tenham acesso a obras produzidas em universos mais letrados, de fato participem de novas práticas de letramento (em vez de apenas as observarem de longe), e tenham, assim, mais possibilidades de exercerem sua cidadania, buscando construir sociedades mais justas. Porém, pode-se “preferir que o mundo fosse diferente” (ibidem, p.132), e para isso, trabalhar com a literatura de forma diferente nas situações que, ainda que não ocorram no interior das instituições escolas, possam ser chamadas escolares.

Pode-se, por exemplo, explicitar para nossos alunos as formas de julgamento dos textos, considerando também as formas não eruditas; compreender que nem todos os leitores precisam apreciar os mesmos textos, apenas porque se diz que eles são bons; buscar compreender o universo em que os textos foram produzidos (não dissociá-los das práticas letradas em que foram gerados, considerando os complexos fatores que as definem); trazer para as aulas não apenas as leituras e as discussões dos textos canonizados, mas também de outros, que para certos grupos são tão literários ou muito mais literários que os anteriores; mostrar que os diversos grupos e autores usam linguagens diferentes em suas obras, algumas eruditas, outras não, e que isto não faz com que sejam melhores ou piores, e põem em jogo diferentes visões de mundo, concepções de amor, morte, moral e todos os temas que neles estejam presentes; aceitar e respeitar formas variadas de leitura de um mesmo texto, inclusive a recusa de interagir com algum deles. Nem todas estas posturas foram possíveis em todos os encontros, e outras, ainda, seriam convenientes, porém, os exemplos ilustram os ideais teóricos que eu desejava que estivessem presentes em minha prática docente.

Quando se iniciaram nossos encontros, portanto, eu compreendia a poesia sempre como abrangente de textos tanto canônicos como não-canônicos e tinha a intenção de permitir que os alunos conhecessem objetos literários de um universo mais letrado do que o seu, e também o desejo de conhecer e valorizar os objetos produzidos no seu universo de origem, em que a literatura oral predominava e se misturava à música talvez de modo ainda mais

incisivo que nas obras provenientes da cultura escrita.

Eu sabia, também, que os participantes tinham algum conhecimento de poesia, no entanto, não podia dizer quais textos faziam parte de seu repertório, e como eram lidos. Assim, ao longo das aulas, perguntava-lhes acerca dos poemas com os quais tinham contato em sua infância e abria espaço para que pudessem recitá-los ou cantá-los (compreendendo sempre a poesia segundo uma concepção que abrange tanto os textos do cânone como os não-canônicos). Além disso, conduzi também uma entrevista coletiva centrada nessa questão. Dessa forma, tomei conhecimento de que os textos poéticos que lhes eram mais familiares eram canções populares, especialmente as “*modas de viola*”, como costumam denominá-las, quando se remetem a canções cantadas por Tonico e Tinoco, Pena Branca e Xavantinho, Sérgio Reis, Rolando Boldrin, entre outros. Eles mostravam conhecer músicas de composição mais atual também, no entanto, mencionavam-nas apenas raramente, e muitas vezes como objeto de críticas, dando-me a impressão de preferirem as músicas mais antigas.

As canções cantadas nas folias de reis e nas igrejas também eram comentadas, sendo as primeiras muito apreciadas pela maioria dos alunos, que guardavam recordações dos cantadores batendo às portas das casas dos bairros onde moravam quando eram crianças. Diziam que os donos das casas escondiam o dinheiro com que pagariam os artistas, para que estes, não o encontrando, demorassem a ir embora, cantando, então, por mais tempo para as famílias ouvirem. As canções religiosas foram mencionadas especialmente por Rute, aluna que frequenta muito assiduamente uma igreja do bairro. Quando ela escolheu um “*hino*” para escrever no livro produzido pela turma, que reunia seus poemas preferidos, pediu-se que ela o cantasse para verificarmos se a letra trazida, não muito legível, estava correta, e os alunos, ao ouvirem-na cantar cheia de emoção, também se emocionaram, comentando, depois de um silêncio que “*ela cantou muito bonito*”.

Além disso, as quadras recitadas nas brincadeiras de roda eram frequentemente rememoradas, principalmente pelas mulheres. Os alunos também conheciam repentes, compostos por pessoas da família ou da vizinhança (principalmente dos lugares onde moravam quando eram crianças), além dos artistas com que têm contato através da televisão ou rádio, como é o caso da dupla “Caju e Castanha”, que se tornou famosa após se apresentar em programas de auditório. Pareciam valorizar também poemas lidos em situações de homenagens e celebrações (apesar de não poderem nos dizer trechos deles), o que pude perceber quando falaram a respeito de uma homenagem que dois dos alunos fizeram a seus

pais, em seu aniversário de casamento, contratando os serviços de uma agência especializada (cujas despesas foram pagas por toda a família). Lembraram, então, “*as palavras bonitas*” que foram ouvidas quando o carro de som chegou à casa do casal, emocionando a família – “*todo mundo chorou*” (Josias). Em outro momento, um dos alunos escolheu um poema de louvor às mães, com que seu filho havia presenteado sua esposa no dia das mães, para ser escrito no pequeno livro de que falamos acima.

A leitura que faziam dos textos citados acima era predominantemente estética, conforme explicaremos no capítulo seguinte, havendo geralmente um grande envolvimento entre leitores (lembrando que se tratava de poemas orais, na maioria dos casos, ou escritos, mas não decodificados pelos alunos, que ouviam a leitura em voz alta feita por outrem) e textos, manifestando-se também muita atenção a aspectos relativos à estrutura formal do poema, especialmente as rimas, as palavras que causariam um efeito de beleza, a musicalidade e o ritmo dos versos.

Ao falarem sobre tais textos, retomavam, via de regra, as práticas sociais em que estes se inseriam, intimamente ligadas aos elementos que permitiam caracterizá-los ou que faziam com que eles cumprissem os objetivos aos quais, segundo os alunos, se propunham. Assim, para as quadras recitadas nas rodas, era fundamental que a rima fosse respeitada – bem como a composição em redondilhas maiores, na maior parte dessas – e que os versos cumprissem sua função de “*agradar*” ou “*prejudicar*” (maldizer) a pessoa a quem se dirigiam, assumindo, assim, um caráter lírico ou cômico/ satírico. O mesmo acontecia com os repentes, embora para estes as exigências em relação à estrutura formal aumentassem, dadas as características que marcam este tipo de composição, realizada em um contexto de competição.

Já no caso das “*modas de viola*”, quase sempre poemas narrativos, parecia haver uma valorização da veracidade ou verossimilhança dos fatos, além de uma empatia profunda com as personagens e as suas dores, que não raro levava os alunos às lágrimas. Observava-se também o modo como o autor contara a história, se a narrara de forma considerada bela ou não.

As práticas sociais de que os textos mencionados faziam parte ocorriam em momentos de lazer e entretenimento, geralmente à noite ou no final da tarde, quando se interrompia o trabalho no campo e familiares ou vizinhos se reuniam para descansar e divertir-se. Em relação aos poemas feitos para situações de homenagens, o mais importante era que exprimissem sentimentos bons, e de forma que julgavam bela, alcançando a comoção dos

leitores.

Apresento, ainda, no anexo, os poemas escritos pela colega, Angélica, que como afirmei no item anterior, marcou a turma por ser “*poeta*”, declamando versos que comoveram profundamente a turma, que dizia que ela, sim, era “*poeta de verdade*”, considerando-os de extrema beleza. Tais textos nos dão pistas sobre o conceito de poema que os alunos possam ter.

6. A escolha dos poemas

Antes que se iniciassem as gravações das aulas, os alunos tiveram experiências com os seguintes poemas nas aulas de leitura: “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade; “Impressionista”, de Adélia Prado; “Couro de boi”, canção cantada por Pena Branca e Xavantinho (dentre outras duplas), cujo autor não consegui identificar com certeza, e “Mãe”, de Mário Quintana.

As aulas gravadas contaram com a leitura dos seguintes textos: “Mater Dolorosa”; “Casamento”, ambos de Adélia Prado; “Vaca Estrela e boi Fubá”, de Patativa do Assaré; “Cântico da Terra (Hino ao lavrador)”, de Cora Coralina, e “Meninos Carvoeiros”, de Manuel Bandeira.

A seleção desses textos obedeceu a critérios que foram se definindo ao longo das aulas, sendo que a escolha do próximo texto era feita sempre depois de uma reflexão sobre a experiência com o poema anterior. A presença de obras de autores brasileiros modernos e contemporâneos que não fossem muito extensas ou usassem linguagem muito formal se deveu a uma preocupação em disponibilizar aos alunos textos que não apresentassem um contexto cultural tão distante do seu, ainda que pertencessem, em sua maioria, à cultura letrada, dado que o interesse dos alunos era inserir-se na mesma. Isto porque este processo de inserção, ou, ao menos, de uma participação mais ativa no universo da escrita precisava ocorrer de forma gradual, sendo expostos inicialmente a objetos culturais que não lhes fossem herméticos, o que, por sua vez, apenas dificultaria o desenvolvimento do letramento.

(Um de meus objetivos enquanto professora era abordar ambas as culturas, a que tinha menor diversidade de práticas de letramento, na qual os alunos viveram seu processo inicial de socialização, e a outra, em que eu me socializei, com maior diversidade de práticas

letradas¹⁰, como igualmente válidas e legítimas, sem valorizar uma em detrimento de outra. Torna-se, aparentemente, uma contradição, então, o fato de a pesquisa centrar-se justamente nas diferenças de visões e interpretações entre professora e alunos. Contudo, acredito que o maior conhecimento dos aspectos da cultura, das visões de mundo e do pensamento destes educandos que divergem dos da professora, ainda que aborde apenas um contexto específico, como o estudado aqui, pode contribuir para uma ação mais profícua por parte dos educadores na construção de um verdadeiro diálogo entre estes e aqueles. Um diálogo que permita a aproximação e o conhecimento e entendimento mútuo, sem o qual não é possível construir uma relação de maior igualdade.)

Quando lemos o poema “Quadrilha”, os alunos apreciaram muito o texto, já que “*na vida também era assim*”, ou seja, havia desencontros amorosos, situações inesperadas, mortes etc. O fato de o texto descrever cenas da vida real, situações semelhantes às que eles vivem ou viveram parece agregar valor à leitura do gênero, para os alunos. Assim, a não rigidez da forma, algo novo para os alunos, que, portanto, poderia causar grande estranhamento, ficou em segundo plano.

Imaginei, então, que o poema “Impressionista”, por descrever uma situação comum e com linguagem coloquial, em que a poeticidade advinha de uma imagem cotidiana, poderia ser aprazível aos alunos, porém, não os tocou, e eles se mostraram um pouco confusos e sem compreender o texto. Isto talvez se devesse à ausência de um enredo ou ao seu tamanho reduzido, algo que conheciam apenas nas quadras, quando as rimas e, em alguns casos, a métrica eram marcantes, o que não ocorria neste texto.

Assim, meu próximo passo foi tentar trazer para a sala de aula algum poema que fosse de sua própria cultura e de que eles realmente gostassem. Por isto foi escolhida a canção “Couro de boi”, que os emocionou intensamente e gerou grande participação e uma reflexão coletiva sobre a leitura. A escolha do texto também visava à legitimação, de certo modo, dos textos da cultura original dos alunos (era mais uma forma de dizer que os poemas que eles conheciam eram tão dignos de serem chamados poemas quanto os que eu ou outra pessoa mais letrada conhecíamos), além de trazer para uma nova prática de letramento – discussão de

¹⁰ Para designar esses dois grupos culturais usarei os termos “cultura mais letrada” ou “pessoas mais letradas” – “cultura menos letrada”, “universo mais letrado” ou “pessoas menos letradas”. Estas formas não indicam uma relação depreciativa (já que não há letramentos superiores uns aos outros), mas apenas a realidade diversa de dois grupos em que um tem uma relação mais profunda com a escrita, expressa na quantidade de práticas de letramento nele presentes, do que o outro.

um texto literário – um elemento familiar.

A próxima experiência com um poema se deu quando, próximo ao dia das mães, levei para a aula um cartão que havia recebido com o texto de Mário Quintana, pois eu costumava levar diferentes materiais escritos para mostrar à turma no início ou final da aula. Embora eu não esperasse, os alunos ficaram maravilhados diante do poema, acredito que devido à temática, muito valorizada por eles; à forma, mais rígida, próxima da que eles conheciam, e a beleza das metáforas, comentada com entusiasmo. Mário afirmou: “[o que achei mais bonito] é que ela falou do céu, que a mãe é como o céu” e Marta que: “O que é bonito é que ela falou da mãe com o infinito, que é uma palavra assim... é... é uma palavra muito mágica, né. Notando isto, lembrei-me do poema “Mater Dolorosa”, com temática semelhante, e decidi iniciar as gravações das aulas.

A leitura de “Mater Dolorosa” também foi considerada uma experiência muito positiva pelos alunos, que pareciam valorizar os temas que abordavam a honra e a gratidão aos pais, como ficou claro nas discussões sobre “Couro de boi”, “Mãe” e na escolha de outro poema intitulado “Mãe”, de Valentim Keppk, por Josias, na ocasião em que fizemos o livro com os poemas preferidos da turma (vide apêndice). Agora, a forma diferente parecia não causar mais tanto estranhamento e parece ter sido muito apreciada a novidade de escutar a própria autora declamando o poema com a música instrumental ao fundo que acompanhava o clima instaurado pelos versos.

Levei em seguida “Casamento”, da mesma autora, imaginando que, pelo fato de a temática também ser recorrente nos comentários da turma e pelo tom narrativo e coloquial, o poema seria bem aceito, apesar de estar consciente de que apresentava desafios, pois a metáfora que o encerrava parecia bem diferente daquelas às quais eles estavam acostumados, nos poemas que conheciam, trazendo uma estrutura da poesia de cultura escrita. Esta aula foi tensa, devido aos conflitos interpretativos que nela ocorreram (os quais discutiremos adiante), tendo sido considerada uma experiência negativa para duas alunas e positiva para a outra parte da turma.

Em seguida, optei por levar outro poema mais próximo daqueles que faziam parte da cultura de origem dos alunos: “Vaca Estrela e boi Fubá” e novamente verifiquei grande identificação com as personagens e comoção diante dos versos, além de uma apreciação e análise da forma, familiar aos alunos. A leitura de um poema bem semelhante aos que eles conheciam teve, de novo, a intenção de legitimar os textos desta cultura e também de mostrar

que a mesma prática de leitura que havia desagradado às alunas em outra ocasião poderia, com um texto novo, lhes ser agradável.

A seguir, lemos “Cântico da terra (Hino ao lavrador)”, cujas interpretações foram singulares, como será abordado no próximo capítulo. Este poema parecia transitar entre a cultura oral e a cultura letrada, de forma que, apesar de não trazer rimas, era composto com um ritmo que os alunos apreciaram (Marta diz: *É bem toado!*). A temática, novamente, era próxima de suas vivências cotidianas, trazendo uma nova visão a respeito da terra, que também foi muito aprazível aos alunos.

Por fim, lemos “Meninos Carvoeiros”, considerado “*o melhor*” poema lido (algo inesperado para mim, pois minha expectativa era que a linguagem mais próxima da erudita seria um entrave para a leitura). Provavelmente este julgamento se deveu à temática do poema, que trouxe memórias da infância dos alunos de maneira não prevista por mim, e à forma como a discussão foi conduzida, desta vez deixando as perguntas a cargo dos alunos, que me interrompiam, e não o oposto, como fazia antes, quando pretendia verificar a compreensão e interpretação dos alunos e conduzir a discussão.

É importante observar que, embora os momentos de conflitos ocasionados por textos que divergem mais (seja quanto à forma, à temática ou aos valores culturais implícitos) daqueles mais familiares aos alunos sejam tensos e possam, às vezes desestimular os alunos em suas próximas experiências de leitura, também acabam por acelerar o processo de conhecimento do universo cultural no qual o texto foi produzido, para os alunos, e, para mim, professora, acelerar o processo de conhecimento e compreensão do universo cultural ao qual eles (educandos) pertencem.

Houve, ao longo dos encontros, um processo em que os alunos foram se adaptando às leituras dos poemas e à forma como eu os conduzia, e eu também me adaptei à sua recepção dos textos. Assim, a temática mostrou ser um aspecto importante que me auxiliava a aproximar, dos educandos, os poemas – e, com eles, linguagens, estruturas, formas, visões de mundo etc – tão diferentes daqueles que eles conheciam.

Ao longo dos encontros, eu me preocupava sempre com a realização na prática em sala de aula do desejo de que as experiências dos participantes com os poemas fossem realmente significativas para eles, não apenas enquanto alunos em processo de letramento, mas enquanto pessoas, numa visão mais holística. Ansiava que fizéssemos leituras que, com Larrosa, privilegiassem a própria “experiência que nos passa” enquanto lemos, e por isso

pudessem nos formar, transformar ou deformar, já que não se manteriam exteriores ao que somos e sabemos, mas se tratariam de “uma atividade que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (2002:135).

Assim, numa palestra desse autor na Unicamp, contei-lhe a respeito das aulas de leitura de poemas com os participantes e perguntei-lhe como ele acreditava que eu poderia promover essa experiência mais profunda de leitura. Em sua resposta, contou-me a respeito de uma colega que lia textos literários em presídios espanhóis, levando obras que tocavam profundamente os ouvintes (sem discuti-los, no entanto, de acordo com o que compreendi), citando exemplos da literatura espanhola desconhecidos para mim, mas que percebi estarem sempre relacionados às vivências pessoais deles.

Disse-me, ainda, que observasse “a qualidade do silêncio” dos educandos após a minha leitura, uma indicação para que eu tentasse perceber os sinais dos alunos a respeito de como estavam recebendo os textos, não apenas os comentários da turma, suas palavras, mas também suas expressões, olhares, movimentos, tudo o que me indicasse o tipo de interação que se estabelecia entre as obras e os educandos. Acrescentou que minhas tentativas guiarium o trabalho, que eu teria mesmo de experimentar os textos e observar as reações dos alunos para saber como prosseguir.

A resposta do professor foi, para mim, uma confirmação de que não era negativo o meu movimento de adaptação à recepção dos textos realizada pelos alunos, já que eu buscava uma adequação temática com o objetivo de facilitar o aprofundamento da relação que eles construía com os textos, o que de fato ocorreu, e se constituiu, a meu ver, num grande passo no desenvolvimento do letramento dessas pessoas. Isto porque elas viviam experiências de leitura literária nas quais a escrita era central, e aprendiam, não apenas a escrever palavras e entender versos, mas construir sentidos, observar estruturas, discutir interpretações diversas e tinham contato – agora, via escrita – com o “*sentimento estético, a emoção do prazer* ou qualquer outro nome que tente dar conta do que acontece com quem lê um livro, ouve uma música, contempla um quadro” (Lajolo, 1982a:120), já que o texto literário de fato “convida” ao “encantamento”, a uma “suspensão (momentânea, embora) dos porquês”(p.119).

Apresentarei, a seguir, algumas cenas extraídas dessas aulas que ilustram o processo de transformação de educandos e educadora que ocorreu ao longo dos meses de curso.

CAPÍTULO II

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, mostrarei alguns dos momentos em que as interpretações dos alunos e as minhas, enquanto professora, divergiam, descrevendo as nossas reações no instante mesmo em que sucedia o desencontro. Estes exemplos foram escolhidos dentre os vários momentos semelhantes que ocorreram ao longo das aulas, por ilustrarem, a meu ver, os aspectos que deflagram as diferenças mais importantes entre o letramento dos alunos e o meu, como professora, e suas conseqüências nas situações de ensino-aprendizagem.

Levantarei também algumas hipóteses, com bases nos dados, a respeito dos fatores que acredito terem ocasionado tais desencontros, agrupando a partir desses as cenas analisadas. É importante salientar, porém, que tais fatores estão interrelacionados, sendo que freqüentemente dois ou mais deles estão presentes de modo concomitante numa mesma cena e alguns recorrem em todos eles, como elementos de um cenário único, que se observa durante todos os atos dessa “peça”. A divisão, portanto, é feita apenas a fim de facilitar a discussão dos dados. Apresento brevemente, a seguir, os fatores, na ordem em que serão analisados.

O primeiro fator é a construção da interpretação do aluno baseada prioritariamente em suas próprias experiências pessoais, evocadas por palavras ou imagens do texto. Assim, os conhecimentos ou sentimentos gerados nestas experiências tecem sentidos para este, preenchendo suas lacunas.

O segundo fator, semelhante ao anterior, é a divergência entre as perspectivas sócio-culturais e as visões de mundo dos alunos e da professora, aspectos que influenciam intensamente a elaboração de sentido para o texto e, portanto, acarretam diferenças interpretativas.

O terceiro fator se refere às diferenças entre as concepções de poema dos alunos e da professora, que gera expectativas diversas diante do texto e conseqüentemente, leituras diferentes.

O quarto fator diz respeito a momentos em que os alunos fazem associações intertextuais a partir de imagens ou palavras do texto de forma que a professora não faria, já que o repertório desta e dos educandos é diferente.

O quinto fator que discutirei está relacionado à diferença que se observa nas histórias de letramento da professora e dos alunos, pois o contato restrito com a linguagem letrada e ainda menor com a linguagem literária escrita, apresentado pelos educandos, chega a impedi-los, por vezes, de compreender a perspectiva eferente da leitura do texto (perspectiva, esta, que será discutida adiante). Então, a dificuldade precisa ser sanada pela mediação da professora.

O último está ligado ao conhecimento insuficiente da professora a respeito do letramento dos alunos, na fase inicial do trabalho.

Os fatores de número 1, 2, 3 e 5 subjazem a todos os conflitos analisados, embora estejam presentes de modo mais marcante em um ou outro, e os de número 4 e 6 são circunstanciais, sendo observados em uma ou outra ocasião, conforme será descrito.

1. Construção da interpretação dos alunos baseada prioritariamente em suas próprias experiências pessoais

Coloco em primeiro lugar este aspecto da leitura dos alunos por ter sido dos mais freqüentes em nossas experiências literárias. Não apenas no curso focalizado nesta pesquisa, mas desde o início de minha prática como alfabetizadora de adultos, tenho tido a impressão de que nas primeiras experiências de leitura de textos poéticos - ou mesmo nas primeiras vezes em que eram lidos, nas experiências seguintes - escutar sua leitura se assemelhava, para os educandos, a estar num lugar escuro em que se caminhava lentamente, Tateando-se os objetos na tentativa de descobrir o que eram, em que cômodo da casa estavam. Assim, ao se apalpar cada objeto, descobria-se o que ele era (ou acreditava-se ter descoberto), recebendo-se, então, pistas para adivinhar o que seria o objeto tateado em seguida.

Às vezes minha mediação, como professora, era como uma nesga de luz entrando por alguma fresta e ajudando a confirmar se o que se pensou era mesmo verdade (embora também pudesse funcionar como uma voz que dava pistas confusas, que atrapalhavam o “explorador”). Mas ainda assim, a claridade completa não parecia ser possível, de modo que a imagem com que esse jogo de adivinhação se encerrava tinha sempre uma marca da singularidade de quem a realizava.

Em parte, essa obscuridade com que ilustro a leitura dos educandos se devia ao fato de

que não só a leitura do poema, mas de vários outros textos com os quais eles passavam a ter contato nas aulas eram práticas letradas ainda desconhecidas, nas quais estavam presentes textos às vezes também novos, pois muitos deles provinham da cultura letrada. A leitura e a discussão do poema eram atividades mais comuns em práticas escolares, às quais não tinham tido acesso. Assim, se os alunos conheciam inúmeros poemas com os quais tinham tido contato ao longo de suas vidas, nas práticas letradas de que participavam em suas culturas de origem, conforme descrevemos no capítulo anterior, a maior parte daqueles que eu lhes expunha não eram familiares, sendo a forma de apresentação (leitura e discussão como conduzidas por mim) também inusitada. Isto causava certo estranhamento e, por vezes, uma compreensão ainda fragmentada.

Compreendemos, aqui, a prática letrada (ou prática de letramento) segundo a visão de Street (1993, 2003); qual seja, um construto teórico que engloba tanto a concretude das cenas reais em que se presencia o uso da escrita (eventos de letramento) como as abstrações que permitem a interpretação destas cenas, considerando a complexidade e a diversidade dos fatores implícitos à sua significação, funcionamento e uso. Trata-se, segundo Barton e Hamilton (1998) – retomando e ampliando a teoria de Street – das “formas culturais de utilização da língua escrita presente na vida das pessoas” (p. 6), em suas atividades cotidianas formais ou informais, abrangendo não apenas “aquilo que as pessoas fazem com a escrita”, mas também os “valores, atitudes, sentimentos e relações sociais” (Street *apud* Barton e Hamilton, 1998:6) que lhes subjazem.

As práticas de letramento, portanto, são estruturadas e mantidas por grupos sociais que participam de um mesmo contexto cultural, de forma que não apenas ligam as pessoas umas às outras por meio das atividades comuns que realizam (nas quais a escrita está presente), mas também expressam os aspectos ideológicos e de identidade social partilhados pelo grupo. Por esta razão, a participação plena em uma prática de letramento que até então não se conhecia não é algo que ocorre de forma imediata, pois o que está em jogo não é apenas o conhecimento de palavras novas, uma forma de organização textual diferente, um novo suporte etc. Ao se trabalhar textos produzidos no interior de certo grupo sócio-cultural, mobilizam-se visões de mundo, padrões de interpretação, valores éticos e estéticos específicos que não são óbvios para quem não pertence ao mesmo grupo e tem um primeiro contato com o novo tipo de texto.

Assim, gradativamente, repetindo-se as experiências com os textos, e com a mediação

da professora, que explicita muitos desses padrões, valores e visões neles implícitos, os alunos vão compreendendo como eles funcionam nas práticas sociais em que estão inseridos e como são estruturados, o que lhes permite participar cada vez mais ativamente das novas práticas. Tratando-se de um curso de letramento, uma nova prática letrada que foi introduzida aos alunos foi a de ler e discutir poemas escritos da forma como fazíamos e escrever palavras ou frases a seu respeito posteriormente. Isto é, embora já participassem da prática de escutar poemas, os textos eram diferentes, bem como a maneira como eram ouvidos e comentados, o que inicialmente fazia com que os alunos se sentissem um pouco estrangeiros diante deles, um pouco “no escuro”.

Voltando, assim, à imagem com a qual iniciamos o capítulo, a impossibilidade de os alunos lerem, de fato, os textos (dado o estágio inicial de seu processo de alfabetização), que podiam apenas escutar, também dá à sua leitura esse caráter de “escuridão”, já que não se podia, como ocorre quando se sabe decifrar os signos lingüísticos, retomar versos ou trechos que ficaram obscuros ou aos quais não se prestou muita atenção, nem definir o próprio ritmo de leitura. Por esta razão, o texto era lido ao menos duas vezes antes que se iniciasse a discussão, ao longo da qual alguns trechos eram relidos, ou mesmo todo o poema sempre que necessário. Mesmo com as leituras repetidas, porém, tenho a impressão de que os alunos retinham em sua mente as palavras do texto como “flashes”, cenas ainda desligadas umas das outras. Então, o fio com que as reuniam era extraído, com frequência, de sua própria história de vida, de suas memórias, experiências e saberes.

Há que se lembrar, contudo, que a claridade completa não seria possível a nenhum leitor, dado que esse caráter de obscuridade está intrinsecamente ligado à leitura literária, e de forma mais intensa na leitura da poesia, já que esta seria, de acordo com Antonio (2002:14), seguindo as pegadas de Pound em seu *ABC da Literatura*, “a mais expressiva concentração de significado, condensação de linguagem significativa”, o que torna o poema “transitivo. Precisa do outro. Dos outros. (...) Ler é realmente reescrever. Leitura é co-criação: desvenda dimensões do texto, descobre relações, realiza possibilidades. Os olhos do leitor fazem novos caminhos com o poema.”(p. 44), ou, como diz Lajolo (1988:88), “a literatura não existe *em si*, mas sempre *em outro*”.

Rosenblatt marca sua teoria de leitura e escrita pelo conceito da “transação”, que propõe ao recusar o termo “interação”, que considera carregado de uma visão dualista, herdada principalmente do positivismo, que, buscando fatos livres de qualquer subjetividade,

separaria o objeto do sujeito que o observa, vistos como entidades fixas e independentes, agindo uma sobre a outra como bolas de bilhar colidindo, segundo a imagem proposta pela autora (1978:17). A autora discorda desta abordagem na medida em que acredita que tanto o texto como o leitor condicionam-se mutuamente, de forma contínua e não linear, sendo aspectos de um só evento ou situação dinâmica que deve ser observada de forma não fragmentada.

O termo “transação” é usado, então, para demarcar essa mudança de paradigma, adotando-se a visão de que as relações que um homem estabelece com o meio em que vive ou está e com as pessoas e os fenômenos ou objetos nele presentes sempre influenciam a todos estes, por sua vez, também influenciados pelas relações e ações deste homem, de forma que “os relacionamentos e as atividades humanas são vistos como transações nas quais os elementos individuais e sociais se fundem com os naturais e culturais” (1994:1059).

O conceito de transação também tem implicações no pensamento sobre a linguagem, afinal esta é “sempre internalizada por um ser humano em transação com um ambiente particular” (p. 1060), sendo impossível continuar a compreender a língua, como acreditavam os estruturalistas, enquanto um sistema autônomo, em que o significado reside na própria palavra. Ao contrário, o significado é apenas “uma das zonas de compreensão da palavra, a mais precisa e estável delas”, construído pelo indivíduo a partir dos “muitos eventos que a palavra suscita em sua consciência”, pois “une, num sistema dinâmico, o afetivo e o intelectual”(Vygotski *apud* Rosenblatt, 1994:1060).

Para ilustrar esse caráter concomitantemente afetivo e cognitivo da compreensão das palavras, Rosenblatt apresenta a imagem, formulada por Bates (1979, *apud* Rosenblatt, 1994:1060), de um iceberg, em que o topo, parte visível do sentido da palavra, seria o que a autora chama de aspecto público do significado – os usos dicionarizados ou que grupos de pessoas desenvolveram e partilham – e a base, parte invisível, seria o aspecto privado, relacionado às experiências individuais do leitor, sendo que ambos os aspectos estão sempre presentes, misturando-se no sentido total da palavra para cada indivíduo. Note-se que “privado” não é sinônimo de “afetivo”, e “público” de “cognitivo”, pois as pessoas podem partilhar, de forma pública, portanto, uma mesma associação afetiva para uma palavra, por exemplo.

Na leitura dos educandos, as palavras tateadas no cômodo escuro seriam esses objetos, presentes como o iceberg completo, em que tanto os elementos públicos como privados têm

valor igual e podem ser acionados para se elaborar tanto a compreensão dos fatos objetivos descritos no texto, como a interpretação mais abrangente que dele se faz. Assim, o que é mais saliente, para os educandos, não é o que se relaciona com os elementos públicos das palavras, ou com tais elementos das outras palavras do texto, ou ainda a mistura dos elementos públicos e privados de acordo com certa direção indicada pelo poema, como um sentido geral que uma pessoa literariamente – considerando-se, agora, a literatura escrita – mais letrada poderia apontar, ao lê-lo, mas o que é despertado na mente (memória/ imaginação) dos alunos quando a palavra é entoada.

O poema “Mater Dolorosa”, por exemplo, encanta Laerte profundamente, pois mostra uma cena em que a mãe faz um doce, “puxa-puxa”, que traz à tona uma memória da infância do aluno, quando ajudava sua mãe e seus irmãos a fazer o doce. Para ele, a experiência de leitura do poema estava completa apenas porque os versos haviam evocado essa cena de seu passado. (Comentaremos o trecho da aula em que isto ocorreu mais detalhadamente em outro item deste capítulo.) Tornava-se desnecessário, então, compreender todas as cenas descritas pelos versos, ou construir uma interpretação para o poema inteiro, já que ele ficara muito satisfeito apenas por ver, retratado no texto que ouvia, um episódio de sua vida. Como, para Laerte, a palavra “puxa-puxa” era afetivamente muito significativa, não podia ficar em segundo plano, mesmo que numa interpretação geral (considerada mais adequada/esperada) do poema não assumisse um papel central.

Isso porque ao longo das experiências do indivíduo com as palavras, em suas transações mais diversas em contextos sociais e naturais particulares, constitui-se, segundo Rosenblatt (idem), o seu *reservatório lingüístico-experiencial*, incluindo atitudes, expectativas e pressupostos sobre a linguagem. Para construir o sentido de novas situações ou transações, cada pessoa aplica, reorganiza, revisa ou estende os elementos públicos e privados selecionados de seu reservatório lingüístico-experiencial (p. 1061), que influencia intensamente o modo como o leitor lê e compreende cada texto.

Vê-se que, para Laerte, um momento marcante de sua vida no contexto familiar em que estava presente a palavra “puxa-puxa” foi retomado na situação específica em que o termo aparecia novamente – escuta do texto poético –, influenciando a construção do sentido, feita principalmente a partir dos elementos privados selecionados de seu repertório lingüístico-experiencial.

Considerando os educandos que participaram da pesquisa, temos repertórios

constituídos de transações em que as palavras eram predominantemente orais. Num grupo de pessoas mais letradas, seriam selecionados deste repertório, especialmente durante a leitura de um poema, mais elementos públicos e privados de palavras *lidas* do que ocorre com os alunos, que não tiveram tantas vivências em que a escrita estava presente. Naturalmente, isto ocorre também porque estas pessoas mais letradas foram treinadas para, nas ocasiões em que lêem um texto literário, ainda que rememorem vivências pessoais, observar até que ponto elas podem ser levadas em conta no processo de construção da interpretação, uma estratégia totalmente desconhecida por adultos não-escolarizados no início de seu processo de letramento.

Em outros momentos das leituras poéticas, ocorre que uma palavra compreendida especialmente a partir de seus elementos privados aciona experiências e memórias da vida do educando que se mostram tão marcantes, que mesmo o sentido geral do texto, em situações “ideais” tecido também a partir das outras palavras – ou seja, quando alguém mais “treinado” realizaria a leitura –, será construído, nesta ocasião particular, a partir das imagens suscitadas por essa primeira palavra-objeto-tateado-no-escuro que se acredita ter adivinhado. É o que ocorre quando o “adivinhador” acha que descobriu o que era o primeiro objeto e a partir de sua conclusão, não necessariamente correta, infere quais serão os objetos tateados em seguida, como no exemplo que narraremos a seguir.

No poema “Casamento”, alguns alunos (especialmente as mulheres) vêem a cena descrita pelo poema – a esposa levantar-se de madrugada para ajudar o esposo que acabara de chegar da pescaria a limpar os peixes – como uma cena de machismo e não de amor. Marta diz que também fala “*desse jeito aí pro meu marido: ‘Vai pescar, pesque, mas limpe os peixes.’*” E Lúcia: “*‘Limpe os peixes’. É o que eu falo pro meu marido.*” (Lúcia) O esposo de Rosemeire, Lineu, presente na aula, revela que “*Essa aqui [Rosemeire] também fala assim, ela não levanta pra limpar peixe, não!*” Os comentários iniciais, portanto, são contrários à atitude da protagonista. Rosemeire diz: “*Levantar de madrugada pra limpar peixe! É RUIM, hein?!!!*” E Lúcia: “*Levantar pra ficar limpando peixe! Ah, vá! ‘Cê [marido] pescou? Limpe!’ Eu vou levantar, ficar limpando peixe?!*”.

Embora a maior parte deles mude de idéia logo depois de uma releitura ou no início da discussão, passando a acreditar que a esposa levanta para limpar peixes com o marido porque “*ela gosta*” (Rute e Josias), para “*ajudar ele*” (Rosa e Marta), “*ela faz por amor*” (Marta), Lúcia não aceita que a personagem goste de limpar peixes com o marido, embora diga isto

nos versos, contando, ao interromper a leitura do poema, que ela agia com seu marido justamente da maneira oposta à ação da personagem do texto. Novamente, mais elementos privados das palavras presentes são selecionados do repertório lingüístico-experiencial da aluna.

Por essa razão, ela justifica que este seria um instante em que ele falaria palavras “românticas”, segundo a definição do senso comum, à esposa, ou seria o único momento em que eles teriam algum contato físico. Nas suas palavras: “*E ele falando palavras bonitas, sabe, que não pode falar no meio dos outros... então essas palavras saem ali... (...) trocando palavrinhas e limpando o peixe e quando você vai ver...*”. Por fim, Lúcia diz que a personagem estaria apenas fingindo gostar de estar com ele: “*Eu acho que ela ta fazendo de conta [que gosta de ouvir o marido falar sobre a pescaria e de ajudá-lo] (...) Eu acho que ela não ta gostando nada!*”. Outros alunos discordam: “*Eu acho que mulher não faz de conta, mulher, quando tem que retrucar, já retruca na mesma hora! ((risos))*” (Josias). Mostro a ela, então, com inúmeras releituras de trechos e às vezes com o auxílio de seus colegas, que nenhuma dessas alternativas de fato é descrita no poema.

Fica claro, portanto, que como Lúcia não consegue imaginar como a personagem poderia estar satisfeita na cena narrada, identificando-se negativamente com ela, busca alguma razão para que fosse possível apreciar o momento descrito. Para isto, busca conhecimentos de suas próprias experiências na tentativa de construir um sentido que considere plausível. Tais experiências não advêm necessariamente de suas próprias memórias, mas de seu conhecimento de mundo, suas representações de amor, de romantismo, do casamento etc.

No decorrer da discussão, algumas colocações da aluna aborreciam alguns colegas, enquanto outros concordavam com ela: “*Ela/ se ela ajuda, se ela levanta pra ajudar ele/ por amor/ porque vai um toquinho daqui, um toquinho dali... porque talvez eles ((?)), que chega de noite, eles deita pra ir dormir, ele nem/ ele deita e dorme ((?)) ((Alguns alunos começam a rir alto e Lúcia também, enquanto fala, embora outros mostrem não ter gostado do ela falou e fiquem sérios, como Rute e Marta)) Rute: Ah, não é, não!*” Eu mesma também não conseguia deixar de me aborrecer. A leitura de Lúcia foi para mim, inusitada. Eu nunca havia imaginado uma interpretação como a dela, que se confrontava com a minha, já que eu apreciava o texto justamente porque me sentia profundamente tocada pela beleza que via no amor do casal, presente sem a necessidade de qualquer palavra romântica ou cena erótica,

mas numa cena de um trabalho cotidiano até desagradável, que se tornava prazeroso porque acontecia uma transcendência. No momento da aula, as palavras que me vinham à mente eram: “*a leitura de Lúcia está matando esse poema tão belo e de que gosto tanto...*”.

Assim, um pouco chocada diante de uma interpretação inesperada/imprevista, e lidando com o momento tenso que se instaurara na aula, não consegui deixar claro de forma imediata que de fato era possível que algumas pessoas apreciassem uma obra e outras não, sendo necessário respeitar os gostos individuais, algo que lhes expliquei apenas no final da aula.

Dessa forma, ainda que a aluna estivesse “fazendo injustiça ao texto”, como diz Rosenblatt (1938:50), já que apresentava uma interpretação desligada das palavras presentes nos versos, ela tinha a liberdade de considerar a cena descrita como um episódio machista e se desinteressar pela leitura do texto. Nas palavras de Lajolo:

“o aluno tem, tanto quanto o professor, o direito de não gostar de um texto e, conseqüentemente, de se recusar a trabalhar com ele. Esse mínimo de liberdade, garantido em situações comuns de leitura, a qualquer leitor (que começa a ler e pára, porque percebeu que não faz seu gênero) parece às vezes exilado do dia-a-dia escolar (...)” (1982b:54).

Para mim, o episódio trouxe um aprendizado valioso, afinal, eu percebia que os alunos não leriam o texto como eu esperava ou imaginava. Ao contrário, eles seriam fiéis às suas próprias impressões, a despeito do que as palavras do texto afirmassem, assim como eu mesma havia sido fiel às minhas, a despeito da nova visão apresentada por Lúcia. Mesmo porque a leitura que eu esperava estava ligada às leituras de um grupo mais letrado. Leitura esta, que eu deveria expor aos educandos, em alguns momentos, na tentativa de lhes mostrar como se daria a leitura considerada proficiente, mas não poderia esperar que realizassem por si próprios. Afinal, não era dessa forma que liam, já que para eles o contato com o texto era perpassado, de forma mais intensa do que ocorria comigo, pelas associações que faziam entre as palavras ou imagens deste e suas próprias impressões, experiências, conhecimentos e memórias. Os conflitos gerados nesta aula ainda me trouxeram outras “lições” fundamentais, que analisarei no final do capítulo.

Para os alunos, acredito que a cena narrada também foi de aprendizado, pois o texto tratava do amor de forma totalmente diferente da que a maioria deles conhecia (o que desagradou Lúcia e Marta e surpreendeu positivamente outros alunos, como Rute, Rosemeire

e Josias) e a turma pôde, deste modo, ter contato com formas não imaginadas de se abordar o tema, demonstrando, ainda, ser possível que algumas pessoas gostassem muito de um texto enquanto outras o detestavam, devido às diferentes leituras que faziam dele, noções retomadas em aulas posteriores.

Em outros momentos, ainda, de nossos encontros, especialmente quando lemos os últimos poemas que participaram da coleta de dados, "Cântico da terra (hino ao lavrador)" e "Meninos carvoeiros", notei que os alunos já conseguiam apreender melhor o que chamei anteriormente de "uma direção geral" à qual o poema apontava, pareciam já ligar algumas cenas com fios que misturavam imagens do poema com imagens de sua vida, processo facilitado pela temática, que focalizava cenas parecidas com aquelas que haviam vivido na infância ou que viviam em sua rotina de trabalho.

Dessa forma, na leitura de "Meninos Carvoeiros", Mário justificou que os meninos seriam "desamparados", como diz o verso, por "*não terem família*", e Laerte, por estarem naquele momento "*sujos, cansados, com fome e calor*". Alguns alunos se posicionaram a favor da opinião de Mário, colocando que se as crianças eram desamparadas, é porque de fato não teriam pai e mãe. Marta, porém, colocou que os pais fariam o carvão e os meninos iriam vendê-los, já que as crianças venderiam mais que os adultos, por inspirarem compaixão nos compradores. Laerte, assim, discordando do fato de que as crianças seriam órfãs, pensou num desamparo apenas momentâneo, e disse ser este o trecho do poema de que mais gostou, pois lhe fez lembrar a época em que trabalhava na colheita do café, quando "*chegava a parte da tarde e abanava muito café, né, e eu não acreditava quando saía tudo sujo, de terra, tudo preto mesmo, né, de terra, e não agüentava. Quando o patrão falava: 'pode parar o serviço para ir embora', então eu não enxugava nem o rosto, tava tudo sujo de abanar café, e sujo e cansado naquela hora.*"

Vê-se que os alunos explicaram o desamparo dos meninos, segundo o termo usado pelo poeta, a partir de memórias de cenas vividas, como a descrita por Laerte, conhecimento de mundo e experiências de vida, como se percebeu nas palavras de Marta e Mário, no entanto, a atenção dos alunos já estava voltada para as personagens do texto e não apenas para si mesmos, como ocorreu nos exemplos anteriores. Isto porque, sendo esta a última aula gravada, nota-se que as experiências anteriores com os poemas de fato levaram a uma transação cada vez mais profunda com os textos, pois se inicialmente se "transagia" com uma palavra (Laerte, quando ouviu a leitura de "puxa-puxa") ou uma frase (Lúcia, a respeito da

afirmação da esposa, em “Casamento”) no contexto de todo o poema, agora já se “transagia” com a cena geral narrada pelo poema.

Na ocasião em que os alunos mostraram suas diversas interpretações para o desamparo dos meninos, voltei a comentar que era possível realizar inúmeras leituras do poema, não havia uma resposta certa ou errada, mas sim coisas que o poema dizia ou não (o poema não falava a respeito dos pais das personagens, por exemplo), e outras coisas que os leitores imaginavam, mas não saberiam se haviam sido pensadas pelo autor.

Dessa vez, minha fala foi totalmente acolhida pelos alunos, dado que havia sido precedida pelo meu exemplo: o acolhimento de todas as respostas, apenas com os apontamentos que explicitiei acima. Senti, então, que este se constituiu um aprendizado valioso para a turma, enquanto para mim ficava clara a necessidade de o professor se colocar de modo acolhedor e compreensivo diante da visão dos alunos, porém sempre mostrando que as palavras do poema não dão margem a certas interpretações e sim a outras. Esta atitude transcendia o julgamento certo/ errado e significava, para mim, um passo além na construção de minha prática, respeitando meus ideais teórico-pedagógicos, algo que na aula “Casamento” ainda não conseguira fazer, dado que, assim como os alunos, eu também estava em processo de aprendizado e amadurecimento. Como Ericksson prevê que ocorra nos trabalhos de etnografia escolar, a relação com os alunos me afetava verdadeiramente, assim como eu também os afetava (1986).

2. Construção das interpretações a partir de diferentes perspectivas sócio-culturais e visões de mundo

Como afirmei antes, um pressuposto teórico norteador de meu trabalho era a concepção da literatura enquanto um fenômeno plural (assim como o próprio letramento), por abarcar inúmeras definições construídas por diferentes grupos sócio-culturais em momentos históricos e espaços diferentes.

Segundo Abreu, a leitura seria constituída, tanto do ponto de vista histórico como cultural, pela diversidade (2000, 2001). Do ponto de vista histórico: por exemplo, até o século XIV, o esperado era a leitura em voz alta, correndo-se o risco de o leitor não conseguir compreender um texto, caso este fosse lido em silêncio. E até o século XIX, a leitura foi vista

como perigosa do ponto de vista moral, especialmente para as mulheres, que podiam envolver-se demais com personagens que viviam “situações pecaminosas como as mentiras, as paixões ilícitas e os crimes” (2001), o que as estimularia a trazer as cenas lidas para suas vidas reais, além de afastá-las de suas tarefas diárias.

A diversidade do ponto de vista cultural se explica pelo fato de que “uma mesma obra é lida, avaliada e investida de significações variadas por diferentes formações culturais” (2000:129). Por exemplo, uma estudante que é assídua leitora de *Sabrina* justifica porque este texto é literariamente superior aos livros de Machado de Assis, baseando-se em critérios construídos ao longo de sua formação cultural e de acordo com o contexto social, econômico, histórico e político em que se insere (2000). Ou: o autor de folhetos de cordel João Martins de Athayde reconta a seu modo a história de *Romeu e Julieta*, criticando, as atitudes do protagonista, que, covardemente, não teria respeitado a honra familiar, deixando de vingar o pai, decisão que teria sido mais acertada segundo a moral de seu grupo cultural, por ter se apaixonado pela filha de seu maior inimigo (idem).

Ao longo de nossos encontros, tivemos exemplos de desencontros interpretativos que se justificavam pelas diferenças entre as formações culturais (ou grupos sócio-culturais) à qual os alunos pertenciam ou à qual eu, professora, pertencia.

A primeira cena registrada em que um conflito dessa ordem ocorreu foi na leitura de “Mater Dolorosa”. Na ocasião, entendi que a personagem designada como mãe não queria falar com a filha sobre sua festa de casamento porque estaria atarefada e nervosa, e os alunos entenderam que ela não poderia falar sobre o assunto com a filha porque se tratava de uma criança, no trecho seguinte:

(...)Marta: Ela não ia entrar em detalhe do casamento dela pra menina.

Professora: Por quê, D. Marta?

Marta: Porque ela não ia contar os negócios do casamento dela pra menina!

Laerte, Mário e Josias: Não!...

Mário: Porque é uma criança, né...

Marta: Ela ia entrar em detalhe os negócios do casamento pra meNina? Não ia!!!

(...)Mário: A festa tava boa, só que ela não podia falar pra menina o que tinha acontecido no casamento dela.

Marta: O que tinha acontecido no casamento deles, porque a menina era menor de idade”.

Como se pode notar, a princípio, eu não compreendi qual seria o problema de se falar sobre a festa com a menina, e insisti em perguntar algumas vezes, porém, notando que os alunos ficavam indignados e irritadiços, percebi que, segundo seu imaginário, a festa incluía a noite de núpcias, remetendo à intimidade do casal. O assunto suscitava, para eles, um questionamento da filha sobre algo que segundo os seus valores morais, não poderia ser comentado com a criança. Em verdade, não podia ser comentado comigo tampouco. Assim, parei de questioná-los, percebendo que o terreno era polêmico, e enquanto a discussão prosseguia, pude fazer uma breve reflexão a respeito da visão dos alunos.

Há nesta situação uma diferença de compreensão do que seria a “festa de casamento” para mim e para os alunos. Para estes, a festa incluiria a noite de núpcias, tocando a delicada questão da virgindade da mãe, enquanto para a professora a festa se trataria de um momento de socialização da união do casal, não remetendo, de forma alguma, a qualquer situação de intimidade. Neste caso, vemos uma diferença de caráter histórico-cultural: os alunos, mais velhos e oriundos de cultura rural mais tradicional, concebiam o casamento como uma união que marcava o início da vida sexual das mulheres e a constituição da família; já a professora, mais jovem, proveniente de uma cultura urbana, via o casamento como a estabilização ou oficialização de uma união em que a sexualidade poderia já estar presente e não levar necessariamente à constituição da família de forma imediata.

Um pouco adiante na discussão, porém, já considerando que a interpretação dos alunos era plausível, porém incompleta, perguntei a eles: “*Mas será que é só isso [a mãe não quer falar do casamento com a filha pequena por não poder conversar sobre sua festa], porque na hora que a menina fala antes, que pergunta se a mãe pôs coco, ela também corta [interrompe a conversa], né, ela também diz: ‘que coco, que nada!’*”. Então, reli o poema, coloquei novamente a gravação com a leitura feita pela autora e pedi que atentassem para a música de fundo, que se alterava intensamente quando se iniciava a outra parte do texto, agora não mais o diálogo em que a mãe respondia rispidamente, mas uma narrativa que mostrava sua calma e doçura. Assim, Marta logo colocou que a mãe estaria “*fadigada*” no início do poema, e, depois, calma, e me auxiliou a mostrar aos alunos a diferença de humor da personagem nos dois momentos, provavelmente referentes a um momento de muitas tarefas e depois de descanso e passeio.

A contribuição da música instrumental ao fundo da gravação para que os alunos percebessem os estados de espírito da mãe que se alternaram, descritos num poema escrito,

bem como a leitura feita pela autora, que puderam ouvir, foram elementos muito novos para os alunos, que causaram grande interesse e entusiasmo. Parecem ter considerado muito interessante perceber uma forma de ler o poema que não haviam imaginado.

Outro momento em que as diferenças interpretativas podem ser atribuídas principalmente ao pertencimento a formações culturais diferentes sucedeu na aula sobre o poema de Manuel Bandeira, “Meninos carvoeiros”: os alunos identificaram-se profundamente com as vivências das personagens, lembrando-se de suas infâncias, quando também trabalhavam e se divertiam em suas tarefas, enquanto eu me identificava mais com o tom de compaixão que sentia no poeta, despercebido para os alunos. Assim, eles viam muita alegria nos meninos, que viviam um cotidiano tido como normal e esperado, já que entre eles, seus familiares e pessoas mais próximas, todas as crianças trabalharam, o que os levou a dizer que os meninos estavam “*fazendo arte mesmo*”.

Eu, porém, não conseguia ver a cena como um momento de travessura das crianças, mas me condoia com sua pobreza, tendo a impressão de haver certa tristeza nas entrelinhas, pois de fato estava mais próxima da perspectiva sócio-cultural do poeta que dos meninos, o que não ocorria com os educandos. Para eles, apesar de estarem conscientes do sofrimento das crianças, a tristeza e a compaixão se direcionavam mais para as imagens da velhinha e do burrinho, personagens coadjuvantes que lhes chamaram muito a atenção, como se vê no trecho:

“(...) Josias: Eu acho que os meninos tavam sofrendo, mas ela (velhinha) tava mais, né. Ela não tinha dinheiro pra comprar (o carvão), catando os pedacinhos, não podia abaixar e tava catando.

Laerte: é, é...

Josias: Não é? Verdade ou não é? Molecada ainda tava bem, andando de cavalo, correndo, fazendo arte, né, comendo pão, vendendo carvão... Molecadinha não tava muito mal, não, tava divertindo...

Marta: Tinha era que dar uns pauzinhos (pedaços de carvão) pra pobre da velha...

“(...) Mário: Eu achei que os coitados dos cavalos é que se lascaram mais, né. Porque já eram velhinhos, ainda carregando os neguinhos em cima, apostando corrida (...) levando o carvão ainda... Quem sofreu mais foram os (...) burrinhos. (...) O bichinho já ta velho, magro, carregando peso, ainda a molecada vai apostar corrida em riba dele!”

Embora pudesse ser interessante, no momento da aula não pensei em conversar com os alunos a respeito da minha posição, que parecem não ter notado, mas que imagino tão inesperada para eles quanto sua interpretação para mim. Assim, acredito ter podido aprender mais com o episódio do que eles próprios, pois tive contato com uma visão muito diferente da minha, que me fazia mergulhar um pouco mais na realidade dos alunos e assim, compreendê-los um pouco mais.

Na leitura do poema “Cântico da terra...”, outro desencontro interpretativo evidenciou a influência do grupo sócio-cultural do leitor sobre a construção de sua interpretação. Quando perguntei à turma por que a terra diria “eu sou o amor”, eles responderam que seria porque *“todo mundo gosta dela”, “todo mundo quer um pedaço dela”, “muitos fazendeiros não brigam por causa dela? Até matam por causa dela”, “ficam doidinhos por causa dela”*. Ou seja, a terra, como uma mulher, segundo a metáfora que os próprios alunos criam para explicar a escolha lexical da autora, seria amada e desejada, o que explicaria ela se definir como “o amor” (talvez até por associarem-na à expressão “amor” para se dirigir à pessoa amada).

Apesar de nunca haver imaginado tal leitura, percebi, naquele momento, que o tema era fundamental em suas vidas, já que eles sofriam por não terem as próprias terras, o que os levava sempre a uma situação de dependência de um patrão que era o proprietário e, mesmo não fazendo o trabalho braçal, lucrava mais e ditava as condições de trabalho, via de regra, desfavoráveis aos agricultores. O desejo de possuir um terreno, aliado à subsistência que provinha diretamente da terra explicavam sua visão.

Assim, não entrei em confronto com o que os alunos disseram, rindo com eles após seu comentário, mas me senti livre para mostrar a interpretação que associava o amor às imagens de gestação e maternidade presentes nos versos. Houve então uma nova discordância dos alunos em relação às minhas colocações, pois nem toda mãe amaria seu filho:

“(...)Professora: É, mas aqui tá falando da gestação também, né? Quando tem um filho, quando tá nascendo um filho, tem muito amor também, não é? (...)”

Marta: Ah, hoje em dia tá existindo tanta mãe que não tem amor no seu filho, e joga o menino no lixo...

Josias ou Mário: Não viu lá na televisão, que passou lá ((joga?)) em bueiro, em lata de lixo...”

Busquei, então, mostrar uma nova razão para que a terra se definisse como “o amor”

na estrofe seguinte (“a ti, ó lavrador, tudo quanto é meu”), que abordava seu espírito de doação. Desta vez, os alunos aceitaram imediatamente a idéia proposta, confirmando-a com seus comentários de quem vive intimamente ligado à terra.

“(...)Professora: Bom, tá certo, mas ela fala assim: "eu sou o amor", né, ela fala que a terra é amor porque/ olha... bom, vai falar agora, vamos ver: "A ti, ó, lavrador", "A ti" quer dizer "a você, ó lavrador", com quem que ela tá falando agora?

Marta: (...)Ela tá falando como os lavrador, com os homens que trabalham na terra

Professora: (...) "A ti, ó, lavrador, tudo quanto é meu", que quer dizer isso: "a ti, ó, lavrador, tudo quanto é meu", "a ti, tudo quanto é meu"? Quer dizer: "para você, tudo quanto é meu, tudo o que é meu..."

Mi ou J - É teu também.

P- Isso! Quer dizer que... ela pega alguma coisa pra ela? Tudo o que é dela, ela...

R- Ela doa pros outro

M- Doa pros outro."

Acredito que o episódio tenha mostrado aos alunos formas de compreender o poema que ainda não conheciam e que levavam em conta mais palavras do próprio texto. Eu já não julgava necessário descartar as suas leituras, compreendendo que as diferenças entre as suas interpretações e a minha se deviam à relação diferente que estabelecíamos com o objeto da reflexão no momento, isto é, a terra. Porém, julgava importante sinalizar formas de leitura que se fiassem mais cuidadosamente aos elementos do texto, pois desejava aproximá-los destes elementos como forma de facilitar o aprofundamento de sua relação com a escrita.

3. Construção das interpretações a partir de concepções de poema divergentes

O contraste entre as histórias de letramento dos alunos e minha implica, é claro, em diferenças no letramento literário de cada um de nós, participantes. Assim, tendo nos envolvido em práticas de letramento diversas ao longo de nossas vidas, e vivenciado diferentes experiências literárias, construimos concepções de poema diversas, as quais exercem grande influência sobre a leitura que fazemos de novos textos com que nos deparamos. Embora a investigação das concepções de poema de cada um dos alunos seja tema para uma outra pesquisa, e eu não possa, por isso, afirmar quais são elas, ao longo do

curso, percebi que as expectativas que eles e eu apresentávamos diante de alguns aspectos dos textos que poderiam marcá-los como literários divergiam.

Por exemplo, os alunos, conhecendo praticamente apenas poemas rimados, aprenderam a valorizar a presença das rimas neste tipo de texto, levando para a leitura de um próximo texto poético esta expectativa formal específica, que os levava a questionar se um texto não rimado era de fato poético. Vê-se, então, que algumas de suas expectativas eram frustradas ao longo do curso, já que era necessário apresentar-lhes poemas também da cultura escrita, diferentes daqueles que eles conheciam.

Na leitura de “Cântico da terra...”, de Cora Coralina, perguntei aos alunos quem é que estaria falando, e, embora Marta e Rute tivessem “*certeza absoluta*” de que era a terra, Mário ainda não se sentia seguro em afirmar isto, e justificou que se diria que haveria criaturas feitas por Deus e pelo diabo, como se vê a seguir:

“(...)Mário: *Por que não diz que Deus fez isso e o diabo aquilo, ((?)) coisa ruim?*

Alunos: (risos)

Professora: Mas peraí, Seu Mário, vamos ver o que ta escrito aqui, ó: ((lendo)) “Eu sou a terra, eu sou a vida... (...)”

A própria turma descartou seu comentário rapidamente, com risos, e eu busquei mostrar que o texto não se referia a isto, relendo os versos. Segundo a concepção de poema de Mário, este trataria da temática que propõe em sua fala: as criações de Deus em oposição às criações do diabo, associando o texto a outro gênero totalmente distinto daquele que estávamos trabalhando, pois tais dizeres vinham de um ditado popular, um “*causo*”, como dizem os próprios alunos, ou uma piada, conforme pude entender. Mário só abriu mão da sua visão quando ficou claro, por meio dos comentários dos colegas, que a terra é que estaria falando, e que ela não se colocaria no lugar de Deus, pois Ele é que teria “*dado vida*” aos seres. (Desta forma, suas crenças religiosas não eram colocadas em xeque, o que parece deixá-lo mais à vontade.) Assim, é interessante notar que os alunos associavam a temática de quaisquer outros gêneros orais que conhecessem, tais como piadas e ditados populares, à temática dos poemas, não conhecendo fronteiras intertextuais, além de não aceitarem que eles confrontassem as idéias veiculadas pelos textos religiosos. Para mim, porém, os textos poéticos até poderiam tratar desta temática (o que provavelmente seria um bom tema para um poema humorístico), porém não da mesma forma que o ditado ou “*causo*” citado pelo aluno. Além disso, seria, para mim, bem possível que um poema se confrontasse com escritos

bíblicos.

Na leitura de “Casamento”, Marta e Lúcia tiveram uma impressão de “*horror*” (Lúcia e Marta) ou “*pavor*” (Marta) a partir da imagem do silêncio a invadir a cozinha como um rio profundo (trataremos mais longamente deste episódio adiante). Para mim, o poema trazia uma imagem de beleza, encantamento e luminosidade, que eu julgava plenamente justificadas pelo texto. Então, busquei mostrar que, em suas palavras, não havia elementos para se afirmar o oposto, contudo, acredito que minha forma de abordar a metáfora não foi eficiente para lhes ajudar a compreender a imagem construída pela autora para ilustrar os sentimentos do casal no momento descrito pelos versos. As alunas, então, discordavam da minha visão, e como ainda não se chegara a um consenso – que eu acreditava, naquele momento, ser necessário –, sendo que apenas parte da turma percebera que o poema narrava um momento “bom” vivenciado pelo casal, não de uma desgraça (Lúcia: “*Deus me livre, um rio atravessar minha cozinha... (...) Vai pegando todo mundo!!!*”) ou “ou de uma opressão psicológica (Lúcia: “*Pelas palavras aí, pelo silêncio que ela ta contando...* Marta: *Ela ta com medo dele!*”), decidi contar a elas como eu havia entendido o texto, expondo minha interpretação.

Marta e Lúcia, porém, mantiveram sua visão do texto, e afirmando que aquele silêncio era “*muito horrível*”, e que o poema não falava “*de amor! De alegria! Ela [autora] fala do silêncio!*” (Lúcia). Para elas, o texto era contrário à imagem que tinham de poema de amor, provavelmente marcada pelos traços das músicas populares que ouvem no rádio ou daquelas que aprenderam quando crianças e adolescentes, bem como da escola literária romântica, que deixou tantas marcas na música e na literatura contemporânea, popular ou não: nas palavras de Lajolo, parafraseando Caetano Veloso: “(ainda) somos todos um pouco muito românticos (2001:78).”

Assim, especialmente para Lúcia, não caberia descrever a mulher limpando peixes com seu marido em um poema de amor, o que a fez rejeitá-lo veementemente. Já os outros alunos, embora concordassem que levantar tarde da noite da cama para ir limpar peixes seria “*ruim, hein!*” (Rosemeire), acabaram se encantando com o gesto da esposa, que estaria dando ao marido uma prova de amor: a mesma aluna diz que “*isso é amor, né*”, e ao final da leitura disseram ter achado “*muito bonito o gesto dela, né*” (Mário).

Lúcia, porém, preferiu a imagem de um casal recém-casado ou um casal que estaria “*renovando o passado*” com “*palavras bonitas*” ao pé do ouvido e carícias enquanto limpavam os peixes. Entretanto, quando Marta – sempre muito atenta às palavras que o

poema de fato dizia, alertando os colegas em todas as discussões – lhe mostrou que não era essa a conversa do marido com a esposa na ocasião, Lúcia se frustrou ainda mais, dizendo, ao final da discussão que [este poema] “*não fala de amor, de alegria! (...) romance com peixe não tem!*” Marta concordou: “*Amor nada! Falou de peixe e silêncio!*”, enquanto Josias disse: “*não, não, eu acho... que é de amor.*”

Portanto, a concepção de poesia de amor das alunas divergia radicalmente da minha, pois eu não apreciava poemas que abordassem o amor como se fazia na escola literária romântica, que para mim afastava a poesia da “terra”, do “agora” e “dos sinais da vida” (Antonio, 1991), colocando-a futilmente num terreno de ilusões e impossibilidades, que acabavam por tornar cada vez mais difícil o “viver a poesia, muito mais importante que escrevê-la” (*apud* Antonio, 2002), dessacralizando o poético que seria possível a qualquer pessoa descobrir nos mínimos gestos, espaços, acontecimentos, pensamentos etc de sua vida.

Então, percebi, finalmente, que era inadequado o meu ensejo de chegar a um consenso, pois este ocorreria apenas se os alunos concordassem com a minha interpretação, abrindo mão de sua visão inicial. (A exposição da minha forma de ver soava aos alunos como uma imposição, pelo fato de eu ser a professora, um papel politicamente não neutro.) E eu não queria que suas interpretações fossem apagadas, embora, sem ter consciência disto, estivesse agindo nesta direção. Afinal, como pregavam as próprias teorias nas quais eu buscava uma base ideológica para realizar o trabalho de sala de aula, os participantes poderiam compreender o poema de formas diversas de acordo com sua bagagem psicológica e cultural.

Além disso, não havia como exigir que eles realizassem a leitura que eu imaginava ser ideal ou mais adequada, pois para mim, que vinha de outro contexto social, econômico e cultural, e não havia sofrido com as atitudes machistas dos homens como Marta e Lúcia, que traziam histórias conjugais muito doloridas, não fazia sentido interpretar desse modo o poema, mas para elas era impossível encará-lo da forma como eu fazia. Encerrei, portanto, a aula, em seguida, colocando, como comentei anteriormente, que os poemas de fato poderiam ser lidos de diferentes formas e que não era necessário que todos gostassem deles, e, como simplesmente dizer isto depois de toda a tensão sentida por todo o grupo de participantes não parecia resolver o conflito, tentei agir de forma a realmente mostrar isto em minhas ações nas aulas posteriores. Minha aprendizagem a respeito deste evento será comentada mais longamente num próximo item.

4. Associações intertextuais a partir de repertórios diferentes

Em decorrência das histórias de letramento literário diversas que os alunos e eu vivemos, o repertório de textos constituído por nós era também diverso, o que ocasionava possibilidades de intertextualidade diferentes, e, estas, por sua vez, visões acerca dos poemas que também se desconstruíam.

Na leitura do poema “Mater dolorosa”, quando se encerrou o diálogo inicial e principiou a parte narrativa, em que a personagem designada pela filha se apresentava como adulta, Mário acreditou que ela “morreria e iria para o céu”, num desfecho surpreendente do poema. Os colegas riram e desconsideraram sua hipótese, julgando-a descabida, e eu relei trechos do poema, mostrando que ele não falava em nenhuma morte, mas Mário prosseguia discordando de mim e da turma, durante alguns minutos de discussão. Só depois de eu ter explicitado o sentido da metáfora final do texto, que eu já esperava que causasse dificuldades de interpretação, pela complexidade da figura usada (“Se for só isso o céu, está perfeito.”), é que ele aceitou que o desfecho não se tratava de uma morte. É provável que Mário tenha esperado um enredo como este por associá-lo a outras histórias com este mesmo tom trágico, extraídas de filmes que dizia assistir na televisão, ou de letras de músicas, como as canções caipiras mais antigas (lembre-se de “Menino da porteira”, “Chico mineiro”, “Cabocla Teresa”, entre outras), das quais ele dizia gostar muito, cujos desfechos eram semelhantes ao que ele previa.

Na mesma aula, Josias contou uma piada de que se lembrou a partir da palavra “céu”, dita pelo colega Mário no episódio acima mencionado. Eu não conseguia compreender a associação que o aluno havia feito, para mim, totalmente descontextualizada, pois remetia a gênero e temática muito diferentes daqueles que estavam em foco, e acreditava que não teria ouvido algo que o aluno disse. Assim, estranhando a colocação do aluno, questionei por que ele havia feito a associação, e ele explicou ter se lembrado da piada quando ouviu a palavra “céu”, o que era natural para toda a turma. Compreendi, então, seu gesto, que posteriormente me fez considerar que os alunos não julgariam certas associações com gêneros diferentes mais ou menos adequadas, pois não conheciam a (falsa) noção de que os textos literários (canônicos) seriam superiores a outros, com os quais não deveria ser comparado. Tampouco pensariam que uma temática distante de outra não poderia fazer parte desta associação, dado

que não se considerava o poema em seu sentido global, mas uma palavra descontextualizada do resto do texto.

Essa preocupação com um sentido global do texto parecia advir de um enfoque próprio de leituras realizadas por pessoas mais letradas/escolarizadas, que não tinham dificuldades com a perspectiva eferente e que observavam a leitura do poema como um evento em si próprio. Já para os educandos, o texto parecia ser visto sob outro enfoque, mais ligado às experiências de vida deles mesmos e de outras pessoas, como se a poesia servisse para falar da vida em geral, dos fatos e suas conseqüências nas histórias das pessoas.

5. Construção das interpretações embasadas em histórias de letramento diversas

A diferença entre a minha história de letramento e as dos alunos teve um papel fundamental na leitura dos poemas, já que, em alguns momentos, o contato restrito que eles tiveram, ao longo de suas vidas, com a linguagem letrada e com a escrita, de forma geral, os impedia de compreender certos aspectos do texto sem a minha mediação enquanto professora.

Tais histórias são contrastantes. Eu tive contato com textos e materiais escritos de toda sorte desde a primeira infância, e vivenciei um processo de escolarização ideal, em que tinha acesso a uma grande variedade de livros, era incentivada a escolhê-los, ganhava-os de presente de meus familiares, também escolarizados, que me ajudavam e incentivavam em meu processo de letramento. Além disso, não precisei trabalhar antes da adolescência e o trabalho nunca impediu minha dedicação aos estudos. A escola que freqüentei tinha uma proposta de certa forma inovadora, pois privilegiava um contato prazeroso dos alunos com a literatura e dava pouca atenção à gramática tradicional. Em suma, tive todas as condições materiais e emocionais ideais para o desenvolvimento do letramento, especialmente o letramento acadêmico, tão valorizado socialmente.

Já meus alunos tiveram todas as condições desfavoráveis para a realização desse processo. Não tinham familiares escolarizados, não conviviam com textos escritos e em muitos casos sequer com a necessidade da escrita, especialmente no período anterior à adolescência. Por fim, não puderam ir à escola e não tiveram nenhum tipo de apoio para buscarem alfabetizar-se fora dela antes da idade adulta. Ao contrário, foram estigmatizados por não saberem ler e escrever, o que os levou a desenvolver estratégias para esconder sua

condição de não-alfabetizados, e aprofundou sua crença na própria incapacidade de aprender e no fracasso pessoal. Com Signorini, pode-se dizer que as razões apresentadas pelos alfabetizados para o próprio fracasso

“são sempre atributos referentes à capacidade cognitiva do indivíduo, sancionados pela escola e pela sociedade e diretamente relacionados ao mito do letramento (...). Por se tratar de um fator interno ao sujeito, estável e, sobretudo, que foge ao seu controle, acaba assumindo o papel do imponderável que decide todo o processo, nos mesmos moldes em que se diz que o destino e a sorte decidem a vida dos homens. As conseqüências disso são desastrosas, tanto para a auto-estima do alfabetizado, que se vê sempre como uma exceção à regra geral – *tudo* [eles todos] *sabe, o que não sabe mesmo sou eu, como disse Jil* –, como para o processo de aprendizagem.” (Kleiman e Signorini, 2001:91.)

Desse modo, não apenas não tinham tido as condições favoráveis para o aprendizado anterior, como apresentavam condições desfavoráveis para o trabalho presente, já que alguns alunos tinham certeza de que sua “*cabeça era ruim mesmo*”, dificultando intensamente sua aprendizagem. Entretanto, após um ano de trabalho, começaram a perceber suas conquistas, que eu sempre procurava ressaltar, o que contribuiu para que essas imagens de fracasso perdessem a força.

É claro que histórias de letramento tão contrastantes não poderiam deixar de influenciar a leitura que os participantes realizavam. Um dos exemplos que ilustram essa ocorrência se deu na leitura de “*Mater dolorosa*”, quando nem todos os alunos perceberam que na segunda parte do poema já não havia mais um diálogo, mas uma narração da filha, e nem que esta se referia a uma lembrança da infância, ou seja, de um tempo passado, pois agora ela se apresentava como adulta.

Porém, eu já esperava que os alunos tivessem esta dificuldade, e sabia que neste caso minha mediação era necessária para que compreendessem aspectos mais factuais, por assim dizer, do poema. Sem tal compreensão, eles poderiam realizar interpretações descabidas, desconectadas do próprio texto. Isto porque, como anota Rosenblatt a respeito do processo de interpretação, em sua “complexidade”:

“o leitor deve permanecer fiel ao autor do texto e alerta às pistas potenciais a respeito da personagem e do tema. Mas deve fazer mais que isso: deve organizar ou interpretar essas pistas. Suas próprias hipóteses lhe fornecerão a base/estrutura para tal interpretação. Ele pode descobrir que isto faz com que ignore elementos na obra, ou pode perceber que está acrescentando elementos à visão do autor não justificados pelo texto. Ele será então levado a rever ou ampliar suas hipóteses/suposições iniciais.” (1938:11)

Os educandos, no momento em que se encontravam no seu processo de letramento, tinham necessidade da intermediação de um professor não apenas para poderem escutar o poema, mas também para compreender certas estruturas que desconheciam e perceber essas pistas, e se o que entendiam a partir delas se justificava ou não pelo texto. Apesar de terem percebido que a menina agora era adulta, a mudança temporal e de discurso direto para indireto não eram óbvias para eles, que conheciam formas literárias em que estes aspectos não apareciam dessa maneira. Fiz, então, perguntas que explicitavam as mudanças que estavam ocorrendo no texto, como se vê no trecho a seguir:

“(...)Professora: (...) ((Lendo a segunda parte do poema.)) Esse... agora... que que ta sendo contado aqui nessa parte, continua sendo uma conversa entre a mãe e a filha nessa parte que eu li agora?

Marta: Continua. Continua a conversa, sim (...) Ela ta falando agora que a mãe dela tava sem fadiga, que a mãe dela tava uma doçura...

Professora: Isso, mas agora quem ta falando? A mãe ou a menina?

Marta: A menina.

Professora: E a menina ainda é criança aqui?

Josias: Não, agora ela é moça, já.

(...) Marta: Agora é voz de uma adulta, já.

Professora: É um adulto que ta fazendo o quê?

Marta: Que ta na beira do rio, não?

Professora: Ela ainda ta na beira do rio, ou ela ta lembrando? Ó((lendo)):

“LEMBRO a volta do rio...”

Marta: A::H! Menino, ela ta LEMBRANDO!”

Assim, observa-se que Marta se sentiu muito satisfeita por afinal compreender melhor o que estava dito no poema, bem como seus colegas, que talvez interrompessem seu envolvimento com o texto, caso permanecessem sem compreender o trecho.

Tal episódio nos mostra a necessidade da realização da perspectiva eferente da leitura para que possa haver uma leitura estética do poema, termos cunhados por Rosenblatt, que esclareço agora. Segundo a autora, todo ato de leitura é uma transação que envolve um leitor particular e um determinado texto, e ocorre em tempo e circunstância particulares, sendo que o significado, se não existe no interior de uma palavra, também não reside pronto no texto ou

no leitor, mas acontece ou passa a existir durante a transação entre ambos. “Não há, na realidade, algo como o leitor genérico ou a obra literária genérica: há apenas potenciais milhões de leitores singulares de potenciais obras literárias singulares.” (1938:24.)

É necessário, então, observar qual perspectiva de leitura é adotada pelo leitor, já que, segundo a visão de Rosenblatt, a literariedade do texto não pode ser definida a partir de sua forma, temática, ou quaisquer elementos internos ao texto, mas sim pela maneira como o leitor o aborda, ou melhor, como “transage” com o texto. No momento em que se dá esta transação, tem como base o seu reservatório lingüístico-experiencial e as condições, expectativas e interesses presentes para construir significados para o texto.

Assim, a postura adotada pelo leitor diante do texto, isto é, como ele se relaciona com a obra que lê e quais elementos seleciona como norteadores de sua interpretação resultarão em sentidos únicos elaborados para o texto em questão, nos quais se misturam, em proporções variáveis, duas perspectivas de leitura, sobrepostas num continuum em que uma pode apenas predominar sobre a outra, não sendo possível que uma delas seja exclusiva durante a transação com um texto.

A perspectiva de leitura *eferente* é aquela em que a atenção do leitor se volta para a busca de informações ou instruções necessárias para algum objetivo específico ou uma ação que ocorrerá após o evento da leitura, sendo a preocupação central extrair e reter tais conhecimentos. Um exemplo de leitura predominantemente eferente é o da mãe que procura instruções no rótulo de um veneno para saber o que fazer para socorrer seu filho que acidentalmente engoliu uma porção do líquido. Em casos menos extremos, temos a leitura de um artigo de jornal, por exemplo, para se ter informações específicas sobre fatos ocorridos no dia ou na semana.

Já a perspectiva *estética* é aquela em que a atenção do leitor está voltada para o próprio evento da leitura, especialmente para sua vivência enquanto se relaciona com o texto (1978). Assim, ele atenta para as associações, os sentimentos, as atitudes e as idéias que as palavras lhe despertam, levando em conta não só os significados públicos dos signos verbais, mas também os privados, sob a influência das experiências anteriores que tenha vivido, e que envolvam as palavras com as quais se depara e os respectivos referentes. A atenção também pode recair sobre os sons e os ritmos das palavras (embora esta não seja uma condição *sine qua non* para se classificar uma leitura como predominantemente estética). Além disso, a leitura estética geralmente conduz à construção imaginativa de cenários, situações, cenas,

personalidades, emoções, sensações como sabores e cheiros, suscitadas pelo texto literário, bem como à participação em tensões e conflitos, e em suas resoluções (1994:1067). Nesta perspectiva, o leitor se vê tão envolvido no texto, que chega a sentir os sentimentos das personagens, transportando-se para o cenário em que elas estão.

É importante notar que, embora o leitor experiente tenha mais facilidade para perceber algumas indicações no texto que o conduziriam para uma leitura mais ou menos eferente ou estética, nenhuma leitura é *exclusivamente* eferente ou estética, sendo tais proporções misturadas de acordo com cada transação particular. Assim, é possível que um matemático, por exemplo, deixe de se concentrar de forma eferente “em suas manipulações abstratas dos símbolos para direcionar sua atenção à 'elegância' de sua solução, saboreando-a esteticamente”(1978:25). Da mesma forma, pode-se interromper por exemplo uma leitura estética de uma obra literária para se observar aspectos lingüísticos, históricos ou gramaticais, de forma eferente. (Uso “leitura eferente” e “leitura estética” como formas mais curtas para “leitura predominantemente eferente ou estética”, respectivamente, dado que as perspectivas não ocorrem de forma isolada, como comentei anteriormente.)

Assim, observamos na cena da aula sobre o poema “Mater dolorosa”, mencionada acima, que em alguns momentos, o contato restrito dos alunos com a linguagem escrita ou com a literatura escrita ocasiona a impossibilidade de realizar de forma plena a leitura eferente do texto, o que acaba restringindo também as possibilidades de realização da leitura estética. O papel do professor, neste caso, é prover aos alunos o conhecimento lingüístico que lhes falta e auxiliá-los a realizar a leitura eferente. Uso “leitura eferente” e “leitura estética” como formas mais curtas para “leitura predominantemente eferente ou estética”, respectivamente, dado que as perspectivas não ocorrem de forma isolada, como comentei anteriormente.

Outra cena que evidenciou o contraste entre as histórias de letramento dos alunos e a minha ocorreu na aula sobre o poema “Vaca Estrela e boi Fubá”, quando lhes perguntei por que a personagem iniciaria o texto pedindo licença ao “seu doutor” e Lineu respondeu que seria “*por educação*” e Marta “*pra contar a história das vacas*”. Inicialmente eles associaram a palavra “doutor” a um veterinário que cuidaria das vacas, um advogado ou médico, ou uma pessoa mais rica em geral. Quando lhes perguntei: “*Mas vocês nunca viram gente do campo também falar 'doutor' pra quem é da cidade, mais estudado, mais rico...?*”, eles rapidamente concordaram:

“(...)Marta: É, isso mesmo.

Laerte: É, doutor, é (...) quando é mais estudado chama de doutor.

Marta: Se ele é mais estudado e a pessoa vai conversar com ele, não sabe o nome dele, a pessoa chama ele de seu doutor.”

Em seguida, os educandos colocaram que a personagem pedia licença porque contaria sua história, e quando questionei se eles também procederiam dessa forma antes de contar a história deles, responderam unanimemente que sim, como se isto fosse uma regra básica de boa conduta. Então questionei: *“Se um doutor fosse falar, será que ele ia pedir licença?”* e todos responderam que não, começando a falar ao mesmo tempo. Embora eu tenha, de certa forma, induzido esta última resposta dos alunos, minha intenção era mostrar-lhes que as palavras têm um sentido político, além do sentido literal, já que evidenciam relações de poder, o que acredito ter ficado claro para eles. Esta dimensão política da palavra estava implícita e eu buscava justamente torná-la explícita, em minha busca por realizar um trabalho junto aos educandos que se afastasse o máximo possível do modelo autônomo de letramento, que rege os modelos tradicionais de alfabetização e escolarização.

6. Compreensão da professora acerca das interpretações dos alunos baseada num conhecimento insuficiente de seu letramento

Na fase inicial do trabalho, em que eu ainda estava conhecendo os alunos e especialmente seu letramento literário, não podia, em algumas ocasiões, compreender suas colocações a respeito dos poemas, geralmente porque se confrontavam com as minhas expectativas. Na leitura de “Mater dolorosa”, por exemplo, entendi que Laerte havia compreendido a palavra “doçura” de forma conotativa. Porém, não foi o que ocorreu, como se pode notar no trecho seguinte:

((escuta da gravação em que a autora declamava o poema))

“ Laerte: É:... (breve silêncio) Interessante, né?!

Professora: O que que o senhor achou interessante, Seu Laerte?

Laerte: Desse da... da... quando fala... fala do mel, lá, da... (breve silêncio)

Professora: Doçura?

Laerte: “Doçura!” (risos)”

Então, Josias, genro de Laerte, brincou, dizendo que o colega teria gostado do trecho porque gostava de comer o doce. Discordei: “*Não, mas ele entendeu (...)*” e julguei que ao afirmar que Laerte havia pensado apenas no doce como uma guloseima, Josias estaria reduzindo a interpretação mais complexa e sofisticada de seu genro, ou seja, uma leitura (semelhante à minha), em que a doçura tinha um sentido metafórico, referindo-se não ao doce (puxa-puxa), mas ao estado de espírito da personagem na segunda parte do poema.

Porém, em seguida, Laerte confirmou que a doçura era, para ele, “*o puxa-puxa*”. Neste momento, eu ri com os alunos e a discussão tomou outro rumo, sem que eu buscasse retomar a questão. Depois das releituras do poema e discussão com os alunos, já no final da aula, retomei: “*Primeiro o senhor tinha falado da doçura, agora o senhor entendeu da doçura? O que que era essa doçura?*” Laerte respondeu novamente que “*a doçura foi o negócio lá do... do... puxa-puxa lá... da cana lá*”. Então, os alunos brincaram, falando a respeito de um doce que um deles havia levado para os colegas na aula, o que deixou claro que, para a turma, a resposta era perfeitamente aceitável.

Ainda insisti em mostrar que, no texto, quando se falava de doçura, o termo não se referia ao doce, mas depois abri espaço para que ele contasse por que apreciou este trecho. Minha insistência se justificava pela minha crença de que eu deveria prover todas as informações de ordem lingüística ou literária que lhes faltasse para ajudá-los a realizar plenamente a perspectiva de leitura eferente. Segundo o modelo que havia assimilado no Ensino Médio e Superior, esta deveria ocorrer em primeiro lugar e só então poderia se realizar a leitura estética. Eu trazia este modelo para a minha prática docente, agora, e por isto buscava ter certeza de que todos os alunos haviam compreendido o texto sob a perspectiva eferente – e aí teríamos o “consenso” que eu esperava – para que, então, fosse possível atentar para os aspectos ligados à própria experiência da leitura literária. Porém, tudo isto só ficou claro para mim depois da aula sobre o poema “Casamento”, como mostrarei num próximo exemplo.

Então, Laerte falou a respeito de suas lembranças de criança, quando fazia o doce junto de sua família, o que me levou a compreender e aceitar sua resposta, comentando: “*A::h, olha só, que legal, o poema fez ele lembrar de uma coisa da infância dele.*” Só agora eu percebia que a leitura que os alunos estavam realizando era estética desde a primeira escuta, na medida em que associavam às palavras e imagens do poema, os elementos privados das palavras de seu repertório lingüístico experiencial a partir do qual as memórias de

vivências passadas eram retomadas. Assim, para Laerte, o fato de o poema mencionar algo que estava presente em sua infância tinha muito mais valor que a interpretação que eu lhe propunha.

As reflexões sobre este episódio me levaram a perceber que:

1) os alunos liam os poemas de forma predominantemente estética. Às vezes, não compreendiam aspectos do texto que levariam à construção da leitura eferente, e substituíam-na, de certa forma, pela leitura estética. Em certos momentos, esta classificação se devia à sua atenção à forma. Em outros, simplesmente ao fato de que, em sua leitura, associavam as palavras apreendidas do texto aos sentimentos, sensações e conhecimentos advindos das experiências que viveram ao longo de sua vida, o que intensificava a ativação dos aspectos privados das palavras. Estas, como define Rosenblatt (1994:1067), se referem a “sensações, imagens, sentimentos e idéias que são o resíduo de eventos psicológicos passados envolvendo tais signos verbais e seus referentes”. A retomada destes eventos vivenciados pelos alunos levava-os a não apenas sentirem os sentimentos e a vida das personagens “de empréstimo”, como diz Lajolo (1982a:120), numa empatia profunda semelhante à observada na leitura de “Couro de boi” e “Vaca Estrela”, por exemplo, mas também fundirem os seus próprios sentimentos e vivências àqueles que imaginavam, percebiam e construía para as personagens, tornando-as, segundo nossa visão, mais carregadas de emoções, imagens e sentidos, o que acabava por conferir ao universo criado pelo texto um caráter mais real, próximo e palpável aos alunos.

2) a leitura eferente não precisava preceder a estética para apoiá-la, mas ambas as perspectivas de leitura estavam presentes num processo de imbricação nas transações realizadas pelos alunos e nas discussões feitas em grupo. Afinal, os alunos eram capazes, por exemplo, de construir um cenário, captar os sentimentos das personagens, e observar as sensações, associações mentais, memórias e idéias que o texto lhes despertava porque haviam compreendido os fatos narrados, as cenas e situações vividas pelas personagens, as palavras colocadas etc., ao mesmo tempo em que tal compreensão era, por vezes, também alcançada por meio das associações, sensações e idéias evocadas. Tornava-se, desta forma, impossível dissociar uma perspectiva da outra, mesmo quando a transação era marcada por uma leitura intensamente estética.

Esse episódio também evidenciou, para mim, que o processo de interpretação dos alunos evidenciava a intensa carga expressiva das palavras nos textos literários, ou seja, a

poesia enquanto “condensação de linguagem significativa”, como define Antonio (2002:14), de modo que tais significados, condensados que estavam, quando percebidos, explicitados e vivenciados pelos alunos, no momento em que transgiam com as obras, passavam a tecer sentidos para o texto. Ou seja, tratava-se de um processo legítimo de construção de sentidos para o texto. Porém, ainda não era possível aos alunos ver o objeto texto como um todo. Talvez a dificuldade se agravasse não só pelo fato de sua leitura se basear sempre na escuta da minha leitura em voz alta, mas também à sua impossibilidade de se relacionar lingüisticamente com alguns elementos internos do texto, totalmente desconhecidos a princípio, que lhe conferiam certa coerência, também impossível de ser percebida, inicialmente. Minha mediação como professora, nestes casos, era fundamental, como mostrei no item anterior, e acredito que também o contato com outros poemas e a familiarização com a prática de letramento em questão tenham possibilitado um progresso nessa percepção do texto como um só objeto inteiro, visível na última aula, “Meninos Carvoeiros”, como será comentado mais amplamente na conclusão.

Outro momento em que houve uma surpresa de minha parte, em relação ao letramento dos alunos ocorreu quando, logo após a primeira leitura de “Casamento”, Marta afirmou que o casal estaria *“recordando o passado. São noivo e noiva.”* Isto é, seriam casados, mas estariam lembrando do tempo em que ainda não eram, e, assim, sentindo-se novamente como noivos. Instantes depois, mostrando que a mulher gostaria de ficar limpando peixes com o marido, disse que *“ela gosta de ficar esbarrando o cotovelo no cotovelo dele enquanto tá limpando os peixe e lembrando o passado. E o rio, quer dizer que o rio invade a cozinha dela.”* Assim, Marta teria compreendido todo o sentido geral do poema antes mesmo que se fizesse a discussão que eu tinha planejado. Ela casava, portanto, as leituras eferente e estética, e, ainda que não soubesse explicar detalhadamente o que apreendera do poema, havia sentido algo que, por falta de palavras melhores, coloco como um clima ou sentimento geral do poema.

Quando isso ocorreu, na aula, me desconsertei um pouco, afinal, meu planejamento de aula, as perguntas norteadoras da discussão que eu havia preparado, as possíveis resoluções para as dificuldades que eu havia previsto, enfim, todas as minhas estratégias didáticas haviam se tornado inúteis, à primeira vista, e eu precisava reestruturar a aula, algo que num primeiro momento eu não sabia como fazer, dado que Marta era a única aluna que havia interpretado o poema desta maneira. Os outros alunos ainda não tinham compreendido sequer

se a mulher dissesse que ajudaria o esposo a limpar os peixes ou não. Portanto, descartar meu planejamento de aula não era a tarefa mais difícil, pois eu já sabia que às vezes era necessário me desapegar rapidamente dele, mas sim lidar com os diferentes ritmos de leitura da turma. Minha reação, então, foi tentar fazer com que os outros alunos chegassem à compreensão que Marta havia alcançado, através de questões que lhes propunha.

Os colegas parecem não ter prestado muita atenção a esta colocação de Marta, já que estavam falando ao mesmo tempo, numa polêmica em que uns se posicionavam a favor da personagem e outros contra. Para Marta, portanto, não acredito que tenha ficado claro que suas impressões eram plausíveis e justificadas pelo texto, apesar de eu ter retomado sua fala mais adiante na discussão.

Após esta aula, tomei consciência de que, por mais que eu afirmasse que as interpretações para os poemas não eram únicas, na minha prática docente eu ainda me sentia obrigada, por estar no papel de professora, a fazer com que toda a turma chegasse a uma interpretação comum, única e correta, da qual eu tinha posse por ser privilegiada do ponto de vista do meu estágio de letramento. Eu não conseguia reconhecer esta crença facilmente, sendo que para mim, o momento de transcrição e primeira análise da aula foi de choque. Eu me considerava teoricamente tão convicta de que a leitura literária era constituída pela diversidade, como afirmei anteriormente, que me assustava ver que na prática eu havia demorado tanto em aceitar uma leitura diversa da minha, sem sequer perceber isto. E, pior, como comentei num item anterior, o papel de professora me colocava numa posição em relação aos alunos de assimetria. Portanto, minha interpretação foi, de certa forma, imposta à turma, pois provavelmente acabou sendo considerada pelos alunos como a única correta, a despeito de minha explicação ao final da aula. Desta forma, eu percebia haver agido contrariamente aos meus próprios ideais teórico-pedagógicos, os quais julgava já ter assimilado profundamente e agora pareciam esquecidos, esvaídos.

Contudo, há uma distância considerável entre o conhecimento de conceitos teóricos e a realização de uma prática pedagógica neles embasada. Esta nova prática é construída num processo longo – infindável, em verdade – e conta com momentos como esse, em que o professor se vê posto à prova e flagra a si mesmo reproduzindo os modelos mais tradicionais de ensino e interação em sala de aula, ou repetindo os modelos a que foi exposto ao longo de seu processo de escolarização, quando ansiava realizar novas formas de convivência com as tensões e os conflitos que surgem inesperadamente na sala de aula.

Minha impressão é que a compreensão e assimilação das teorias nas quais acredito se tratavam de um processo ao longo do qual eu trazia seus fundamentos para minhas mínimas ações, buscando novos caminhos que me fossem inspirados por eles. Assim, o momento de choque que comentei foi central para meu aprendizado enquanto professora e pesquisadora, pois me mostrou uma verdade até então encoberta, ainda que fosse óbvia: eu acreditava que, pelo fato de estar no papel de professora, e ainda mais, no papel de professora-pesquisadora, era necessário colocar-me como alguém já preparada, já pronta para exercer esta função. No entanto, eu também estava em processo de formação, também estava construindo minha identidade enquanto professora e elaborando minha práxis. E o fato de haver errado não era improvável, tratando-se de alguém em fase de aprendizado (como, em verdade, se apresentam todos os educadores que refletem sobre o próprio trabalho). Sob esse prisma, o erro se constituía em um momento precioso, pois revelava limites, e, com a percepção dos limites, novos horizontes a serem descortinados.

Assim, nas aulas seguintes, eu já não buscava mais chegar a nenhum consenso, sabia (de verdade) que era possível que cada aluno interpretasse de forma diferente o mesmo texto – mesmo que em alguns casos, suas interpretações não fossem justificadas por ele. Sabia que aquilo que eu *imaginara* que eles leriam não corresponderia necessariamente ao que eles *de fato* leriam durante as aulas, e eu, como educadora, precisaria chegar sempre aos nossos encontros com uma posição de quem está à espera do inesperado. Compreendera também que seria melhor deixá-los livres para me interromperem e questionarem a qualquer momento que desejassem, em lugar de lhes dirigir inúmeras perguntas, tentando sanar suas dúvidas. Isto é, era necessário que eu formulasse questões norteadoras da discussão, com o intuito de me preparar para a aula, porém, criado o ambiente para a espontaneidade de que fala Rosenblatt (1938), ou seja, aquele em que o aluno se sente à vontade para colocar suas visões, questionamentos e críticas, tais perguntas deixariam de ser centrais. Note-se, contudo, que a construção deste ambiente não se dá de forma imediata, mas exige certa convivência entre alunos e professor que lhes permita conhecerem-se uns aos outros e saberem em quais territórios podem pisar, onde é bom não insistir, em nome de diferenças culturais que podem causar certos choques que acabam por atravancar o processo de ensino e aprendizagem. Embora pareçam pequenas, tais lições significam muito na prática de um educador e conseqüentemente no processo de letramento dos educandos. Ou melhor, do educador-educando e dos educandos-educadores, parafraseando Paulo Freire.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tive como ponto de partida para esta pesquisa o interesse em conhecer melhor a recepção de poemas por adultos não-escolarizados que eram meus alunos num curso de letramento no bairro em que todos nós, participantes do estudo, moramos. A idéia de trabalhar poemas com adultos que estão se alfabetizando surgiu em minhas experiências anteriores em EJA, quando notei que a leitura destes textos nas aulas se traduzia em vivências muito significativas para os educandos. Isto porque eles apreciavam os poemas, eram de fato tocados por eles (é claro que cada aluno estabelecia relações mais profundas com alguns textos, e mais superficiais com outros), e sentiam-se também motivados em seu processo de desenvolvimento do letramento, já que – não em todas as aulas, mas na maioria delas, como pude perceber – viviam uma experiência em que sua vida era trazida para o interior de uma obra literária escrita e esta também passava a fazer parte de suas histórias.

Para Rosenblatt, quando um leitor interpreta uma obra a partir de sua bagagem de experiências passadas, é igualmente possível e necessário que ele passe a reinterpretar sua antiga forma de ver o mundo “à luz dessa nova experiência literária”, isto é, “à luz de novas formas de pensar e sentir oferecidas pela obra de arte em questão” (1938:101). Assim, a literatura move nos leitores-ouvintes não só seus antigos saberes, constituídos ao longo de suas vidas, mas promove a constituição de um novo saber a partir dessa vivência.

Ao longo do caminho que os educandos e eu fomos traçando enquanto eu buscava facilitar a ocorrência de leituras poéticas significativas, houve, durante as discussões dos poemas, momentos em que nossas interpretações se desencontravam, e aquilo que eles liam era algo que eu jamais havia imaginado, sendo o que eu lia também totalmente diferente e novo para eles.

Tais momentos mostraram-se muito ricos do ponto de vista do trabalho pedagógico e da pesquisa porque davam visibilidade tanto às características do letramento dos educandos e da educadora, como aos aspectos individuais e culturais das leituras que nós (atores) fazíamos. Possibilitaram, ainda, revisões de minha parte a respeito de minha prática pedagógica - momentos essenciais, dado o meu estágio inicial de formação como docente - e conseqüente redirecionamento de minhas ações. Aos alunos, permitiram a construção de uma relação um pouco mais profunda com a escrita, já que tinham contato com uma prática letrada até então desconhecida para eles (ler e discutir poemas da forma como fazíamos em nossos

encontros). Este contato revelava aspectos da leitura de um texto poético escrito que eles ainda não conheciam, bem como novas estruturas da escrita e diferentes formas de interpretá-las. A investigação destes desencontros e suas influências no processo de ensino-aprendizagem vivido por todos os participantes foi o foco deste trabalho.

Sendo uma pesquisa que usa alguns instrumentos da etnografia escolar (Ericksson, 1984, 1986), o fato de educandos e eu, educadora, residirmos no mesmo bairro e participarmos de um grupo comum, ao qual estavam ligados os trabalhadores (e respectivos familiares) de uma empresa exportadora de produtos agrícolas, propiciou um contato mais próximo entre nós, atores, facilitando a compreensão da visão dos alunos acerca dos fatos e situações focalizadas. As gravações de cinco aulas em que lemos alguns poemas brasileiros de autores modernos e contemporâneos, bem como uma entrevista aberta e minhas notas de campo foram os dados considerados.

Para efetuar a análise, agrupei os momentos de desencontros a partir de hipóteses a respeito dos fatores que acredito que os tenham ocasionado:

1. a construção da interpretação do aluno se baseava prioritariamente em suas próprias experiências pessoais;
2. as perspectivas sócio-culturais e as visões de mundo dos alunos e da professora eram diferentes;
3. as concepções de poema dos alunos e da professora divergiam;
4. os alunos faziam associações intertextuais a partir de um repertório diferente do da professora;
5. as interpretações eram realizadas com base em histórias de letramento diversas;
6. o conhecimento insuficiente da professora a respeito do letramento dos alunos, na fase inicial do trabalho, a levava a não compreender suas interpretações.

Com exceção dos itens 4 e 6, circunstanciais, os outros fatores subjaziam a todos os momentos de desencontros.

A partir da observação desses conflitos, dos quais apresentei alguns exemplos, narrei as principais mudanças ocorridas no processo de formação de todos os participantes, incluindo, portanto, o meu aprendizado como professora, discutido mais detalhadamente devido à maior quantidade de dados disponíveis, é claro, pelo fato de eu mesma estar sob análise. Tais mudanças ocorreram inicialmente apenas no plano das expectativas, das crenças e representações que eu tinha dos alunos e de suas possibilidades de leitura. Posteriormente,

sucederam também no plano de minhas ações pedagógicas.

Assim, inicialmente eu acreditava que, ao ler e discutir o poema com os alunos, precisava fazer com que todos eles entendessem todas as palavras, cenas e imagens elaboradas pelo autor, chegando a uma leitura "autorizada", isto é, fiel às palavras do texto, o que me fazia esperar um certo consenso entre as minhas interpretações e as deles, e me levava a fazer muitas perguntas, verificando sua compreensão e buscando ajudá-los a perceber como o texto estava estruturado. Tais procedimentos se deveram, em grande parte, à minha familiaridade com o modelo escolar de leitura de poesia, que valorizava a perspectiva eferente, ou, que a colocava em primeiro lugar, como base para que a perspectiva estética pudesse se realizar.

Além disso, nos cursos de formação de alfabetizadores dos quais participei, ainda que os textos literários fossem valorizados, eram abordados com menor frequência, talvez pela falta de profissionais (voluntários) que se considerassem aptos a fazê-lo, sendo que o enfoque sobre os textos informativos e a forma de trabalhá-los com os alunos exerceu grande influência sobre minha prática docente. Por isso, ao trabalhar um texto poético, eu acabava por reproduzir as mesmas estratégias de condução da discussão realizadas na leitura de textos de jornal, por exemplo, mais apropriados a leituras eferentes.

Ao longo das aulas, contudo, percebi que, apesar de a leitura eferente de fato ser imprescindível e embasar, muitas vezes, a leitura estética, ambas as perspectivas eram realizadas de forma concomitante, apoiando-se mutuamente. Além disso, os alunos, não familiarizados com os procedimentos escolares de leitura e interpretação de textos, liam os poemas muito mais esteticamente do que eu previa, especialmente pelo fato de que davam maior saliência às suas próprias experiências e memórias pessoais, o que colocava num papel de maior relevância os aspectos privados das palavras e por conseguinte os seus próprios saberes e sua capacidade de empatia (ou uma identificação negativa) com as personagens.

Ao longo das aulas e das reflexões a partir das transcrições, contando com a contribuição das colocações de minha orientadora, percebi que muitas vezes eu não valorizava as interpretações dos alunos, que via de regra privilegiavam a perspectiva estética de leitura, quando eu esperava um posicionamento mais eferente, em nome da busca por uma "justiça ao texto" ou devido à crença de que meu papel de professora exigia que eu lhes mostrasse a leitura proficiente. Embora fosse correto que os alunos precisavam ter contato com este tipo de abordagem do texto, que atentava mais aos elementos do próprio poema, os

"sinais" que indicavam uma ou outra interpretação, eu às vezes acabava por impor minha forma de ver e me relacionar com os textos. Isto ocorria a despeito de minhas crenças teóricas, baseadas numa visão sócio-interacionista de ensino de língua, e na pluralidade/diversidade dos letramentos e das leituras literárias, dado que meu processo de construção de uma nova práxis que fosse inspirada por tais crenças estava em andamento. A assimilação de teorias como estas, de modo tão profundo que permita transformar a própria prática, não é imediata, mas requer, além de releituras e revisões, a busca e a elaboração de novas referências, razão pela qual as incoerências fazem parte do aprendizado.

Um exemplo de uma leitura marcadamente estética que inicialmente eu não valorizei, embora num segundo momento tenha reconhecido (e expressado tal reconhecimento na aula) como possível e interessante do ponto de vista do letramento literário dos educandos, foi a de Marta, quando lemos "Cântico da terra...". Exponho agora o momento em que eu não compreendia o que a aluna queria dizer, após eu ter lido para os alunos o título apenas do poema, como forma de chamar a atenção da turma para a leitura completa do texto, que fiz logo em seguida:

Professora: E aí, gente, o que que é isso: "O cântico da terra (Hino do lavrador)?"

Josias?: Não sei.

Marta: Cântico da terra é o povo trabalhando na terra.

Professora: Como é que é, D. Marta?

Marta: A pessoa capinando a terra, capinando, é o cântico da terra.

Mário: Não é.

Marta: Então é o quê?

Professora: O que é um can/ um cântico?

Marta: Eu acho que o canto da terra é assim, cê vai capinando e vai.. batendo a enxada na terra e vai assim, e a terra vai cantando... pra mim...

Professora: A terra vai cantando?((Estranhando.))

Marta: PRA MIM!

Professora: ((Não entendendo.)) A terra vai cantando?

Marta: Isso, vai capinando e a terra vai cantando ((fazendo o gesto))

Professora: A::h!

Marta: Entendeu, agora? É isso que eu tô falando. É o que eu tô falando.

Professora: Hm, hm... ((breve silêncio. A professora ainda não entendeu muito bem o

que a aluna queria dizer.)) Legal! Então...

Marta: Não sei se é certo, eu tô falando...

Professora: Não, mas tá certo, é assim mesmo, eu quero ver o que que vocês pensam na hora que vocês lêem esse nome, que que vem na cabeça de vocês?

Marta: O único canto da terra é esse, um arado trabalhando e a terra vai virando ((faz o som da terra virando)).

Rute: O trator também, né...

Marta: Isso.

Professora: Aí a sra diz que a terra tá cantando? A música que ela faz é essa?

Mário: Eu acho que o arado tá cortando ela, ela tá é CHORANDO! ((risos))

Marta: ((risos)) Aí eu não sei...

Mário: ((?)) É ou não é? O trem tá virando ela tudo de cabeça pra baixo, não tem jeito de cantar, ela tá é chorando!

Alunos: ((rindo))

A partir do trecho, pode-se notar que minha expectativa de que os alunos não se posicionassem de forma estética (neste caso, ao focalizar a imagem da terra cantando e os aspectos sensoriais a ela relacionados) fez com que eu não conseguisse sequer compreender o que Marta colocava. Diante da minha atitude de estranhamento, ela chegou a ficar insegura a respeito do que imaginou, porém, não a ponto de deixar de expor suas idéias até que todos nós as entendêssemos. Como se vê, num primeiro momento Mário não aceitou sua colocação, e posteriormente aderiu à imagem e fez uma espécie de extensão de seu pensamento: se a terra canta, pode também chorar. O mesmo se deu com Rute, que disse que também o trator faria a terra cantar.

O episódio foi fundamental para mim, que, se inicialmente não soube muito bem como reagir, deixando o conflito em suspensão, para voltar a comentá-lo apenas no final da discussão (quando finalmente percebi que a aluna estava se envolvendo profundamente com as palavras do texto, imaginando-as, transportando-se para as imagens e sensações por elas evocadas), neste momento incentivei o comentário de Marta, o que acredito ter levado a turma a considerar, se não ao final desta aula, no encontro seguinte, que suas impressões e construção de imagens a respeito do texto eram válidas e valia a pena expô-las. Ou seja, a leitura estética era permitida e bem-vinda. Assim, posteriormente, busquei incentivar mais o posicionamento estético (que era o que eu desejava que eles privilegiassem, como o fazem os

leitores mais proficientes quando lêem um poema - salvo casos excepcionais - embora nem sempre soubesse como fazer para estimular esta perspectiva), e a vigiar minhas reações àquilo que os alunos expunham, pois eu poderia estar cerceando sua experiência literária.

Dessa forma, na aula seguinte, sobre o poema “Meninos Carvoeiros”, quando perguntei porque o autor poderia ter colocado as palavras “espantalhos desamparados”, Marta e Rute disseram que os meninos poderiam ser comparados a espantalhos por estarem muito sujos de carvão, ficando, então “*assustadores*”. Desta vez, logo me dei conta de que elas faziam uma leitura estética baseada na imagem que haviam construído dos meninos trabalhando, quando ouviram os versos. Tal imagem se relacionava também às suas memórias de quando eram crianças e trabalhavam na roça, sujando-se bastante, como descreveram em outro momento do encontro. Acolhi totalmente sua colocação, e lhes mostrei também a minha interpretação, dizendo que para mim, a imagem do espantalho podia ser associada aos meninos pelo fato de eles serem magros e estarem sozinhos na estrada. Dona Marta acrescentou, imaginando o espantalho e os meninos: “*É, o shortinho rasga::do, a camisa rasga::da*” A turma toda deixou claro ter notado que ambas as interpretações eram aceitas.

Essa aula também contou com uma estratégia um pouco diferente de condução da discussão, pois minhas perguntas e comentários foram reduzidas, dando lugar às colocações dos alunos. Isto ocorreu devido a um combinado que fiz com eles antes da leitura do poema, em que pedi que na minha primeira leitura eles apenas escutassem, e a partir da segunda leitura, poderiam me interromper livremente, perguntando o que não tivessem entendido ou comentando o que desejassem. Tal procedimento foi adotado porque eu e minha orientadora havíamos percebido que, de modo diferente do que ocorria nas discussões sobre textos informativos ou opinativos, as questões que eu lhes propunha acabavam por atrapalhar a leitura do texto, principalmente em seu aspecto mais estético. Assim, após a primeira leitura, os alunos disseram que não haviam entendido, como se vê a seguir:

“Josias: É que vai lendo direto assim, fica meio...”

Professora: Tá difícil, né?

Josias: Meio perdido, né?

Marta: ((?)) não entendi ((?))

Professora: Isso, eu tive que ler um monte de vezes também. Então, vamos lá, pode ir me parando quando cês não entenderem, tá?”

Então, na leitura seguinte, os educandos me interrompiam inúmeras vezes, tanto para

parafrasear o texto (Josias: *“Ele passa gritando pra vender o carvão, então, né?”* Ou, Marta: *“Vão levar pra cidade pro povo comprar pra fazer churrasco, ou às vezes até pra acender fogão”*), como para perguntar o que significava uma palavra (*“Marta: Relho? Reio? Professora: Um relho. Marta: Ah, com um reio, é o jeito de falar!”*), ou para comentar um trecho de modo muito espontâneo (*“Marta: Eles conforme vão, ganham o pão e vão comendo naquela alegria. Rute: Com a mão suja de carvão”*). Surpreendi-me com sua desenvoltura na reconstrução verbal da cena, da situação e das personagens descritas pelo autor.

Tal estratégia teve um efeito muito positivo, como pude confirmar com os alunos, que comentaram que aquele havia sido o melhor dos poemas lidos. Segundo Josias, *“esse deu pra entender mais, né”* e Marta: *“Eu achei mais desenvolvido esse aí do que os outro.”* Quando questionei o que ela queria dizer com estas palavras, ela explicou que era *“desenvolvido assim, Júlia, quer dizer que a gente tira pela gente, e os outros não, os outros eram mais embaraçados, esse aí é desembaraçado.”*

O *“tirar pela gente”*, segundo compreendi, se relacionava ao fato de que o poema tratava de algo que lhes rememorara suas infâncias, em que haviam trabalhado de forma semelhante às personagens. Assim, embora sem prever, eu havia levado um tema que lhes foi muito caro, pois, como alguns dos alunos colocaram, eles *“se sentiram”* em suas terras natais, trabalhando e brincando, ainda crianças. (*“Rute: Eu senti também quando a gente trabalhava, assim, na Rondônia, né, as pessoas só trabalhavam assim, no meio das lavouras, catando os paus, jogando pras costas, colhendo mantimento, né, tudo sujo, né, então eu senti assim, eu senti lá.”*)

Gostaria de observar que, no início do trabalho, eu tinha um grande receio de que as leituras dos poemas se transformassem em pretextos para momentos em que eles contariam suas histórias de vida, suas memórias e associações a partir do texto, acabando, assim, por abandoná-lo, como eu já havia presenciado em diversos trabalhos em EJA. (Tal receio me levou a muitas vezes cortar suas falas e interpretações, especialmente nas primeiras aulas.) Isto porque, como diz Rosenblatt, *“a leitura estética (...) não deve ser confundida com um exercício de associações livres. (...) O conceito de transação enfatiza o relacionamento com, e a contínua consciência do texto.”* (1978/1994:29)

Porém, não acredito que tenha ocorrido uma falta de consciência do texto em nossos encontros. Na leitura de *“Meninos Carvoeiros”*, embora a turma de fato tenha feito fortes associações com suas próprias memórias, isto não foi um fator que a levou a desviar-se do

poema, conforme pude verificar. Ao contrário, propiciou, a meu ver, uma experiência mais intensa com o texto, em que ele foi mais bem compreendido, dado que o cenário e a situação descritos eram conhecidos, e vivenciado de forma mais profunda (não sendo, portanto, pretexto para nada), já que os sentimentos e sensações das personagens também eram familiares. Os alunos mostraram-se muito conscientes do texto, comentando detalhes a respeito da descrição das personagens, como as vestes que deveriam ser rotas, devido à sua pobreza, e das personagens secundárias, que criavam um cenário de sofrimento mais pungente, dado que os animais estavam velhos e apresentavam condições muito ruins de saúde e a velhinha “tava (sofrendo) mais, né: ela não tinha dinheiro pra comprar, catando os pedacinhos [de carvão], não podia abaixar e tava catando” (Josias).

Assim, as memórias pessoais pareciam clarear aquele cômodo agora já não tão escuro em que caminhavam, sendo os formatos de alguns objetos, suas texturas, tamanhos, temperaturas já conhecidas, de modo a facilitar a adivinhação. Os educandos, assim, demonstravam sentir que suas histórias de vida eram valorizadas, por verem-nas retratadas, de certa forma, no poema, o que parecia reduzir o desnecessário abismo entre sua cultura e a cultura das pessoas “*estudadas*”. (Um abismo ilusório, segundo um olhar mais abrangente sobre a essência humana de cada pessoa, embora concreto, do ponto de vista das estruturas sócio-econômico-políticas que mantêm a exclusão.)

Entretanto, o “desembarço” que caracterizou a leitura desse texto não pode se explicar apenas por uma questão temática, dado que outros textos lidos anteriormente também remetiam a temas marcantes na vida dos alunos, como o trabalho na terra em “Cântico da terra...”, as relações familiares em “Mater dolorosa” ou o ambiente doméstico/conjugal, que mencionava uma pescaria, atividade muito apreciada pela turma, em “Casamento”. Assim, acredito que essa última leitura evidenciou os aprendizados vivenciados por todos nós, participantes, ao longo dos encontros. Os alunos já haviam compreendido que um poema não precisava ser rimado; que discursos diretos e indiretos em vozes de personagens diversos podiam se alternar (isto também ocorre em algumas letras de música que eles conhecem, mas não muito freqüentemente e em contextos diferentes daqueles em que sucediam nos poemas ora analisados); já conheciam a elaboração de algumas metáforas; conviviam melhor com uma linguagem mais próxima da erudita; sabiam que podiam expor livremente suas indagações e interpretações, não era necessário tentar adivinhar uma forma correta; e pareciam conseguir reter mais palavras do texto quando escutavam a minha leitura, ou, ao

menos, não teciam suas interpretações apenas a partir de uma delas, ou de uma associação feita a partir destas, como ocorria nas primeiras aulas. Quando eu tentava entender melhor o que Marta queria dizer com “*desembaraçado*”, as palavras dos alunos sugerem tais aprendizados:

Josias: D. Marta, mas aquele do piquenique também dava pra entender bem...

Marta: Aquele sim.

Professora: E o da Vaca estrela e do boi fubá?

Marta: Também foi bom.

Professora: E o da terra, do cântico da terra?

Marta: O da terra também foi, mas só que foi mais embaraçado, até a gente [entender]... acho que é porque nós não tinha muita coisa na cabeça da gente desembaraçado ainda, tava tudo embaraçado...

Eu também percebia que deveria, sim, lhes mostrar que “a aceitabilidade (das interpretações) depende, primeiramente, de ser levada em conta a maior quantidade possível de signos verbais presentes no texto, e, em segundo lugar, de não estarem implicados signos que não estão presentes no mesmo” (Rosenblatt, 1938:109). Entretanto, meu papel de educadora exigia que eu estivesse

“pronta para (me) deparar com o fato de que as reações dos alunos se dão inevitavelmente em termos de seus próprios temperamentos e bagagens (*backgrounds*). Indubitavelmente, estes podem, freqüentemente, levá-los a fazer injustiça ao texto. Contudo, a experiência primária do educando de leitura da obra terá tido sentido nestes termos pessoais e não em outros. Não importa o quão imperfeitos ou errôneos sejam, estes constituirão os sentidos presentes para ele, em vez de qualquer coisa que ele docilmente possa repetir sobre os mesmos. Apenas com base nesses elementos diretamente emocionais, imaturos que possam às vezes ser, os alunos podem ser ajudados a construir um entendimento mais sólido da obra. A natureza das recepções rudimentares que realizam são forçosamente parte do material de ensino.” (Idem, p.50.)

Assim, acreditando ter encontrado um ponto de maior equilíbrio entre o acolhimento das interpretações dos alunos e a demonstração de alguns limites impostos pelos signos dos poemas que descartavam certas interpretações, sem, no entanto, ser impositiva ou confrontar suas visões específicas de mundo, mas apenas afirmar que havia outras formas de olhar ou sentir o mesmo objeto literário, eu me considerava satisfeita por haver presenciado as experiências de leitura vividas pelos alunos, e grata pelo fato de ter participado destes

episódios também como aprendiz. Embora estes tenham sido apenas alguns aprendizados tanto no processo mais amplo de desenvolvimento do letramento destes educandos-educadores, que ainda estavam aprendendo a escrever, de fato, os próprios nomes, ao invés de apenas desenhá-los, como na minha formação enquanto educadora-educanda, considero-os de grande valia para nós, participantes, e para todos aqueles com quem eu possa compartilhá-los.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. As variadas formas de ler. In: PAIVA, A; EVANGELISTA, A; PAULINO, G; VERSIANI, Z. (orgs.). *No fim do século: a diversidade - o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE, 2000.

_____ Os números da cultura. In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

_____ Quem Não Lê e Não Escreve, da Vida Pouco Desfruta, porém.... *Leitura. Teoria & Prática* (Campinas), Porto Alegre, v. 24, 10-15, 1994.

_____ Diferentes formas de ler. Site Memória de Leitura, publicação original em 2001.

AGUIAR, V. e BORDINI, M. G. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto: 1993.

ANDRÉ, M. e LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* São Paulo, EPU, 1986.

ANTONIO, S. e SANTOS, E. *Alguma poesia* Campinas: Moandy, 1991.

ANTONIO, S. *A utopia da palavra: linguagem, poesia e algumas travessias* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

AVERBUCK, L. M. A poesia e a escola. In: ZILBERMANN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language* Oxford, Cambridge: Blackwell, 1994.

BARTON, D. e HAMILTON, M. *Local Literacies: reading and writing in one community* London: Routledge, 1998.

BORGES DA SILVA, S. B. *Leitura, literatura e alfabetização de adultos*. Dissertação de Mestrado: Campinas, UNICAMP, 1999.

_____ A literatura na alfabetização de jovens e adultos: contribuições para a constituição do sujeito participativo. In: KLEIMAN, A. B. e SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRANDÃO, C. R. *O dia de sempre* Goiânia: Editora da UFG, 1997.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. In:

Trabalhos de Lingüística Aplicada, n. 23: 55-69, 1994.

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 17: 133-144, 1991.

CHIAPINNI, L. e MICHELLETTI, G. (coords.) *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. São Paulo, Cortez, 2001.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching in: Wittrock, M. C. (ed.), *Handbook of research on teaching* (3a. ed.) New York: Macmillan, 1986.

_____ What makes school ethnography 'ethnographic'? in: *Anthropology and education quarterly*, v.15, n. 1, pp. 51-66, 1984.

FEHRING, H. e GREEN, P. (eds.) *Critical literacy – a collection of articles from the Australian literacy educators' association* Newark : International Reading Association, 2001.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* São Paulo, Paz e Terra, 1976.

_____ *Pedagogia do Oprimido* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

HEATH, S. B. What no bedtime story means. Narratives skills at home and school. *Language in Society*, 11(2), 49-76, 1982.

GALDA, L. e LIANG, L. Literature as Experience or Looking for Facts: Stance in the Classroom. In: *Reading Research Quarterly*, 38(2), 268–275, 2003.

GEE, J. P. *Social Linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor & Francis, 1996/2001.

GERALDI, W. (org.) *O texto na sala de aula* São Paulo, Ática, 1984.

KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social escrita* Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. e SIGNORINI, I. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Global, 1982a.

_____ O texto não é pretexto. In: ZILBERMANN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982b.

_____ Leitura-literatura: mais que uma rima, menos que uma solução. In: ZILBERMANN, R. e SILVA, T. E. (orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

- _____ Poesia: uma frágil vítima da história In: LAJOLO M. E ZILBERMAN, 1994 *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- _____ A crítica literária e as instituições de literatura para crianças e jovens In: *Revista da FAGED*, n.0, 127-140, Salvador: FAGED/ UFBA, 1994.
- _____ *Literatura: leitores e leitura* São Paulo, Moderna, 2001.
- LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. Uma entrevista de Jorge Larrosa. In: COSTA. M. V. (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro* São Paulo: Cortez, 2000.
- OLSON, D. e TORRANCE, N. *The making of Literate Societies* Oxford, Cambridge: Blackwell, 2002.
- PAIVA, A. et alli (orgs.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro* Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.
- PAULINO, G. Letramento literário por vielas e alamedas In: *Revista da FAGED*, n. 0:117-126, Salvador: FAGED/UFBA, 1994.
- RIBEIRO, V. (org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001* São Paulo: Global, 2003.
- PRADO, A. *Poesia Reunida* São Paulo: Siciliano, 1999.
- ROSENBLATT, L.M. *Literature as exploration* New York: Modern Language Association, 1938/1995)
- _____ *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois Press, 1978/1994.
- _____ The transactional theory of reading and writing. In: Ruddell et alli (eds.) *Theoretical models and processes of reading* Newark: Delaware, 1994.
- SANT'ANNA, A. R. et alli *Cadernos de Literatura Brasileira*, 9, São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2000.
- SIGNORINI, I. A letra dá vida mas também pode matá. In: *Leitura: Teoria & Prática*, Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil, 13(21), 20-27, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- SILVA, L. L. M. Notas para uma educação do leitor. In: *Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas*. São Paulo, n.2, 54-60, 2001.

STREET, B. (org.) *Literacy in theory and practice* Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____ (org) *Cross-cultural approaches to literacy* Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____ (2003) What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Disponível em: [www. tc.columbia.edu/cice/](http://www.tc.columbia.edu/cice/)

TERZI, S.B. *A construção da leitura* Campinas: Pontes/Unicamp, 1995.

_____ Para que ensinar a ler o jornal se não há jornal na comunidade?: o letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não-escolarizados. RIBEIRO, V. M. (org.) *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2001a.

_____ A experiência em Olho D'Água do Casado e Inhapi, AL. In: *Revista do Programa Alfabetização Solidária*, v. 1, n.1: 143-153, 2001b.

_____ Afinal, para quê ensinar a língua escrita? in: *Revista da FACED*, Salvador, n.7: 227-241, 2003.

TERZI, S. B. e SCAVASSA, J. S. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.5, n.1: 181-207, 2005.

ANEXOS

Poemas apresentados aos alunos antes de se iniciar a coleta de dados

Quadrilha

(Carlos Drummond de Andrade)

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para o Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

Impressionista

(Adélia Prado)

Uma ocasião,
meu pai pintou a casa toda
de alaranjado brilhante.
Por muito tempo moramos numa casa,
como ele mesmo dizia,
constantemente amanhecendo.

Couro de boi

(Palmeira e Biá) (?)

Conheço um velho ditado
Que é do tempo do Zagai,
Diz que “Um pai trata dez filho,
Dez filho não trata um pai”,
Sentindo o peso dos anos,
Sem poder mais trabalhar,
Um velho peão estradeiro
Com seu filho foi morar,
O rapaz era casado
E a mulher deu de implicar:
“Você mande o velho embora,
Se não quiser que eu vá.”
O rapaz, de coração duro,
Com o velhinho foi falar:
“Para o senhor se mudar
Meu pai, eu vim lhe pedir

Hoje aqui da minha casa
O senhor tem que sair
Leve esse couro de boi
Que eu acabei de curtir
Pra lhe servir de coberta
Aonde o senhor dormir.”
O pobre velho calado
Pegou o couro e saiu
Seu neto de oito ano
Que aquela cena assistiu
Correu atrás do avô
Seu paletó sacudiu
Metade daquele couro
Chorando, ele pediu
O velhinho, comovido,
Pra não ver o neto chorando,
Cortou o couro no meio
E pro netinho foi dando.
O menino chegou em casa
Seu pai foi lhe perguntando:
“Pra que você quer este couro
Que seu avô ia levando?”
Disse o menino ao pai:
“Um dia vou me casar
O senhor vai ficar velho
E comigo vem morar
Pode ser que aconteça
De nós não se combinar
Essa metade do couro
Vou dar pro senhor levar.”

Mãe

(Mário Quintana)

Mãe... São três letras apenas
As desse nome bendito:
Também o Céu tem três letras...
E nelas cabe o infinito.
Para louvar nossa mãe,
Todo o bem que se disse
Nunca há de ser tão grande
Como o bem que ela nos quer...
Palavra tão pequenina,
Bem sabem os lábios meus
Que és do tamanho do Céu
E apenas menor que Deus!

Poemas apresentados aos alunos em aulas gravadas em áudio

Mater Dolorosa

(Adélia Prado)

Esse puxa-puxa tá com gosto de coco.
A senhora pôs coco, mãe?
-Que coco, nada.
-Teve festa quando a senhora casou?
-Teve. Demais.
-Que que teve, então?
-Nada, não, menina, casou e pronto.
-Só isso?
-Só e chega.
Uma vez fizemos piquenique
Ela fez bolas de carne pra gente comer com pão.
Lembro a volta do rio
E nós na areia.
Era domingo,
Ela estava sem fadiga,
E me respondia com doçura.
Se for só isso o céu,
Está perfeito.

Casamento

(Adélia Prado)

Há mulheres que dizem:
Meu marido, se quiser pescar, pesque,
Mas que limpe os peixes.
Eu não. A qualquer hora da noite me levanto,
Ajudo a escamar, abrir, retalhar e salgar.
É tão bom, só a gente sozinhos na cozinha,
De vez em quando os cotovelos se esbarram,
Ele fala coisas como “Este foi difícil”
“Prateou no ar dando rabanadas”
E faz o gesto com a mão.
O silêncio de quando nos vimos a primeira vez
Atravessa a cozinha como um rio profundo.
Por fim, os peixes na travessa,
Vamos dormir.
Coisas prateadas espocam:
Somos noivo e noiva.

Vaca Estrela e Boi Fubá

(Patativa do Assaré)

Seu doutor, me dê licença
Pra minha história contá
Hoje eu tô na terra estranha
É bem triste o meu pená
Mas já fui muito feliz
Vivendo no meu lugá
Eu tinha cavalo bom
Gostava de campeá
E todo dia aboiava
Na porteira do currá

Ê, lá, á, ê, lá, á, ê, á, á, ê, vaca Estrela,
ô ô ô ô, boi Fubá

Eu sou filho do nordeste
Não nego o meu naturá
Mas uma seca medonha
Me tangeu de lá pra cá
Lá eu tinha o meu gadinho
Não é bom nem imaginá
Minha linda vaca Estrela
E o meu belo boi Fubá
Quando era de tardezinha
Eu começava a aboiá

Ê, lá, á, ê, lá, á, ê, á, á, ê, vaca Estrela,
ô ô ô ô, boi Fubá

Aquela seca medonha
Fez tudo se atrapaiá
Não nasceu capim no campo
Para o gado sustentá
O sertão esturricô,
Fez os açude secá
Morreu minha vaca Estrela
Se acabou meu boi Fubá
Perdi tudo quanto eu tinha
Nunca mais pude aboiá

Ê, lá, á, ê, lá, á, ê, á, á, ê, vaca Estrela,
ô ô ô ô, boi Fubá

Hoje nas terra do sul
Longe do torrão natá
Quando eu vejo em minha frente
Uma boiada passá

As água corre dos óio
Começo logo a chorá
Lembro minha vaca Estrela
E o meu lindo boi Fubá
Com saudade do nordeste
Dá vontade de aboiá

Ê, lá, á, ê, lá, á, ê, á, á, ê, vaca Estrela,
ô ô ô ô, boi Fubá

O cântico da terra (Hino do lavrador)

(Cora Coralina)

Eu sou a terra, eu sou a vida.
Do meu barro primeiro veio o homem.
De mim veio a mulher e veio o amor.
Veio a árvore, veio a fonte.
Vem o fruto e vem a flor.
Eu sou a fonte original de toda vida.
Sou o chão que se prende à tua casa.
Sou a telha da coberta de teu lar.
A mina constante de teu poço.
Sou a espiga generosa de teu gado
e certeza tranquila de teu esforço.
Sou a razão de tua vida.
De mim vieste pela mão do Criador,
e a mim tu voltarás no fim da lida.
Só em mim acharás descanso e paz.
Eu sou a grande Mãe universal.
Tua filha, tua noiva e desposada.
A mulher e o ventre que fecundas.
Sou a gleba, a gestação, eu sou o amor.
A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu.
Teu arado, tua foice, teu machado.
O berço pequenino de teu filho.
O algodão de tua veste
e o pão de tua casa.
E um dia bem distante
a mim tu voltarás.
E no canteiro materno de meu seio
tranquilo dormirás.
Plantemos a roça.
Lavremos a gleba.
Cuidemos do ninho,
do gado e da tulha.
Fatura teremos
e donos de sítio
felizes seremos.

Os meninos carvoeiros

(Manuel Bandeira)

Os meninos carvoeiros
Passam a caminho da cidade.
— Eh, carvoero!
E vão tocando os animais com um relho enorme.

Os burros são magrinhos e velhos.
Cada um leva seis sacos de carvão de lenha.
A aniagem é toda remendada.
Os carvões caem.

(Pela boca da noite vem uma velhinha que os recolhe, dobrando-se com um gemido.)

— Eh, carvoero!
Só mesmo estas crianças raquíticas
Vão bem com estes burrinhos descadeirados.
A madrugada ingênua parece feita para eles . . .
Pequenina, ingênua miséria!
Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se brincásseis!

—Eh, carvoero!

Quando voltam, vêm mordendo num pão encarvoado,
Encarapitados nas alimárias,
Apostando corrida,
Dançando, bamboleando nas cangalhas como espantalhos desamparados.

Poemas que fizeram parte do livro produzido pelos alunos

Poemas trazidos por Angélica

Às vezes fico pensando
Não consigo acreditar
Como um passarinho preso
Consegue cantar
Ele pula na gaiola
E sente uma grande saudade
Carrega uma esperança
De um dia ter liberdade
Um passarinho preso
Consegue ter alegria
A gente tem liberdade
E está triste todos os dias

Se você estiver triste
Olhe em sua janela
O sol deve estar brilhando
Mostrando que a vida é bela
A nossa vida é bela
Precisamos enxergar
E agradecer a Deus
A cada passo que pudermos dar

(Autora: Angélica)

Poema trazido por Josias

“Mãe”

Você partilhou com Deus
A criação da minha vida
Depois me ensinou a viver,
Respeitar, dar amor
Aos meus semelhantes

Quando todos me abandonaram
Você estava comigo
Você me ensinou a ter paciência
A perdoar, sentir confiança
E a segurança de um amor constante,
Incondicional, que me faz
Sentir um pouco
Do quanto Deus me ama

Aprendi a sorrir
Com seu sorriso

Tudo que sou
E espero ser
Devo a você,
Minha mãe.

Valentim Keppk

Poema trazido por Laerte: “Couro de Boi”

Quadras trazidas por Marta

A carta que eu te escrevo
Tirei da palma da mão
A tinta tirei dos olhos
E a pena do coração

Menino, penteia o cabelo
Do lado que eu penteio o meu
Desengana essa boba
Quem casa contigo sou eu

Menino, diga a seu pai
Que não coma camarão
Ele tá pra ser meu sogro
E você, meu coração

A folha da bananeira
Dá um vento e vai e vem
Vai na ponta da colônia
E dá lembrança a meu bem

(Autores não identificados)

Repente trazido por Mário

Quando foi na semana passada
Deixei um vendeiro rico
Comprei um saquinho de sali
Daquele mais petetico
Toicinho comprei um litro
Cheguei em casa
Foi um destripo
Briguei com a minha muié
Por causa dum torremo frito
A minha muié
Pegou um tição de fogo
Pra lançar no meu cambito

Eu dei um sarto pra cima
Berrei que nem um cabrito
Pedi pra tudo os santo
O que me valeu foi São Benedito

(Autor não identificado)

Canção trazida por Rute

“Hino da Mãezinha”

Quando a trombeta tocar
Meu pai, não sei onde estará
Mas quando a trombeta tocar
Eu vou encontrar

Quando a trombeta tocar
Minha mãe, não sei onde estará
Mas quando a trombeta tocar
Eu vou encontrar

Quando a trombeta tocar
Eu quero te ver
Eu quero encontrar
Com minha mãezinha
Que tanto orou por mim

Quando a trombeta tocar
Vou ver meu irmão
Que eu nunca vi
E junto com ele
No Céu para sempre vamos servir

(Autor não identificado)

Poemas compostos por Angélica

Quando Deus fez o mundo
foi feito com muito amor
mas o próprio ser humano
transformou o mundo em dor

Se todos tivesse um dia
Deus em seu coração

com certeza nosso mundo
seria só união

Eu procuro sempre
ter Deus dentro de mim
assim posso transformar
o mundo em um jardim.

Aquela andorinha,
ela era tão querida,
parecia que sabia
de toda a minha vida:

“Por que chora tanto assim?
Você chora de saudade?
Ou chora porque não tem
na vida felicidade?”

Perguntei pra andorinha,
assustada eu fiquei:
“Como sabe a minha vida,
se eu nunca te contei?”

“Eu não sou uma andorinha,
sou um anjo do Senhor,
que mandou para você
uma mensagem de amor.”