

## A REPRESENTAÇÃO DE POESIA DE ADULTOS NÃO ESCOLARIZADOS EM PROCESSO DE LETRAMENTO

Júlia Sant'Ana SCAVASSA<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este é um trabalho etnográfico que investiga como adultos em processo inicial de letramento reagem à escuta de poemas, levando-se em conta os poemas que conheciam previamente, o conceito que apresentavam de poesia e as possíveis modificações que este tenha sofrido. Os alunos são fruticultores que freqüentam aulas ministradas pela pesquisadora num município vizinho a Campinas. O trabalho é influenciado pelas teorias dos Novos Estudos do Letramento (Gee, 1996; Street, 1995, 2003; e Barton, 1994, 1998). A apresentação e discussão dos poemas foram pautadas pelas noções da teoria transacional da leitura, formulada por Rosenblatt (1994), para quem a leitura de um texto literário deve ser predominantemente estética, ou seja, deve conduzir o leitor para a fruição do texto, de modo que ele seja vivenciado, ao invés de ser apenas usado para extrair informações como datas, nomes, fatos etc. Tal "busca de informações" caracterizaria a leitura eferente, mais apropriada para textos informativos, como bulas e artigos de jornal. Não haveria, no entanto, leituras exclusivamente estéticas ou eferentes, estas apenas predominariam uma sobre a outra de acordo com o texto e a posição assumida pelo leitor. Até o presente momento, nossos dados evidenciam que os alunos, confirmando a teoria acima, concebem a poesia como um gênero próprio para uma leitura predominantemente estética, ou seja, que sensibiliza o leitor, devendo, para isso, tratar de situações e emoções conhecidas por ele, o que também possibilita uma leitura eferente, responsável pela compreensão básica do poema, sem a qual o trabalho imaginativo e o conseqüente aprofundamento da experiência de leitura do poema como uma vivência não podem se realizar.

**ABSTRACT:** This is an ethnographic research which investigates how eight adult basic literacy learners respond to poems the researcher (their teacher) reads to them and discusses with the class. Five classes have been audio-recorded. They were framed by the *Transactional theory of reading* (Rosenblatt, 1994) and the *New literacy studies* (Gee, 1996, Street, 1984, 2003 and Barton, 1994, 1998). Up to now the analysis points to the students' conception of poetry as a genre that should be read predominantly aesthetically, that is, the reader should "focus attention on what is being lived through during the reading event" (Rosenblatt, 1994:1067).

### 1. A NECESSIDADE DA POESIA

A visão de que o adulto alfabetizando precisa primeiro saber decodificar as letras para depois ler textos completos que fazem parte de práticas letradas é refutada por Terzi (2001, 2003), que mostra a importância de expor aos alunos a função social de cada texto desde o início de seu processo de letramento, devendo a escrita servir como mais um instrumento que lhes possibilite a participação social (embora saibamos que esta não é *garantida* pelo desenvolvimento do letramento, como postulam Fehring e Green, 2001). Tais crenças é que têm pautado nosso trabalho junto aos participantes desta pesquisa.

No entanto, as aulas de alfabetização de adultos tradicionalmente têm como marca a preocupação com o ensino do processo de decodificação das palavras e, quando vão além deste objetivo, enfocam a leitura de placas de ônibus, folhetos informativos, bulas,

---

<sup>1</sup> Mestranda em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Este trabalho é orientado pela Prof<sup>ª</sup> Dra. Sylvia Terzi.

rótulos etc, textos e formas de leitura que são de fato imprescindíveis para esses alunos. Porém, o ensino do código e dos textos utilitários não basta para que auxiliemos o adulto em processo de letramento a conhecer o mundo da escrita, e, assim, poder participar mais ativamente das práticas sociais que via de regra exigem o saber letrado, já que nossa organização social, grafocêntrica, como afirma Olson (2002), coloca a escrita como freqüente determinante da impossibilidade de acesso ao poder político e econômico e da valorização social e cultural.

Assim, consideramos o texto literário fundamental para a formação do leitor proficiente, 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 para os textos, 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.

Para a autora, a leitura de textos poéticos deve ser *predominantemente estética*, isto é, conduzir o leitor para a fruição e a vivência do texto, como se aquele pudesse se transportar para os mundos criados por este, colocando-se no lugar das personagens, sentindo os cheiros, os sabores e as sensações em geral que o texto descreve, e notando os pensamentos e sentimentos evocados no ato da leitura. Trata-se de um processo muito diverso do que ocorre durante a leitura de textos informativos ou argumentativos, em que se buscam informações específicas: quando se lê uma bula para se saber a dosagem indicada, quando se lê um artigo de jornal para extraírem-se informações sobre determinados fatos, uma placa de ônibus para se saber se o destino é o desejado etc, exemplos de leituras *predominantemente eferentes*. A autora afirma que cada uma dessas perspectivas de leitura nunca acontece de forma exclusiva, o que justifica o termo *predominância*.

Em nosso trabalho, buscamos sempre estimular os alunos a realizarem uma leitura *estética* dos poemas, o que, para Rosenblatt, é o que acontece naturalmente, caso o professor não atrapalhe o processo de leitura do aluno, fazendo-o se ater a questões tipicamente *eferentes*, como ocorre com freqüência em aulas de leitura ou literatura que fazem com que o aluno volte sua atenção apenas para nomes e números de personagens, seqüência de fatos, nome do autor etc, como ocorre no Ensino Fundamental, ou características de escolas literárias, no Ensino Médio.

Acreditando, portanto, que a leitura de poema em aulas de alfabetização de adultos feita de forma não restritiva, mas de modo a permitir que os educandos efetivamente conheçam esta prática letrada e dela participem, pode ter efeitos muito positivos em seu processo de letramento, nosso estudo pretende investigar, de modo geral, como se dá a recepção de textos poéticos por esses adultos não escolarizados em processo de letramento e, de modo específico, observar os conceitos de poema e leitura de poema – bem como as alterações que possam ter sofrido – por eles apresentados durante todo o tempo em que se realizou a pesquisa.

## **2. OS ENCONTROS E OS PARTICIPANTES QUE ACOLHERAM OS POEMAS**

Gravamos em áudio e transcrevemos cinco aulas em que foram lidos poemas para oito alunos, sendo que nem sempre todos estavam presentes nas aulas, já que a frequência em aulas de educação de jovens e adultos não é tão linear quanto em outros âmbitos educacionais, devido aos entraves com que eles têm de lidar (falta de dinheiro para pagar passes e necessidade de trabalhar em horários não planejados, entre outros). 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 outras experiências anteriores com poemas, sobre os quais a pesquisadora fez anotações em forma de memorando, pois estas aconteceram antes que se pensasse em realizar um projeto de pesquisa acadêmica junto aos alunos.

Os encontros se dão, desde novembro de 2006, três vezes por semana durando uma hora e 50 minutos cada um, sendo 20 minutos reservados para um lanche inicial e para conversas e descontração do grupo que chega às vezes muito cansado do trabalho na roça e sem ter tido tempo para jantar. Estes momentos foram fundamentais para que a pesquisadora pudesse ir aos poucos entendendo melhor a visão de mundo dos alunos e os aspectos culturais que influem no processo de conhecimento da cultura escrita e dos novos poemas, tão diversos dos que eles conheciam.

Os participantes têm idades entre 40 e 75 anos, são quatro mulheres e quatro homens, dos quais duas mulheres e um homem evadiram. Todos moram num bairro rural de um município vizinho a Campinas (assim como a pesquisadora) e são fruticultores (as mulheres ajudam seus maridos na roça e também trabalham em casa), sendo que alguns são meeiros dos donos de uma empresa que exporta produtos agrícolas para a Europa e Canadá, e compra deles as frutas. Esta empresa cedeu o espaço para as aulas e forneceu as cópias dos materiais preparados pela professora, além de alguns materiais de papelaria.

## **3. O CONHECIMENTO DA POESIA APRESENTADO PELOS PARTICIPANTES ANTES DAS AULAS**

O gênero poético obviamente não é desconhecido dos alfabetizados, ainda que muitos acadêmicos não considerem os textos do repertório desses como poesia, sendo que alguns dos alunos já criaram poemas também, ou sabem vários deles de cor. Uma das alunas pode “passar a noite inteira” recitando as quadras que cantava nas brincadeiras de roda de sua infância e adolescência, quando não havia “mais nada pra fazer na colônia, então todo mundo brincava de roda, homem, mulher, novo, velho, e os rapaz ia pra outro lugar tocar moda de viola”. Tanto a brincadeira como as “modas de viola” eram comuns à maioria dos alunos, sendo que outro aluno já chegou mesmo a criar duas quadras satíricas em um momento em que algumas meninas queriam lhe forçar a participar de uma roda contra sua vontade. Com exceção de um aluno, o mais velho da turma, que diz que na sua infância “era tudo quieto”, ninguém cantava (e que depois da aula em que ouvimos “Vaca Estrela e Boi Fubá” ficou em casa tentando cantar, ainda que só se lembrasse do fragmento “Ê ê ah ê, Vaca Estrela...”, como delatou o colega), todos eles conhecem muitas canções de cor. Um dos educandos, que toca cavaquinho e violão, diz que seu pai era repentista, bem como os familiares de muitos

deles. A respeito disso, um aluno comenta: “Aqueles do sertão, quase ninguém sabe ler e escrever, mas manda pegar um instrumento, viola, violão, vira de cabeça pra baixo aquilo ali, pergunta pra cê ver eles cantar. Tem uns cara que sabe ler e não sabe cantar UMA música, fica tudo desafinado, dá até dor de barriga!”.

Assim, nossa intenção é não desprezar a cultura literária original dos alunos - razão pela qual estamos, no momento, registrando, durante as aulas, os textos que eles conhecem num pequeno “livro”- , mas sim propiciar seu acesso à cultura literária letrada como mais um elemento que auxilie sua formação como leitores e conseqüente desenvolvimento do letramento, que, por sua vez, poderá fazer com que sua participação social seja mais efetiva.

Quando questionados a respeito do que aprenderam com os poemas escritos que conheceram, não souberam responder com exatidão, exclamando: “ah, a gente aprendeu muita coisa! Tanta coisa que a gente não conhecia...”

#### 4. AS EXPERIÊNCIAS COM OS TEXTOS POÉTICOS EM SALA DE AULA

Os poemas selecionados para as aulas gravadas foram, em ordem cronológica: “Mater dolorosa”, de Adélia Prado, “Casamento”, da mesma autora, “Vaca Estrela e Boi Fubá”, de Patativa do Assaré, “Cântico da terra (Hino ao lavrador)”, de Cora Coralina e “Meninos Carvoeiros”, de Manuel Bandeira. Ao escolher cada um deles, consideramos a importância de lhes mostrar poemas diversos dos que eles conheciam, provenientes da cultura escrita (com exceção da canção de Patativa do Assaré), tratando-se de textos já aceitos por grande parte dos acadêmicos. Porém, esses não poderiam ser herméticos aos alunos, tendo-se em vista o fato de que a maioria deles nunca havia tido contato com um poema escrito. Isto justificou a presença apenas de autores que fossem brasileiros e modernos ou contemporâneos, e de temáticas não muito distantes de seu universo cultural.

Buscamos levar poemas com aspectos formais e recursos poéticos diversos para observar suas reações, assim, “Vaca Estrela e Boi Fubá” (o único que os alunos – dois deles – conheciam) apresentava forma, temática e linguagem familiares aos alunos, enquanto “Casamento” trazia muitas novidades: versos livres, uma metáfora inesperada (“O silêncio de quando nos vimos a primeira vez/ atravessou a cozinha como um rio profundo”) e uma abordagem do amor para eles inusitada, já que não trazia elogios à mulher amada, com metáforas de sua beleza relacionada a elementos da natureza, nem falava de uma separação ou de uma tragédia, ou de uma paixão fulminante, como ocorre em muitas das músicas que os alunos conhecem. Isto ocasionou reações bem diversas entre os alunos, sendo que duas dentre eles mostraram uma grande decepção diante do poema: uma delas afirmou: “Romance com peixe não tem!” e a outra disse que o poema não falava de amor, mas de peixes, silêncio e de um rio que invadia a cozinha. Impressões bem divergentes das expostas pelos outros educandos, por exemplo daquelas dos que disseram gostar do poema porque a esposa se levantava para ajudar o marido que havia chegado tarde da noite da pescaria, pondo-se juntos a limpar os peixes, e isto se tratava de “um gesto bonito”, que comprovava que “então é porque ama de verdade”.

Até o presente momento, pudemos perceber que a *leitura eferente* se faz necessária como uma base para que a *leitura estética* possa acontecer, ou seja, para que os alunos

possam de fato vivenciar os textos, precisam ter uma compreensão dos fatos, cenas, personagens etc neles descritos, o que nem sempre é uma tarefa tão fácil, devido à sua falta de familiaridade com as estruturas escritas. Para isso, a mediação da professora é fundamental, assegurando que não falem elementos para que os alunos possam construir os significados para o texto e realizar o processo imaginativo ao qual ele convida, e que, por sua vez, lhe confere sentido. No poema “Mater dolorosa”, por exemplo, os alunos inicialmente não compreenderam que num primeiro momento a personagem era uma criança, falando com sua mãe, e que na segunda parte a mesma personagem era uma adulta, lembrando fatos do passado, algo que nos textos que eles conheciam não ocorria. Neste caso, foi necessário que a professora lhes conduzisse a uma *leitura eferente* que lhes permitiria compreender os diferentes momentos narrados pelo poema, para que então eles conseguissem prosseguir na construção das imagens e dos sentimentos, que alimentavam sua *leitura estética*. Os alunos comprovam esta necessidade, dizendo: “Esse (poema, “Vaca Estrela e Boi Fubá”) foi dos mió que veio!”, ao que outro completa: “Esse nós soube explicar”. Tal fenômeno parece ser esperado por Rosenblatt e justifica sua ênfase na impossibilidade de haver uma leitura exclusivamente *estética* ou *eferente*.

Notamos também que ambas as perspectivas de leituras conceituadas pela autora estão presentes num processo de imbricação durante a discussão coletiva e interpretação individual dos poemas. Assim, os alunos compreendem o texto porque constroem em suas mentes as imagens e sons propostos por suas palavras, como ocorre em “Meninos Carvoeiros”, quando ao ouvirem o verso: “Eh, carvoero!” repetir-se várias vezes, imaginam os meninos gritando pela estrada, e querem confirmar com a professora e os colegas sua inferência de que esses meninos estão indo para a cidade vender os carvões, ao que a pesquisadora retoma outro verso, que os conduz para uma *leitura eferente*: “Passam a caminho da cidade (...)”, sendo impossível, neste momento, separar ambas as perspectivas.

Ainda assim, fica evidente que a perspectiva *estética* predomina, principalmente por se tratar do caminho mais natural do leitor diante de um texto literário, como afirmamos anteriormente, e por permitir que os alunos participem dos eventos vividos pelas personagens e também de seus sentimentos, e associem elementos do texto com outros de suas próprias experiências pessoais. Isto porque, como afirma Rosenblatt, na *leitura estética* os sentidos privados construídos para as palavras são mais freqüentes que os públicos, sendo os primeiros os que se referem às associações que cada indivíduo faz a partir de uma palavra e que podem não estar de acordo com o que o grupo aceitaria, e os segundos são compartilhados socialmente, possíveis de serem dicionarizados. Assim, as palavras envolveriam sempre uma mistura de aspectos públicos e privados, comparando-se os primeiros ao topo de um iceberg, quando este representaria o sentido total de uma palavra para quem a usa, e os segundos à parte invisível, encoberta pela água, evocando todos os conhecimentos e experiências do indivíduo, dos quais alguns são selecionados e postos em ação durante a leitura. (Rosenblatt, 1994.)

Além disso, tal perspectiva também é encorajada pelos estímulos da professora e dos próprios colegas, ao exporem suas impressões uns aos outros, comparando-as e até mesmo as avaliando. Um exemplo deixa isto claro, na leitura e discussão do mesmo poema, que não só faz com que os alunos recordem sua infância, em que também trabalhavam, muitas vezes divertindo-se como os “meninos carvoeiros”, que estão muito

alegres, de acordo com seu ponto de vista, mas também faz com que eles realmente imaginem a cena e se coloquem no lugar das personagens, dizendo: “Ah, pra mim esses menino são bem magrinho, tão descalço, assim, só de shortinho, e são bem moreno!”, o que é comentado por outra aluna: “moreno, não, eles tão é preto, a cara preta, bem preta mesmo, tudo suja de carvão”. Outro aluno acrescenta: “E eles pulando pra lá, pulando pra cá, e os coitado dos burrinho lá embaixo, não tão nem se agüentando!”. Outro diz: “É, mas cês tão falando dos menino, dos burrinho, mas cês esquecero da veinha, que foi ela que mais sofreu, que de noite ainda ia lá pegar os carvão no chão porque nem tinha dinheiro pra comprar, de tão pobre, e abaixava e gemia...”.

Tais depoimentos mostram o profundo envolvimento dos alunos com o poema, que é realmente vivenciado como uma experiência de leitura *estética*, concepção que vale tanto para os poemas que eles já conheciam antes das aulas que gravamos, como para aqueles que lhes mostramos durante as mesmas, já que tal vivência pode ocorrer tanto nas práticas sociais de leitura literária nos grupos mais letrados como entre os menos letrados, que também apresentam, em muitos casos, um alto grau de letramento literário, ainda que se trate de literatura oral. A vivência da poesia evidencia-se, portanto, como uma experiência fundamentalmente humana, a despeito do que postulem quaisquer discursos sobre o cânone ou o nível de letramento que circulam socialmente e que podem contribuir para o endossamento da marginalização do adulto não escolarizado.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BARTON, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. (1998). *Local Literacies: reading and writing in one community*. Londres: Routledge.
- FEHRING, H.; GREEN, P. (orgs.) (2001). *Critical literacy – a collection of articles from the Australian literacy educators’ association*. Newark: International Reading Association.
- GEE, J. P. (1996). *Social Linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Taylor & Francis.
- OLSON, D.; TORRANCE, N. (2002). *The making of Literate Societies*. Oxford: Cambridge: Blackwell.
- ROSENBLATT, L. M. (1994). “The transactional theory of reading and writing”, in: RUDELL *et alii* (orgs.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: Delaware.
- STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (2003). “What’s new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice”. Versão eletrônica disponível em: [www.tc.columbia.edu/cice/](http://www.tc.columbia.edu/cice/).
- TERZI, S. B. (2001). “Para que ensinar a ler o jornal se não há jornal na comunidade?: o letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não-escolarizados”, in: RIBEIRO, V. M. (org.), *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. (2003). “Afiml, para quê ensinar a língua escrita?”, in: *Revista da FACED*, Salvador, nº.7, pp. 227-241.