

No caminho para a casa da rapariga dos óculos escuros atravessaram uma grande praça onde havia grupos de cegos que escutavam os discursos doutros cegos, à primeira vista nem uns nem outros pareciam cegos, os que falavam viravam inflamadamente a cara para os que ouviam, os que ouviam viravam inflamadamente a cara para os que falavam. Proclamava-se ali o fim do mundo, a salvação penitencial, a visão do sétimo dia, o advento do anjo, a colisão cósmica, a extinção do sol, (...) a ablação das cordas vocais, a morte da palavra, Aqui não há ninguém a falar de organização, disse a mulher do médico ao marido, Talvez a organização seja na outra praça, respondeu ele. Continuaram a andar. Um pouco adiante a mulher do médico disse, há mais mortos no caminho do que é costume, É a nossa resistência que está a chegar ao fim, (...) Quem sabe se entre estes mortos não estarão meus pais, disse a rapariga dos óculos escuros, e eu aqui passando ao lado deles, e não os vejo, É um velho costume da humanidade, esse de passar ao lado dos mortos e não os ver, disse a mulher do médico. (Saramago, 2001, p.284)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda algumas palavras ...

Ao longo de minha formação e atuação docentes, fui acumulando algumas reflexões, muitas dúvidas e uma boa dose de angústia diante dos problemas que limitam e dificultam uma ação mais contundente na área da educação. Movida por uma profunda angústia mesclada por uma forte paixão, e acreditando que as dificuldades e os cerceamentos não são intransponíveis, procurei o curso de Mestrado em Educação como forma de buscar caminhos, discussões, leituras, experiências que pudessem alimentar meu desejo de conhecimento e minha ânsia por novos parâmetros. Terminada a graduação em Letras, no ano de 1999, havia uma forte tendência em me aprofundar e pós-graduar em Literatura Brasileira; acabei desviando o rumo previamente pretendido: vivia um momento particular na instituição de ensino onde trabalho, vivenciava, naquela época, a prática de alfabetizadora que, de certa forma, ia de encontro aos preceitos que a escola, como um todo, defendia e apoiava. Baseada em estudos realizados na Universidade, em programas de extensão (como por exemplo, o então PROLER – UERJ), em grupos de pesquisas com colegas de outras instituições e, principalmente, encorajada por uma amiga educadora muito próxima, encontrei forças e alimentei meu desejo de mudança. Não podia mais, depois de fecundada por novas idéias, repetir os mesmos modelos que orientaram minha prática há alguns anos. Reconhecendo a importância desses antigos modelos na minha trajetória, havia, contudo, a necessidade de continuar caminhando e isso implicava (e implica) uma constante reformulação, uma permanente avaliação.

Hoje, ao concluir o Mestrado em Educação, percebo que optei pelo curso que melhor atenderia às minhas necessidades de professora alfabetizadora sempre envolvida e preocupada com a dimensão estética do texto literário nas aulas de ensino da língua escrita. Neste momento assumo a função de coordenadora de literatura na mesma instituição e venho me debatendo com tantas outras questões relacionadas à apropriação do texto literário nos bancos escolares.

Percebo neste espaço, assim como percebi no campo de pesquisa, alguns equívocos que amesquinham a literatura em sua apropriação escolar. Muitas dúvidas permanecem e geram ainda mais angústia, diferente daquela a qual já me referi, de outro matiz, pois, à medida que o tempo passa e os estudos se aprofundam, as questões sucedem, se inter cruzam, geram novas questões e mais procura. Acho que é para isso que serve a angústia (a angústia positiva, que alavanca), assim como a utopia, ela nos faz caminhar.

Ao tecer essas considerações, estou, também, movida por um forte sentimento de angústia. Sei o quanto mais haveria de ser pesquisado para aprofundar a questão. Vejo livros na estante com os quais seria importante ter travado diálogo. Me rebelo silenciosamente contra as limitações impostas pelo tempo para a realização de um trabalho mais profundo. Mas, paralelamente, me consolo ao ter consciência da incompletude própria à natureza de qualquer trabalho científico e do inacabamento de qualquer texto. Independente do vínculo acadêmico e, também, numa posterior volta a ele, as discussões, aqui travadas, terão chances de reelaboração e aprofundamento.

Gostaria de ressaltar o quanto foi importante a experiência de imersão em outra cultura escolar, o quanto a investigação de campo contribuiu para o meu amadurecimento como pesquisadora e para a formação de um olhar mais crítico, menos unilateral para compreender as contradições inerentes ao fazer pedagógico. Desde o processo inicial para viabilizar a minha entrada nas escolas, até o dia-a-dia com crianças e professoras, observando as práticas e partilhando sentimentos, um movimento de reflexão e mudança se operou em mim. Por isso, deixo aqui registrado, um explícito agradecimento a todos que viabilizaram a permanência no campo, principalmente às professoras que abriram as portas de suas salas e me abrigaram carinhosamente. Entretanto, não podia me negar à crítica e nem à autocrítica. Muito do que percebi e possibilitou desenvolver uma análise ao longo do terceiro capítulo, não foi com intuito de apontar erros e descaminhos, mas de fomentar o debate e procurar o centro da questão. Muito do que pude verificar e sobre o que pude imprimir um olhar crítico já esteve presente em minha prática: já fiz e já falei muito do que venho discutindo, hoje, como

limitação para uma prática emancipatória em Educação. Além disso, também me identifiquei com algumas situações que deflagraram em mim uma certa perplexidade quanto ao que venho pensando e fazendo ainda hoje. Na imersão numa cultura alheia e, ao mesmo tempo, familiar à minha, tive oportunidade de testar o olhar, desautomatizá-lo, desenrijecer verdades, ver o que antes não via.

Quando iniciei este estudo sobre alfabetização, tinha ciência de que estaria tocando em questões já muito discutidas. Mas, reiterando, não foi o ineditismo que moveu minha ação e, sim, a necessidade de compreender melhor alguns aspectos que para mim eram dúvida no fazer cotidiano, das escolas públicas, pertinente ao ensino da língua. Nesta pesquisa, não me preocupei em trazer “a verdade”, em buscar “novas propostas” para a Educação, alternativas a tudo que já vem sendo feito. Sem desvalorizar a importância das novas descobertas, fico preocupada quando se descartam boas produções, iniciativas e reflexões do passado para dar lugar apenas às novidades, que, muitas vezes, repetem o que já foi dito, sob um novo formato e sob novas nomenclaturas. Ao optar pela investigação em duas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, para tentar compreender os mecanismos utilizados nas aulas de ensino da língua materna, quis colocar em prática uma determinada convicção e ser coerente com o pensamento político que defendo: acredito ser a escola pública, levando em conta todos os estudos, investimentos e estruturação a ela direcionados, além da sua extensão, a principal instância de democratização do saber.

Gostaria, ainda, de tecer algumas outras considerações em decorrência das análises elaboradas no capítulo 3. No item 3.2. houve a preocupação de pensar sobre as formas discursivas empregadas nas aulas de ensino da língua e suas implicações com o processo de produção de conhecimentos. Para desenvolver a questão, busquei o pensamento de Bakhtin relativo a uma concepção de linguagem fundamentada no dialogismo, que considera a interdiscursividade fator primordial no trabalho com a língua e com os sentidos. Tentei, desta maneira, chamar atenção para a necessidade de se apropriar desta concepção alteritária de linguagem para desencadear, em sala de aula, práticas comprometidas com a produção de conhecimentos, no ensino da língua,

em toda sua potencialidade, valorizando a importância da fundamentação teórica na construção de uma escola emancipatória.

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos? E sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas. (Geraldí, 2001, p. 40)

Encontrando apoio nas palavras de Geraldí, ao defender a necessidade de discutir, em primeiro plano, uma concepção de linguagem para se efetuar a prática da alfabetização e depois, partir para uma articulação metodológica, não significa priorizar idéias abstratas e despregadas do contexto histórico em detrimento de um trabalho efetivo. Ao contrário, quando se elege determinada teoria está se optando, ao mesmo tempo, por uma postura relativa à educação, está se tomando partido no emaranhado de questões políticas que envolve a prática docente. Que postura está sendo assumida pela escola e pelo professor quando elege a interação discursiva e os conceitos a ela subjacentes como força motriz para as atividades lingüísticas desenvolvidas em classe? Em primeiro lugar, ao assumir essa postura, o professor tem em mente como prioridade de seu trabalho a valorização dos seguintes itens, estreitamente relacionados: o que se aprende; para quê; quando; como; onde. Quem é essa criança para quem se fala. Como ela recebe quem fala e o que se fala para ela. O que se dá é um aprendizado mútuo: a criança aprende, no contato com outras crianças e com o professor, o funcionamento ortográfico, sintático, estrutural e ideológico da língua; o professor atento aprende a forma de aprender empregada pela criança. Nesta relação se constrói e produz conhecimento (Smolka, 2001).

Em decorrência das discussões elaboradas no item 3.2, do que foi percebido no campo e, também, da posição política do pesquisador, apresentei, no item 3.3, um eixo de análise relacionado ao compromisso político nas aulas de ensino da língua materna, nas escolas públicas. Inicialmente, não pretendia abrir espaço para abordar o tema, mesmo porque, ele já foi bastante discutido em

estudos da sócio-lingüística no decorrer da década de 1980 (Soares, 1986). Entretanto, achei importante trazer situações e falas encontradas no campo que faziam referência direta a esta reflexão. Diante destas falas e situações, que referendavam a incapacidade de crianças das classes populares, moradoras de áreas periféricas ou marginalizadas trabalharem de forma interdiscursiva no processo de alfabetização, gostaria de levantar algumas questões:

Por que crianças que usam a língua discursivamente em seu cotidiano, na oralidade, precisam ser submetidas a um processo de alfabetização que abole o discurso e se volta para um uso silabado, fragmentado da escrita? Por que defender o uso dessa metodologia fragmentária, principalmente, para crianças de classes populares? Elas são incapazes de produzir discurso? Além disso, sem deixar de reconhecer a extrema importância política ao assegurar o acesso às formas padronizadas de uso da língua, não seria tempo de reconhecer, também, a importância política e cultural de acesso e intercruzamento de outras formas lingüísticas, outros registros? É por meio desse movimento que a língua se mantém. É em sua dinamicidade que ela permanece. No intercruzamento fecundo de registros se fomenta a vida na linguagem. A escola precisa da língua viva, da língua que pulsa e emerge de seus falantes¹.

Diretamente ligada a este debate, temos a questão da exclusão social: por que, ainda hoje, permanece o discurso que defende a incapacidade lingüística (e, por conseguinte, cognitiva) em crianças de classes populares? Talvez seja por essa forte crença que se pode constatar uma incidência na exclusão e reprovação de crianças das classes populares nas chamadas boas escolas públicas (Colégio Pedro II e CAPs, por exemplo), que são assim designadas por apresentarem um quantitativo alto de alunos aprovados em vestibulares e concursos para colégios renomados. Nestas escolas, os professores têm formação especializada, recebem salários relativamente satisfatórios

¹ A esse respeito, considero relevantes as discussões desenvolvidas por Bakhtin (1999) sobre a cultura popular na Idade Média e no Renascimento. Tendo como fonte de análise a obra *Gargantua*, de François Rabelais, o autor identifica na cultura não-oficial padrão medieval, com seus ritos, formas corporais e linguajar típicos do espírito carnavalesco, a ânsia pelo novo, pela juventude, pela idéia de um fecundo re-nascer.

(melhores que a grande maioria dos docentes da rede municipal e estadual), participam de cursos, palestras, congressos, com frequência. Mesmo assim, (falo isso por trabalhar em um colégio que apresenta esse perfil) é comum escutar defesas explícitas de que determinada criança não se adapta ao nível de exigência da instituição e por isso é melhor que faça a sua transferência para uma escola menos exigente. Quando não há esse discurso explícito, implicitamente ele se faz presente: ao verificar a relação de crianças reprovadas ao final do ano, a maioria é oriunda de classe popular, que, nestas escolas, ocupa um quantitativo mínimo. Como explicar que entre professores especializados, supostamente competentes, seja recorrente o fracasso de crianças oriundas de culturas pouco valorizadas na escola? A questão está na formação técnica do professor ou no compromisso político das referidas instituições? A exclusão verificada nas escolas pesquisadas, que se autoconsideram próprias para atender às camadas populares, permanece nas ditas escolas públicas para elite. Que paradoxo: escola pública para elite, quando a escola pública, qualquer uma (federal, estadual, municipal, Colégios de Aplicação) deveria ser, verdadeiramente, para todos.

Um outro ponto ainda nesta discussão sobre o compromisso político nas escolas públicas, diz respeito à formação docente. Todas as professoras entrevistadas das turmas pesquisadas têm ou estão fazendo curso superior em Pedagogia ou Letras. Além disso, a SME vem, frequentemente, oferecendo cursos e palestras de atualização, numa clara preocupação com a formação continuada. Mensalmente as escolas pesquisadas interrompem as aulas (uma vez por mês integralmente e outra, parcialmente) para realização de centro de estudos. Por que ainda a persistência de conceitos e discursos que podem ser superados por meio de formação, atenuando alguns problemas e colaborando para a busca de alternativas? Nesta questão, o que se mostrou bastante preocupante para mim, foi que uma das professoras entrevistadas (a que reforça que seus alunos “não têm vivência” e por isso não conseguem aprender) está terminando o curso de Pedagogia para professores de 1º segmento, na UERJ, um curso que, supostamente, deveria ter um claro compromisso com a formação de docentes atentos para lidar com as dificuldades e contradições das escolas públicas. E talvez tenha, mas algo de estranho e incongruente pode ser verificado. O

aprofundamento desta questão, certamente, dá ensejo a novas incursões que não visam ser contempladas aqui. Mesmo assim, lanço a dúvida: qual o papel da Universidade na formação efetiva do profissional que vai trabalhar com a educação nas classes populares ou em espaços em que se confronta a diferença social? Qual a eficácia dos cursos de formação continuada? Como fazer para esses cursos irem, de fato, ao encontro dos desejos e das necessidades dos professores?

Me recordo que desde o curso Normal, há quinze anos, leio textos e participo de debates que discutem a associação entre diferença e incompetência/deficiência lingüísticas e que defendem a necessidade de desassociar esses conceitos. Diante disso, como entender a forte relação estabelecida entre eles, ainda hoje, inclusive entre professores que têm formação universitária voltada para o 1º segmento do Ensino Fundamental na escola pública? Como pensar a formação docente neste cenário?

Por todas as questões aqui apontadas, creio ser clara a necessidade de continuar discutindo e fomentando debates sobre o que vem a ser alfabetizar. Ao mesmo tempo, creio ser primordial assumir uma postura crítica diante dessas discussões e de sua eficácia. Por que apesar de tantos estudos, e mesmo com alguns avanços, problemas antigos permanecem? Isso nos faz pensar que muito ainda precisa ser feito.

No item 3.4, em consonância com a concepção discursiva da linguagem, centrada no dialogismo (que, por sua vez, se relaciona com todas as questões levantadas quando me refiro ao compromisso político no processo de alfabetização nas escolas públicas), trouxe, como eixo das análises, a apropriação do texto literário em situações de aquisição da língua, nas séries iniciais. A pesquisa demonstrou a dificuldade de utilização da Literatura, na escola, respeitando seus aspectos mais intrínsecos, suas especificidades e sua dimensão estética. Não apenas as formas de utilização dos textos literários, mas, também, a pouca ênfase dada ao contato com os livros, revelam uma certa dificuldade em

valorizar, nas relações de ensino-aprendizagem, a dimensão estética, desenvolver formas de produção de conhecimento atreladas a conteúdos afetivos e subjetivos.

Gostaria, ainda, de chamar atenção para a relação entre a Literatura e o processo de tomada de conhecimento da realidade. Aprendemos com Bakhtin que o discurso é polifônico, por natureza, se realiza numa cadeia dialógica e contínua. É o próprio Bakhtin (1998) que vai identificar a literatura, dentre os diversos gêneros textuais, como o mais polifônico dos discursos. *O homem no romance é essencialmente o homem que fala; o romance necessita de falantes que lhe tragam seu discurso original, sua linguagem* (p.134). No decorrer desse texto, o teórico explicita que esse homem é essencialmente social, portador, veículo e transgressor de idéias e ideologias, entretanto, essas relações se estabelecem dentro de uma ordem estética, diferente das demais modalidades textuais.

Uma linguagem particular no romance representa sempre um ponto de vista particular sobre o mundo, que aspira a uma significação social. Precisamente, enquanto ideograma, o discurso se torna objeto de representação no romance e, por isso, este não corre o risco de se tornar um jogo verbal abstrato. Além disso, graças à representação dialogizada de um discurso ideologicamente convincente, o romance favorece o esteticismo e um jogo verbal puramente formalista, menos que todos os outros gêneros verbais. Assim, quando um esteta se põe a escrever um romance, seu esteticismo não se revela absolutamente na construção formal, mas no fato de que o romance representa uma pessoa que fala que é ideólogo do esteticismo que desvenda sua profissão de fé, sujeita a uma provação no romance. (Bakhtin, 1998, p.135)

Dessa forma, a palavra, no romance, alcança em toda sua potencialidade a condição de *arena de luta*. A literatura transforma-se em palco em que diferentes idéias têm espaço; instaura-se o conflito. Assim, não existe a voz do autor única e exclusivamente, mas uma rede de idéias e valores que se traduzem para o plano verbal. O leitor de literatura precisa estar constantemente atento para fazer parte desse jogo, em que diferentes perspectivas da realidade são postas em cena por meio de múltiplas vozes. A esfera literária é polifônica e isso tem estreita ligação com o processo de compreensão da realidade e construção de conhecimento. O leitor literário, muito mais que um contemplador passivo, é um produtor de sentidos e a literatura se torna indispensável na busca de tomada de conhecimento do mundo, de um mundo cuja unidade é polifônica.

Se, com Bakhtin, podemos perceber esta realidade transcrita para a literatura possibilitando, mais que uma simples representação, sua transgressão, Benjamin, muito próximo dessa concepção, defende que a atitude transgressora se estabeleça numa esfera criativo-expressiva dentro da própria linguagem. O filósofo propicia enxergar a literatura como superação dos limites rígidos impostos pelas normas lingüísticas, como constante busca de sentidos, como forma de encontrar o novo no já dito e no já visto. O texto literário torna-se uma possibilidade de resistência à burocratização da linguagem, aos seus esvaziamento e endurecimento diários, age na contramão das tendências que disseminam a cientificização e reificação da existência e da palavra. Mas estou falando de literatura na escola, dentro de um universo de aquisição da língua escrita. Que efeito tem essa discussão estética no contexto pesquisado? Para que direção caminha a escola e quais tendências aí podem ser encontradas? Que projeto de sociedade se veicula nas propostas pedagógicas e, com isso, se reflete no trabalho com a linguagem literária? Certamente, não é fácil encontrar respostas pontuais para estas questões; nem sei se é possível; nem é isso que pretendo. O que mais importa, neste momento, é fomentar a discussão, trazer os fatos à tona e tentar orientá-los numa direção mais produtiva. Muitas vezes, a rotina burocratizadora dos contextos escolares não permite que se pare e se avalie esta condição que, às vezes, sequer é percebida.

Kramer (2000) faz uma releitura da teoria crítica da cultura, de Walter Benjamin, levanta a discussão sobre o texto literário na escola e insiste na necessidade de recuperar práticas de leitura e escrita que ofereçam oportunidades de mergulhar na subjetividade como forma de resgatar a condição humana, superar o definhamento da experiência e, em consequência, da linguagem.

Defendo a leitura da literatura, da poesia, de textos que têm dimensão artística, não por erudição. Não é o acúmulo da informação sobre clássicos, sobre gêneros ou sobre estilos que torna a literatura uma experiência, mas sim o modo de realização dessa leitura: se é capaz de engendrar uma reflexão para além do seu momento em que acontece (...); se é capaz de ajudar a compreender a história vivida antes e sistematizada ou contada nos livros. (p.109)

Em seu texto não há pretensão de idolatrar a leitura literária, nem de considerar a leitura e a escrita como experiência as únicas modalidades a serem trabalhadas na escola. Kramer reconhece ser necessário e útil a valorização de diversos gêneros textuais e das diversas formas de trabalhá-los, mas chama a atenção para a urgência de se criar espaços privilegiados para a poesia, para a narrativa, para os textos que apresentam dimensão estética e estimulam a expressão criadora. Da mesma forma que Ítalo Calvino fala da experiência literária como *o tempo que flui sem outro intento que o de deixar as idéias e sentimentos se sedimentarem, libertarem-se de toda impaciência e de toda contingência efêmera* (2000, p.45), a autora fala da leitura e da escrita como experiência e da literatura como necessidades urgentes *de engendrar uma reflexão para além do momento em que acontece*, e isso se dá não com fórmulas mirabolantes e eruditas para transmitir conteúdos literários canonizados nem, tampouco, com o amesquinamento e a fragmentação verbal apresentados em pequenas cápsulas de conhecimentos nos livros didáticos ou na burocratização de atividades com o livro literário.

Quando penso na leitura como experiência (na escola, na sala de aula ou fora delas), refiro-me a momentos em que fazemos comentários sobre livros ou revistas, que lemos, trocando, negando, elogiando ou criticando, contando mesmo. Enfim, situações em que – tal como uma viagem, um aventura – fala-se de livros e de histórias, contos, poemas ou personagens, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores, uma comunidade, uma coletividade. O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente em que a leitura é partilhada e, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados. (Kramer, 2000, p.108)

Finalizando essas considerações, gostaria de retomar um pensamento exposto na apresentação deste trabalho, quando enfatizei que se tratava de um estudo sobre alfabetização e que, apesar de tendências mais recentes defenderam o uso de um novo termo para fundamentar práticas emancipatórias no ensino da língua, eu insistia em utilizar o termo alfabetização. Soares (2000) declara que *novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas idéias, novas maneiras de compreender os fenômenos* (p. 16). A palavra a que a autora se refere é letramento, em oposição à alfabetização, e a novos fatos e novas maneiras de

compreender os fenômenos se associa o que chama de novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita. A obra nos diz que as sociedades contemporâneas, com todos os avanços conquistados, exige formas diferenciadas de leitura e escrita que não eram necessárias no passado. Por isso, alfabetizar, no sentido de oferecer condições de apropriação do mecanismo, da *tecnologia* da leitura e da escrita, não é mais suficiente. Hoje, para se adaptar às novas condições da leitura e da escrita, para haver uma real utilização social da competência alfabética, é necessário letrar. Daí vem o novo termo letramento.

Considero os estudos sobre letramento importantes para reavaliar as práticas de ensino da língua e imprimir, nestas práticas, um conteúdo estético-polifônico-dialógico, que muito se relaciona com esta pesquisa. Entretanto, considero que o termo alfabetização, em toda sua potencialidade, não se afasta dos conceitos apresentados nas discussões sobre letramento. Paulo Freire, em suas obras, tece uma filosofia da leitura e da escrita calcada na produção de conhecimentos para a emancipação, o que implica dialogismo, criticidade, leitura de mundo e ação efetiva (social, política, cultural) sobre a realidade (Freire, 2000). Com base em Paulo Freire é que insisto em utilizar o termo alfabetização valorizando seus aspectos mais intrínsecos: ler e escrever o mundo, leitura e escrita estas que precedem à leitura e escrita da palavra e se intensificam após o seu domínio. Leitura e escrita não apenas com preocupação funcional, não apenas para atender demandas atreladas ao fluxo contínuo dos acontecimentos, mas também para reverte esse fluxo, interrompê-lo, parar as ações impensadas. Quando falo disso, procuro trazer à tona outras dimensões da leitura e da escrita, muito além da instrumental; falo da literatura e de sua essência estética; falo da amplitude da alfabetização, de sua realização polifônica e dialógica em qualquer espaço, em todos os tempos para qualquer cidadão de qualquer classe social. Falo, enfim, da valorização do sujeito, da condição humana.