

## SUJEITOS LEITORES, SUJEITOS AUTORES: INDÍCIOS DE HISTÓRIAS DE LEITURAS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCOLARES <sup>1</sup>

Elisabete PIMENTEL

**RESUMO** *O presente artigo centra-se na análise de umas das narrativas produzidas por alunos de 7ª série do 1º grau, em contexto escolar. Através desta produção, são investigadas as possíveis histórias de leituras e as imagens do mundo letrado, como elementos que fazem parte das experiências com a linguagem. A partir da concepção dialógica da linguagem, tal como formulada por Bakhtin, em que sujeito e linguagem são constituídos mutuamente na interação social, o texto é focado como um produto historicamente produzido a partir das suas relações com outros discursos e com os interlocutores. O procedimento indiciário é utilizado para efetuar a análise das articulações textuais. Isto permite construir hipóteses sobre a relação entre a formação do sujeito leitor e as suas experiências como sujeito autor. A investigação do livro permite levantar hipóteses de como o ensino de leitura e a indústria cultural têm promovido a construção de imagens de narrativa: a narrativa é, ao mesmo tempo, considerada como um conjunto fragmentado de elementos convencionais (diálogos, personagens, episódios narrativos) e como lugar de doutrinação e ensinamento moral.*

**ABSTRACT** *This article presents one of the analysis of narratives produced in school context by students in the seventh grade in Junior High School. In the students' textual production, their possible reading histories and their images of the literate world are investigated as elements belonging to the students' set of experiences with language. Starting from the bahktinian dialogical conception of language, according to which subject and language are mutually constituted in social interaction, the text is focused as a product which originates historically in its relations with the interlocutors and with other discourses. The analysis of textual articulation follows the procedures of the Clue Paradigm. These procedures allow the construction of hypotheses on the relation between the formation of the reader as well as on his experience as author, considering these two functions as part of his constitution as a subject. The analysis of the books*

---

<sup>1</sup> Texto resultante da Dissertação de Mestrado com o mesmo título, apresentada ao Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, no dia 13 de agosto de 1998, sob orientação do Prof. Dr. João Wanderley Geraldi.

*shows different ways of understanding the literate world. It also allows to make hypotheses on how mass culture and the teaching of reading have been part of the construction of narrative images: narrative is at the same time taken as a fragmented set of conventional elements (dialogues, characters and narrative episodes) and as the place of moral instruction and indoctrination.*

## 1. INTRODUÇÃO

Muitas discussões têm ocorrido sobre as condições de produção da redação escolar com também têm havido muitas propostas para que os alunos considerem o texto como um espaço para uma relação intersubjetiva. No entanto, estas tentativas esbarram na sedimentação de todo um imaginário construído em relação à modalidade escrita culta da língua e ao gênero narrativo, a partir de leituras e de trabalhos pedagógicos que acabaram por criar modelos estanques e cristalizados. A proposta deste trabalho é analisar algumas imagens de escrita construídas pelos sujeitos desta pesquisa, no seu processo de escolarização. É com esta preocupação que se pretende analisar livros de histórias produzidos por alunos de 7<sup>a</sup> série do ensino fundamental, de uma escola pública de Campinas.

A produção escrita dos alunos é enfocada com o objetivo de resgatar o caminho percorrido por eles até chegar a seus textos, caminho estes que passa pelas leituras que fizeram. A hipótese inicial é de há todo um imaginário relativo à linguagem que interfere na constituição destes sujeitos como autores. A análise é permeada pelas seguintes questões: no complexo processo de produção de texto, o que das experiências originadas das leituras escolarizadas foi assimilado e rearticulado? Como outras experiências com a linguagem em outras interações contribuíram para a constituição da experiência como autor? Como o gênero narrativo no suporte livro foi compreendido pelo sujeitos da pesquisa?

A análise é fundamentada nas conceitos de enunciado e gêneros do discurso, desenvolvido por Bakhtin (1979). Para este autor, o enunciado é considerado como unidade real na comunicação social, realizando-se nos gêneros construídos historicamente nas diferentes esferas da comunicação verbal. Como um dado real e não como uma abstração, o enunciado é definido a partir de suas fronteiras e de seu acabamento e não a partir de categorias gramaticais.

A fronteira básica do enunciado, que pode se constituir em uma palavra ou em uma grande obra, está na alternância do interlocutores na interação. O enunciado inicia-se como uma resposta a enunciados anteriores a partir de uma compreensão responsiva ativa e termina no momento em que ele permite a compreensão responsiva do outro. Dentro do princípio dialógico da linguagem este enunciado é um elo da comunicação verbal, contém em si ecos de outros enunciados a que responde como antecipa as possibilidades de enunciados futuros porque como produto da interação social ele está sempre dirigido ao outro, dentro de um contexto não apenas situacional, mas histórico. A fronteira interna de um enunciado, dada por seu acabamento, é que possibilita a compreensão de modo responsivo. Este acabamento é construído a partir de três fatores

interligados: o “querer dizer” do locutor, o tratamento exaustivo de um tema (de um objeto do sentido) e os gêneros (forma típicas de estruturação)

O querer dizer do locutor é o elemento subjetivo no processo discursivo que determina o tratamento de um tema dentro de um gênero escolhido a partir da esfera da comunicação social. O gênero é considerado uma forma mais ou menos estável de estruturação do todo do enunciado. A partir dos gêneros primários, representado primordialmente pelo diálogo, os gêneros secundários vão sendo construídos historicamente dentro das diferentes instâncias sociais. Sendo assim o gênero não é criado, mas dado, e ao ser escolhido a partir do projeto de dizer do locutor, do tratamento temático e da instância social, conduz o próprio processo discursivo. Portanto, assim como o gênero oferece as possibilidades do desenvolvimento do projeto, impõe também seus limites.

Na produção de qualquer enunciado, há uma tensão entre o “querer-dizer” do locutor, as imagens do interlocutor e as restrições próprias do gênero que são equacionadas, situacionalmente e historicamente, na enunciação. Bakhtin, ao tratar do enunciado e dos gêneros dos discursos, levando em conta o princípio dialógico (sua relação com outros enunciados e com os interlocutores), os temas e as instâncias de utilização da linguagem, antecipa o que mais tarde tornou-se central na Análise do Discurso: a necessidade de tomar o texto em sua relação com a exterioridade. Isto significa que as condições de produção e o jogo de imagens dos interlocutores são elementos constitutivos dos processos discursivos, e sem estes elementos perde-se o que há de fundante na linguagem: a interação entre sujeitos. Com base nestas considerações, o enfoque sobre os textos escolares privilegia as imagens de gênero narrativo, construídas nas diferentes experiências com a linguagem, e como a sua representação está articulada ao projeto de dizer e ao tratamento do tema. A análise permite verificar a interferência de cada um destes elementos bem como outras imposições no processo escolar de aquisição da linguagem na modalidade escrita e culta.

### **1.1. As mil e uma barreiras da vida - um percurso entre tensões e episódios**

Os livros foram produzidos a partir da seguinte proposta: escrever uma narrativa a partir de alguma notícia de jornal, escolhida pelos próprios alunos, em que seriam imaginados fatos anteriores ou posteriores ao fato relatado. No presente artigo, é analisado apenas um dos livros produzidos por este a apresentar um modo de articulação muito presente nas produções escolares, o que pode evidenciar uma história de leitura muito marcada no processo de escolarização.

**As mil e uma barreiras da vida** é um livro elaborado a partir de uma foto de jornal de uma jovem estudante em uma sala de aula. Trata-se de uma narrativa ficcional em terceira pessoa, que mostra a trajetória de Carolina, desde os onze anos, época em que vivia com a família até os 25 anos, quando casa.

Em seu início é posta em cena a família de Carolina, que morava na roça em uma cidade no interior de São Paulo. Através da descrição são mostradas as condições sócio-econômicas da família e é levantado o elemento desencadeador da narrativa: o sonho de

Carolina em trabalhar em um centro urbano, onde encontraria melhores condições salariais:

*...O pai de Carolina ganhava muito pouco, trabalhando na roça, (mal dava para sustentar a família). A mãe de Carolina lavava roupa para as outras famílias. (e como o pai de Carolina a mãe também ganhava pouco) Para Carolina conseguir o material escolar ela tinha que trabalhar de graça para as pessoas.*

*Carolina tinha dois irmãozinhos que ficavam, o dia inteiro na casa da vizinha, (pois a família toda trabalhava)*

*O sonho de Carolina era terminar os estudos, e ir trabalhar na cidade onde ela pensava que o salário era melhor.*

Destaca-se neste trecho o uso de parênteses entremeando a descrição do trabalho da família. Em uma análise estritamente textual, tendo como base a modalidade escrita, as informações contidas nos parênteses poderiam ser consideradas redundantes e avaliadas como reflexo da falta de habilidade na articulação de recursos expressivos na modalidade escrita.

Embora tal análise não deva ser invalidada, as inserções podem ser vistas como elementos residuais da textualização na escrita. Neste sentido, as informações nos parênteses podem ser estratégias orais de reiteração, para reforçar as dificuldades da família e, assim, obter compartilhamento e cumplicidade junto ao interlocutor.

Não descartando esta hipótese de interferência do oral no escrito, é importante considerar, acima de tudo, que os parênteses podem ser indícios de uma determinada posição do autor em relação também à escrita e aos interlocutores representados.

Machado (1980) faz uma longa análise da orientação, avaliação e coda nas narrativas orais, elementos considerados por Labov e Waletzky como não essenciais na estruturação narrativa. Ela afirma, porém, que estes elementos acabam criando “verdadeiras redes de significação” que formam o texto narrativo. Mesmo as repetições e insistências sobre um dado são considerados, segundo a autora, formas de avaliar o narrado, justificando ou realçando a sua importância. Em sua análise, através de critérios semântico-interpretativos e não formais, ela nota em muitas situações uma sobreposição das funções de orientação e avaliação. Neste sentido, mesmo as repetições aparentemente desnecessárias têm funções que vão além do nível de organização textual, abarcando aspectos discursivos, como a relação de interlocução e as imagens que orientam o próprio narrar.

No presente caso, as informações parentéticas parecem cumprir esta função de avaliação, tendo em vista o leitor projetado pelo autor. Mas é interessante a solução do autor em introduzi-las usando um recurso da escrita: os parênteses. O enunciado da primeira inserção parentética poderia até vir no corpo do texto, mas ao ser destacada acaba funcionando, simultaneamente, como uma avaliação do narrador sobre o fato narrado e como uma indicação dos caminhos de interpretação para o leitor (*O pai de Carolina ganhava muito pouco, trabalhando na roça, (mal dava para sustentar a família)*).

Para melhor entender esta representação do leitor, um interlocutor não presente no momento da enunciação, como ocorre no diálogo face a face, mas sim representado imaginariamente, convém remeter a Umberto Eco (1979), que analisa a constituição de um leitor-modelo, já no momento de produção. Considerando como uma das propriedades do texto o fato de ele ser entremeado de “não-ditos,” a inferência de um leitor cooperativo é condição para que haja atualização na leitura. Como “um texto postula o próprio destinatário” (p.37), a constituição do leitor-modelo faz parte das estratégias textuais.

Com base nestas considerações, se tomarmos o segundo parênteses (*A mãe de Carolina lavava roupa para as outras famílias (e como o pai de Carolina a mãe também ganhava pouco)*), é possível admitir que há uma imagem de um leitor que precisa de explicações minuciosas, incapaz de fazer inferências a partir de um universo discursivo. Por isso a inserção parentética parece ser utilizada como uma reiteração didática do narrador, com a função de enfatizar as idéias de pobreza e do esforço familiar para a sobrevivência. O autor postula, portanto, um leitor-modelo, paradoxalmente, pouco cooperativo. A mesma imagem parece ter acionado o último parênteses do trecho:

*Carolina tinha dois irmãozinhos que ficavam, o dia inteiro na casa da vizinha, (pois a família toda trabalhava)*

O enunciado sublinhado, se lido sem levar em conta o contexto discursivo poderia até dar margem a uma interpretação de displicência da família ao abandonar as crianças pela vizinhança. Neste sentido, a inserção, embora repetitiva, prevê um leitor incapaz de preencher os não ditos, ou mais, incapaz de recuperar as informações textuais. Mais ainda, esta mesma inserção, introduzida pela conjunção *pois*, tem a função de justificar o enunciado e de circunscrever os sentidos, não permitindo nenhuma leitura “desqualificadora” e desqualificada.

Estas três situações de uso de parênteses mostram uma preocupação extremada de estar delimitando os sentidos do texto. Considerando que os livros seriam lidos tanto pelo professor como pelos colegas da classe, dois fatores parecem ter acionado estas reiterações marcadas. Em primeiro lugar, parece haver a imagem de um leitor pouco cooperativo, incapaz de fazer inferências, de preencher o texto, sendo utilizada por isto uma estratégia didática de máximo preenchimento de lacunas textuais. o segundo fator diz respeito à necessidade de atender a uma exigência comum nas correções de redações de dar mais detalhes ou explicações complementares com o objetivo de garantir maior clareza ao texto ou de enriquecê-lo. Em ambas as possibilidades parece haver um deslocamento do fio condutor do projeto de dizer para um dizer reiteradamente em função do interlocutor, o que faz o texto se segmentar. Isto fica explicitado pelos uso dos parênteses, talvez devido à dificuldade de manipular os recursos lingüísticos. No entanto, é bem provável que em um processo de reestruturação estes fatores continuassem a atuar sobre a escrita, ainda que diluídos ou encobertos por outros recursos. O parênteses parece assim materializar graficamente uma tensão entre o

projeto de dizer de seu autor e as imagens de escrita clara, explicativa, desambigüizada, bem como as imagens de leitor pouco cooperativo.

Na seqüência da narrativa esta tensão parece ser diluída. Seu início é marcado pela forma canônica de histórias infantis (*Certo dia*), introduzindo uma outra personagem que virá com a proposta de emprego:

*Certo dia, chegou a cidade, um comerciante que propos um emprego a Carolina na cidade grande*

*Carolina perguntou:*

*- Esse emprego fica dentro do estado de São Paulo?*

*O comerciante respondeu:*

*- Não! Ele fica fora do estado!*

*O comerciante perguntou:*

*- Mas porque voce esta me perguntando isso ?*

*- Porque eu vou ficar muito longe da minha família, e eu tenho que ajudalos.*

*- respondeu Carolina.*

*Então “ela não aceitou”. O comerciante foi embora deixando-a para trás.*

*Carolina ficou feliz, por não aceitar aquele emprego tão longe!*

Se por um lado não há mais os parênteses entrecortando a narrativa, ganha destaque neste trecho a preocupação com a utilização das normas da escrita culta, no estabelecimento de diálogo entre as personagens. Apesar das repetições, que marcam pouca habilidade com a coesão, o autor, por um outro caminho, busca uma linguagem culta, como na regência verbal, ao optar por *chegou a cidade*, ao invés de *chegou na cidade* e *propos um emprego a Carolina* e não *para a Carolina*, que seriam as formas mais coloquiais e próximas da linguagem utilizada pelo aluno na oralidade.

No diálogo, há um esforço para se adequar à forma padrão do discurso direto, embora ainda de forma bastante escolarizada, utilizando repetidamente frases com verbos dicendi (perguntou, respondeu) para introduzir as falas das personagens. A operação de lexicalização (Geraldí, 1991) de atitudes dos locutores (perguntar, gritar, reclamar etc) é comum na escrita como um dos recursos da língua para compensar a ausência de “fenômenos suprasegmentais da oralidade (prosódia, tons, entonações, silabações, etc)” (p.211). No entanto, no trecho destacado acima, os verbos dicendi poderiam ser dispensados, já que outros recursos da escrita como travessão, paragrafação permitiriam a compreensão dos turnos do diálogo entre as personagens e seus atos de fala. A lexicalização reiterada acaba por mostrar, mais uma vez, uma imagem de leitor que, diante de uma pergunta marcada graficamente por sinais (travessão, ponto de interrogação) ainda assim necessita que o item lexical *perguntar* seja explicitado, como se o dizer se desse apenas pelo léxico, sendo a estrutura frasal insuficiente para especificar o ato de fala praticado pela personagem.

A mesma preocupação com a norma escrita culta está presente no registro das diferentes formas pronominais, usos nem sempre bem sucedidos. Em *ajudalos*, a forma oblíqua teria como referente a palavra *família*, mas acaba retomando um elemento não mencionado no contexto lingüístico (provavelmente refira-se ao pais e irmãos). Há, por

outro lado, em *deixando-a*, o uso adequado, tanto no registro ortográfico como na referência anafórica, de acordo com a modalidade escrita culta.

Esta oscilação entre os diferentes registros de formas pronominais, um recurso da língua para evitar redundâncias e dar mais coesão ao texto, ao lado das repetições constantes do sintagma nominal *Carolina e empresário*, e dos verbos *dicendi* aponta, por outro lado, para uma incorporação, em andamento, das formas cultas da modalidade escrita.

Nestas situações elencadas, o aluno está trabalhando sobre a linguagem a partir de uma imagem padrão de escrita. O texto é o tempo todo uma oscilação entre utilização de formas mais ou menos normativas da modalidade escrita, mas ainda persistindo marcas de oralidade, construindo assim um texto permeado por um formalismo aparente (Brito, 1994). O autor “luta com as palavras”, mas não apenas com elas: há uma briga entre as imagens do que seja um texto escrito, com todas suas convenções, e a necessidade de pôr em execução um dizer, no caso, expor o conflito da personagem entre buscar melhores condições de vida e estar junto à família. O projeto de dizer está sempre esbarrando na necessidade de incorporar uma escrita culta legitimada não apenas pela escola, representada pelo professor, seu interlocutor mais imediato, conforme coloca Brito, mas legitimada também pela própria sociedade letrada.

Na sequência da narrativa, o pai fica desempregado e a personagem, sem outra saída, vai para a “cidade grande”. Após passar por dificuldades financeiras, a personagem Carolina consegue se fixar em um emprego como garçomete. No capítulo seguinte introduzido por *Um dia*, um novo episódio é narrado, introduzindo uma outra complicação na narrativa: ela é raptada por ladrões que queriam saber onde o patrão guardava o dinheiro. A necessidade de prosseguir o enredo a partir de determinadas imagens de história força o autor a criar fatos “interessantes” e a construir um clímax “cinematográfico”, como a sua fuga do cativo e a morte de seus seqüestradores por policiais. Em um passe de mágica, após fugir do cativo, volta para sua terra e uma sucessão de fatos ocorrem:

*A família de Carolina ficou feliz em tela de volta. A família estava prestes a **subir na vida**. Mas para isso acontecer era preciso que a família mudasse de cidade. Eles mudaram para um cidade melhor.*

*Carolina arranhou emprego de secretária na prefeitura da cidade. E seu pai se tornou prefeito da cidade.*

*Carolina depois de muito tempo sem estudar, voltou aos estudos.*

*Certo dia ela conheceu um rapaz numa festa e eles começaram a namorar. Hoje Carolina tem 25 anos de idade, é casada.*

*Carolina mora com sua família e com seu marido Juca. Ela está esperando um filho.*

*Carolina se sente hoje realizada, (porque após sofrer a vida inteira, ela conseguiu realizar seu sonho).*

No episódio final as repetições voltam a ocorrer até com maior frequência, assim como as frases se tornam mais entrecortadas, como se o discurso deixasse de fluir,

tomando o seu lugar um conjunto convencional de frases narrativas estereotipadas, construídas com base em um final imaginariamente legitimado pela literatura. Em nome desta imagem, o autor abre mão da verossimilhança e da coerência, perseguidas inicialmente, através de inserções parentéticas. Sua última justificativa torna-se uma lição moral: o sofrimento compensa! O destino da personagem, voltando para casa, casando e tendo filhos, acaba por legitimar um determinado sistema social, no qual a felicidade da mulher está intrinsecamente associada a sua proximidade em relação à família, bem como ao matrimônio e à maternidade. Por este desfecho, nota-se que o autor parece ter cedido às imagens de uma “literatura conforme” (Magnani, 1989), sem transformações nem rupturas, já que o realismo inicial poderia levá-lo a representar um cotidiano sem grandes feitos, à luz de determinada tradição de narrativa moral.

Através de marcas, de indícios na produção desta narrativa, é possível perceber alguns elementos que se fixaram na história de leitura deste sujeito leitor. A atenção, nem sempre bem sucedida, à modalidade padrão de escrita sugere uma imagem de escrita em que as convenções têm papel importante para a legitimação do texto. As inserções parentéticas mostram também a imagem de um leitor a quem tudo deve ser dito, exceto os “passes de mágica”, característica da literatura paradidática em que a facilitação e o didatismo são essenciais para o sucesso escolar da literatura “conforme”. Esta mesma literatura parece ter construído a imagem de livro como um conjunto justaposto de episódios, que tem como único elo condutor as personagens centrais.

## CONCLUSÃO

Um aspecto a ser destacado nesta produção e que aparece de modo diluído em outras produções de texto é o modo como foi imaginariamente construído o gênero narrativo no processo de escolarização da leitura. A hipótese levantada é de as experiências de leitura contribuam para a construção de determinadas “normas” narrativas, que foram sendo incorporadas e articuladas na produção textual.

No processo de leitura escolarizada, reforçada por estudos de textos em livros didáticos, há uma tendência de se ler apenas fragmentos de textos ou de se ler de forma fragmentária os textos narrativos, havendo um direcionamento da análise textual para extração de convenções não só gramaticais, mas também textuais. O texto narrativo é dissecado em seus aspectos formais: a forma de construção de discurso direto e indireto, a caracterização das personagens (“física e psicológica”), a apresentação de cenários e segmentação dos episódios, em unidades. Este tratamento dado ao texto tem o prejuízo de não ser articulado ao um possível projeto de texto como um todo, como se não houvesse organicidade.

Este modo de trabalhar a leitura de textos narrativos, segmentando-o e formalizando-o em aspectos convencionais parece ser uma das causas da inserção formal dos diálogos e da justaposição dos episódios, analisadas em **As mil e uma barreiras da vida**, uma articulação comum em vários livros produzidos.

Em relação especificamente à justaposição de episódios, existe ainda o fato de que, em novelas de TV, filmes e livros da indústria cultural, é comum a inserção de novos



episódios, como forma de garantir a atenção do público, inclusive com a sobreposição de episódios de diferentes “estilos”, como suspense, romance, drama. Aliás, a propaganda da indústria cultural se atém a esta “abertura” também para tentar atender aos diversos interesses e gostos de seu público alvo.

Outro elemento diz respeito ao desfecho narrativo. Uma concepção que predomina na tradição escolar é a de que a literatura é o veículo de transmissão de verdades, de lugar de ensinamentos:

El discurso pedagógico dogmático, el que se apropia del texto para la demostración de una regla de acción, debe asegurar la univocidad del sentido y, para ello, debe ‘programar’ de algún modo la actividad del lector, Para conseguir eso la pedagogía tiene dos recursos: o bien se asegura de que el texto contenga, de forma más o menos evidente, su propia interpretación de manera que se imponga por sí misma, o bien el profesor tutela la lectura tomando para sí, la tarea de la imposición y el control del sentido ‘correcto’ (Larrosa, 1996:411)

Neste sentido, tanto através de escolhas de textos filiados ao que se denomina “literatura conforme” (Magnani, 1988), que constrói um mundo sem transformações, como através do modo de ler escolarizado de qualquer texto literário, há um projeto de construção de sentido unívoco com a pretensão de doutrinação moral. Após um trabalho de segmentação formal, promovido por estudos de texto, a unidade e o acabamento do texto seriam restituídas, via extração de uma mensagem, de um ensinamento ou de uma norma de comportamento a ser seguida.

É possível que a fragmentação formal, cristalizada, de um lado, e o acabamento moral, de outro, impostos como modos de ler um texto, tenham contribuído para a promoção de uma representação de texto narrativo ficcional que se manifestou na produção de vários livros e evidenciado no livro analisado.

Para além desta leitura escolarizada, pôde-se perceber também na configuração de alguns textos, não analisados neste artigo, a articulação de formas e recursos verbais e não verbais a partir de experiências com a linguagem em outros suportes, como revista ou histórias em quadrinhos. Isto evidencia que há em outras histórias de leitura construídas fora da escola, o aluno vai assimilando também outros gêneros em suas diversas configurações e outros modos de dizer, o que provoca um estranhamento se tomarmos como parâmetro apenas o discurso escrito culto.

Os modos distintos de se relacionar com a linguagem, nos processos de leitura e de escrita, indicam as brechas e os becos encontrados pelos sujeitos autores e leitores diante da linguagem e do mundo, embora essas relações estejam fortemente marcadas pela instituição escolar. Nessa intermediação, a palavra do aluno pode diluir-se e transformar-se em ruído, ao tentar adequar-se à diversidade de regras e convenções gramaticais e textuais. Muito há de já está sedimentado, não só pela escola, mas também pela própria sociedade e pelas formas fragmentadas de acesso à cultura letrada. Impor apenas um modo de compreensão a partir de um saber legitimado bem como ignorar ou deslegitimar as experiências não escolarizadas têm sido um dos grandes problemas do

ensino. Criar condições para transformações, rupturas, reflexões e oferecer opções e alternativas parece ser o caminho a percorrer.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1979). Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fonte, 1992.
- BRITO, L. P. L. (1984). Em terra de surdos-mudos. In: GERALDI, J. W. (1984). **O texto na sala de aula**. Cascavel, PR, Assoeste, 1987.
- ECO, H. (1979). O leitor- modelo. In: **Lector in fabula**. São Paulo, Perspectiva.
- GERALDI, J. W. (1991). **Portos de passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- LARROSA, J. (1996). **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona, Editorial Laertes.
- MACHADO, R. H. B. (1980). **Algumas questões sobre narrativa (elementos essenciais e não essenciais)**. Dissertação de mestrado, IEL/UNICAMP.
- MAGNANI, M. R. M. (1988). **Leitura, literatura e escola**. São Paulo, Martins Fontes.