

tradição instituída a partir dela são extremamente frutíferas não apenas para os estudos aristotélicos, mas também para a compreensão da revolução científica dos séculos XVI e XVII.

Referências bibliográficas

ANGIONI, L. “Aristóteles – As Partes dos Animais - Livro I”. In: **Cad. Hist. Fil. Ci.**, 1999, s. 3, v. 9, n. especial.

ARISTÓTELES. **Du Ciel**. Trad. e intr. de P. Moreaux. Paris: Les Belles Lettres, 1965 (a referência é feita através do nome mais conhecido do texto: **De Caelo**).

_____. **Física I e II**. Trad. de L. Angioni. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1999.

_____. **Metafísica**. Trad. de V. G. Yebra. Madrid: Gredos, 1990 (edição trilingüe, grego-latim-espanhol).

CLAVELIN, M. **La philosophie naturelle de Galilée**. Paris: Armand Colin, 1968.

ÉVORA, F. R. R., “Filopono de Alexandria e a crítica ao conceito de matéria-prima”. In: **Cad. Hist. Fil. Ci.**, 2000, s. 3, v. 10, n. 1, p. 55-76.

_____. “A origem do conceito do ‘*Impetus*’”. In: **Cad. Hist. Fil. Ci.**, 1995, s. 3, v. 5, n. 1-2, p. 281-305.

GRANT, E. **A source book in the medieval science**. Cambridge: Harvard University Press, 1974.

KOYRÉ, A. **From the close to the infinite universe**. Baltimore: John Hopkins, 1957.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LITT, T. **Les corps célestes dans l’univers de Saint Thomas D’Aquin**. Paris: Béatrice-Nowalaerts, 1963.

LUCCHETA, G. A., “I commentaria e la trasformazione della cosmologia peripatetica: recenti pubblicazioni e nuovi problemi”. In: **Arch. Int. Hist. Sci.**, v. 40, 1990, p. 197-219.

MORAU, P. La méthode d’Aristote dans l’étude du ciel. In: **Symposium aristotelicum**. Louvain, 1960, v. 24/8.

SACROBOSCO, J. **Tratado da esfera**. Trad. de P. Nunes. São Paulo: Unesp, 1991.

CONHECIMENTO HISTÓRICO NA INTERFACE ENTRE HISTÓRIA E ÉTICA

Maristela Toma
Departamento de História
UNICENTRO, Guarapuava - Paraná

Resumo: Este artigo tem por objetivo tecer algumas considerações sobre o impacto do paradigma pós-moderno nas ciências históricas. Tomando como exemplo o revisionismo historiográfico do Holocausto, são abordadas algumas questões pertinentes às concepções teóricas que estão na base da discussão sobre os limites entre História e ficção, como também lançar luz sobre aspectos importantes do ofício do historiador

Palavras-chave: teoria da história; historiografia; pós-modernidade; ética

Abstract: The objective of this article is to make an appraisal of the impact caused by the post-modern paradigm upon the historical sciences. Taking the historiographical revisionism of the Holocaust as example, it considers issues that are pertinent to the theoretical concepts at the core of discussions about the limits between History and fiction, in addition to illuminating important aspects of the historian's work.

Key words: theory of history; historiography; post-modernity; ethics

... é certo que o historiador tem por tarefa oferecer um conhecimento apropriado, controlado, sobre a "população de mortos - personagens, mentalidades, preços" que são seu objeto. Abandonar essa intenção de verdade, talvez desmesurada mas certamente fundadora, seria deixar o campo livre a todas as falsificações, a todas as falsidades que, por traírem o conhecimento, ferem a memória. No exercício de seu ofício, cabe aos historiadores serem vigilantes.

Roger Chartier

Pós-modernidade: esta parece ser a palavra de ordem atualmente, não só em alguns meios acadêmicos, como também no mercado editorial, sem falar ainda em um tipo de estética que, na arquitetura, no cinema, nas artes em geral e até mesmo no vestuário, se auto-proclama pós-moderna. Apesar da disseminação do chamado “paradigma pós-moderno”, o termo *hegemonia* parece-nos pouco apropriado para caracterizar a pós-modernidade, já o mesmo não ocorre com o termo *polissemia*, que certamente lhe cai bem: ao sabor da preferência, a pós-modernidade é definida como uma concepção, uma atitude, uma postura e uma condição.

No campo específico da Historiografia, desde pelo menos o final dos anos 80, os círculos pós-modernos têm questionado não apenas os métodos utilizados pelos historiadores, como também a validade de seus resultados e o próprio estatuto da disciplina. Quando falamos em “círculos pós-modernos” estamos a pensar em uma vertente formada por teóricos de diversas disciplinas, além da própria História, a saber: a Filosofia, a Literatura etc. Para nós, historiadores, a questão que se coloca é: qual é o desafio (ou qual é a dimensão assumida por esse desafio) que o paradigma pós-moderno impõe à disciplina histórica?

À primeira vista, a resposta a essa questão não parece configurar nenhum diagnóstico sombrio, uma vez que ainda não se pode afirmar serem quantitativamente significativas, nem a produção, nem a influência exercida pela produção caracterizada como pós-moderna no meio historiográfico. Tampouco alguém irá afirmar que historiadores sérios acreditem de fato que não há qualquer diferença entre o produto de suas pesquisas e a ficção. Em outras palavras, ainda que se faça muito barulho, trata-se - para utilizar uma imagem literária - de *muito barulho por nada*, ou quase nada¹.

Contudo, as coisas tornam-se menos cristalinas à medida que migramos para o terreno onde o saber historiográfico se vulgariza, ou seja, nos lugares onde se dá a apropriação do saber histórico, para além dos muros da Academia. A discussão em torno do revisionismo do Holocausto talvez seja a que melhor exemplifique este ponto em que as certezas começam a ficar turvas. O próprio lugar ocupado pelo revisionismo dentro do paradigma pós-moderno é bastante singular, como veremos adiante. Por ora gostaríamos de enfatizar que, para além das discussões puramente acadêmicas sobre a legitimidade de tais ou tais vestígios (ou provas, se se preferir) para além, portanto, das questões puramente técnicas, ganha corpo, cada vez mais, a dimensão ética e moral inerente a esse tipo de debate. A partir daí torna-se necessário acrescentar à nossa pergunta inicial, acerca do impacto da pós-modernidade, questões que envolvem a responsabilidade social do historiador, pois, como bem notou Hobsbawm (1998, p. 284) “o problema para os historiadores profissionais é que seu objeto tem importantes funções sociais e políticas. Essas funções dependem de seu trabalho (...) mas ao mesmo tempo estão em conflito com seus padrões profissionais”.

¹ Para um balanço da ambigüidade dessa crise, ver Boutier & Julia (1998), Chartier (1994) e Fontana (1998).

No espaço deste artigo, nos utilizaremos da discussão do Holocausto apenas como mote para realizar uma pequena reflexão em torno das responsabilidades do historiador e das funções sociais da disciplina histórica. Antes, porém, há duas questões de fundo que, ao nosso ver, estão na base teórica e filosófica da discussão que desejamos propor e que não poderiam deixar de ser abordadas, ainda que de modo bastante sucinto: o problema dos limites entre história e ficção; e a questão da natureza do conhecimento histórico, ou o estatuto cognitivo da disciplina.

História x ficção

A questão dos limites entre ficção e história não é uma novidade trazida pelos pós-modernos, aliás, poucas são as novidades trazidas pelo paradigma pós-moderno para as discussões presentes no âmbito da historiografia². Já no século XVIII, a partir da *Scienza nuova* de Vico, falava-se no elo de ligação entre história e ficção; no século seguinte o surgimento do romance de costumes, se de um lado permitiu aos romancistas reivindicar para si a função (até então reservada aos historiadores) de retratar a realidade, de outro, veio reforçar a dimensão literária da narrativa historiográfica.

Atualmente a contribuição pós-moderna para esse debate pode ser traduzida na recusa sistemática em conferir à história a pretensão de discurso verdadeiro ou verossímil. Ou seja, muito mais do que chamar a atenção para o núcleo cognitivo presente em narrativas literárias como o romance, o que os pós-modernos ressaltam é o núcleo ficcional presente em narrativas históricas. Na esteira de historiadores como Hayden White (1995b) e de François Hartog (1980), que examinaram obras historiográficas a partir do viés da crítica literária, outros teóricos se pronunciam a favor da dimensão ficcional do discurso histórico, saindo em defesa de um relativismo que, em sua dimensão mais radical, acaba por apagar os limites entre história e ficção.

É certo que as fronteiras que separam Literatura e História são de fato muito tênues. Entre as duas disciplinas há uma série de convergências que convém lembrar: ambas podem se utilizar da mesma matéria prima - o fato ocorrido; ambas necessitam do discurso como veículo; ambas podem, enfim, pretender-se vias de acesso para um real exterior localizado no passado (desde, é claro, que concordemos que existe realidade exterior ao texto).

As convergências, entretanto, não conseguem fazer desaparecer as diferenças que as duas disciplinas mantêm entre si e que, afinal, dão o limite entre ambas. Assim como reconhecer que o passado só é acessível ao historiador através de documentos (escritos ou não) não significa dizer que essa realidade passada é inacessível ou inexistente,

² Já em 1987, um dos primeiros textos a trabalhar a questão da pós-modernidade na História, admitia que “em certos aspectos, esses desafios não são novos: suas raízes intelectuais se mantiveram firmes durante séculos, embora seja sua autêntica concentração numa enorme quantidade de discursos atuais que nos obriga a percebê-los novamente” (HUTCHEON, 1991, p. 120).

admitir a dimensão narrativa da história não implica negar seu caráter analítico. Do mesmo modo, admitir a parcela literária na escrita historiográfica não implica, como defende White, que a História seja regida por critérios da Linguística ou da Teoria literária.

Pelo contrário, a grande diferença entre História e Literatura reside exatamente nos códigos e regras de operação que regem cada uma das disciplinas, regras essas, produzidas a partir da *intenção* e da *finalidade* inerentes a essas disciplinas. São, portanto, as convenções disciplinares que conferem os limites pelos quais a Literatura autoriza-se o descompromisso com relação à realidade (retratada ou recriada), enquanto que à História é desautorizado qualquer procedimento que signifique abdicar da pretensão à veracidade.

Em outras palavras, as diferenças que guardam os limites entre história e ficção são constitutivas do próprio fazer historiográfico:

...é preciso lembrar que a ambição de conhecimento é constitutiva da própria intencionalidade histórica. Ela funda as operações específicas da disciplina: construção e tratamento dos dados, produção de hipóteses, crítica e verificação dos resultados, validação da adequação entre o discurso do conhecimento e seu objeto. Mesmo que escreva de forma 'literária', o historiador não faz literatura, e isto pelo fato de sua dupla dependência: dependência em relação ao arquivo, portanto em relação ao passado do qual ele é vestígio (...) Dependência, continuando, e, relação aos critérios de cientificidade e às operações técnicas que são as do seu ofício (CHARTIER, 1994, p. 110).

Estatuto cognitivo da História

A discussão em torno da natureza do conhecimento histórico e o questionamento acerca do estatuto científico da disciplina também não figuram entre as novidades do pacote pós-moderno. Essas questões estiveram presentes no horizonte historiográfico desde o século XIX e encontraram no paradigma pós-moderno o lugar propício para fazer uma reaparição sob nova roupagem.

Sob o signo da pós-modernidade, o conhecimento histórico é, na melhor das hipóteses, parcial, imperfeito, relativo. Trata-se sempre de um conhecimento construído, produzido no âmbito do discurso. A *linguistic turn* norte-americana defende a preponderância da linguagem como um sistema fechado de signos, capaz, não só de produzir significação, como também de conferir sentido a todo o discurso, uma vez que a realidade deixa de ser entendida como referência objetiva e exterior a ele, passando a ser vista como produção mesmo da linguagem.

Na medida em que esse conhecimento é mero produto da linguagem, ele deixa de aspirar a qualquer pretensão de saber científico e passa a ser cada vez mais relativizado. Se tudo quanto esse conhecimento é capaz de representar são verdades relativas às perspectivas de quem as cria, e se essas verdades dependem, em última instância, da relação que o pesquisador desenvolve com seu objeto de estudo, então

todas essas verdades relativas são legítimas ou no mínimo defensáveis, já que dizem respeito a um contexto específico. No limite, isso equivale a dizer que *qualquer* construção da realidade pode vir a ser tão válida quanto outra que a contradiga.

Não é de hoje que os historiadores demonstram ter clara consciência do caráter provisório, parcial e imperfeito do conhecimento produzido a partir da pesquisa documental. Admitir isso, entretanto, não nos coloca à beira do abismo do relativismo levado às últimas conseqüências, significa apenas que não alimentamos ilusões quanto aos limites que os vestígios do passado impõem à nossa interpretação; não significa que abdicamos da intenção de produzirmos conhecimento, calcado em dados verificáveis (conhecimento esse que, embora saibamos não se tratar de “absoluto”, por sua vez, não permite variações *ad infinitum*). A natureza desse conhecimento é bastante específica, portanto: tal conhecimento e a “verdade” da qual ele é expressão são relativos, móveis e mutantes, porém persistem limites demarcatórios, uma vez que o conhecimento histórico, assim compreendido, deve ser submetido aos critérios rígidos da disciplina³.

Quanto ao estatuto da disciplina histórica, também não é recente a verificação de que existem incompatibilidades sensíveis entre a História e o modelo científico oriundo das Ciências Exatas ou das Ciências da Natureza. Segundo a grade classificatória dos pós-modernos, a história não pertence ao âmbito das Ciências, e sim ao das Artes. No entender de Hayden White a história é “protociência” que não pode aspirar elevar-se à condição de ciência rigorosa; é “operação artística”, ainda que seus praticantes tentem esconder essa mácula negando a procedência literária que afasta a disciplina histórica do saber positivo (WHITE, 1995, p. 35).

Não se trata aqui de estabelecer uma hierarquia (questionável como qualquer classificação) entre Ciência e Arte, mas a questão aqui deve ser examinada a partir do pressuposto com que se pensa a Ciência. Não é apenas a disciplina histórica que não pode recorrer a experimentos em laboratórios, e nem ela é a única a se sentir pouco à vontade em meio aos critérios científicos daquilo que Ginzburg (1989) definiu como o “paradigma galileano”. Se nos referirmos à ciência em seu sentido mais estreito, então somos obrigados a concordar com White quando este diz que “os estudos históricos nunca tiveram uma revolução copernicana semelhante à que fundou as ciências físicas” (WHITE, 1994, p. 31). Mas, se por ciência entendermos uma série de procedimentos cognoscitivos relacionados à produção de conhecimento, ou seja, se expandirmos a nossa noção de ciência para além dos limites galileanos - copernicanos, então devemos admitir, junto com Ginzburg, que a História é uma “ciência social *sui generis*, irremediavelmente ligada ao concreto”.

³ Sobre a natureza dessa relação cognitiva e para um esclarecimento sobre o caráter “relativo-absoluto” ou “objetivo-subjetivo” da verdade em História, ver Schaff (1995). Embora anterior ao debate pós-moderno, a obra apresenta, ainda hoje, contribuições significativas para se pensar a questão da relatividade do conhecimento.

Ao “paradigma galileano” da Física, Ginzburg contrapõe o “paradigma indiciário” da História. Dos dois lados, os critérios de cientificidade obviamente passam por vias diferentes, sem que haja, entretanto, relação de exclusão necessária. As certezas factuais pretendidas pela História são verificáveis dentro da lógica interna de nossa disciplina - lógica essa que é, no final das contas, aquilo que nos assegura a pertinência da interpretação que fazemos de nossas fontes. Reconhecer isso não implica abrir mão do estatuto científico da história, mas afirmar sua peculiaridade enquanto ramo do conhecimento.

Do mesmo modo, ao admitirmos que o julgamento de valor, ao qual nosso conhecimento é submetido, obedece a critérios diversos dos observados pelas ciências exatas, não estamos dizendo que nossos métodos implicam um rigor menor e, portanto, menos confiável, mas que o rigor com que operamos é de natureza diferente. Essa diversidade se dá em função do próprio objeto de pesquisa com o qual o historiador trabalha. Como bem colocou Ginzburg acerca desse rigor científico:

A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância. Só a Linguística conseguiu, no decorrer deste século, subtrair-se a esse dilema, por isso pondo-se como modelo, mais ou menos atingido, por outras disciplinas. Mas vem a dúvida de que *este tipo* de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos (GINZBURG, 1989, p. 178).

O rigor aplicado à história traduz-se, em última análise, nos procedimentos de verificação que a disciplina nos impõe; procedimentos que Hayden White entende como mero “teatro acadêmico”. Trata-se de operações pesadas e exigentes que, segundo a lógica de White, só são perpetuadas porque conferem “legitimidade ritual” ao trabalho do historiador, mas que não garantem que seu trabalho escape aos limites da mera ficção.

Estamos falando de códigos de conduta estreitos, que são parte integrante de nosso trabalho, que o legitimam, mas que também têm sido, muitas vezes, apontados como responsáveis pelo encerramento do discurso do historiador dentro dos muros da Academia. Tal como resumiu Duby:

o historiador não chega a admitir, no fundo de si próprio, que aquilo que faz, não é, bem vistas as coisas, ciência. Daí essa nostalgia da cientificidade, esse desejo de estabelecer alguns «factos verdadeiros», que nos persegue, e que nos faz dar flanco, sem nos defendermos muito, aos ataques dos especialistas da erudição pequena e mesquinha. Mas é também, para o historiador, uma questão de *ética* (...). A dificuldade está em conciliar o rigor e o encanto. Em não nos empedernirmos, não nos esclerosarmos, em conservarmos a amplitude da visão

e a sedução da forma (...) Todavia, (...) a procura da precisão, da exactidão, é primordial. Sem ela, não haveria história, nunca teria existido verdadeira história (DUBY, 1989, p. 50).

Para esse impasse, entretanto, não há muitas saídas honrosas para o profissional da História, a menos que se aceite descaracterizar, transformar o conhecimento, o produto de nossas pesquisas, em mercadoria digerível, porém mutilada, ao sabor do público menos exigente. E não se trata apenas de preservar as características originais de nossas pesquisas, mas de obedecer a critérios éticos que não podem deixar de frequentar nosso horizonte.

Estabelecer os limites entre história e ficção, refletir sobre o estatuto cognitivo da disciplina traduzem, portanto, uma preocupação ética, ditada pela autoridade que o aparato institucional atribui à Historiografia enquanto disciplina que mantém compromisso com o real. É esse compromisso que nos obriga a guardar os limites que fazem a fronteira entre história e ficção, por meio do confronto sistemático de nossas hipóteses com as fontes pesquisadas, e que dizem respeito, antes de tudo, às responsabilidades do historiador. Voltamos, assim, ao início de nossa investigação.

A questão do Holocausto: ética e responsabilidade social

O relativismo pós-moderno trouxe em seu bojo um movimento sistemático de releitura de temas e de objetos. Ao nos instigar a ler os textos com menos ingenuidade; ao nos fazer refletir sobre os limites entre a história e a ficção, entre o conhecimento e a interpretação; e sobretudo, ao aliar-se à moderação, o pós-modernismo revela-se um importante instrumento de análise em nossas investigações sobre o passado. A dificuldade toda reside em manter essa moderação em níveis toleráveis.

A partir do paradigma pós-moderno, alguns dos fatos basilares da história contemporânea, entendidos agora sob a perspectiva das representações, passaram a ser questionados, desconstruídos, relativizados e refutados. Nos casos onde a crítica textual (poderosa ferramenta aperfeiçoada pelos pós-modernos) deixou de ser um instrumento de análise para se tornar um fim em si mesma, a contribuição pós-moderna para a disciplina histórica mostrou-se não apenas ínfima, como pernicioso quando levada às últimas conseqüências.

O massacre promovido pelos alemães contra os judeus na Segunda Guerra é um dos acontecimentos históricos que, a partir da revisão historiográfica, chegou a dividir parte da opinião pública no meio extra-acadêmico. O debate em torno do revisionismo do Holocausto mobilizou uma parcela da comunidade historiográfica na Europa e nos Estados Unidos desde a década de 80 e encontrou ressonâncias ainda nos anos 90⁴.

⁴ O problema envolvendo a representação da época nazista é bem anterior ao debate historiográfico e remonta ao período pós-guerra com Adorno indo alcançar um público mais amplo na década de 70, com o cinema e com a literatura (FRIEDLANDER, 1997, p. 388).

Mais do que uma revisão, trata-se de uma negação do Holocausto como acontecimento histórico, o que valeu aos revisionistas, não sem razão, o título de negacionistas. Não iremos aqui reproduzir este debate, pois esta tarefa iria além do propósito deste artigo, uma vez que pretendemos tomar o debate do holocausto apenas como exemplo de caso. Interessa-nos aqui a trajetória assumida por esse debate, sobretudo quando ele extrapola o âmbito da academia.

Grosso modo é possível afirmar que, na historiografia, o impacto das afirmações, ou melhor, das negações revisionistas não foi significativo a ponto de arranhar o estatuto de “verdade” da história do Holocausto - ou das suas representações conhecidas até então. Pode-se dizer que o verdadeiro impasse criado pelo negacionismo deu-se menos na historiografia do Holocausto do que dentro do próprio paradigma pós-moderno⁵. Nos anos 90, vários historiadores assumidamente revisionistas marcaram posição no sentido de isolar os negacionistas, tirando-lhes assim qualquer pretensão de seriedade. O próprio White, que em 1982, no polêmico artigo “The politics of historical interpretations”, tomara partido a favor do revisionismo ao defender a possibilidade de outras representações possíveis para o Holocausto, assim se pronunciou em relação aos negacionistas: “O discurso dos revisionistas é manifestamente ilusório; tem todas as marcas de um discurso psicótico. Apenas alguém igualmente iludido e psicótico poderia tomá-los seriamente como oponentes” (WHITE, 1995a, p. 66). Essa declaração de White não apenas marca a sua posição em relação ao tema, como também é reveladora da extrema fragilidade que caracteriza o lugar do negacionismo dentro daquilo que poderíamos chamar de seu próprio terreno. Não obstante, ela é reveladora também da fragilidade de algumas das teorias de White ao trazer à luz suas contradições⁶.

Ainda que as premissas que sustentam a argumentação negacionista sejam totalmente questionáveis⁷, e ainda que o impacto causado por essa argumentação na historiografia tenha sido, como já foi dito, de pouca relevância, o tema é de importância capital do ponto de vista ético, que é o que nos interessa aqui.

Na interseção entre história e memória já é possível antever o dilema moral colocado pelo negacionismo. A busca da verdade, que segundo a velha herança metódica deve obedecer critérios estritamente científicos, esbarra aqui em um problema delicado: se de um lado, não há de fato qualquer documento que comprove que Hitler tenha ordenado o genocídio como “*Solução Final*” para a questão judaica, de outro não se pode rebaixar

⁵ Para um resumo dos principais argumentos negacionistas, bem como do impasse criado por essa corrente historiográfica para o paradigma pós-moderno, ver Chartier (1994a).

⁶ Cf. C. Ginzburg, “*Unus testis*. O extermínio dos judeus e o princípio de realidade.” Tradução não publicada da versão italiana do texto original *Just one witness*, publicado na coletânea de Friedlander (1992).

⁷ Ver a esse respeito o que Bédarida apontou como os “três vícios redibitórios” que estariam na base do procedimento negacionista, a saber: o método hipercrítico, o caráter repetitivo e desarticulado de suas afirmações, e a teoria do complô (BÉDARIDA, 1998, p. 147).

ao plano das simples conjecturas a conclusão de que milhões de judeus tenham morrido em função desse genocídio.

Isso nos leva a uma reflexão acerca do papel que o historiador deve desempenhar em sua sociedade, na medida em que ele é constantemente requisitado a esclarecer questões relacionadas, não apenas ao passado, mas também aos mitos e preconceitos vigentes em sua contemporaneidade. E não podemos desprezar o fato de que os historiadores, conscientes ou não, contribuem para a elaboração dessa memória mítica tanto quanto para a sua destruição.

Trata-se, em suma, do problema que envolve questões como conhecimento, verdade e objetividade, e apenas para completar o que já dissemos a respeito: se não é possível manipular os dados documentais a ponto de produzir interpretações históricas totalmente inéditas, isso ocorre porque em meio a esse caminho deparamo-nos com os limites da subjetividade em história. Esses limites dependem da própria natureza do objeto histórico e, sob esse aspecto, se tomado historicamente, o Holocausto ainda é um evento-limite. Se não se observam cuidados como esses, incorremos no erro denunciado por Chartier: falseamos a história e traímos a memória.

Tal falsificação da história assume caráter cada vez menos inocente à medida que cruzamos o terreno do debate acadêmico rumo às contendas acaloradas que têm lugar na esfera pública. Basta uma rápida visita em alguns dos inúmeros *websites* que defendem a intolerância sob a capa da “defesa da verdade sobre o Holocausto” para se ter a dimensão da nossa responsabilidade. Nesses *sites*, onde a propaganda belicosa se vê acompanhada de afirmações técnicas descontextualizadas, não raro encontramos menções aos trabalhos dos negacionistas, de modo a conferir legitimidade e cientificidade ao sectarismo e à intolerância. E aí, ironia das ironias, o negacionismo (que no meio acadêmico já abandonou qualquer pretensão à seriedade) tendo perdido já a denominação original de revisionismo, retoma-a no exato momento em que cruza os muros da academia. O negacionismo, agora novamente revisionismo, *readquire*, junto com o nome, a aura de cientificidade e de conhecimento verdadeiro.

É preciso lembrar que os historiadores, como disse Hobsbawm (1998, p. 290), “são produtores básicos da matéria-prima que é convertida em propaganda e mitologia”. Daí que nossa responsabilidade deva se pautar pelo respeito não apenas à ética própria da nossa disciplina, como também à ética do senso comum. Trata-se, portanto, de atuar em duas frentes: do ponto de vista puramente técnico, cabe denunciar as falsificações a partir do método crítico, que confere à história o estatuto de ciência e lhe legitima a pretensão ao conhecimento verdadeiro; do ponto de vista moral, cabe observar os limites da relação subjetivo/objetivo na interpretação - aquilo que Bédarida (1998) chamou de “interface entre história e ética”.

Apenas atuando sobre essa interface pode a Historiografia assumir sua função social e exercê-la em sua plenitude. Apenas preenchida essa condição, pode a História arrogar para si o título de um “saber útil”, nos moldes defendidos por Marc Bloch há mais de 50 anos. Todo o nosso aparato técnico e metodológico deve, ao ser acionado, fazer-

se acompanhar de um compromisso ético, sob pena de mutilação mesmo do nosso saber. As responsabilidades do historiador estão, portanto, diretamente ligadas à função social que se atribui à disciplina, função essa que não se limita apenas ao compromisso com a verdade, mas que atua também como agente de transformação:

Produzir o discurso histórico é, estou convencido disso, desenvolver um saber útil. Consumir o discurso histórico, vejo-o como um exercício, um exercício de treino, que nos ajuda a agarrar o presente de maneira mais adequada. (...) Mas creio que o valor decisivo da história, o seu valor *moral*, reside afinal no próprio método histórico. A história dá “lições” à medida em que ensina a dúvida metódica, o rigor, em que é aprendizagem de uma *crítica* da informação. É isso que me faz pensar que a história (o ensino da história, a sua prática, a leitura de obras históricas) é, como se diria ainda há pouco, “a escola do cidadão” (DUBY, 1989, p. 158).

Não perder de vista essa dimensão do conhecimento histórico é fundamental, “tanto mais que, quanto mais o objeto histórico responde por riscos, como poderia o discurso histórico, observando o rigor e a sobriedade da praxe, permanecer impessoal e gélido? Queira-se ou não, a história é, e deve continuar sendo, uma disciplina humanista” (BEDÁRIDA, 1998, p. 151). Do contrário, estaremos pouco aptos a fazer frente a questionamentos como esse, veiculado em *websites* que generosamente (mas não inocentemente) atribuem para si a tarefa de promover o “revisãoismo” do Holocausto:

- *Qual é a diferença se seis milhões ou 300.000 judeus morreram durante a Segunda Guerra Mundial?*
- 5.700.000.

Referências bibliográficas

BÉDARIDA, F. As responsabilidades do historiador *expert*. In: BOUTIER, J. & JULIA, D. (org.) **Passados recompostos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1998.

BOUTIER, J. & JULIA, D. Em que pensam os historiadores? In: BOUTIER, J. & JULIA, D. (org.) **Passados recompostos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1998.

CHARTIER, R. Quatre questions à Hayden White. **Storia della storiografia**. (26) 1994(a).

_____. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro: vol.7 (13), 1994(b).

- DUBY, G. & LARDREAU, G. **Diálogos sobre a Nova História**. Lisboa: Dom Quixote, 1989.
- FONTANA, J. **História depois do fim da história**. Bauru: Edusc, 1998.
- FRIEDLANDER, S. Probing the limits of representation. In: JENKINS, K. (org.) **The postmodern History reader**. London: Routledge, 1997.
- GINZBURG, C. Provas e possibilidades à margem de *Il ritorno de Martin Guerre*, de Natalie Zemon Davis. In: GINZBURG, C. et. all. **A micro-história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Lisboa, Bertrand/Difel.
- _____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. **Mito, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. **Unus Testis**. O extermínio dos judeus e o princípio de realidade. Tradução inédita realizada por Henrique Espada R.L. Filho a partir da versão italiana.
- HOBSBAWM, E. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HUTCHEON, L. Historicizando o pós-moderno: a problematização da história. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- LACERDA, S. “História, narrativa e imaginação histórica”. In: SWAIN, T. N. **História no plural**. Brasília: UnB, 1994.
- LYOTARD, J-F. The post-modern condition. In: JENKINS, K. **The postmodern History reader**. London: Routledge, 1997.
- SCHAFF, A. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- WINDSCHUTTLE, K. History as literature. Fiction, poetics and criticism. **The killing of History: how literacy critics and social theorist are murdering our past**. London/Toronto/Sidney/Singapore: The free press, 1997.
- WHITE, H. Teoria literária e escrita da História. In: **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol. 7 (13), 1994.
- _____. A response to Chartier’s four questions. In: **Storia della storiografia**. (27) 1995(a).
- _____. **Meta-História: a imaginação histórica do século XIX**. São Paulo: Edusp, 1995(b).

_____. Historical employment and the problem of the truth. In: JENKINS, K. **The postmodern History reader**. London: Routledge, 1997.

FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA QUARTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristiane Malinoski
Departamento de Letras
UNICENTRO, Irati - Paraná

Resumo: Neste artigo, evidencia-se a leitura como o processo de interação entre o leitor e o texto. O leitor dialoga com o texto porque tem algum objetivo para alcançar e é partir deste e de seus conhecimentos prévios que ele desenvolve as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, tornando-se um leitor ativo, apto a examinar e julgar o conteúdo do texto. Esses pressupostos permitiram uma prática de leitura compartilhada, em uma turma da quarta série do ensino fundamental. A experiência demonstrou que a criticidade pode ser aguçada na sala de aula, se o professor e os alunos tomarem o texto como um instrumento de reflexão e debate.

Palavras-chave: Leitura; interação; criticidade

Abstract: This article accentuates the fact that reading is a process of interaction between the reader and the text. The reader establishes a dialogue with the text because he/she has a goal. It is on the basis of this goal and his/her previous knowledge that the reader develops the strategies of selection, anticipation, inference and checking, becoming an active agent who is able to examine and judge the content of the text. These principles allowed for the practice of peer reading in a fourth grade class at elementary school. The experience showed that the critical view can be improved when teacher and students approach the text as an instrument of reflection and discussion.

Key words: Reading; interaction; critical thinking

Introdução

Um dos objetivos do ensino da leitura na escola é possibilitar que o aluno posicione-se criticamente diante do texto. Como tornar isto uma realidade? É a esta pergunta que o presente artigo tenta responder. Para tanto, na primeira parte, serão discutidos alguns conceitos de leitura. Assumindo-se uma concepção interacionista de leitura, pretende-se refletir a necessidade do ensino das estratégias que garantem a interação entre o leitor e o texto e, conseqüentemente, a formação de um leitor crítico. Discute-se, também, a importância de o professor atuar como mediador desse processo. Na segunda parte, será demonstrado o resultado de uma prática de leitura compartilhada, desenvolvida junto a uma turma da quarta série do ensino fundamental. O trabalho foi realizado à luz dos pressupostos elencados e através de um texto de circulação social: um bilhete de passagem rodoviário. A leitura desse tipo de texto – geralmente renegada pela escola – permite que o aluno compreenda melhor a razão de ser dos fatos sociais.

Conceitos de leitura

Antes de se discutir a prática de leitura na sala de aula, é importante revisar a literatura lingüística a fim de se ter claro o que é que se entende por leitura. Partindo-se dos trabalhos de Leffa (1996), Kato (1986; 1990) e Solé (1998), serão analisados três conceitos de leitura:

- 1) leitura é extração de significado do texto;
- 2) leitura é atribuição de significado ao texto;
- 3) leitura é interação entre o leitor e o texto.

Os dois primeiros podem ser considerados como concepções restritas ou simplistas de leitura, visto que ignoram aspectos fundamentais do ato de ler e enfatizam ora o texto ora o leitor. O terceiro conceito aponta para uma concepção interacionista de leitura, que admite a complexidade processual do ato de ler e considera relevante o papel tanto do texto como do leitor.

1) Leitura é extração de significado do texto

Nesta concepção, o texto é a essência da leitura. Nele está o mundo, todo o conhecimento acumulado pela humanidade. Ao leitor, cabe o papel de mergulhar no texto e captar as evidências apresentadas. Assim, bom texto é aquele que contém muitas informações; bom leitor é aquele que é capaz de extraí-las, para assim aumentar seu repertório de conhecimentos.

“Uma analogia que parece refletir adequadamente esta aceção de leitura é a de que o texto é uma mina, possivelmente com inúmeros corredores subterrâneos, cheia de riquezas, mas que precisa ser persistentemente explorada pelo leitor” (LEFFA, 1996, p. 12). Observa-se, portanto, que o leitor na leitura-extração é um sujeito passivo e uma

entidade vazia a ser preenchida de informações. O texto escrito assume o papel de transmissor da verdade e é considerado um produto acabado, pronto para ser consumido.

Tem-se um leitor que privilegia o processamento ascendente (bottom-up), isto é, que constrói o significado com base nas informações visuais do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas (KATO, 1990). Gough (apud KATO, 1986, p. 62-3), um dos defensores do processamento ascendente, comenta que:

O leitor não é um adivinhador. Do lado de fora, ele parece ir da escrita para o significado como em um passe de mágica. Mas eu digo que tudo isso é apenas uma ilusão, que ele realmente caminha pela sentença, letra por letra, palavra por palavra. Pode até ser que ele não faça isso, mas, para mostrar que ele não o faz, é preciso demonstrar qual é a sua mágica.

Na escola, determinados procedimentos metodológicos adotados pelo professor ou pelo livro didático revelam essa concepção simplista de leitura. Um deles é a orientação que se dá ao aluno para que ele consulte o dicionário ao encontrar no texto alguma palavra desconhecida. Dessa forma, ato de ler parece ser concebido como a soma dos significados das palavras do texto.

Tome-se de exemplo, também, uma unidade do livro didático de 1ª série – *Idéias em contexto: Língua Portuguesa* – organizado por Iêda Maria Kucera. Na página 56, aparece um texto que começa da seguinte forma:

Pra quem mesmo?

O Zezé está choroso,
Machucou-se e está manhoso,
E a mamãe diz: “Que canseira!
Chega desta choradeira!”
(...)

Após a leitura, o aluno deve resolver, entre outras, as seguintes atividades:

- Por que o Zezé está chorando?
 - Qual é o título do texto?
 - Complete de acordo com o texto:
E a mamãe diz:
-

Constata-se, nestes exercícios, a concepção da leitura como um processo de extração, pois as respostas aparecem de modo claro no texto. O resultado disso é a formação de um pseudo-leitor, ingênuo e incapaz de avaliar o conteúdo do texto.

2) Leitura é atribuição de significado ao texto

Em oposição à primeira, esta concepção põe o leitor como pólo mais importante da leitura. Com efeito, a qualidade do ato da leitura não depende da qualidade do texto, mas da qualidade da reação do leitor (LEFFA, 1996).

Tem-se um leitor que privilegia o processamento descendente (top-down), que faz mais uso das informações não-visuais do que das informações apresentadas pelo texto. Harris e Hodges (apud MEURER, 1988, p. 264) conceitua o processamento descendente como um “processo de uso de expectativas e experiências pessoais com a finalidade de reagir a um texto e construir a compreensão”. Assim, a leitura é interpretada como um “procedimento de levantamento de hipóteses” (LEFFA, 1996, p. 14), ou como definiu Goodman (1987, p. 11), “um jogo de adivinhações psicolingüístico”. O que o leitor utiliza do texto é o mínimo necessário para avaliar as hipóteses.

O leitor-atribuidor caracteriza-se pela rapidez com que processa o texto – já que não lê a mensagem na íntegra –, pela facilidade de apreender as idéias gerais do texto, pela pouca importância que dá às palavras desconhecidas – uma vez que elas podem ser ignoradas ou deduzidas pelo contexto. Entretanto, é o leitor que tira conclusões apressadas, que faz excessos de adivinhações sem procurar verificá-las, que deixa de processar informações secundárias importantes para a compreensão global do texto (KATO, 1990).

Na escola, a concepção leitura-atribuição é revelada em atividades de pós-leitura que privilegiam a experiência do leitor e desprezam as informações do texto. Em um caderno de atividades de um aluno da 4ª série do ensino fundamental, verificou-se a seguinte proposta:

Leia o texto abaixo e faça o que se pede:

Notícia de jornal

Tentou contra a existência
Num humilde barracão
Joana de Tal por causa de um tal João.
Depois de medicada,
Retirou-se pro seu lar;
E aí a notícia
carece de exatidão.
O lar não mais existe,
Ninguém volta ao que acabou.
Joana é mais uma mulata triste
Que errou
- errou na dose, errou no amor
Joana errou de João.
Ninguém notou, ninguém morou

Na dor que era o seu mal:
- A dor da gente não sai no jornal.

Responda:

- a) Por que os crimes passionais ocorrem com tanta frequência em nossa sociedade?
- b) O que representa em nossa sociedade a personagem Joana?
- c) E o jornal, o que representa em nossa sociedade?

Nota-se que as questões propostas não procuram fazer com que o aluno confirme através do texto as hipóteses levantadas. É como se o texto servisse como um estímulo apenas, tendo pouco a oferecer ao leitor. Trata-se de uma concepção restrita de leitura, que põe em foco o papel do leitor no processamento do texto.

É necessário, então, buscar uma concepção que integre os dois pólos: leitor e texto.

3) Leitura é interação entre o texto e o leitor

Na concepção interacionista, para compreender o ato da leitura é preciso considerar o papel do leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios, e o papel do texto, sua forma e conteúdo. Leffa (1996, p. 14) compara leitor e texto com duas engrenagens: “Quanto melhor o encaixe entre um e outro, melhor a compreensão do texto”.

Segundo Solé (1998, p. 23):

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Por isso, a leitura deve ser considerada um trabalho complexo, que exige o engajamento do leitor.

A partir dessas considerações, torna-se evidente que o leitor faz uso do processamento ascendente e descendente, complementarmente, isto é, apóia-se nas informações visuais e não-visuais. Envolve-se numa atividade de integração do velho – aquilo que já faz parte do repertório do leitor – com o novo – as informações advindas do texto (KATO, 1990).

Menegassi (2001, p. 341) demonstra algumas atividades produzidas por um grupo de professores a partir da leitura da letra de música *O meu guri*, de Chico Buarque. Tais atividades requerem do aluno uma interação com o texto.

1) O texto de Chico Buarque permite uma interpretação clara ou te coloca em dúvida em alguns pontos, possibilitando mais de uma interpretação? Justifique sua resposta.

2) Reflita sobre a frase retirada do texto: “Ele disse que chegava lá.” Baseado no texto diga o que você entende por “chegar lá”.

3) Qual foi sua interpretação da última estrofe do texto?

Constata-se nas propostas uma necessidade de diálogo do leitor com o texto, uma vez que exigem do leitor o levantamento de pistas linguísticas e o confronto destas com os conhecimentos do leitor.

Estratégias de leitura

Para que a interação entre o texto e o leitor seja o mais produtiva possível, é preciso que o leitor desenvolva uma série de estratégias, “que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 70).

Isto significa que se o leitor processa o texto é porque tem alguma meta a ser alcançada e é a partir desta que faz previsões sobre o conteúdo do texto, seleciona as informações mais relevantes, inferencia, – baseando-se nas informações proporcionadas pelo texto e nos seus conhecimentos prévios – confirma ou refuta as previsões e inferências antes mencionadas, retrocede na leitura a fim de resolver possíveis dúvidas. É o que os PCN’s (2001) denominam de estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

Ao ler o texto, o leitor seleciona o que lhe convém, pois nem tudo o que está escrito é igualmente útil, escolhem-se alguns dados, chamados relevantes e desprezam-se outros, que são desnecessários para a consecução do objetivo a ser atingido. “Se os leitores utilizassem todos os índices disponíveis, o aparelho perceptivo ficaria sobrecarregado com informação desnecessária, inútil ou irrelevante” (GOODMAN, 1987, p. 17), o que certamente dificultaria a compreensão. Assim, se uma pessoa precisa saber como deve tomar o medicamento que lhe foi receitado e tem em mãos a bula do remédio, deverá ler apenas aqueles dados referentes à posologia; os demais – referentes à composição, a informações técnicas – são simplesmente ignorados, pelo menos neste momento.

Durante o processamento do texto, o leitor não joga somente com aquilo que está claramente explícito, mas também com um mundo de informação implícita, não expressa no texto, mas imprescindível para se poder compor o significado (FULGÊNCIO; LIBERATO, 1996). Em outras palavras, para que seja possível a compreensão do material exposto, é preciso que o leitor complete as lacunas deixadas pelo autor. Desta forma, ao tomar o jornal, por exemplo, e ler a manchete “Rebelião em Bangu 1”, imediatamente o leitor aporta ao texto outras informações que fazem parte do seu repertório de conhecimentos prévios. Devido a seu conhecimento de mundo, ele sabe que rebelião é causada por detentos e que Bangu 1 é uma penitenciária, tornando-se desnecessário um

título como “Detentos causam rebelião na penitenciária Bangu 1”. Portanto, ao inferenciar, o leitor avança mais facilmente e rapidamente na leitura e permite que o texto torne-se mais conciso.

Também, a partir do conhecimento prévio de alguns aspectos do texto – superestruturas, títulos, subtítulos, ilustrações e cabeçalhos – o leitor é capaz de descobrir o que virá no texto. Retornando ao exemplo anterior, ao deparar-se com a manchete “Rebelião em Bangu 1”, é possível que o leitor antecipe algumas das informações que estarão presentes no texto, tais como: funcionários do presídio e/ou familiares dos detentos tornaram-se reféns; pode haver mortos ou feridos, além de destruição de partes do interior do presídio; a polícia deve ter promovido negociações a fim de acabar com a rebelião. Além disso, conhecendo a estrutura de uma notícia, o leitor espera encontrar o lide, ou seja, as respostas às perguntas: Quem? Quando? Onde? O quê? Como? Por quê?

O ato de levantar inferências e antecipar exige do leitor o uso de outra estratégia: ação ou checagem. Caso confirme suas hipóteses, o leitor avança sem problemas na leitura; caso não confirme, é necessário que ele repense as inferências e hipóteses anteriormente levantadas, formule outras e retome as partes anteriores do texto para fazer os devidos ajustes.

Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura precisam ser ensinadas. Esta afirmação requer dois esclarecimentos. Por que é necessário ensinar estratégias? Como ensiná-las?

Solé responde que o ensino de estratégias visa à formação de leitores autônomos, capazes de ler diferentes tipos de textos e de aprender a partir deles. As tarefas de leitura compartilhada são uma excelente ocasião para que os alunos compreendam-nas e aprendam a usá-las. Nestas tarefas, o professor promove situações em que os alunos assumam progressivamente as responsabilidades em torno do uso das estratégias. Portanto, cabe ao professor durante a leitura compartilhada:

- estabelecer junto com os alunos os objetivos da leitura;
- verificar se os alunos possuem conhecimentos prévios suficientes para compreender o texto;
- solicitar que os alunos antecipem informações;
- após a leitura do texto e juntamente com os alunos, confirmar ou refutar as previsões levantadas;
- dirigir a atenção dos alunos à informação essencial para alcançar os objetivos almejados;
- pedir esclarecimentos sobre alguma parte do texto;
- solicitar que os alunos façam-lhe perguntas sobre o texto;
- formular perguntas que levem o aluno a levantar inferências e a procurar pistas lingüísticas que justifiquem a resposta;
- instigar os alunos a posicionarem-se criticamente diante do texto.

Estas, entre outras, são algumas das tarefas que podem ser compartilhadas com os alunos. Aos poucos, o professor vai permitindo que o aluno assuma sozinho seu

papel nas atividades de leitura e, assim, torne-se autônomo e apto a “aprender a aprender” (SOLÉ, 1998, p. 72).

Leitura crítica: um instrumento de combate ao conformismo

Busca-se ensinar o aluno a utilizar as estratégias de leitura para que ele seja capaz de posicionar-se criticamente diante do texto. Brandão e Micheletti (1997, p. 21) traçam um perfil do que seja um leitor crítico:

- não é apenas um decifrador de sinais, um decodificador da palavra. A palavra, para ele, é signo e não sinal (no sentido bakhtiniano). Busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto;
- é cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas;
- é produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se constitui em um co-enunciador;
- é, enfim, sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações.

A partir desses apontamentos, pode-se definir o leitor crítico como um sujeito ativo que toma o texto não como uma fonte de verdades, mas com uma fonte de fatos e idéias que podem ser debatidos e confrontados com a realidade.

Faz-se necessário que a escola tenha como um dos seus objetivos desenvolver a criticidade dos alunos, pois, segundo Silva (1998, p. 26), **pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às idéias do texto** (grifos meus). Isto é, pela leitura crítica tem-se a possibilidade de formar um cidadão apto a implementar a transformação da realidade.

Para que este objetivo se concretize, o professor precisa tomar algumas precauções no trabalho de seleção e indicação de textos: 1º) se o texto for “mentiroso”, o aluno-leitor estará engolindo uma mentira e deixará de adquirir uma visão objetiva do assunto; 2º) os textos de livros didáticos geralmente não atendem aos critérios de revelação objetiva da realidade, seqüenciação programática e adequação ao repertório lingüístico e às vivências dos alunos; 3º) deve haver coerência entre os objetivos propostos para a educação do leitor e os textos escolhidos para leitura (SILVA, 1991). Desta forma, torna-se imprescindível buscar textos que circulam socialmente, isto é, panfletos distribuídos nas esquinas e semáforos, notas fiscais, rótulos de embalagens de produtos, extratos bancários, receiptários médicos, etiquetas de roupas, bilhetes de passagem, que fazem parte do dia-a-dia do cidadão brasileiro, mas raramente são explorados na escola. Menezes et al (2000,