UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PRÁTICAS DE LEITURA NA INFÂNCIA: DO LIMITE À TRANSGRESSÃO

LEILA CRISTINA BORGES DA SILVA

2004

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Práticas de leitura na infância: do limite à transgressão

Leila Cristina Borges da Silva
Orientadora: Ana Lúcia Guedes Pinto

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Leila Cristina Borges da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25 de novembro de 2004

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2004

© by Leila Cristina Borges da Silva, 2004.

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

Si38p

Silva, Leila Cristina Borges da .
Práticas de leitura na infância : do limite à transgressão / Leila Cristina Borges da. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orie[illegible]lor : Ana Lú[illegible] Guedes - Pinto.
Disser[illegible]ção [illegible]nestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. História. 4. Cultura. I. Güedes - Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-242-BFE

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo compreender as práticas, as imagens e as representações da leitura construídas na infância. Busquei entender como as crianças fazem uso da leitura no cotidiano em que vivem, dentro ou fora da escola. Baseando-me nos estudos de Certeau (1994) sobre as práticas culturais, escolhi pesquisar meu próprio trabalho de professora da Educação Infantil. Ao construir uma relação com os estudos da História Oral (Thompson: 1992, Pollack: 1992 e Portelli: 1997) busquei entender os relatos das crianças e de suas famílias à luz das pressões sociais que os envolvem, ou ainda, como nos diz Bakhtin (2002), procurando estar atenta ao contexto enunciativo em que eles foram produzidos. Ancorando-me nos estudos da História Cultural (Chartier: 1996 e Hébrard: 1996) pude entender os discursos escolares e extra-escolares os quais tentam revelar, exortar e prescrever a "boa - leitura". As histórias de leitura vividas pelas crianças e por suas famílias revelaram uma preocupação com a continuidade da experiência vivida na escola e o desejo de se estabelecer elos entre essa experiência e o cotidiano vivido fora da instituição. No ato de reconduzir os sujeitos às suas operações, pude perceber que eles não se identificam com uma imagem de não-leitores, pois relatam diferentes situações nas quais as práticas de leitura se concretizam. As representações de leitura na infância são formuladas, entre outros fatores, pelas experiências religiosas, e ainda pelos ritos envolvidos nessas práticas religiosas. Os gestos e os ritos que as envolvem mantêm relação com um discurso histórico da leitura: a Igreja como mediadora e reguladora da chamada "boa leitura". Cenas de leitura vividas na escola deixaram vestígios de que a prática da leitura individual/privada, quando realizada em um espaço público, é ambígua e mista, podendo haver troca e interação. As práticas de letramento vividas pelas crianças fora da escola apontaram para uma preocupação com a alfabetização – um valor herdado da escola – e também com os usos sociais da leitura e da escrita. De geração em geração: a sacralização da leitura e da escrita relaciona-se com o poder destas práticas em nossa sociedade. Finalmente, pude perceber que a prática orientada da leitura não impede as crianças de afirmarem seus desejos e valores – ainda que isso aconteça nas brechas. As crianças buscam diferentes formas de experimentar a leitura, dialogando com as diferentes vozes plenivalentes que constituem os discursos dessa prática.

Puro engano de inocentes e desprevenidos, o princípio nunca foi a ponta nítida e precisa de uma linha, o princípio é um processo lentíssimo, demorado, que exige tempo e paciência para se perceber em que direcção quer ir, que tenteia o caminho como um cego, o princípio é só o princípio(...).

José Saramago

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Agradecimentos

À Ana Lúcia, com quem tenho aprendido os caminhos da pesquisa: a dedicação e o compromisso.

À Norma e à Sheila, pelas valiosas contribuições: o (re) fazer.

Ao grupo Aula, em especial Márcia, Geisa, Cris e Marissol, com as quais vivenciei momentos de interlocução: a reflexão.

À Roseli, por me acompanhar desde as "questões" iniciais: o encorajamento.

À Simone, parceira do Projeto Temático, por ter se dedicado na leitura deste trabalho: o acolhimento.

Aos amigos do Cimei Marilene Cabral, em especial Graziella, Vera, Rosimar, Joselene, Enilda, Gildélia, Regina Flora, Marina, Cíntia, Maria, Lúcia, Ivone, Renilda, Iraí, Renata, S. Pedro, Claudemir, os quais me ajudaram a entender a escola e os sujeitos que nela atuam: o envolvimento e a parceria.

Às amigas do Ceforma Denise e Ana, por me ensinarem a olhar a beleza existente nos "possíveis" dentro da escola: o encantamento.

Às crianças e às suas famílias, com quem tenho aprendido os diferentes sentidos da leitura: o limite e a transgressão.

Às amigas e moradoras da república, Deni, Dani e Sarah com as quais compartilhei os fazeres desta pesquisa: as angústias.

Ao Estéfano, ainda que distante, pelos anos de amizade: o carinho e o incentivo.

Aos meus irmãos, Liliane, Luciana e Juninho com os quais dividi minha infância: a alegria.

À minha sobrinha Aila, por me ensinar a lutar pela vida: a esperança.

Aos meus pais, Miguel e Doroti, com os quais aprendi a ir sempre além: a perseverança e o trabalho. A eles dedico esta pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1

1. HISTÓRIAS DE APROXIMAÇÃO: UMA PROFESSORA EM MEIO À EXPERIÊNCIA EDUCATIVA 5

1.1. Uma história de aproximação: de lagartas e borboletas 10
1. 2. Um caso bem particular 13
1.3. De como construir um instrumento musical 17
1.4. Do lugar de narradores: os sujeitos e suas operações 19
1.5. Definindo o problema de pesquisa 20
1.6. A escola e seu entorno 21

2. AS OPERAÇÕES DOS SUJEITOS NO COTIDIANO: UM ENFOQUE CULTURAL 31

2.1. O "revezamento" no papel de ensinar: uma relação com os usos históricos da leitura e da escrita 35
2.2. Trajetórias de leitura: a presença da religiosidade 40
2.3. Dos modos de ler: legitimando práticas 48
2.4. A condição humana: compreender, representar, significar e aprender 53

3. DOS MODOS DE COMPREENSÃO: DO MERGULHO ÀS SUAS IMPLICAÇÕES 59

3.1. Das autoridades técnicas ao mergulho 59
3.2. Local da pesquisa: o mergulho 61
3.3. A coleta de dados: por uma análise do processo 61
3.4. O estranhamento: ressignificando as evidências 64
3.5. A História - Oral 67
3.6. O relato das crianças e de suas famílias: contextualizando o enunciado 72
3.7. Por uma leitura otimista 78
3.8. A cumplicidade e a restituição 81

4. PERCURSOS DA LEITURA: A PRÁTICA RELIGIOSA COMO MEDIADORA DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS 83

4.1. Das maneiras de se apossar do escrito: o lugar da leitura e do leitor 107
4.2. Leitura: entre o público e o privado 116
4.3 De geração em geração: ler e escrever 122
4.4. De como deixar marcas e produzir sentido: ouvindo a voz dos textos 129

5. PALAVRAS FINAIS? OU INÍCIO DE OUTRAS? 137

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 141

INTRODUÇÃO

Seja como for, a memória é tocada pelas circunstâncias, como o piano que "produz" sons ao toque das mãos. Ela é sentido do outro.
Michel de Certeau[1]

Ao ingressar no curso de mestrado em fevereiro de 2002, já com alguns registros feitos e de certo modo organizados, comecei descrever minha trajetória como professora iniciante da escola pública da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Essa descrição procurou dar visibilidade à maneira pela qual meu ingresso nessa nova realidade foi ocorrendo e também a como as relações estabelecidas com as crianças e suas famílias foram constitutivas do objeto dessa minha investigação.

Os caminhos trilhados durante esse processo da pesquisa estão explicitados neste texto de forma que possam permitir uma compreensão das questões que perpassam a definição do problema abordado e a opção teórico-metodológica seguida por este estudo.

A pesquisa foi desenvolvida no "Centro Integrado Municipal de Educação Infantil Marilene Cabral"[2], localizado no DIC I, na periferia de Campinas, onde atuei como professora no período de agosto de 2000 a dezembro de 2003[3].

Baseando-me nos estudos sobre as práticas culturais de Certeau (1994), procurei aproximar-me dos sujeitos, muitas vezes caracterizados como "afastados do Centro", e tomá-los como "operadores" e narradores de suas táticas e percursos. Busquei ampliar as formas de diálogo e participação que constituem o processo educativo, possibilitando assim o entendimento da lógica utilizada pelas crianças e por suas famílias na organização de suas operações táticas.

---

[1] CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 163.

[2] A identificação da escola no decorrer do texto foi autorizada pela diretora Regina Flora no ano de 2004. A autorização deu-se por meio de uma carta de formalização.

[3] Convém explicitar que as informações contidas neste texto, em especial no que diz respeito à estrutura e organização da escola, compreendem principalmente este período, desconsiderando possíveis mudanças posteriores.

Dessa maneira, o ingresso nesse lugar possibilitou ainda a compreensão dos modos pelos quais meu papel como professora e pesquisadora estava marcado, como diria Certeau (1994), pelos usos dos sujeitos ordinários, com os quais me relacionava cotidianamente. Ao construir uma relação com os estudos da História Oral (Thompson: 1992, Pollack: 1992, e Portelli: 1997), busquei entender os relatos desses sujeitos à luz das pressões sociais que os envolvem, ou ainda, como nos diz Bakhtin (2002), procurando estar atenta ao contexto enunciativo em que eles foram produzidos.

Tais relatos, que se referem às suas vivências, admitem uma pluralidade de sentidos, uma vez que, conforme diz Portelli (1997), há múltiplas abordagens possíveis para aquilo que é considerado a verdade. Desse modo, a busca ilimitada pelos sentidos da leitura constitui-se em uma trama, na qual cada relato compõe um todo até certo ponto coeso e ao mesmo tempo complexo, podendo a qualquer momento representar aquela realidade como um tecido rasgado ou disforme.

A memória, componente essencial do relato, foi entendida conforme as perspectivas de Certeau (1994) e de Pollack (1992), como uma prática de alteração, como a capacidade de resistir às situações postas, e de crer nas possibilidades. Assim, por meio do ato da rememoração, os relatos dos sujeitos podem dar visibilidade a uma prática da leitura por eles desejada, revivida e re-elaborada.

As práticas, as imagens e as representações da leitura construídas na infância são as questões que me guiaram como professora-pesquisadora – constituíram o cerne deste trabalho. Como as crianças vivenciam, relatam e representam suas práticas de leitura?

Ancorando-me nos estudos da História Cultural (Chartier: 1996, e Hébrard: 1996), os quais abordam essas práticas como circunscritas pela história sócio cultural da leitura e pelos valores e gestos que representam os modos de ler específicos de cada comunidade, pude entender os discursos escolares e extra-escolares, os quais tentam revelar, exortar e prescrever a "boa-leitura".

A busca pela legitimidade das práticas e dos suportes de leitura que circulam entre as pessoas foi a maneira que encontrei para me opor à categorização e hierarquização das formas de ler, de acordo com Guedes-Pinto (2002).

O que faz a escola com a dimensão educativa que está além de seus muros e cercas? O que ela faz com aquilo que pretensamente acredita saber sobre as práticas de leitura e de escrita dos sujeitos que a freqüentam cotidianamente? Os estudos sobre letramento

(Kleiman: 1995, e Soares: 1998) trouxeram contribuições para o entendimento de algumas questões relacionadas aos usos sociais da leitura e da escrita nos diferentes contextos e, ainda, como essas práticas são normalmente avaliadas na escola e fora dela.

Convém ressaltar ainda que procurei enriquecer algumas das análises utilizando-me do enfoque lingüístico (Koch: 2003). Assim, sem deixar de dialogar com os pressupostos teóricos que assumo neste trabalho, fiz uso da análise da materialidade da língua, procurando destacar os marcadores discursivos de alguns relatos das crianças e de suas famílias.

Apoiando-me nos estudos de Certeau (1994), empreendi um esforço para considerar as práticas de leitura sob a ótica dos sujeitos que as vivenciaram, procurando com isso me desapegar dos meus referenciais. Creio que esses sujeitos nem sempre se identificam com a imagem e a representação atribuídas a eles nos discursos considerados oficiais.

Acredito que este texto seja um exercício de entendimento das maneiras como os sujeitos se servem dos sistemas de representação da leitura, como entendem e praticam estas vivências - relacionando-as com seus usos históricos e sociais - e, finalmente, como perambulam entre os limites e as transgressões possíveis dessa prática.

A organização deste trabalho ficou assim distribuída, no primeiro capítulo, trago vários relatos de minha prática pedagógica como professora, nos quais explicito o trabalho que tenho desenvolvido com as crianças e suas famílias na escola, fazendo também uma descrição do bairro onde esta se localiza. Nele procuro relatar um pouco do meu cotidiano de professora da Educação Infantil entre os meus alunos. No segundo capítulo detalho o referencial teórico assumido. Situo a corrente da História Cultural, principalmente os trabalhos de Certeau e Chartier, e também procuro mostrar as relações que faço com outros autores como Ginzburg, Charlot, Vigotski e Bakhtin. No terceiro capítulo explicito a metodologia seguida no percurso da pesquisa. Apresento a contribuição da História Oral, da proposta investigativa de Vigotski, além de explicitar os procedimentos metodológicos utilizados. Finalmente, no quarto analiso certos recortes de experiências.

Capítulo 1

HISTÓRIAS DE APROXIMAÇÃO: UMA PROFESSORA EM MEIO À EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

E já que estamos a falar de tamanhos, é curioso que cada vez que olho cá de fora para o Centro tenho a impressão de que ele é maior do que a própria cidade, isto é, o Centro está dentro da cidade, mas é maior do que a cidade, sendo uma parte maior que o todo, provavelmente será porque é mais alto que os prédios que o cercam, mais alto que qualquer prédio da cidade, provavelmente porque desde o princípio tem estado a engolir ruas, praças, quarteirões inteiros.
José Saramago[4]

No ano de 2000 ingressei na Rede Municipal de Ensino de Campinas como professora efetiva de Educação Infantil de uma turma com crianças de cinco e seis anos de idade. Trazia comigo a experiência de trabalho de professora da rede particular de ensino na cidade de Mogi-Guaçu, onde desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso intitulado: "As práticas de leitura e escrita: a escola, a família e outros personagens".

Quando iniciei o trabalho na escola pública, comecei a conhecer os sujeitos e a dialogar com eles, com os quais também compartilhava aquela nova experiência educativa: meus alunos, suas respectivas famílias e a comunidade daquela escola. Ao mesmo tempo em que começava uma nova fase de minha vida profissional, fui me dando conta do andamento do meu processo de constituição dessa realidade, como professora, e também da construção do objeto de pesquisa.

Até então, minha experiência na escola pública havia acontecido por meio de minha vivência no lugar de aluna do ensino de 1°e 2° graus e, posteriormente, como estagiária do curso de Pedagogia. Tal experiência deu-se também por meio da leitura de textos teóricos discutidos no curso de graduação[5] e do compartilhamento dos relatos acerca das práticas pedagógicas experimentadas pelas minhas colegas de sala que já vivenciavam tal realidade.

---

[4] SARAMAGO, J. **A Caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 259.
[5] Na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, de 1996 a 2000.

Ao iniciar o trabalho pedagógico, comecei a tecer meu próprio olhar sobre essa escola, porém agora re-significado a partir de um novo lugar: o lugar de professora.

Conforme já mencionado, naquele ano de 2000 iniciei meu trabalho como professora de Educação Infantil, no Cimei Marilene Cabral, localizado no DIC I, Distrito Industrial de Campinas, na periferia da cidade.

Lembro-me de alguns comentários feitos por colegas logo após a escolha da escola e que me marcaram muito. Entre esses comentários, lembro-me daqueles que traduziam um pouco da visão acerca do local por mim escolhido, utilizando as siglas iniciais do nome do bairro, DIC, com o qual ouvia algumas "falas[6]", deste tipo: "DIC" significa "Distância Incalculável do Centro", ou ainda: "Divisão Indaiatuba Campinas".

Em função desses comentários, que me deixaram intrigada, passei a formular algumas indagações: Como seria minha relação com os sujeitos que moram em um bairro "tão distante" do Centro da cidade? Haveria algo muito distinto neles pelo fato de residirem tão longe do Centro? É possível percebermos que a tal distância "incalculável" era medida/definida tendo como referência o "Centro", que teoricamente é um local de fácil e rápido acesso para aqueles que moram mais próximos dele.

Comecei a me perguntar se esses comentários jocosos com a abreviatura do bairro referiam-se unicamente a uma desvantagem geográfica, ou se também denunciavam um pouco da visão alheia existente acerca desse local, não somente como espaço físico, mas como uma representação social a respeito dos sujeitos que moram no DIC I: dos seus valores e das normas que regem tal comunidade. Afinal, estavam afastados de quê?

O oleiro Cipriano Algor, personagem de Saramago (2000: p. 101), também vive longe do Centro, à margem da vida da cidade. Também é alvo de discriminação. Com certa freqüência faz o trajeto da vila onde reside, distante do Centro, dentro de sua furgoneta para transportar suas mercadorias. Porém, mesmo morando fora da região central, Cipriano sente-se bem em sua casa. Tanto é verdade que, ao ter suas louças rejeitadas pelo grande Centro Industrial, vê-se incomodado pela necessidade de se mudar para o Centro junto da filha e do genro:

---

[6] Estas "falas" são de algumas pessoas que convivem comigo fora da universidade. Porém convém relatar que vários moradores de Campinas, com os quais converso sobre isto, têm conhecimento dessas expressões e utilizam-se de tal comentário em ocasiões de "brincadeira".

> *O Centro não há uma pessoa que não o reconheça com assombro, é realmente grande. E é ali, disse Cipriano Algor que o meu querido genro quer que eu vá viver, por trás daquelas janelas que não se podem abrir, dizem eles que é para não alterar a estabilidade térmica do ar condicionado, mas a verdade é outra, as pessoas podem suicidar-se, se quiserem, mas não atirando-se de cem metros de altura para a rua, é um desespero que dá demasiado nas vistas e espevita a curiosidade mórbida dos seus transeuntes, que logo querem saber porquê.*

Assim, para os que estavam no "Centro", a periferia traduzia-se em um local desprivilegiado, marcado pelo atraso e pela distância. Em contrapartida, os que lá estavam, apreciavam algumas das suas especificidades e não se sentiam tão atraídos pelo Centro, aquele grande *engolidor*. Cipriano Algor era um desses que não via vantagem alguma em viver no Centro:

> *Entre as barracas e os primeiros prédios da cidade, como uma terra-de-ninguém separando duas facções enfrentadas, há um largo espaço despejado de construções, porém, olhando com um pouco mais de atenção, percebe-se no solo uma rede entrecruzada de tractores, certos alisamentos que só podem ter sido causados por grandes pás mecânicas, essas implacáveis lâminas que sem dó nem piedade, levam tudo por diante, a casa antiga, a raiz nova, o muro que amparava, o lugar de uma sombra que nunca mais voltará a ter. No entanto, tal como se sucede em nossas vidas, quando julgávamos que também nos tinham levado tudo por diante e depois reparávamos que afinal nos ficara alguma coisa, igualmente aqui alguns fragmentos dispersos, uns farrapos emporcalhados, uns restos de materiais de refugo, umas latas enferrujadas, umas tábuas apodrecidas, um plástico que o vento traz e leva, mostram-nos que este território havia estado ocupado antes pelos bairros de excluídos.* (Saramago: 2000, p.16)

Assim como Cipriano Algor, creio que os moradores de um lugar como o DIC, denominado "bairro dos excluídos", talvez pudessem ter uma visão distinta do local onde moram. Talvez a compreensão dos habitantes sobre o local onde vivem pudesse não corresponder fielmente às representações oficiais, aos discursos exteriores que o tratam

como marginal e desprovido de atrações. Perguntava-me: de que modo as práticas vivenciadas neste espaço eram compreendidas, ou melhor, traduzidas por esses/nesses discursos?

Sabemos que diversos estigmas ainda estão presentes em muitas de nossas visões educacionais acerca da escola pública e dos sujeitos que nela trabalham, estudam e convivem. Entre esses estigmas, gostaria de lembrar daqueles que classificam as famílias de crianças de camada popular como incapazes de entender a proposta da escola, ou ainda como famílias que não se preocupam com a vida escolar de seus filhos.

Como seria possível desenvolver um trabalho de qualidade com crianças de famílias de camada popular que supostamente pouco se preocupariam com tal aspecto? Quais as escolhas pedagógicas que faria nesse local? Como tem sido minha relação com esses sujeitos e como esta relação vem favorecer a definição de meu problema de pesquisa neste processo?

Aproximações

As primeiras aproximações com as crianças foram se dando de início por meio das negociações que fazíamos no cotidiano do trabalho pedagógico. Em sentido geral, negociávamos o tempo, a brincadeira, o espaço de todos e de cada um, as atividades, as regras, a convivência – negociávamos os sentidos que iam sendo produzidos a cada trabalho realizado.

Tais negociações, ocorridas nos diálogos e nas próprias tensões características do cotidiano escolar, permitiam a aproximação entre mim e as crianças, bem como o conhecimento dos sujeitos envolvidos neste processo, em especial suas famílias. Além disso, permitiam que esses mesmos sujeitos pudessem encontrar na escola um espaço de manifestação, um lugar onde pudessem ser ouvidos e legitimados pelas suas experiências de vida.

Um dos aspectos que busco contemplar no trabalho pedagógico como professora se refere à escuta dos sujeitos envolvidos no processo. Procuro prestar atenção às diversas situações que vivenciamos em nossa escola. Tal aspecto é contemplado quando me ponho a ouvir o que as crianças dizem e como dizem, registrando seus dizeres e dialogando com elas.

Experimentamos situações no cotidiano da escola, nas quais precisamos decidir sobre algo, como, por exemplo, quando escolhemos a história que será lida naquele dia. Ou

quando escolhemos os títulos de trabalhos que construímos juntos, tais como livros, o jornal da escola etc. Então as crianças me dizem: *"Vamos fazer votação professora?"*, manifestando o desejo de serem ouvidas e, além disso, percebendo que elas o são com freqüência.

O diálogo

O primeiro dia na escola. As crianças entram na sala e guardam as mochilas. Vamos sentar em roda? A aproximação e o diálogo começam também nesse espaço. Cada uma conta sobre si. Já estavam na escola? Quem era a professora? O que gostavam de fazer? E quem não estava na instituição? Estes dizem o que pensam mediante suas referências e seus imaginários.

Ao se apresentar, no início do ano de 2002, uma das crianças que não havia freqüentado a escola anteriormente, quando lhe perguntei, sobre o que imaginava dessa instituição, disse:

– *É para escrever.*

– *Escrever o quê?* Perguntei.

– *Escrever "cachorro", qualquer coisa.*

É deste modo que vou iniciando o processo de conhecer um pouco acerca da história de cada criança – sobre seus imaginários e representações, sobre o que gostam e o que sabem fazer, dentro ou fora da escola, percebendo em quais momentos estas experiências podem ser articuladas, buscando caminhos de aproximação e de relação com elas. Procurando também, nessas aproximações, compreender suas expectativas e as de suas famílias com relação à escola.

A cumplicidade

Na primeira semana, uma criança conta na roda que sabe fazer peteca com jornal. Explica-nos como se faz. Então, marcamos um dia da semana seguinte para construir o brinquedo e brincar com ele. Brincar sozinho de jogar para cima. Brincar de jogar com o outro. Brincar de jogá-lo à professora. Construir cumplicidade. Estabelecer confiança.

A relação de confiança e de cumplicidade é algo que sempre valorizei como professora, pois, além de aproximar os sujeitos com os quais trabalhamos, permite que esses possam perceber e recuperar a dimensão humana do processo educativo. Algo que me

chama a atenção é como vamos nos tornando vivos nesse processo, abertos a uma pluralidade de sentidos ou, ainda, a novas indagações.

Quando me refiro à relação de cumplicidade e de confiança que vamos construindo dentro da UE[7], estou também considerando que essa relação não se circunscreve ao ambiente da instituição. O que me encanta é que isso se estende para fora dela. Tenho vivido muitas histórias nas quais percebo que construímos elos entre nós. Elos que unem afeto, respeito e companheirismo.

1.1. Uma história de aproximação: de lagartas e borboletas

No final do segundo semestre de 2001, estávamos trabalhando em sala com um projeto sobre animais. Naquele momento, estudávamos especialmente o ciclo das borboletas. Desse modo, as crianças ficavam atentas às lagartas e borboletas que apareciam na escola. Aliás, ficavam à procura delas. Certo dia, resolvi levar para classe alguns bichos-da-seda.

As crianças ficaram surpresas! Levei também um livro chamado *O mundo fascinante das borboletas*[8]. Nesse livro havia uma parte específica sobre o processo de retirada da seda. Li e comentei com as crianças. Elas comparavam os desenhos do livro com o bicho-da-seda que eu havia trazido. *É igual* – diziam.

Lemos juntos sobre o tipo de folhas que esses bichos comiam e os lugares onde viviam. A partir daí, começamos a trazer lagartas para a sala e alimentá-las, observando o seu processo de transformação. Tínhamos um pote com duas lagartas. Foi então que ampliamos nossa rede de relações, construindo contatos com outros sujeitos, dentro da escola e fora dela.

O jardineiro observou que as crianças estavam muito preocupadas com as lagartas. Quando iam para o parque ficavam procurando borboletas e até levavam nosso pote com os bichos-da-seda. Nós o mostramos para ele e eu lhe contei-lhe sobre o processo de retirada dos fios de seda. Ficou surpreso! Enquanto cuidava do jardim da escola, as crianças estavam lá. E o jardineiro? Cada lagarta que encontrava, levava para nossa sala. Passaram-se aproximadamente dois anos após este ocorrido e ele ainda nos trazia lagartas. Quando

---

[7] Entre os funcionários da Rede Municipal de Ensino, é comum a utilização da sigla U E que se refere à unidade escolar.

encontrava ninho de passarinho nos chamava para ver. Trazia o passarinho na mão. Em volta dele, uma roda de crianças, agitadas e curiosas.

Foi neste período também que descobrimos que aqueles bichos-da-seda só comiam folhas de amoreira. Não tínhamos tal árvore na escola. O guarda, todos os dias entrava na nossa sala e ficava observando os bichinhos. Contou-me da sua experiência com a criação de bichos-da-seda. Falou-me também que na escola ao lado tinha uma amoreira e, conhecendo a diretora, ligou para lá pedindo autorização para retirar algumas folhas.

No final do período, o guarda subia no muro da outra unidade e apanhava as folhas da amoreira. Deixava-as sobre o balcão da sala. Outras vezes, guardava-as na geladeira para que ficassem frescas. No dia seguinte, as crianças chegavam e alimentavam as lagartas.

Às vezes, o guarda, munido de pedaços de madeira, construía galhos falsos para que as lagartas pudessem pendurar-se e fazer o casulo.

Nos finais de semana, a unidade ficava fechada e as lagartas precisavam se alimentar. Conversei com as crianças sobre a possibilidade de as levarem para suas casas. Sempre tinha muita gente para pouca lagarta. Foi assim, que todos os dias, as lagartas iam da escola e a esta voltavam juntamente com as crianças e suas famílias - agora "obrigadas" a se informar de como cuidar delas para que não morressem.

Assim, algumas mães me contavam:

– *Tem coisa que ela* [a criança] *fala que nem eu sabia.*

As lagartas e tudo o que as crianças haviam aprendido sobre elas, com ou sem os livros, passavam finais de semana e feriados inteiros fora da unidade. A cada dia, alguém levava o tal pote para casa, que às vezes era até esquecido lá, quem sabe para poder cuidar delas um pouco mais...

Nesse movimento, as mães também enviavam bichinhos à escola. Houve uma criança que trouxe uma enciclopédia com um texto sobre mariposas – as chamadas borboletas noturnas. Lemos sobre o assunto.

A prática de sentarmos juntos para ler e não em roda, porque asssim nem todas as crianças conseguiam ver as imagens do livro ao mesmo tempo – eu ficava sentada em uma cadeira, mais alta que eles, para erguer o livro e todos poderem ver com tranqüilidade - isto alimentava nossa curiosidade e mais: aproximava-nos uns dos outros.

---

[8] JULIVERT, Maria A. **O mundo fascinante das Borboletas**. Série O mundo fascinante das. Maltese Norma, 1994.

Durante as reuniões de pais, relatava o processo do trabalho, procurando dar-lhes um retorno. Agradecia-lhes e dava boas risadas com aqueles que diziam:

– *Eu não agüento mais... Ela fica procurando essas coisas*[9].

Desse modo, minha experiência educativa começou a ser constituída por meio da interação com as crianças e suas famílias. Nesse tipo de trabalho a escola deixa de ter um caráter rígido como ocorre normalmente. Ao nos deslocarmos, percebemos o que há além dela, como uma gama de possibilidades e de relações, de pontos que podem ser entrelaçados por meio de um trabalho que contemple a busca por uma educação mais humana e por uma história mais democrática.

Por meio desse trabalho compartilhado com as crianças, suas famílias e o jardineiro, pude perceber que a distância entre mim e meus interlocutores se estreitava. E que os sujeitos envolvidos neste processo não estão por sua vez afastados do Centro "incalculavelmente" conforme rege aquela "piada" sobre o DIC. Percebo que, tal como acontecia com Cipriano Algor, a comunidade daquela escola significava o bairro e seu entorno de forma diferente da designada pelos que estão no "Centro". Centro do quê? Provavelmente perguntavam eles. Por esta direção vejo que há possibilidades de construírmos um trabalho de interação, juntamente com aqueles que tiveram suas histórias deixadas à margem, que estiveram afastados de um lugar central, de um "local privilegiado": o lugar do narrador.

Muda-se o foco, a referência, e suas histórias são "centrais"; são delas que partimos. Movimentando-as. Entram e saem da escola, deixam e levam. As referências centrais passam a ser os próprios sujeitos porque mudamos o lugar de mirada. Mudamos o lugar de domínio[10]. O processo educativo torna-se dinâmico e ilimitado.

Algo que me chama a atenção na minha trajetória de professora, inserida nesta realidade, diz respeito ao fato de que comecei a reconhecer diferentes possibilidades de diálogo com estes sujeitos no cotidiano do trabalho pedagógico. Por meio do diálogo com as famílias das crianças, foram se tornando visíveis as diversas contribuições desses sujeitos no processo educativo.

Entre as histórias de aproximação que tenho vivido com as famílias das crianças no percurso como professora, uma traduz não apenas as condições sociais em que vivem esses

---

[9] Referindo-se às lagartas.
[10] De acordo com Certeau (1994).

sujeitos, mas também como vou aprendendo no cotidiano em que trabalho os caminhos de interação com as famílias, valorizando as contribuições que estas podem dar à escola por meio dos saberes de que são portadores.

1. 2. Um caso bem particular

Por meio de entrevistas com os pais[11] pude perceber que vários deles entendiam a tal contribuição da família para o trabalho pedagógico da instituição como unicamente de caráter financeiro. Chegavam a explicar sobre as dificuldades econômicas que viviam, falando do não-pagamento da APM[12]. Como professora, vivenciei situações que me possibilitaram ir além daquelas contribuições convencionais das famílias, já nomeadas pela escola: participar de reuniões, organizar o material das crianças, colaborar nas tarefas de casa, pagar a APM etc.

Ao percebermos que algumas crianças não haviam colaborado com o dinheiro arrecadado para a compra de material escolar, depois de algumas cobranças por meio de bilhetes, nós professoras resolvemos organizar uma reunião com essas famílias, visando expor tal necessidade mediante a escassez de recursos. Foi possível, nessa reunião, verificar que havia dificuldade para tal pagamento. Porém notamos também que havia o interesse, por parte de algumas famílias, em efetuá-lo.

A mãe de um casal de gêmeos da minha turma não compareceu a essa reunião – que a meu ver não teve caráter excludente. Resolvi procurar saber o porquê do não-comparecimento, pois avalio esses momentos como importantes para tomarmos decisões. Além disto, fazem parte do compromisso que temos com a escola.

A mãe disse-me que não pôde comparecer por motivos pessoais. Então comentei sobre o pagamento do material de seus filhos, explicando como estavam nossas condições de trabalho referentes à escassez de material. A mãe relatou:

---

[11] Esta entrevista era uma recomendação da direção da escola e deveria ser feita preferencialmente pelos professores, em horário de atendimento reservado às famílias (prática realizada no ano de 2002). Tal entrevista baseava-se em uma ficha informativa sobre a criança, com a finalidade de conhecer um pouco mais sobre os sujeitos que freqüentam a escola, incluindo suas expectativas e as possibilidades de contribuição para o trabalho pedagógico. As entrevistas eram realizadas normalmente durante o primeiro semestre do ano letivo (Anexo 1).

[12] Associação de Pais e Mestres. No ano de 2002, esta contribuição passou a ser chamada de Conta-Escola. Os pais poderiam pagar espontaneamente uma taxa de contribuição mensal para a unidade. A contribuição solicitada era de cinco reais, não necessitando este valor ser tão rígido, pois, qualquer contribuição sempre foi aceita.

– Se eu pudesse pagar, eu pagaria. Leila, e se eu contar para você que faz uma semana que meus filhos não comem arroz e feijão porque eu não tenho dinheiro. Acabou o gás e meu irmão comprou, mas não tenho o que cozinhar. Não dá. Já falei para as crianças. Eu não tenho como, não estou trabalhando, meu ex-marido está internado na Unicamp com anemia aguda. Está sem trabalhar.

Fiquei chocada com a realidade que aquela família estava vivendo e com a situação tão concreta da pobreza. A mãe estava desesperada. Seus filhos estavam passando fome e ela, impotente.

Ouvindo tal relato, pude perceber que, apesar das condições adversas que estava enfrentando, a mãe estava insatisfeita por não ter "colaborado" com o trabalho da escola; estava sem jeito. Dizia: *se eu pudesse, eu pagaria.* Percebi também que valeria a pena esclarecer os motivos de tal cobrança, e o fiz expondo a necessidade de tal postura.

Nessa mesma época, cheguei a comentar com a diretora este fato e ela também ficou sensibilizada com a situação daquela família.

Já havia algum tempo que tinha pensado em construir um livro de tecido com as crianças. Porém, era difícil recortar 170 pedaços de tecido e fazer barra em todos eles para que não desfiassem durante a construção do livro, pois utilizaríamos técnicas de pintura e colagem com as crianças. Comentei sobre essa dificuldade com a turma e tentei recorrer às mães que costuravam.

A criança, filha dessa mesma mãe que estava passando por necessidades, havia dito há alguns dias que sua mãe poderia fazer esse trabalho utilizando-se da máquina de costura da avó.

Aproveitei a ocasião e perguntei à mãe sobre a possibilidade de ela fazer tal trabalho. Prontamente aceitou o desafio. Costurou duas páginas e levou-as para que eu olhasse e escolhesse qual seria o melhor jeito de costurar e fazer o acabamento, para que o livro ficasse mais bonito: *melhor para as crianças fazerem* – disse ela.

Conversei com a mãe e permiti que ela mesma fizesse a escolha, pois eu não tinha domínio daquele saber como ela o tinha. Comentei em sala com as crianças que iríamos realmente confeccionar o livro de tecido, e que ele seria costurado por uma mãe da nossa turma.

Assim, esta mãe começou a freqüentar novamente a escola. E sempre me dizia: *Já estou quase terminando. Eu faço quando eles estão na escola. Assim que eu terminar eu trago.*

Expliquei o ocorrido à diretora e ela propôs a organização de uma cesta básica de caráter emergencial para essa família, procurando desse modo amenizar a situação complicada que aquelas crianças estavam vivendo, ainda que temporariamente[13]. Tínhamos como intuito responder àquele agravante.

Inicialmente questionei essa atitude de providenciar a cesta básica. Depois percebi que tal questão não poderia mais ser tratada unicamente como uma prática assistencialista. Ela fazia parte de uma dimensão humana do processo educativo, ou uma atitude solidária perante a sociedade excludente em que vivemos.

Seria essa atitude apenas uma relação de troca, em que o trabalho da mãe foi pago pela cesta básica? Poderíamos assumir uma compreensão reducionista desse acontecimento? Creio que não, creio que ele seja pleno de sentidos.

Percebi por meio dessa experiência que é possível para os pais contribuir no processo educativo de diferentes maneiras. O episódio ocorrido refaz e reconfigura a idéia de contribuição, para mim como professora e para todos os envolvidos naquela situação – e para a própria mãe.

Além disso: o que representa para mim como professora e para a própria mãe daqueles alunos costurar livros para as crianças? O que representa deter um saber específico e poder compartilhá-lo de modo que seja possível sentir-se participante do processo educativo que ocorre na escola e fora dela?

Costurar as páginas. Dar ao livro sua própria materialidade. Permitir que as histórias ouvidas e aprendidas pelas crianças e pela professora sejam materializadas. Ser constituinte do processo educativo.

Foi assim que resolvi expor às crianças o trabalho feito por essa mãe; perguntei à sua filha em classe:

– *O que você achou de sua mãe costurar nossos livros?*

---

[13] Durante 2002 passamos por mudanças no que se refere ao quadro administrativo da escola. A partir do concurso público realizado em junho desse mesmo ano houve substituição de toda a equipe administrativa. A diretora responsável pela organização da cesta básica deixou a escola em setembro de 2002 assumindo neste momento a nova equipe aprovada no concurso.

Surpreendendo-me, a criança responde:

– *Eu achei bom porque agora eu tenho o que comer.*

Para mim, veio a decepção.

As crianças da sala não entenderam tal comentário, pois não tinham conhecimento da existência dos problemas financeiros vividos por aquela família, nem mesmo da organização da cesta básica feita pela diretora. Porém, na dimensão educativa, por meio da linguagem é possível ressignificar os sentidos produzidos pelos sujeitos acerca das situações vivenciadas no cotidiano.

Dirigi então a pergunta à turma:

– *O que vocês acharam disso?*

Novo sentido. Uma outra criança responde:

– *Se fosse a minha mãe, eu ia achar mais legal. Mas eu achei muito legal porque a mãe dela participou da escola, da nossa sala.*

Ressignificação. Pergunto novamente:

– *O que você acha* [dirijo-me à criança] *do que ela está falando?*

– *Eu gostei mais porque a minha mãe tá ajudando a nossa classe.*

Em um processo educativo, os significados podem ser reelaborados. Não são estáticos. Estão sempre em circulação. Não gostaria de parecer ingênua acreditando que a criança mudou de opinião de repente, deixando de considerar a comida que estava recebendo. A fome é uma necessidade de primeira ordem e não pode ser ignorada no processo: comer fazia muito sentido àquela criança.

O que procuro resgatar, ao relatar esse episódio vivido na escola com as crianças de minha sala, é a possibilidade existente de a criança ampliar seu olhar com relação à prática vivencida. Olhar e perceber outras formas de contribuição, que estão além daquelas já dadas. Isso ocorreu quando a outra criança, valorizando o trabalho feito pela mãe, disse:

– *Se fosse a minha mãe eu ia achar mais legal. Mas eu achei muito legal porque a mãe dela participou da escola, da nossa sala.*

É possível que o sentido atribuído por mim de antemão, o de materializar histórias, participar do processo educativo, não tenha sido o mesmo produzido por aquela criança, ou ainda por sua mãe. Porém, ao ter oportunidade de ouvir e pensar juntamente com a turma sobre o trabalho realizado, tal aspecto pôde ser recolocado em circulação e reavaliado.

Tenho aprendido que o trabalho pedagógico se constrói coletivamente, junto com a comunidade. Hoje não sei trabalhar só com as crianças. Procuro olhar o que suas famílias sabem, além do que a escola pensa já saber sobre elas. Minhas escolhas pedagógicas têm sido definidas na relação com esses sujeitos.

Este processo de conhecer as pessoas com os quais trabalhamos é dinâmico, ilimitado. A cada história contada, surgem outras.

1.3. De como construir um instrumento musical

Mesmo quando as mães de meus alunos podem contribuir financeiramente com a escola, como é o caso da mãe sobre a qual narrarei a partir de agora, elas legitimam outras formas de colaboração e de participação.

Estávamos trabalhando com a história "Bom-dia todas as cores"[14]. Então, partindo da literatura resolvi construir com as crianças um instrumento musical, que se assemelha ao *xilofone*, porém em vez de utilizarmos a madeira, que é convencional nesse instrumento, utilizaríamos garrafas e água colorida. Faríamos um *garrafafone*.

Deparei-me com um problema, ou melhor, vários: não tinha as garrafas que precisavam ser iguais, transparentes e, de preferência, bonitas. Não tinha anilina para misturar na água, não tinha rolhas para tampar as garrafas e nem o suporte para depois pendurá-las. Também não sabia a quantidade de água a ser colocada em cada garrafa de modo que permitisse a aproximação do som com as notas musicais.

Consegui tais garrafas em um barzinho em um dia de passeio; a anilina nós conseguimos por meio do dinheiro do material que as crianças pagaram; o suporte foi feito por um serralheiro, posteriormente levei a nota fiscal para receber da APM; e a quantidade de água para aproximação do som com as notas musicais foi calculada por um amigo, que entendia de música.

Procurei pelas rolhas em bares próximos da escola durante aproximadamente três dias. Fui informada de que conseguiria tais rolhas em algum alambique. Comentei tal fato com as mães no horário de saída, pois as garrafas já estavam com água, faltando unicamente serem tampadas de um modo que não permitissem vazamentos. Um dia após esse comentário, uma mãe entra em minha sala e comenta:

---

[14] ROCHA, R. **Bom-dia todas as cores**. São Paulo: Quinteto Editorial. 1998.

– *Leila: resolvi o problema, eu testei lá em casa e dá para tampar com o veda-rosca e uma tampa normal de garrafa.*

Mostrou-me. Então perguntei se ela poderia tampar para mim.

– *Hoje à tarde eu posso.*

Depois do período de aula, ela veio, trouxe as tampas e o veda-rosca, tampou todas as garrafas e decorou-as com papéis coloridos.

Eu havia escrito o nome das notas musicais em etiquetas, colando-as nas respectivas garrafas, sem a participação das crianças. O filho desta mãe que estava junto conosco naquele momento, notando o que eu havia feito, copiou minha escrita. Reescreveu as notas musicais em novas etiquetas, e posteriormente as colou nas garrafas as suas próprias etiquetas, acima das minhas. Então sua mãe percebeu e chamou sua atenção dizendo:

– *A prô já fez!*

Respondi:

– *Ele tem razão. As crianças podem fazer isso.*

Retirei minhas etiquetas das garrafas, permanecendo apenas as etiquetas escritas pela criança. No dia seguinte comentei e mostrei à turma que a escrita das notas musicais havia sido feita pelo colega.

A atitude da criança: copiar minha escrita e reescrever as notas musicais demonstrou-me o seu desejo e a necessidade de participar em todos os momentos do processo educativo.

Enquanto a mãe tampava as garrafas, comentava comigo:

– *Quando eu posso, participo, eu ajudo.*

No final, vimos como o instrumento musical ficou bonito. Foi colocado em uma exposição que fizemos na unidade, aberta às famílias para visitação. Ao lado do instrumento musical coloquei uma etiqueta com o nome da mãe como colaboradora. Foi um sucesso. Até os funcionários iam tocá-lo!

A relação de cumplicidade estabelecida com as famílias significa para mim igualmente uma cumplicidade reconhecida e legitimada no processo educativo. Sendo assim, esses sujeitos deixados à margem, ou em *distância incalculável do Centro,* passam a ocupar um novo lugar dentro da escola: o de narradores.

1.4. Do lugar de narradores: os sujeitos e suas operações

Benjamin (1987), ao discorrer sobre a atividade narradora, ressalta que na sociedade atual, capitalista e moderna, a narração ou a arte de contar torna-se cada vez mais rara. Como ela é parte da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização já não existem nessa mesma sociedade, a narrativa está se extinguindo. O ritmo acelerado em que vivemos inviabiliza o tempo que temos para contar – tempo este de trabalho coletivo e de experiência compartilhada.

Para o autor, a atividade da narração possui semelhanças com o trabalho do artesão, pois este respeita a matéria que transforma. Vive em uma relação estreita com a fabricação e confecção de sua arte. Assim como o narrador, que dá forma à matéria narrável, transformando a experiência humana em um produto sólido e único, Cipriano Algor era oleiro e também vivia em profunda sintonia com o seu trabalho. Relacionava-se com o mundo por meio do fabrico de suas peças de louças. Dizia: *o barro é como as pessoas, precisa de que o tratem bem*. Porém o Centro não queria mais suas louças, que agora seriam substituídas pelas de plástico. O trabalho com a argila perdia seu valor e Cipriano via-se compelido a sair da olaria para viver no Centro. Benjamin chama a atenção para a importância da narrativa e para o risco que ela corre de extinção ante a modernidade, ante as tecnologias que pretendem substituí-la.

A atividade da narração tem origem em uma comunidade de experiência, daí o narrador e o ouvinte estarem inseridos em um fluxo narrativo contínuo, que lhes é comum e vivo. A história continua e está aberta a novas propostas e ao fazer junto.

Dentro desta perspectiva, a narrativa torna-se uma busca pela plenitude de sentidos, pois não contém encerramento: a matéria-prima do narrador é a vida humana, ou ainda a experiência individual e coletiva que testemunha.

O artesanato feito pelo oleiro, protagonizado por Cipriano Algor, e a narrativa defendida por Benjamin são duas atividades irmãs pressionadas por novas mentalidades, espremidas pela racionalidade técnica da sociedade contemporânea.

No cotidiano do trabalho pedagógico as famílias puderam e passaram a ocupar o lugar de narradores, juntamente comigo e seus filhos. Sujeitos narradores apegados às experiências do cotidiano. Pessoas comuns, ordinárias, diria Certeau. Buscam a plenitude de sentidos em cada detalhe das práticas cotidianas. Sujeitos excluídos socialmente.

Afastados do Centro. Recolocados em cena pela atividade narradora. Agem. Buscam saídas naquilo que fazem. Inventam e reinventam a própria existência, no plano coletivo e individual.

Certeau (1994), ao discutir a questão da cultura, relata que as pessoas comuns, chamadas por ele de sujeitos ordinários, articulam conflitos deslocando a atenção do mais forte. Não estão por sua vez, reduzidos à passividade. Ao contrário, formam uma rede de antidisciplina. Essa rede de antidisciplina se constitui em meio às atividades cotidianas, nas brechas.

Ao demonstrar que os sujeitos se reapropriam inventivamente daquilo que aprendem no cotidiano, damos visibilidade à riqueza existente nessas práticas; além disso, tornam-se perceptíveis os usos e as operações feitas pelos *praticantes do ordinário*. Nesta perspectiva, os sujeitos transformam aquilo que recebem pelo uso que fazem dele. Abrem um espaço para o próprio em uma ordem imposta – são operações quase invisíveis.

De acordo com esta perspectiva, acredito que esses sujeitos se reapropriam da experiência educativa, tornando-a singular e compartilhada. Uma mãe costura o livro e assim participa da vida escolar de seus filhos. Outra inventa as tampas para o garrafafone da classe que vai para a exposição. Operações que se insinuam pelos estreitos espaços que lhes sobram. Fazem a própria história da escola junto conosco, por meio dessas operações, por meio da atividade narradora.

1.5. Definindo o problema de pesquisa

Ao reconhecer as famílias de meus alunos como constituintes do processo educativo que ocorre dentro e fora da escola, elas passaram a ocupar um lugar central em minha prática pedagógica, juntamente com as próprias crianças. Seus relatos evidenciam uma preocupação com o aprendizado formal, em específico com aquele saber já definido socialmente como de responsabilidade da instituição: a leitura e a escrita.

Ao longo do período enfocado[15], as práticas de leitura foram sendo declaradas como algo que ultrapassa a dimensão institucional, recolocando desse modo, a discussão existente acerca de uma crença sobre a "não-preocupação" com a leitura por parte das famílias de camadas populares.

---

[15] Mais adiante esse período será descrito em detalhes.

Comecei, então, a reconhecer a existência de práticas que incluíam o consumo da leitura fora da unidade escolar de diferentes maneiras, mas que se relacionavam com àquelas que se dão ali dentro. Foi a partir desse momento que meu problema de pesquisa começou a ser definido[16], tendo como referência os relatos dos sujeitos que comigo compartilhavam meu trabalho de professora.

1.6. A escola e seu entorno

> *Já estavam na periferia da cidade, haveria ainda que percorrer umas quantas ruas de traçado confuso, virar à esquerda, virar à direita, outra vez à esquerda, outra vez à direita, agora à direita, à direita, esquerda, esquerda, direita, em frente, finalmente desembocariam numa praça a partir da qual se acabavam as dificuldades, uma avenida em linha recta levava-os aos seus destinos(...)*
>
> José Saramago[17]

Ao descrever e caracterizar a região na qual a escola está inserida, procurei ser fiel aos aspectos presentes em seu entorno, considerando, conforme mencionado, principalmente o período em que estive trabalhando na unidade. Reconhecendo meus limites com relação ao conhecimento das questões mais específicas acerca do bairro, busquei contato com alguns funcionários da escola que são moradores da região há algum tempo.

Primeiramente escrevi um texto contendo minha impressão acerca do local no que diz respeito a comércio, transporte, violência, saúde, saneamento e condições de moradia. Posteriormente o entreguei a duas monitoras que são moradoras da região: Joselene Cristina Callegari e Rosimar Souza Alves, as quais se dispuseram a ler e fazer observações que julgassem necessárias.

As professoras Enilda Alexandra dos Reis, moradora do DIC e Vera Lúcia Batista, moradora da zona sudoeste de Campinas, também apontaram questões referentes à região na qual a escola se localiza. A agente de limpeza da escola[18] manifestou sua visão acerca do local e especificamente sobre a violência presente nessa região.

---

[16] Tal aspecto será retomado nos capítulos 2 e 3, nos quais discutirei o referencial teórico e os objetivos da dissertação mais detalhadamente.

[17] SARAMAGO, J. **A Caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 17.

[18] A qual preferiu não ser identificada.

Ao me referir à região na qual a instituição está inserida, abordarei aspectos presentes no bairro DIC I e nos bairros próximos da unidade, dos quais provêm as crianças que a freqüentam. Entre esses bairros posso citar: Jardim Ouro Verde, Jardim Aeroporto, DIC II, III, IV, V e VI, Jardim Melina, Jardim Nossa Senhora da Aparecida de Viracopos, Profilurb, Parque Dom Pedro, Jardim Rosalina, Parque Shangai, Jardim Vista Alegre, Jardim São Pedro de Viracopos.

Localização

A região na qual a instituição está localizada pertence à zona sudoeste de Campinas, periferia da cidade.

O tempo médio para se chegar até a escola saindo do Centro é de 35 minutos de carro ou 1h 15 de ônibus, fazendo baldeação, ou seja, trocando de ônibus nos terminais. Saindo de Barão Geraldo, onde resido, Distrito de Campinas, utilizando o acesso pela Via Anhangüera, o tempo gasto de carro para se chegar até lá é em média de 35 minutos.

Se o tempo for calculado saindo do terminal de Barão Geraldo de ônibus, gasta-se em torno de 1h 15 a 2 h aproximadamente. O jardineiro da escola costumava dizer-me no horário da saída: "*Boa viagem*".

Transporte

Nessa região há um terminal de ônibus: *Terminal Ouro Verde,* que está localizado no Jardim Ouro Verde. O tempo gasto para se chegar do terminal até a escola é de mais ou menos cinco minutos de carro. Existem várias linhas de ônibus e também de transporte alternativo que fazem esse percurso.

Segundo Joselene, o trajeto do bairro feito de ônibus até o Centro de Campinas é demorado em função da distância e não pela falta de transporte, como as pessoas normalmente comentam. Para ela, a quantidade de veículos que circulam nesta região é satisfatória, possibilitando o acesso a vários pontos da cidade, incluindo shoppings e hospitais públicos, tais como o da Pucc[19] e o da Unicamp.

As crianças que residem em bairros mais distantes da escola costumam vir de transporte escolar. Esses transportes são pagos pelos próprios pais. O valor médio pago pelas famílias para ida e volta das crianças é de R$ 40,00.

---

[19] Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

A grande maioria das crianças vem a pé à instituição, junto com mães, irmãos, avós, tias ou outros responsáveis. Poucas crianças chegam de carro. Também já tive alunos que costumavam vir de ônibus com os irmãos mais velhos ou com as próprias mães.

Uma mãe de um aluno da turma à qual lecionei em 2002 comentou que caminha em média meia hora, para chegar até a escola quando vem devagar com as crianças. Faz esse trajeto várias vezes ao dia, ida-volta, pois tem filhos em horários diferentes.

Outras unidades escolares: a vizinhança

Nessa região existem outras unidades escolares, tanto municipais quanto estaduais, incluindo escolas de Ensino Fundamental e de Educação Infantil. Existem também várias escolas de Educação Infantil particulares de pequeno porte.

Há um número pequeno de crianças que freqüenta a unidade e que costuma ficar nessas escolas particulares no período contrário, pois estas não têm com quem ficar em casa enquanto as mães trabalham fora. O valor médio pago nessas instituições é de R$ 40,00. Algumas escolas particulares costumam atender crianças mais velhas, com idade além da determinada para Educação Infantil, nos casos de mães que trabalham fora.

Um dos problemas que a população tem vivido nessa região diz respeito ao fato de que o número de vagas oferecido em nossa escola ou nas escolas próximas não atende a demanda existente[20].

Joselene relatou que o número de instituições públicas de Educação Infantil nesta região é ainda muito pequeno, pois apenas três unidades atendem crianças de 0 a 6 anos de idade. As outras unidades têm capacidade para poucas crianças e atendem as de 4 a 6 anos unicamente[21].

A escola possui 16 salas de atendimento parcial (crianças de 4 a 6), sendo 2 delas de caráter emergente e 5 salas de atendimento integral (crianças de 0 a 3 anos). As salas de caráter emergente foram adaptadas em local com pouca iluminação e ventilação.

É constante a "pressão" para se ter uma vaga garantida na escola. Alguns casos são encaminhados pelo Conselho Tutelar, incluindo os de crianças com necessidades especiais

---

[20] O processo de reorganização das turmas em 2003, ou seja, a criação das salas multietárias, teve por objetivo diminuir a demanda existente, visto que os agrupamentos passaram a atender crianças de diferentes idades. Porém, como os pais podem fazer cadastro durante todo o ano, a lista de espera ainda continua extensa nessa unidade.

[21] Em 2003 teve início a construção de duas novas instituições de Educação Infantil nas proximidades do bairro, as quais foram inauguradas no ano de 2004.

e mães que trabalham fora. Nessas situações, a diretora apresenta relatório justificando a inexistência de vagas naquele momento.

Toda vez que há cadastro escolar para solicitação de vagas, a fila é grande, e nós professoras comentamos que nem todos serão atendidos, infelizmente. A maioria dos pais decepciona-se quando está na lista de espera, pois estes sabem da dificuldade para serem atendidos.

Convém relatar também que o número de crianças atendido por sala é alto, em média de 33 a 35 crianças, o que acaba sendo justificado constantemente pela lista de espera. Justifica-se também o número de alunos por sala, alegando-se que a freqüência é baixa, o que permite ao professor receber mais crianças.

Joselene, monitora da escola no período de 1997 até o ano de 2003, e moradora do bairro desde 1982, relatou[22] que a construção da escola tem sua origem ligada a um movimento organizado pelas mães da comunidade adjacente. Segundo ela, o movimento ocorreu por volta de 1989, em conseqüência do aumento no número de moradores nessa região com a entrega de casas e apartamentos da Cohab[23]. As mães ficaram sabendo da existência de um projeto de construção de um centro infantil nessa região. Tal projeto estava "esquecido" em razão da falta de recursos financeiros.

A monitora relatou que foram feitas diversas reuniões de bairro na escola estadual ao lado de nossa unidade: "Deputado Eduardo Barnabé". Após dois anos de luta a unidade começou a ser construída durante a administração de Jacó Bittar. Em 1992 o Centro de Educação Infantil foi inaugurado.

Atendimento à saúde

A região possui diversos Centros de Saúde, o que na visão de algumas famílias ainda é insuficiente para atender a população, visto que atendem uma grande quantidade de pessoas de diferentes bairros. Algumas mães, quando levavam as crianças até o Centro de saúde, costumavam reclamar da demora do atendimento.

Há também o Hospital Municipal Ouro Verde, que atende emergências 24 horas e proporciona o acesso a outros hospitais em casos que envolvem atendimentos mais graves. O bairro também tem algumas clínicas que atendem os convênios particulares. Na turma

---

[22] Informação concedida ao Jornal da Escola: *O Cabralzinho*, em junho de 2002.
[23] Conjunto Habitacional.

que lecionei em 2002 apenas duas crianças possuíam convênio médico particular, ou seja, a maioria depende do atendimento público.

Algumas mães utilizam o atendimento da Pucc e da Unicamp, o que também é muito demorado. Nos dias em que as crianças iam ao médico, ainda que em período contrário ao oferecido pela instituição, elas costumavam faltar às aulas. Diante disso, algumas mães argumentavam o cansaço da espera, tanto das crianças quanto dos próprios pais.

Sabemos de casos de crianças em nossa escola que são encaminhadas pela professora de Educação Especial[24] para atendimento especializado (fonoaudióloga, psicóloga, neurologista etc.) e que levam muito tempo para serem atendidas, o que geralmente causa desconforto e desânimo.

Muitas vezes esses casos são encaminhados primeiramente ao Centro de Saúde – um processo demorado. Outras vezes, a professora tenta marcar horário em outras instâncias, como Unip[25], Unicamp, Pucc. Porém raramente isso se torna possível com facilidade.

Em decorrência de uma epidemia de piolhos ocorrida na escola, marcamos um horário com agentes do Centro de Saúde para conversar com as mães sobre esse problema, dando algumas orientações. Os agentes de saúde ministraram uma palestra e deixaram remédios para serem doados às crianças que estivessem com grande quantidade de piolhos.

Houve também uma palestra sobre "Cuidados com os dentes", que foi oferecida pelo Centro de Saúde. Um momento interessante que ocorreu no ano de 2003 foi a presença de uma mãe de nossa unidade, que trabalha no Centro de Saúde, para conversar com as crianças sobre a dengue. A escola forneceu à mãe que fez a palestra um comprovante de sua participação. Tal comprovante seria encaminhado ao serviço de saúde valendo como uma atividade realizada em seu horário de trabalho.

Comércio

A região possui diversos tipos de pontos comerciais, entre eles: supermercados, bazares, bares, casas de material de construção, farmácias, serralherias, oficinas mecânicas, borracharias etc. Em um dos pontos de ocupação localizado próximo do bairro DIC I, notei

---

[24] Professora responsável pela orientação do trabalho com as crianças portadoras de necessidades especiais.
[25] Universidade Paulista.

que algumas famílias construíam comércios alternativos na frente de suas casas, como, por exemplo: bancas com frutas e verduras e sorveteria.

Joselene relatou que a partir da construção do Terminal Ouro Verde, a área do bairro Ouro Verde passou a ter maior concentração comercial, incluindo um mini-shopping, agência bancária, postos de atendimento do Correio e da Sanasa[26].

Lazer e cultura

Há um Centro Comunitário, um bosque e uma biblioteca pública próximo da escola. Algumas crianças relatavam ir ao bosque nos finais de semana com os pais e irmãos. Apenas duas crianças da minha turma em 2002 comentaram ter ido à biblioteca com as famílias. Nunca foram mencionadas visitas ao Centro Comunitário.

Sobre a formação do bairro

Segundo Joselene, o bairro DIC I foi formado basicamente por casas e apartamentos da Cohab, há aproximadamente 21 anos, período em que nessa região havia maior concentração de indústrias, daí o nome Distrito Industrial de Campinas. Neste período todo o restante da região era ocupado por eucaliptos e chácaras. Posteriormente surgiram loteamentos particulares e de empresas. Há aproximadamente seis anos apareceram as primeiras ocupações nessa região.

Nas proximidades da escola, existem dois pontos de ocupação. Em tais lugares não há existência de saneamento básico. A energia e a água que são utilizadas por essas famílias provêm de ligações clandestinas e não há asfalto.

Algumas casas da Cohab – casas populares, mantêm sua construção original, outras foram sendo reformadas pelos moradores. Há também nas proximidades da escola alguns condomínios fechados (de apartamentos unicamente).

Violência

Surgem com freqüência comentários na escola sobre a violência nessa região. A agente de limpeza da escola comentou que em 2001 houve um "toque de recolher". Nessa época, ela estudava na escola estadual localizada ao lado de nossa unidade, "Deputado Eduardo Barnabé", no período noturno. Disse-me que a diretora da escola foi avisada por telefone que deveria dispensar os alunos até as 21 horas, pois após este horário os inocentes que estivessem na rua também poderiam morrer.

---

[26] Sociedade de Abastecimento e Saneamento S/A..

Ela contou-me que a diretora conseguiu "negociar" por telefone, dizendo que não tinha autoridade para isto. Disse-me que foi respeitada – não houve tiroteio no horário de saída dos alunos.

Nesse período, houve várias mortes no bairro, incluindo a morte do pai de uma aluna, que estava envolvido com o tráfico. Lembro-me de que um dia cheguei à escola por volta das dez horas e estava "correndo a notícia" de que alguém tinha sido morto em frente da nossa unidade, naquela manhã – *queima de arquivo,* diziam.

Uma professora, que é moradora da região, relatou que muitos dos nomes das pessoas que iriam morrer estavam pregados nos postes de energia elétrica. Nessa época, uma mãe disse a uma professora da unidade, que a criança faltaria às aulas naqueles dias porque tinha muito medo de que houvesse outro tiroteio durante o dia, para "pegar aqueles que faltavam". Às vezes, as próprias crianças relatavam situações de violência que acontecem na região.

O prédio da escola nos finais de semana costuma ser depredado. Era muito comum nas segundas-feiras chegar à escola e notar novos vidros quebrados. Houve uma invasão em 2001, durante um final de semana, que acabou por ocasionar danos a várias salas, pois o material das crianças foi destruído e parte deste desapareceu.

De acordo com Regina Flora, atual diretora da escola, esse tipo de violência tem diminuído, pois atualmente a Prefeitura destacou vigilantes para os finais de semana, durante o dia todo. Segundo ela, as pessoas que residem em frente da escola, moradores fixos do bairro, possuem uma relação diferenciada com a instituição, uma relação de maior cuidado, ao passo que as pessoas que residem atrás da escola mudam com maior freqüência da região e geralmente têm menor preocupação em zelar pelo patrimônio público.

Em 2003 a escola definiu como prioridade um trabalho efetivo com a comunidade. A partir de então, essa proposta foi contemplada por meio da criação de um Grupo de formação[27] *Escola e Família: construindo parcerias* – o qual coordenei juntamente com outra professora. Esse trabalho atualmente tem sido desenvolvido semanalmente com as pessoas do bairro, envolvendo o grupo em oficinas de artesanato e rodas de leitura.

---

[27] A Rede Municipal de Ensino de Campinas tem como proposta a formação dos educadores em exercício. O Grupo de Formação refere-se, nesse caso, a um grupo que se reúne semanalmente tendo como exercício formativo a criação de um trabalho com a comunidade.

Atuação do Conselho de Escola

Os pais foram informados sobre os danos causados pela invasão à unidade nas reuniões do Conselho. Alguns deles chegaram a comentar informalmente que sabem quem são as pessoas que invadem a escola, mas não denunciam. Foi orientado nessas reuniões que esses pais ligassem para a Guarda Municipal quando percebessem qualquer movimento suspeito dentro da escola.

No período em fui professora dessa escola, notei que o Conselho ainda não funcionava conforme rege o estatuto. Não havia clareza de sua função, nem consciência de sua força, tanto para a comunidade como para a própria equipe escolar. Participei de várias reuniões do Conselho em 2002, inclusive daquelas para eleger os membros participantes, os quais têm de ser "laçados", pois não se habilitam a participar.

No início de 2002, vários ratos foram encontrados em nossa escola. O problema foi encaminhado à Vigilância Sanitária, mas o Conselho de Escola não foi informado. Assim, algumas atitudes e possibilidades de mudança ficam submetidas unicamente à lentidão dos processos burocráticos ao passo que o Conselho poderia se reunir e discutir essas questões de forma mais rápida.

Nesse mesmo ano, houve um abaixo-assinado feito por uma mãe, solicitando à Prefeitura vigilância nos finais de semana. Embora tenham sido aumentados os pontos de alarme pela Prefeitura dentro da UE a violência contra a escola continuou nesse período.

Acredito que um trabalho efetivo com as famílias – preocupação de alguns funcionários e da administração atual da escola[28] – pode repercutir de maneira positiva na atuação do Conselho de Escola.

---

[28] Ano 2003.

A escola também foi pichada várias vezes e, pela falta de manutenção, continuou um certo período com as paredes sujas e vários vidros quebrados. Outro fato comum é que algumas pessoas atiravam objetos dentro da escola nos finais de semana, tais como: paus, sapatos velhos e pedras.

Convém ressaltar que em 2002 a prefeitura destinou às unidades uma verba a ser gasta conforme os critérios definidos dentro de cada UE com algumas restrições de antemão mencionadas. Em 2003 teve início a pintura das partes interna e externa do prédio. Atualmente a manutenção está sendo feita de forma mais constante.

O uso da escola pela comunidade

Com relação ao uso do espaço escolar pela comunidade fora do período normal de aula, este se dava raramente. Poucas vezes a escola foi emprestada para reuniões de instituições religiosas ou para cerimônias matrimoniais.

Isso acontecia por meio de autorização escrita da direção e da própria Prefeitura. As pessoas que fazem a solicitação também se encarregam e se responsabilizam pelo evento. Sendo assim o uso da escola pela comunidade era restrito, na maioria das vezes, às atividades escolares.

Em 2003, quando houve falta de água no bairro por alguns dias, vários moradores da região entraram na escola no final de semana e utilizaram-se da água, inclusive para banho. Isso causou algum transtorno, em conseqüência da desorganização decorrente desse uso inadequado da escola.

Atualmente o uso do espaço da escola pela comunidade foi ampliado por meio do Grupo de Formação já mencionado. Dessa maneira, outras formas de participação estão sendo gestadas.

Instituições religiosas

Nessa região há várias instituições religiosas católicas e evangélicas, tais como: Igreja Santa Inês, Igreja Central, Comunidade São Pedro, Santo Expedito, São Paulo Apóstolo, Universal do Brasil, Congregação Cristã, Igreja Batista, Assembléia de Deus. Muitas vezes as igrejas são construídas em espaços que vão sendo readaptados, como por exemplo: salões, garagens etc. Há uma igreja católica em frente da unidade e que foi recentemente construída.

A prática religiosa é narrada por várias crianças que freqüentam as instituições junto com suas famílias[29]. Inclusive este foi um dos aspectos que mais me chamou a atenção como professora quando de minha mudança da cidade de Mogi-Guaçu para Campinas.

[29] Tal aspecto será retomado posteriormente e relacionado às práticas de leitura vividas por elas.

Capítulo 2

AS OPERAÇÕES DOS SUJEITOS NO COTIDIANO: UM ENFOQUE CULTURAL

Conforme mencionado no capítulo anterior, algo que também me chamou a atenção desde o início do trabalho pedagógico diz respeito aos comentários sobre a "localização" do bairro onde atuo. Classificando os sujeitos como afastados do Centro "incalculavelmente", esses comentários não traduziam as multiplicidades de práticas e valores que permeiam o cotidiano ao qual me refiro, e além disso desconsideravam o ponto de vista daqueles que "operam" nesse mesmo local. Assim o Centro também tratava o oleiro Cipriano. Suas louças não tinham mais valor para aqueles que viviam no Centro. Entretanto para o oleiro, a vida era impregnada pelo barro: *Olhou em redor e reparou pela primeira vez que tudo ali estava coberto de barro, não sujo de barro, somente da cor que ele tem, da cor de todas as cores com que saiu da barreira, o que foi sendo deixado por três gerações que todos dias mancharam as mãos no pó e na água do barro (...)* (Saramago: 2000, p. 35).

A meu ver, esses comentários denunciam a existência de uma representação sobre os diferentes sujeitos que estão inseridos nessa realidade. A experiência que acumulei trabalhando no DIC, me demonstrou que nem todos os sujeitos "representados" por essas falas se identificam com tal idéia: *estar afastados incalculavelmente.* Ela homogeneíza, baliza todos por igual. Serão mesmo todos iguais?

A agente de limpeza da escola, já citada, contou-me que, ao mudar-se para a região, viu escrito em uma placa[30], que ficava em frente do Terminal Ouro Verde, algo que também denunciava a distância do bairro com relação ao Centro, bem como a marginalização dos sujeitos moradores do DIC. Ela me disse que não se recorda muito bem, mas que o que estava escrito era mais ou menos assim: *Bem-vindo ao DICTUBA* (porque o bairro já é quase em Indaiatuba, deixando de pertencer à cidade de Campinas). Perguntei-lhe se realmente se sentia afastada do Centro. Disse-me que não se sentia, pois atualmente o transporte alternativo faz o trajeto DIC – Centro, em aproximadamente 35 minutos pela Via Santos Dumont, conforme comentado anteriormente.

---

[30] Atualmente esta placa já não existe mais.

Desse modo, questionei-me sobre até que ponto esses sujeitos se identificam com a condição apresentada, ou ainda: quais as formas por eles inventadas para se aproximarem do *Centro?*

Saramago (2000, p. 334 - 335) explicita esta forma de conflito por meio da história de Cipriano Algor. O oleiro, ao se mudar para o Centro, se reconhece prisioneiro das cavernas contemporâneas e decide, por isso voltar para sua vila: *eu vou-me embora*. Para ele, o Centro não era de modo algum um local ideal para se viver. O Centro, tão atrativo para alguns, era para ele uma forma de aprisionamento.

Ao longo de meu convívio com aquela comunidade escolar, fui percebendo que nem todos se reconhecem nas representações preconcebidas, ou ainda "oficiais". Quanto a isso, Certeau (1985, p. 8) ao falar sobre os diferentes pontos a serem considerados nas análises das práticas cotidianas, destaca que o aspecto ético é essencial. Tal aspecto compreende o fato de que as práticas cotidianas constituem uma maneira de o sujeito não se enquadrar à ordem tal como ela se impõe:

> *O ético é a recusa à identificação com a ordem ou com a lei dos fatos. É o abrir de um espaço. Um espaço que não é fundado sobre a realidade existente mas sobre uma vontade de criar alguma coisa. Assim, na multiplicidade dessas práticas cotidianas, dessas práticas transformadoras da ordem imposta, há constantemente um elemento ético. Isto é, uma vontade histórica de existir. O que também deve ser restaurado como realidade histórica das práticas cotidianas.*

Para Certeau (1985, p. 8) as práticas cotidianas constituem-se como defesas para a vida. A cultura é inseparável da luta, da guerra: *E quanto mais fraco se é, mais deve ser malicioso. Ou seja, quanto mais fraco se é, mais necessário se torna ser inteligente.*

A partir disso, confio mais na inteligência e na inventividade dos sujeitos com os quais convivo. Além disso, reelaborei um outro posicionamento ante os "comentários" que dizem respeito ao bairro e aos próprios sujeitos nele inseridos: à luz das práticas que efetivamente se dão naquele local.

Certeau (1985), em sua pesquisa sobre a cultura popular (em especial sobre os sistemas de representação como a mitologia e comportamentos rituais), ressalta a

necessidade de olhar para um ponto fundamental: *à maneira de pôr em prática* pelos sujeitos. Para o autor, há um modo particular pelo qual o sujeito se apropria de tais representações: reapropriação, reinvenção.

Assim, minhas interrogações foram redirecionadas para os usos que os sujeitos fazem daquilo que aparentemente está posto. O problema a ser colocado relaciona-se ao uso que se faz, ou ainda, a como esses sujeitos se servem dos sistemas de representação.

Tenho percebido que as práticas desses sujeitos denunciam um certo interesse da parte deles em se aproximarem da instituição, daquilo que efetivamente acontece no cotidiano do trabalho pedagógico. Demonstram ainda que desejam ser recolocados no centro desse processo, por meio de seus saberes e de suas atuações, ou seja, não se identificam com a condição de *distância* a eles previamente atribuída.

À luz dos estudos de Certeau, creio que esses sujeitos nem sempre se conformam com a exclusão social ou com a exclusão que pode se dar na própria realidade escolar há resistências. Eles não estão passivos diante de um sistema imposto, não se identificam com um sistema homogêneo de representação. Há uma lógica naquilo que fazem e que desejam do trabalho pedagógico, por exemplo: quando uma mãe busca criar interlocução com a professora trazendo-lhe o jornal que circula no bairro.

Certeau (1985, p. 5) adverte: *Eis uma questão que diz respeito à prática. E o problema se torna analisar, ou poder analisar, as práticas cotidianas enquanto uma lógica de práticas, como uma rede de operações cuja formalização pode ser analisada.*

O autor (1985, p.5) traz-nos certos esclarecimentos, ao abordar a cultura, demonstrando como esta articula conflitos e desloca a atenção do mais forte, em uma política do agir, exercendo poder sempre móvel com relação ao lugar de domínio. As práticas cotidianas parecem-se com uma tradição muito antiga como a caça furtiva, que corresponde à atividade do caçador em terra alheia.

> *Ele caça a lebre ou os pássaros ilicitamente, isto é, em um lugar do qual não é o seu dono. Penso que a maioria das práticas do cotidiano são práticas de furtividade. Isto quer dizer que em um espaço que não nos pertence – a rua, o edifício, o lugar de trabalho – agimos sorrateiramente, tentamos criar vantagem, por meio de práticas muito sutis, muito disfarçadas, de um lugar que não somos proprietários.*

Os discursos acadêmicos e os próprios discursos que circulam no cotidiano escolar algumas vezes "definem" os sujeitos como amoldados a uma ordem social vigente. Outrora ouvimos falar que os sujeitos de camadas populares não se preocupavam com a educação de seus filhos, estariam conformados à instituição excludente que conhecem, ou ainda, algumas vezes, não apoiariam o trabalho que se dá no cotidiano pedagógico.

Vale a pena ressaltar que, na contramão de muitos discursos, esses sujeitos buscam formas de dar continuidade à experiência vivida no âmbito da instituição. Além disso, trazem a ela seus saberes, suas singularidades, suas histórias de vida, imersas na cultura. A mãe costura o livro, o guarda participa das aulas com as crianças e ensina-nos a cuidar das lagartas...

É também por meio das experiências escolares que viveram, ou ainda das experiências que se dão fora da instituição, que esses sujeitos elaboram uma maneira própria de colaborar no processo educativo. Cada um com seu modo particular.

De acordo com Certeau (1985) participam da vida escolar de seus filhos *às suas maneiras*, fazendo dela um momento de apropriação e reapropriação do conhecimento, aproveitando as ocasiões, as brechas existentes – *é uma vontade de criar*. Em suas práticas não criam a ocasião, aproveitam-na; a ocasião não é criada, é aproveitada, diz o autor (1994).

Bakhtin (1993), outro autor que se volta para o estudo da produção cultural e de como os sujeitos elaboram sentidos, ao abordar a obra de Rabelais[31], relata a forma como ele desconstrói o "quadro" oficial da época. Mostrou como o povo ressignifica o espaço, fazendo da praça pública o local de sua expressão livre, por meio de manifestações que naquele espaço específico são legitimadas.

---

[31] Rabelais escreve: "Gargântua" e "Pantagruel": textos satíricos que abordam aspectos da cultura popular na Idade Média e no Renascimento.

Tendo em perspectiva este modo de compreensão de autores como Certeau e Bakhtin, pude perceber em meu processo de pesquisar que questões aparentemente postas dentro da instituição e nos próprios discursos pedagógicos podem ser redirecionadas quando temos por base a lógica dos sujeitos que operam no cotidiano ao qual nos referimos. Ao me aproximar desses sujeitos, buscando escutar suas vozes e entender a lógica de suas operações, comecei a me indagar sobre o modo pelo qual vão ressignificando e dando continuidade às experiências vistas como escolares.

Quais as lógicas presentes nas operações feitas por eles? Como se dá o processo de formalização dessas operações nas práticas cotidianas que vivenciam? Como posso me aproximar dessas práticas a fim de compreendê-las e relacioná-las com meu trabalho pedagógico?

2.1. O "revezamento" no papel de ensinar: uma relação com os usos históricos da leitura e da escrita

À escola cabe a tarefa de ensinar incondicionalmente, sim, é para lá que nos dirigimos quando se deve *aprender* – dizem-nos as famílias e as crianças. Ensinar a ler e a escrever é tarefa da escola – isso é inquestionável. Portanto, historicamente temos marcado um tempo na instituição, uma idade certa para se começar a ensinar. Ensinamos com nossos métodos particulares, tradicionais ou não. Porém a dimensão educativa da escola vai além do que ela supostamente pode prever ou observar. Como professora perguntei-me várias vezes sobre o revezamento[32] no papel de ensinar que ocorre fora da escola. Como compreender e criar modos de relacionar as experiências que se dão no âmbito dela com aquelas que se dão fora dos seus limites?

Quando trabalhei na rede particular de ensino era muito comum ouvir as crianças relatarem que os pais lhes preparavam lições para se aprender a ler e a escrever. Hoje, na rede pública, além de observar este aspecto com freqüência, consigo notar outros que estão além dos treinos preparatórios e que permeiam a dimensão educativa que ocorre dentro da instituição.

---

[32] Para Castanheira (1992), o "revezamento" refere-se a troca de papéis no ensino da leitura e da escrita. As famílias ensinam essas práticas na tentativa de garantir o aprendizado delas.

O que fazem as crianças filhas/netas de pais/avós analfabetos? Estão por sua vez, conformadas a esta situação de exclusão? O que fazem as famílias para que seus filhos se apropriem da leitura e da escrita?

Castanheira (1992) afirma que a tentativa de garantir o aprendizado da leitura e da escrita ocorre em função do valor cultural dessas práticas no contexto ao qual nos referimos. O fato de algumas mães não dominarem a leitura não as impede de reconhecerem o valor cultural de tal prática. Em que práticas esses sujeitos estão inseridos as quais mantêm relação direta/indireta com a apropriação da leitura?

Percebo a necessidade de olhar as práticas de leitura desses sujeitos inseridas no contexto em que se dão. Lembrando Certeau (1985), nosso foco precisa reconduzir os sujeitos às operações realizadas: olhar as *práticas* da leitura nos seus usos, e não como objetos possíveis de isolamento. São operações que se dão imersas na cultura não podendo por sua vez serem compreendidas fora desta.

Quais caminhos escolher a fim de possibilitar a compreensão das práticas da leitura e da escrita como algo circunscrito na história cultural? Que caminhos podem abrir espaço para entender tais práticas como operações organizadas pelos diferentes sujeitos por meio de gestos e maneiras específicas de utilizá-las? O referencial teórico da História Cultural (Chartier: 1996, Hébrard: 1996, Fraisse: 1997) focaliza a história cultural e social das práticas da leitura, bem como a relação dos sujeitos com essa mesma prática ao longo do processo histórico. Focaliza os gestos e as representações que foram sendo construídos historicamente, considerando as diferentes relações com o escrito, nas variadas comunidades de interpretação. Para Cavallo e Chartier (1998: p. 8):

> *Para cada uma das "comunidades de interpretação"[33] assim identificadas, a relação com o escrito efetua-se com técnicas, gestos e maneiras de ser. A leitura não é apenas uma operação*

[33] O autor (1998: p. 8) explicita que as diferenciações culturais não se ordenam obrigatoriamente por um gabarito único de recorte do social, o qual supostamente comandaria a presença desigual dos objetos e a diversidade das práticas. Para ele a perspectiva precisa ser invertida, devendo localizar os meios ou as comunidades que partilham uma mesma relação com o escrito – ou, ainda, pôr o foco na circulação dos objetos e na identidade das práticas e não na identidade das classes ou dos grupos. Isso faz com que reconheçamos a multiplicidade dos princípios de diferenciação que podem, de certo modo, explicar a distância cultural – as adesões religiosas, as tradições educativas ou corporativas, as propriedades de gênero ou de geração.

> *intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros.*

De acordo com essa perspectiva direciono meu olhar para as práticas cotidianas vivenciadas por esses sujeitos a fim de considerar os diferentes suportes de leitura que circulam entre as crianças e suas famílias, propondo-me a conhecer e a valorizar a heterogeneidade de tais suportes, bem como as diferentes formas com que estes se "instauram" em suas vidas[34].

Chartier (1999: p. 92), ao considerar a relação dos sujeitos com o escrito, ressalta a importância de olharmos para o suporte material que está em uso. A materialidade do livro é portadora de sentido na relação com o leitor, na medida em que possibilita ao sujeito determinadas atitudes mediadas por essa mesma materialidade. De acordo com Fraisse (1997: p. 137) a prática da leitura é permeada pela materialidade: *uma vez que ela convida o leitor a respeitar as intenções do livro e determina em parte sua estratégia.*

Ainda segundo ele, a leitura não é uma prática intelectual unicamente – é permeada pelas relações com o escrito, pelas relações que se dão entre o suporte material e o corpo, desencadeando uma produção de sentidos. O enfoque é dado na relação do corpo com o suporte material.

Sobre isso Fontes (2000: p. 77) relata a leitura como uma atividade corporal e não puramente abstrata. O autor explica-nos que, em latim, "legere" significa "colher": olivas, nozes, pequenos frutos, referindo-se ao gesto da mão que recolhe, no sentido de ajuntar. Posteriormente, outros sentidos entreteceram-se, como:

> *(...) ossa legere é "recolher os ossos de um morto após a incineração" e legere oram, "ladear uma margem". Agora não são apenas a mão e o olho que constroem o semantismo do verbo: todo o corpo participa dela: "caminhando, recolho os traços que figuram uma orla". Mas legere é também escolher, o que talvez já estivesse presente no primitivo do verbo, pois o homem, ao colher; recolhe e escolhe: olivas, nozes, pequenos frutos; os traços de um caminho imprevisto. Ler, na acepção moderna do termo é, uma metáfora, cujas raízes conhecemos apenas de modo aproximado: ela pode derivar, segundo os especialistas, de*

> *expressões como legere oculis, "reunir (as letras) com os olhos". De qualquer maneira, há na palavra ler a presença do olho que anda ao longo da página, colhe signos e recolhe sentidos que vão sendo ajuntados uns aos outros: ler é um verbo corporal.*

Os aspectos apontados por Fontes e Chartier, acerca da relação existente entre o corpo e o suporte material bem como a produção de sentidos que daí decorre, alertou-me para a seguinte questão: compreender as práticas de leitura vividas pelas crianças e por suas famílias exige também uma compreensão da relação desses sujeitos com os suportes que estão em jogo. Faz-se necessário entender os sentidos desencadeados pela materialidade do livro em cada comunidade de interpretação.

Chartier (2000), em seus estudos sobre a revolução eletrônica do livro, mostra como o mundo digital está alterando a relação do leitor com o texto impresso, colocando questões a respeito de como o próprio conceito de livro tem sido questionado pelos pesquisadores franceses. A leitura na tela do computador e via internet é algo cada vez mais comum, o que aponta para a questão dos novos suportes e sua relação com os leitores.

O olhar histórico acerca das práticas de leitura ajuda a compreender quais são os significados e os efeitos das rupturas que implicam os usos, ainda minoritários e desiguais, porém vencedores de novas modalidades de composição, de difusão e apropriação. Desse modo, em uma perspectiva histórica pode-se traçar um caminho mais sensato, por ser mais bem informado, sem recair em lamentações nostálgicas e em entusiasmos ingênuos acerca das mudanças nos suportes da leitura, explicita Chartier (2000).

Ao abordar as mudanças no suporte escrito, Chartier (2000: p. 30) enfatiza algumas questões a respeito de como essas mudanças vão interferindo nos sentidos produzidos pelos leitores e na própria relação corporal com o texto:

> *Ainda não sabemos, contudo, muito bem como essa nova modalidade de leitura transforma a relação dos leitores com o escrito. Sabemos que a leitura do rolo da Antiguidade era uma leitura contínua, que mobilizava o corpo inteiro, que não permitia ao leitor escrever enquanto lia. Sabemos que o códex, manuscrito ou impresso, permitiu gestos inéditos*

---

[34] Os objetivos da pesquisa serão explicitados mais detalhadamente no Capítulo 3.

> *(folhear o livro, citar trechos com precisão, estabelecer índices) e favoreceu uma leitura fragmentada mas que sempre percebia a totalidade da obra, identificada por sua própria materialidade.*

A materialidade do texto não pode ser separada de seus usos e funções, ou ainda dos sentidos que são produzidos na relação com o leitor. Ao mencionar a história da publicação do romance *Dom Quixote*, ressalta o papel do revisor e do tipógrafo como intermediários entre o autor e o leitor, visto que os aspectos técnicos propostos por ambos interferem no texto já escrito.

Ao se referir ao processo de mediação editorial, Chartier traz uma questão essencial para compreendermos a história do livro, da edição e da leitura e dos processos pelos quais diferentes atores envolvidos com a publicação conferem sentidos aos textos que transmitem, imprimem e lêem.

O autor posiciona-se contra a abstração dos textos, visto que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou ainda sua visão participam da construção de seus significados. Para ele o "mesmo" texto fixado em letras não é o "mesmo", caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação. A apresentação do texto é constitutiva da produção de sentidos.

Paradoxalmente, em toda a história do livro se manteve separado o estudo das condições técnicas e materiais de produção ou de difusão dos objetos impressos e a dos textos que eles transmitem, sendo estes considerados entidades em que as diferentes formas não alterariam sua estabilidade lingüística e semântica.

Na tradição ocidental, esta dicotomização está presente nas mais variadas formas, entre estas Chartier (2000) cita desde a oposição entre o filosófico e o poético até a definição de uma estética que considera as obras unicamente pelo seu próprio conteúdo, sem levar em conta as suas formas particulares ou sucessivas de impressão.

Por meio desta perspectiva, tornaram-se mais visíveis as estreitas conexões existentes entre a construção histórica da leitura com as práticas realizadas pelos sujeitos, nas diferentes instituições, nos diferentes espaços. Os modos de apropriação e representação dessas práticas estão circunscritos em um contexto amplo de produção, marcados pelos valores das comunidades nos quais estão inseridos e ainda, por seus usos históricos.

Ao buscar compreender as práticas de leitura de meus interlocutores, tenho procurado entendê-las em um contexto amplo de produção, recuperando a história dessas práticas e percebendo como o contexto circunscreve tal experiência.

Embora as práticas de leitura tenham se modificado ao longo de todo o processo histórico, elas guardam peculiaridades das representações e dos gestos que as orientaram durante séculos.

Assim, a atenção dada à materialidade do texto leva a uma análise sobre a função dos elementos não-verbais que intervêm não apenas na organização do manuscrito, ou na disposição do texto impresso, mas também na recitação, na leitura em voz alta ou na sua representação teatral.

A partir disso, tenho me indagado sobre como o revezamento ocorrido nas famílias com relação ao papel de ensinar mantém uma relação com a questão dos usos históricos da leitura. Como as orientações dadas pela família e pela escola com relação às práticas de leitura vividas pelas crianças mantêm relação com os usos históricos dessas mesmas práticas no que se refere a uma "maneira religiosa de se ler?" Como essas práticas influenciam e são influenciadas pela questão da oralidade?

2.2. Trajetórias de leitura: a presença da religiosidade

Como professora observei que as práticas de leitura vividas pelas crianças e por suas famílias são diversas, ou seja, os materiais de leitura que circulam e são consumidos nas casas dessas crianças são diferentes daqueles que eu pressupunha. As experiências de leitura abrangem o consumo e a circulação de variados materiais religiosos (Bíblia, periódicos com textos bíblicos, livros de histórias bíblicas para crianças e folhetos de hinos etc.).

Esses impressos me chamaram a atenção pela freqüência com que as crianças os mencionavam em sala, e ainda pelo fato de que os relatos apontavam também para um alto grau de consumo e circulação em suas casas e nos demais espaços que freqüentavam.

Paralelo a este aspecto, Chartier (2000) aborda em seus estudos os elos que existem entre as diferentes formas da escrita, sejam elas manuscrita, epigráfica, pintada ou impressa, identificando a pluralidade dos usos (políticos, administrativos, religiosos, literários, privados, etc.) dos quais o escrito, em suas diversas materialidades, está investido.

O autor ressalta também as relações existentes entre o texto escrito e a oralidade por meio de um estudo acerca de duas modalidades da transmissão textual. Entre estas modalidades de transmissão, uma delas consiste na transcrição da palavra viva: a do pregador na igreja; a outra delas: dos atores na cena de teatro – ambas são práticas marcadas pela escuta ou pela memorização do texto. Desse modo, situa as relações que mais ligam do que separam as formas de inscrição e de transmissão dos textos: a oralidade, o manuscrito e o impresso.

A respeito das leituras religiosas, Cavallo e Chartier (1998: p. 34) ressaltam que: *Todas as igrejas se esforçam para transformar os cristãos em leitores (...) a leitura torna-se assim, em sua definição espiritual e piedosa, inteiramente comandada pela relação com Deus.*

Identifico esse movimento descrito pelos autores ao observar as leituras que circulam entre as famílias das crianças[35].

Certa vez, solicitei às crianças que desenhassem os lugares onde costumam ler. Ao lançar esta proposta havia pensado primeiramente nos espaços de leitura e não nos materiais escritos. Entretanto, as crianças, ao representarem suas práticas por meio de seus desenhos, enfocaram os materiais escritos. Concomitantemente, apareceram os lugares nos quais esses materiais se encontram. Antes do desenho, lancei a pergunta: Em que lugares a gente lê? [36]

(c.1) – Na Bíblia.

(p.) – Como?

(c.1) – Lendo.

(p.) – O que tem escrito na Bíblia?

(c.1) – As coisas de Deus.

(p.) – Como você sabe disso?

(c.1) – Minha mãe ensinou.

(p.) – Em que lugar fica a Bíblia na sua casa?

(c.1) – Na estante.

---

[35] No capítulo seguinte serão explicitados os procedimentos metodológicos, as fontes de dados, os sujeitos da pesquisa, etc. Porém, lançarei mão desde o início da escrita deste trabalho dos episódios registrados, com alguns apontamentos de análise.

[36] Utilizarei P. para minha fala (professora) e C. para a fala das crianças. O número seguido da letra C indica que muda a criança que fala.

(c.2) – A minha fica aberta.

(p.) – Por que fica aberta?

(c.1) – Para sair a palavra de Jesus.

(p.) – O que você lembra do que você já leu?

(c.1) – De Jesus; que ele morre numa cruz para derramar o sangue para limpar o nosso coração.

(p.) – E a sua Bíblia onde fica?

(c.3) – Não sei.

(p.) – Como?

(c.3) – A minha avó esconde para ninguém catar. A minha avó comprou e deixa no alto porque minha prima rasga.

(p.) – Onde mais a gente lê?

(c.3) – Na igreja fica cantando e fica lendo hino no hinário.

(p.) – Como é o hinário?

(c.3) – De hino professora. Tem um hino: Eu vou seguir, Eu vou seguir, Eu vou descansar nos braços de Jesus. (Nesse momento, outra criança que freqüenta essa mesma instituição religiosa canta junto esta música.)

(p.) – Quem me fala outro lugar que a gente lê?

(c.4) – No convite.

(p.) – Que convite?

(c.4) – Assim professora: Amigas: comparecer a reunião que vai ter aqui na Rua: Ramiro Romário 198. Não falte.[37]

(c.5) – - A Bíblia tem na bolsa da minha vó.

(c.6) – Eu num sei lê.

(p.) – Mas... e quando você pega livros aqui na escola... eu vejo você...

(c.7) – Eu só fico assim... (Imita a leitura com os dedos, indo e voltando como se "estivesse lendo" o escrito).

(c.4) – Pode lê no recado.

(p.) – Que recado?

(c.4) – Caderno que você dá...

---

[37] A mãe desta criança organiza vendas de tupperwares; essas vendas são realizadas em sua casa. Nesse momento a criança se referiu ao convite que a mãe escreve convidando as suas amigas para as vendas.

(p.) – Ah! O caderno de recados da escola.

Pude perceber, por meio de episódios como esse, que as experiências de leitura vividas pelas crianças fora da escola mantinham (em vários casos) uma relação com a prática religiosa vivida em cada família. Embora tenhamos o hábito de ler em sala todos os dias, as crianças enfatizaram em seus relatos a prática religiosa e não a prática de leitura ocorrida na escola. Os usos e funções da leitura, neste caso, mantêm uma relação com a espiritualidade, ou seja, demonstram ser orientados por uma relação com Deus.

Os gestos de *esconder a Bíblia* (para conservá-la intacta e limpa) ou *deixá-la aberta* estão marcados por uma prática espiritual que põe ênfase no *sagrado*. Essa relação com o sagrado, perpassada pela prática do escrito, remonta a tempos antigos. De acordo com Darnton (1992) a leitura, nos séculos XVI e XVII, foi vista como um exercício espiritual; para a maioria das pessoas, era uma atividade sagrada. Nesse período, o aprendizado da leitura e da escrita na França deveria preencher as funções esperadas pela Igreja.

Darnton (1992), ao se referir sobre os limites das pesquisas quantitativas acerca da leitura (embora não descarte sua importância), menciona que no séc. XVIII os parisienses liam em suas caminhadas pela cidade, em suas vidas diárias, porém seus processos de leitura não deixaram evidências nos arquivos, visto que as listas de subscrição só cobriam os leitores mais abastados.

Para ele (1992: p. 212) a leitura não assume uma forma linear, e sim diferentes formas em diferentes épocas, o que normalmente não ganha visibilidade nas pesquisas quantitativas: *Homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus enamorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo, e ainda simplesmente para se divertir.*

Burke (1997), ao retratar os usos da alfabetização no início da Itália moderna, aborda os usos mágicos da escrita, entre estes a comunicação extra-oficial com as forças sobrenaturais, sem ter que passar pelos canais eclesiásticos convencionais. Os registros da Inquisição e de outras fontes dos séculos XVI e XVII revelam a importância da palavra escrita no aparato das curandeiras, a crença em seu poder de curar os doentes, como, por exemplo, um amuleto que curaria febre se usado pelo doente ao redor do pescoço. As palavras eram escritas em papéis de benevolência ou por uma virgem imaculada; essas palavras traduziam a salvação, tinham o poder de os livrar do mal.

Ferreira (2003)[38] relata a história de Lena, uma empregada doméstica que, embora não freqüente os lugares consagrados da leitura, em sua prática cotidiana combina diferentes habilidades e jeitos de ler. Lena, orientada por suas intenções e desejos de informar-se, treinar a leitura, superar a ignorância, ler a Bíblia e espantar os demônios, diferencia-se de muitos leitores e aproxima-se de outros. Ao mesmo tempo em que compartilha modos e gestos de determinadas comunidades de leitores, constitui-se em uma leitora singular.

Dessa maneira, o episódio anterior vivido com as crianças demonstrou-me que, embora a Bíblia esteja presente em várias práticas de leitura, os modos como ela é lida e manuseada, não são os mesmos, havendo, portanto, diferentes finalidades e habilidades da leitura que são evocadas em seu uso, conforme apontam os autores anteriormente mencionados.

Em algumas situações a Bíblia aparece guardada na bolsa, acompanha o sujeito. Já em outras situações, ela é cantada no hinário. Nesse caso, a leitura constitui-se em uma prática cantada, relacionada com o mundo oral: lê-se também a música, o ritmo. A Bíblia aberta protege a casa, porque dela sai a palavra de Jesus – é o livro de proteção[39]. Em outras vivências, ela é escondida pela avó o que demonstra uma preocupação com a sua conservação.

De acordo com Chartier (1996), a prática da leitura também é delineada pelo suporte material que lhe dá concretude: a produção de sentidos é mediada pelo tipo de encadernação, pelo tamanho do suporte e pelas possibilidades que ele oferece no seu uso e manuseio: *guardar ou não na bolsa.*

Ao recuperar a história da leitura, Chartier (1999: p. 6) selecionou alguns materiais iconográficos, os quais retratam situações de leitura em que a religiosidade está presente como, por exemplo, na pintura *Madone du Magnificat*, de Botticelli, tendo como centro *o ato da escrita em um dos textos mais cantados da tradição cristã. O livro aberto de cuidadosa caligrafia, ricamente encadernado, dourado nas laterais, traz à memória, mais do que à leitura do espectador, o canto de louvor de Maria: Magnificat anima mea*

---

[38] Anotações sobre uma leitora singular, palestra proferida no 14° Cole, de 23 a 25 de julho de 2003.

[39] O filme: O livro de cabeceira, dirigido por Peter Greenawey aborda a questão da escrita como uma prática libertadora, manifestada entre outras formas, nos ritos e nas crenças. Ferreira (2002) explicita este aspecto na discussão que faz acerca do modo como a leitura e a escrita se dão fora dos bancos escolares.

Dominum (Minha alma exalta o Senhor). Sandro Botticelli. Madone du Magnificat (detalhe), cerca de1482-1498. Florence, Museu degli Uffizi.

É possível estabelecer uma relação entre os usos históricos da leitura religiosa apontados por Chartier (1999) com os relatos que as crianças fazem a respeito de suas práticas e com os seus desenhos os quais representam algumas das situações cotidianas de leitura?

Acredito que sim. Minha experiência como professora tem me permitido captar alguns indícios deixados pelas crianças acerca do modo como uma prática religiosa da leitura exerce influência sobre a compreensão e sobre as formas de ler em diferentes situações inclusive em momentos desvinculados do ambiente religioso.

Chartier e Hébrard (1995), em seus estudos sobre os discursos da leitura, fazem uma análise dessas práticas no período de um século compreendendo a época de 1880 a 1980, contemplando assim as transformações pelas quais vem passando este tema. Entre os discursos que perpassam essas práticas, identificam o discurso da Igreja, a qual luta por transformar os cristãos em leitores e teme o perigo das "más leituras".

Tais autores (1995: p. 24) afirmam ainda que o controle das leituras não só foi visto pela Igreja como um direito mas como seu próprio dever – daí a elaboração de instruções cristãs para leitura, propostas a partir do século XVII. Das instruções feitas pelo abade Humbert [40]:

[40] HUMBERT (1836). Instructions chrétiennes pour les jeunes gens apud Chartier e Hébrard (1995).

> *1ª Não leia por curiosidade, para contentar o seu espírito, mas para aprender os seus deveres. Comece sua leitura com elevação do espírito a Deus, implorando Sua graça e Suas luzes. 2ª Leia respeitosamente, porque é Deus que fala no seu livro. Quando rezamos falamos a Deus; quando lemos um bom livro, é Deus que nos fala. 3ª Leia de forma ordenada, isto é, começando pelo princípio do livro e continuando até o fim; sem esse método, a leitura lhe será menos útil. 4ª Leia pouco de cada vez, mas com atenção; reflita sobre o que houver lido, para disso retirar alguma decisão; e peça a Deus a graça de pôr em prática as suas resoluções. 5ª Leia com freqüência: todos os dias ou pelo menos algumas vezes por semana, principalmente nos dias de feriados. 6ª Não se contente em ler um livro uma só vez, mas procure relê-lo várias vezes. Se o objetivo da sua leitura for aprender a virtude, verá que a sua segunda leitura será mais salutar que a primeira.*

De acordo com Chartier e Hébrard (1995: p. 78): *Se ler não ajuda a pensar como viver, então que tempo desperdiçado em troca do nada.* Podemos perceber assim que a Igreja propõe a renúncia à leitura por fruição. A prática da leitura deve ser sempre com o objetivo de se formar. Porém, este renunciar gera uma grande contradição, pois tal hábito se faz presente na vida dos cristãos católicos.

Considerando tais aspectos, a Igreja passou a considerar o gosto da leitura de cada cristão, tendo em vista uma avaliação moral. As leituras eram caracterizadas pela moralidade religiosa presente nas obras. O discurso sobre a leitura era sempre o que colocava o ato de ler no seu relacionamento com as Sagradas Escrituras.

A Igreja, além de procurar tutelar as leituras de seus fiéis, expressou seu ponto de vista sobre tudo o que era editado. A questão da escrita e dos seus usos está no centro dos distúrbios culturais provocados pela Reforma. Os cristãos colocavam em perigo sua salvação quando liam sem tomar certas precauções: a leitura perigosa era aquela que contrariava os dogmas católicos.

Segundo Chartier e Hébrard (1995: p. 22) a escolha das leituras passa a ser decisão do doutor que sabe guardar sua fé na mais estrita ortodoxia, conhecendo as armadilhas da escrita e delas se esquivando.

A escola e os sujeitos que dela fazem parte são influenciados pelos discursos religiosos sobre as práticas de leitura e escrita? Como a concepção religiosa da leitura está presente nas práticas vivenciadas dentro e fora da instituição? Há também um discurso escolar sobre a leitura? Esse discurso tem relação com o discurso religioso?

De acordo com os autores, ao se falar sobre os discursos da escola acerca da leitura é necessário de antemão conhecer os discursos que visivelmente ela herda ou contra os quais elabora sua expressão: Chartier e Hébrard (1995: p. 248) relatam que:

> *De alguns ela faz o seu mel, esquecendo a origem; de outros, o obstáculo contra o qual se choca para encontrar novas razões, novos argumentos, outros fins. Pode-se contudo levantar a hipótese de que muitos deles se inscrevem confusamente na tradição de uma transgressão da arte de ler.*

Há um discurso externo que fala, do ponto de vista da escola, do que é ou do que deve ser a leitura. Para os autores, tais aspectos estão relacionados aos discursos de um consenso social, muito mais amplo que o dos profissionais de pedagogia.

Para Chartier (1999: p. 91), conforme as tradições religiosas, intelectuais ou pertinências sociais, desenvolve-se uma multiplicidade de abordagens da leitura. Estas abordagens, por sua vez, não são infinitas, uma vez que estão inscritas no interior de normas e modelos sociais: *Até o infinito, não. Ler, leitura, essas palavras armam ciladas. (...) há esta multiplicidade de modelos, práticas, de competências, portanto há uma tensão.*

Embora reconheça a existência de diferentes modos de apropriação e maneiras de serem utilizadas na relação com o escrito – nas tradições religiosas ou não - o autor enfatiza as representações de leitura como estando permeadas por usos e representações construídos historicamente. Isto é, ressalta que os gestos e as maneiras de ler não podem ser analisados de forma isolada ou descontextualizados.

Chartier e Hébrard (1995: p. 574) ressaltam que o que faz com que um discurso seja ultrapassado ou aceito está relacionado aos valores que ele defende e às práticas pedagógicas já existentes: *Não é possível transmitir alguma coisa senão acreditamos em seu valor: os saberes e o saber escolar não são objetos.*

Ao recuperarem a idéia de um não-consenso com relação ao que seja "ler" os autores relatam que a partir de 1965 alguns artigos publicados continham a pergunta: *O que é ler?* – o que demonstrava uma falta de consenso com relação a tal aspecto.

Em 1980, observou-se um caminho para a didatização generalizada da leitura. A prática escolarizada da leitura é potencializada na escola, constituindo o que chamamos de *leituras acompanhadas*, ou ainda *leitura a avaliar*. A leitura-prazer, segundo Chartier e Hébrard (1995: p. 577) só aparece na escola como convidada.

A leitura tornou-se condição *sine qua non* de todos os êxitos escolares. Assim a escola é definida como um espaço onde se trabalha, onde se ensina e onde, portanto, pode-se fracassar – jamais é vista como um espaço de sociabilidade e de convivência.

As práticas de leitura estão, por sua vez, relacionadas a uma concepção religiosa que orienta os diferentes sujeitos no ato de ler e escrever. Tais práticas também podem se manifestar como uma transgressão à norma, visto que os modos pelos quais os sujeitos se apropriam do escrito faz a diferença na constituição deles como leitores, e nos sentidos produzidos no ato da leitura.

Acredito que é possível, por meio de um trabalho que contemple a ótica dos leitores nele envolvidos, darmos visibilidade às diferentes formas pelas quais as práticas de leitura se concretizam na vida dos sujeitos, buscando valorizar as operações presentes no ato de ler bem como os diferentes suportes nos quais essas mesmas práticas se efetivam. Torna-se uma busca pela legitimidade das práticas e dos suportes que estão em jogo.

2.3. Dos modos de ler: legitimando práticas

Tenho problematizado o fato de que normalmente são desconsideradas na escola as experiências religiosas das crianças em relação à leitura, enfocando-se apenas o livro escolar, autorizado e legitimado pela instituição. Não conteria a Bíblia o "fantástico", tão procurado pelas crianças nas escolhas de suas leituras? Não seria divertido para elas saberem que Sansão obtinha tamanha força por intermédio de seus cabelos compridos? Ou, ainda, que Jonas foi engolido por uma baleia? Ou que Deus deixa o arco-íris como um sinal de aliança e amor aos homens? Ou que Noé construiu uma arca e a encheu de animais para enfrentar o dilúvio.

Minha experiência tem indicado que as crianças se apropriam da leitura e da escrita de maneiras diferenciadas. Suas práticas deixam rastros que nos podem conduzir às raízes de suas apropriações. Ou seja, aos nos depararmos com as práticas vividas pelos sujeitos temos a possibilidade de reconduzi-los e reconduzir a nós mesmos às operações que acontecem.

Ao iniciar o trabalho como professora na rede municipal no ano de 2000, chamou-me a atenção o modo como a leitura era praticada em uma das famílias. Estávamos, naquele dia, preparando-nos para o empréstimo de livros que seria realizado na biblioteca da escola. As crianças estavam empolgadas e conversavam entre si. Em suas conversas referiam-se a um garoto que é filho de um casal religioso pertencente a uma igreja evangélica. Diziam:

– Ele não leva livrinho pra casa, só pode ver aqui, porque o pai dele rasga tudo que ele leva. O pai dele é crente, no dia da Páscoa ele teve que comer o ovo aqui, atrás da porta.

Então, ante as crianças que denunciavam a atitude de seu pai, o garoto comenta:

– Meu pai é crente! Deus tá vendo tudo.

Perguntei ao garoto o porquê de seu pai não deixar ele levar livros para casa. Veio a resposta:

– Porque é idolatria.

Continuando a conversa, perguntei-lhe o que era idolatria.

– É o que não agrada a Deus.

Percebendo que valia a pena continuar a interlocução e conhecer outras formas de se conceber a leitura e a escrita, busquei manter o diálogo:

– O que tem para ler na sua casa?

– Na casa da minha avó tem livro que conta quando a gente morre.

– Como são esses livros?

– Tem um monte de esqueleto.

– E na sua casa?

– Nada. Só tem Bíblia.

– O que você lê?

–Leio Jonas, Ageu.

– Como você aprendeu a ler?

– Sozinho. Quando minha mãe tá de férias, ela me ensina.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

– Quem lê a Bíblia na sua casa?

– Meu pai.

– Você ouve quando ele lê?

– Não. Ele lê baixo.

– E você?

– Leio alto.

– Por quê?

– Porque ainda tô aprendendo.

– Tem receita na sua casa?

– Não, aquela que você me deu meu pai rasgou.

– Mas, sua mãe não faz bolo?

– Faz, mas ela sabe fazer sem a receita. Até coxinha ela sabe.

Após alguns dias, solicitei às crianças que trouxessem de revistas figuras recortadas as quais seriam utilizadas em um trabalho que desenvolvíamos em sala. Logo esse garoto disse que não iria trazer, pois em sua casa *não tinha revista*. Perguntei a ele se tinha outra coisa que pudesse recortar, então me respondeu:

– Não. Só tem um livro que tem desenho, mas não pode recortar. É de procurar telefone. Quando a minha mãe quer saber um número, ela procura lá.

O menino referiu-se à prática de levar livros para casa como uma idolatria, como um culto prestado a um ídolo usurpando o poder de Deus, denunciando em seus dizeres *o perigo das más leituras*. Sobre isso Chartier e Hebrárd (1995), ao analisarem os discursos prescritivos acerca da leitura[41], ressaltam que para a Igreja o único uso legítimo da leitura se constitui na sua relação com Deus.

Por essa lógica, os cristãos, ao lerem, poderiam colocar em risco sua salvação, visto que a maior parte dos livros contrariava os dogmas católicos. Tanto as mulheres como as crianças eram consideradas frágeis leitoras. Não se poderia, portanto, imaginar uma outra leitura infantil além daquela guiada, comentada e conduzida por um adulto atento. Dessa forma, consumir os livros mais baratos, os quais eram vendidos em quiosques, não era uma

[41] Entre esses discursos o da Igreja, da biblioteca da escola e da crítica literária, identificando as mais variadas formas de produção e controle e a legitimação das exclusões das práticas de leitura.

prática de leitura adequada do ponto de vista da Igreja, visto que a escolha da leitura é sempre uma responsabilidade do "doutor".

Chartier e Hebrárd (1995) mencionam o feito do abade Bethleém, o qual por meio da elaboração de um guia geral de leituras, buscou dirigir a massa de fiéis desorientados. Ao recensear tudo o que havia sido produzido o abade elaborou um guia útil para famílias, educadores, leitores e leitoras, lembrando a todos a verdade católica.

Segundo esse relato do meu aluno evangélico, pude perceber que as experiências de leitura vividas pelas crianças fora da instituição estão algumas vezes afastadas daquilo que geralmente concebemos como "boa leitura". Ao dizer que a mãe sabe fazer coxinha sem a receita, o garoto recoloca a idéia de que a leitura é para se informar, algo que está normalmente presente nas concepções escolares da leitura.

Dessa maneira, ao se ter em mente um "padrão de leitura", ou melhor, uma "hierarquia das práticas" a escola normalmente deixa à margem as histórias por ela não legitimadas. Com relação a este aspecto, Ferreira[42] discute o fato de que os sentidos do ler e escrever são mais diversos do que se pensa e legitima a escola – o que produz um fosso entre o que imaginamos da leitura dentro da escola e o que existe fora dela.

Guedes-Pinto (2000: p. 120) relata que, por vezes, as instituições formadoras desconsideram a heterogeneidade presente na circulação e no consumo da escrita, desqualificando o que parece estar fora do modelo escolar. A autora (2000: p. 229), ao se referir à formação de leitores, propõe:

> *Sem o dispositivo de uma hierarquia categorizadora, as leituras dos livros de escritores consagrados como Machado de Assis ou Guimarães Rosa serão tão fundamentais e valorizadas quanto a leitura dos almanaques e os romances açucarados, pois, o que estaria em foco é a convivência e o contato com os diferentes estilos de textos possíveis, buscando sempre a ampliação de repertórios.*

Entre os caminhos apontados para uma democratização das práticas de leitura encontramos a "valorização dos diferentes estilos de textos" como uma das possibilidades.

---

[42] Conversas sobre o ensino de Língua Portuguesa, palestra proferida na Fundação de Ensino Otávio Bastos - Faculdades Integradas de São João da Boa Vista - SP, em setembro de 2003.

Assim, podemos repensar a história daqueles que "parecem" estar excluídos destas apropriações, olhando para os usos que são feitos dos suportes de leitura.

Tenho buscado desenvolver um trabalho que, além de contemplar a ótica dos leitores nele envolvidos, possa dar base para autorização/democratização dos estilos de leitura, valorizando as diversas apropriações que são feitas a partir dos diferentes suportes.

Guedes-Pinto (2000: p. 173) afirma ainda, sobre a prática das professoras alfabetizadoras, que: *a meu ver, o que define se a professora é uma leitora escolar não é o tipo de texto que lê, mas sim a maneira como se apropria dele, a prática e os usos que faz dessa leitura.* Isto é, são as operações realizadas pelos diferentes leitores que definem o tipo de leitura que está sendo feito, e não unicamente o conteúdo dos textos.

Esta perspectiva dá visibilidade à relação do leitor com o texto e aos sentidos produzidos nessa mesma relação: a operação. No episódio anteriormente relatado, a criança não se identifica com uma representação de "não-leitor" em razão do fato de se ter unicamente a Bíblia como um escrito autorizado pelo pai, dentro de sua casa. Diz: – *Leio alto. Porque ainda tô aprendendo*, ou seja, a criança verbaliza em sua fala que não está sendo expropriada da leitura, ao contrário, tem se familiarizado com essa prática.

Ao mencionar que a avó guarda livros em sua casa e que ele tem acesso a eles, nas brechas aproveitadas em seu cotidiano, o menino também relativiza a lógica daqueles que acreditam na sua passividade ante os dogmas religiosos, ante a imposição do pai. Diante de uma situação "posta", ele e a avó encontram possibilidades. Neste contexto, a leitura não só é inscrita em uma relação comandada pela religiosidade, mas ocorre também por meio de uma transgressão a ela: do limite à transgressão.

A leitura é orientada pela religiosidade e também por uma arte de transgredi-la.

Como nos propõe Ginzburg (1999), ao retomar os princípios do paradigma indiciário, a quantificação é algo secundário na compreensão das práticas, visto que em uma realidade aparentemente opaca, como a da população do DIC I existem zonas privilegiadas, sinais, indícios que permitem decifrá-la.

Os indícios encontrados por mim nesse episódio me demonstraram as especificidades presentes em cada comunidade de leitura, os gestos e as representações que organizam as práticas de determinados sujeitos.

Chartier e Hébrard (1995), ao descreverem a tutela exercida pela Igreja para manter os cristãos afastados das más leituras, denunciam que a hierarquia categorizadora dos livros

teve por base uma concepção religiosa da leitura. Os maus livros seriam aqueles que podem contrariar os dogmas católicos. Nesse tipo de postura, desconsidera-se *a maneira* como os sujeitos colocam em prática os diferentes tipos de leitura. Não se dá visibilidade às diferentes formas de apropriação, mas coloca-se o leitor como fragilizado perante o texto lido. Será que meu aluno e sua família apresentavam um comportamento submisso ante as coerções escolares?

Tenho procurado olhar para as mudanças que ocorrem nas diversas práticas existentes, nas diferentes maneiras de ler, o que põe luz na operação dos sujeitos e não em uma hierarquia categorizadora dos suportes. Além disso, tenho me proposto a compreender as práticas de leitura que se dão na instituição à luz daquelas que se dão fora dela.

2.4. A condição humana: compreender, representar, significar e aprender

Compreender

Arendt (1993: p. 30-40) discute o termo "compreensão". A compreensão é um processo complexo, que jamais produz resultados inequívocos. Em suas palavras:

> *A compreensão é interminável e, portanto, não pode produzir resultados finais; é a maneira especificamente humana de estar vivo, porque toda pessoa necessita reconciliar-se com um mundo em que nasceu como um estranho e no qual permanecerá sempre como um estranho, em sua inconfundível singularidade.*

A compreensão é ainda uma maneira de ser e estar neste mundo, e tem como resultado o significado que produzimos em nosso próprio processo de vida, na medida em que tentamos nos reconciliar com o que fazemos e com o que sofremos. Desse modo, por meio deste trabalho de pesquisa, tento compreender, "*reconciliar-me com o que faço*", conferindo significado ao conhecimento que tenho como professora, e ao conhecimento que têm aqueles que vivenciam comigo as relações de ensino.

Segundo com Arendt (1993), como acontece em nossas vidas pessoais, nossos piores medos e maiores esperanças jamais nos preparam bem para o que de fato acontece – mesmo quando um acontecimento é antevisto tudo pode mudar sem que jamais estejamos preparados para a *literalidade desse "tudo"*.

De acordo com esta perspectiva, a imaginação é também uma forma de compreensão pela qual podemos nos orientar no mundo. Arendt ressalta que o modo como os clichês se instauram em nossa linguagem cotidiana, além de nos privar da faculdade da fala, remetem-nos a um processo de doutrinação.

Tal processo, imbricado de afirmações convincentes, destrói por completo o processo de compreensão, visto que tais afirmações passam a ser inquestionáveis, como se fossem tão confiáveis quanto os fatos e os números. Segundo a autora, ainda que muitos tenham boa intenção e a finalidade de elevar a opinião pública, acabam por promover uma luta totalitária contra a compreensão.

A verdadeira compreensão sempre retorna aos juízos e preconceitos que precederam e orientaram a investigação estritamente científica. Porém, se o cientista, desorientado pelo próprio labor de sua investigação, despreza a compreensão popular da qual partiu, ele *perde de imediato o fio de Ariadne do senso comum*, a única coisa que pode guiá-lo com segurança por entre o labirinto de seus próprios resultados.

Ainda conforme a autora, o cientista não se restringe ao especialista, mas busca formas de compreender a relação entre os fatos ampliando conseqüentemente *os modos de compreensão*, afastando-se de um processo de doutrinação.

Com relação *aos modos de compreensão,* Charlot (2000), em seus estudos sobre o fracasso escolar e a relação do saber, ressalta que, ao se construir uma teoria do fracasso escolar, várias perspectivas teóricas se restringem apenas a verificar as origens familiares dos sujeitos envolvidos, formuladas em termos de deficiências[43].

Embora o autor reconheça que existam crianças que não adquirem certos conhecimentos previamente e que estas geralmente provêm dos meios populares, para ele o problema é que não são questionados os sentidos da escola para estas famílias e para seus filhos, ou por que as crianças que obtêm sucesso não relativizam esta teoria.

Creio que nos relatos das famílias acerca de suas experiências escolares anteriores, geralmente malsucedidas, há referências às experiências que elas mesmas vivenciaram, ou às experiências de seus filhos mais velhos. Por meio delas, relatam o não aprendizado da leitura e da escrita.

---

[43] Segundo o autor (2000: p. 27), a deficiência é entendida nos meios escolares como uma falta constitutiva do indivíduo: *Faltam aos alunos recursos iniciais, intelectuais e culturais, que teriam permitido que o aprendizado fosse efetivo.*

O autor (2000: p. 72) ao comentar a respeito da relação do saber com uma dimensão de identidade, afirma: *aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.*

Alguns dos relatos que ouvi de certas mães[44] externalizam o desejo de que a pré-escola possibilite uma inserção "mais feliz" na série da alfabetização. Esse desejo explicitado em falas enfraquece a argumentação de que as famílias populares não se preocupam com a experiência escolar de seus filhos. Também enfraquece a argumentação de que esses sujeitos são "vítimas", ou "dominados" unicamente.

Charlot (2000), o qual também se baseia nos estudos de Vigotski, entende o sujeito como um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou substituto desta), e que ocupa uma posição em um espaço social inscrito nas relações sociais. Assim, cada um tem uma história pessoal, interpreta o mundo, atribui-lhe sentido, atribui sentido à posição que ocupa nesse mundo, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

Compreendo a constituição desses sujeitos como leitores levando em consideração que as práticas de leitura estão inscritas nestas relações sociais, nesses processos, que são culturais.

Representar

De acordo com Chartier (2000: p. 8), a noção de representação permite a compreensão da relação dinâmica articuladora da internalização, pelos indivíduos, das divisões do mundo social e da transformação dessas divisões pelas lutas simbólicas, as quais têm por instrumento e risco as representações e as classificações dos outros ou de si mesmo.

Para o autor a noção de prática é inseparável da de representação[45], visto que ela designa comportamentos ritualizados ou espontâneos que, acompanhados ou não de discursos, exibem (ou traem) as identidades e fazem reconhecer o poder. Diz ele (2000: p. 8): *A prática constitui as representações em ação, captada nas condutas do cotidiano ou no ordenamento dos rituais sociais.*

---

[44] Tais relatos serão retomados posteriormente.

[45] O autor (1985) explicita, contudo, que mesmo assim as práticas não podem ser reduzidas às representações, pois estas se revestem de uma lógica "autônoma".

Chartier (1985) ressalta ainda que as representações do mundo social, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forja. Dessa maneira, em cada caso, o relacionamento com o discurso proferido está ligado com a posição de quem o utiliza.

De acordo com esta perspectiva, a investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas em um campo de concorrências e de competições, nos quais os desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. Para o autor, as representações possuem igual importância às lutas econômicas, na compreensão dos mecanismos pelos quais um grupo procura impor seus valores, o seu domínio.

Desse modo, a representação é aqui entendida como estando circunscrita historicamente, remetendo-se à apropriação dos discursos, como estes afetam o leitor e conduzem a uma nova forma de compreensão de si e do próprio mundo.

Tendo por base a questão da representação, minha pesquisa busca analisar as práticas de leitura entendendo-as como práticas constituídas nas relações sociais: marcadas por diferentes posições e interesses constantemente confrontados. O sujeito leitor não é o reflexo da sociedade na medida em que ele atua sobre ela, podendo modificá-la, portanto suas representações de leitura não serão homogêneas e estáticas – não incorpora passivamente as representações sociais sobre a leitura. Os sujeitos agem sobre elas.

De acordo com Bakhtin (2002) isso ocorre porque o próprio sujeito não é homogêneo, ele constitui-se em uma dinâmica interindividual – os índices de valor social chegam à consciência individual tornando-se índices individuais, porém esses valores não são individuais, são por sua natureza interindividuais.

Paralelamente Charlot (2000: p. 53), ressalta que um dos princípios fundamentais para compreendermos a experiência escolar e para analisarmos a relação com o saber[46] é o fato de olhá-la como sendo indissociável da relação consigo e com os outros. A própria condição humana nos impõe a condição de apropriação:

---

[46] Neste caso com relação à leitura e à escrita.

> *Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade (...) Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte.*

Vivemos em um mundo letrado, no qual as práticas de leitura e escrita estão em evidência constantemente, portanto somos "obrigados" a lidar com elas. Porém tal aprendizado é normalmente mencionado como pertencente ao âmbito escolar – sendo necessário aprender tais práticas em um único ano – em especial na primeira série. Marcamos a data para o começo e o fim de um processo? Se assim ocorrer, estamos diante da fragmentação explicitada nos estudos de Soares (1998) em seus estudos sobre o letramento. Corremos o risco de desconsiderar as experiências vividas pelos sujeitos fora da escola e que contam com a mediação de inúmeros atores e situações que estão presentes no cotidiano.

Significar

Charlot (2000) ressalta que, quando significamos, o fazemos com alguém, para alguém, a respeito do mundo. Desse modo, o que tem sentido ou significação é aquilo que diz algo do mundo e se pode trocar com os outros. Diz ele (2000: p. 56): *Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo e com os outros.*

Implicações: os sentidos produzidos pelas crianças e suas famílias em suas práticas de leitura são produzidos nas relações sociais, no mundo em que vivem. Não se encerram em um plano individual porque são produzidos para o outro, e com o outro. Fazem referência àquilo que já foi pensado pelos sujeitos, estão sempre relacionados a alguma coisa.

Os sentidos são abertos: algo pode perder ou ganhar sentido, pois o próprio sujeito se modifica, por seu confronto com os outros e com o mundo. Sendo assim, os sentidos

produzidos com relação às práticas de leitura não são estáticos – mudam de acordo com os usos históricos, como já apontou Chartier (2000) a respeito da história da leitura.

O saber é construído no discurso da história do homem, portanto está submetido a processos coletivos de validação e transmissão. Sendo assim, as relações de saber são necessariamente marcadas pelas relações sociais. De acordo com Charlot (2000), um saber mantém-se válido enquanto a comunidade o reconhece como algo que merece ser transmitido. Assim, o aprendizado da leitura, visto como prática inquestionável na sua importância, tenta ser garantido pelas famílias por meio de treinos preparatórios. Para ele (2000: p. 63): *(...) um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros.*

Aprender

O local institucional, reconhecido socialmente, em que se aprende a leitura e a escrita é a escola, com metodologia própria e adequada, com um profissional supostamente preparado, sempre aprendemos isso. Não que eu discorde desta afirmação, porém acredito que podemos deslocar-nos e olhar para o que Charlot denomina "momento": os locais onde aprendemos ao longo da vida possuem estatutos diferentes assim como as pessoas as quais nos ensinam. Aprender é sempre aprender em um momento de nossa história e de outras histórias.

Aprendemos porque temos a oportunidade de aprender. Desse modo estão em jogo as relações que estabelecemos conosco e com os outros. Entram em cena as experiências vividas pelos sujeitos, as quais tentamos apreender em nossas pesquisas por meio do mergulho nas diferentes realidades. Ao mergulhar nesta realidade buscando *apreender* as práticas de leitura vividas pelas crianças, assumo que a condição humana nos leva a compreender, representar, significar e aprender. Sempre.

Capítulo 3

DOS MODOS DE COMPREENSÃO: DO MERGULHO ÀS SUAS IMPLICAÇÕES

Para ver as coisas devemos, primeiramente, olha-las como se não tivessem nenhum sentido: como se fossem uma adivinha.

Carlo Ginzburg[47]

Ao buscar compreender as formas pelas quais as experiências de leitura de crianças de camada popular se concretizam no cotidiano em que vivem, dentro ou fora da escola, procuro analisá-las partindo de meu ingresso nesse *lugar*. De qual *lugar* estou falando? De *onde* se constrói a compreensão acerca das práticas de leitura e de escrita? Como pensar "desse lugar" os usos que os sujeitos fazem da leitura no cotidiano em que vivem?

3.1. Das autoridades técnicas ao mergulho

Certeau (1994), ao abordar questões relacionadas aos estudos científicos sobre as práticas cotidianas, afirma que por vezes o "perito", considerado uma autoridade social, ou ainda o "filósofo", pertencente a um terreno técnico e delimitado, almejam para si mesmos um "lugar próprio" de onde seriam capazes de atribuir significado ao uso ordinário.

Em contrapartida a esta postura, Certeau (1994: p. 70) mostra como este privilégio do terreno científico se perde no cotidiano, no uso ordinário, pois a linguagem ordinária não possui equivalência no discurso filosófico, não é traduzível por ele. Nela existem mais coisas do que esses discursos conseguem *apreender*.

> *Vendo-se "preso" na linguagem ordinária, o filósofo não possui mais um lugar próprio ou apropriável. É-lhe retirada toda posição de domínio. O discurso analisador e o "objeto" analisado têm o mesmo estatuto, o de se organizar pelo trabalho de que dão testemunho, determinados por regras que não fundam nem superam, igualmente disseminadas em funcionamentos diferenciados (...) inscritos em uma*

> *textura onde cada fragmento pode cada vez "apelar" a uma outra instância, citá-la e a ela referir-se. Dá-se uma permanente troca de lugares distintos.*

A linguagem manifesta-se nas práticas cotidianas com maneiras de ser específicas daquele meio, havendo nela uma formalização própria, isto é, ela não tem uma gramática rígida e normatizada.

Tenho procurado desenvolver o trabalho de pesquisa afastando-me de uma *descrição acadêmica exterior ao uso ordinário*, visto que o problema estudado tem sido construído no cotidiano do trabalho com a comunidade, o que requer um reconhecimento dos diferentes modos de funcionamento desse cotidiano. Entendo que esse mesmo cotidiano é governado por *regras pragmáticas,* as quais dependem das formas de vida dos sujeitos nele inseridos. Sendo assim, a análise que dele é feita não deve ser exterior a ele.

De acordo com Wittgenstein, citado por Certeau (1994: p. 71):

> *Abordar a linguagem "na" linguagem ordinária, sem poder "dominá-la" com o olhar, sem visibilidade a partir de um ponto distante, quer dizer apreendê-la como um conjunto de práticas onde a própria pessoa do analisador se acha implicada e pelas quais a prosa do mundo opera. A análise será portanto um exame interno a este trabalhar de nossa língua.*

O aspecto levantado pelo autor trouxe a seguinte implicação à pesquisa: desenvolver um trabalho que contemple este "exame interno", compreendendo o quanto estou, como professora-pesquisadora, implicada pelo processo de entender as práticas de leitura das crianças. Além disso, compreender o quanto minha postura interfere nessas mesmas práticas e é também modificada por elas.

Tenho entendido que esse *exame interno* não é possível sem o mergulho do pesquisador na realidade observada. É o mergulho que lhe dá a possibilidade de se reconhecer envolvido pelos usos ordinários, conhecer os funcionamentos da língua e das regras que organizam a comunidade.

---

[47] GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Como professora e pesquisadora tenho me dedicado a entender as práticas de leitura e escrita como um conjunto de práticas que podem possuir uma formalização diferente daquela normalmente esperada pela escola.

Assumindo a necessidade de conhecer e dar visibilidade a tal formalização e reconhecendo-me enredada por seus usos, escolhi pesquisar meu próprio trabalho – minha atuação como professora e pesquisadora e todas as pessoas que fazem parte desta trajetória.

3.2. Local da pesquisa: o mergulho

A densidade do processo vivido em sala de aula, as particularidades que ele revela, bem como as implicações contidas neste movimento de entender e ser entendido como pertencente a ele, vêm sendo por mim examinados na turma da qual sou professora. É nesse contexto que procuro dar visibilidade às histórias de leitura vividas pelas crianças e por suas famílias.

Conforme já mencionado, imersa neste processo e nele atuando, desenvolvi a pesquisa procurando inserir-me no movimento, desejando estudar minha própria prática, entendendo-a como constitutiva do problema vislumbrado – modificando e sendo modificada por ele concomitantemente.

As *histórias de aproximação* apontadas no Capítulo 1 reafirmaram-me a crença de que é possível construir um diálogo com as crianças e suas famílias, conhecendo as práticas que se dão fora do espaço escolar, mas que se relacionam com as que ocorrem dentro dele. Tais histórias revelam os processos de aproximação da professora com a comunidade – o que pode contribuir na compreensão das práticas vividas por esses sujeitos e o modo como estas se formalizam.

3.3. A coleta de dados: por uma análise do processo

Giard (1996), pesquisadora da equipe coordenada por Certeau, ao comentar sobre o método de análise empreendido na compreensão das práticas cotidianas, ressalta a necessidade de o pesquisador buscar apreender a atividade dos praticantes, descrevendo-a, comparando-a, diferenciando sua análise dos modelos já existentes, ou seja, reelaborando os caminhos da pesquisa durante o processo pesquisado.

Também sobre esta questão da pesquisa, Vigotski (1984), em seus estudos sobre a abordagem de um problema científico, ressaltou a necessidade de uma nova estrutura analítica ao reexaminar os métodos de estudos já existentes na área de psicologia. Tal estrutura tem por base a análise do processo e não unicamente dos objetos em si, contemplando a mudança desse processo que ocorre a *olhos vistos.*

Entendo que a dinâmica ocorrida na instituição – em sua complexidade – é reveladora das mudanças que se dão no cotidiano pedagógico e fora dele. Focando essa dinâmica poderemos chegar a compreender a origem dessas mudanças, que em princípio podem parecer não-localizáveis.

Ainda com relação a esta estrutura analítica, Vigotski (1984) aborda a necessidade de que a mesma esteja além de uma mera descrição. O autor propõe uma *análise* dos fenômenos estudados, ou seja, uma explicação das relações dinâmico-causais e não a sua descrição: *Necessariamente, a análise objetiva inclui uma explicação científica tanto das manifestações externas quanto do processo em estudo* (1984: p. 84).

O requisito básico do método dialético é estudar algo historicamente. Este aspecto implica a reconstrução dos processos estudados, não como algo no passado, mas como algo que está sendo, está em mudança. No gerúndio. Segundo Vigotski (1984: p. 86):

> *Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que "é somente em movimento que um corpo mostra o que ele é".*

A dinâmica vivida por mim na escola, junto àqueles que reconstroem comigo o processo analisado, permitiu-me um olhar mais apurado em relação às formas pelas quais as práticas de leitura vão sendo concretizadas e circunscritas pelos modelos históricos que as orientam, permeando compreensões.

Para estudar as mudanças que ocorrem com relação às práticas de leitura, bem como os processos que envolvem a apropriação desses saberes nas diferentes situações em que estão presentes entre as crianças – direta ou indiretamente – parti das experiências

concretas que se deram no decorrer de minha prática pedagógica, no período de setembro de 2000 a março de 2003.

Nesse período, selecionei diversos materiais que me fornecem indícios para compreender as formas pelas quais essas experiências se concretizaram no cotidiano das crianças de camada popular e de suas famílias. Em interlocução com a bibliografia que li, estes materiais se tornaram significativos para a compreensão desses processos, desencadeando uma gama de possibilidades. Tais materiais abrangeram:

1- relatos das crianças e de suas famílias anotados por mim em diário de campo em diferentes momentos (reuniões, conversas informais);

2- produções das crianças realizadas no contexto da escola (desenhos, discussões) os quais apresentavam relação com a questão da escrita e da leitura;

3- produções das crianças realizadas fora do contexto da escola (desenhos trazidos por elas, histórias sem texto escrito inventadas por elas mesmas);

4- relatos das famílias e das crianças gravados por mim durante alguns momentos de trabalho na biblioteca da escola;

5- informações dadas pelos funcionários da escola (moradores das proximidades do bairro), as quais abordam aspectos referentes à realidade na qual a escola está inserida.

A opção por utilizar o desenho como documento

Convém relatar que os desenhos das crianças foram usados com intensidade nesta pesquisa. Tal questão advém do fato de que a prática de desenhar é algo que sempre ocorreu em nossas vivências cotidianas, portanto "independe" das demandas deste estudo. As solicitações feitas por mim com relação aos desenhos das crianças, neste caso como uma forma possível de registro da experiência vivida, não estiveram alheias àquilo que cultivamos como um aspecto fundamental do trabalho pedagógico e com o qual as crianças estão familiarizadas[48].

[48] Do mesmo modo que elas estão familiarizadas com o fato de terem seus diálogos anotados por mim em diário de campo.

De acordo com Fontana e Cruz (1997: p. 147), o desenho constitui-se em uma das maneiras pelas quais as crianças elaboram sentidos para o mundo. Sendo assim, foi possível por meio dos desenhos dar visibilidade às representações que permeiam as experiências de leitura vividas pelos sujeitos:

> *Rabiscos, bonecos formados por um círculo do qual saem dois traços, carro de perfil com quatro rodas, casinha com chaminé, árvores e sol com raios. Essas e outras formas tomadas pelo desenho da criança são vistas por Vigotski em sua estreita relação com a linguagem.*

De acordo com as autoras, o desenho possui um caráter simbólico, vinculando-se à elaboração da escrita. Ao desenhar, a criança traz as marcas da apropriação da experiência cultural, da participação do outro – os desenhos mantêm relação com técnicas e modelos aos quais a criança tem acesso.

Dentro desta perspectiva, o desenho tem por base a linguagem verbal. Emerge das situações nas quais a criança está inserida, ou seja, o que e como ela desenha depende das interações vividas, de suas experiências anteriores. No processo da pesquisa o desenho também foi entendido como um "instrumento de trabalho" do qual lançamos mão para registrar nossas vivências e documentar nossas condições de interação no que se refere às práticas de leitura.

3.4. O estranhamento: ressignificando as evidências

Conforme apontado anteriormente no Capítulo 2, Charlot (2000), em seus estudos sobre a relação com os saberes, abordou questões relacionadas às explicações que normalmente são dadas às situações de fracasso escolar, o qual na maioria das vezes é entendido e explicitado em algumas pesquisas como um conceito único e homogêneo. Um dos equívocos existentes é que tais questões têm sido tratadas nas pesquisas atuais como categorias evidentes, possuindo assim uma causa específica: a desigualdade social.

Dentro desta perspectiva, ao confirmar o caráter da evidência, ressaltando o fracasso escolar como uma "categoria única", desconsidera-se, por esta razão, os diversos processos

envolvidos. Charlot alerta-nos para o fato de que necessitamos proteger-nos das evidências, estando cientes de que, ao colocarmos nossa prática em palavras, estamos interpretando-a, ou ainda, teorizando-a. O autor (2000: p. 15) adverte:

> *Descrever, escutar: o pesquisador situa-se então o mais próximo possível dos fenômenos que está estudando, num esforço para não se deixar impor, sem sequer perceber, um objeto de pesquisa pré-construído e as palavras para dizê-lo. Mas, se o pesquisador for realmente ingênuo, se a sua ingenuidade for outra coisa mais que um esforço heurístico e controlado para proteger-se das evidências, ele aceitará como verdadeiro o que observar e ouvir. Por isso, deve também interrogar-se sobre a maneira como os que está observando e que lhe falam (bem como ele mesmo) organizam e categorizam mundo: como eles vêem os alunos, os professores, seu trabalho, a escola, e, enfim os homens, a sociedade e o mundo?*

A questão mencionada pelo autor é relevante nesta pesquisa[49], pois aponta a necessidade de não aceitar como verdadeiro tudo aquilo que ouço e observo, mas interrogar-me sobre "como" os sujeitos organizam o mundo ou a sociedade em que vivem.

Ao debruçar-me sobre a questão de *não aceitar como verdadeiro o que ouço ou observo sem as devidas interrogações*, retomo o trabalho da pesquisa remetendo-me ao *estranhamento*, proposto por Ginzburg (2001). Ao analisar o estranhamento como um procedimento literário, o autor discute como tal prática ressignifica o automatismo presente nos modos de entender e representar a realidade.

Ginzburg (2001: p. 16) partindo das idéias de Chklovski – que analisa as obras de Proust e de Tolstoi –, relata-nos que a arte seria um instrumento para reavivar nossas percepções que se tornam inertes em conseqüência do hábito, do automatismo: *a automatização engole tudo: coisas, roupas, móveis, a mulher e o medo da guerra.*

O estranhamento possibilita anular as representações erradas e os postulados óbvios comumente presentes em situações aparentemente evidentes. Nas palavras do autor (2001:

---

[49] Também baseada em alguns pressupostos da História Oral, em especial: a memória e o relato dos sujeitos envolvidos.

p. 22): *Para ver as coisas devemos, primeiramente, olha-las como se não tivessem nenhum sentido: como se fossem uma adivinha.*

Tenho me exercitado no processo de compreensão do problema de pesquisa e dos relatos que o sustentam. Busco outras interpretações, procuro um modelo flexível capaz de considerar a intuição do pesquisador e dos sujeitos pesquisados, levando em conta as relações de subjetividade como objeto de conhecimento.

Sobre a subjetividade, Portelli (1997), pesquisador da História-Oral, advoga que essa subjetividade já não é tida como algo que interfere negativamente nas pesquisas. A subjetividade, a memória, o discurso, o diálogo são indissociáveis da produção científica desenvolvida no campo da História Oral, comprometendo-nos então com o reconhecimento do pluralismo, das múltiplas abordagens da verdade.

A objetividade científica não consiste na simulação de uma neutralidade, mas sim em assumirmos a tarefa da interpretação que cabe aos intelectuais. A verdade é inatingível, diz Portelli. O que tentamos fazer é criar um texto dialógico de múltiplas vozes e interpretações: dos entrevistados, nossas interpretações e as dos leitores.

Como mencionei anteriormente, este trabalho busca outras interpretações. Sobre isso Portelli (1997) comenta que nossa tarefa de interpretar faz necessariamente com que sejamos interpretados. Desse modo *contribuímos com a espiral sem fim que constitui a busca da verdade inatingível, pela qual somos, em última análise, responsáveis* (1997: p. 29).

De acordo com Ginzburg algumas reações tais como compreender menos, ser ingênuo, espantar-se, são atitudes que podem levar-nos a enxergar mais, a apreender algo mais próximo da natureza daquilo que observamos. Assim, busquei desenvolver um trabalho de pesquisa pautado no *estranhamento*, acreditando que este é um meio possível na superação das aparências, proporcionando ao pesquisador uma compreensão mais sensível da realidade.

Desenvolvi um trabalho que buscou anular as representações preconcebidas, dando espaço a um universo amplo de sentidos, visto que o *estranhamento é um antídoto eficaz contra um risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade* (Ginzburg: 2001: p. 40).

De acordo com o autor, tal procedimento consiste em rejeitarmos o que parece óbvio, partindo em busca de respostas menos evidentes.

3.5. A História - Oral

Assim, a História Oral tende a representar a realidade não tanto como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém formam um todo coerente depois de reunidos - a menos que as diferenças entre elas sejam tão irreconciliáveis que talvez cheguem a rasgar todo o tecido. Em última análise essa também é uma representação muito mais realista da sociedade, conforme experimentamos.

Alessandro Portelli[50].

Cada relato colhido compõe a trama sobre a qual me debruço. As possibilidades de interpretação que surgem a partir das diferentes vozes são potencializadas por mim e pelos sujeitos que me contam suas histórias.

Por esta perspectiva, cada relato compõe ou decompõe o problema de pesquisa. Decorre disso, a importância de cada indivíduo no trabalho de campo da História Oral. Como apontou Portelli (1997), nossa arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com as quais conversamos enriquecem nossa experiência.

Ao assumirmos tal postura reconhecemos que estamos vivenciando um processo de aprendizagem. Nossa tentativa é a de *aprender um pouquinho.* Isso significa assumir que os sujeitos que compartilham conosco a pesquisa não são "fontes", são pessoas – diz Portelli.

Por meio de minha prática pedagógica tenho percebido que olhar os sujeitos como *pessoas* e não como *fontes* provoca uma experiência comovente, tanto com relação às crianças como com relação às suas famílias. Além de conhecermos mais profundamente a realidade observada, experienciamos um processo de cumplicidade.

Ao informar os pais sobre o trabalho que venho realizando como professora e pesquisadora, mostrando-lhes os desenhos de seus filhos sobre a experiência da leitura contando-lhes os relatos e afirmando sua importância para a compreensão dessas práticas, notei que isso veio a enriquecer nossas experiências.

---

[50] PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Ética e História Oral.** Projeto História nº 15. São Paulo, SP: Abril, 1997. p. 16.

Como exemplo disso, posso citar o caso de uma mãe que trazia para eu ler periodicamente o jornal que circula no bairro. Perguntava: *O que você achou daquela história que fala da professora? Eu lembrei de você quando eu li.* É neste sentido que acredito na cumplicidade.

Nesse tipo de trabalho cada um começa a reconhecer sua importância e a importância do outro. É uma dimensão humana inseparável do trabalho educativo que faz com que a professora pergunte sobre as crianças: *Faltou por quê? Estava doente? Melhorou?* Faz com que as crianças aprendam a responder às situações que surgem, fortalecendo a cumplicidade: *Professora, a senhora estava doente? Melhorou? A senhora quer que eu ore pra você?*

Experiências desse teor me fornecem indícios de que os sujeitos – meus interlocutores – não se sentem meros *informantes*, mas constituintes de um mosaico, formadores de um grande tecido. Trazer o jornal do bairro para eu ler, perguntar sobre mim, trazer revistas de casa, mandar cartas, são atitudes que podem ser entendidas como operações as quais buscam incessantemente um eco, uma resposta, uma cumplicidade, um compromisso e que ultrapassam as tarefas escolares convencionais.

Thompson (1992: p. 137) relata que a evidência oral pode conseguir algo muito mais penetrante e fundamental para a História, já que esta, transformando os "objetos" em "sujeitos" da pesquisa, afasta-se de uma descrição destes que pode ser equivocada, ou ainda de projeções da experiência do próprio historiador.

Quanto à veracidade dos relatos, convém ressaltar que, para o autor (1992: p. 140), *toda fonte é moldada e filtrada a partir de um viés de que o historiador não está seguro, porém convém que o historiador busque consistência interna, confrontando as evidências com um contexto mais amplo*. Isso exige sensibilidade por parte do historiador, de modo que esteja atento às pressões sociais vinculadas ao problema de pesquisa, nesse caso, com relação às práticas de leitura e escrita.

Para Thompson (1992: p. 191), *a descoberta de distorção ou de supressão numa história de vida, uma vez mais é preciso ressaltar, não é puramente negativa. Até mesmo uma mentira é uma forma de comunicação (...)*. Voltemos à questão das evidências.

Ao deparar-se com uma situação de *distorção ou supressão*, o pesquisador pode questionar o valor de sua pesquisa? Acredito que tais situações, como propõe Thompson, podem encorajar-nos na produção de novos sentidos que nos informam sobre nossos

interesses: buscar os motivos pelos quais a distorção foi produzida e qual sua relação com o estudo realizado.

As questões apresentadas por Charlot (2000), sobre a necessidade de nos protegermos das evidências e, concomitantemente, não sermos "ingênuos" em acreditar nas falas dos sujeitos como "verdades absolutas", relacionam-se ao que Thompson nos propõe como condição para o trabalho do historiador.

Em ambas as perspectivas metodológicas[51] o pesquisador precisa confrontar os relatos dos sujeitos de sua pesquisa com um contexto mais amplo[52], consciente das pressões que envolvem seu objeto de estudo e de como eles (os sujeitos envolvidos) vêem os alunos, os professores, seu trabalho, a escola e enfim, os homens, a sociedade e o mundo.

Deparei-me com situações nas quais a informação dada pela criança não era a mesma dada por seus pais. Como exemplo disso, posso citar o caso de um garoto que desenhou sua mãe lendo uma história para ele. No entanto ela já me havia contado em outra ocasião que não sabe ler nem escrever. A pessoa responsável por ler e assinar todos os bilhetes da escola e os livros de história emprestados da biblioteca era sua filha mais velha.

Porém, ao buscar compreender esse episódio, indaguei-me sobre as pressões sociais ligadas à questão da leitura e da escrita. Para quem o garoto contava e em qual contexto? Dei-me conta de que a *distorção* estava relacionada ao contexto em que foi produzida. Tratava-se de um momento no qual as crianças, partindo de uma proposta feita por mim, desenhavam situações de leitura vividas por elas. Várias crianças desenharam situações em que *a mãe era a leitora*. Pergunto-me: o que a distorção conta sobre a prática de leitura vivida por aquele garoto?

---

[51] Propostas por Charlot (2000) e por Thompson (1992).

[52] De acordo com a perspectiva apresentada por Bakhtin (2002), considerando o confronto dos interesses sociais, a luta de classes, a relação entre infra-estrutura e superestrutura, a estrutura socio política, a relação de produção e os aspectos ideológicos.

Poderíamos nos restringir à *evidência* de que a criança não é uma fonte confiável de pesquisa. Porém podemos construir outro significado. Diante da professora, e em uma situação na qual a *mãe* era uma leitora em evidência para algumas crianças da turma, o garoto não hesitou alterar a ordem dos fatos e transferir a figura da leitora da irmã para a mãe. Vivemos em um mundo no qual as práticas de leitura e de escrita são sacralizadas, principalmente em uma instituição como a escola. Ao incluir a mãe nessa prática, ela deixa de estar excluída. É resistência, tática de uma criança de camada popular.

Sobre isso, podemos lembrar o que nos diz Certeau (1994) acerca da memória: ela é flexível, altera lugares e pensamentos. Não é o relicário, ou a lata de lixo, mas vive de crer nos possíveis, de estar vigilante, está à espreita. Ou, ainda, como ressalta Portelli (1997: p. 33): *Trata-se da memória como alternativa.*

Dos lugares sociais daqueles que narram sobre a leitura

Tenho me interrogado sobre a visão que os sujeitos têm da sociedade, dos papéis que são socialmente definidos: para quem e com quem estão falando? A autoridade de quem ouve. O papel social daquele que narra. Em que medida a situação de enunciação condiciona o enunciado?

Bakhtin (2002) afirma a natureza social da enunciação, seu caráter não-individual, ressaltando que esta, por sua vez, está sempre ligada às estruturas sociais. Para ele o componente hierárquico exerce influência poderosa sobre as formas de enunciação, sobre o "bem falar", sobre as regras de etiqueta.

O autor ressalta ainda que a situação social mais imediata e o meio social mais amplo marcam, e por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. Desta maneira, o Centro organizador de toda expressão, de toda enunciação, não é interior, mas exterior; para Bakhtin (2002: p. 121) *está situado no meio social em que vivem os sujeitos.*

Sobre isso Pompougnac (1997) traz outra contribuição, ao ressaltar que as representações do ler na infância são permeadas pelos discursos que prescrevem, regulam, exortam a chamada "boa leitura". E a escola, nesse aspecto, é uma instituição reconhecida como reguladora de comportamentos e valores, tal como já foi destacado por Chartier e Hébrard (1995).

Paralelo a esta questão, Thompson (1992: p. 192) comenta que *um estudo sobre famílias pobres, por exemplo, descobriu que era preciso várias entrevistas para que seus informantes deixassem de dar a resposta que julgavam ser socialmente aceitável (...).*

Dentro desta perspectiva, a História Oral tem por finalidade contribuir na elaboração de uma memória mais democrática do passado, já que é também um instrumento de mudança capaz de colaborar na construção de uma sociedade mais justa.

A comunidade para a qual dirijo meu olhar é uma comunidade desprivilegiada socialmente, como já mencionei no capítulo 2. são sujeitos categorizados pela "falta" – reconhecidos muitas vezes como aqueles que não lêem (o que o cânone escolar define como leitura), ou ainda como aqueles que não têm interesse ou capacidade para colaborar/trabalhar com a escola.

De acordo com Charlot (2000: p. 30), todo trabalho de pesquisa que busca analisar a relação com o saber implica uma leitura positiva da realidade:

> *Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências (...) Trata-se de explicar de uma outra maneira uma situação na qual o aluno efetivamente fracassou, e não, ou não só, de invocar, de modo "otimista", o fato de ele ter tido sucesso em outra situação ou em outro momento.*

Nesta perspectiva, a leitura otimista proporciona uma nova abordagem para o problema, ao passo que a leitura pessimista explica o mundo por faltas, "postula uma causalidade da falta"; torna-se a única maneira pela qual as categorias dominantes vêem as dominadas.

Nascer em uma família de camada popular, sem recursos financeiros, "inscritas em situação de falta", determina a não-apropriação da leitura? Estamos diante de uma questão metodológica porque se refere à maneira pela qual abordamos nosso problema de pesquisa. A maneira pela qual abordamos nosso problema já traz indícios de nossa visão sobre ele.

Resumindo, o referencial metodológico deste trabalho está baseado na construção de uma relação com alguns pressupostos da História Oral, partindo dos relatos e das memórias

dos sujeitos envolvidos; e confrontando-os com situações sociais mais amplas, ciente das diferentes possibilidades de interpretação.

3.6. O relato das crianças e de suas famílias: contextualizando o enunciado

É lastimável constatá-lo: quanto nos falta ainda compreender dos inúmeros artifícios dos "obscuros heróis" do efêmero, andarilhos da cidade, moradores dos bairros, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas. Como tudo isso é admirável.

Michel de Certeau[53].

Certeau (1996) e Bakhtin (2000) ressaltam que os locutores sempre falam de uma certa posição social, que, assim, é constitutiva de seus enunciados. Segundo Bakhtin, para cada enunciação, há um auditório social.

Certeau propõe ao pesquisador olhar para aquilo que constitui o dizer da frase ou da palavra: à identidade dos locutores, às circunstâncias em que são ditas, o contexto no qual a frase é dita. A oralidade é espaço essencial da comunidade – a comunicação social está relacionada aos gestos e aos corpos.

Do ponto de vista das operações, o orador não mais se prende à língua como um sistema, mas executa-a, instaurando-se uma problemática da apropriação e da reapropriação.

Por sua vez, Bakhtin (2000) ressalta que, onde não há texto, também não há objeto de estudo. Para o autor, nas ciências humanas o pensamento nasce no pensamento do outro, que manifesta sua vontade, sua presença, seus signos e por trás dos quais estão as revelações divinas ou humanas.

Nas ciências humanas o que interessa é a história do pensamento, o sentido e o significado do outro, os quais se manifestam e se apresentam ao pesquisador em forma de texto. Desse modo, o caminho da análise proposto por Bakhtin (2000) é partir-se do texto, o qual tem sempre um sujeito envolvido, um autor (que fala e escreve). Portanto, trata-se de um enunciado.

---

[53] CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

Para compreendermos os enunciados é importante olharmos para a interdependência dos sentidos que existem por meio deles, buscando entender as relações dialógicas que se dão no âmbito dessa prática.

Sendo assim, todo texto é único, irreproduzível, e é nisso que reside o seu sentido. Ainda que haja uma aparente reprodução do texto, há sempre um acontecimento novo em cada enunciado. Isso ocorre porque a enunciação, como acontecimento histórico, provoca um aspecto único na linguagem, considerando-se que os efeitos são sempre diferentes.

A enunciação

Para Bakhtin (2002: p. 112), a enunciação é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor concreto, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. De acordo com esta perspectiva, toda se palavra dirige a um interlocutor, servindo sempre de expressão com relação ao outro.

Para o autor a enunciação faz parte de um processo de uma comunicação ininterrupta. Faz parte do processo verbal. É um elemento do diálogo, no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas:

> *A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trate-se do discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um "horizonte social". Há sempre um locutor ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido.* (Bakhtin, 2002: p. 16)

Bakhtin (2002: p. 121) ressalta ainda que *a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade.*

Há sempre uma interdependência entre o texto que é objeto de reflexão e o contexto que o elabora e o envolve[54]. Segundo Bakhtin (2002), estudar o homem fora e independentemente do texto não é tarefa das ciências humanas, pois cabe ao pesquisador estudar as formas concretas da vida do texto, sua interdependência, e sua inter-relação.

Ao olhar para os discursos que regulam as práticas de leitura, procurei refletir a respeito do contexto no qual o enunciado dos sujeitos que comigo dialogam se concretiza. Acredito que tais discursos não constituem um mero reflexo ou expressão de algo que lhes preexistem. Eles são produzidos a partir das condições sociais postas no momento de sua enunciação.

Para Bakhtin há sempre um *dado* e um *criado* no enunciado verbal. O enunciado cria algo que antes dele não existia, algo que é novo e irreproduzível. Porém qualquer coisa se cria a *partir de outra que já é dada*. Para o autor o dado transforma-se no criado a cada enunciação.

Ao compreendermos o enunciado estamos de certo modo participando dele. Também o historiador oral, ao ouvir os sujeitos de sua pesquisa, estabelece uma relação dialógica, ainda que tão somente os ouça, visto que ouvir já é de certa maneira uma forma de compreensão. Bakhtin (2000: p. 357) esclarece este aspecto:

> *O fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim* ad infinitum. *Ela entra num diálogo em que o sentido não tem fim (entretanto ele pode ser fisicamente interrompido por qualquer um dos participantes).*

Na pesquisa procurei dar atenção à relação dialógica presente nos momentos de enunciação, reconhecendo-me como parte desse contexto e dos sentidos que nele são produzidos, das diferentes vozes plenivalentes que constituem as práticas de leitura vividas pelas crianças e suas famílias.

---

[54] Como foi discutido acerca do relato e de suas relações com um contexto mais amplo, de acordo com Thompson (1992).

A polifonia

Bakhtin (1997), utilizando-se de uma análise teórico-literária, discute o caráter inovador do pensamento artístico presente nas obras de Dostoievski: *a polifonia*. Para ele os personagens criados por Dostoievski não podem ser reduzidos a escravos mudos. Ao contrário, são sujeitos livres, capazes de contrariar seu próprio criador. Sendo assim, podemos entender o caráter polifônico da obra como a multiplicidade de vozes plenivalentes, ou seja, plenas de valor e que mantêm uma relação de igualdade com outras vozes do discurso.

O autor (2002: p. 5) explicita que a voz do herói de Dostoievski possui uma independência excepcional na estrutura da obra: *é como se soasse ao lado da palavra do autor "coadunado-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis"*.

Bakhtin discute ainda o contraponto artístico presente nas novelas de Dostoievski[55]. Para ele estas se constituem de vozes diferentes cantando sobre o mesmo tema. *Isto precisamente constitui a polifonia que desvenda o multifacetado da existência e a complexidade dos sofrimentos humanos*. Ainda segundo Bakhtin, na obra de Dostoievski fica explícito o fato de que tudo na vida é contraposição dialógica, é diálogo.

Nesta perspectiva, tomamos a polifonia neste estudo como a multiplicidade das vozes que circulam na escola e fora dela sobre o que é ler, sobre o que acreditam constituir-se a prática da leitura. Significa estarmos atentos às falas dos alunos e de suas famílias. Procurando com isso entendê-las sem perder de vista que estão inseridas em um fluxo verbal que abrange e incorpora diversas vozes derivadas de vários discursos.

Dialogismo

Para Bakhtin (1997) o romance polifônico de Dostoievski é inteiramente dialógico, na medida em que há relações dialógicas entre todos os elementos da estrutura romanesca. De acordo com esta perspectiva, as relações dialógicas são um fenômeno quase universal que penetra toda linguagem humana, todas as manifestações de vida, ou ainda tudo o que tem sentido e importância.

---

[55] O autor baseia-se na coletânea Tvórtchestvo, F. M. Dostoievskovo (a obra de Dostoievski) publicada pelo Instituto de Literatura Universal da Academia de Ciências da URSS, especificamente o ensaio de Grossman.

O romance polifônico é um grande diálogo, possuindo por essa razão um caráter inacabado, ou, ainda, inconcluso. É um confronto de vozes individualizadas que se orientam a partir do discurso do outro. Toda e qualquer atitude do homem em face de si mesmo é inseparável da atitude do outro com relação a ele, portanto seu discurso é construído sob a influência direta do discurso do outro sobre ele.

A autoconsciência do herói é dialogada, sempre dirigida para um outro. De acordo com Bakhtin (1997: p. 257), representar o homem interior, tal qual entendia Dostoievski, só é possível se representarmos a comunicação dele com o outro. Tudo se reduz ao diálogo, a contraposição dialógica como centro: *Ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo tudo termina. Daí, o diálogo em essência não pode, nem deve terminar.*

Ao analisar a obra *Memórias do subsolo* de Dostoievski[56], Bakhtin (1997: p. 231) explicita que, na confissão do homem do subsolo, o que impressiona acima de tudo é o diálogo interior extremo e patente. O herói muda de voz sob a influência da palavra antecipável do outro, com a qual ele entra em polêmica desde o começo.

Assim, a palavra do outro está presente determinando de dentro para fora o estilo do discurso. *Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma voz só nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência,* diz Bakhtin (1997: p. 257).

Em cada enunciação há um auditório social que aprova ou desaprova o que é dito, portanto os sujeitos, ao enunciarem, respondem à voz do outro.

Outro aspecto relevante da dialogia refere-se ao processo de constituição dos sujeitos. Segundo Bakhtin, a nossa constituição acontece sempre com relação ao outro. O outro participa das minhas ações verbais, está presente em meus enunciados, pois o tenho nos horizontes que vislumbro. Constituímo-nos mediante o processo contínuo em que vivemos de interlocução com o outro.

---

[56] DOSTOIEVSKI, F.M. **Memórias do subsolo**. Tradução de Boris Scnaiderman. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962.

Desse modo, ao focarmos as práticas de leitura de meus alunos e suas famílias, não podemos perder de vista que tais práticas se desenvolvem e se desenvolveram na história dessa comunidade, no processo vivido pelos sujeitos que fazem parte dela. Ao mesmo tempo não nos podemos equivocar e tratá-las como uma comunidade acabada e estática, mas como uma comunidade que sofre alterações permanentemente e que recebe influência diversas. Assim, as práticas de leitura experienciadas pelas crianças e suas famílias têm sido atravessadas por suas hipóteses construídas dentro e fora da escola.

Com relação à dialogia, Pollack (1992), o qual pode trazer algumas contribuições do ponto de vista da História Oral, relata que a memória é um fenômeno construído social e individualmente. Se tomarmos o conceito de identidade como a *imagem que o sujeito tem de si e para os outros*, a memória é um elemento constitutivo desse sentimento. De acordo com o autor, a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos critérios de aceitabilidade e credibilidade. Portanto, a memória e a identidade são constituídas na relação direta com os outros.

Em ambas as perspectivas, o pesquisador deve olhar para o enunciado mediante as referências sociais, as quais constituem a imagem que o sujeito tem de si e do mundo.

Também com relação a um enfoque mais voltado à materialidade da língua, identificamos a preocupação com o aspecto dialógico do texto. Os estudos de Koch (2003: p. 13) sobre a linguagem, do ponto de vista formal sob a perspectiva da lingüística textual, buscam compreender o enunciado em seu contexto de produção e de recepção:

> *Isso porque as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz é dito.*

A perspectiva apresentada por Koch (2003), no que diz respeito à compreensão dos enunciados tendo em vista sua materialidade lingüística poderá abrir possibilidades para este estudo na medida em que entende que o ser humano interage socialmente, por meio da língua, das mais diversas formas e com os mais diferentes resultados. Para ela, a linguagem

é uma forma de ação e interação, o que significa que todo texto possui uma função argumentativa.

O uso da linguagem é argumentativo, diz ela. Isso se deve ao fato de que os enunciados que produzimos pretendem, na situação em que são ditos, obter determinadas conclusões, excluindo outras. Segundo esta visão, há sempre uma força argumentativa na linguagem.

Dessa maneira, os relatos das crianças e das famílias serão analisados também segundo o enfoque lingüístico, nos momentos em que essa análise for pertinente. A materialidade da língua é entendida aqui como participante da construção do sentido do discurso e sinaliza o modo como aquilo que se diz é dito.

3.7. Por uma leitura otimista

Retomando Charlot (2000), busco realizar com esta pesquisa uma leitura otimista da escola, que mostre aspectos da mobilização das famílias para continuar dentro do sistema; por exemplo, priorizando este olhar, tenho observado formas de ação dessa natureza na comunidade, as quais atestam um movimento existente de construção de formas de os sujeitos permanecerem na escola mesmo em meio às tensões. Essas tensões têm se mostrado no cotidiano da escola onde trabalho. Filhos de pais analfabetos contam com a ajuda da irmã mais velha ou de vizinhos. Contam também com a ajuda das pessoas que freqüentam a mesma instituição religiosa.

Charlot (2000: p. 21) comenta que a prática religiosa e a militância política podem ter efeito sobre a posição escolar das crianças[57]. *Semelhante resultado incita a não nos restringirmos às posições das famílias, mas a nos interessarmos também pelas práticas educativas familiares.*

Este trabalho de pesquisa procura contemplar o aspecto mencionado pelo autor: *interesse pela prática educativa da família*, pois considera a variedade de práticas e de materiais de leitura que circulam nas casas das crianças e os modos como estes são utilizados por esses sujeitos.

---

[57] Faz referência aos estudos de J.P. Terrail (1984b) e J.P. Laurens (1992).

Em quais condições as crianças se apropriam da leitura? De acordo com Charlot (2000), cada atividade comporta uma normatividade que lhe é própria, tornando-se necessário olharmos para as condições de apropriação de um saber.

O autor (2000: p. 23) menciona em seus estudos alguns pontos a serem considerados na análise do fracasso escolar. Citarei um desses pontos comentando-o brevemente, pois se relaciona com a proposta deste estudo:

Há uma relação entre a posição social da família e a posição ocupada pela criança na escola. Porém a análise não deve se restringir a isto.

Olhar para as práticas de leitura e escrita nesse contexto requer minha atenção para o fato de que a condição social em que vivem os sujeitos com os quais trabalho não determina a não-apropriação dessas práticas, embora as inscreva em condições desiguais de acesso. Olhar para as tensões e táticas que são criadas não invalida a discussão que existe sobre o acesso material que lhes é negado (refiro-me aos recursos financeiros). Porém, proponho-me ir além desta discussão.

Tenho percebido, por meio dos relatos das crianças e de suas famílias, que as práticas de leitura por eles vividas estão além dos recursos financeiros que possuem. Ou seja, não é pelo fato de terem poucos recursos que suas experiências de leitura são menos qualificadas.

Como exemplo disso, posso mencionar um fato ocorrido na biblioteca da escola no momento do empréstimo de livros. Um garoto entra na biblioteca e me pergunta:

– Tem livro de Jesus?

– Qual?

–Aquele que tem água e Jesus na frente.

– Arca de Noé?

– Aquele que tem Jesus na frente...

Então, mostrei-lhe um livro sobre a Ressurreição de Jesus e perguntei:

– Este?

– É!!!

– Por que você escolheu um livro sobre Jesus?

– Porque eu gosto.

– Quem lê para você?

– Meu irmão.

– Quantos anos ele tem?

– Oito.

– Você vai à igreja?

– Vou.

– Com quem?

– Com meu pai, minha mãe; meu irmãozinho e meu irmão.

– Você lê a Bíblia?

– Ainda não.

– Alguém lê a Bíblia na sua casa?

– Meu pai e minha mãe; meu irmão só lê livro.

– Eles lêem a Bíblia para você?

– Não, só o pastor que lê.

Esse episódio trouxe pistas para mim de que as experiências de leitura dessas crianças são diversas, ou seja, elas não lêem unicamente os livros escolares, não lêem unicamente aquilo que é definido socialmente como "boa leitura", e a prática de ler a Bíblia nem sempre é legitimada como leitura no contexto escolar.

Ao perguntar à criança se ela lê a Bíblia, esta imediatamente responde: *Ainda não.* Ou seja: *Por enquanto não.* A criança assume que está em um ambiente no qual essa prática se evidencia e, portanto, aprenderá seus modos de funcionamento. Em seguida, narra como essa prática está presente em seu cotidiano por meio da vivência religiosa de sua família, das leituras feitas por seus pais e irmãos, revelando haver o envolvimento de diferentes pessoas nesse processo.

Dessa maneira, embora haja uma relação entre a posição social da família e a posição ocupada pela criança na escola, nossa análise não se deve restringir a isso.

A criança, ao entrar na biblioteca procurando o livro pela capa, demonstra estar familiarizada com a ilustração. Ela a descreve: "*Aquele que tem água e Jesus na frente*". Esse episódio dá visibilidade aos modos pelos quais os sentidos da leitura são permeados pela materialidade do livro, pois a criança lê mediada pelo suporte material que está em jogo, conforme aponta Chartier (1996).

Voltamos à questão mencionada por Pollack (1992), acerca da identidade como imagem que o sujeito tem de si e da memória como constituinte deste sentimento. Nesse caso, a criança parece ter uma imagem positiva de si como leitora, ao dizer que ainda não lê.

Relata sua experiência religiosa com a leitura e os mediadores envolvidos neste processo. Além disso, ao procurar um livro religioso na escola, traz para dentro desta suas próprias experiências, relacionando as práticas que ocorrem em ambos os locais. Há outros mediadores que participam do processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças além dos pais. Nesse caso o irmão mais velho e a própria instituição religiosa.

3.8. A cumplicidade e a restituição

Ao falar sobre a restituição das pesquisas à comunidade, Portelli (1997) comenta que essa restituição não se restringe às transcrições de fitas e à disponibilidade dos arquivos. Para o autor a restituição não é neutra, sempre constitui uma intervenção, uma interferência na história cultural da comunidade. Neste sentido, nossa restituição é uma oportunidade para as pessoas organizarem seus conhecimentos com mais clareza – diz o autor –, uma oportunidade para estruturarem aquilo que já sabemos. De acordo com Portelli (1997: p. 31):

> *O verdadeiro serviço que, acredito eu, prestamos a elas, a movimentos e a indivíduos consiste em fazer com que sua voz seja ouvida, em levá-las para fora, em pôr fim à sensação de isolamento e impotência, em conseguir que seu discurso chegue a outras pessoas e comunidades.*

Nesta perspectiva, a restituição consiste em dar oportunidade à comunidade para organizar seus conhecimentos com mais clareza, e além disso, como acadêmicos, possibilitar que eles também aprendam conosco, e que suas vozes sejam trazidas para fora do local onde vivem e cheguem a outras comunidades, a outros sujeitos.

O retorno constante da pesquisa aos sujeitos que dela participaram ou participam, além de socializar os conhecimentos produzidos a partir daquele trabalho vivenciado, pode, talvez, ser ponto de partida para novas investidas, para novas retomadas de questões adormecidas ou que ficaram adiadas por alguma razão. Isto é, o retorno, a restituição, pode

ter a função de provocar outros sentidos para a comunidade participante do projeto de pesquisa.

Capítulo 4

PERCURSOS DA LEITURA: A PRÁTICA RELIGIOSA COMO MEDIADORA DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

No Capítulo 3 relatei que, ao buscar compreender os vestígios deixados pelas crianças e por suas famílias acerca de suas experiências com a leitura, tenho empreendido um primeiro esforço na ampliação do processo de compreensão dessas práticas. Tal esforço remete-se ao fato de ir além de minhas "previsões", como professora, sobre os possíveis materiais de leitura que circulam entre as crianças, dentro ou fora do ambiente escolar, entendendo ainda o modo como estes são utilizados pelos sujeitos. Foi neste processo de relativizar o óbvio que me deparei com um material de leitura que é, normalmente, desconsiderado pelas práticas escolares: a Bíblia.

Lançando mão de relatos, desenhos e fotografias, a Bíblia, entre outros materiais, alcançou visibilidade neste trabalho como constitutiva da experiência religiosa da leitura vivida pelas crianças e por suas famílias. Idas e vindas das igrejas e de cultos, hinos de louvores, leituras individuais ou compartilhadas da Bíblia – todos eles são aspectos constitutivos das práticas de leitura vivenciadas por essa turma.

Conforme aponta Bakhtin (2002), ao buscarmos compreender o enunciado dos sujeitos, é necessário olhar para o contexto em que este foi produzido. Tendo em vista tal aspecto, tenho procurado, ao narrar os episódios vividos, recuperar também o momento em que estes foram sendo concretizados e, a partir disso, entender as formas de apresentação da leitura pelas crianças, vinculadas à sua condição social de produção.

Buscando entender as possíveis maneiras pelas quais as crianças representavam as práticas de leitura que experimentavam e, já tendo observado uma diversidade de materiais escritos em circulação e que apontavam o consumo da leitura em suas casas, solicitei que desenhassem os lugares em que liam.

Partindo desta proposta, as crianças desenharam e relataram cenas de leitura que representassem as experiências vividas por elas. Selecionei quatro desenhos e relatos, os quais me chamaram a atenção por manterem relação direta com a leitura e a religiosidade em ambientes diferentes, sendo todas as situações mediadas pelo adulto.

Ao buscar compreender algumas de suas formulações, indaguei-me: que representações da leitura estão presentes nos desenhos e nas narrativas das crianças e como mantêm relação com o contexto em que foram produzidas? Como as práticas orais permeiam a produção de sentido pelas crianças?

Agora, a voz e a vez de as crianças falarem sobre essa prática[58].

[58] Primeiramente seguem os desenhos e posteriormente os relatos das crianças sobre o que desenharam.

Desenho 1: *"Os lugares onde a gente lê". Ano 2000.*

Relato 1

(c.) – É meu quarto. Aqui é minha mãe. Minha mãe fecha a porta e fica lendo com a gente.

(p.) – Com quem?

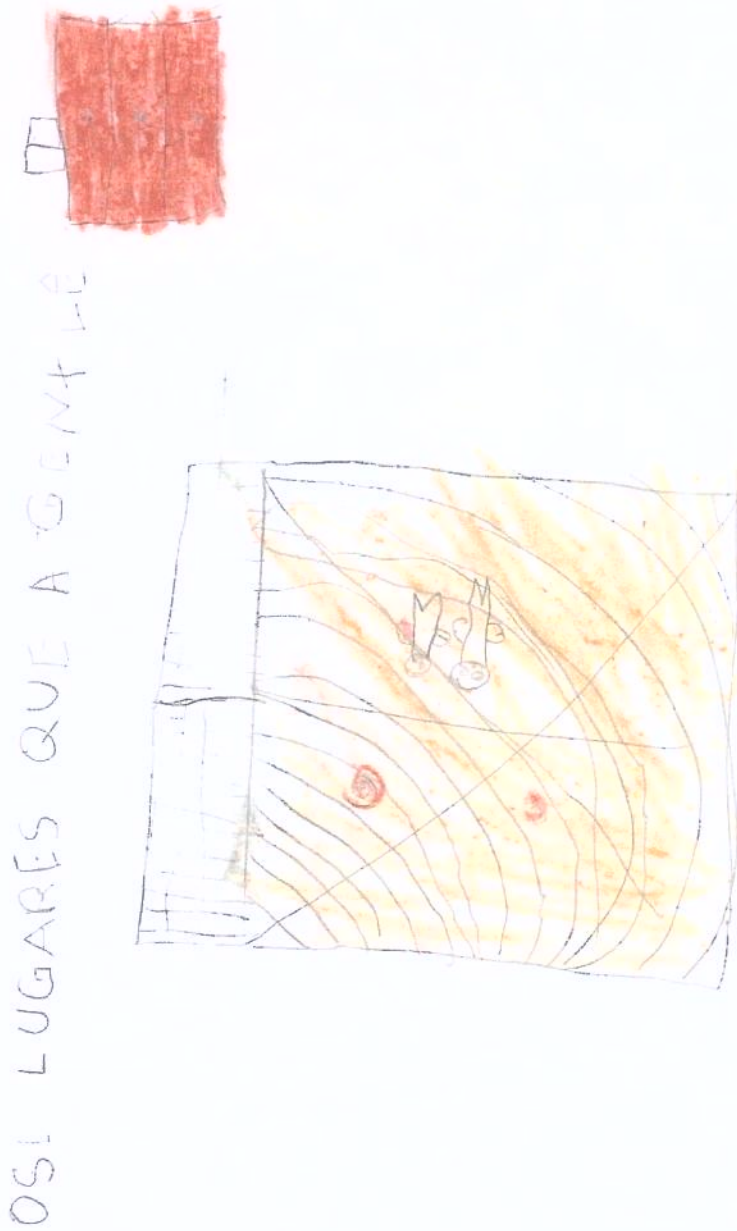
(c.) – Comigo e com minha vó.

(p.) – E como é na hora de lê?

(c.) – Ela lê versos.

(p.) – Vocês sentam?

(c.) – Senta. E depois que acaba ela deixa eu brincá.



Desenho 2: "Os lugares onde a gente lê". Ano 2000.

Relato 2

(p.) – Como é na hora de lê?

(c.) – Minha mãe senta e vai lendo. Ela lê que Deus é bom, que faz a gente crescer, dá comida.

(p.) – Você fica deitada?

(c.) – Não. É que eu não sei fazê eu sentada.

Desenho 3: "Onde, o quê e como lemos?". Ano 2002.

Relato 3

(c.) – *Aqui é o meu pai mandando eu ir buscar a Bíblia. De vez em quando eu sento na cama perto dele, de vez em quando eu fico em pé. A minha mãe tava indo pra algum lugar... Na Igreja. Eu fiquei com meu pai.*

(p.) – De quem é a Bíblia?

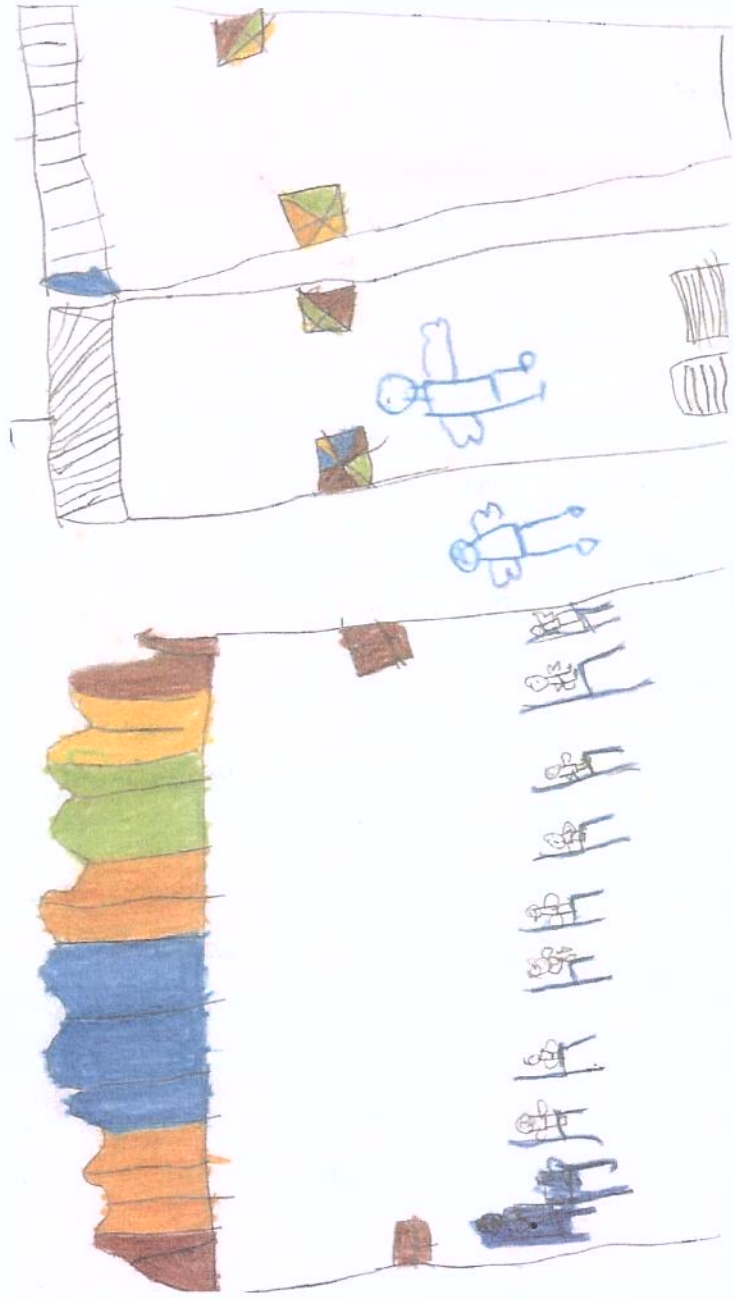
(c.) – Lá em casa tem três Bíblias. A minha é cheia de estrelinha, pequena e rosa. Da minha mãe é grande e preta. A minha mãe leva a minha porque ela gosta de pequena, pra caber na bolsa dela.

(p.) – E você reclama?

(c.) – Eu falo pra ela levar a dela porque ela tem a dela e tem um monte de bolsa grande...

(p.) – E ela?

(c.) – Ela fala que quer levar a pequenininha...



Desenho 4: *"Onde, o que e como lemos?". Ano 2002.*

Relato 4

A criança comenta brevemente que desenhou a igreja a qual costuma freqüentar com a tia.

Em todos os desenhos feitos pelas crianças identifiquei a presença da figura do "autor oral", aquele que, segundo Chartier (1996: p. 26), é uma figura marcante em toda história da leitura. O autor oral, nesse caso especificamente o pregador, esteve sempre presente nas traduções do texto sagrado ou nos tratados teológicos.

Nesta perspectiva, a oralidade parece guardar em sua essência um gênero, que só resiste pela palavra viva, pelo trabalho do pregador – aí está o motivo, segundo Chartier, pelo qual Calvino sempre apresentou reticências diante da transcrição escrita de seus sermões. De acordo com Chartier, o pai, a mãe e o pregador[59] são "figuras orais" que estão presentes nos desenhos e relatos das crianças, mediando o acesso à leitura e à mensagem do texto.

Essas figuras orais contribuem de maneira específica na apropriação da leitura pelos sujeitos. A leitura da Palavra Divina mantém relação direta com a oralidade, pois ao ler o texto e explicá-lo concomitantemente à criança, o adulto divulga um modo de entendimento e produção de sentido específico daquele grupo: *Ela lê que Deus é bom, que faz a gente crescer, dá comida.*

Chartier menciona que, nos últimos séculos da Idade Média, o autor oral torna-se presente. Tal aspecto haveria de se prolongar até os nossos dias?

– *É meu quarto. Aqui é minha mãe. Minha mãe fecha a porta e fica lendo com a gente.*

É o autor oral a figura que propicia a apropriação do texto pelas crianças, que "traduz os ditos" presentes na Palavra Divina, polemizando ou não as maneiras de os sujeitos lerem e compreenderem o mundo em que vivem.

Desse modo, a Bíblia traz aos que com ela se deparam elementos para se "pensar" a vida cotidiana, que por vezes poderá resultar em um "enfrentamento" entre sujeitos que possuem condutas contrárias e que diferem entre si também na forma de entender as próprias relações humanas.

Sobre a questão do enfrentamento, relembro situações nas quais as crianças que seguem condutas evangélicas me questionavam sobre o uso da palavra "adorar". Em momentos nos quais eu dizia: *Eu adoro tal coisa,* surgiam falas apoiadas em uma prática religiosa diferente da minha: *Só se deve adorar a Deus,* interpelavam-me algumas delas. Em contrapartida, Certeau (2002) ressalta que não se deve voltar a um modelo único para dar

conta de explicar a complexidade da sociedade, visto que esta apresenta uma pluralidade de desenvolvimentos heterogêneos. Desse modo, pensar em uma prática religiosa no singular nos impediria de entender que as condutas realmente são diferenciadas. Esta era apenas a conduta de algumas crianças, não de todas.

Para o autor (2002: p. 153-154) as condutas estão relacionadas a uma história das doutrinas, isto é, as condutas mantêm relação com uma crença:

> *A sociedade se articula nos termos de uma crença integrativa. Ao nível da prática que se explicita na superfície visível da sociedade (quaisquer que sejam as "profundidades" rurais que parecem ter escapado ao cristianismo) a vida privada, assim como a vida profissional e a pública, se movem num quadro cristão: a religião envolve as condutas.*

Sob esta perspectiva, a religião possui as suas divisões, ou seja, afasta-se de algo que pode estar restrito a enunciados gerais. Ao recuperar questões ligadas à prática religiosa, o autor explicita que esta esteve relacionada a uma política da ordem, ou ainda a uma moralidade pública.

A religião está relacionada à civilização, ou ainda à demarcação da diferença – *é mais de ordem moral do que teológica*, diz Certeau. Para ele, a civilização pode ser vista como a imagem de uma conquista, sendo a religião constitutiva deste processo conquistador.

Considerando tais aspectos, os momentos vividos em sala de aula, nos quais nos deparamos com as diferentes leituras e condutas, foram propícios para que pudéssemos compreender as diferenças existentes não só com relação às práticas de leitura, aos suportes experimentados, mas também com relação ao modo de ler esses suportes, de produzir sentido a partir deles, visto que sentidos diferenciados refletiam em uma conduta cotidiana diferenciada: *Ela lê versos. E depois que acaba ela deixa eu brincá.* Ou ainda: *Lá em casa tem três Bíblias. A minha é cheia de estrelinha, pequena e rosa. Da minha mãe é grande e preta. A minha mãe leva a minha porque ela gosta de pequena, pra caber na bolsa dela.*

Outro aspecto específico que constitui essa experiência se remete ao fato de a criança ter como propriedade a Bíblia *pequena e rosa*, aparentemente apropriada ao seu

---

[59] Supostamente presente no desenho 4.

tamanho e idade, o que não impede o uso desta pela mãe, ainda que a filha demonstre sentir-se contrariada.

De acordo com Chartier (2002: p. 38), os aspectos físicos do livro são portadores de sentido na relação com o leitor. Um texto impresso em diferentes suportes não é mais o mesmo texto. Os sentidos produzidos pelos leitores vinculam-se ao material no qual tais sentidos alcançam visibilidade:

> *Se o corpo do livro é o produto do trabalho feito pelos impressores ou pelos encadernadores, a criação de sua alma não envolve apenas a invenção do autor. A alma é moldada também pelos tipógrafos, editores ou revisores (...).*

Fechar a porta, ler "versos", colocar a Bíblia em evidência (deixá-la aberta em cima da cômoda) ou guardá-la na bolsa, familiarizar-se com a leitura mediante a voz do autor oral – são rituais, gestos, lembranças que constituem um cenário específico da leitura na infância. Um cenário permeado de representações da leitura e seus modelos, ressignificada pelas diversas práticas dessa comunidade.

Nos desenhos 1, 2 e 3, a Bíblia encontra-se aberta em um lugar de destaque e a leitura ocorre no quarto. Na fala de uma das crianças, ocorre com a porta fechada: *Minha mãe fecha a porta e fica lendo com a gente.* Além disso, como leitura obrigatória: *E depois que acaba ela deixa eu brincá.* Na presença de um autor oral, essa prática se concretiza e a criança familiariza-se com ela.

Baseado em uma imagem de leitura pintada no séc. XIX, em um país protestante; Chartier ilustra a representação "ideal" da leitura bíblica[60]:

> *Frente a frente, o pai de família, que reuniu todos os parentes, e o pastor que explica o texto sagrado. Ao fundo, na sombra os serviçais. Duas grandes bíblias, a do pregador e a do dono da casa – e uma menor, entre as mãos da jovem, à esquerda. Cada um, na reunião, recebe a palavra divina, lida ou ouvida. Mesmo a criança, que parece desligar-se, com*

[60] Henri Valkenberg, "Diamanche après-midi dans l'arrière pays", 1883. Coleção particular. In Chartier (1996: p. 139).

familiariza-se, folheando no chão, aquilo que parece ser uma bíblia ilustrada.

Tanto nos desenhos e relatos das crianças quanto na imagem apresentada por Chartier, há uma série de fatores que indiciam as representações dos sujeitos acerca da leitura. Desde a presença do autor oral até a preparação de um ambiente específico para que tal prática ocorra: um lugar fechado e tranqüilo.

Na imagem apresentada por Chartier, a criança relaciona-se com a Bíblia e familiariza-se com os aspectos físicos do livro, tendo acesso aos possíveis sentidos por meio da ilustração. Além disso, ela presencia os ritos que fazem parte da maneira como ocorre a prática de leitura compartilhada em diferentes locais.

Segundo o autor, a leitura como uma forma de sociabilidade compartilhada foi algo presente durante o Antigo Regime e, já a partir do século XIX, a leitura em voz alta teve como objetivo central o controle da capacidade de ler dos sujeitos.

Nos séculos XVI e XVII, outro caso de oralidade mantido por muito tempo seria o teatro. O teatro é feito para ser encenado e não para ser lido em uma edição saída do prelo, portanto torna-se ilegítimo separar esse tipo de texto daquilo que lhe dá vida: da voz dos atores e da audição dos espectadores.

As representações de leitura das crianças, em alguns momentos, estão marcadas pela oralidade e pela preparação de um local específico para se ler. A relação que ocorre entre a criança e a Bíblia é mediada pela família. Conforme aponta Chartier (1996), entrando também em cena nessa representação: a voz dos atores e a audição dos espectadores.

Um outro episódio vivido por mim na escola também deixa marcas de como as práticas de leitura desses sujeitos se relacionam com a conduta religiosa presente no cotidiano em que vivem. Estávamos trabalhando com um projeto relacionado às histórias das crianças, então enviamos bilhetes às famílias solicitando-lhes uma fotografia[61].

[61] As fotografias selecionadas, às quais me refiro neste trabalho, encontram-se a na próxima página.

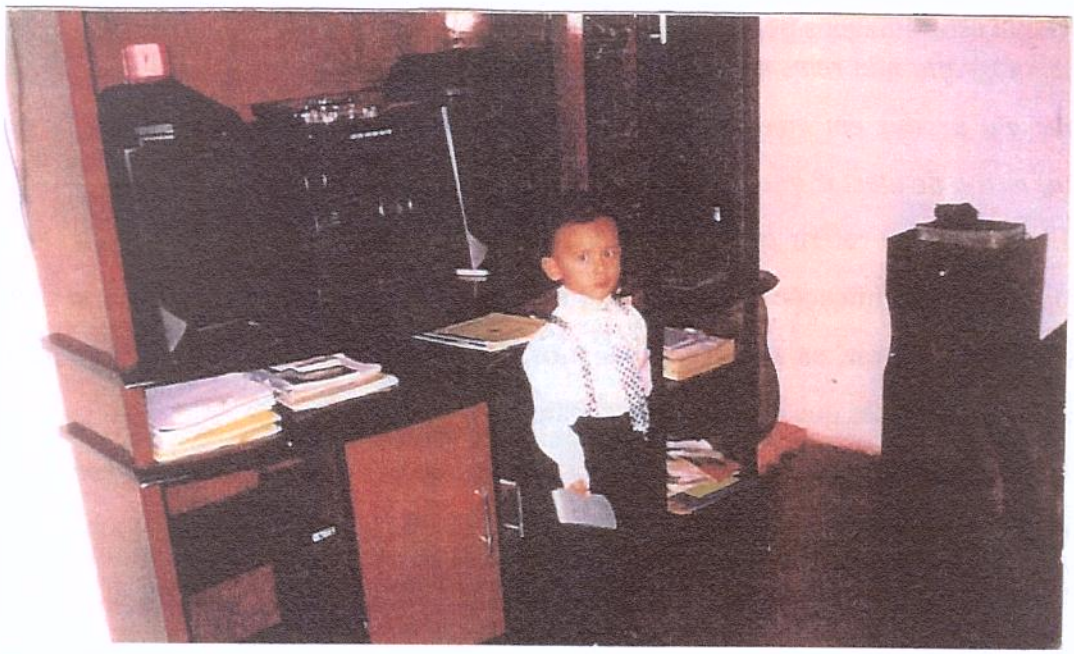


Foto 1: Anderson Henrique, 6 anos. Ano 2002.
"A representação da leitura bíblica". (Foto enviada à escola pela avó.)

Foto 2: Rodrigo, 6 anos. Ano 2002
"A Bíblia aberta e em lugar de destaque". (Foto enviada à escola pela mãe.)

O que estas imagens permitem contar?

A fotografia não rememora o passado (não há nada de proustiano em uma foto). O efeito que ela produz em mim não é o de restituir o que é abolido (pelo tempo e pela distância) mas o de atestar que o que vejo de fato existiu (Barthes, 1984: p. 123).

Barthes, ao se referir à fotografia, explicita dois conceitos: *studium* e *punctum*. O primeiro refere-se às intenções do fotógrafo, àquilo que se deseja atestar, do que se trata a foto, as cenas, as figuras, os gestos e os cenários. O segundo refere-se ao que punge aquele que olha a foto, detalhes que atraem, são as marcas, as "feridas".

Conforme ressalta o autor, vivemos essas cenas segundo nosso querer como espectadores, pois não precisamos acreditar inteiramente nos mitos do fotógrafo. Diante destas considerações, o que me punge? Quais são as marcas? As feridas?

A surpresa foi que em duas das fotografias enviadas à escola, a Bíblia aparece, insinua-se. Na primeira fotografia, ela encontra-se em um lugar de destaque e intencional: fotografar a criança com a Bíblia em miniatura nas mãos, vestida especialmente para o culto evangélico; este pode ser um dos *temas* principais presentes na imagem.

Na segunda fotografia, a Bíblia também se encontra em um lugar de destaque: abaixo da televisão, na altura da criança, facilitando-lhe o acesso. Porém o registro de tal aspecto pode não ter sido intencional como na primeira imagem.

Sobre isso, Barthes (1984) ressalta que o detalhe que pode interessar ao espectador não é rigorosamente intencional, e provavelmente não é preciso que o seja, visto que ele se encontra no campo da coisa fotografada como um suplemento ao mesmo tempo inevitável e gracioso. Ele apenas diz ou que o fotógrafo se encontrava lá ou, ainda, de maneira mais simplista, que não poderia ter fotografado o objeto parcialmente. A exemplo disso, Barthes pergunta-nos: como seria possível para Kertész separar o chão do rabequista que sobre ele anda?

A Bíblia, na segunda foto, apareceu quase de modo involuntário[62], pois ela faz parte "natural" da decoração da casa. Acredito que, diferente da primeira foto, aquela não teve como *tema* "a leitura da Bíblia", ou "a religiosidade", mas acabou por revelar a importância da religiosidade desta família, ou ainda o que representa para estes sujeitos leitores a Bíblia aberta sobre a estante.

---

[62] Embora o local tenha sido escolhido para ser fotografado, havendo uma intenção nessa foto.

Outros materiais presentes nas imagens fotográficas trazidas pelas crianças fornecem-nos pistas sobre suas práticas de leitura. Na fotografia 1, notamos a presença da lista telefônica e de alguns livros à direita da criança, bem como outros impressos à sua esquerda. Na fotografia 2, encontram-se alguns livros abaixo da Bíblia. Nas duas fotografias está presente o aparelho de som e apenas na segunda, a televisão – o que pode indiciar uma prática da leitura relacionada a uma experiência oral: ao cântico de hinos religiosos, músicas, etc. Ou ainda: o fato de dividir o espaço com objetos de valor da casa e que provavelmente são usados cotidianamente, pode nos indicar tanto sua importância quanto a freqüência de sua utilização.

Convém relatar ainda o fato de que as duas crianças estão posicionadas em frente da estante da casa – há uma *pose* para a foto. Sobre isso Barthes (1984) afirma que a natureza fundadora da fotografia é a pose, não importando sua duração física. Ela é o termo de uma intenção de leitura, pois ao olharmos uma foto fatalmente pensamos sobre aquele instante, no qual o real se encontrou imóvel diante do olho. Para Barthes (1984: p. 27):

> *A foto-retrato é um campo cerrado de forças. Quatro imaginários aí se cruzam, aí se afrontam, aí se deformam. Diante da objetiva, sou ao mesmo tempo: aquele que eu me julgo, aquele que eu gostaria que me julgassem, aquele que o fotógrafo me julga e aquele de que ele se serve para exibir sua arte.*

O que essas *poses* nos permitem dizer? Seria uma tentativa de se dar visibilidade aos bens materiais, tais como: TV, livros ou aparelho de som? Ou, ainda, seria uma tentativa de mostrar na fotografia o lugar mais bonito, ou mais aconchegante da casa? Esta questão se assemelha a fotografia tirada pelo intelectual em uma biblioteca?

Partindo do pressuposto apontado por Barthes (1984), de que toda fotografia é uma carta de intenção, a meu ver, o fato de se fotografar a criança nesse ambiente tem por finalidade atestar a existência desse espaço, visto que, diante da foto, não podemos negar que "a coisa fotografada" esteve lá. Sendo assim, essa fotografia pode ter intencionado mostrar o espaço da casa que foi "eleito" o "melhor" para ser visto, olhado.

Com relação à primeira fotografia, cujo tema pode ser "a experiência religiosa e a leitura da Bíblia", gostaria de destacar o fato de a avó ter selecionado e enviado essa

imagem para o trabalho da escola e não outra. Ao conversar com a avó sobre a fotografia enviada[63], ela contou-me sobre a prática religiosa vivida pela família.

Relatou que o garoto tem uma participação intensa nos cultos: faz pregações, conta histórias bíblicas e é muito conhecido na igreja, onde foi apelidado de "pastorzinho". Voltemos à questão levantada por mim anteriormente: que representações da leitura estão presentes nos desenhos e nas narrativas das crianças e como mantêm relação com o contexto em que foram produzidas?

Para a avó, as condutas do garoto consistem em um motivo de orgulho[64], sendo assim, envia uma fotografia à escola desejando dar visibilidade à experiência vivida por sua família.

Bakhtin (2002) ressalta que o enunciado se dá na inter-subjetividade, na sua relação com o outro, visto que fora disso não há produção de sentidos, não há efeitos. A intenção da avó, por mim compreendida como a de tornar visível na escola uma experiência que é exterior a ela, produziu em nós diferentes efeitos. Em mim, o desejo de investigar e conhecer a experiência tomando como ponto de partida a ótica dos leitores envolvidos. Na avó e no garoto, o desejo de relatar suas vivências e a possibilidade de ressignificar suas experiências de leitura com o outro, por meio do processo interativo da linguagem.

Ao retomar a fotografia trazida pela avó, uma outra imagem abordada por Chartier (1996: p. 30-31) e que se refere a uma coletânea de miniaturas do século XV traz algumas contribuições nesta reflexão. Nas palavras do autor:

---

[63] Em momento de entrevista com as famílias. Como já foi descrita no Capítulo 1, essa prática realizada por algumas professoras (ano de 2002) tem como objetivo conhecer e se aproximar das famílias.

[64] Vale a pena lembrar que quem auxiliava o garoto nas tarefas de casa era alguém da mesma instituição religiosa a que ele pertencia, pois a avó era analfabeta.

Em uma coletânea de miniaturas do século XV, a presença multiplicada das imagens de devoção, com quadros pendurados nas paredes, imagens do livro de miniaturas, aberto e seguro nas mãos. Desse modo, a representação coloca em cena o próprio objeto no qual ela se encontra.[65]

[65] Coletânea de miniaturas, França, século XV (manuscrito 388/1475, f.8v). Chantily, Museu de Condé.

Qual a relação entre a imagem apresentada por Chartier e a fotografia enviada à escola pela avó? De que modo o relato descrito anteriormente mantém relação com a forma pela qual a leitura é documentada/representada na pintura e no registro fotográfico?

O que está em destaque em ambas as imagens é o livro em miniatura, ou ainda a relação do leitor com um livro pequeno e de "fácil acesso". Em outro episódio já comentado, a mãe prefere levar à igreja *a Bíblia pequena e rosa de sua filha*, em virtude do fato de esta caber em sua bolsa. Naquela imagem o garoto exibe seu livro em miniatura, o qual pode estar seguro por apenas uma de suas mãos.

O que significa ao longo de toda a história da leitura esta mobilidade do livro e leitor? Como ela intervém nos sentidos e nas práticas vivenciadas? De acordo com Chartier (1999: p. 16):

> *A nova posição de leitura, entendida num sentido puramente físico e corporal ou num sentido intelectual, é radicalmente original: ela junta, e de um modo que ainda se deveria estudar, técnicas, posturas, possibilidades que, na longa história da transmissão do escrito permaneciam separadas.*

O menino, ao segurar a Bíblia com apenas uma de suas mãos, demonstra estar familiarizado com a leitura, dando visibilidade a essa prática como um ato intelectual e cristão. Além disso, vivencia uma prática da leitura constituída na relação existente entre a materialidade do escrito e a produção de sentidos.

A Bíblia grande, na segunda fotografia, que está aberta sobre a mesa, representa o livro de proteção. Ela mantém relação com uma prática da leitura que acredita purificar o corpo, que se volta para o sagrado, pois dela sai a palavra de Deus. Conforme aponta Burke (1997), esse modo de se conceber a prática da leitura se assemelha ao amuleto que supostamente curaria febres se usado pelo doente ao redor do pescoço.

Ao fazermos uso de uma Bíblia grande, não podemos segurá-la com apenas uma de nossas mãos, ou carregá-la dentro da bolsa. Já o livro em miniatura permite maior mobilidade do leitor e do objeto impresso. Sob esta perspectiva, a revolução no suporte material do livro corresponde também a uma revolução nas maneiras de ler.

O leitor do rolo, ao ter suas mãos imobilizadas durante o ato da leitura, não tinha a possibilidade de escrever enquanto lia. Já o leitor do livro em miniaturas pode fazer uso dessa mobilidade: exibindo o livro sagrado com apenas uma de suas mãos. A leitura torna-se, neste sentido, uma atividade mais livre, menos "pesada".

Para Chartier (1996: p. 19):

> *A grande questão, quando nos interessamos pela história da produção dos significados, é compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades da interpretação são sempre limitadas.*

A respeito dos limites e da liberdade da interpretação, recordo-me das situações de conflito em sala envolvendo um menino[66] e que estavam relacionadas à questão religiosa, tornando-se motivo de discussões.

Entre estas, houve uma que teve origem com um empréstimo de um livro que retratava a lenda do saci-pererê. Ao emprestar essa história e levá-la para casa, ele produziu em conjunto com a família um sentido específico acerca da leitura realizada.

No dia da devolução, comentou em sala:

(c.1) – A vó não gostou. É coisa do demônio, ninguém consegue fazê vento.

(c.2) –Não existe na verdade. É encantamento. Nasce da nossa cabeça.

(c.3) – É uma lenda.

(c.1) – Isso não é de Deus. Quando Deus fala, ele não mente.

(c.2) – É uma lenda, não tem nada ver, é uma brincadeira!

(c.1) – Não é.

(c.2) – É! A gente explica, ele não entende!

[66] Refiro-me ao menino que traz para a escola a fotografia da Bíblia em miniatura.

(c.1) – Claro que eu entendo. Eu vou perguntar pro vô. O diabo tá usando ele...

Após esse episódio, comentei com as crianças que, nas variadas igrejas, famílias e escolas, as pessoas podem ter idéias diferentes sobre as coisas. A criança à qual eu estou referindo como "c.2", e que discute com o garoto a forma como ele vê a leitura, também possui uma prática religiosa intensa e é autora do desenho 3, exibido anteriormente, o qual aborda a prática da leitura da Bíblia mediada pelo pai em seu quarto.

Depois de alguns meses trabalhando com histórias ligadas ao folclore, no momento em que eu iria ler uma lenda do saci, a criança (c.1) comenta:

– É legal a história.

Então eu comento:

– Ué? Mas você não me disse que isso é coisa do diabo?

Em seguida a criança retoma:

– É. Mas eu gostei só um pouquinho.

De acordo com Chartier (1996: p. 267), a liberdade do leitor é aceita entre os "funcionários autorizados", já ao aluno resta ao sentido recebido de seus mestres: *cujas invenções são consideradas desprezíveis, e assim reduzidas ao silêncio.* Porém há possibilidades de transgressão.

Na discussão entre as crianças acerca da lenda do saci, podemos perceber como as produções de significados são ao mesmo tempo limitadas e transgredidas. De início, o garoto retém-se à opinião familiar e religiosa: *A vó não gostou. É coisa do demônio, ninguém consegue fazê vento. Isso não é de Deus. Quando Deus fala, ele não mente.*

Posteriormente, considerando as diferentes experiências vivenciadas, o garoto refaz-se como leitor, mediado pelos colegas: *Não existe na verdade. É encantamento. Nasce da nossa cabeça. É uma lenda.* Além disso, refaz seu percurso como leitor por meio da fala da professora: *Ué? Mas você não me disse que isso é coisa do diabo?*

Os desvios

Uma possível transgressão é realizada pelo leitor no momento em que ele produz sentido acerca da leitura experimentada: *É. Mas eu gostei só um pouquinho.* Nesse

momento, deparei-me com uma representação da leitura que pode fazer-se e refazer-se no percurso de cada leitor, ou ainda que pode ser constituída por desvios.

De acordo com Certeau (1994), toda leitura modifica seu objeto, uma vez que o leitor inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a intenção do autor. Ainda que a prática religiosa condene determinados tipos de texto, esse menino se familiariza com eles, não se reduzindo à "passividade cristã" e deixando indícios de que mantém sua decisão "viva" com relação aos seus modos de operar com o objeto que está em jogo.

A prática da leitura, nesse sentido, é permeada e transgredida pela mobilidade do leitor e pelos usos que este faz do texto impresso. As formas de ler transformam-se em conjunto com as mudanças ocorridas nos suportes da leitura e no compartilhar das experiências, explicita Chartier.

É. Mas eu gostei só um pouquinho.

Koch (2003), em seus estudos sobre a língua, assume o pressuposto de que a linguagem em sua essência é argumentativa. Baseando-se nos estudos de Ducrot (1976), assume que a argumentatividade está inscrita na própria língua e que existem marcas lingüísticas da enunciação ou da argumentação – os modalizadores, os quais em sentido amplo têm a função de determinar o modo como aquilo que se diz é dito.

Entre os operadores que contrapõem os argumentos orientados para certas conclusões, a autora cita o "mas". O "mas" é um operador argumentativo, diz ela. De acordo com esta perspectiva, ao introduzir em seu discurso um argumento possível para uma conclusão, em seguida, por meio do uso do "mas", pode-se opor-lhe um argumento decisivo para uma conclusão contrária.

Ao responder minha pergunta: "*Ué? Mas você não me disse que isso é coisa do diabo?*", o menino inicialmente parece concordar com o argumento apresentado por mim, respondendo: "*É*". Em seguida ele introduz uma argumentação contrária àquilo que foi afirmado: *Mas eu gostei só um pouquinho.*

Sobre o uso do "mas", Koch (2003) acrescenta que este se remete ao fenômeno da polifonia[67], visto que nesse caso o garoto não abre mão das diferentes vozes: a da igreja e a da experiência vivida fora dela. São vozes plenivalentes. Utilizando-se da metáfora de Ducrot, a autora diz que o locutor coloca no prato A um argumento com o qual não se engaja, neste caso: *É* (parecendo concordar com a postura da professora) atribuindo o argumento a um determinado grupo social ou ao saber comum de determinada cultura. Depois disso, o locutor coloca no prato B um argumento contrário, ao qual adere, fazendo a balança inclinar-se para esta direção: *Mas, eu gostei só um pouquinho.*

Continuando a análise dos possíveis sentidos da frase, trago também para esta discussão a abordagem proposta pela autora acerca das classes argumentativas. Segundo Koch (2003: p. 30), "uma classe argumentativa é constituída de um conjunto de enunciados que podem igualmente servir de argumento para uma mesma conclusão". O conceito de "classe argumentativa" possibilita entendermos a diferença existente entre dizer "um pouco" e "pouco" na frase dita pelo menino. Pergunto: será que ele gostou da história?

O menino disse: "*Mas, eu gostei só **um** pouquinho*". **Não** disse: "Mas, eu gostei pouquinho". Neste caso, segundo Koch teríamos uma classe argumentativa que representaria a posição do menino com relação à história que foi vista inicialmente por ele mesmo como "coisa do diabo". Dentro dessa classe, teríamos uma escala argumentativa em função do enunciado escolhido por ele para se referir à história.

Classe do "gostou da história":

1. Gostou muitíssimo
2. Gostou bastante
3. Gostou **um pouco**

[67] Somente o enfoque lingüístico não daria conta de explicitar os aspectos envolvidos nesse episódio, portanto retomo as idéias de Bakhtin (1997) acerca da polifonia.

Classe do "não gostou da história"

1. Gostou pouquíssimo
2. Gostou muito pouco
3. Gostou pouco

É. Mas eu gostei só um pouquinho.

Introduz um argumento contrário e opõe-se à afirmação anterior e ao discurso da professora.

Orienta para a negação.

Inclui-se na escala dos que gostaram da história.

Tendo como referência estas classes argumentativas, acredito que o menino estaria incluído na primeira, tendo utilizado o enunciado mais fraco da escala, ou seja, ele gostou **um pouco** da história. Baseando-me ainda nos estudos de Koch, foi possível perceber que o operador argumentativo "só" orienta o locutor para a negação de determinado aspecto, o que permite seu encadeamento com "um pouquinho".

Creio que a análise lingüística dessas falas possibilita observarmos, por meio da materialidade da língua, o processo em curso de re-avaliação da prática da leitura vivida por esse aluno. Em sua fala podemos observar a sua re-conceitualização a respeito da leitura de lendas. Inicialmente pareceu concordar integralmente com a professora e em seguida procura negar. Porém essa negação também é nuançada, trazendo indícios de um processo conflitivo sobre o que ler – conforme já mencionei, marcado pelas diferentes vozes plenivalentes que compõem o discurso.

4.1. Das maneiras de se apossar do escrito: o lugar da leitura e do leitor

Como professora tenho vivenciado situações nas quais a escola freqüentemente vem demonstrando uma preocupação com o aprendizado formal da leitura e da escrita. Tais práticas, de um modo ou de outro, acabam fazendo parte das discussões pedagógicas: ensinar a ler ou não na Educação Infantil, a escrever o nome, reconhecer o nome dos colegas, etc.?

Tais preocupações nos remetem a uma relação direta com a prática da leitura e da escrita em nossa sociedade. Mas, sob este ponto de vista, o que temos entendido por ler e escrever? O que está além das discussões escolares sobre essas práticas? O que caberia (ou não) à escola definir com relação a essas experiências?

O binômio "escrita-leitura" cada vez mais presente na sociedade atual poderia redimensionar nossas discussões?

De acordo com Certeau (1994) a leitura é um aspecto parcial do consumo, mas fundamental. Para ele, o binômio "produção-consumo" pode ser muitas vezes substituído por "escrita-leitura", visto que a sociedade atual se organiza a partir de um modelo escrito.

Sob esta perspectiva, alguns estudos apontaram que a escola apenas uniu as costuras entre o ler e o escrever, considerando que tais práticas foram orientadas, durante um longo tempo, pela Igreja e pela família[68]. Sendo assim, o ato de ler e de escrever requer habilidades específicas e que são por sua vez, conceituadas diferentemente: ato léxico e ato escriturístico, portanto decifrar e ler o sentido não são atividades idênticas.

Tenho percebido como professora que muitas de nossas discussões ainda estão baseadas no ensino do código, que também é necessário, porém não é a única dimensão que constitui a prática de ensinar a leitura. Ao ouvir um adulto lendo, ao manusear livros, ao participar de cultos bíblicos, a criança experimenta a "cultura escrita" atribuindo-lhe possíveis sentidos. Tais atividades, embora mantenham uma relação com a prática escolar, normalmente acabam sendo realizadas independentes dela.

Sobre isso, Certeau (1994: p. 263) ressalta que:

> *Noutras palavras, somente uma memória adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige. Desde a leitura da criança até a do cientista, ela é precedida e possibilitada pela comunicação oral inumerável autoridade que os textos não citam quase nunca.*

A comunicação oral permite a indagação do texto e faz com que a leitura não esteja reduzida a uma passividade. De acordo com o autor, a leitura das Sagradas Escrituras ou do

---

[68] Para esclarecimentos ver Certeau (1994: p. 262).

catecismo foi vista durante muito tempo como independente de seus leitores, ou seja, os fiéis deveriam contentar-se em reproduzir os modelos elaborados pelos "autores orais" da linguagem.

Tomando a leitura como uma construção do leitor, a "rigidez" referente aos sentidos produzidos pode ser relativizada, o que não significa que essa produção esteja desvinculada de normas sociais que organizam essas práticas – o modo de ler a Bíblia *não é único,* embora tenha seus limites.

O lugar do *leitor* nesta perspectiva não é mais o do *decifrador* unicamente. Ler é peregrinar por um sistema imposto – diz Certeau. Desse modo, toda leitura modifica seu objeto.

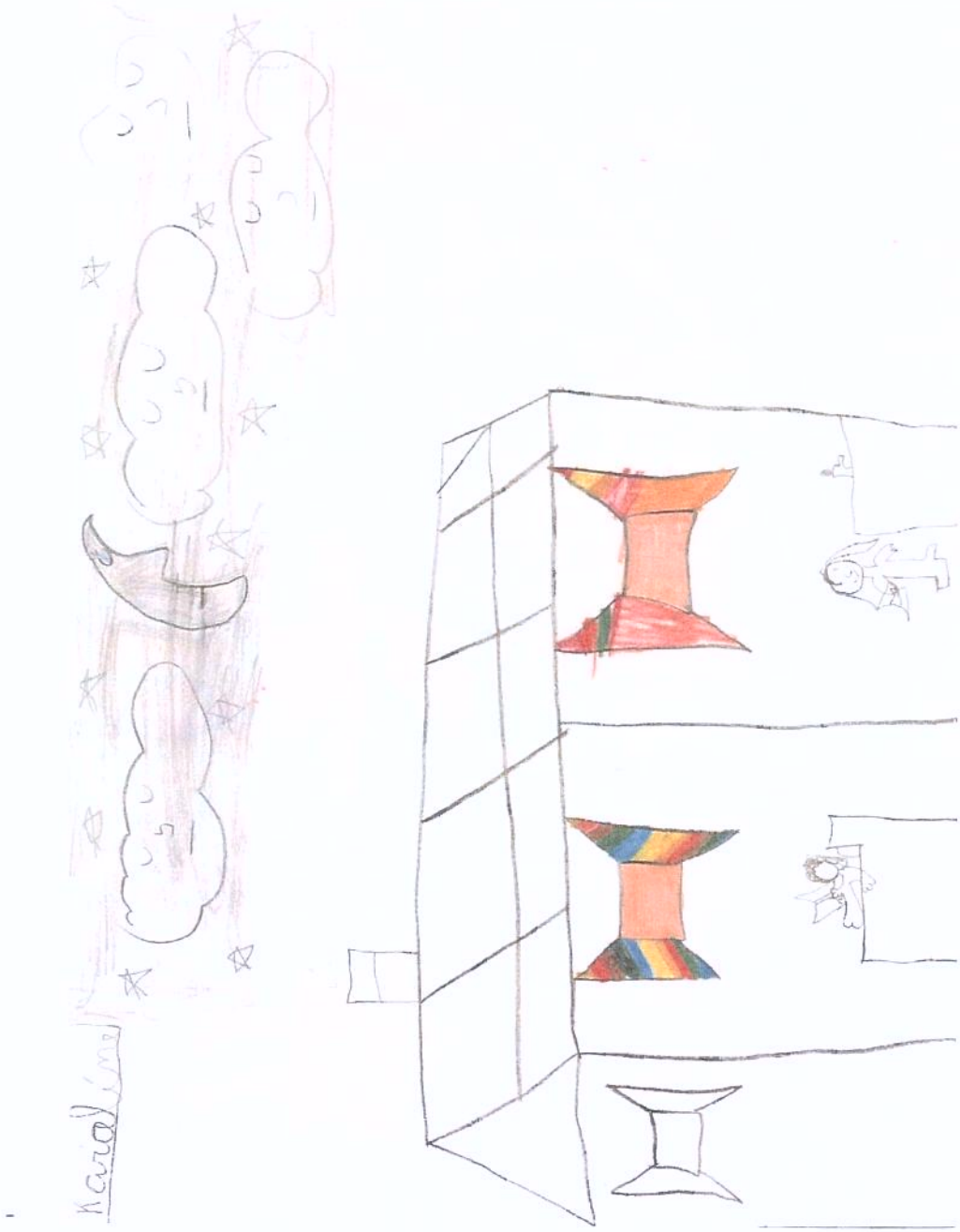
A meu ver, tais aspectos redimensionam as discussões escolares acerca da leitura, na medida em que "ler" deixa de ser unicamente uma atividade na qual é reservada ao leitor apenas a tarefa de decifrar o código. As crianças não – alfabetizadas peregrinam por esse sistema imposto? De que forma?

Selecionei três desenhos os quais abordam a leitura em diferentes situações e lugares, e que nos trazem mais elementos para discutir as maneiras pelas quais as crianças que não dominam o código alfabético se apossam do escrito, dentro ou fora da escola.

Desenho 5: "*Onde, o que e como lemos?*". *Ano 2002.*

Relato 5

– A minha mãe lê o livro da escola. Ela lê à noite. Tem revista que a minha mãe trouxe do serviço, é do Cebolinha.



Desenho 6: "*Onde, o quê e como lemos?*". *Ano 2002.*

Relato 6

– Eu tava imaginando, né? Porque eu não sei lê. Eu tava imaginando que o bicho tava correndo atrás da onça. Eu pensei que podia inventar. A minha mãe pegou o livro e tava inventando. Ela não, quer dizer, porque ela sabe.

Desenho 7: *"Onde, o que e como lemos?: Ano 2002.*

Relato 7

A criança diz que desenhou o gibi do Digimon. Então eu pergunto:

– Você lê?

– Não, minha irmã. Ela lê pra mim e pra ela.

Os três desenhos selecionados trazem indicações de como a relação da criança com a leitura ocorreu de modo diferenciado. Cada leitor peregrina pelo texto a sua maneira, diz Certeau. Do gibi ao livro de literatura da escola, essa prática é reinventada. Na fala da criança: *Eu pensei que podia inventar.*

No desenho 5 a relação da criança com o texto dá-se por meio da mãe, que lê os livros da escola e traz para casa a "revista do Cebolinha". Convém relatar que esta prática de "trazer material escrito do serviço para a casa" foi narrada pelas crianças em outras situações durante nossas aulas. Como exemplo disso, lembro de um menino o qual o pai trazia para casa algumas revistas encontradas nos aviões, pois era um dos responsáveis pela limpeza das aeronaves no aeroporto de Viracopos. Ou ainda, a vivência de uma garota cujo avô, ao recolher papelão para vender, separava-o, fazendo uma pré-seleção do material encontrado, trazendo revistas e gibis.

Com relação ao desenho 6, a criança deixa vestígios, por meio do relato, de que *perambula* pelo texto. Imagina e diz observar a mãe *imaginando* a leitura – depois corrige sua fala: *imaginando não, lendo*. O próprio ato de deitar enquanto se lê, supõe uma prática mais livre da leitura. Chartier (1999) mencionou este comportamento mais relaxado do leitor.

Nesse caso, seu lugar como leitora seria garantido por meio da imaginação? A criança demonstra acreditar que a leitura como invenção não corresponde necessariamente àquela prática determinada pelas convenções sociais, ou ainda pela própria cultura escolar. Ela parece construir uma hipótese de que a leitura não é inventada, ao mesmo tempo em que diz: *Eu tava imaginando, né? Eu pensei que podia inventar.*

Sartre[69], ao narrar sua experiência de leitura, diz sentar-se diante de sua mãe e, nesse momento, começa a ouvir uma voz que já não era a dela. Ao fim de um instante ele percebe que aquela voz era a do livro que lhe falava: frases o atemorizavam, pausas e suspiros dele saíam. Depara-se com os questionamentos de um editor, amigo de seu avô, o qual lhe pergunta sobre o que faria se ele fosse o lenhador, o que teria ele feito? Qual das duas irmãs ele preferiria?

[69] SARTRE, J. P. **Les Mots**. Paris: Gallimard, 1963. p. 34.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Sartre sente que ele já não era inteiramente aquela criança anterior à leitura e, com medo, ao responder a tais questionamentos, ele vê sua voz fraca desaparecer, sentindo-se como se fosse outro. Sua mãe já não era a mesma, parecia ser a mãe de todas as crianças e ele parecia ser o filho de todas as mães. Estaríamos diante de um processo conflitivo sobre o que é a leitura?

Ainda com relação ao desenho 6, a criança dialoga com as diferentes vozes que prescrevem a leitura (Bakhtin: 1997). Acredito que ela parece viver uma *contraposição dialógica como centro*, visto que uma voz parece nada resolver, duas vozes são o mínimo de vida, ou ainda, de existência. Nesse caso, parece não haver nada conclusivo sobre o que é a leitura, seu discurso não está acabado, pois, ao mesmo tempo em que se refere à leitura como invenção, ela explicita conhecer um modo correto para se ler: aquele praticado pela mãe, a qual domina o código. A definição do que seja a leitura parece estar no encontro/contraposição de duas vozes diferentes: aquela que versa sobre o domínio do código e aquela que legitima a invenção.

Já no desenho 7, a irmã mais velha lê o gibi ao irmão mais novo em uma prática compartilhada da leitura. O menino afirma "não ler" o gibi e deixa claro que quem o lê é a irmã. Seu lugar de leitor estaria precedido pela comunicação oral, pela capacidade de interrogar aquilo que ouve. Participa do momento de leitura como aquele que interroga. Ainda que não domine o código alfabético, conhece os ritos que envolvem a prática da leitura e da escrita, pois vivencia esta cultura.

Nos três desenhos o lugar do leitor ultrapassa o papel de decifrador, pois a criança que não domina o código alfabético recorre a outros mediadores e táticas para se apossar do texto escrito: por intermédio da mãe, da imaginação ou da irmã mais velha.

A experiência compartilhada ou individual da leitura, por meio dos diferentes suportes que circulam fora do ambiente escolar (gibi e literatura infantil), demonstra que os leitores buscam maneiras variadas para se apossar do escrito. Nas palavras de Certeau (1994: p. 269-270):

> *Ler é estar alhures, onde não se está, em outro mundo; é constituir uma cena secreta, lugar onde se entra e de onde se sai à vontade (...) os leitores circulam por terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram...*

Nos desenhos 5 e 7, a mãe e a irmã trazem às crianças a voz do texto lido, assim como Anne-Marie, mãe de Sartre. No desenho 6 a própria criança traz a voz do texto por meio de sua imaginação e de suas referências anteriores sobre a leitura.

Embora as crianças, em alguns casos, não se considerem "leitoras", deixando claro que estão no lugar de "ouvintes" da leitura, elas participam da cultura escrita e dos gestos que envolvem essa prática. Nas cenas de leitura por elas desenhadas, representam o leitor em um lugar mais livre, que não é aquele do gabinete, da biblioteca, das representações ideais de leitura, do corpo sentado e pouco relaxado[70]. Ao representarem essa prática, recorrem às suas vivências e não somente àquilo que supostamente deva ser declarado.

Nos três desenhos, a experiência da leitura relaciona-se com a *fruição* e não somente com o *saber convencional*, diferente do que acontece com relação à prática da leitura da Bíblia, que guarda em sua essência uma relação mais intensa com os dogmas religiosos, ou ainda com aquilo que se considera o ideal de leitura. O que não significa que uma prática aparentemente "não-religiosa" esteja desvinculada de questões ortodoxas mais amplas.

Não gostaria de ser ingênua perante estas declarações. O próprio ato de relatarem que *não lêem* se relaciona ao que a escola entende e valoriza por leitura. O que enfatizo é que as crianças não só reafirmam uma "imagem da leitura ideal" – aquela *do saber* presente em algumas experiências religiosas – como também deixam indícios de que perambulam pelo texto, seja por meio de uma atitude ousada: *Eu pensei que podia inventar,* seja no lugar de "ouvintes": *Ela lê o livro da escola. Ela lê pra mim e pra ela.*

De acordo com Bakhtin (2002), o ato de ouvir constitui-se na atividade dialógica. Mesmo que o sujeito só ouça o texto, há uma atividade de compreensão, há um diálogo intersubjetivo. Sob esta perspectiva, ainda que as crianças se considerem *ouvintes*, vivenciam uma compreensão ativa e responsiva da leitura. Ao dizerem que *não lêem*, já demonstram compreender essa prática, na medida em que se situam diante dela.

---

[70] Conforme aponta Chartier (1996) sobre as representações "ideais" das cenas de leitura.

As crianças demonstram que podem recorrer ao texto escrito de outras maneiras que não aquelas pensadas previamente por nós professoras. O que é lícito representar acerca da leitura? Segundo Chartier (1996), as maneiras de ler ainda estão por serem descobertas.

Nas imagens de leitura, o leitor permaneceu sentado durante muito tempo. O que é representável como leitura? As crianças, em suas vivências cotidianas, não só participam de eventos sociais nos quais a leitura é institucionalizada ou ligada à experiência religiosa, elas também vivem e representam essa prática permeada pela liberdade do leitor que desloca e relativiza a rigidez presente nos dogmas religiosos. Volto à história da leitura do saci: "Mas eu gostei só um pouquinho".

As transgressões

As crianças, por meio de seus desenhos, demonstram como a história da leitura vai sendo modificada, como o leitor do gabinete ou da biblioteca pode sentir-se mais livre em algumas situações e como os limites com relação a essa prática vão sendo transgredidos. O lugar da leitura e do leitor pode ser tanto relacionado ao *saber* como também à *diversão*. As maneiras de se apropriar do escrito podem tanto privilegiar os *limites* como também as *transgressões*.

4.2. Leitura: entre o público e o privado

Algumas situações de leitura vivenciadas na escola e registradas por meio da imagem fotográfica levaram-me a novas reflexões. Questionei-me: como ocorrem as práticas de leitura "individual" e compartilhada nos espaços públicos? Até que ponto a leitura individual ou, ainda, silenciosa corresponde a uma prática privada quando realizada nesses espaços?

No processo da pesquisa fotografei momentos em sala nos quais a leitura estava relacionada às operações do sujeitos, aos modos pelos quais as crianças significavam essa prática em um espaço público de interação e convívio. Ao fotografar esses momentos, acreditei na possibilidade de atribuir diferentes sentidos às *maneiras de ler*, entendendo que essa postura poderia ampliar meu olhar como professora e pesquisadora[71].

[71] As fotografias que serão comentadas encontram-se na próxima página.

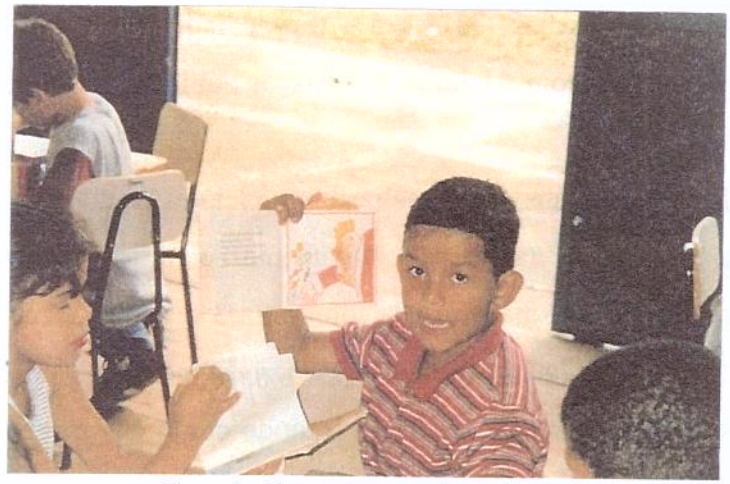


Foto 3: Simon, 6 anos. Ano 2001.
Situação de leitura em sala.

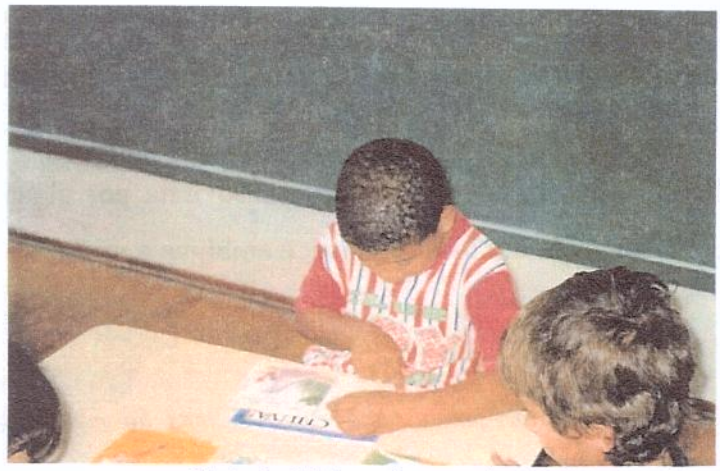


Foto 4: Maico, 6 anos. Ano 2001.
Situação de leitura em sala.

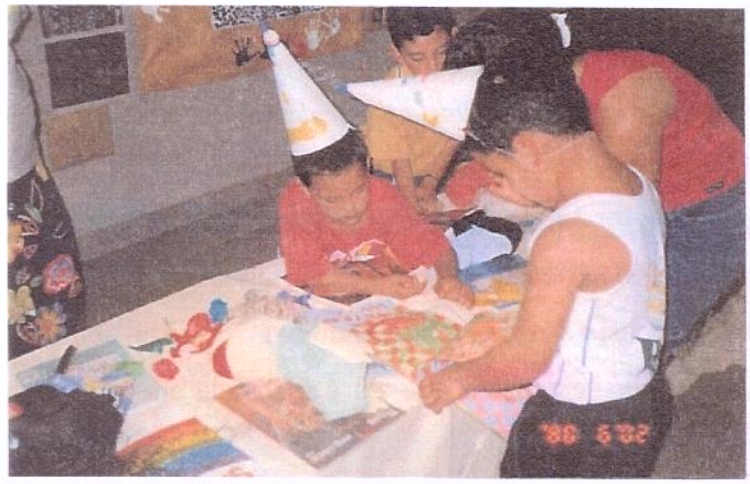


Foto 5: Situação de leitura na escola. Ano 2002.
Mães e crianças visitam exposição de livros.

Creio que as três fotografias – 3 4 e 5 – trazem indícios das diferentes maneiras pelas quais as crianças operam com a leitura nos espaços públicos, nesse caso no espaço da escola.

Nas fotografias 3 e 4[72], as crianças realizam uma leitura "individual" em um espaço público de leitura. Sentadas na mesa, juntamente com os colegas, elas lêem individualmente, cada uma à sua maneira. Na fotografia 3 o menino, ao ler em voz alta, ergue o livro mostrando-o a alguém (porém não percebi nenhuma criança desta mesa olhando para ele naquele momento[73]), imitando o modo como eu costumo ler na sala. A menina que está ao lado dele parece desligada disso, e permanece atenta a sua própria leitura. Na fotografia 4, uma das crianças[74] finge ler convencionalmente, apontando as letras. Ao lado dela, outro colega folheia cuidadosamente seu próprio livro.

Essas maneiras de ler consistem unicamente em uma prática privada/individual da leitura?

Para Chartier (1996) a leitura silenciosa, nesse caso feita por algumas crianças, (fotografia 4), ainda que realizada em um local público, é ambígua e mista. Nas palavras de Chartier (1996: p. 143):

> *Ela é realizada em um espaço coletivo, mas ao mesmo tempo ela é privada, como se o leitor traçasse, em torno de sua relação com o livro, um círculo invisível que o isola. O círculo é, contudo penetrável e pode haver aí intercâmbio sobre aquilo que é lido, porque há proximidade e porque há convívio. Alguma coisa pode nascer de uma relação, de um vínculo entre indivíduos a partir da leitura, mesmo silenciosa, pelo fato de ser ela praticada em um espaço público.*

Ao longo de minha experiência com essa sala, pude notar que a leitura realizada pelas crianças na escola consiste nessa prática ambígua e mista abordada por Chartier (1996)[75], visto que ao mesmo tempo em que ela é realizada em um espaço coletivo, de

---

[72] As duas fotografias foram tiradas do mesmo local, ou seja, da mesma mesa, porém de diferentes ângulos.
[73] Convém considerar o fato de que eu estava fotografando aquele momento em sala. Na fotografia o garoto olha para mim, que o fotografo. Ele estava lendo; eu me posicionei diante dele e fotografei.
[74] Dessa mesma mesa.
[75] Ao abordar tal aspecto, o autor cita como exemplo as leituras realizadas em metrô, biblioteca, trem, avião.

convívio e interação, ela é privada, tendo em vista o círculo invisível traçado pelo leitor no ato da leitura.

Na fotografia 5, em uma exposição de trabalhos e de livros organizada na escola, adultos e crianças compartilham a experiência da leitura. Os livros sobre a mesa vão sendo folheados por uma mãe que reúne em torno de si outras crianças – uma delas é quem vira as páginas para que o adulto leia o livro.

Nesse caso, a relação física com o livro também é, de certo modo, compartilhada, em função de o movimento de ler e virar a página (ocorrido entre a criança e o adulto) constituir uma única prática: a leitura do suporte – requerendo uma certa consonância, um ritmo comum entre eles.

Sobre isso, Chartier (1996: p. 143) ressalta que a leitura em voz alta alimentava uma relação entre o leitor e a comunidade dos próximos. Nas sociedades do Antigo Regime, ler em voz alta era uma forma de sociabilidade compartilhada[76] e muito comum nos salões, nas sociedades literárias, nas carruagens, nos cafés. De acordo com esta perspectiva, a leitura em voz alta *alimentava o encontro com o outro, sobre a base da familiaridade, do conhecimento recíproco, do encontro casual*, ou ainda, diz ele: *para passar o tempo.*

Paradoxalmente, no século XIX, a leitura em voz alta estava voltada para determinados espaços. Na área pedagógica, essa prática buscou controlar a capacidade das crianças para ler em silêncio, visto que era a própria finalidade da aprendizagem escolar, ou ainda, esteve presente nos lugares institucionais, tais como nas universidades, nos tribunais, nas igrejas. Segundo Chartier (1996: p. 143), essa prática, ao menos na primeira metade do século XIX, também foi vivida como uma forma de mobilização cultural e política dos meios citadinos, artesanal e operário.

Ao longo dos anos, o ler em voz alta parece distanciar-se das formas de lazer e sociabilidade, estando em grande parte reduzido à relação adulto-criança e aos lugares institucionais.

---

[76] Este aspecto já foi mencionado por mim anteriormente.

Acredito que a fotografia 5 dá visibilidade a diferentes aspectos que foram circunscritos pela história da leitura. A prática de ler em voz alta parece, nesse caso, aproximar-se dos ideais de sociabilidade compartilhada, de encontro com o outro, de conhecimento recíproco, presentes no Antigo Regime. Ao mesmo tempo, esse ler em voz alta é realizado em um lugar institucional e, portanto, também pode relacionar-se a uma atividade orientada pelo adulto, com objetivos específicos de aprendizagem que, nesse caso, por se tratar de crianças não alfabetizadas, não demonstra o desejo de controlar a capacidade de ler, mas o de promover o acesso à leitura.

Um outro aspecto possível de ser abordado partindo dessas fotografias diz respeito ao que é "social" e ao que é "individual" na leitura, ou ainda à discussão sobre o que a criança traz de particular em seu gesto e o que ela parece aprender com o outro.

Nesse caso, os sentidos para a *esfera pública* e *privada* da leitura não estão relacionados ao espaço físico/social, ou ainda aos locais da leitura, explicitados por Chartier. Creio que os estudos de Vigotski[77] trazem contribuições para compreendermos esse processo específico. Este autor traz elementos para entendermos o processo de conversão das esferas públicas em privadas e vice-versa.

De acordo com Vigotski as esferas públicas e privadas não são dicotômicas, ao contrário elas estão inter-relacionadas. Neste processo de conversão do social em pessoal e do pessoal em social há sempre uma atividade do sujeito.

Na fotografia 3 a criança lê em voz alta erguendo o livro e mostrando as imagens como eu costumo fazer quando leio para a turma (ainda que nesse caso esteja lendo para ela mesma). Atribuindo um sentido "particular" ao texto, o garoto imita o gesto da professora: a figura que possui o lugar e a legimitidade de leitora oficial da turma. Estamos no limiar entre a esfera pública e privada da leitura. O que ele aprende com a professora e o que traz de particular em seu gesto?

Partindo destas questões comecei a perceber que não é possível olharmos para a leitura nos planos sociais e individuais separadamente. As esferas pública e privada da leitura estão interligadas: singular e compartilhado constituem essa prática.

---

[77] PINO, A. **Educação & Sociedade,** revista quadrimestral de Ciência da Educação. 2ª ed., Cedes, nº 71, 2000.

Nesta perspectiva, as práticas de leitura constituem-se no campo da história e da cultura. O modo pelo qual procuro dar visibilidade ao processo de significação da leitura pelos sujeitos relaciona-se à maneira pela qual entendo o próprio desenvolvimento humano, que de acordo com a perspectiva histórico cultural[78] traduz um longo processo de transformação, no qual o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza.

As transformações ocorridas nos modos de compreender, significar e representar as práticas de leitura e escrita não podem ser concebidas apenas como transformações ocorridas nas esferas pública ou privada da leitura, ou ainda nos planos individuais ou sociais dessa prática, já que tais esferas estão sempre imbricadas.

As práticas de leitura e de escrita estão imersas na cultura, na história humana que é construída, organizada e significada pelos sujeitos-leitores que são constituídos nas relações sociais. A história pessoal, sem deixar de ser obra da pessoa, faz parte da história humana. Ou ainda – diz Vigostki – o homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas em um indivíduo[79].

A constituição do leitor é vinculada inicialmente à constituição cultural do homem – marcada em sua essência pelo envolvimento do outro. Como exemplo disso podemos retomar as imagens fotográficas: o menino ergue o livro e mostra imagens imitando a professora, a mãe que reúne as crianças em torno de si durante a leitura e, finalmente o garoto que no momento da leitura aponta a letra e se apóia na imagem pelo fato de não estar alfabetizado, talvez imitando alguém que conheça e que assim se comporta ao ler. Tais questões foram sendo entendidas por mim como um fator constitutivo das imagens de leitura construídas na infância.

Ao olhar para as cenas de leitura registradas nas fotografias 3, 4 e 5 pude perceber que elas trazem indícios de que os leitores mantêm atitudes particulares, as quais são também atravessadas pelo que é social. Sobre isso, podemos pensar na obra: "*O queijo e os vermes*". Nela Ginzburg (1987) aborda a história de Menocchio, um moleiro que lia as Escrituras Bíblicas mediado por suas experiências orais e singulares, atribuindo-lhe um

---

[78] PINO, A.**Educação & Sociedade,** revista quadrimestral de Ciência da Educação. 2ª ed., Cedes, nº 71, 2000.

[79]PINO, A.**Educação & Sociedade,** revista quadrimestral de Ciência da Educação. 2ª ed., Cedes, nº 71, 2000.

sentido específico. A prática da leitura vivenciada por Menocchio era precedida, ou ainda orientada pela comunicação oral, pela memória cultural adquirida de ouvido. Embora atribuísse um sentido particular às Escrituras, seus modos de compreensão não estavam desvinculados de suas experiências sociais. Sob essa perspectiva seria possível dicotomizar as esferas públicas e privadas da leitura?

Baseada na experiência que tenho vivido como professora e nos indícios que tenho observado, acredito que não. Um gesto considerado de início como pertencente a uma esfera pública da leitura, por exemplo: *no caso da fotografia 4 na qual a criança lê apontando com os dedos, mesmo não estando alfabetizada*, pode também dar indícios de que se relaciona a uma esfera *privada* da leitura, visto que o garoto atribui um sentido *singular* ao texto por meio das imagens e da quantidade de letras presentes em cada página.

No ato de atribuir sentido à escrita presente na página do livro, a criança evoca suas experiências anteriores da leitura, significando o texto a partir do que a imagem "permite contar" – ao mesmo tempo em que ela atribui um sentido particular ao texto, também considera as dimensões sociais que o envolvem.

4.3 De geração em geração: ler e escrever

Em minha trajetória como professora sempre procurei afastar-me dos modelos tradicionais de alfabetização. Às vezes, agindo com um certo radicalismo e ingenuidade, acreditava que tal prática traria unicamente desconfortos e prejuízos às crianças. Durante algum tempo, essa atitude me impediu de perceber os possíveis sentidos e usos que eram feitos dos modelos preconcebidos, dentro e fora da escola.

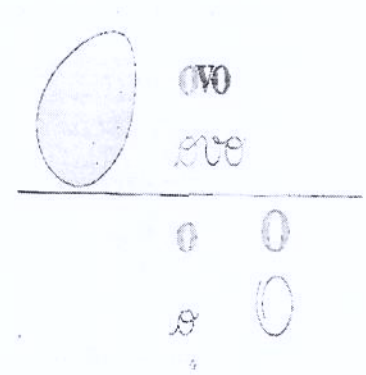
Hoje, continuo acreditando na necessidade das inovações, porém buscando conhecer os significados de outras práticas. O que elas me dizem? Como acontecem e de que modo são significadas pelos sujeitos? Como as imagens e representações da leitura são transmitidas e reinventadas entre as novas gerações?

Certo dia, enquanto esperava as crianças entrarem para a sala, recebi *um presente* de uma delas. Uma criança trouxe para a escola várias folhas ilustradas contendo as famílias silábicas[80]. Após trazer essas folhas, a garota me contou que elas estavam embaixo do colchão e que pertenciam à sua mãe.

---

[80]O tamanho original das folhas é de 30 cm x 34 cm.

cravo	cra	cre	cri	cro	cru
braço	bra	bre	bri	bro	bru
pedra	dra	dre	dri	dro	dru
frade	fra	fre	fri	fro	fru
grade	gra	gre	gri	gro	gru
prato	pra	pre	pri	pro	pru
trave	tra	tre	tri	tro	tru
livro	vra	vre	vri	vro	vru



Ao mostrar-me essas folhas, a criança disse que havia trazido para que eu as utilizasse com a turma. Perguntei-lhe sobre como tais folhas deveriam ser utilizadas. Nesse momento, a criança, apontando para cada uma das sílabas presentes na folha, disse: *Ta ta ta ta.*

A criança, por meio desse gesto e de sua fala, demonstrou conhecer a estrutura e a entonação utilizada no ensino das famílias silábicas. Mesmo sem saber ler o código tal como ele estava escrito no papel, representou o modo como ele é traduzido na oralidade e utilizado normalmente nas práticas escolares.

Assim, partindo do ocorrido e aproveitando o momento em que me reuni com algumas mães na biblioteca da escola[81], perguntei à mãe dessa criança sobre as folhas que continham as famílias silábicas as quais chegaram à escola. A mãe então relatou a história das folhas[82]:

– *Quando eu fiz magistério, eu estudei cartilha. Eu aprendi em cartilha. Eu fiz estágio com aquelas folhas. Eu ensinava a criançada de primeira série, de pré e primeira série, e aí depois eu acabei o magistério e fechei tudo porque não era minha vocação. Eu fiz só por causa dos meus pais, que queriam um diploma, né? Peguei, dei para minha vó e falei: "Guarda! Um dia vou ter filhos. Meus filhos vão querer e vão precisar". Aí foi onde ela guardou e há um mês atrás deu pra A. Ela falou assim:*

[81] Nesse período realizávamos a confecção de uma cortina de histórias com as famílias, partindo do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox. A história retrata a interação entre uma criança e uma senhora idosa em um processo de recuperação da memória.

[82] O relato da mãe foi gravado por mim em 9/10/2001. Este não se encontra na íntegra; selecionei apenas as partes que acreditei serem relevantes para esta discussão.

– Já que você tá estudando, conhecendo as letrinhas, tó.

– E foi aonde ela pegou e deu para A.

Perguntei à mãe sobre como as folhas das famílias silábicas foram encontradas.

– A hora que eu fui virar o colchão a A. encontrou, né? Aí a vó falou:

– Pede para sua mãe, que ela pediu para eu guardar e eu guardei, né?

– Pode dá. Você tá aprendendo letrinha, né?

Após o relato da mãe, comentei com ela que tinha achado interessante o fato de se guardar as folhas embaixo do colchão durante tanto tempo, e expliquei por que eu as devolveria: *eram um bem de família.*

Naquele momento busquei entender outras possibilidades de sentido: quais os possíveis significados que envolvem o ato de guardar as famílias silábicas embaixo do colchão? A prática de guardar coisas embaixo do colchão é cultural, aprendida de geração em geração. Em minha infância também ouvi histórias sobre pessoas que guardavam dinheiro embaixo do colchão. Com isso, passei a considerar que um dos sentidos possíveis para esta prática seria a valorização da leitura e da escrita e o desejo de conservar a possibilidade de transmitir tais saberes às novas gerações. A mãe, por meio de sua fala, indica-nos que o fato de guardar as famílias silábicas embaixo do colchão se relaciona à necessidade e ao reconhecimento do valor da escrita para aquele grupo: *Guarda! Um dia vou ter filhos. Meus filhos vão querer e vão precisar.*

Certeau (2002: p. 107) enfatiza o poder da escrita na sociedade atual. Para ele, a escrita pode ser particularizada sob dois aspectos. De um lado ela representa o papel de um rito de sepultamento, *ela exorciza a morte introduzindo-a no discurso*. Por outro lado, a escrita tem uma função simbolizadora, que permite à sociedade situar-se, dando-lhe uma linguagem, um passado e abrindo um espaço próprio para o presente:

> *(...) "marcar" um passado é dar um lugar à morte, mas também redistribuir o espaço das possibilidades, determinar negativamente, aquilo que está por fazer, e conseqüentemente utilizar a narratividade, que enterra os mortos, como um meio de estabelecer um lugar para os vivos.*

A prática vivenciada pela criança - *a mãe que guarda para ela a escrita embaixo do colchão* – relaciona-se a este aspecto na medida em que expressa o poder e o estatuto da escrita na sociedade em que vivemos: sua sacralização. A escrita, ao falar do passado, enterra-o. *Ela é um túmulo no duplo sentido de que, através do mesmo texto, ela honra e elimina*, diz Certeau (2002).

Desse modo, em nossa sociedade tornou-se impossível escaparmos da presença da escrita, do seu estatuto, daquilo que ela representa e do seu domínio, visto que nos organizamos a partir dela. Guardá-la embaixo do colchão é possuí-la, dominá-la e estendê-la às novas gerações. No tempo em que estamos e do lugar de onde falamos como escapar dessa prática?

Ela é condição de um fazer, diz Certeau (2002). A escrita e a leitura são transmitidas às novas gerações como bens culturais, visto que somos constituídos em uma sociedade marcada pela escritura. Paralelamente a esta questão, Chartier (1996: p. 23) comenta sobre a tradição e o poder da escrita em nossa sociedade:

> *Dos autos-de-fé da Inquisição às obras queimadas pelos názis, a pulsão de destruição obcecou por muito tempo os poderes opressores que, destruindo os livros e, com freqüência, seus autores, pensavam erradicar para sempre suas idéias. A força do escrito é de ter tornado tragicamente derrisória esta negra vontade.*

Meus filhos vão querer e vão precisar.

Outro aspecto que gostaria de apontar com relação ao episódio narrado diz respeito à preocupação da mãe com a prática da leitura e da escrita na vida da criança: *vão querer e vão precisar.* Que outras imagens e representações da leitura podem ser identificadas nesta fala?

Kleiman (1995), em seus estudos sobre letramento[83], aborda as práticas letradas em instituições como a família, as quais buscam introduzir a criança, com sucesso no mundo da escrita. E tais práticas caracterizam-se por serem práticas coletivas. Para a autora, há uma dimensão dialógica na linguagem', o que implica que a oralidade e a escrita sejam vistas não apenas na perspectiva da diferença, mas também da semelhança, do que é compartilhado.

No evento de letramento[84] mencionado por mim anteriormente, a criança, por meio da família, é posta em contato com o código alfabético, o qual também constitui uma face do letramento. Além desse aspecto, esse episódio dá visibilidade ao fato de que a criança, ao saber da existência da decodificação da escrita, busca na escola um elo com a prática vivenciada em sua casa, no momento em que traz o material à professora.

Em sua atitude de trazer para a escola o "código" guardado pela família, materializa em seu diálogo com a professora outras vozes que "não são as suas": a voz da família, das experiências escolares: ta ta ta ta ta. E além disso, traz elementos para compreendermos um pouco mais o modo como compartilha as experiências familiares nas quais a escrita é valorizada e reconhecida: *guardar as famílias silábicas embaixo do colchão.*

Sobre o fato de a criança trazer em seu diálogo vozes outras, podemos lembrar de Bakhtin (2002). O autor ressalta que há sempre uma condição externa de produção da língua, pois ela é um depositário de formas e palavras utilizadas. A maneira pela qual a criança utiliza a língua e suas formas de entonação guardam em sua essência uma relação com a voz da experiência escolar: ta ta ta ta ta.

De acordo com esta perspectiva, a própria constituição do sujeito também é polifônica. A criança constitui-se por meio desta autonomia de vozes que compõem os discursos e as práticas de leitura. Suas práticas são constituídas e orientadas a partir da comunicação e do envolvimento com o outro. Segundo Bakhtin (1997), o diálogo é o fim,

---

[83] Não é objetivo deste trabalho discutir detalhadamente o conceito de "letramento". Convém ressaltar que a concepção de letramento na qual se baseia este estudo é a discutida por Kleiman (1995). O modelo ideológico de letramento assumido pela autora (seguindo os estudos de Street: 1984, apud Kleiman) busca reconhecer todas as práticas de letramento como aspectos da cultura e das estruturas de poder presente na sociedade. Nesta perspectiva, o letramento é entendido como um conjunto de práticas sociais que se dão em contextos específicos, com objetivos específicos, utilizando a escrita como sistema simbólico e como tecnologia; (Scriber e Cole,: 1981, apud Kleiman 1995: p. 19).

[84] Entendido pela autora como eventos em que a escrita constitui parte essencial para dar sentido a uma dada situação; para esclarecimentos ver Kleiman (1995: p. 40).

tudo é meio. Conforme já explicitado, para o autor (2002: p. 121)*: o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior.*

Baseando-me no episódio narrado, percebi primeiramente que a tradição da escrita e o modo como ela tem sido aprendida e ensinada às diferentes gerações mantêm relação com um modelo tradicional de alfabetização que é escolar. Conforme aponta Kleiman (1995), a escrita necessita ser olhada com relação às estruturas culturais, de poder e com relação aos significados dessa prática para os diferentes grupos sociais.

Ao narrar sua experiência de magistério, a mãe põe luz na relação da escrita com uma prática escolar que é legítima e autorizada, ou seja, entra em questão *o auditório social.* Seu relato demonstra como a leitura e a escrita são marcadas *pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor* (Bakhtin, 2002: p. 114).

Ao dizer sobre o "querer" e o "precisar", nomeia o reconhecimento e os usos da leitura e da escrita. Sua produção está marcada por uma orientação social. Sobre isso, o autor ressalta aspectos relacionados ao modo como apreendemos o discurso de outrem. Tais aspectos se remetem ao fato de que aquele que apreende o discurso de outrem não é um ser privado de palavras, um ser mudo.

Há uma dinâmica (Bakhtin, 2002: p. 144) uma inter-relação social dos indivíduos: *O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo.*

A representação e o valor da escrita para essa família se relaciona a um discurso que é exterior às práticas por ela vividas, um discurso histórico da leitura, um discurso de outrem. Além disso, ao discutir a experiência comigo, a mãe refaz o seu percurso como leitora e como mediadora na trajetória de leitura de seus filhos.

No processo da pesquisa, ao buscar entender as práticas de leitura vividas pelos sujeitos, pude perceber o desejo das crianças e das famílias de verem reconhecidas suas práticas. Ao viver dentro e fora da escola uma amplitude de experiências de leitura, as crianças buscam ecos de suas formulações em ambos os espaços, deixando nesses lugares vestígios de suas produções. Escrevem às suas maneiras a prática vivida, retornando essa prática à sua memória e à memória daqueles que, juntamente com elas, estão condenados a significar.

Retornando à prática vivida e elaborando sentidos.

– Quando eu fiz magistério, eu estudei cartilha. Eu aprendi em cartilha. Eu fiz estágio com aquelas folhas. Eu ensinava a criançada de primeira série, de pré e primeira série, ***e aí depois*** *eu acabei o magistério e fechei tudo porque não era minha vocação. Eu fiz só por causa dos meus pais, que queriam um diploma, né? Peguei e dei para minha vó e falei: "Guarda! Um dia vou ter filhos. Meus filhos vão querer e vão precisar".* ***Aí*** *foi onde ela guardou e há um mês atrás deu pra A. Ela falou assim:*

– Já que você tá estudando, conhecendo as letrinhas, tó.

– ***E foi*** *aonde ela pegou e deu para A.*

Neste relato a mãe argumenta que foi alfabetizada com cartilha e este é para ela o melhor método no aprendizado da leitura e da escrita: *eu estudei cartilha. Eu aprendi em cartilha*, diz ela. Para legitimar o seu dizer, explicita sua experiência no magistério, a qual lhe autoriza a falar sobre essas práticas: *Quando eu fiz magistério (...) Eu fiz estágio com aquelas folhas. Eu ensinava a criançada de primeira série, de pré e primeira série* ***e aí depois*** *eu acabei o magistério e fechei tudo porque não era minha vocação.*

Koch (2003: p. 123), baseando-se nos estudos de Marcuschi, ressalta que os marcadores conversacionais são freqüentes nos textos falados e funcionam como sinais do falante ou do ouvinte. Os marcadores presentes na fala da mãe **"Aí depois... E foi"** deixam vestígios de sua tentativa de dar seqüência à narrativa.

Durante seu relato a mãe vai elaborando sua representação acerca da leitura e da escrita. Diz a autora (2003: p. 128): *é preciso pensar a linguagem como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de co-enunciação.* Ou seja, a mãe, por meio de sua fala, não só expressa sua representação das práticas de leitura e escrita, mas também elabora, planeja e estrutura sua visão acerca de tais práticas por meio da inter-ação comigo.

À luz desses estudos pude refletir sobre o fato de que o sentido da leitura ou ainda sua imagem e representação são constituídos por meio da interlocução. Nesta perspectiva, o ouvinte atua sobre o material lingüístico presente em determinado contexto produzindo um novo sentido para aquilo que está sendo dito.

4.4. De como deixar marcas e produzir sentido: ouvindo a voz dos textos

O trabalho de ler com as crianças tornou-se algo prazeroso em minha experiência como professora, na medida em que compartilhava os gestos que envolviam a leitura: sentar diante da professora, manter silêncio, enfim, preparar-se para essa prática de diferentes maneiras. Isso alimentava em nós, o desejo de intensificar aqueles momentos. Dessa forma, selecionei dois episódios vividos em sala, os quais me demonstraram como esse desejo pela leitura foi sendo intensificado ao longo do tempo.

O primeiro episódio

Havia lido para as crianças algumas histórias sobre sacis. Após alguns dias, uma menina traz para sala um desenho[85] que fez em sua casa, com o auxílio da prima mais velha. Solicitei à criança que comentasse sobre o desenho que havia trazido. Então a criança disse:

– *É que eu pensei de fazer assim, já que eu vou levar pra minha professora. Então eu falei pra minha prima. Aí eu falei:*

– *Jôse, como faz o nome da Leila? Aí ela falou e eu fiz. Primeiro eu fiz a página... Primeira, segunda, terceira e quarta. Como a minha professora contou a história eu vou fazer o desenho para ela, mas eu vou fazer diferente.*

– *Por quê?*

– *Porque eu não tinha o livro. Mas a minha mãe falou que não ia comprar porque era muito caro. A patroa dela trabalha com livro. Ela faz livro.*

– *Que jeito?*

– *O pior é que eu não sei.*

Posteriormente, a criança lê o desenho que fez e narra o diálogo dela com o saci.

– *Primeiro eu peguei a carapuça dele.*

– *Tá bom eu não vou fazer artinha.*

– *Aí eu devolvi.* (Mostra a parte 2 do desenho).

---

[85] Página 137.

– *De tanto ele fazer arte eu peguei a garrafa quando tava ventando. Eu peguei e tum!!!*

– *Olha, seu saci, é melhor você não continuar fazendo essas bobagens porque senão eu te pego de novo.*

Perguntei à criança sobre por que havia dividido a folha e colocado números em cada um dos espaços.

– *Pra mim lembrar que essa é a página 1, 2, 3, 4.*

Após isso, solicitei que comentasse sobre o porquê de ter feito o livro e de o trazer à escola: – *Pra aprender. Quando eu aprender fazer livro eu vou trazer. Eu quero trabalhar de fazer livro. Só quando eu crescer... Se for chato, eu faço outra coisa. Quando eu tiver do tamanho da minha professora, eu vou trabalhar de livro. Eu vou ser autora. Hoje eu vou fazer o livro da creche. É igual você falou da Menina Bonita do Laço de Fita*[86]*,* ***e eu não fiz errado. Eu olhei no livro.***

[86] A criança está se referindo ao livro: *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, com o qual trabalhamos em sala. A partir da leitura confeccionamos um livro grande de tecido; cada página da história foi ilustrada por uma dupla.

Desenho 8: "A leitura dentro e fora da escola: construindo uma relação". Ano 2002. Desenho trazido pela criança.

O segundo episódio

Acreditando na possibilidade de dialogar com as crianças, comentei com elas sobre o desenho trazido pela colega[87], mostrando-lhes as ilustrações. Após alguns dias, uma nova história é trazida por outra criança, espontaneamente[88]. Ela lê a sua história:

– *Era uma vez uma índia. Ela gostava muito da noite e de ir ver a lua. Um dia viu a árvore mais bonita e mais próxima e mais alta e subiu nela para tentar alcançar a lua. Quando ela foi ver a lua, a lua transformou ela numa flor que lua achava que ela ia gostar muito.*

Perguntei à criança se conhecia alguma história parecida com a que tinha inventado. Ela diz:

– *Lenda da Vitória-Régia, que as crianças pequenas colocaram na exposição*[89].

Pude perceber que, ao trazerem os desenhos para a escola, as crianças buscaram articular as experiências de leitura e de escrita vividas dentro e fora da instituição. Além disso, ressignificaram a experiência da leitura compartilhada na escola, na medida em que as lendas trabalhadas despertaram uma vontade de intensificar aqueles momentos.

As crianças buscaram materializar e prolongar suas vivências com a leitura e com a escrita, e para isto recorreram ao desenho. Nesse episódio, o desenho tornou-se na relação com o outro, uma forma de comunicar a experiência, de dirigir o leitor e de possibilitar a interlocução. A escrita (com letras) aparece num dos desenhos e registra o nome da professora, sendo realizada com o auxílio da prima mais velha.

Soares (1998: p. 47) ao definir o conceito de letramento, ressalta que este se refere a *estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.*

As crianças, mesmo não sabendo ler e escrever, do ponto de vista do domínio da técnica, *cultivam e exercem práticas sociais que usam a escrita*. Isso pôde ser observado ao desenharem as histórias conhecidas levando-as à escola, ou ainda no momento em que a criança, reconhecendo a existência de uma convenção social presente nessas práticas, escreve o nome da professora auxiliada por alguém mais experiente.

---

[87] Refiro-me ao desenho trazido pela criança do primeiro episódio.
[88] O desenho encontra-se na próxima página.
[89] Refere-se a uma exposição sobre "Lendas Folclóricas", realizada na escola em 2002.

Desenho 9: "A leitura dentro e fora da escola: construindo uma relação". Ano 2002. Desenho trazido pela criança.

Outro aspecto abordado pela autora e que também se relaciona com esses episódios diz respeito à diferença existente entre *apropriar-se* da escrita e ter *aprendido a ler e a escrever*. A segunda refere-se ao fato de ter adquirido uma tecnologia: decodificar a língua escrita, ao passo que a primeira significa tornar a escrita própria, ou seja, assumi-la como sua propriedade.

No ato de escrever a história por meio do desenho, a criança tem por objetivo compartilhar uma idéia, demonstrando uma preocupação com o entendimento do outro, com a clareza do texto e com o próprio funcionamento da língua. Utiliza-se dos números como um suposto recurso que indicaria a continuidade da leitura[90], ou ainda como um modo de recorrer a uma prática familiar: a numeração das páginas presentes em textos, revistas e livros.

O modo pelo qual a criança se apropria deste recurso e organiza a página, dividindo o texto em cada um desses espaços, também pode indicar uma leitura de gibi, ou histórias em quadrinhos. Em ambos os desenhos, elas demonstram estar incorporando algumas normas da escrita e a leitura em suas vidas diárias, visto que, em uma situação espontânea e na qual querem comunicar uma experiência, fazem uso dessas práticas.

No desenho 8, a criança interage com o texto na forma de autora, de leitora e também como personagem dessa mesma história: "*De tanto ele fazer arte eu peguei a garrafa quando tava ventando. Eu peguei e tum!!!*" Ao criar e interagir com seu próprio texto, a criança como leitora percorre terras alheias, fazendo da prática de ler uma caça furtiva, estando em um lugar onde na verdade, não se está (Certeau: 1994).

Com relação ao desenho 9, a criança deixa indícios de sua vivência com a leitura citando como referência a experiência escolar anterior[91]. O desenho feito pela colega e discutido em sala gerou um novo desejo e uma possibilidade: representar sua própria imagem da leitura, refazendo a história à sua maneira, dando visibilidade à sua própria trajetória como leitora.

---

[90] Dirigindo o olhar do leitor, indicando por onde deverá seguir.
[91] A exposição de trabalhos e lendas realizada na escola.

Ao planejar seu trabalho – *É que eu pensei de fazer assim. Já que eu vou levar pra minha professora, então eu falei pra minha prima* – a criança conta com o auxílio da prima mais velha. Por meio do envolvimento e da mediação do outro, insere-se em experiências orais letradas.

Kleiman (1995: p. 18) afirma que as crianças são letradas no sentido de possuírem estratégias orais letradas antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto diz "Olha o que a fada-madrinha trouxe hoje" está construindo uma relação com um texto escrito, portanto participando de um evento de letramento (como as histórias antes de dormir). Desse modo, participa de uma prática discursiva letrada e poderá ser considerada letrada mesmo não sabendo ler e escrever.

Com relação ao desenho 9 no qual a criança narra: "***Era uma vez*** *uma índia. Ela gostava muito da noite e de ir ver a lua.* ***Um dia*** *viu a árvore (...).* ***Quando*** *ela foi ver a lua (...)*", seu relato têm características de uma oralidade letrada, dando pistas de um consumo de outras literaturas e da convivência freqüente com histórias.

Por meio da imagem a criança registra e ressignifica sua experiência com a leitura e com a escrita, atribuindo um sentido a essas práticas em uma situação exterior à escola. A criança demonstrou ainda estar apropriando-se desses saberes, reconhecendo os seus usos sociais e construindo táticas orais letradas.

Finalmente, gostaria de ressaltar um último aspecto a respeito dessas experiências. O ato de as crianças externalizarem sua relação com o mundo escrito tornando possível o registro desse processo. O fato de as crianças nos proporcionarem compartilhar momentos com elas em que "ouvem a voz dos livros", "ouvem a voz de suas leituras anteriores": "*Olha, seu saci, é melhor você não continuar fazendo essas bobagens porque senão eu te pego de novo*", ou ainda: "*Um dia viu a árvore mais bonita e mais próxima e mais alta e subiu nela para tentar alcançar a lua*".

Chartier (1996: p. 155), ao afirmar que o mundo dos textos só se torna possível pelos leitores e que, do contrário,m serão sempre inertes, relata um conto, a novela de Pirandello intitulada *Mundo de papel*[92]:

Nela, um leitor, o professor Balicci, fica cego de tanto ler. Ele fica desesperado porque a voz dos livros, que passava por sua visão se calou. Imagina então um primeiro subterfúgio, pedir a

[92] Optei por trazer o conto tal como foi narrado pelo autor, o que resultou em uma citação longa.

uma leitora para ler em voz alta, mas o procedimento revela-se um desastre. A moça lê à sua maneira e Balicci não ouve mais a voz de seus livros. Ele ouve uma outra voz, que choca sua audição e sua memória. Ele pede então a sua leitora que fique quieta e leia em seu lugar. Ela deve ler, para ela mesma, em silêncio, a fim de dar nova vida a este mundo que, desabitado, corre o risco de se tornar inerte. Lendo em lugar de Balicci, a leitora evitará que seus livros morram, abandonados, ignorados. Mas o drama se precipita quando um dia, lendo uma descrição da catedral e do cemitério de Trondheim, na Noruega, a leitora exclama: "Eu estive lá e não é de modo algum como está no livro!". O professor Balicci, então, tomado de terrível cólera, despede a leitora gritando: "Pouco me importa que você tenha estado lá, do modo como está escrito, é assim que deve ser". O mundo de papel de Balicci, como o de Dom Quixote, tornara-se o próprio universo. Cego, o professor encontra seu único conforto, ou sua única certeza, no fato de que, quando folheia seus livros, que se tornaram ilegíveis, seus textos retornam na sua memória e, com eles, o universo tal como ele é – ou deve ser.

Retomando

Acredito que todos os episódios anteriores me demonstraram que as crianças fazem da leitura uma atividade que lhes é própria. Por meio de seus desenhos dão visibilidade a uma forma particular de utilizam a escrita e a leitura, ousando colocar-se até como o próprio personagem do texto criado. Seus textos retornam na sua memória e com eles *o universo tal como ele é – ou deve ser.*

No conto, o professor Balicci diz que tudo deve ser como é narrado no livro. Na fala da criança este aspecto também aparece: "*(...)* ***e eu não fiz errado. Eu olhei no livro".*** Assim, o estatuto do livro, ou ainda o seu poder social é reconhecido pelas crianças em seus dizeres. O livro parece guardar, em sua essência, um compromisso com o que é "correto", com aquilo que é lícito representar.

5. PALAVRAS FINAIS? OU INÍCIO DE OUTRAS?

A busca pela compreensão dos modos pelos quais as crianças vivenciam e representam as práticas de leitura constituiu-se na trama sobre a qual me debrucei. No processo da pesquisa, ao considerar a visão dos sujeitos – meus interlocutores, a respeito de suas imagens e representações de leitura, percebi que eles elaboram uma maneira própria de participar do processo educativo, a qual difere por vezes das formalizações convencionais ou consideradas eruditas.

As histórias de leitura vividas pelas crianças e por suas famílias mostraram-me que há uma pluralidade de sentidos, os quais são produzidos também por aqueles que vivem práticas marginais. Por meio de suas operações, revelam uma preocupação com a continuidade da experiência vivida na escola e o desejo de estabelecer elos entre essa experiência e o cotidiano vivido fora da instituição.

Mostraram-me também que a "Distância Incalculável do Centro" (DIC) é menos uma realidade possível que um dispositivo de exclusão e discriminação para a população da periferia. Assim como Cipriano Algor não se rendeu à supremacia da racionalidade da vida do Centro, meus alunos e suas famílias, por meio de seus modos particulares de conceberem a leitura e a escrita e se relacionarem com estas, ensinaram-me que viver à margem pode não corresponder às máximas de submissão e passividade. Ao contrário, pode corresponder a formas especiais de significar e alterar o percurso de suas vidas, dentro e fora da escola.

No processo da pesquisa, ao reconduzir os sujeitos e ser reconduzida por eles às suas operações, pude compreender que eles nem sempre se identificam com uma imagem de não-leitores, pois relatam diferentes situações nas quais as práticas de leitura estão inseridas.

No processo de interação da linguagem, as crianças puderam ressignificar suas representações acerca da prática e da escrita. As representações da leitura na infância são mediadas pelo outro, no próprio ato de representar essas experiências, posto que o sentido da leitura é construído na interação.

Ao longo dessas histórias, tenho percebido que as representações de leitura na infância são formuladas, entre outros fatores, pelas experiências religiosas e, ainda, pelos ritos envolvidos nessas práticas. A experiência religiosa da leitura constitui-se uma

característica marcante das maneiras de ler dessa comunidade. Os gestos e os ritos que envolvem essa prática mantêm relação com um discurso histórico da leitura: a Igreja como mediadora e reguladora da chamada "boa leitura".

Sendo assim, os desenhos, as fotografias e os relatos das crianças e de suas famílias, em alguns momentos, relacionavam-se com a representação "ideal" de leitura presente na iconografia e nos discursos construídos historicamente. Nessas representações, a figura do autor oral, "aquele que dá voz e explica o texto lido", é constitutiva das experiências de leitura vividas pelas crianças e de suas representações acerca dessa vivência.

As condutas cristãs aprendidas pelas crianças por meio da memória cultural – a qual é adquirida de ouvido – permeiam os sentidos produzidos por elas nas diferentes situações nas quais a leitura está em jogo. Permite que as crianças interroguem os textos e a própria realidade.

Nesse processo da pesquisa outro aspecto que têm se mostrado relevante diz respeito ao fato de que as crianças possuem diferentes formas de representar, praticar e rememorar a leitura, as quais se alteram conforme os momentos e lugares, ou ainda conforme o contexto em que são produzidas.

Essas formas de representar a leitura por vezes transgridem as representações "legítimas", dando visibilidade aos espaços mais livres, nos quais a leitura se concretiza. Ao buscar construir elos entre as experiências vividas dentro e fora da escola, percebi que as práticas de leitura não se prendem unicamente a uma ortodoxia, ou seja, dando-se por vezes nas brechas, nas ocasiões. São transgressoras.

As crianças demonstram vivenciar uma prática da leitura que não se reduz à abstração, ela é o uso do corpo, ou ainda a relação do leitor com os aspectos físicos do livro. Falam das imagens, lêem a partir delas, perambulando sobre um código imposto, o qual ainda não dominam completamente, porém sabem de seu valor social e do poder que ele representa.

Cenas de leitura vividas na escola deixaram vestígios de que a leitura privada, ou ainda individual, quando realizada em um espaço público, permite a interação, na medida em que há um círculo invisível que isola o leitor. Porém este é, contudo, penetrável.

As maneiras de ler das crianças permitiram-me entender que as esferas pública e privada da leitura não são dicotômicas. Estão imbricadas. O que a criança parece trazer de particular em seu gesto mantém relação com os modos de ler circunscritos pela história

cultural da leitura. Dessa maneira, o que é particular na leitura também converge para uma esfera social.

Os relatos das crianças e de suas famílias sobre a leitura, em alguns momentos apontaram uma preocupação com a alfabetização e, ainda, com os usos sociais da leitura e da escrita, ultrapassando a dimensão escolar. De geração em geração: a sacralização da leitura e da escrita, o poder dessas práticas em nossa sociedade.

Finalmente, "ouvintes" ou "inventores" da leitura. A prática orientada da leitura não impede as crianças de afirmarem seus desejos e valores – ainda que isso aconteça nas brechas. Do limite à transgressão: artes de viver e dizer a leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

BAKHT,0000000000IN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec Editora da Universidade de Brasília, 1993.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10ª edição. São Paulo: Hucitec, 2002

_____. **Problemas da poética em Dostoievski**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: notas sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, v. I, São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BURKE, Peter. Os usos da alfabetização na Itália Moderna. In: BURKE, Peter; PORTER, ROY (Orgs). **A história social da linguagem**. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

_____. **A escrita da história. Novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Da escrita no cotidiano à escrita escolar. **Leitura, Teoria e Prática**. v. 11, n° 20, dez. 1992.

CAVALLO, Gugliemo; CHARTIER, Roger. Introdução. In: **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1998.

CERTEAU, Michel. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANY, Maria Irene (Org). **Anais do Encontro "Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano".** São Paulo: SAL/USP, 1985.

_____. **A invenção do cotidiano1: artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____ . **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

_____ . **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

CHARTIER, Anne; HEBRÁRD, Jean. **Discursos sobre a leitura.** São Paulo: Ática. 1995.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

_____. **A História Cultural: entre práticas e representações**. São Paulo: Difel, Bertrand Brasil, 1985.

_____. Educação e história rompendo fronteiras. **Presença Pedagógica**. v. 6, p. 5, jan. fev. 2000.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter. **A escrita da história. Novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

DUCROT, Oswald. **Princípios de semântica lingüística**. Trad. Brasileira. São Paulo: Cultrix, 1976.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore. **Lingüística Textual: uma introdução**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Norma S. **Anotações sobre uma leitora singular**. Palestra proferida no 14° Cole de 23 a 25 de julho de 2003.

_____. **Fora dos bancos escolares, gestam-se outros modos de ler e de escrever**. Palestra proferida, PROLER/ Prefeitura Municipal de Campinas. Campinas, setembro de 2002. (Cópia do texto fornecida pela própria palestrante).

_____. **Conversas sobre o ensino de Língua Portuguesa**. Palestra proferida na Fundação de Ensino Otávio Bastos – Faculdades Integradas de São João da Boa Vista – SP, em setembro de 2003.

FRAISSE, Emmanuel. et al. **Representações e imagens da leitura.** São Paulo: Ática. 1997.

FONTANA, Roseli Apª; CRUZ, Mª Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FONTES, Joaquim Brasil. **O Livro dos Simulacros**. Florianópolis: Clavicórdio, 2000.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-Book. 1996.

GIARD, Luce. Momentos e lugares: In: CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: 2. morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GUEDES-Pinto, Ana Lúcia. **Rememorando as trajetórias da professora alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp. Campinas, SP, 2000.

_____**Rememorando as trajetórias da professora alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, Faep/Unicamp; São Paulo: Fapesp, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: O Cotidiano e as Idéias de um Moleiro Perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____ . **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Jamerey Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

JULIVERT, Maria A. **O mundo fascinante das Borboletas**. Série O mundo fascinante das. Maltese Norma, 1994. .

KLEIMAN, Angela (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore. **A inter-ação pela linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas; São Paulo: Unicamp. 1990.

MARIN, Louis. Ler um quadro: uma carta de Poussin em 1639. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 7ª edição. São Paulo: Ática, 2000.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação, Cedes nº 71, 2 ª ed. p. 46- 53, 2000.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n.º 3, p. 3-15, 1989.

_____. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n.º 10, p.200-212, 1992.

POMPOUGNAC, Jean Claude. Relatos de Aprendizado. In: FRAISSE, Emmanuel et al. **Representações e imagens da leitura.** São Paulo: Ática, 1997.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Projeto História nº 15. **Ética e História Oral**. São Paulo, SP: Abril, 1997.

ROCHA, Ruth. **Bom-dia todas as cores**. 3ª ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

SARAMAGO, José. **A caverna**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

SARTRE, Jean Paul. **Les Mots**. Paris: Gallimard, 1963.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian.V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge University Press, 1984.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de janeiro: Paz & Terra, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Martins Fontes, 1984.

_____. **Obras Escogidas**. Método de Investigação. 1995. p. 47-95.

_____. O Método Instrumental em Psicologia. In: **Teoria e Método**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Filme:

O livro de cabeceira. Direção de Peter Greenawey. 1997.

ANEXO 1

Cimei Marilene Cabral

Entrevista – 2003-10-27

Nome da criança:_____

Endereço:_____ Fone:_____

Responsáveis:_____

Profissão/Escolaridade:_____

Estado civil:_____ Renda familiar_____

Filhos (idade de cada um):_____

_____

Religião:_____

_____

Saúde da criança:_____

_____

Lazer:_____

_____

Experiências da criança:_____

_____

_____

_____

Expectativas com relação à escola:_____

_____

_____

_____

Como você acha que a família pode participar do trabalho da escola?

_____

_____

_____

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE