UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Memórias de leitura: A constituição do leitor escolar

Autor: Lilian Montibeller Silva
Orientador: Sérgio Antonio da Silva Leite

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Lílian Montibeller Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data:

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

_____

_____

_____

2005

© by Lilian Montibeller Silva, 2005.

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/ UNICAMP

Silva, Lilian Montibeller
Si38m Memórias de leitura : a constituição do leitor escolar / Lilian Montibeller Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Leitura. 2. Memória. 3. Leitores - Formação. I. Leite, Sérgio Antônio da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-060-BFE

Keywords: Reading; Memory; Readers - Formation
Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte
Titulação: Mestre em Educação
Banca examinadora: Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite
Profa. Dra. Raquel Salek Fiad
Profa. Dra. Norma Sandra Ferreira de Almeida
Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto

Data da defesa: 20/12/2005

Dedico esse trabalho às minhas três grandes paixões:

À minha crença na existência do sagrado, à minha fé, a Deus.
Às pessoas que fazem parte da minha vida.
À escola, um lugar especial onde me sinto feliz.

Agradecimentos

Ao professor Sérgio Leite, pela dedicação, paciência e orientação durante todo o trabalho. Certamente, aprendi muito com nossas conversas.

Às professoras da banca, Raquel, Ana Guedes e Norma por terem aceitado o nosso convite e pelas importantes contribuições.

Às professoras Norma e Lílian, pelo carinho e por terem me mostrado outras formas de perceber o trabalho com a leitura.

Aos participantes dessa investigação: VI, FA, LE, CA, FE, PA e NA - vocês superaram minha expectativa.

Às minhas interlocutoras incansáveis: Alessandra, Luciane, Shirley, Eugenia e Lena.

A todos os professores do Colégio Progresso, parceiros maravilhosos que me deram muita força durante esses anos.

À direção e à equipe técnica do Colégio, pelo acolhimento e pelo apoio dispensados.

Ao pessoal da informática do Colégio, pelo auxílio técnico na organização das fotos. Em especial à Ana, à Renata e às Marianas.

Ao grupo do afeto, pelas reflexões, pelos risos, pelo compartilhar de sentimentos e idéias.

À minha família de Santa Catarina, pela comunhão, mesmo estando distante fisicamente.

À Cris, ao Cláudio e à Amair por cuidarem das minhas filhas quando precisei que alguém fizesse isso por mim.

Aos amigos do Grupo, pelas orações.

Aos meus queridos: Paulo, Mariane e Amanda - não há palavras que expressem os meus sentimentos nesse momento.

RESUMO

Considerando que a formação do leitor ocorre em vários contextos sociais e que a escola apresenta-se como um destes espaços em que a leitura acontece de forma intencional, procuramos, nesse trabalho de pesquisa, compreender e discutir as experiências de leitura escolar, que foram julgadas significativas pelo leitor, aquelas que tiveram uma marca diferenciada. Assim, nosso interesse voltou-se para a relação que o leitor estabelece com os materiais de leitura, com o autor, com as atividades propostas pela escola. O que afeta o aluno-leitor? O que ele tem a dizer sobre suas histórias de leitura nesse espaço?

Nesse sentido, propusemo-nos a ouvir o aluno e, para tanto, utilizamos procedimentos metodológicos concernentes à História Oral, que pressupõe o uso de entrevistas para a obtenção das informações.

Nossa reflexão teve como pressuposto teórico um paradigma epistemológico que considera o meio cultural, social e histórico como integrantes e constitutivos do funcionamento mental. Nessa direção, Vygotsky, Bakhin e Wallon foram nossos principais interlocutores. No que concerne à atividade de leitura, a discussão se deu, também, em torno de autores como Chartier e Certeau, por possibilitarem uma discussão mais ampla acerca deste objeto.

ABSTRACT

Taking into account that reader building takes place in many social contexts and the school stands as one of the sites where reading is done deliberately, this research project goal is to understand and discuss experiences of school reading pieces that have been considered to be significant by the reader as well as those with distinguished quality. Furthermore, our interest is to focus on the relationship between reader and his reading materials, the writer and activities proposed by the school. What does affect the reader student? What does he have to report about his reading stories in this space?

Therein, we decided to listen to the students applying methodological procedures relative to Oral History, which implies the use of interview to obtain information.

Our approach used an epistemological paradigm as theoretical pretext, which considers the cultural, social and historical environment as components and constitutives of mental working. Consequently, Vygotsky, Bakhin and Wallon were our main interlocutors. Concerning reading activity, the discussion flew around writers like Chartier and Certeau, as they provide wider argumentation for debating this subject.

SUMÁRIO

1-Em meio às reflexões, um trabalho de pesquisa 2

2- A constituição humana e os desdobramentos do processo de significação.....10

3- Leitura: algumas implicações que envolvem essa prática 17

4- Escola e Leitura: nuances dessa relação 23

5- Opções metodológicas.....28

6-Nosso percurso no processo de investigação e análise.....36

7- Entrelaçando as falas e discutindo os núcleos de significação.....55

8- Entrelaçando os núcleos de significação e sinalizando possibilidades de leitura na escola: alguns caminhos.....151

9- Referências bibliográficas.....159

Anexo I.....167
Anexo II..... 220

Memorial.....221























Durante a composição e organização da escrita deste trabalho,
um conjunto de idéias foi acionado, algumas permaneceram
outras se perderam... foram abandonadas ou substituídas
ao longo do processo da escritura.
Muitas foram as releituras, revisões, deslocamentos
de trechos e apagamento de idéias... e, em vários momentos,
a sensação de estar repetindo enunciados/discursos,
na tentativa de elucidar as elaborações, marcou o texto
com certas redundâncias.
Em outros momentos, a sensação foi de incompletude.
As elaborações e proposições pareciam prenhes e por mais
que “os movimentos” as empurrassem, nem sempre,
foi possível materializá-las em palavras dizíveis.
Este texto, portanto, como qualquer outro,
constitui-se com lacunas: espaços para o leitor.
Ao finalizá-lo, o desejo de dialogar com o outro cresce,
como, também, a ansiedade da réplica.
O que nos resta?
Apenas esperar pelas operações do leitor,
que percorrerá as letras, as imagens,
os caracteres impressos e lhes dará significado.

1-EM MEIO ÀS REFLEXÕES, UM TRABALHO DE PESQUISA

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. (...)

Existe em muita gente, penso eu, um desejo *semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso...*

Foucault, 2004

O que nos mobilizou neste trabalho foi, prioritariamente, a possibilidade de estabelecer um diálogo com os educadores que, como nós, preocupam-se com as questões ligadas às práticas de leitura que se inscrevem no ambiente escolar, questionam-se e inquietam-se acerca de seus fazeres. Na tentativa de compreender melhor as ações que realizamos no interior da sala de aula, propusemo-nos a ouvir o outro lado: o aluno - sujeito que participa conosco, seja de forma explicita, real, implícita, oculta, subtendida e/ou idealizada; mas que, certamente, sempre está lá. Sua presença revela-se nos objetivos, nas estratégias e nos conteúdos que traçamos em nossos planejamentos, nas teorias que construímos, nos materiais que adotamos, nas propostas que lançamos e no modo como encaminhamos tais propostas.

Foi com esse propósito que partimos em busca de leituras que apoiassem nossas idéias ou nos apontassem outras, outros olhares, caminhos que ainda não tínhamos trilhado, como, também, fomos em direção aos alunos, sujeitos primordiais do nosso empreendimento, pois eram suas vozes, suas impressões e suas histórias que queríamos ouvir.

Pensamos em desenvolver um trabalho de pesquisa com a intenção de nos aproximar, compreender e discutir a leitura, não se limitando a olhá-la somente no viés da habilidade ou competência humana, mas como uma experiência; e, nessa direção, alguns autores nos inspiraram como, Larrosa (1996, 1999, 2002) e Kramer (2001, 2003). Abordar a leitura na perspectiva da experiência, não significa desconsiderar seu caráter instrumental, ou seja, as habilidades que ela requer e as funções que desempenha na sociedade. Mas, buscar entendê-la nos meandros das vivências humanas.

Kramer (2001), preocupada com a formação de professores, tece algumas reflexões sobre o significado das práticas de leitura e escrita como experiência e, tendo como base os trabalhos de Benjamim, a autora define experiência como: *"... ação que é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência"* (p.106).

Esclarece que não pretende uma definição exclusiva de leitura, pois admite que essa atividade comporta informação, comunicação, fruição, divertimento e instrumentalização, como muitos trabalhos já apontaram. Mas, segundo Kramer (id), *"...para se constituírem como formadoras, a leitura e a escrita precisam se concretizar como experiências"* (p.106).

Deste modo, nos propomos a refletir sobre a leitura como uma experiência no sentido de permanência, por ter se constituído como significativa. Assim, em nosso estudo, importa-nos saber que histórias de leitura foram além do tempo vivido, possíveis de serem compartilhadas, pois formam um solo comum de interlocutores (Kramer, 2001).

Na visão desta autora, pensar na leitura como experiência – dentro ou fora da escola – pressupõe criar um espaço onde é possível compartilhar sentimentos e reflexões, tecer comentários, criticar, trocar, narrar... Para a autora: *"O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente em que a leitura é partilhada e, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados"* (p.108).

Pensamos que as histórias de leitura trazem consigo o caráter da experiência quando se tornam significativas; porque, de alguma forma ou por algum motivo, marcaram a trajetória do leitor no ambiente escolar.

Nessa direção, percebemos a experiência como a possibilidade de intercambiar situações vividas, ou seja, poder contar, narrar - habilidade humana, não muito valorizada no mundo contemporâneo, automatizado e "sem tempo". Essa possibilidade de poder rememorar acontecimentos vividos indica, a nosso ver, uma valorização dos diferentes modos de fazer, de ser e compreender, especificamente humano, haja vista que quando se narra uma história ou se conta um episódio, o que ganha materialidade são os sentidos que produzimos.

Sinalizamos, portanto, a leitura no âmbito da experiência, como um acontecimento que, por transpor o tempo e permanecer, pode novamente ser provado, apreciado, re(descoberto), recusado, nos seus múltiplos significados; pois, como nos ensina Larrosa (1996):

> *"La experiência sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas. Todo lo que sucede en el mundo nos es inmediatamente accesible. Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa"* (p. 18) E, ainda: *"Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)"* (p.19).

Essa elaboração do autor nos remete a nossa condição atual de existência, onde a diversidade, a velocidade e a quantidade de situações, acontecimentos, imagens e conceitos invadem nossa vida, às vezes de maneira irrefletida e ligeira demais para nos afetar. Ao nosso ver, a experiência se concretiza quando o sujeito relaciona-se e apropria-se do acontecimento, no sentido de fazê-lo próprio – idéia cujos desdobramentos implicam a assunção de sujeito que estabelece relações consigo mesmo, com as pessoas e com o mundo.

Naquilo que trazemos como experiências, construídas em nossas trajetórias de vida, o que marca, *aquilo que nos passa*, nem sempre é a vivência positiva na relação com a leitura; muitas vezes, o que permanece é a recusa, a tensão, a crítica... mas são, por nós, consideradas experiências de leitura, no sentido de que podem ser contadas e (re)interpretadas, pois deixaram rastros, enfim, nos afetaram de algum modo.

Souza (2003), amparada pelas idéias de Benjamin, afirma que:

> *"A expropriação da experiência no mundo moderno relaciona-se profundamente com o projeto da ciência contemporânea. A ciência moderna, ao desautorizar a credibilidade da experiência tradicional, instaurou a fragmentação entre o racional e o sensível, entre o uno e o múltiplo, entre o humano e o divino. Uma das conseqüências disso foi a exclusão da imaginação dos limites da experiência, ocasionando um irremediável empobrecimento das formas de se chegar ao conhecimento"* (p.146).

As elaborações de Benjamin constituem uma espécie de alerta que sinaliza questões importantes sobre o modo de viver do homem moderno, as rápidas transformações, os automatismos da sociedade industrial e a tarefa cada vez mais difícil de traduzir os acontecimentos da vida em experiências narráveis. São, com certeza, reflexões pertinentes aos dias que se sucedem, não por revelarem um sentimento saudosista, mas por proporcionar uma reflexão acerca do empobrecimento da experiência do homem no mundo moderno. Este autor postula a favor do resgate da dimensão expressiva da linguagem, que vem perdendo seu espaço no mundo contemporâneo. Para Benjamin, *"(...) a experiência constitui impressões que o psiquismo acumula na memória"* (Apud Souza, 2003, p.43).

De acordo com Larrosa (2002), somos o sujeito da informação, aquele que corre atrás das informações de forma obsessiva para ter sempre o que dizer e o que opinar. O homem moderno vive pela e para informação, tornando-se um consumidor insaciável de notícias, um eterno insatisfeito. A informação tem tomado o lugar da experiência:

> *"A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interpretação, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se mais nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço"* (Larrosa, p.4)

O que o autor propõe, como possibilidade de vivenciarmos as situações como experiência, reporta-nos a idéia de que o conhecimento do mundo acontece de modo sensível e reflexivo, envolvendo o pensar, o sentir, o imaginar, o desejar, o sonhar, o silenciar e o contemplar - ações humanas que implicam uma organização diferente da qual não estamos muito acostumados na sociedade pós-moderna.

Estas idéias nos fazem refletir sobre a forma como temos encarado a experiência e a informação no espaço escolar. Geralmente, espaço marcado por um grande número de informações. O que estamos privilegiando no decorrer das práticas de leitura: informações ou experiências diversas? Permitimos que os sentidos atribuídos pelas pessoas ocupem lugar ou estamos atrás de um único sentido ?

Compreendemos que a experiência reflete o singular, o particular, aquilo que se processou no campo do sentido; no entanto, ressaltamos que o sujeito nunca está só, isolado, pois, o outro sempre está lá, seja de forma explícita ou não, de maneira consciente ou não. Entendemos que é na relação com o social e com o cultural que nos constituímos como pessoas e só podemos nos compreender nesse movimento. Portanto, nossa subjetividade e os sentidos que atribuímos ao mundo têm como condição de existência as práticas humanas, com suas estruturas e linguagens.

Nessa direção, consideramos que é possível pensar e refletir sobre os processos de formação das práticas humanas, numa visão que articule o singular e o coletivo como formas imbricadas dialeticamente.

> Interessa-nos penetrar neste trabalho de entendimento da leitura, como prática social, cultural e histórica, na tentativa de capturar nas situações e propostas escolares, as experiências que foram julgadas significativas pelo leitor, aquelas que tiveram uma marca diferenciada. O que acontece com o sujeito quando está em relação com o texto, com o autor, com as atividades de leitura? O que lhe afeta? Quais os processos, muitas vezes não ditos, não vistos, que estão envolvidos no gesto da leitura, possível nesse espaço?
>
> Pensamos que a formação do leitor ocorre em vários contextos sociais e a escola apresenta-se como um destes espaços em que a leitura acontece de forma intencional. Esta instituição assume um papel social e histórico na formação de leitores e, para tanto, traça objetivos e estratégias que possam atender a esta função. Parece-nos relevante uma aproximação em relação às experiências de leitura apontadas pelos alunos como significativas durante o processo de escolarização do Ensino Fundamental, pois, nesta fase escolar, os sujeitos se apropriam, sistematicamente, do código escrito e participam de diversas atividades que pretendem aprimorar tal habilidade.
>
> Situamos esta pesquisa como mais um trabalho que busca refletir sobre a história do leitor no ambiente escolar; não temos a menor pretensão de encontrar modelos apropriados de formação do leitor. Nosso objetivo consiste em focar situações de leitura vividas e apontadas como importantes na escola, que podem possibilitar uma reflexão sobre a constituição do sujeito leitor e sinalizar informações sobre modos de organizar a leitura, estratégias pedagógicas de ensino, livros escolhidos, espaços usados, enfim, os modos de perceber e de se apropriar da leitura numa comunidade escolar, inserida numa determinada época.

Assim, este trabalho possibilita refletir sobre as experiências de leitura escolar, consideradas pelo sujeito como importantes na sua constituição enquanto leitor. Pretendemos nos aproximar das situações, gestos, sentimentos e palavras, apontados pelo sujeito, como constitutivos da sua condição de leitor. Importa-nos os elementos e as circunstâncias que estão envolvidos nesta prática sob a ótica do aluno.

Consideramos que a escola desempenha um papel importante na formação do leitor e, na tentativa de buscar maior inteligibilidade da relação escola/ formação do leitor, consideramos interessante ouvir o leitor, deixá-lo apontar seus próprios processos, delineando sua experiência, os significados que atribuiu e como se apropriou das práticas que o espaço escolar lhe possibilitou.

> Com o intuito de cumprir esta finalidade, utilizamos procedimentos metodológicos concernentes à História Oral, que pressupõe o uso de entrevistas para obtenção das informações. Optamos por este caminho de investigação por assumir, como fundamental, o entendimento do universo de pessoas comuns, que são vistas como testemunhas de sua própria experiência. Portanto, penetrar nas narrativas e reconstruir as histórias de leitura significa uma maneira de nos aproximarmos de elementos que abrem a perspectiva de um conhecimento que se encontra nas trajetórias de vida, de um saber fazer que se concretiza nos atos humanos (Guedes-Pinto, 2002).

Julgamos imprescindível adotar um olhar transdisciplinar, capaz de provocar o intercâmbio entre diferentes abordagens teóricas, pois consideramos importante uma visão que possa buscar interfaces entre linguagens, teorias, enfoques e abordagens, sabendo que cada uma dessas ferramentas está dotada de qualidades, mas também de limitações. Abre-se, assim, a possibilidade de não nos conformarmos com um único modo de conversar com o mundo.

Parece-nos pertinente abordar a constituição do homem e do conhecimento a partir de um paradigma epistemológico que considera que tais acontecimentos são possíveis devido a uma produção social que emerge da atividade humana. Neste sentido, Vygotsky (1984, 1993, 1995), Bakhin (1981, 2003) e Wallon (1995) serão nossos principais interlocutores. No que concerne à atividade de leitura, a discussão se dará, também, em torno de autores como Chartier (1994, 1996, 1998) e Certeau (2002), por ampliarem o leque da discussão acerca deste objeto, mostrando-nos outras possibilidades no entendimento desta prática. Matos (2001), ao trazer as idéias de Certeau, num estudo sobre a leitura, declara que:

> *"Uma política da leitura, segundo Certeau deve articular-se* a partir de uma análise *que, descrevendo práticas há muito tempo efetivas, as torne politizáveis. Isto porque, a leitura esconde aquilo que não é oficial: dissemina-se nas redes do privado. De um lado, emerge, teatralizada e dominante, a única experiência letrada e, do outro redes do privado (...)" (p. 46).*

Consideramos importante investir nos diálogos e na negociação entre as idéias, deixar vir à tona o que elas comportam - emoção e razão - pois isto nos imprime como seres humanos. É nesta perspectiva que entendemos a leitura como produção humana que comporta tanto compreensão lógica quanto sensível na relação com o escrito.

2- A CONSTITUIÇÃO HUMANA E OS DESDOBRAMENTOS DO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO

> *(...)Sobre la conducta humana cabe decir , en general, que su peculiaridad en primer lugar se debe a que el hombre interviene activamente en sus relaciones con el medio y que, a través del medio él mismo modifica su propio comportamiento, supeditándolo a su poder.*
>
> Vygotsky, 1995

Este trabalho de investigação procurou dialogar com autores da abordagem histórico-cultural, pois, ao nosso ver, essa concepção elucida questões importantes sobre a formação do homem. Nesta perspectiva teórica, o desenvolvimento humano passa necessariamente pela assunção de um sujeito que constitui suas ações e sua consciência no plano das interações, onde os processos de significação emergem pela ação do outro. Esta visão considera o meio cultural, social e histórico como integrantes e constitutivos do funcionamento mental.

Esta base teórica possibilita-nos pensar a formação da pessoa, de sua consciência e de seus conhecimentos a partir da relação dialética homem – natureza, em que as situações sociais tornam-se constitutivas do funcionamento mental.

Nessa abordagem, a relação entre o homem e o mundo não é natural e nem direta, mas construída historicamente e mediada por agentes culturais humanos. Segundo Vygotsky (1984), a transição para a atividade mediada muda, substancialmente, as operações psicológicas. É nisto que consiste a relevância do conceito de mediação: *"(...) Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere a operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores..."* (p. 45).

Para este autor, o homem é um agregado de relações sociais que se corporificam num indivíduo. Isto implica dizer que a pessoa torna-se humana ao relacionar-se, ao fazer parte do drama[1] das relações interpessoais. E, ao interagir neste contexto, significa, ou seja, produz, atribui e apropria-se de significados.

Assim, a criação dos mediadores simbólicos marca a história humana: *"(...) Instalando-se nos espaços dos sistemas de sinalização natural, estes mediadores os tornam espaços representacionais, de modo que emerge um mundo novo, o mundo simbólico e da significação"* (Pino, 2000, p. 59).

Nesta mesma direção, Bakhtin (1981) acentua que a consciência humana adquire existência e se sustenta como tal, por meio de signos criados por um grupo social organizado. A emergência dos signos, portanto, está atrelada ao processo de interação social, processo este que diferencia nossa espécie.

Nesse sentido, destacamos a afirmação de Vygotsky (1995):

> *"Pero la conducta humana se distingue precisamente por el hecho de que es el hombre quien crea los estímulos artificiales de señales y, ante todo, el grandioso sistema de señales del lenguaje (...) La significación es la creación y empleo de los signos, es decir, de señales artificiales".* (p.84).

Consideramos imprescindível evidenciar que a linguagem, como instrumento, não é a única interpretação possível ao analisarmos as postulações

[1] Vygotsky chama a atenção para o conceito de drama, a partir de Politzer, sugerindo que a Psicologia deveria dar atenção à dimensão dramática da personalidade. Segundo Smolka (1995), *"podemos depreender daí uma concepção de homem não como sujeito uno, mas (pelo menos) duplo, na luta/tensão constante – social, mental – entre autonomia/submissão(...). Nesta concepção, o homem não é simplesmente produto das circunstâncias, mas (agente que) transforma as circunstâncias e se transforma (se produz) nesta atividade"* (p.14).

de Vygotsky, sendo, assim, necessário abordá-la como um sistema semiótico que possibilita modos de funcionamento psicológico diferenciados em relação às outras espécies animais. (Smolka, 1995).

Bakhtin (1981) enfoca a linguagem em funcionamento e o homem como um produtor de linguagem, o que implica considerá-la em sua historicidade e como objeto mutável, social, que se produz na relação com o outro, ou seja, no plano da interindividualidade.

Em seus princípios explicativos, este autor confere ao dialogismo, à semântica (significação), à alteridade e à ideologia um lugar de primazia, incorporando uma multiplicidade de fatores no funcionamento da linguagem que desregulam as tentativas de descrevê-la como um sistema estável e fechado, independente dos atos da fala.

Ao afirmar que o enunciado constitui-se como um elo na cadeia discursiva, composto pelas vozes que o antecedem e que é um movimento incompleto, Bakthin (1981) acentua a necessidade do outro neste processo. O sentimento de incompletude é inescapável, enfatizando a relevância do social. Assim, a consciência humana e suas objetivações simbólicas só podem ser definidas em termos sociais.

Nesta perspectiva, a enunciação, entendida como produto da interação entre as pessoas e, portanto, processo produtor de sentidos, até mesmo em seu estágio inicial, é marcada pela situação concreta e pelos participantes da mesma, que determinam sua forma e seu estilo.

A formação do processo de significação, segundo Bakhtin (id), sofre influências da entonação expressiva, do conteúdo ideológico e do relacionamento entre os sujeitos, o que caracteriza a natureza dialética e plurivalente do signo. Assim, nada nesse processo permanece estável: na dinâmica das práticas humanas, surgem novos aspectos que se materializam em contradição com os elementos já existentes. *"Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la"* (Bakthin, 1981, p.136).

Essas elaborações nos permitem pensar que a linguagem está em cada um de forma viva, dinâmica e influenciada por diferentes contextos. Como também é possível dizer que as marcas expressivas, subjetivas e intencionais (ou não), de cada pessoa, instauram-se na língua, ou seja, materializam-se nela.

De acordo com este referencial, a linguagem caracteriza-se por sua função mediadora e constitutiva da mente humana, o que nos leva a considerar que a questão da significação está atrelada aos contextos sociais, históricos e culturais. Portanto, a construção de sentidos e de significados encontra-se intrinsecamente relacionados à vida grupal.

Neste ponto, consideramos pertinente apontar que os processos de significação, entendidos aqui como produção de signos e sentidos, reconhecem a linguagem falada (palavra) como uma instância altamente relevante na materialização de tais processos. No entanto, esse movimento não se limita à palavra falada, mas ultrapassa esta instância, invadindo diferentes práticas/ações humanas. Assim, *"todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana..."* (Bakhtin, 2003, p.261).

Estas reflexões implicam atentar para a dimensão emocional e afetiva de nossas ações: expressões humanas que se constituem e revelam-se na/pela linguagem. Segundo Almeida (2001):

> *"(...) É uma espécie de linguagem corporal que se revela aos nossos olhos; por conseguinte, é imprescindível saber ler e traduzir a emoção para podermos reagir corticalmente a ela. Muitas vezes, apegados que estamos a uma linguagem sistematizada, ignoramos a linguagem dos gestos que muito revelam e comunicam"* (p.75).

Entendemos que tudo o que aprendemos, percebemos e sentimos repercute em nós de forma cognitiva e emocional. Assim, nossa relação com o mundo e com o conhecimento construído é perpassada através de percepções, imagens e significações que comportam uma relação lógica e emocional ancorada nas vivências sociais.

Nesse sentido, os estudos de Wallon contribuem com nossa reflexão, pois, também, evidenciam o caráter social do desenvolvimento humano e as proposições deste autor apresentam como princípio essencial a integração das dimensões - afetiva, motora e cognitiva - vistas como campos funcionais que atuam de forma integrada , influenciando-se entre si. De acordo com Mahoney (2000): *" É de uma rede de relações entre os conjuntos – motor, afetivo e cognitivo – e entre eles e seus fatores determinantes- orgânicos e sociais – que emerge a pessoa. Impossível entendê-la fora dessa rede de relações"* (p.17).

Wallon privilegia o contato, o afeto e a relação entre os indivíduos como elementos constitutivos do próprio ser, inscritos na prática social.

Dessa forma, *"(...) o parceiro é um estranho essencial no desenvolvimento da criança , pois Wallon concebe o outro como um agente ativo da interação eu-mundo. Portanto, a relação interindividual é anterior à relação da criança com o mundo físico"* (Almeida, 2001, p.62).

Nesta ótica, nossos modos de pensar e de sentir são mediados pelos significados construídos culturalmente; estão, portanto, carregados de ações, práticas, conceitos e crenças inscritos nas situações sociais. É importante sublinhar que a constituição da pessoa não se concretiza formatando personalidades idênticas, pois, na relação com o mundo, o ser humano age, reage, elabora, interpreta e lida de maneira singular com as influências sociais.

Como já foi mencionado, o grupo social tem um papel fundamental na constituição do homem ao possibilitar a apropriação das formas culturais de perceber, representar e estruturar a realidade. Neste sentido, Smolka (2000), ao refletir sobre a questão da apropriação, sinaliza que este termo pode ser interpretado como um modo de *tornar próprio*, o que implicaria produzir e usar instrumentos; este movimento torna possível formas humanas particulares de percepção e ação, ancoradas em um processo de transformação recíproca entre sujeito e objeto.

A cultura, nesse contexto, não é vista como um sistema inflexível em que todas as coisas já estão postas, mas como um espaço de re(criação) e de re(interpretação), em que as pessoas participam, agindo sobre este universo. O indivíduo, portanto, não se submete de forma passiva à cultura, pois este processo é dialético. Dessa forma, os homens interagem de modos diversos entre si e com o mundo: influenciam e são influenciados. E é nestes contextos relacionais que as práticas de leitura também se instalam, sendo produzidas como ação humana.

Por sua vez, para Chartier (1996), a noção de apropriação, no âmbito da leitura, encontra-se relacionada às práticas diferenciadas, que ressaltam a

pluralidade dos modos de emprego e a diversidade do ato de ler, instaurados em suas determinações fundamentais: sociais, institucionais e culturais. Desse modo, o autor concede atenção às condições específicas de produção da leitura e aos processos envolvidos.

Neste sentido, a leitura decorre de um processo de significação que sofre influência dos contextos em que está inserida. Não pode, dessa forma, ser caracterizada como uma prática homogênea. Ela foi construída e encontra-se delimitada, afetada, influenciada por fatores externos (econômicos, culturais, sociais, históricos); mas, como ação humana, evade e invade outros espaços, aponta outros processos.

3 – LEITURA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES QUE ENVOLVEM ESSA PRÁTICA

> *Consideremos a freqüência com que a leitura mudou no curso da história – a leitura que Lutero fez de Paulo, a leitura que Marx fez de Hegel, a leitura que Mao fez de Marx. Esses pontos se sobressaem em um processo muito mais profundo, muito mais vasto – o esforço eterno do homem para encontrar significado no mundo que o cerca e no interior de si mesmo. Se pudéssemos compreender como ele tem lido, poderíamos nos aproximar de um entendimento de como ele compreende a vida; e dessa maneira, da maneira histórica, poderíamos até satisfazer parte de nossa própria ânsia de significado.*
>
> Darnton, 1992

A leitura é entendida, nesse trabalho, como prática humana inserida, influenciada e produzida nas relações sociais, que é tomada por seus usuários e está imbuída de crenças, concepções e representações constituídas historicamente. E, ainda, concordamos com a visão de que a leitura, como prática cultural, comporta apropriação, invenção e produção de sentidos, conforme postulam Chartier (1994,1998) e Certeau (2002).

Propomo-nos a pensar a leitura como uma atividade inscrita numa dimensão discursiva. Assumimos assim, que o discurso do outro, o tempo e o lugar em que a leitura acontece, seu suporte e os sujeitos que a produzem, estão sempre presentes e, portanto, são elementos constitutivos que marcam essa atividade como experiência.

Dessa forma, compreendemos a leitura como prática humana dialógica que produz significados e, ao produzi-los, possibilita transformações nos indivíduos. Como define Smolka (1989):

> *"(...) falo de atividade de leitura como uma forma de linguagem, originária na dinâmica das interações humanas – portanto, de natureza dialógica – que, em processo de emergência e transformação no curso da História, marca os indivíduos (em termos cerebrais mas não genéticos) e configura as relações sociais"* (p.28).

Tomar a dialogia e a interação social, como elementos que fazem parte do ato de ler, abre um entendimento em relação aos sentidos produzidos no decorrer desta prática que não se encontra nem no texto, nem no suporte que lhe sustenta, nem no leitor e nem no autor. Mas instaura-se na possibilidade do diálogo, que é sempre relacional.

De acordo com Bakhtin (1981), o leitor possui sempre uma atividade responsiva ativa; isto significa que, em toda situação em que ele se encontra na relação com o texto, terá uma postura ativa. Portanto, sua ação não se limita à apreensão do significado circunscrito no texto, mas, esta relação instaura-se em processos de significação. Assumimos, juntamente com o autor, que essa dimensão (significação) *"(...) não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é efeito da interação do locutor e do receptor..."* (p.132).

Pensamos que é na interação, por meio da mediação semiótica, que ocorre a apropriação das produções humanas. Portanto, a trajetória de formação do leitor é marcada, essencialmente, pelas experiências sociais de que participa.

Para Bakhtin (1981), há uma grande possibilidade de significações ancoradas na diversidade de contextos. E esta multiplicidade de sentidos é caracterizada como *polissemia*. Nesta perspectiva, destacamos também o conceito de *polifonia*: pluralidade de vozes, pois este aspecto marca um estatuto diferenciado por abarcar uma diversidade de vozes, que se entrecruzam, se relacionam e/ou se contrapõem. As práticas de leitura quando fundamentadas neste princípio consideram a posição do leitor como produtor de significados, porém sempre em relação com outro(s) sujeito(s) e/ou objetos.

Chartier (1996) e Certeau (2002), dentro de uma análise que interroga as operações dos usuários, supostamente entregues à conformidade, defendem a idéia de que não existe uma única forma de recepção; a uma produção expansionista e legal, corresponde uma outra, que também se insinua com maneiras diferentes de empregar os produtos da ordem dominante.

Chartier (1996) argumenta que não há uma identidade radical entre as práticas de leitura existentes e os discursos a elas dedicados. Nessa direção, o

autor postula contra a transparência entre a representação em torno da leitura, moldada por uma série de discursos e imagens, e a efetivação da mesma. Este autor lança mão do conceito de representação para designar o modo pelo qual *"em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler"* por diferentes grupos sociais (p.p.16-17).

As práticas sociais, nesta perspectiva, deixam de ser meros reflexos das determinações das estruturas sócio-econômicas, podendo ser compreendidas a partir de uma visão mais *móvel*. De acordo com Chartier (1994, 1996), a circulação dos objetos impressos é mais fluida do que se pensa.

Estar de acordo com o pensamento deste autor, a nosso ver, não significa, de modo algum, negar as influências da ordem sócio-econômica na socialização dos bens materiais e simbólicos. Mas, possibilita uma maneira de interrogar a realidade capaz de ampliar nosso entendimento sobre as práticas na sua concretude, tomando a cultura numa visão que comporta a circularidade, no sentido de Bakhtin.

Nesta perspectiva, a leitura não ocorre sempre da mesma maneira, com os mesmos gestos, posições, interesses e significados, mas possui usos e sentidos plurais, cujos esquemas interpretativos estão diretamente relacionados a configurações culturais, que se modificam através dos tempos e das condições concretas de existência. Dessa forma, a leitura não se desenvolveu numa única direção, mas:

> *"(...) Assumiu muitas formas diferentes entre os diferentes grupos sociais em diferentes épocas. 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 do seu tempo, e ainda simplesmente para se divertir"* (Darnton, 1992, p. 212).

Esta visão reforça a leitura como uma atividade cuja apropriação é dada pelo sentido, pela pluralidade dos usos. Chartier (1994) afirma que é uma prática encarnada em gestos, em situações reais, com leitores que se assemelham, mas

que também se diferenciam, que criam, que se permitem, que subvertem a ordem estabelecida, que podem romper o silêncio e se desvencilhar.

Este pensamento abre caminhos para as diferentes interpretações, denunciando a precariedade de um sentido único - o autorizado - seja pelo autor, pelo editor ou pelos mestres. Há, portanto, nesta abordagem, uma multiplicidade de práticas e de competências. No entanto, este mesmo autor chama a atenção para o fato de que esta multiplicidade não cria uma dispersão infinita, pois:

> *"(...) na medida em que as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade"* (Chartier, 1998, p.p.91-92).

Este movimento de influências e condicionamentos é recíproco, encontra-se instaurado de forma viva e dinâmica nas relações sociais das quais participamos. Neste sentido, as palavras de Ginzburg (1987) são bastante pertinentes: *"Assim como a língua, a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um"* (p.25).

Ginzburg (id), ao acentuar a singularidade de Menochio[2] nas leituras que fazia, pontua que ele não reproduzia simplesmente opiniões de outros, havia uma "originalidade" no modo como lidava com os livros, nas afirmações que assumia, enfatizando certas passagens dos livros e ocultando outras. No entanto, como expõe o autor, essa maneira de se apropriar, essa singularidade não se dá sem limites, pois, *"... da cultura do próprio tempo e da própria classe não se sai a não ser para entrar no delírio e na ausência de comunicação"* (p.25).

Dessa forma, é possível perceber que os diferentes encontros entre leitor e material de leitura são marcados por influências múltiplas, que provém do campo de produção dos textos (editor, autor), das representações sociais construídas e instauradas acerca desta atividade, como, também, das relações que o leitor é capaz de estabelecer com o escrito de acordo com uma dada experiência de vida. Tais fatores apresentam ressonâncias importantes no ato da leitura e participam do processo de significação.

Diante do que foi exposto, podemos dizer que as possibilidades de produção de sentidos são resultantes de uma série de operações que estão situadas em lugares diferentes, mas que se movimentam, se entrecruzam, afetam e são afetadas. Temos, por um lado, o pólo de produção, responsável pela fabricação e divulgação dos textos e que sustenta uma expectativa em relação ao modo como ocorrerá a leitura. Por outro lado, situa-se o pólo de recepção que se organiza dentro de condições concretas e circunstanciais de existência, que também possui uma expectativa em relação ao ato de ler e, portanto, também imprime suas marcas (Chartier, 1996).

[2] A história de Menochio (Domenico Scandella), um moleiro friulano, que foi queimado por ordem do Santo Ofício é contada no trabalho de dissertação de Carlo Ginzburg, onde, a partir do paradigma indiciário, tenta reconstruir uma impressionante história que possibilita a reflexão sobre a cultura popular e erudita da época. Nas palavras do autor: *"... entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo..."* (1987, p.12).

Nesta visão, na leitura encontra-se numa lógica conflitante em que os processos de produção de sentido parecem ser mais bem compreendidos no cruzamento destes pólos. Chartier (1990) afirma que, *"abordar a leitura é, portanto, considerar, juntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la"* (Apud Corrêa, 1999, p. 33).

Enfim, essas reflexões nos fazem compreender esta atividade como uma produção que vai se construindo em contextos históricos, sociais, culturais, como, também, está atrelada a condições idiossincráticas.

Considerando essa direção que assumimos, pensamos ser possível nos aproximar das trajetórias de leitura na escola, procurando tomar as situações, o contexto de produção, as mediações, os gestos, os objetos, os lugares, enfim o que apontam os leitores, como experiências de leitura, por terem sido significativas e ultrapassarem o tempo vivido.

MEMÓRIAS DE LEITURA: A CONSTITUIÇÃO DO LEITOR ESCOLAR

4 - ESCOLA E LEITURA: NUANCES DESSA RELAÇÃO

> *Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na sabedoria dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranqüilidade dos que já sabem que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes.*
>
> Jorge Larrosa, 1999

Alguns estudos voltados para o reconstrução de trajetórias de leituras têm apontado maneiras de apropriação e usos desta prática, delineando identidades do sujeito enquanto leitor. Não temos a intenção, no momento, de apontar o estado da arte dos trabalhos realizados nesta direção; no entanto, consideramos importante sinalizar alguns estudos que contribuíram para as reflexões desta pesquisa.

Primeiramente, o trabalho de Grotta (2000), que buscou sinalizar experiências de leituras consideradas relevantes ao leitor adulto. Na interpretação dos dados da pesquisa, a autora salienta que a leitura possui significados diversos na vida dos sujeitos e que a qualidade afetiva presente nas práticas tiveram uma função determinante na formação do sujeito leitor. Nas palavras da autora:

> *"... o diálogo que a leitura instaura entre autor e leitor – entre cultura e ideologia dos mesmos – possibilita ao sujeito/leitor conhecer e (re)significar o mundo e a si mesmo, questionar seus valores e atitudes, bem como modificar seu modo de ser, de pensar e de agir sobre a realidade. Sendo assim, a leitura é, sem dúvida, uma atividade que participa do desenvolvimento humano e da constituição dos sujeitos, da formação da subjetividade dos mesmos"* (p.197).

Trabalhos recentes (Moraes, 2001; Guedes Pinto, 2002; Corrêa, 1999, 2001; entre outros) têm apontado o quanto os conceitos e representações, forjados socialmente, marcam a opinião das pessoas, desautorizando certos conteúdos e modos de ler. Estes estudos têm contribuído para descortinar uma diversidade de práticas e provocar a reflexão dos próprios sujeitos pesquisados, no sentido de levá-los a ressignificar as práticas de leitura e a própria imagem de leitor.

De acordo com alguns pesquisadores envolvidos com as questões da leitura (Ferreira, 2001a, 2001b; Silva, 2001), até os anos 90, a tônica das discussões e debates acerca deste objeto girava em torno de um discurso que apontava uma inadequação das práticas de leitura e dos formadores de leitores. Assim, a preocupação centrava-se na possibilidade de uma ação político-pedagógica que objetivava a formação de um leitor ideal: crítico, hábil, fluente... Tal fato acabava contribuindo por ignorar outros modos de fazer a leitura.

Nesta mesma direção, Britto e Abreu (2003) abordam que o discurso da precariedade da leitura no Brasil apóia-se em um certo estereótipo, calcado num certo padrão de ler, que preserva uma leitura mítica e desvaloriza alguns suportes, certas maneiras de ler e determinados conteúdos. Esses autores questionam se a representação da leitura no discurso pedagógico não estaria camuflando diferentes práticas desta atividade, não consideradas pela tradição letrada.

Sinalizam a necessidade de *"indagar, sem pré-juízos de valor, quem, o quê, como, em que condições, por que razões lê, ou não lê, isto ou aquilo (...)"* (p. 119).

Saveli (2001) declara que a escola, ainda, apóia-se em certas condutas da pedagogia tradicional que pronuncia regras rígidas e diretivas sobre as maneiras de ler e sobre as atitudes do leitor, desconsiderando outros comportamentos concernentes à leitura. Aponta, também, que a produção acadêmica que se volta para a investigação da leitura produzida na escola, apesar de ter avançado com os anos e trazido contribuições importantes, não consegue atingir as práticas que se efetivam no seu interior.

Em sua pesquisa, a autora sinaliza a possibilidade de ressignificação da prática docente por meio de processos de formação, em que a reflexão torna-se uma dimensão do trabalho pedagógico:

> *"Muitos 'nós' que dificultavam a beleza da trama começaram a ser desatados no momento em que as professoras tiveram oportunidades de articular aquilo que se discutia no grupo de formação com sua experiência profissional. Com isso quero dizer que as discussões que ocorriam no grupo formativo levaram as professoras a analisar a prática que desenvolviam com a leitura na sala de aula"* (p.125).

Parece-nos claro que a prática escolar evidencia uma cultura específica, um modo de fazer e acontecer, que age como força formadora do sujeito. Portanto, os gestos, comportamentos, hábitos, atitudes, valores e idéias que circulam no interior deste espaço marcam a formação dos que ali participam. Dessa forma, a escola, como agente educativo, está permeada/construída por saberes implícitos ou explícitos que atuam legitimando alguns conceitos e revogando outros.

O discurso que circula hoje, acerca da educação, segue numa direção em que a transmissão de conhecimento, por mais relevante e atualizado que seja, não é suficiente para inserção e participação plena da pessoa na sociedade contemporânea. Assim, a forma como a sociedade capitalista está organizada, marcada pela contradição, pela desigualdade e por exigências crescentes em relação ao uso da tecnologia e ao domínio de habilidade relativas à leitura e à escrita, delineia as demandas da época em que vivemos.

Para Kleiman e Moraes (1999): *"(...) As sociedades altamente tecnologizadas precisam de indivíduos que possam continuar o processo de aprendizagem independentemente, e, para isso, o cidadão precisa ler"* (p.90).

Estas autoras consideram que a leitura pode representar uma das maneiras que a escola tem de contribuir com a formação de pessoas capazes de se posicionar frente às injustiças sociais; trata-se de um recurso de formação que possibilita o acesso às opções disponíveis. Em suas palavras:

> *"(...) Embora a tecnologia nos permita usar o telefone em vez de mandar uma carta, assistir à mininovela da televisão em vez de ler o romance original, gravar em vez de tomar notas...o sujeito letrado pode optar pela modalidade que preferir..."* (p.91).

Nesse sentido, ressaltamos que a questão do sujeito poder optar, frente a diferentes práticas sociais e culturais, encontra-se intimamente relacionada ao acesso a estas práticas. Portanto, escolher, preferir, posicionar-se, implica participação.

Diante destas reflexões, pareceu-nos necessário indagar sobre o papel da escola na formação de leitores. Que repercussão essas idéias têm tido nesse espaço? De que forma os alunos percebem as propostas escolares em torno da leitura? O que dizem sobre suas histórias de leitura inseridas nesse ambiente?

Sabemos que a escola é, por excelência, um local legitimado historicamente para que estas práticas se efetivem. Mas, sabemos, também, que este não é o único lugar onde elas acontecem, principalmente se considerarmos o momento atual, em que é crescente a quantidade e a diversidade de textos que circulam em diferentes espaços da sociedade.

Mesmo estando cientes de que outras instâncias participam da produção e promoção da prática de leitura, constituindo espaços de acesso e divulgação de diferentes materiais no interior da nossa sociedade, gostaríamos de voltar nossa atenção ao contexto escolar, pois ele representa um lócus diferenciado, por estar diretamente relacionado ao ensino desta prática. Foi delegado à escola o papel social de formação de leitores e, portanto, julgamos necessário considerá-la como tal.

Batista (1998) afirma que boa parcela da população brasileira nutre a expectativa de que a escola representa a principal via de acesso à escrita. Cita alguns estudos que mostram o quanto as camadas populares, que vivem num ambiente fortemente marcado pela oralidade e altos índices de analfabetismo, buscam na escola o *"(...) contato com a cultura da escrita e com o mundo dos 'outros', e que escola e professores exercem, de fato, esse papel, ao formarem leitores, ainda que através da ênfase na aquisição de habilidades básicas de alfabetização"* (p.p.28-29).

Entretanto, a clareza de que a leitura não se esgota na educação formal, mas permeia outros espaços sociais, nos faz reconhecer os próprios limites da escola nesta empreitada, pois outros espaços culturais também exercem uma influência significativa sobre o que se lê, como se lê e para que se lê.

Se analisarmos sobre as diferentes maneiras através das quais a escola vem, historicamente, pensando e viabilizando as práticas de leitura, perceberemos uma flutuação entre diferentes enfoques e prioridades dados durante esta atividade. Concepções diversas (explícitas ou não) configuram-se durantes as operações pedagógicas, procedimentos acerca da leitura ganham maior ou menor valor, atravessados pelas condições de produção, pelos interesses, pelos desejos, enfim, por diferentes elementos que circunscrevem nossas práticas sociais e que irão significar o ato de ler.

5- OPÇÕES METODOLÓGICAS

(...) O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meada diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos
do nosso passado.

Bosi, 1994

A visão de mundo, de homem, de conhecimento e, ainda, o sistema de valores, que constituem a base da nossa cultura, encontram-se imbricados nos séculos anteriores, em que a revolução científica (predominantemente racional e intelectual) transformou hábitos, crenças, sentimentos, valores... Entre o final do século passado e este, uma das principais lições que a Ciência teve que encarar foi o fato de que todas as teorias, concepções e conceitos, usados para descrever e explicar a realidade, são limitados. Portanto, não lidamos com a verdade, mas com representações da mesma.

De acordo com Morin (1990), *"(...) a Ciência parecia finalmente o único lugar de certeza , de verdade certa, em relação ao mundo dos mitos, das idéias filosóficas, das crenças religiosas, das opiniões*" (p.114). Esta idéia, sustentada por uma visão simplista da produção do conhecimento, não reconhece a complexidade como um traço da própria Ciência e da realidade, o que abrange também a desordem, a diversidade e a eventualidade.

Parece-nos aceitável a idéia de que a produção do conhecimento carrega sua fragilidade, está envolta da possibilidade de ilusão; e ao construirmos um entendimento que nos possibilita levantar idéias e produzir significados, recorremos a um conjunto de idéias, pressupostos e crenças que nos ajudam a representar a realidade que buscamos construir.

Este movimento de olhar e produzir significação não ocorre descolado do sujeito-pesquisador/professor: passa por ele. Assim, entendemos que a realidade não está fora de quem a observa, não se configura como um espaço exterior no qual se entra à procura de alguma coisa. Portanto, no decorrer desse movimento, também, nos constituímos.

Alguns pesquisadores, como Ezpeleta e Rockwell (1989), Luna (1997) e Ludke e André (1988) procuram analisar a questão metodológica na atividade científica e apontam a relatividade do poder da metodologia, sendo este fator relacionado à evolução do pensamento epistemológico. Nesta perspectiva, o pesquisador exerceria a função de intérprete do contexto pesquisado, tendo como referência os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica.

Diante do objetivo apresentado por este trabalho e das escolhas feitas no percurso das leituras e das reflexões já realizadas, a *história oral*, ao nosso ver, aparece como uma opção metodológica, dentre as outras que possibilitam a pesquisa qualitativa, por se ajustar e possibilitar uma melhor compreensão da questão levantada.

Nessa perspectiva, o relato oral tem sido utilizado por antropólogos e cientistas sociais, especialmente em forma de entrevistas, com o intuito de coleta de dados; no entanto, os preceitos positivistas de se pensar a Ciência questionam a objetividade e a veracidade dos fatos, apontando que esse procedimento está permeado de muita subjetividade (Grotta, id).

Contudo, Meihy (2002) chama a atenção para o fato de que elementos, como emoção e paixão, que caracterizam o narrar especificamente humano, são, justamente, aspectos da subjetividade de quem narra que interessam à história oral. Este autor a define como:

> *"... um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia)a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações; transcrição; conferência da fita com o texto; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, publicação dos resultados, que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas"* (Meihy , id., p.p.13-14).

Alguns trabalhos, apoiados nesta perspectiva, têm oportunizado reflexões acerca das práticas sociais e apontado trajetórias metodológicas que utilizam fontes orais, demonstrando a importância de tal recurso para a reconstituição de situações e acontecimentos.

Este procedimento de pesquisa tem se expandido de forma considerável nas últimas décadas, tanto no Brasil como em outros países. De acordo com Amado e Ferreira (2002), este novo cenário aponta para a valorização dos depoimentos, dos relatos pessoais e das biografias, como meios de representação que refletem uma visão de mundo.

Juntamente com a crescente difusão da história oral, algumas questões teóricas e metodológicas, relativas à memória, à história, à subjetividade, à oralidade, à escrita e à ética têm preocupado os pesquisadores (Amado,1997).

A autora alerta para o envolvimento emocional entre os participantes: tanto entrevistado como pesquisador podem deixar-se envolver pelas histórias contadas, pelo sentimento que emerge no momento, criando fortes laços pessoais, que, às vezes, acabam desvirtuando o papel e objetivo do trabalho. Daí, como esclarece a autora, a necessidade de vivenciarmos um sentimento de responsabilidade ética frente às palavras dos participantes e ao sentido da entrevista.

Em vista destas questões, alguns cuidados precisam ser tomados para o andamento da pesquisa: esclarecer aos participantes o encaminhamento das informações, ou seja, os seus possíveis usos; resguardar a identidade dos envolvidos; diferenciar a fala de cada entrevistado, como também, a fala do entrevistador (Amado, 1997).

Este caminho de investigação sinaliza, como importante, o entendimento do universo de pessoas comuns, que são vistas como testemunhas de sua própria experiência. Nesse sentido Certeau (2002) esclarece:

> *"(...) Tal como o dos poetas ou pintores, o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco. Portanto, não pertence a ninguém. Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não-praticantes, sem pertencer a nenhum. Trata-se de um saber anônimo e referencial, uma condição de possibilidade das práticas técnicas e eruditas"* (p.143).

Nesta perspectiva, as narrativas, como um caminho de investigação, têm sido cada vez mais presentes na área de educação, representando, assim, uma maneira de conhecer a realidade e de dar condições de existência às histórias de pessoas anônimas. Segundo Moraes (2001):

> *"(...) A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos; ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação"* (p.183). E ainda: *"A construção de uma história de vida não se esgota em seu aspecto único e singular, mantém uma relação profunda com os fatos e acontecimentos do coletivo, por isso mesmo encontra eco em outras histórias que perpassam e se tecem no social"* (p.184).

Benjamin sinaliza a importância da narração para a constituição do sujeito. Aponta a necessidade do ato de rememoração, por meio da palavra, na tentativa de reconstruir um passado que nos escapa e que desapareceria no silêncio e no esquecimento (apud Souza, 2003).

Esse processo constitui-se, portanto, como *" (...) movimento mesmo da linguagem onde as 'coisas' só estão presentes porque não estão aí enquanto tais, mas ditas em sua ausência"* (Gabneban, 1999, p. 5).

Tendo como base tais referências, conferimos à memória a função de relacionar-se aos processos de significação. Isto quer dizer que ela é constituída/elaborada na dinâmica das interações sociais. Nesse sentido, nossas lembranças são frutos de situações sociais, mesmo quando estamos sozinhos. A memória estaria, portanto, relacionada a uma identidade que se constitui no grupo e por meio dele.

Nessa direção, Bosi (1994), ao retomar, em seu trabalho, vivências e situações, através das memórias dos idosos, analisa o quanto cada narrativa reflete a história social. As lembranças estão, assim, ancoradas nos grupos sociais e traduzem significado(s) compartilhados. Para a autora, os laços de convivência, forjados na família, na escola e no trabalho, constituem-se como cenários, onde se desenvolve uma memória coletiva. No entanto, Bosi chama a atenção para o indivíduo que recorda: *"(...) Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum"* (p.411).

Thomson (2002) traz uma contribuição importante ao sinalizar que alguns historiadores, por tentarem defender uma história única e fixa, negligenciaram as diferentes possibilidades da memória individual e a pluralidade de versões do passado. Assim, *"(...) alguns praticantes da história oral, na ânsia de corrigir preconceitos e fabulações, (...) não perceberam como o processo de relembrar poderia ser um meio de explorar os significados subjetivos da experiência vivida e a natureza da memória coletiva e individual"* (p.67).

Nessa perspectiva, nossas memórias não são constituídas somente por episódios e sensações vivenciadas, mas também, por experiências de outras

pessoas que chegam até nós, são incorporadas e passam a fazer parte do nosso repertório de lembranças; esse movimento ocorre através de diferentes linguagens - filmes, relatos, pinturas, músicas, fotos, etc. – (Amado, s/d).

Segundo esta autora, toda narrativa é composta por combinações entre memória e imaginação, histórias vividas e inventadas, recriando, assim, experiências e lembranças.

Os autores mencionados possibilitam-nos reflexões que elucidam e nos remetem à memória como um processo permanente de re(construção) e ressignificação a partir das experiências do presente, compondo, assim, um amplo conjunto de possibilidades com as situações do passado. Nesse contexto, podemos dizer que o material da história oral é formado a partir das experiências humanas no jogo presente/passado/futuro, que se relacionam e se influenciam, e, no movimento de rememoração é possível "visualizar" o rompimento da linearidade.

Portanto, tais elaborações nos conduzem à idéia de que a memória é sempre produção, um refazer constante, um processo de trabalho, onde as reminiscências projetam-se e (re) produzem vivências, que trazem em seu bojo marcas singulares e expressões da identidade social de cada um.

Os pressupostos referentes à história oral serviram-nos de alicerce durante o percurso das entrevistas e nas situações de análise dos relatos. Os sujeitos expuseram seus depoimentos e foram reconstruindo e (re)significando as impressões, os materiais de leitura, as práticas, as experiências que perpassaram o tempo e que, agora, materializam-se no espaço da narração.

Consideramos pertinente, no processo de exposição e discussão do material coletado, contemplar, também, a contribuição de alguns fundamentos metodológicos, propostos pela Psicologia Histórico-cultural. Essa opção justifica-se em função de alguns procedimentos de organização e análise dos dados formulados por essa perspectiva teórica, que possibilitaram um meio de discutir e analisar os dados dessa pesquisa.

Essa visão metodológica apresenta como pressuposto a necessidade de ir além das aparências, ou seja, não se ater somente na descrição dos dados, mas

buscar uma explicação do processo de constituição do objeto estudado: procurar compreendê-lo em seu processo histórico.

Tomamos como suporte as idéias formuladas por Aguiar (2001) por evidenciarem a importância do esforço analítico do pesquisador. A autora, apoiada nos trabalhos de Vygotsky, aponta a palavra com significado como uma unidade de análise: *"Por meio da palavra, podemos apreender os aspectos cognitivos/afetivos/volitivos constitutivos da subjetividade, sem esquecer que tal subjetividade e, portanto, os sentidos produzidos pelos indivíduos são sociais e históricos"* (p.131).

Nessa perspectiva, a tarefa do pesquisador consiste em aproximar-se das mediações sociais constitutivas do sujeito e, ao focalizar o processo, teria a possibilidade de analisar o(s) sentido(s) construído(s) a partir das diferentes relações que se instauram nas experiências humanas.

De acordo com Aguiar (2005):

> *"A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele"* (p.8).

Dessa maneira, os processos vivenciados pelo sujeito estão ocorrendo,ou melhor, estão em movimento e, não se expressam claramente; portanto, ao nosso ver, o que temos é sempre uma aproximação do sentido construído pelo outro.

Esse referencial salienta que um dos passos importantes a ser tomado, após a transcrição das entrevistas, consiste na formação dos *indicadores de sentido,* entendidos como palavras que sugerem significados atrelados aos objetivos da investigação.

Assim, nessa fase, o pesquisador destaca, do material transcrito, algumas palavras e realiza o primeiro recorte de enunciados em torno dessas palavras. Tais palavras representam os possíveis indicadores de sentido, produzidos pelos sujeitos, acerca de algumas questões suscitadas no decorrer das entrevistas.

Ressaltamos que, nesta perspectiva, a preocupação da análise volta-se para as experiências do sujeito e de seus possíveis processos de significação e não para as construções narrativas.

Tal procedimento desdobra-se na construção dos *Núcleos de Significação*, compreendidos, aqui, como temas e conteúdos centrais sugeridos pelos participantes e que atendem aos objetivos da pesquisa.

Segundo Aguiar (2001):

> *"Cada um dos núcleos deve, portanto, agregar questões intimamente relacionadas que, de modo geral, devem expressar questões relevantes para a compreensão dos aspectos pesquisados; portanto, os objetivos da pesquisa orientam esta organização dos núcleos. Tais núcleos são, pois, os organizadores das falas expressas pelos sujeitos"* (p.136).

Portanto, na formação dos núcleos, o pesquisador busca, nos indicadores de sentido, agrupar, separar e recortar enunciados que possam evidenciar similaridades, aproximações, contraposições e particularidades indicados pelos depoentes, tendo sempre em vista os propósitos da investigação.

Dialogando com essas proposições, buscamos compreender os sentidos expressos pelos participantes desse trabalho. Dessa forma, o foco da discussão procurou aproximar-se do processo constitutivo dos sentidos do sujeito aluno-leitor em relação ao ato de ler e dos elementos que engendraram tal processo, ou seja, o que afetou o sujeito e quais são os possíveis significados construídos acerca da leitura no ambiente escolar.

6- NOSSO PERCURSO NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE

(...) Se refaço hoje o percurso, como posso me dizer só e pretender ver só com meus olhos o que vejo? Os pontos de vista dos que subiram comigo a rua tornam minha evocação múltipla e profunda e alicerçam minhas visões.

Bosi, 1994

- **1 – O lugar de onde falamos**

Optamos por realizar este trabalho com alunos de uma escola particular de Campinas, onde a pesquisadora trabalha, em função do fácil acesso à instituição,

do interesse e da disponibilidade apresentados pela equipe de educadores diante da pesquisa.

Além disso, foi nesse espaço, em meio às atividades propostas e desenvolvidas em torno da leitura, que as indagações acerca deste objeto foram se constituindo; portanto, já havia uma ligação entre essa escola e a nossa pesquisa. Podemos dizer que esse contexto escolar marcou o momento inicial deste trabalho, haja vista que foram as reflexões da pesquisadora em torno dos procedimentos pedagógicos e da relevância dos mesmos para os alunos que iniciaram nosso projeto.

A escola está localizada numa região central de Campinas e conta com duas salas de informática para uso dos alunos e uma outra para uso do professor, duas bibliotecas, sala de música, sala de artes (em reforma), um espaço cultural (em construção), 5 quadras de esporte e um anfiteatro.

Podemos dizer que é uma escola cujo corpo docente apresenta formação universitária, grande parte tem cursos de especialização e, alguns deles, curso de mestrado e doutorado. Reúnem-se, semanalmente, para discutir, planejar e elaborar propostas de trabalho pedagógico, avaliar procedimentos adotados, realizar estudos, organizar o calendário escolar, dentre outras necessidades . Esses encontros acontecem com formações diferentes: parceria por série, por curso ou com todo o grupo de professores.

Até 2004, todos os professores produziam todo material didático que iria ser usado, em sala de aula, por seus alunos. A partir de 2005, os alunos de 5ª série em diante começaram a usar, além desses materiais, alguns livros didáticos, vistos como mais um recurso para o trabalho em sala de aula. Os professores do Infantil e de 1ª à 4ª série continuam produzindo todo material a ser usado.

A escola conta com o serviço de orientação, coordenação e direção, sendo duas orientadoras educacionais, uma psicóloga, quatro coordenadoras e um diretor.

As professoras de Infantil à 4ª série têm uma professora auxiliar em sala que acompanha e auxilia todo trabalho junto às crianças e na confecção do material didático.

- **2 – De quem falamos**

Nossa intenção era selecionar um grupo que tivesse freqüentado todo Ensino Fundamental nessa mesma escola e que estivesse disposto a participar de um estudo como este, em que a rememoração das situações de leitura na escola seria um exercício necessário para atingir aos objetivos que propúnhamos.

Tendo, essencialmente, estes critérios como base na seleção dos sujeitos, formamos um grupo com 4 depoentes do sexo masculino: VI, FA, FE e NA e 3 do sexo feminino: PA, CA e LE. Todos freqüentaram a Educação Infantil e, no momento das entrevistas, estavam cursando o Ensino Médio. Portanto, todos têm um período de escolaridade que ultrapassa os 8 anos do Ensino Fundamental.

Os participantes da nossa pesquisa pertencem a uma classe social economicamente privilegiada. Moram em regiões centrais da cidade, costumam viajar nas férias, freqüentar restaurantes, cinemas, teatros, shoppings, usar roupas e calçados de qualidade e comprar todos os materiais solicitados pela escola.

VI encantou-nos pela maneira descontraída com que falava e pelas lembranças geralmente acompanhadas pelo riso e pelo jeito “moleque” de expressar-se. Com ele tivemos três encontros e várias páginas transcritas! Não se acanhou em narrar sua história para uma pessoa que conhecia apenas de ver passar.



Material trazido na 3ª entrevista

FA mostrou-se um pouco tímido no primeiro contato. Lembrou-se pouco de situações mais remotas, mas trouxe histórias de alguns livros recentes e narrou algumas delas, sempre se esquecendo do final. Isto acabou sendo um meio de descontração, pois cada vez que se remetia a uma história, de forma empolgada, ao perceber que não lembrava do final, terminava com um sorriso.

Nosso segundo encontro com ele foi diferente do primeiro: lembrou de vários livros e contou histórias e situações da sala de aula, de professores e de alguns amigos. Pensamos que essa mudança em relação às lembranças está, possivelmente, associada ao material de leitura que trouxe para nos mostrar, deixando-o mais à vontade para falar e facilitando suas rememorações.



Material trazido na 2ª entrevista

PA surpreendeu-nos com os detalhes e com as várias situações que contou. Com apenas um encontro já tínhamos um material bem significativo. No segundo contato, ela levou-nos seus materiais e narrou outras experiências.

Totalmente descontraída, ria de suas histórias e gesticulava-se bastante, dando maior expressividade e emoção aos momentos narrados.

Nossos encontros foram prazerosos! Foi um deleite compartilhar com ela sua alegria, entusiasmo e críticas em relação a algumas experiências escolares.



Material trazido na 2ª entrevista

FE mostrou-se o mais irreverente de todos. Suas narrativas foram acompanhadas com gírias, movimentos das mãos, do corpo e sempre com muita emoção no tom das palavras, principalmente em relação às críticas.

Foram extremamente divertidas nossas conversas! Ele empolgou-nos com suas particularidades. Sua primeira entrevista foi tão marcante, que nem percebemos o tempo passar. Assim que nos demos conta, ele mostrou-se indignado porque estava achando *"o maior legal"* a entrevista.

Material de leitura

Adora jogar videogame e ler mangá.

Com ele tivemos certa dificuldade em agendar horário e dia para as entrevistas, pois esquecia-se dos combinados e, às vezes, ligava em cima da hora para desmarcar a entrevista em função de algum compromisso pessoal.



Material trazido na 2ª entrevista

LE encantou-nos com seu modo de narrar, pois suas histórias, normalmente, eram contadas com muito entusiasmo. Ela detalhou certos acontecimentos com gestos emotivos e apresentou-nos uma reflexão de sua trajetória de leitura muito interessante.

Tivemos um pouco de dificuldade para agendarmos dia e horário, pois ela tem algumas atividades extras e mora em Valinhos. Mas, conseguimos marcar dois encontros.

Ela comentou que ficou um pouco nervosa durante a gravação, no entanto, mostrou-se muito à vontade. Trouxe-nos alguns materiais de leitura no segundo encontro e divertiu-se muito ao mostrar cada um deles.



Material trazido na 2ª entrevista

Destacamos o seguinte trecho de seu depoimento:

> [pesquisadora] E, como é olhar pra tudo isso?
>
> *É voltar no tempo. Você não lembra só dos livros, você lembra da professora... vem na memória você sentado na sala, lendo tal livro, discutindo o livro na sala, lendo em casa... muito legal. Uma coisa que você nunca vai pensar 'vou abrir o meu armário e pegar aquelas coisas velhas... pra que eu vou usar?' Eu lembro não como uma coisa tão distante assim, você vê faz 10 anos, você começa a ver e lembra como se fosse ontem...* (LE).

NA gosta muito de falar. O material da transcrição tem relatos grandes, quase sem interrupções. Apresentou gosto e interesse pela prática da leitura; afirmou realizá-la com freqüência.

Expressou-se muito bem e pareceu-nos ter um repertório cultural diversificado e amplo. Leu vários livros de diversos gêneros e assuntos.



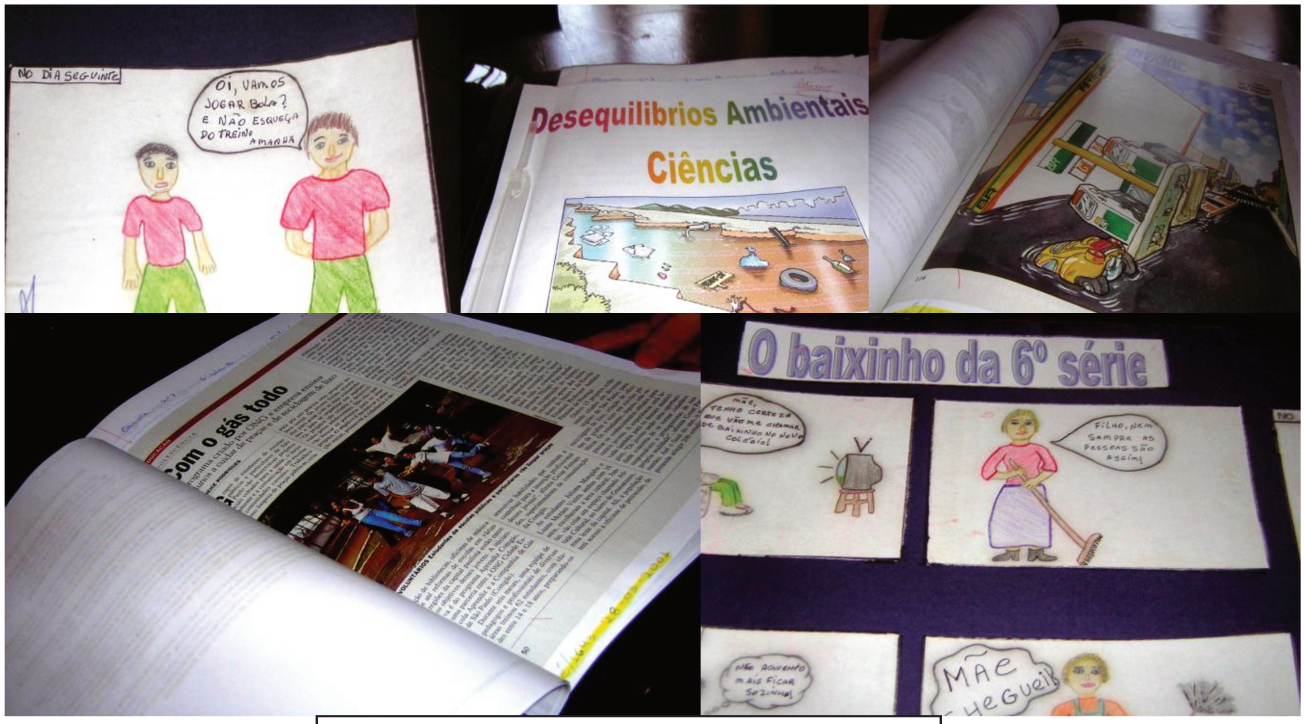
Material trazido na segunda entrevista

CA relatou suas experiências com entusiasmo. Detalhou alguns acontecimentos, teceu críticas e trouxe materiais diversificados (cartolina, hemeroteca) para mostrar.

Seu depoimento também nos encantou pela expressividade e pela emoção que deixava transparecer durante as rememorações. Destacamos:

> *Gente, eu amei! Desde que a (Pa)* [participante], *essas pessoas que estavam fazendo, né? Elas traziam material, assim a (Pa), a (Lê)... traziam e ficavam com a sacolinha lá, não só eu mas como toda classe, começavam ver as coisas 'nossa, a gente fez esse trabalho!' 'Nossa, esse livro! Tanto é que eu cheguei e falei pra minha mãe e tal e ela falou assim: 'vamos procurar!' (...) Rever todas essas coisas, lembrar de um monte de coisas que a gente já fez que, às vezes, gente esquece, né?* (CA).

Tanto esse trecho da fala de CA quanto o da fala de LE (acima) inspiram-nos a pensar que esse procedimento de coleta de dados adotado, afeta o sujeito, que rememora e reconstrói suas experiências numa dimensão que o faz refletir, ressignificar, apropriar-se e valorizar situações, objetos e pessoas que fizeram parte de sua história.



- 3 - Como nos aproximamo **Material de leitura trazido na 2ª entrevista**

Tendo em vista os objetivos que delinearam essa pesquisa, propusemo-nos a construir um espaço de comunicabilidade, a partir das narrativas dos alunos, com as situações de leitura tidas como significativas pelos sujeitos e, consideradas por nós, como experiências de leitura.

O primeiro contato foi feito com as coordenadoras do ensino fundamental que, em linhas gerais, tomaram conhecimento da pesquisa, principalmente no que diz respeito à metodologia e ao objetivo, como também ao nosso interesse de realizá-la com os alunos que já haviam concluído a 8ª série.

Houve acolhimento imediato e disponibilidade de possibilitar o acesso aos alunos.

Inicialmente, pensamos que seria interessante estabelecer um contato com todos os alunos da classe e, para isso, utilizamo-nos de um questionário (Anexo II) que, a princípio tinha como objetivo selecionar um grupo heterogêneo em relação ao gênero, às preferências, opção de material, suporte, freqüência de leitura, incentivo da família quanto à leitura e tempo de escolaridade na mesma instituição.

Tínhamos em mente que estas questões poderiam nos possibilitar a formação de um grupo mais diversificado. No entanto, a seleção dos sujeitos ocorreu a partir de motivos que foram além do questionário, pois, logo após o uso desse instrumento, fomos procurados por um aluno que se mostrou interessado em fazer parte da pesquisa, oferecendo-se como voluntário.

Como havíamos pensado na disponibilidade e no tempo de escolaridade nessa instituição como dois critérios que consideramos essenciais para a seleção dos sujeitos, já tínhamos o primeiro participante - era VI - que correspondia aos dois critérios.

Enquanto conversávamos com ele sobre os horários das entrevistas, um colega da classe aproximou-se e também se dispôs a participar. Vimos que ele correspondia ao critério tempo de escolaridade e já definimos, naquele momento, que ele seria nosso sujeito – era FA.

Iniciamos o processo de entrevista com VI antes de buscarmos outros participantes. Naquele momento, estávamos em dúvida em relação à quantidade de depoentes; pretendíamos entrevistar um número que não ultrapassasse a 8 sujeitos. Como os dois alunos eram do sexo masculino, separamos alguns questionários, respondidos por alunas, que atendiam aos critérios previstos e,

também, que pudessem apresentar alguma resposta com características mais particulares.

Escolhemos 3 alunas que demonstravam pouco interesse por livros e que não consideravam a leitura uma atividade muito interessante. Entramos em contato com uma delas e agendamos um dia para conversarmos. No entanto, ela não pôde dar prosseguimento às entrevistas por problemas de saúde. Mas, indicou-nos uma colega que, segundo ela, gostaria de participar da pesquisa. Fomos ao encontro de PA que se mostrou motivada a participar.

Durante essa fase de coleta de material, uma professora da escola comentou que seu filho estaria disposto a fazer parte da pesquisa. Consideramos esta observação e entramos em contato com FE, que atendia aos critérios propostos por nós, tanto em relação ao tempo de escolaridade quanto em termos de alguma particularidade nas respostas: ele era o único aluno que apontava como preferência de leitura as revista de videogame.

Através de PA, chegamos em nosso outro sujeito do gênero feminino: LE, que havia mencionado com a colega que gostaria de participar da pesquisa. Após verificarmos o tempo de escolaridade, conversamos com ela que se mostrou bastante motivada.

Durante as entrevistas com esses sujeitos, o nome de NA (um amigo da classe) apareceu, de forma freqüente, como uma referência de leitor para os colegas e isso nos instigou a buscar esse sujeito para ouvirmos sua trajetória de leitura.

No contato com NA, percebemos disponibilidade e interesse de sua parte para participar do nosso trabalho. Então, incluímos esse sujeito em nossa investigação muito mais pela referência que ele representava para os colegas do que pelo conteúdo do seu questionário.

O último sujeito selecionado foi CA, principalmente pelos critérios: gênero, interesse e disponibilidade. Foi escolhida pela pesquisadora após uma conversa informal no pátio da escola. Chamou-nos a atenção o fato de ela ter vindo da Argentina para o Brasil, praticamente, no início do seu processo de escolarização formal (2ª série do Ensino Fundamental).

Foi dessa maneira que compusemos nosso grupo de participantes. Sinalizamos que não tínhamos planejado esses passos da maneira como aconteceu e que o instrumento (questionário) que pensamos como um meio de selecionar os sujeitos, serviu-nos muito mais para nos aproximar dos alunos e comentar sobre nossa pesquisa do que para destacar particularidades na forma como havíamos proposto.

Esse momento foi marcado por um modo de organizar a composição do grupo que estivesse mais flexível ou aberto, especialmente, àqueles que manifestassem interesse de se pronunciar e de contar suas histórias, para que esta investigação pudesse efetivar-se com o compromisso de todos os envolvidos.

Ressaltamos que essa preocupação está também atrelada à nossa opção pela fase de desenvolvimento em que se encontram esses alunos, ou seja, são jovens adolescentes, com características, afazeres e comportamentos sociais e culturais específicos do momento de vida em que se encontram.

Dessa forma, compreendemos que foi importante voltar nossa atenção aos sujeitos que se dispuseram a participar de uma investigação como essa, cuja opção metodológica está permeada pela escuta daquele que se propõe a falar, a fim de construir uma reflexão que esteja em consonância com os objetivos que enredaram todo trabalho.

Assim, consideramos que a composição do grupo foi tomando forma à medida que o trabalho foi delineando-se no sentido de estabelecer um espaço de comunicação com os sujeitos. Nessa direção, podemos afirmar que o questionário não foi o nosso principal veículo de escolha dos sujeitos, mas certamente, revelou-se um instrumento de contato pessoal entre pesquisadores e prováveis participantes, assim como, um canal que indicava aos sujeitos, ainda que de modo superficial, indícios do objeto de pesquisa – a leitura.

- **4- No decorrer das entrevistas**

Utilizamo-nos de entrevistas para a obtenção dos relatos como fonte de dados dessa pesquisa. Alguns procedimentos, apontados por Meihy (2002), mereceram nossa atenção no decorrer desse trabalho:

1) Pré-entrevista: correspondeu ao momento de preparação, antes da gravação dos relatos. Por meio de uma conversa, os participantes ficaram cientes do objetivo do trabalho e negociaram, junto à pesquisadora, o local e o horário para gravar as entrevistas.

2) Entrevista: com o uso do gravador, as entrevistas foram individuais. No segundo ou terceiro encontro solicitamos materiais de leitura, considerados relevantes na trajetória de cada leitor. Fotografamos esse material.

> Entrevistamos um sujeito de cada vez, transcrevemos as narrativas e enviamos para a leitura e interferência dos participantes, caso considerassem necessário. Esclarecemos que a nossa intenção era apreender o significado das práticas de cada um, acentuando as situações, objetos, pessoas, lugares que eles consideravam marcantes na sua formação enquanto leitor.
>
> Dessa forma, realizamos entrevistas recorrentes: logo após à transcrição, os depoentes recebiam, via e-mail, o material transcrito para lerem e opinarem, antes da próxima entrevista. Geralmente, começávamos a conversa a partir do que tínhamos gravado na sessão anterior e prosseguíamos, esclarecendo alguma questão, lançando outras perguntas, ou manuseando o material de leitura que eles haviam trazido.

O número de encontros variou entre os participantes. Tivemos, pelo menos, dois contatos com cada sujeito, cuja duração ficou entre uma hora e meia a três horas. Sugerimos aos depoentes o uso de um caderno de registro, caso eles se lembrassem de alguma situação e se dispusessem a registrar. No entanto, nenhum participante fez uso do registro dessa forma. A comunicação se deu via linguagem oral e por e-mail. Os e-mails restringiram-se a respostas em relação à transcrição das entrevistas.

Durante as entrevistas, interessamo-nos pelas histórias narradas, de tal maneira que consideramos importante buscar, junto ao arquivo da escola, fotos referentes aos relatos[3], ou seja, que ilustrassem as situações/práticas de leitura narradas. Portanto, no decorrer da análise e da discussão deste trabalho (capítulo 7), utilizamo-nos dessas fotos com o intuito de ilustrar as histórias ouvidas.

Os alunos optaram por fazer as entrevista na escola e, a partir dessa escolha, entramos em contato com a coordenação que providenciou a sala de reuniões para a gravação. Essa sala é composta por uma mesa grande de madeira, um armário e um banheiro anexo. Quando esse espaço estava ocupado, utilizamos a sala de uma das coordenadoras.

[3] Nessas fotos não indicamos a data, pois não havia precisão quanto a essa informação. No entanto, podemos assegurar que as fotos encontradas no arquivo da escola são referentes ao período em que esses alunos cursavam o Ensino Fudamental.

Antes de cada sessão de entrevista, tivemos o cuidado de colar um aviso na porta solicitando que não fosse interrompida a gravação. Então foram raríssimas as interrupções.

Como a escola está localizada em um bairro central, tivemos que nos adaptar com o barulho do trânsito. No entanto, esses sons não interferiram na transcrição dos relatos. Pensamos que o ambiente em que ocorreram as gravações, mesmo considerando os barulhos de fora, foi bastante razoável para a obtenção dos depoimentos.

De modo geral, podemos afirmar que cada gravação ocorreu de forma tranqüila, pois os sujeitos mostraram-se à vontade em relação à pesquisadora e ao gravador. Ao término de algumas entrevistas, houve até expressões de lamento por ter que encerrar a fala, em função do horário combinado, principalmente com FE, CA e LE.

Foram apresentadas aos alunos perguntas pouco estruturadas e a pesquisadora procurou manter-se, o máximo possível, como ouvinte. Em alguns momentos, pudemos perceber interrupções da fala (tanto da pesquisadora quanto do aluno) em função do outro - interlocutor, que acabava atravessando o discurso, principalmente na intenção de compreender ou reforçar o que estava ouvindo. Essas interrupções foram caracterizadas por reticências no momento da transcrição (usamos reticências, também, para caracterizar as pausas no decorrer das narrativas).

3) Pós-entrevista: este momento envolveu a transcrição (processo de passagem do relato oral para o código escrito). Todas as transcrições foram encaminhadas aos participantes para que pudessem ler e interferir, caso desejassem, na produção escrita. Tomamos como importante nesse momento a interferência do autor (depoente) no próprio texto, visando melhorias: *"...assume-se que a entrevista deve ser 'corrigida' e que o ideal é a manutenção do sentido intencional dado pelo narrador que articula seu raciocínio com as palavras"* (Meihy, id, p.172).

Procuramos transcrever os relatos da forma mais próxima possível da fala do sujeito.

Destacamos que não houve alterações nas transcrições feitas pelos alunos e que todos responderam os e-mails, dizendo que leram os relatos e que o registro representava o que eles pretendiam dizer. Os depoentes do sexo feminino

teceram comentários como: *"Eu achei muito legal o que está escrito, até mostrei para minha mãe". "Foi isso mesmo que eu quis dizer e não quero que altere nada, achei engraçado..." " Gostei muito mesmo!"*

Ressaltamos que o processo de entrevista foi muito interessante e envolvente. A relação estabelecida com esses jovens nos surpreendeu, pois não havíamos pensado que os sujeitos estariam tão disponíveis a rememorar e narrar suas histórias de leitura do modo como ocorreu.

Os materiais escolhidos, os gestos, os olhares, o tom da voz e o riso constituíram-se como elementos importantes, trazendo à tona sentimentos e palavras no movimento de reconstrução das experiências de leitura.

Esse processo de re(construção) configurou-se num trabalho conjunto entre pesquisadores e depoentes, onde foi possível perceber e sentir o envolvimento dos sujeitos ao longo das entrevistas, aspecto sinalizado por alguns autores (Meihy,id, Amado, id). Dessa forma, em várias situações no momento da análise do material, procuramos transparecer a emoção e as percepções imediatas que envolveram os depoimentos, os depoentes e os ouvintes.

- **5- Análise dos dados**

Tivemos uma quantidade considerável de material transcrito e, a partir dele, começamos o processo de organização dos dados.

Nosso primeiro passo, a partir do material que dispúnhamos, foi realizar várias leituras e destacar algumas palavras que, ao nosso ver, constituíam-se como relevantes e que, de alguma forma, relacionavam-se aos propósitos da nossa investigação. As palavras sinalizavam os indicadores de sentido possíveis a partir dos relatos.

Em seguida, recortamos trechos das transcrições que estavam relacionados a estes indicadores já destacados. Dessa forma, o esforço metodológico de organizar, recortar e encadear os relatos, culminou na construção de um texto (Anexo I).

Tal anexo é composto pela exposição das falas de cada depoente, individualmente. Na tentativa de agrupar e/ou separar os fragmentos dos relatos em torno dos indicadores, sentimos uma certa dificuldade nesse processo de recortar e aproximar as falas, pois um fragmento sempre puxava outro, que puxava outro... apontando sentidos que se aproximavam, se emaranhavam, se contradiziam. Dessa forma, estamos cientes de que algumas palavras que indicamos repetem-se em outros momentos do depoimento do sujeito, sinalizando-nos a não linearidade do discurso e do processo de rememoração.

Este texto buscou manter relações com as primeiras elaborações dessa pesquisa e, principalmente, com as transcrições dos relatos. No entanto, percebemos que o texto, que foi tomando forma, marcou sua identidade, o seu/nosso momento nesse trabalho. Consideramos que esse modo de organizar os relatos pode possibilitar ao leitor o acompanhamento de uma fase do processo de pesquisa vivenciado por nós.

Nessa fase, nossa intenção foi identificar experiências de leitura relevantes nos relatos de cada participante, caracterizando um recorte individual, instrumento importante na construção dos Núcleos de Significação.

Dessa forma, reconstruir esses relatos individualmente e, em seguida, entrelaçá-los significou, para nós, uma forma de provocar um diálogo e propor uma reflexão das histórias de leitura dos nossos depoentes. Significou, ainda, registrar um processo de reflexão da lembrança que se inscreve e "escapa" do esquecimento.

Nesse sentido, ao observarmos o conteúdo das entrevistas, vimos a necessidade de fazer escolhas: o que ora apresentamos, portanto, constitui-se uma visão do trabalho, uma perspectiva, podemos dizer, que se configura como uma imagem, uma aproximação das histórias de leitura vividas na escola, sem a ilusão de que isso signifique a totalidade ou o trabalho completo. E é esse olhar que temos a intenção de partilhar.

Assim, a partir da reflexão que tecemos, formamos os seguintes núcleos de significação, que serão apresentados e discutidos no próximo capítulo:

- Percepção do ambiente escolar e da aprendizagem;
- Ler: um valor social;
- Entre os sujeitos: mediações que marcaram a história do leitor;
- Projetos Literários: estratégias pedagógicas em torno do livro infantil;
- Leitura e avaliação: algumas reflexões;
- Relação com a leitura: entre o prazer e a obrigação;
- Lugares de leitura;
- O aluno como autor e produtor;
- Formas de apropriação do material de leitura

- Interpretação de texto: diferentes olhares;
- Suportes e materiais de leitura.



A leitora



Quando Lucia Peléz era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, embaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos.

Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antioquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas.

Muito caminhou Lucia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância.

Lucia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela.













Eduardo Galeano, 1998



7- ENTRELAÇANDO AS FALAS E DISCUTINDO OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Amar é, pois, fazer dom de nossas preferências
àqueles que preferimos. E esses partilhamentos a invisível cidadela de nossa liberdade. Somos habitados por livros e amigos.

Pennac, 1993

- **Percepção do ambiente escolar e da aprendizagem**

> *(...) eu sempre estudei aqui. Tipo, aqui tem os meus melhores amigos, que eu vou manter contato sempre. São doze anos! Não tem como! São os amigos!* (NA)

Por entendermos que a constituição do leitor no espaço escolar está relacionada, de modo importante, com as percepções que os alunos constroem desse ambiente, trazemos para a discussão alguns trechos que permitem analisar esse aspecto.

Os depoimentos apontam para uma relação positiva com a escola, que aparece como espaço de aprendizagem, de segurança afetiva, onde é possível sentir-se bem, divertir-se, conviver com as pessoas, construir amizades... Nesse sentido, podemos inferir que o ambiente escolar favorece tanto o crescimento intelectual quanto pessoal e social, pois os relatos são marcados por discursos que valorizam esse ambiente, o conhecimento, o esforço dos pais para assegurar a permanência na escola particular e as relações que ali se estabelecem.

Vejamos alguns relatos nesse sentido:

> *Eu vejo como um lugar que você vem para aprender e ao mesmo tempo se divertir (...) seus pais põem você numa escola boa pensando no seu futuro (...) Eu vejo a escola (...) como um lugar onde eu me sinto bem, me sinto à vontade...* (VI, 168)[4].

> *É um facilitador pra aprender. Ela ajuda você a desenvolver o intelecto. Ah, acho que é isso, dá base pra você aprender*...(FA, 175).

> *(...) eu sempre amei vir para a escola...* (CA, 212).

> *(...) é um lugar onde eu me sinto bem... eu gosto de vir pra escola... então, eu tenho oportunidade de, além de aprender, me sentir bem...* (PA, 181).

Podemos observar que o fato de permanecerem muito tempo na mesma escola faz com que este espaço ocupe um lugar bastante amplo na vida desses alunos. O relato de PA enfatiza o sentimento de bem estar nesse ambiente, que também foi sinalizado por VI.

Outra questão a ser ressaltada na análise dos relatos, diz respeito à relação que a família estabelece com a escola. Ela aparece como um ponto de apoio, no sentido de acompanhar a vida escolar, a convivência com os colegas e a proximidade com as propostas.

Destacamos alguns trechos:

[4] Os trechos foram extraídos dos relatos que encontram-se em um texto (Anexo II) neste trabalho. As letras iniciais correspondem a cada sujeito e os números indicam à pagina.

Desde pequeno eles acompanharam tudo. Vendo o que eu tinha que estudar, em relação aos amigos, aos professores...sempre muito atentos. Davam bronca quando eu tirava nota baixa, fiquei de recuperação algumas vezes. Eles sempre foram muito atenciosos, sempre querendo o meu bem (...) (VI, 168).

Foto do arquivo da escola



Pais na feira de livros da escola

Sempre, assim... 'você tem lição' e quando tinha um texto e, como eu sempre me ferrava em texto, então minha mãe me ajudava fazer o texto. Então eu fazia o rascunho e ela lia e me ajudava 'tem alguma coisa meio errada aqui, tem que consertar isso' (...) aí... chegou uma hora em que eu já sabia o que tinha que fazer... eu mesmo via (...) Aí, esse apoio já não precisou mais. (FE, 189)

Esse grupo de participantes apresenta, como fala recorrente e quase unânime, essa relação entre a família e a escola, apontando-nos para um caminho de reflexão de que essas duas instâncias estão em consonância quanto aos objetivos que pretendem atingir em relação à educação institucional.

Dessa forma, a família vai corroborando, apoiando e reforçando as escolhas e as ações pedagógicas da escola, seja cobrando, dando bronca, perguntando sobre a lição, acompanhando, ensinando...

Observamos que as falas dos sujeitos apontam para uma valorização da escola que é percebida como um espaço privilegiado, que sustenta a idéia de que *'para ser alguém na vida você precisa estudar',* como nos diz LE, algumas vezes em seu relato. A inserção na escola não é algo questionável para esse grupo que revela acreditar nas funções que essa instituição exerce na sociedade atual.

Assim, estar na escola e usufruir o que ela pode oferecer marcam o depoimento de CA:

(...) O máximo que você puder aproveitar da escola, o máximo que você puder sugar dela, é melhor (...) conhecimento é essencial e quanto mais você tem, melhor (CA, 212).

Um outro ponto, mencionado pela aluna, diz respeito à relação com o conhecimento, visto como vital; poderíamos dizer, como um tesouro, algo tão valoroso que quanto mais se tem, melhor. Nessa perspectiva, a escola torna-se um referencial extremamente importante para esses depoentes, pois possibilita o conhecimento.

FE apresenta um sentimento contraditório em relação à instituição, pois, às vezes, lhe parece interessante e, outras vezes, desagradável:

Foi onde eu passei maior parte da minha vida! A minha vida, a maior parte dela tá aqui. Tipo, não é nem em casa ou em qualquer outro lugar, é aqui, é o lugar onde quase todo dia... eu venho pra cá, entendeu?... não sei...
(...) Tem hora que eu acho chato a escola e... é contraditório porque eu também gosto de vir aqui (...) (FE, 189) .

A contradição apontada por este sujeito não marcou os demais relatos; no entanto, consideramos pertinente, por revelar indícios de sua forma de apreensão em relação à escola, indicando-nos que os sentimentos e as relações que o homem estabelece com o seu entorno não são lineares e contínuos, mas estão imersos e são produzidos por uma trama, que se constitui a partir de diferentes formas de se relacionar e significar as circunstâncias e os momentos.

Nesse sentido, Fontana (2003) afirma que os *"papéis sociais e significados articulam-se e contrapõem-se, harmonizam-se e se rejeitam, configurando-nos de modos distintos, como sujeitos"* (p.63).

Outro ponto a ser destacado, nos depoimentos, é a análise que um dos sujeitos faz do processo de construção do conhecimento que vivenciou. De acordo com sua leitura, a escola tem uma proposta construtivista, que ele define da seguinte forma:

A escola construtivista é aquele negócio, é tudo no seu tempo, no seu ritmo. As aulas nunca tinham um ritmo muito forçado... aquela escola que se você não entendeu, você pergunta. Você pergunta uma, duas, três, dez vezes e o professor vai falar pra você (...) Esse ensino, ele se reflete da seguinte forma, você passa saber improvisar. Do tipo, se fosse um ensino não tão profundo, eu olharia pra um problema na minha frente e ia lembrar da fórmula dele, ia conseguir adaptar as coisas do problema à fórmula, entendeu? Com esse ensino você consegue improvisar, você entende como a coisa funciona... é difícil explicar (...) (NA, 206).

Seu relato vai apontando alguns indícios do que ele percebe como uma escola construtivista, em relação ao tempo de aprendizagem, à relação que se estabelece entre professor e aluno, à forma de explicar e de conduzir o processo ensino-aprendizagem e algumas estratégias – "improvisar" - que o aluno lança no decorrer das situações.

Continuamos com o seu relato...

Eu poderia falar que é tipo um marketing que fazem 'Ah, o ... [nome da escola onde estuda] *é um colégio antiquado, demora muito pra aprender as coisas, o colégio...* [fala o nome de outras escolas] *com o método de ensino deles não, o que você aprende em 3 anos, você aprende neles em 2, entendeu? É rápido! Como eu vou explicar? ... quem defende um método, o da cartilha por exemplo, acha que é mais rápido, visa o resultado... Esse dinâmico, eu acredito que é um marketing... os colégios* [cita o nome de outros colégios] *fizeram um marketing tão bom comigo, que eu falo 'dinâmico'!* (NA,206).

É possível perceber que sua fala é atravessada por discursos que se difundem atualmente e que estão imbuídos de concepções, cujos interesses vão além do pedagógico, pois se encontram voltados para questões mercadológicas. De um lado, temos a idéia de que a eficiência, a dinamicidade, o resultado constituem-se como elementos modernizadores na direção de um ensino de maior qualidade. Como contraponto, a idéia de uma proposta construtivista associada à compreensão, ao processo, ao aprofundamento do conhecimento e à possibilidade de criar estratégias (improvisar na fala do aluno). Sob nossa ótica, ele apresenta as duas propostas como meios de aprendizagem antagônicos, sendo possível dizer que um método visa ao processo e o outro, ao produto. E, neste contexto, o aluno valoriza e até defende a proposta da escola.

Outros depoentes conferem à escola uma visão semelhante à de NA, quando assinalam o processo de ensino-aprendizagem:

> *(...) acho que os professores não estão preocupados em desenvolver só o conteúdo, eles não dão tudo pronto (...) fazem com que você desenvolva o conteúdo e você mesmo chegue a conclusões* (FA, 175).

> *Acho que o jeito que a escola estruturou o ensino foi muito bom...* (CA, 212).

Mediante os relatos, nossa reflexão passou a olhar para o modo de organização ou estruturação das práticas escolares como um referencial que parece marcar, de forma significativa, a trajetória dos alunos na escola. Assim, eles referem-se à estrutura do trabalho, ao modo como ele acontece e ao tempo de aprendizagem, como procedimentos considerados, por eles, importantes nas experiências escolares.

Podemos dizer que se percebem como agentes do processo, ou seja, como sujeitos que atuam e que entendem que o conhecimento passa pela compreensão, pela interação e pela significação. Dessa forma, apropriam-se de um modo de ver a proposta pedagógica da escola: como aquela que não oferece um ensino pronto, que não se preocupa somente com o conteúdo, mas que enfoca, especialmente, o aspecto processual.

Tal visão, sugerida pelos depoentes, oferece pistas sobre os modos de se apropriar e de significar o conhecimento nessa escola. É possível dizer que são indicadores relevantes nas suas histórias escolares; e, provavelmente, nas suas histórias como leitores nesse espaço.

- **Ler: um valor social**

> (...) a palavra escrita! Isso me deu vontade de ler os livros. Isso não é um negócio abandonado na História, é um negócio que existe, tem o registro disso! *(NA)*.

Durante as entrevistas, conversamos sobre a percepção que os sujeitos têm em relação à leitura, o que ela representou na sua trajetória escolar e o que representa hoje. Que idéias e quais os sentimentos que eles foram construindo a partir das situações que vivenciaram na escola. Assim, cada participante apresentou sua história de leitura (ou o que era possível naquele momento) e trouxe materiais considerados significativos e que fizeram parte da sua trajetória de leitura na escola. Entendemos que essas escolhas (o que contar e o que trazer) são perpassadas pelas possibilidades proporcionadas pelas experiências de leitura nesse espaço.

A partir dos relatos, é possível inferir que essa prática aparece como uma atividade valorizada por esses alunos, que nutrem uma visão de que, através

dela, quase que exclusivamente, conseguem escrever melhor, ter um vocabulário mais amplo, alargar a visão sobre vários assuntos.

Nesse sentido, destacamos os seguintes trechos:

> Acho que pra mim, com certeza, a leitura é uma das formas que a gente tem de mais contato com a produção de textos, a gente aprende muita coisa, não só aprender a ler... mas estrutura de texto. Então eu acho que a leitura é importante nesse sentido, porque você pode ficar observando a estrutura pronta do que você pode fazer... a leitura ajuda por isso... Tem os valores que você tira do livro... *(PA, 183).*

> *Cultura geral. Você aprende a escrever, desenvolve a escrita, a leitura, o vocabulário (...) Acabei de ler um livro que é sobre a guerra mundial, que fala sobre o contexto e coisas que aconteceram na guerra... você vai aprendendo....*
> *(...) Eu acho que escrevo assim porque eu gosto de ler mais ou menos bastante... mais do que eles,* [refere-se aos colegas] *digamos assim, eu li mais, então eu aprendi um vocabulário que eu fui desenvolvendo com a leitura... não tem da onde tirar essa diferença a não ser na leitura... a maneira de escrever é diferente* (FA, 178).

Essas falas remetem à leitura como um objeto relevante socialmente, que possibilita acesso à cultura e a conhecimentos compreendidos como importantes em nossa sociedade, como a produção de texto, por exemplo. Nesse sentido, PA comenta que o contato com a estrutura do texto, por meio da leitura, possibilita um aporte importante para sua própria produção. Além disso, quando diz: *'tem os valores que você tira do livro',* nos direciona a pensar no conteúdo como uma fonte de onde se extraem valores, sinalizando o livro como um elemento constitutivo de sua concepção de mundo.

Essa visão pareceu-nos estar em consonância com as reflexões acerca da leitura que Kleiman e Moraes (1999) propõem:

> *"(...) a leitura pode ser objetivo e aprendizagem. Na qualidade de instrumento, pertence a todas as disciplinas, pois é, por excelência, a atividade na qual se baseia grande parte do processo de aprendizagem em contexto escolar. Na qualidade de objetivo, envolve a formação de atitudes – a valorização da prática – e a transmissão de valores – aquilo que a sociedade considera importante para as futuras gerações"* (p.44).

No dizer de FA, a leitura possibilita uma diferença na sua produção pessoal, inacessível através de outro recurso ou atividade. Ele estabelece uma relação estreita e influente entre quantidade de leitura e escrever bem. Assim, esses depoimentos refletem uma idéia que contorna, se infiltra e se expande na sociedade por meio de diversos instrumentos: instâncias educacionais, centro de pesquisas, órgãos do governo, a mídia... dificilmente encontraremos alguém que *ouse* desconsiderar o valor da leitura na sociedade atual e seu caráter instrumental, no sentido de proporcionar subsídios ao leitor para suas próprias produções, para ampliar seu repertório, seu vocabulário, seus conhecimentos... Podemos, perceber que, nesse contexto, a leitura é apreendida como um meio importante por ampliar os recursos em relação a outras atividades.

O relato de LE também acena para a leitura como um meio de estar em relação com o mundo: 'você vai estar interagindo com o mundo...' *e acentua a importância dessa interação como uma oportunidade de ampliar suas vivências e de contato com informações que ultrapassem seu universo pessoal:* 'você lê o livro e tem uma noção do que está acontecendo lá fora não só aqui perto de você'. *Dessa forma, ressalta o caráter instrumental do gesto de ler, que é apreendido como um meio de interação com outros contextos. Nas suas palavras, esse movimento* 'significa que você não está sozinha, que você está dentro de um contexto...' *(p. 200).*

Ou, ainda, um meio de estar em relação consigo mesmo. Nesse sentido, destacamos um trecho do relato de PA:

> (...) Muitas vezes a gente associa a situação vivida pelo personagem com uma situação que estamos vivendo ou que alguém próximo está passando. É

> o caso do livro A Bolsa Amarela onde a personagem tem alguns problemas que ela "coloca" na bolsa, são problemas infantis mas que na circunstância em que li o livro pude associar à vida que eu estava levando naquele momento (...) Ou seja, existem alguns livros que nos ajudam a lidar com algumas situações vividas *(PA, 183).*

Seu relato sugere o quanto a leitura abre oportunidades de relação com a própria vida e com as circunstâncias ao seu entorno. Ao sinalizar que alguns livros ajudam a lidar com situações reais, chama nossa atenção para o conteúdo do livro. Sem a pretensão de analisar a intenção da autora da obra (Lygia Bojunga), consideramos pertinente assinalar que o teor dessas histórias permite essa associação apontada pela depoente pois são narrativas que trazem personagens cujas idades estão próximas às das crianças (na fase em que a escola solicitou a leitura) e que a problemática vivida, em vários momentos, está imersa por conflitos, contradições, necessidades, desejos que representam sentimentos do ser humano, possibilitando, assim uma identificação com as vivências pessoais.

Outro significado em torno da leitura que marca a fala de alguns depoentes é a necessidade, ou seja, as demandas sociais que exigem essa atividade:

> Hoje eu leio porque eu preciso (...) Leio por quê? Porque você vai fazer um trabalho ou vai cair no vestibular (...) *(CA, 214).*

Em seu depoimento, CA menciona, algumas vezes, que não gosta de ler livros atualmente, mas admite que possuem uma função no sentido de possibilitar o acesso ao conhecimento; mesmo assim, não atribui grande importância à leitura de alguns livros para sua vida futura e, diante desse sentimento, diz ser errado pensar desse modo:

> *(...) pra você entender a história, a sociedade de antigamente... o Brasil antigo, mas eu não consigo ver a importância tão grande pra mim, como no futuro, sabendo daquilo, entendeu? Eu sei que isso é muito errado...* (CA, 214).

Podemos dizer que, a partir desta fala, as idéias construídas em torno da importância do livro afetam de tal modo o sujeito que, diante de uma inquietação ou de um questionamento sobre a importância desse material, sente-se mal, ou melhor, percebe-se como se estivesse fazendo algo errado.

Contrariando os sentimentos e a imagem em relação ao livro, construída por PA, trazemos o depoimento de NA, infiltrado por idéias que elevam a posição desse objeto, como um instrumento que oportuniza a relação com outros tempos históricos, com outras idéias; enfim, esse sujeito admite o fascínio pelos livros e por seu conteúdo. Conferimos no trecho abaixo:

> *(...) ah, esse negócio de eu perceber que livro afeta a humanidade, a história... mais ou menos isso, não sei se é essa a palavra correta. Essa história de que o livro influencia, o livro é poderoso... ele influenciou épocas, por causa de um livro teve gente que morreu! (...) É um negócio que é importante! (...) É legal saber que Hitler escreveu um livro, o pensamento dele está registrado, entendeu? Um nego*

tão polêmico e tão louco! (...) Mesma coisa tipo, Lutero! Ele formou a igreja protestante... Lutero escreveu... O pensamento dele, desse nego tão brilhante está registrado!

Pesquisadora: Isso te fascina...

Fascina! Essa é a palavra, isso me fascina! *(NA, 208).*

Inferimos que esse valor sentido pela leitura não se formou no vácuo , mas constituiu-se a partir dos dizeres e modos de fazer, inscritos nas práticas historicamente desenvolvidas, nas expectativas e nas idéias que se criaram a partir dessas práticas e nas condições concretas em que elas aconteceram.

De acordo com Abreu (2004), os resultados de algumas pesquisas conduzem a uma conclusão óbvia, porém relevante, de que *"(...) já não é preciso que se façam campanhas para divulgar a importância da leitura e para estimular o 'hábito' de ler. Governos, instituições culturais e escolas têm despendido esforços para convencer as pessoas de que 'é importante ler', de que 'ler é um prazer', mas elas já sabem disso"* (p.34).

Consideramos que a valorização da leitura resulta de um conjunto de fatores que passam pela contínua pregação da sua importância, pelo acesso aos materiais escritos e pelos diferentes usos em diferentes instâncias. Vivemos numa sociedade centrada na escrita como uma conquista relevante, que investe e propaga o valor dessa prática. Portanto, a imagem que esses jovens apresentam está calcada por discursos e práticas que são construídos, enunciados e instaurados no cotidiano, em diferentes espaços, de modo a formar concepções, valores e significados em torno dessa atividade.

FE afirma que a escola propõe caminhos para trabalhar a leitura ou livros que nem sempre são agradáveis; no entanto, considera essa prática importante por oportunizar algo, que ele não sabe expressar precisamente o que é. Em suas palavras:

> *(...) é meio chatão, mas não tá de todo errado... Está certo porque... sei lá, não sei porquê, mas ler é uma coisa boa! Ler é uma coisa boa! Desenvolve alguma coisa, apesar de ter que ler algumas pérolas...* (FE, 195).

Nesse fragmento FE inicia sua fala afirmando que ler é chato, mas, logo após, acentua a idéia da leitura como uma prática relevante: *'ler é uma coisa boa!'* Ele repete duas vezes essa afirmação, validando essa atividade, mesmo quando as estratégias e o material não correspondem às suas motivações.

Consideramos pertinente o modo como NA discorre sobre o gesto de ler e a relação que estabelece entre conhecimento e poder: *'Conhecimento é poder, não é?'* (NA, 210). Essa associação revela, ao nosso ver, o valor conferido por ele à leitura, cuja função é, essencialmente, adquirir conhecimento.

A análise dos relatos indica um ponto comum entre os depoentes: a leitura como produto sócio-cultural , cuja relevância é praticamente indiscutível. Dessa forma, nesse contexto, valorizar a leitura por motivos variados, como vimos, faz parte dos significados construídos em torno deste objeto; mesmo quando reconhecem que alguns livros e determinadas situações são chatas, insistem em afirmar a importância dessa atividade. O que, provavelmente, influencia, de forma relevante, os modos de apreensão das práticas de leitura inseridas na escola.

- **Entre os sujeitos: mediações que marcaram a história do leitor**

> *É bom estar envolvido com as pessoas...* (VI).
>
> *O professor é um bicho legal!* [risos] (NA).
>
> *(...) os maiores amigos, eu acho que você faz dentro da escola...* (CA).

Cabe ressaltar aqui que, na abordagem histórico-cultural o conhecimento de si e o do mundo demandam a mediação do outro e da linguagem para se constituírem e se desenvolverem. Nessa direção, a subjetividade encontra-se subjacente à idéia de constituição intersujeitos, ou seja, a subjetividade, nesta perspectiva, vai se formando na/pela relação com o outro.

A partir dessas elaborações, propusemo-nos a destacar e discutir alguns fragmentos dos relatos que remetem à relação que se configura entre os sujeitos, que marcaram suas trajetória de leitura nesse contexto.

Esses jovens convivem juntos há vários anos, alguns têm uma relação de amizade de pelos menos 10 anos. A presença dos amigos, como um elemento positivo é, praticamente, constante nas narrativas.

Destacamos dois trechos nesse sentido:

Foto do arquivo da escola



Faz muito tempo que a gente estuda junto, então a gente é muito amigo. São amigos dos nossos pais também, porque eles estão sempre em casa. Isto é uma coisa bacana... (PA, 181).

Gosto. Gosto de estudar e porque tem os amigos. Principalmente por causa dos amigos (FA, 175).

Nesta perspectiva, a escola aparece como um lugar de encontro, onde as relações pessoais se concretizam, se adensam e perduram. Esse ambiente tem sido marcado, nos relatos, como uma possibilidade de construir vivências sociais mais duradouras, que perpassam e ultrapassam o tempo vivido, que oportunizam laços além do espaço escolar e que asseguram a própria permanência do aluno no ambiente.

Assim, o colega aparece como parceiro de aprendizagem e influência. É possível perceber que, para esses sujeitos, a presença de, pelo menos, um amigo da escola é mencionada como alguém que participou ou participa, de modo diferenciado, na formação de sua história como leitor. Pelos depoimentos de alguns, os colegas têm a função de interferir na formação de opinião, a respeito do que vale a pena ler ou não, ou ainda, se a leitura é de qualidade:

Um amigo meu comprou, eu vi e gostei. O Ro [colega] *levou na escola, aí o Na* [colega] *queria ler. Aí eu vi o livro. O Na leu e falou que gostou, que era bom, então eu quis ler também. Comecei, gostei... e li. Tem 4 volumes , esse é o primeiro. Quero achar o segundo porque eu quero comprar.*
[pesquisadora] Então, vocês conversam sobre isso, leitura, trocam informação...
Eu converso mais com o Na, que eu sei que gosta de ler e lê bastante, então, ele sabe o que é um livro bom ou ruim porque ele leu um monte já. Mas eu acho que ele é o único (FA,180).

[pesquisadora] Pelo que você está dizendo, você lê materiais que não são indicados pela escola?
É, esses tempos aí eu li um livro sobre O Senhor Da Chuva (...) Eu leio fora do colégio, principalmente quando um amigo indica e diz 'esse daqui é legal', aí eu peço emprestado pra ler e coisa e tal... (VI, 174).

No encontro com o outro - o colega da escola - configura-se a possibilidade de conversar sobre materiais de leitura e de considerar sua opinião legítima; assim, o que é indicado por alguns parceiros é considerado bom e aceitável. FA justifica essa idéia, sinalizando que seu amigo NA conhece uma variedade de livros e, portanto, sabe dizer o que é uma leitura 'boa ou ruim'.

Outros participantes também mencionaram NA como um leitor que lê com freqüência, que indica livros, que dá sugestão, que expõe seu ponto de vista e que tem contato com uma variedade de materiais. Parece-nos que a idéia de leitor ideal, para boa parte dos depoentes, passa pela pessoa de NA, que, pelo contato que estabelece com os materiais de leitura, é reconhecido como alguém com propriedade para opinar acerca do que o professor sugere.

Outro depoimento que possibilita essa visão é o de PA:

(...) Agora, por exemplo, a gente vai ler um livro que chama As Memórias De Um Sargento De Milícia e o NA *[colega]* olhou pra mim e disse 'é horrível'... pronto! Eu pensei 'deve ser o fim do mundo!' *[risos] (PA, 188).*

PA, inicialmente, afirma que, geralmente, a leitura não é um assunto em pauta nas suas conversas, somente em momentos que antecedem uma prova, cuja preocupação instala-se no desempenho frente à avaliação. Então, os alunos inserem o livro na conversa do cotidiano, solicitando explicações, esclarecimentos dos colegas, daqueles julgados por eles com maior facilidade. A referência dos

parceiros, nesse momento, indica a oportunidade de melhor entendimento em relação ao livro. Vejamos:

> *"... ninguém está muito preocupado em relação a isso, mas o que acontece é o seguinte, todos os dias em que vai ter prova do livro, todo mundo, pode ser que com medo de ir mal na prova, começa a falar sobre o livro. Você está conversando, aí insere o livro na conversa, aí começa falando... tem gente que tem mais facilidade, então costuma explicar... e eu acho que quando a gente conversa dos livros com os nossos amigos é mais fácil de que quando a gente* conversa com o professor... *porque a gente tem, mais ou menos, a mesma visão... alguma coisa assim. Gozado(!), mas a gente conversa nessa hora da prova mesmo..."* (PA, 188).

Durante seu relato, este participante interrompe sua fala e, num tom de surpresa, traz à conversa uma rememoração que faz referência a uma colega:

> "Ah, agora lembrei! A CA *[colega]* que é minha amiga aqui da escola, a gente sempre conversa,mesmo, sobre livro... ela indica pra mim e eu indico pra ela (...) estou até para emprestar o do Amir Klink para ela (...) Isso aconteceu algumas vezes... não é sempre! *(PA, 188).*

Algumas falas parecem-nos pertinentes por sugerirem o quanto a opinião do parceiro pode adquirir um valor muito maior do que a do professor, por exemplo. O depoimento abaixo, também, remete-nos a isso, quando VI lembra que leu um livro depois de ter feito a prova porque dois colegas garantiram que valia a pena. Dessa forma, a leitura não aconteceu no momento em que o professor solicitou, mesmo sabendo que teria uma prova sobre o livro. A prova não representou, nessa circunstância, um motivo para sua leitura, que foi somente realizada mediante a opinião dos amigos.

Consideramos importante salientar que isso ocorreu recentemente, nos últimos anos, o que, a nosso ver, pode representar o que socialmente é bastante difundido em relação ao papel do colega (parceiro), na adolescência, como um mediador que exerce uma influência relevante.

Observamos seu comentário:

> *Li inteiro. Foi um passatempo. Esse daqui (Merlyn), eu lembro que teve a prova dele (...) Os amigos contaram o livro. Eu lembro que o Na e o Fa* [colegas] *falaram que o livro era legal. Eu comprei e li. Eu devia ter lido na época. Foi fácil... eu gostei* (VI, 174).

Gostaríamos de ressaltar o fato de que, nesse caso, a leitura foi considerada um passatempo e uma atividade prazerosa. Uma leitura que, a princípio, era obrigatória, mas após a interferência dos colegas, ganha crédito, merecendo, dessa forma, ser realizada e é apreendida como uma leitura agradável.

Nesse sentido, aproximamo-nos de uma tensão entre o que é exigido pela escola e as idéias, as percepções e os sentimentos que vão se formando a respeito disso, antes mesmo do contato efetivo, assinalando uma circularidade entre o que se concretiza nas práticas e as representações das mesmas (Chartier, 1996).

Os relatos expuseram a formação de opinião através do colega, fornecendo-nos indícios de sua interferência no gesto da leitura. Os professores parecem conhecer esse mecanismo de intercâmbio entre os alunos a respeito dos livros, e os advertem para este fato, sinalizando que tal procedimento pode atrapalhar no momento em que o sujeito se achega à leitura (quando o faz) com idéias negativas pré-concebidas. Foi o que observamos no depoimento de PA:

> (...) quando você lê um livro e diz pro seu amigo 'ah, é um saco'... os professores falam pra não fazer isso porque a pessoa já vai pensando 'isso é horrível'! *(PA, 188).*

Podemos dizer que o colega torna-se voz autorizada, principalmente nesse período da escolarização (Fundamental II), pois suas idéias e sentimentos, em torno de um objeto, são percebidos e valorizados pelo grupo como uma referência. Nesse sentido, alguns são considerados leitores legítimos, como é o caso de NA, reconhecidos como sujeitos leitores pela quantidade e qualidade dos livros que lêem.

Consideramos importante expor o que NA comenta quando argumentado sobre a influência dos colegas:

> *Olha... não é que influenciou, acho que a gente foi meio que útil junto, entendeu? Porque a gente falava 'o que você está lendo?' 'Tal livro!' 'Ah, tá bom.' 'Esse é bom?' 'É bom!' 'Então vou ler também. Empresta.' (...) Um colega que eu fazia sempre isso era o C* [nome do colega], *um livro que eu lembro que ele me falou para ler foi O Apanhador De Sonhos* (NA, 211).

Dessa forma, mesmo não considerando, claramente, o intercâmbio de informações como uma influência direta dos colegas na sua formação, NA

estabelece uma relação de utilidade entre eles (parceiros), onde é possível trocar idéias sobre as leituras que estão sendo realizadas.

Em seu relato, FE, contrariando a maioria dos colegas, diz não ter encontrado nenhum amigo que tenha influenciado sua história de leitura na escola, mas sinaliza que, atualmente, essa relação de interferência, influência e troca de informações ocorre; de acordo com suas palavras:

> *Ninguém nunca falou pra mim, 'lê esse livro porque é muito maneiro!' E eu lia e falava, 'realmente é muito maneiro...' Na minha história véio, passada, não... agora, é muito mais normal... esse negócio, por exemplo, de mangá, tem um amigo aqui na escola o FE...* [cita o colega] *que fala, você já leu tal negócio* (FE, 197).

A partir dessa fala, consideramos elucidativas as palavras de Ferreira (2001b), quando inspirada pelas idéias de Bakhtin, diz:

> *"(...) ainda que um indivíduo disponha de formas idênticas às de qualquer outro membro da comunidade, nenhuma forma é produzida a não ser na concretude das relações, com todas as nuanças e colorações sociais, psicológicas ou simplesmente afetivas pelas quais e nas quais perfilam os sujeitos singulares"* (p.80).

É possível perceber que, mesmo compartilhando espaços físicos, propostas e orientações pedagógicas que se assemelham, as mediações entre os pares não afetam o sujeito da mesma maneira; assim, o que para alguns alunos influência, marca e permanece na sua história de leitor, para outros não afeta com a mesma conotação.

O professor, também, marca sua presença nos depoimentos, como uma figura que é sinalizada principalmente pela proximidade em relação aos alunos. Essa relação acontece além da sala de aula e é considerada como importante por facilitar o processo de aprendizagem:

> (...) Desde o momento que eu aprendi a ler e escrever... aqui nessa escola, principalmente, a relação professor x aluno é muito próxima. Então eu acho

que isso facilita, principalmente, na fase quando a gente é menor (...) Eu acho que isso influencia bastante! *(PA, 181).*

(...) eu converso com meus amigos que estudam em outras escolas e vejo que é diferente a relação professor e aluno... *(FA,175).*

(...) se quiser combinar alguma coisa com ele extra, fora sala de aula, dá pra você combinar... conversar, manter contato, trocar e-mail e tal... isso faz a diferença! (LE 198).

Esses trechos acentuam um procedimento que marca, para os sujeitos, um diferencial do professor dessa escola: possibilitar o acesso do aluno ao professor fora da sala de aula. Do modo como relatam tal procedimento, percebemos a importância que atribuem a essa relação.

O relato de PA, abaixo, ressalta a permanência do professor na escola vista como positiva por possibilitar ao aluno confiança e bem estar:

Fora da aula a gente conhece eles e, por ser um colégio não muito grande também, os professores não mudam muito, são os professores mais antigos, a gente conhece, acho que isso facilita... a gente se sente mais à vontade... sente segurança e acaba aprendendo melhor... a relação professor x aluno é muito boa... (PA, 182).

Destacamos, também, a questão da atenção dispensada pelo professor como um aspecto que faz com que o aluno associe o gostar com o dar atenção. Nesse sentido, é possível perceber que gestos, muitas vezes corriqueiros, como o cuidar e o dar atenção, marcam o olhar do aluno em relação à presença do professor. Assim, poder contar com o professor em situações diferenciadas aparece como uma lembrança que está relacionada a um sentimento de proteção:

Eu gostava dela, ela era atenciosa. Não era só comigo, era com a classe toda. Ela gostava de mim. Mostrava que se preocupava. Uma vez eu estava correndo em volta de uma rodinha, eu escorreguei e caí de boca no chão. Cortei a boca. Ela chamou minha mãe e eu recebi ponto e tudo!

> *(...) Ela gostava de mim, a gente ficava conversando, quando eu tinha algum problema, coisa pessoal, essas coisas assim... ela sempre me deu muita atenção* (VI,169).

Pensamos serem relevantes as indicações desses alunos no que dizem respeito aos relacionamentos estabelecidos no interior da escola no decorrer dos anos, pois lhes conferem um significado importante: o vínculo construído entre as pessoas e a referência do professor presente nesse ambiente; além disso, salientamos que essas relações influenciam o modo como constroem o conhecimento.

Alguns professores são considerados marcos no sentido de influenciarem de forma diferenciada a constituição do leitor. Nesse sentido, o depoimento de LE sinaliza as professoras de Português como pessoas influentes na sua formação, por indicarem os livros, solicitarem a interpretação dos alunos e por interferirem com explicações, caso não houvesse o entendimento. Quanto às professoras de 1ª à 4ª série, diz que todas influenciaram de modo especial.

Foi o que percebemos com seu relato:

> As duas professoras porque sempre indicaram os livros pra gente e fizeram a gente interpretar os livros e se a gente não entendia, elas explicavam... Todas de 1ª a 4ª série... uma professora a cada ano. Todas elas tinham o trabalho com a leitura, assim *(LE, 205).*

Nessa direção, PA aponta a professora de Português como uma pessoa que marcou seu percurso como leitor por ensinar a fazer fichamento de livros:

> *A professora de Português tinha um esquema de fichamento de livros, que, pra mim, influenciou bastante (...)*
>
> *Como leitora, na escola, essa professora de Português e a professora do pré foram influentes, porque esse primeiro contato foi nessa época... quem marcou mais foram elas* (PA, 188).

Neste trecho, o sujeito sinaliza, também, a professora da Educação Infantil como um indicador importante no seu primeiro contato com o material escrito na escola.

Destacamos, ainda, a presença do professor na fase de aquisição da leitura e da escrita como uma referência positiva e de apoio, como alguém que encanta, que é diferente no olhar de LE, ou como alguém que acompanha o movimento da leitura, num momento em que essa prática, ainda, não é dominada por seus usuários, como sugere PA:

> *Lembro! Era a RO...* [fala o nome da professora] *Nossa era muito louco! (...) ela era diferente, se diferenciava de todas as outras, ela não ia pra dar aula (...)* (LE, 198).

> (...) Acho que foi o primeiro livro que a professora lia e a gente ia acompanhando. A gente não sabia ler completamente ainda, mas a gente ia acompanhando *(PA, 183).*

Outro relato que referencia a figura do professor de maneira importante na constituição do leitor é o de NA, que, fascinado pelo gesto de ler e pelas possibilidades geradas a partir dele, vai sinalizando dois professores que marcaram de modo especial: o professor de História e uma professora de Português, ambos de 5ª à 8ª série:

> *(...) foi meu professor de História o VI...* [nome do professor] *do Ensino Fundamental, que estava lendo o livro e eu perguntei o que era e ele disse 'esse livro é legal pra caramba, fala sobre comunismo...*
> *(...) eu vi Agatha Christie, mas eu não tinha nem noção, queria saber o que era, 'vale a pena eu ler?' Perguntei para ela.* (NA, 211).

Consideramos interessante o fato de NA ter optado trazer materiais de leitura para nossas conversas que não foram adotados pela escola; ele afirma: *'peguei alguns materiais que não fazem parte do programa de leitura escolar mas, por algum motivo, a escola influenciou eu ter lido';* (NA, 210). Chamamos a atenção, nesse fragmento, para as leituras indicadas pelos professores que se encontram além do espaço escolar, ou melhor, leituras que não se restringem ao conjunto adotado e exigido pelo planejamento escolar.

Esses depoimentos vêm sinalizar o papel do professor na formação de seus alunos, sendo mencionado, em vários momentos da entrevista, como uma referência importante, podemos dizer, a partir das falas, que alguns desses professores foram um marco na formação desses leitores.

Os dados sugerem que as mediações que ocorreram na relação professor-aluno foram, muitas vezes, determinantes no modo como os objetos do conhecimento foram apreendidos, incluindo, assim, a interação entre o leitor e os materiais de leitura.

Concordamos com Kleiman e Moraes (1999) quando afirmam que *"(...) Cada vez mais os estudos que analisam a microssituação da sala de aula mostram inequivocamente as ações do professor fazem uma diferença".* (p.p.125-126). As autoras assinalam, ainda, que este fato parece ser um importante motivo para a revalorização do papel do professor e de suas decisões no âmbito educacional.

Cabe destacar aqui que Vygotsky conferiu especial atenção às atividades educativas, inscritas no espaço escolar, por se configurarem práticas de aprendizagem planejadas, intencionais e deliberadas. Considerou, também, a escola como um campo de investigação importante dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

De acordo com a posição assumida por Dozs e Schneuwly (2004):

> *"A aprendizagem intencional freqüentemente se realiza em meio institucional. No que concerne às práticas de linguagem, sua apropriação começa no quadro familiar, mas certas práticas, em particular aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral formal, realizam-se essencialmente em situação escolar, na nossa sociedade, graças ao ensino, por meio do qual os alunos conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão. Aqui, mais ainda que em outras aprendizagens, a cooperação social é o fator determinante das transformações e dos progressos que ocorrem"* (p.45).

Outro ponto que ressaltamos, acerca das relações no interior da escola, diz respeito aos conflitos entre professor e aluno. Nesse sentido, a figura do professor aparece, também, como aquele que *pega no pé*; atitude vista, inicialmente, como uma perseguição do professor em relação ao aluno, como algo desagradável.

Num momento posterior, esse sentimento é ressignificado pelo aluno, ou seja, na fase em que se encontram, a percepção em relação às atitudes do

professor modifica-se, passando a estar mais vinculada à preocupação do professor em relação ao aluno.

Nesse sentido, destacamos:

> *Da* A [professora], *na 4ª série, lembro das broncas que ela dava porque eu tinha muito erro ortográfico. Eu ficava bravo com ela, eu dizia que não estava certo, que eu não era "Médio", que eu era "Bom". Por causa dos erros ortográficos ela tirava ponto de mim... eu ficava bravo e não gostava. Isso marcou (...)*
> *Na época eu não era bom aluno em Português ela tinha até razão de ficar pegando no meu pé. Ela queria que eu melhorasse, parasse de brincar (...)Eu achava ruim por ela chamar minha atenção, mas ela é uma ótima professora, eu entendia o que ela explicava e tudo mais... Hoje em dia eu vejo que valeu a pena ela ter pegado no meu pé.*
> (VI, 169).

No entrecruzamento do tempo presente-passado, ressaltamos a mudança do significado das atitudes do professor para esse aluno. Ele evidencia, em sua fala, outro modo de perceber essa ação, possibilitando-nos uma visão do movimento de significação.

Consideramos importante atentar, nesse trecho do depoimento de VI, o fato de que os relatos não traduzem somente experiências harmoniosas, cheias de compreensão e consenso, mas que também são marcadas por situações de conflito, de recusa, de esforço, de aborrecimento... relações caracteristicamente humanas.

Nesse sentido, o que as falas nos mostram é que a escola é um lugar para confrontos, rica em diversidade, recheada de histórias individuais e coletivas, construídas de fazeres e deveres escolares.

Inspirados pela argumentação de Góes (2001), a respeito da mediação social e do papel do outro, que enfatiza as características heterogêneas e conflituosas subjacentes à relação entre as pessoas na escola, consideramos importante pontuar que a mediação entre aluno e professor, sinalizada nos depoimentos, retrata um conjunto de ações que evidenciam tanto os aspectos afetivos, no sentido de acolhimento, atenção e respeito, assim como formas de contraposição professor-aluno, compondo as práticas educacionais.

De acordo com Góes (id), no jogo dialógico, o sujeito *"não tende apenas a uma direção; abrange circunscrição, expansão, dispersão e estabilização de significados e envolve o deslocamento 'forçado' de certas operações de conhecimento"* (p.85).

No esboço das trajetórias na escola, percebemos que a construção do conhecimento e das relações entre os pares envolve relações de cooperação, de cumplicidade, de atenção, como também, relações de disputas e tensões. Essas mediações vão compondo seus gestos, idéias e diferentes expressões.

A questão da mediação entre as pessoas no ambiente escolar tem sido discutida em vários estudos (Tassoni, 2000; Almeida, 2001; Mayoney, 2000; Galvão, 1998; Góes, 2001; Smolka, 2002) e tem contribuído para a reflexão das diferentes relações que se estabelecem nesse espaço. Alguns trabalhos, inspirados nas idéias de Wallon, destacam a importância da qualidade da mediação (aqui entendida como o(s) modo(s) de fazer e de dizer ancorados na afetividade) na constituição do sujeito e na relação que se estabelece com o conhecimento.

Dessa forma, apontam para a dimensão afetiva como um elemento primordial na dinâmica que se configura entre as pessoas e entre elas e os objetos, sinalizando a relevância dessa dimensão na relação que construímos com o processo de ensino – aprendizagem. Nesse sentido, destacamos fragmentos do depoimento de LE quando fala sobre sua professora da 1ª série:

> *(...) Ela era uma das professoras que mais incentivava os alunos a irem pra aula (...) muito engraçada, o jeito que ela ensinava... ela ia pra encantar os alunos! (...) Nasceu pra dar aula!* (LE, 198).

Nessa direção, assinalamos um trecho do relato de NA que revela o quanto a relação com o professor, permeada de bom humor e alicerçada na proximidade (como apontada por outros depoentes), pode atenuar a antipatia em relação à área do conhecimento ministrada por ele:

> *Tem professor que eu odeio a matéria, por exemplo Matemática, mas eu brinco com o professor, eu gosto de brincar com o professor, todo mundo gosta... eu falo 'professor, se mata, se joga no inferno meu véio, você fez faculdade de Matemática!* (NA, 207).

Pudemos observar que a proximidade e a intimidade que toma forma nessa relação é sugerida pelos alunos como um elemento que contribui na aquisição do conhecimento.

Acentuam essa forma de mediar como um diferencial da escola e sinalizam a importância desse procedimento, marcando tanto a relação pessoal quanto a relação com a aprendizagem.

Essas considerações contribuem para a reflexão dos nossos modos de fazer no espaço escolar pois, mesmo aceitando a idéia de que as mediações são fluídas e se expandem em direções diversas, consideramos que a forma como o professor encaminha suas propostas afetam o outro de maneira relevante, pois ele constitui-se como um referencial para seus alunos.

O ato pedagógico, como prática social, é complexo e contraditório (Kramer, 2003), abrange possibilidades múltiplas de sentidos e de polifonia, como nos ensina Bakhtin (1981). Assim, as relações que se estabelecem nesse ambiente dizem respeito a pessoas que se inter-relacionam com suas histórias, com suas experiências, com as significações circunscritas no contexto em que estão inseridas e com a possibilidade de, na dinâmica da relação, produzir outros modos de perceber e agir.

Essas idéias fazem-nos refletir sobre os diversos modos de conceituar e trabalhar com as mais variadas questões que afetam o ser humano em seu processo de aprendizagem. Formas marcadas por posições, indagações e olhares diferentes, que se materializam, se emaranham e atuam nas ações e no modo de significar das pessoas.

• Projetos Literários: estratégias pedagógicas em torno do livro infantil

(...) você se identifica com os personagens... ah! ... brincar, sonho, fantasia... todas essas coisas (CA).

O projeto literário, a partir do que vimos e ouvimos, pode ser definido nesse contexto como um conjunto de ações, com propostas diversificadas (atividades apostiladas, teatro, intercâmbio oral, confecção de fantoche, festa, música, artes plásticas, uso de instrumentos tecnológicos, etc.), viabilizadas pela escola durante a leitura. São multidisciplinares, pois procuram relacionar diferentes disciplinas no trabalho com o livro.

Esses projetos referem-se ao trabalho realizado durante o período de 1ª à 4ª série. Alguns depoimentos trazem, de modo mais detalhado, os procedimentos utilizados e, além disso, tivemos a oportunidade de observar esse material, trazido por dois sujeitos.

Apresentamos aqui como curiosidade ou como um indicativo deste trabalho, a questão de que as lembranças mais detalhadas surgiram dos depoentes do sexo feminino, principalmente no que se refere às fases mais remotas do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série).

Alguns sujeitos teceram comentários cheios de expressividade (tom da voz, olhar, gestos) em torno dessas propostas e apresentaram-nas como um marco em suas trajetórias de leitura.

Nesse sentido, destacamos o depoimento de LE:

> *Nossa se lembro! Você fala assim, 'Bruxa Onilda' e eu lembro um anfiteatro cheio de alunos esperando a Bruxa Onilda chegar! Acho que foi no final do processo da 1ª série, não sei se foi no final, que falaram que a Bruxa Onilda ia vir e a gente era pequenininho e acreditava plenamente. Alguém se fantasiou de Bruxa Onilda e veio no teatro. Aí todo mundo estava com seu livrinho e deu pra ela autografar* [risos] *...'ah, a Bruxa Onilda!' Foi muito engraçado! Esse livro dela era muito... nossa!* (LE, 200).
>
> *(...) Então, como eu falei, nesses materiais têm a forma como o professor lia os livros com a gente, capítulo por capítulo... tem da 1ª, 2ª, e 3ª série (...)* [ela folhei os projetos] *perguntava qual o personagem que aparece, onde ele estava, o que você mais gostou, faz um desenho... por isso que ele foi marcando...* (LE, 199).

Fotos do arquivo da escola







Cabe ressaltar, aqui, o modo como o depoente lembra e vai narrando com entusiasmo o momento em que todos estão à espera da personagem do livro Bruxa Onilda. Ela traz detalhes que vão (re)desenhando sua experiência e, no seu discurso emocionado, contagia e envolve a pesquisadora que, juntas, partilham o material, guardado há mais de dez anos e (re)produzem, no jogo dialógico, sentimentos e idéias.

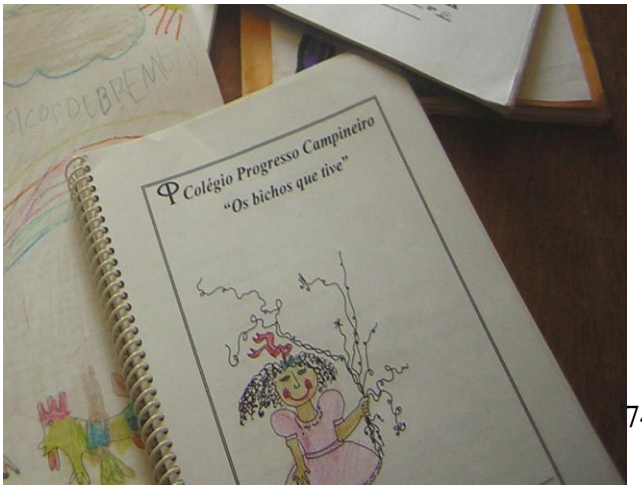
Nesta perspectiva, o lembrar não se reduziria ao ato de reviver, mas ao de reconstruir, refazer, pois, a lembrança instaura-se através dos materiais e do conjunto de representações e idéias que estão, agora, à nossa disposição (Halbwachs, apud Bosi, 1994).

Assim, o sujeito ao narrar sua história:

> *"(...) passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória, mas não é só isso, passa também a re-defini-los, re-orientá-los e, principalmente, a construir novos sentidos para essa história (...) E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras). Além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o entrecruzamento de umas com as outras"* (Moraes, 2004, p.13).

A partir dos relatos, salientamos que a rememoração dessas circunstâncias pareceu-nos carregada de emoção e, mediante o modo de narrar e o conteúdo de sua enunciação, construímos uma idéia de que a leitura, ao estar em relação com as situações cotidianas, possibilitou uma experiência significativa, que foi marcando o contato do sujeito com o material de leitura e com seu conteúdo, possível de ser narrada de forma afetiva.

Procuramos ilustrar nossa impressão no depoimento abaixo:



Esse, Os Bichos Que Tive, que eu associei... ela vai tendo vários bichinhos, o primeiro morre, ela vai tendo vários... o sapo, o coelho... ela vai perdendo ou eles fogem dela. Eu associei porque eu tive cachorros, peixes... e meu cachorro morreu e fui associando com a história da personagem. [folheia e pára numa página, onde tem o

desenho de um pé] *E do bicho de pé... ela apareceu tendo o bicho de pé! Ela tem um bicho de pé, o bicho de pé falava com ela! ... na época nem sabia o que era, eu pensava num bicho de pé como uma coisa ruim, que incomoda... ela não, o bicho de pé era um amigo dela, (!) quando ele morreu, foi o fim pra ela!* [risos] *Eu ia pro sítio da minha avó e lá tem meu primo que mora lá e ele sempre pegava bicho de pé e eu, 'nossa, ele tem bicho de pé!'* [risos] *Então, foi muito assim... esse foi um dos mais legais!* (LE, 200).

Esse sujeito conta e encanta, trazendo um colorido diferente para esse momento do processo de pesquisa: permeado de afeto e humor. E, assim, vai re(construindo) e re(significando) suas histórias de leitura nesse espaço.

Nesse ínterim, é possível perceber que os projetos possibilitaram uma aproximação de lembranças que remetem a várias situações envolvendo a leitura. Constituem-se rastros que oportunizam uma percepção do trabalho em torno dessa atividade. E, no que mostra e no que diz, LE indica-nos um conjunto de práticas pedagógicas: a leitura acompanhada pelo professor; um trabalho detalhado que objetiva relações entre o sujeito leitor-aluno com as situações e personagens dos livros; exploração por meio de leitura, discussão e atividades de cada capítulo; e a tentativa de associar esse conjunto de práticas com situações lúdicas, numa *mistura* de realidade (vivências pessoais), fantasia e livro.

Tais projetos revelam um planejamento, por parte dos professores e da coordenação pedagógica, que objetivam compor um conjunto de práticas tendo como eixo central os livros infantis. Nesse contexto, a relação do leitor com o texto está permeada por diferentes linguagens: teatros, atividades plásticas, filmes, passeios, confecção de livros, maquetes, atividades escritas, música... portanto, maneiras de propor o trabalho com a leitura, que, certamente, influenciam nos modos de apropriação do aluno.

Especialmente, quatro sujeitos apontaram que, no trabalho com a leitura na escola, o que foi mais significativo, o que realmente influenciou e contribuiu com a sua formação de leitor, foram os procedimentos realizados após a leitura, ou seja, não foi o gesto de ler, mas o que é possível realizar a partir dele. Assim, esses projetos constituíram-se como experiências de leitura, no sentido de marcarem, de modo relevante, suas trajetórias:

Então, eu acho que eu acabo me sentindo envolvida pelo livro nesse período de projeto, em que você está trabalhando isso ou aquilo (...) *(PA, 185).*

Gostaríamos de enfatizar o fator tempo de trabalho com os livros, como um indício importante na constituição desses leitores. De acordo com algumas falas, esta questão influencia a relação com a leitura, pois estar em contato com o texto por um período maior, se apropriando, dissecando, compartilhando, *'se enfiando na história, se imaginando lá dentro, seus colegas junto...'* produziu significados relevantes na formação do leitor nessa fase. (LE, 200).



Material trazido pelos alunos

Material trazido pelos alunos

Foto do arquivo da escola



Essas experiências foram consideradas positivas para boa parte dos depoentes. Portanto, tais propostas escolares sinalizam um diferencial na trajetória do aluno-leitor. Na fala de PA: *'O trabalho que a escola propõe pra mim é fundamental...'* (PA, 185).

Nessa mesma direção, CA assinala que a contribuição da escola passa pelas escolhas dos livros adotados e pelos trabalhos desenvolvidos:

> *(...) pela seleção dos livros que eles fizeram. Eu comecei a ler por causa da escola mesmo. Pela seleção dos livros e por essas atividades que eles faziam depois...* (CA, 213).

O relato de VI, também, foi marcado pelo humor e pela descontração durante o processo de entrevista. Entre aquilo que recorda das experiências de leitura vividas na escola e o que ficou borrado, vago, esquecido, ele fala do livro A Bolsa Amarela, não por sua história ou pelas personagens enigmáticas de Lygia Bojunga, mas pela possibilidade de confeccionar uma bolsa, levá-la para escola e compartilhar com seus amigos: *'... mas falou de livro, eu lembro da Bolsa Amarela, que a gente leu e cada um fez a sua bolsa...'* (VI, 169).

Das viagens da Bruxa Onilda para vários lugares ou das estripulias que a personagem aprontava, não há recordação, mas, VI consegue ter imagens da roda e da professora lendo o livro na sala, mesmo não tendo certeza de quem era a professora. E o que mais marcou foi o dia em que teve que desenhar a árvore genealógica de sua família. Ao folhear o livro da bruxa à procura da árvore, ele encontra e conta:

"Ela lia bastante em aula... quando a gente teve que desenhar a árvore, teve que ler... o que eu mais lembro é da árvore... que nem da bolsa" (VI,170).



Material trazido pelos alunos

Diante das pintas do Raul da Ferrugem Azul, mostra a página do livro colorida, recordando o dia em que, com ou sem ordem da professora, pintou aquela folha e de como gostava de fazer isso:

> *Esse eu lembro o dia em que eu pintei um desenho do livro na sala de aula. Pintei o maior bonitinho porque eu gostava de pintar (...) não sei se a professora tinha mandado pintar, mas eu lembro que fiquei pintando...*(VI,170).

Assim, esse sujeito aponta três livros que, seguramente, podemos afirmar que fizeram parte de projetos literários realizados de 1ª à 4ª série: Bruxa Onilda, Bolsa Amarela e Raul da Ferrugem Azul. Como procuramos evidenciar, através de alguns fragmentos de seu relato, o que parece ganhar importância ou marcar a trajetória de leitura, são os elementos que permaneceram a partir dela, ou seja, o que o livro suscitou a realizar, discutir e criar. Os rastros que essas leituras deixaram apontam para as estratégias que a escola utilizou no trabalho com a leitura.

Diante dos relatos, é possível dizer que nesse encontro - leitor x livro - por meio dos projetos, os alunos acenam para alguns sentidos produzidos em torno dessa prática que permaneceram no tempo, não só por seu conteúdo, mas principalmente, pelos procedimentos e estratégias possibilitados.

Chamamos a atenção, também, para os significados que FE atribui aos livros que embasaram esses trabalhos:

> *Tem um que foi dessa época aí, que foi terrível, que foi o Raul da Ferrugem Azul, é horrível, eu nunca vi um livro tão chato! Onde já se viu um moleque ter pintas azuis!...* [risos] *cara, é um livro muito chato! Eu não conseguia... era pesaroso, eu ficava com sono. Tipo, tinha mais figura feia do que texto e uns 'textinhos' desse tamanho, por página... tipo 5 linhas...* (FE, 191).

Esse depoente assinala um significado diferenciado para as práticas de leitura nessa fase, porém não menos enfático ou expressivo. De forma peculiar, ele vai (re)desenhando uma relação com os projetos e com os livros que são considerados terríveis e enfadonhos, capazes de causar sono. No entanto, podem ser interessantes, quando suas histórias estranhas são interpretadas como descomunais!

> *(...) esse achei mais interessante porque eram umas histórias estranhas... tipo a história do elefante que coloca água no elefante pra soltar prisão de ventre nele...* [risos] *puxa... foi descomunal!!* (FE, 191).

Ou, ainda, repugnante:

> *(...) Teve qual? Corda bamba... acho que 4ª série 'véio', outro livro que eu repugnei, achei muito chato. Geralmente eu não entendia muito bem porque eu não conseguia entender a relação entre um capítulo e outro... pra mim, não tinha ligação entre os capítulos, , não conseguia entender essa ligação* (FE, 191).

Esses trechos apontam para uma relação intensa do leitor com a história do livro e seus personagens. De maneira bem humorada FE vai contando e fazendo uma relação entre as personagens, o autor e os seus próprios sentimentos. Nos gestos, no olhar, no modo de falar, enfim, no corpo que se movimenta e se expressa, apresenta uma leitura dessas situações marcadas por lembranças que trazem o riso, contagiam e nos fazem refletir sobre os diferentes modos de apropriação do sujeito leitor-aluno.

Os projetos constituíram-se para ele uma experiência marcante de leitura, muito mais pela discordância em relação ao conteúdo do livro do que pelas propostas escolares. Parece ser inconcebível, no seu ponto de vista, um *'garoto com pintas azuis* ou uma *menina andando sobre uma corda bamba!'*

Chamamos a atenção para o trecho em que ele sinaliza a falta de coerência entre os capítulos do livro Corda Bamba, demonstrando a busca do sentido que parece lhe escapar, o que, talvez, tenha lhe causado essa repugnância e dificultado sua leitura; pois, ao buscar o sentido na produção do autor, FE diz não conseguir estabelecer ligação entre os capítulos.

À medida que continuamos nossas conversas, afirma ter dificuldade em compreender as mensagens subliminares dos livros, que geralmente, são melhor esclarecidas durante o processo de discussão em classe, junto com os colegas e com o professor. Pensamos que isso pode ser um indicativo que influenciou sua relação com alguns livros, que trazem questões sobre os conflitos, desejos e sentimentos humanos de forma subliminar, o que aponta como uma dificuldade na relação com o escrito. Diz não perceber tais mensagens e não gostar de livros dessa natureza, como no caso do livro Corda Bamba.

Nem todos participantes apresentaram uma visão positiva em relação aos projetos desenvolvidos; alguns consideraram pouco interessante ou desmotivador realizar atividades com o livro de modo tão detalhado. Esses alunos dizem não ter muita lembrança do que foi feito, pois não consideram tão importante esses procedimentos. Nesse sentido, alguns relatos foram marcados pelo esquecimento em relação aos projetos literários, tão priorizados por outros.

É possível apontar dois depoentes que não atribuíram a mesma importância às propostas em torno dos projetos literários, no sentido de marcar suas trajetórias de leitura:

> *Eu acho que a atividade em si não traz muita coisa pra mim. Mas o fato de estar lendo sim. Tipo eu leio pra fazer a atividade, mas depois que eu leio, a atividade pra mim não marca* (FA, 179).

> *De 1ª a 4ª série, pra mim, não foi uma coisa muito significativa, eu acho né, de livros... foi mais tipo, Raul Da Ferrugem Azul, A Bolsa Amarela... todo livro que você lê por ler, você não quer saber quem é o autor, não quer saber de nada, só quer saber a história.* (NA, 207).

A impressão que tivemos é que os livros dessa época não são valorizados por NA, que não se atém às rememorações de leitura dessa fase e, quando o faz, parece não dar a mesma relevância que atribui para as fases posteriores. FA também acentua essa análise ao dizer: *'(...) porque Bolsa Amarela, Bruxa Onilda, eu achava tudo livro meio bobinho, sabe?'* (FA, 176).

Em seu relato, FA enfatiza a importância da leitura e marca sua singularidade como aluno-leitor, apontando como significativo, em sua trajetória, a leitura em si, e não os procedimentos ou propostas pedagógicas, como outros depoentes assinalaram.

Dessa forma, não foram as estratégias que marcaram as experiências de leitura na escola na formação desses leitores (FA e NA); elas podem ter desencadeado a leitura, conforme sinalizam, mas o que marca é a história e/ou o próprio ato de ler.

Observamos mais alguns fragmentos da fala de FA:

> *O importante é ler porque... não sei porque...*
> *Gostei da própria história.*
> *(...) quando você é pequeno, se não te dão coisas pra você ler e começa ter noção e gostar um pouquinho, você não vai querer ler depois, eu acho, né (...)*
> *(...) se você tem a experiência, você percebe se aquilo é importante ou não, e você vai seguir, pelo menos, você tem uma chance de classificar como importante ou não....* (FA, 177)

Assim, seu depoimento vai sugerindo que a experiência de ler seria suficiente para marcar sua história de leitor e para possibilitar informações a respeito do que é importante em relação ao conteúdo da leitura. Para ele, ninguém nasce gostando de ler, havendo, portanto, a necessidade de oferecer materiais, desde pequeno, pois, a experiência de leitura, propiciaria condições para escolher e classificar o que é importante ou não.

Nossa análise levou-nos a considerar os projetos como uma experiência de leitura marcante para alguns sujeitos que apontavam para essas propostas como

um diferencial, como uma experiência no campo da leitura, seja pelo fascínio, pelos olhares saudosista ou pelo embate com as personagens.

Tais projetos parecem sinalizar uma possibilidade importante na formação do leitor porque desencadeiam, em alguns, lembranças afetivas, passagens encenadas, momentos de suspense, de descontração, de interação com as próprias vivências pessoais, de participação, insinuam um movimento, um encanto... No entanto, como pudemos perceber, nem todos os sujeitos apropriaram-se e significaram essas práticas deste modo, pois, para alguns, foi a experiência do contato – leitor x texto – que parece fazer sentido em suas histórias de leitura.

- **Leitura e avaliação: algumas reflexões**

> *(...) a prova é a hora em que você pára para colocar todas as idéias que você tem no papel (...) um registro do livro.* (CA).

A avaliação da leitura aparece como um ponto marcante na trajetória escolar de nossos sujeitos. Nesse sentido, buscamos compreender um conjunto de indícios, por meio das falas dos depoentes, que nos indicassem algumas reflexões sobre essa relação.

Primeiramente, parece-nos que, até a 4ª. série, não há uma preocupação aparente em avaliar o trabalho realizado com as práticas de leitura e/ou com os livros adotados; pelo menos, não há indicativos nas falas dos participantes. Assim, pelas descrições das situações e análise do material trazido, podemos dizer que a

avaliação em relação à leitura não é percebida pelo aluno, de forma explícita, naquele momento. O que não significa que esse processo não seja avaliado.

A partir da 5ª série, os sujeitos apontam uma modificação significativa em torno das propostas de leitura, bem como, dos significados e dos sentimentos em relação a essa mudança. A priori, trazemos o relato de LE, que nos mostra sua percepção, passando pela relação professor-aluno:

> *Então, é a relação do professor se preocupar com o aluno...* [referindo ao trabalho de 1ª à 4ª] *não é só ele virar pra você e falar 'lê esse livro porque daqui há 20 dias você vai fazer um trabalho, uma prova', entendeu? Não é assim, deixa na sua mão...* (LE,199).

A impressão que tivemos, inicialmente, a partir deste trecho, foi de um sentimento de abandono, sentido pela aluna, quando, a partir da 5ª série, outras formas de lidar com a leitura são propostas; assim, adotar um livro, estipular um prazo e marcar uma avaliação apontam para uma mudança dessa prática nessa fase.

O que, até aquele momento, parecia ser um trabalho acompanhado pelo professor, passo a passo, materializando-se em projetos, segue outros rumos, outras estratégias, outras formas escolares de trabalhar com essa atividade.

Nesse sentido, observamos um fragmento da fala de CA:

> *(...) teve uma mudança assim, 'agora vamos ler livros de gente grande', sabe? Teve uma mudança forte mesmo na linguagem. Acho que teve uma mudança até bruta de um ano pro outro, de linguagem e da história em si* (CA, 214).

Na sua percepção, houve um rompimento brusco entre o trabalho desenvolvido anteriormente e o que começa a ser proposto. Mostra-nos alguns pontos dessa mudança: conteúdo do livro e a linguagem.

Alguns relatos evidenciam o desencanto por essa prática e pelas propostas escolares, quando o processo de mediação entre os pares e com o material modifica-se. Percebemos que esses depoimentos são mais enfatizados nos participantes do gênero feminino. Elas demonstram, de forma mais contundente,

que as mudanças nas estratégias pedagógicas influenciaram sua relação com os livros.

Vejamos o seguinte trecho:

> Eu escolhi trazer os livros que eu gostava mais de ler. E eu peguei mais de 1ª. à 4ª. série, aí eu percebi que eu gostava mais de ler nessa época (...) Então os livros que eu mais gostei mesmo são os de 1ª à 4ª por isso eu trouxe mais esses.... Depois de 5ª à 8ª série começou a dar uma mudadinha... *(PA, 185).*

É possível dizer que esse momento da escolarização representa, para alguns, um processo difícil, marcado por mudanças afetivas na relação entre o professor, como mediador e com os materiais de leitura.

Compreendemos que tais modificações no modo de conduzir, ou nas mediações, encontram-se diretamente imbricadas na forma como as pessoas se organizam e percebem as trocas entre elas e os objetos do conhecimento; assim, as mudanças não se efetivam naturalmente, mas implicam diferentes significações construídas pelos sujeitos, influenciados pelo contexto em que estão inseridos.

O depoimento de LE é muito elucidativo no sentido de nos possibilitar uma aproximação acerca dessas modificações, ao mesmo tempo em que expõe os significados que constrói em busca da compreensão de sua trajetória e das intenções dos professores.

Foi o que percebemos a partir deste trecho:



Foto do arquivo da escola

Hoje ... é que a gente é muito grande pra ficar fazendo isso, [ela refere-se aos projetos literários] *mas quando a gente começou parar de fazer isso, da 4ª pra 5ª série, quando o professor falou 'não, vocês estão na 5ª série, agora não vai ter mais professor pra ficar lendo pra vocês. Vocês têm que criar independência e ler na sua casa o livro.'* ***Aí eu senti falta porque não sentava todo mundo junto, o professor não lia aquilo pra gente.*** *Você se sente meio um bicho fora d´água, 'será que eu consigo ler, sem o professor lê todo dia pra mim?' Aí você vê que você consegue, mas no começo...eu achava que não conseguiria, mas você vê que não é o fim do mundo*

> *ler um livro em duas semanas, tá? Você consegue ler!* [grifos nossos] (LE, 199).

Destacamos o fragmento em que se refere às práticas de leitura oral realizada pelos professores de 1ª à 4ª , em que junto com os colegas, escutava as histórias na voz do professor. Parece-nos que o aluno reclama a presença do narrador, que lê, que conta e que expressa sentido através da entonação da voz, dos gestos e do olhar. Esse momento, onde todos se reuniam para compartilhar a leitura, tão valorizado pela escola até uma fase do desenvolvimento, parece marcar sua ausência no período posterior, na percepção dessa aluna.

Corrêa (2001) aborda essa questão de forma pertinente, fazendo-nos refletir sobre o ato de ler em voz alta, ação que se dirige para o outro e que, no entanto, é marcada pelos destaques e relevâncias que o leitor quer atribuir durante a atividade, regulando, de certa forma, o sentido produzido:

> *"Quando alguém lê em voz alta, o texto ganha um sentido que advém dessa maneira de oralizá-lo (...) Pela voz do professor, o texto, que já havia sido lido, ganha uma outra relevância para os alunos, sofre um processo de ressignificação a partir da maneira como o professor procedeu a sua leitura"* (p.54).

Nessa direção, as idéias de Prieto (1999) parecem-nos importantes, pois a autora acentua a relevância do contato, da relação que se estabelece com o conhecimento e com os objetos culturais, quando mediado pelas pessoas:

> *"Por que ainda usamos o formato 'aula, professor, classe reunida', na época dos computadores e da televisão? Por que nos emocionamos durante uma performance de música, um espetáculo teatral? O mínimo que se pode dizer é que nitidamente existe todo um fascínio gerado pela presença do artista, pela troca entre ele e a platéia, pelo contato direto de um professor com seus alunos"* (p.38).

Em seu depoimento, LE chama a atenção para o processo vivido e para os significados atribuídos às transformações e exigências do professor. Nessa perspectiva, ressaltamos, também, seu processo de ressignificação à medida que

constrói outras idéias e relações com suas experiências. O que, a princípio, se apresentava como um momento difícil, com exigências consideradas além das possibilidades, ganha outras tonalidades no processo de aprendizagem e de relação com o diferente.

De acordo com o referencial da história oral, adotado neste trabalho, o sujeito, no processo de rememoração, se apropria, mediatiza, filtra e (re)traduz, produzindo um deslocamento, pois, as circunstâncias do aqui e do agora, do lugar do qual fala e das expectativas que lança em torno do porvir, afetam as rememorações. Assim, as lembranças vêm alinhavadas aos conceitos, conhecimentos, crenças e imagens que fazem parte do que o sujeito é hoje e das projeções que alimenta para o futuro.

Durante a entrevista, ao narrar sua trajetória e as mudanças que ocorreram de acordo com sua ótica, LE parece tentar apreender um sentido para as motivações dos professores em torno de determinadas práticas, acentuando a relevância dos procedimentos, por eles adotados, como um meio de conduzir à leitura autônoma.

Ilustramos nossa análise:

> *(...) Na 5ª e na 6ª tinha o fichamento, na 7ª e na 8ª eles já davam só uma prova, pediam pra você fazer um resumo... eles te ensinaram como fazia... você tinha que ler o livro e... passo a passo eles foram tirando. Você vai crescendo você consegue tirar isso da sua cabeça. Hoje se eu pegar um livro pra ler eu não preciso ficar fazendo resumo e nem desenho* (LE, 202).
> *(...) Eles foram deixando a gente cada vez mais... à vontade* (LE, 203).

Assim, seu relato traz vestígios do processo de sua trajetória de leitura no espaço escolar. Ela expõe uma análise que sinaliza, a princípio, os projetos literários, enfatizando o trabalho com o livro e a aproximação com as vivências cotidianas (aspecto muito valorizado no seu ponto de vista) e vai traçando outros caminhos pelos quais percorreu na escola, em que o sujeito aluno-leitor foi sendo posto em situações que lhe exigiam uma leitura mais independente, quando a

escola propõe a leitura em casa, por exemplo, já não acompanhada pelo professor.

Outra questão que surge é a preocupação, por parte dos alunos, quanto ao rendimento numa avaliação da leitura:

> [pesquisadora] Então muitas vezes você leu pra participar da discussão?
> *É, pra participar e não tirar nota baixa...* (VI,172).
>
> *(...) começa a ler também pelo compromisso de chegar e ir bem numa prova, sabe?* (CA, 213).

Dessa forma, ambos acentuam a leitura como um compromisso vinculado à possibilidade de apresentar um bom rendimento nas avaliações.

Assinalamos alguns fragmentos do relato de CA que discutem sobre a questão da prova, destacando-a como um motivo que a leva à leitura:

> *(...) ler pra prova, ... eu sinceramente acho que não é uma boa. Você lê obrigada e ao mesmo tempo eu penso assim, se não me obrigassem a ler, eu não leria...* (CA, 214).
> [pesquisadora] Tem conotação negativa pra você?
> *Não, acho que negativo não! Acho que só tem a contribuir com a gente isso* (CA, 215).

Sua fala sugere uma contradição no modo como se relaciona com a prova, ao mesmo tempo em que diz não a considerar agradável e admitir que não é bom, sinaliza que não percebe a prova como uma atividade negativa; pelo contrário, aceita a idéia de que é uma atividade que só tem a contribuir.

Estes trechos reportam-se para um sentido construído em torno da leitura que marca de modo diferente esse período da escolarização: ler por obrigação, para não tirar nota baixa, ler como um compromisso que implica, explicitamente, no rendimento escolar.

Dessa forma, a questão do rendimento numa determinada tarefa, que até o momento não aparecia vinculada às práticas de leitura, passa a ganhar um outro valor, constituindo-se para muitos a motivação em torno da leitura na escola.

A primeira impressão que tivemos, no início das entrevistas, foi a de que o trabalho com esta prática, nesta fase, estaria focado no controle. No entanto, antes de reproduzirmos um discurso de valoração às práticas que se efetivaram,

optamos por argumentar sobre os modos de fazer e de significar as avaliações nesse espaço sob óptica do aluno.

Nessa direção, quando questionados acerca desse procedimento, os alunos afirmam que esse é o caminho que conduz à leitura, caso contrário não leriam determinados livros. Justificam suas idéias explicitando que a escola tem um objetivo, um cronograma em relação à leitura que legitima suas escolhas e procedimentos.

Ilustramos com o fragmento de (VI):

> [pesquisadora] Então, você acha que o professor deve indicar e até exigir essa leitura? Mesmo, às vezes...
> *Sim. Eu concordo. Ela sabe que tem gente que não leu, ela cobra, faz a prova... não leu, se deu mal... fica de recuperação. Chega uma hora que você vai ter que ler. Tem, porque não adianta você ficar passando o tema do aluno porque se ele gosta de ler sobre o tema, vai procurar ler fora, extra - sala, como lazer, não sei...*
> [pesquisadora] Fala um pouco mais sobre isso, por que você concorda com essa maneira do professor trabalhar com os livros?
> *(...) porque todo livro, vários livros, que a gente lê está relacionado com História, uma parceria com Artes... por isso que eu acho que pra todo livro tem um objetivo, há um cronograma. Se ela for fazer cada um lê o seu, não há como cobrar...*
> [pesquisadora] Precisa cobrar?
> *Eu acho que precisa. Porque quando vai fazer... atividade junto com História, se dá pra ler, é pra ler... Não sei explicar...* [risos]*. Ah, tem que cobrar o livro, não adianta só mandar ler...* (VI, 171).

Temos, também, no relato de NA um discurso que contraria a idéia de que a prova é um instrumento negativo no trabalho com a leitura; ele considera essa prática relevante na sua formação enquanto leitor, sugerindo a idéia de que ser obrigado a ler em uma determinada fase pode levar a um comportamento autônomo mais tarde:

> (...)Eu acho que fazer a prova é bom porque é um meio de forçar o cara que não gosta a ler ou pelo menos ler as coisas essenciais ou de repente, forçando

ele a ler continuamente, forçando não, mas exigindo a leitura, acaba estimulando o gosto pela leitura *(NA, 209).*

[pesquisadora]Fala sobre o tipo de prova que vocês fazem. Ela possibilita alguma coisa em relação à formação do leitor? Qual a função dela?

Aqui tudo é reflexivo, tem a função de reflexão. Pra mim, de controle é mais o fichamento, entendeu? Nunca pergunta 'quais são os personagens principais do livro?' É sempre pergunta do tipo, 'Tal personagem fez isso, isso e isso... e o que você acha que isso refletiu?' *(NA, 209).*

Sua fala aponta as condições de produção em que a avaliação se apresenta, ou seja, o modo como são planejadas e organizadas, como um indicador que faz diferença, para ele. Assim, NA considera que certos instrumentos de avaliação podem levar à produção do aluno e à reflexão.

Nessa direção, destacamos um trecho do relato de CA por sinalizar que as provas tinham como eixo o resultado das discussões orais, o que nos possibilita pensar que o professor tinha a preocupação de aproveitar o intercâmbio de idéias, em torno do livro adotado, como um recurso que direcionava as avaliações.

Vejamos o que diz:

> *(...) os professores faziam as provas de acordo com o resultado da discussão* (CA, 215).

Com a intenção de destacar as idiossincrasias e algumas contradições, trazemos uma outra questão, bastante elucidativa em nossa opinião, que diz respeito à relação positiva que PA constrói com outro meio de avaliação: o fichamento de livros. Para a maioria dos depoentes, esse instrumento representa uma atividade desagradável, ora por ser uma tarefa a cumprir, ora por ser um meio muito específico de trabalho com o texto. No entanto, para este sujeito, o

fichamento, aprendido na 5ª série, aparece como uma marca importante em sua trajetória de leitura:

> *[pesquisadora] E a forma de cobrar faz diferença?*
>
> Pra mim faz diferença. Outra coisa que é muito bom... eu lembro que tinha fichamento. A gente colocava foco narrativo, personagem, resumo, era o fichamento do livro...e, inclusive esse ano, uma das professoras de Português voltou a ser nossa professora de Literatura e ela não manda mais fazer fichamento, mas eu fiz um fichamento de Macunaíma porque é uma coisa que me ajuda. Se eu precisar retomar aquele livro, fica mais fácil, não precisa retomar aquele livro inteiro de novo *(PA, 184)*.

Essa fala ressalta o incomum, contrariando o que os colegas pensam e o discurso propagado, mesmo no meio educacional, a respeito do fichamento de livros como um procedimento limitador, que cerceia a interpretação e que é pouco motivador. Na percepção de PA, ele foi marcante na sua trajetória como leitor nesse espaço e, atualmente, mesmo não sendo exigida, utiliza-se desse procedimento como um recurso que possibilita retomar a leitura num outro momento. Ressalta, ainda, que, por meio do fichamento, conseguia envolver-se mais com o livro, por ser uma maneira mais detalhada e aprofundada de trabalhar a obra do autor, o que pode estar, de alguma forma, relacionado às experiências que vivenciou até a 4ª série, através dos projetos literários que marcaram suas histórias de leitura de modo relevante.

O depoimento abaixo vai de encontro com a relação que PA construiu com o fichamento:

> *A gente fazia fichamento de livro, eu acho que era muito chato! Era inútil.*
> [pesquisadora] Por quê?

> *Não sei... acho que quando você lê um livro... fichamento, você tem que falar sobre os personagens, sobre cenário... acho que quando você lê um livro o que vai dizer se você leu realmente ou se entendeu a história, não é você falar se o personagem é isso... isso... fazendo um resumo ou uma resenha, mostra muito mais que você entendeu... até fazendo uma prova com perguntas mais amplas (...) acho que coisa muito específica não é tão importante* (FA, 179).

Na sua visão, FA acentua que o detalhamento ou as especificidades da leitura são o que menos importam para ele e sinaliza o que seria um procedimento mais adequado, tanto para verificação quanto para compreensão da leitura: resumo, resenha ou uma prova com perguntas mais amplas.

FA ressalta, mais uma vez, que as atividades em torno da leitura lhe são indiferentes, apesar de admitir que realiza algumas leituras em função da situação em que ela é exigida, ou seja, sua motivação, a priori, estaria condicionada à obrigatoriedade e à cobrança.

> *(...) eu leio o livro pra fazer a prova, vamos dizer assim, só que fazer a prova não faz diferença pra mim. Eu não vou aprender fazendo a prova. Tipo assim, eu não cresço, fazendo a prova. Eu aprendo lendo o livro. Então é por isso que eu não lembro da atividade, nem da prova. A atividade, pra mim, não marca* (FA, 178).

Assim, esse aluno marca sua singularidade, apontando que as avaliações em torno do livro não são, para ele, relevantes e acentua que aprende com a leitura.

A partir dos múltiplos dizeres que ouvimos dos nossos depoentes, é possível inferir que essa fase da escolarização (5ª à 8ª) é especialmente marcada por algumas peculiaridades e contradições, que até então não apareciam com tanta ênfase: a dificuldade e o desconforto de realizar a leitura, sozinho e num determinado prazo, para a realização de uma prova; a indicação de que esse procedimento seria necessário para formar um leitor mais independente; a percepção da prova ou da atividade posterior como algo indiferente ou como um controle; a mudança nos materiais, no conteúdo, na linguagem; a percepção da leitura como uma atividade agradável, simplesmente pelo fato de realizá-la... enfim, as falas entrecruzam-se, aproximam-se e divergem e é possível perceber contradições no discurso assim como formas de percepção distintas na relação com o que é proposto.

Nessa direção, os depoimentos guiam-nos a comportamentos, sentimentos, atitudes e a valorações em relação à leitura que oscilam no decorrer da(s) trajetória(s) de cada participante, assim como entre eles, pois os momentos

e as propostas marcaram tanto pela diversidade na significação dos sujeitos envolvidos como, também, pela proximidade na forma de apreensão. E, nesse movimento, é possível vislumbrar pontos de tensão entre o discurso sobre a leitura e o que é vivido e significado por cada um e pelo grupo.

Mediante essas reflexões, consideramos pertinente discutir as relações entre prazer, obrigação e interesse pessoal, presentes nas vozes dos alunos e nas idéias que apresentaram, acerca das práticas de leitura no âmbito escolar. Portanto, esse tema caracteriza nosso próximo núcleo de discussão.

- **Relação com a leitura: entre o prazer e a obrigação**

Uhum... indicar, incentivar e cobrar... (FA).

Abrimos um espaço para essa reflexão, pois os dados sugerem significados relevantes acerca das práticas de leitura na escola inseridas entre o prazer e a obrigação.

Nessa direção, o primeiro indicativo que os alunos assinalaram é que a leitura pode estar relacionada ao prazer, quando o tema está vinculado aos interesses pessoais:

> *Se for um tema que eu gosto, que é interessante, eu leio bastante e gosto. Pego todo dia pra eu ler* (VI, 170).

> (...) Eu sou assim, quando eu não gosto do tema, eu posso até estar começando a gostar, mas eu insisto que eu não vou gostar, se eu coloco na minha cabeça que eu não gosto, eu não gosto! *(PA, 184).*

Nesses fragmentos, observamos uma relação de interdependência entre gostar, prazer e interesse, como fazendo parte das práticas e da imagem que se tem em relação à leitura. Relação, essa, que parece estar condicionada à possibilidade de escolha do material e do conteúdo a ser lido, de ir ao encontro do que está em acordo com os interesses pessoais.

Em seu depoimento, PA sugere que o gostar de ler deve estar relacionado ao tema de interesse, pois quando isso não ocorre, ela demonstra que não abre alternativas para um vir a gostar, indicando-nos que, mesmo antes de a leitura se efetivar na relação autor-texto-leitor, há conceitos já formulados na história de vida do sujeito que, provavelmente, influenciam no contato, na leitura enquanto atividade, no sentido produzido a partir dela e na disposição física e emocional, acentuando a idéia de que a composição dessa atividade está permeada por uma complexidade que vai além do gesto que se configura na interação com o material.

O prazer aparece, portanto, associado à opção e ao interesse pelo tema, contrapondo-se à idéia de obrigatoriedade, que surge como uma questão ligada à escola. Nesse sentido, Ferreira (2001b) sinaliza que a década de 80 conheceu um discurso sobre a leitura, pautado no prazer e na diversão; discurso, que extrapola as situações vivenciadas na escola. Nas palavras da autora:

> "(...) Um discurso que incentiva o consumo de livro como mercadoria, vendida para propiciar um passatempo ligado exclusivamente aos sentidos e cada vez mais ampliar o mercado para esse produto específico" *(p.85).*

Identificamos, em alguns relatos da nossa pesquisa, que esse discurso tem se estendido e ressaltamos que a idéia do ler por prazer parece estar mais associada a uma prática extra-escolar, principalmente, num determinado período da escolarização. Nesse sentido, destacamos:

> *(...) vai chegando uma hora que você consegue separar livros que você lê sem ser por obrigação e livros que você lê por obrigação, da escola por exemplo...* (NA, 208).

> (...) Nessa época, não lia assim, todos os livros... porque eu gosto de ler livros se não tiver que ser aqui da escola. Comecei a gostar de ler livro na 8ª série, quando eu descobri que eu não precisava ler livro só da escola (...) Comecei a gostar. Já tinha o hábito de ler... não tem como não ter o hábito de ler, é obrigatório você ter o hábito de ler. *[risos]*
>
> *[pesquisadora] Por quê?*
>
> É obrigatório, não tem como você não ler! Por mais que você não goste a escola vai estar obrigan... não obrigando, mas vai estar exigindo de você a leitura. Ela vai tá fazendo um trabalho, uma prova, sei lá, você vai precisar pro Vestibular... vai ter que ler Macunaíma porque é histórico... você tem que ler! *(LE, 201).*

Tais depoimentos acentuam a idéia de que a formação do hábito da leitura está associada à função da escola, que se efetiva, principalmente, por meio da obrigatoriedade.

Assim, referem-se à escola como um lugar onde se obriga a ler e, portanto, a aquisição do hábito é vista como uma conseqüência das ações dessa instância: "... não tem como não ter o hábito de ler" - *reforça LE no seu depoimento. Nesse sentido, os livros mais interessantes e que estão em consonância com o prazer da leitura são aqueles que se*

encontram fora da escola, para alguns de nossos depoentes. Em sua fala, LE diz ter começado a gostar da leitura quando se deu conta que não precisava realizá-la somente com os livros que a escola propunha; no entanto, sinaliza que já tinha formado o hábito.

O hábito da leitura aparece como um indício relacionado à adoção de livros, ou seja, o trabalho da escola em adotar livros e realizar atividades em torno deles, que poderíamos chamar de insistente, vai indicando uma crescente relação entre leitura e quantidade de livros. O hábito de ler, segundo FE, formou-se nessa fase; contudo, sinaliza que não se sentia feliz ao ler os livros indicados pela escola.

Conferimos no trecho abaixo:

> *(...) eu comecei a pegar o hábito de ler, mais ou menos, na 6ª série, que a gente tinha que comprar o livro e começar a ler... mas os livros que eu li e me sinto feliz de ter lido não foram na escola. Por exemplo, todos os Harry Potter...* (FE, 190).

Em nosso primeiro encontro, FE revelou não gostar de praticamente nada que fizesse referência às leituras propostas pela escola. No entanto, em contato com os materiais solicitados, ele mostrou-nos uma outra visão. Observamos, na segunda entrevista, uma mudança em relação à sua significação inicial: ele expôs alguns livros que considerou interessante e rememorou situações de forma humorada, que invadiram nossas conversas:

> [pesquisadora] Esse daqui, a escola exigiu?
>
> *É, mas eu gostei desse... fala sobre pirata!*
>
> [Pego o da Bruxa Onilda] E esse daqui?
>
> *Eu gostava de ficar fazendo assim...* [folheia o livro rapidamente e aponta um desenho no canto da folha] *pra ficar vendo o ovinho (...) oh, que legal!*
>
> *(...) eu achei ela legal, maior velhinha simpática, gorda (...) Ela nasceu com a maior cara de velha!!! Nossa, que legal!*
>
> [pesquisadora] Então, tiveram leituras interessantes...
>
> *Tiveram, mas eu não lembrava. Achei esse muito cabuloso, muito estranho... Eu gosto, acho mais interessante*.
>
> *Tinha uma história muito cabulosa nesse, Os Bichos Que Tive, olha o nome do cachorro 'Sua Avó', ah... olha o 'Clementina', o elefante...* [risos] (FE, 193).

Compreendemos que a interação com os materiais possibilitou a recordação e a re(construção) de situações possivelmente motivadoras, que acenam para prováveis elementos influentes na relação do sujeito com a leitura. O modo como narra e solicita à pesquisadora a observar os livros, assinalam uma interação afetiva, permeada de humor, com esses objetos e seus conteúdos. FE, mais uma vez, sinaliza sua intensa relação com as personagens que, no caso acima, são os piratas, a bruxa e os bichos. Além disso, mostra-nos alguns indícios de que se sente atraído pelo humor, pelo conteúdo que lhe parece estranho, provocando-lhe o riso.

Gostaríamos de chamar a atenção para o momento em que o desinteresse, vivido por alguns depoentes, na relação com a leitura, se instaura.

Vejamos o depoimento de CA:

> *Eu lia quase todos. Mas, às vezes, você começa a ler e não se interessa... acho que na 5ª série não, nem na 6ª, foi mais na 7ª série de chegar assim e falar: 'eu não quero mais...'* (CA, 213).

A 7ª série sugere um momento nevrálgico nessa relação, que passa a ser apreendida com outras *tonalidades*. Esse sujeito aponta em sua trajetória de leitura uma mudança radical entre a relação que estabelecia com os livros, quando criança e nessa fase da adolescência. Diz que ler era como brincar e, ao narrar sua ligação com a leitura na infância, empolga-se e contagia com sua maneira de falar:

> *(...) Eu era assim mesmo, eu tinha um prazer MUITO grande pra ler!!! (...) eu via o livro como uma brincadeira mesmo (!) e eram livros gostosos de ler...* (CA, 213).

Em torno dessa conversa, CA vai explicitando que seu interesse pelos livros foi diminuindo e aponta alguns elementos que podem ter influenciado nessa relação:

> *(...) livros de época, que são antigos as histórias eram mais demoradas, mais difíceis... a linguagem que vai dificultando... aí eu me desinteressei mesmo pela leitura...* (CA, 213)

O conteúdo do livro, aparece mais uma vez, como um fator do desinteresse nessa fase, pois alguns depoentes apontam que certos livros são chatos e desinteressantes como, por exemplo, alguns títulos relacionados à literatura nacional: *'(...) não vejo como as pessoas têm prazer em ler um livro desse. Ler e curtir um livro tipo, Senhora'* (CA, 214). Ou ainda:

> *Leio... alguns maçantes... acho que na 7ª série foi pior ainda, sei lá, foi ruim... O Retrato de Doryan Gray, não acabei. O Fantasma da Ópera, intragável... Agosto, não acabei (...) Cara, não acabei de ler!* (FE, 192).

Mediante essa idéia, os próprios sujeitos apontam algumas estratégias, já utilizadas pelos professores, que possibilitam atenuar tal questão:

> *Tem um trabalho de literatura que a gente fez ano passado que você podia escolher... eram vários grupos e você podia escolher o que você queria ler. Eu acho que isso ajuda sim! Ajuda muito até! (...) você pode escolher aquilo que é menos chato, entendeu? (...) você podendo escolher fica assim... mais prazeroso...*(CA, 215).

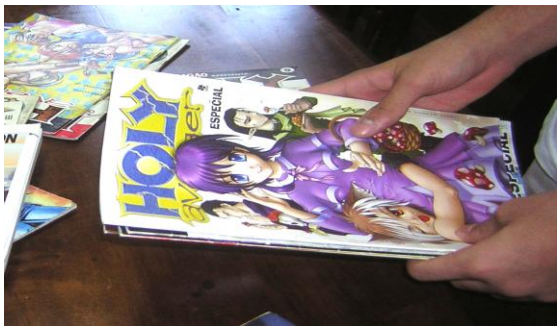
> *(...) é melhor você poder optar por uma coisa que você goste mais ou não* (LE, 202).

Dessa forma, os alunos vão remetendo-nos a alguns caminhos que podem ser percebidos como uma possibilidade de trabalho nessa fase da escolarização que lhes parece mais interessante, ou *'menos chato'* de acordo com CA.

A leitura-prazer associa-se, também, à possibilidade de outros suportes de leitura e às oportunidades de poder comentar e discutir esse material. Assim, temos depoimentos em que as revistas, os gibis, os mangás e os livros que circulam na mídia são apontados como prazerosos. Boa parte desses materiais não aparece como suporte que marca a trajetória de leitura escolar. Destacamos as falas abaixo:

(...) Eu gosto de mangá, gosto de

> *anime... É mágico! É muito legal, tipo o que eu li eu achei muito legal! Mexia mesmo... reações... tipo, gostei disso...* (FE, 191).



Material trazido pelo aluno

> Tem livros que a escola não manda e eu leio porque eu me interesso. Tem um livro que eu li do Amir Klink, Cem Dias Entre O Céu E O Mar, que é um livro que eu gostei bastante. Li também Carandiru e gostei *(PA, 182).*

Nesse contexto, a obrigação, atributo da escola, parece marcar a princípio a experiência de leitura como uma atividade desassociada do prazer. Idéia que a priori parece-nos óbvia e até natural! Como gostar e sentir prazer por uma tarefa que nos é imposta? Essa elaboração torna-se mais evidente se levarmos em conta as vivências atuais dos nossos adolescentes. Contudo, retomamos os pressupostos teóricos que dialogam com esse trabalho, ressaltando o caráter ideológico e histórico da palavra; pontuamos, nesse sentido, que os valores pós-modernos da nossa sociedade destacam o hedonismo, enfatizando os gostos e interesses pessoais. (Britto, 2004).

O leitor não passa incólume às construções de idéias e imagens inscritas socialmente em relação a diversos fatores que envolvem as práticas da leitura, incluindo desde o conteúdo, a qualidade até o próprio gesto de ler.

Nessa direção, o trabalho de Marcelino (2003) contribui com nossa discussão pois, ao abordar o discurso do prazer na leitura, a autora delineia os modos e as concepções acerca desta idéia que tomou forma, se difundiu, ganhando até mesmo um caráter "natural" nos diversos espaços da sociedade. Contudo, argumenta:

> *"(...) quando olhamos para a história do ensino da leitura, observamos que não se entendia a formação de leitores como se entende hoje. Quando realizamos certas práticas pedagógicas ou apoiamos certas visões, aderimos a concepções/discussões no campo da leitura e formação de leitores que são forjadas historicamente"* (p.27).

E, ainda, a autora afirma que o gostar ou não de ler encontra-se imbricado numa trama complexa, que não se limita ao próprio ato:

> *"(...) Então, ler ou não, gostar ou não; este ou aquele livro são "escolhas" reguladas pelos valores sentidos da leitura, ou seja, por aspectos que ultrapassam, e muito, o próprio livro"* (p.35).

Pretendemos questionar o caráter natural que muitas vezes se configura em torno do prazer, do gosto e do interesse pela leitura. Essas idéias e sentimentos acerca dessa prática são construídos e atendem às demandas sociais, bem como às experiências pelas quais o sujeito teve a possibilidade de vivenciar.

As idéias de Larossa (1999) apontam-nos uma reflexão bastante pertinente:

> *"Ler não é um dever no sentido de uma obrigação, mas no sentido de uma dívida ou de uma tarefa. E é uma dívida e uma tarefa – a dívida e a tarefa da leitura – que o professor dá quando remete o texto. Uma dívida é a responsabilidade que temos para com aquilo que nos foi dado e enviado. Uma tarefa é algo que nos põe em movimento(...)"* (p.140).

Com esta elaboração, o autor leva-nos a pensar na função do leitor e sua experiência no contexto escolar, identificando seus compromissos e responsabilidades frente ao material que lhe é dado a ler. Além disso, nos faz refletir sobre a proposta articulada e demandada pelos professores, como dispositivos que movem os alunos. Propõe-nos, assim, que, a leitura seria um dever no sentido de uma dívida e de uma tarefa, sinalizando, sob a nossa ótica, a função e o papel social dos sujeitos envolvidos e o contrato que se estabelece entre eles durante essa prática.

Percebemos nos relatos que, mesmo identificando a falta de prazer em relação a alguns livros exigidos pela escola, esses alunos reconhecem esse espaço como uma instância que tem por função o trabalho com determinados tipos de leitura, ou seja, o trabalho da escola estaria condicionado a promover leituras consideradas relevantes socialmente, o que justificaria a obrigatoriedade no dizer dos depoentes.

Nessa direção, Abreu (2004) afirma que:

> *"É preciso lembrar que a distração e o passatempo não são, necessariamente, os motivos mais fortes que levam alguém à leitura. Boa parte das pessoas lê para instruir ou para se informar. Além disso, é possível ler muito sem que se tire disso algum prazer"* (p.p.33-34).

Vejamos mais alguns trechos dos alunos ao discorrerem sobre esse assunto:

> *Eu concordo com a leitura obrigatória porque você está adquirindo uma bagagem, aqueles livros que todo mundo já leu e algumas obras são clássicas e todo mundo teria que ler, mesmo quando eu não*

> *gosto. Talvez se tivesse lido em outra situação, sem ser obrigada, talvez eu tivesse gostado. Mas sabendo que eu estou sendo obrigada a ler este livro eu já não gostava* (PA, 184).

> Se a escola não exigisse na 7ª e na 8ª série a leitura eu não teria lido nenhum livro. Não é assim, se você não ler não vai passar de ano, mas... você tinha que ler. Nisso, você sentia motivado... *(LE, 202).*

> (...) esse foi o mérito da escola porque eu desenvolvi o gosto pela leitura... tipo... tirar a parte mecânica do ler e deixar a parte legal, entender as coisas do livro *(NA, 209).*

Essas elaborações nos apontam para uma exigência da escola em relação à leitura, principalmente em torno de determinados livros, tidos como importantes, associada a uma idéia que assumiu um valor na sociedade, principalmente, em segmentos sociais, como o analisado. Foi o que pudemos observar na fala de PA, quando considera obrigatória a leitura dos livros que fazem parte de obras clássicas e que todos teriam que ler, mesmo não gostando.

Chamamos a atenção para algumas contradições nos depoimentos, principalmente, nessa fala de LE: "... você sentia motivado..." *Sugerindo que a insistência na leitura pode levar à motivação, contradizendo alguns discursos que se infiltram na sociedade e, até mesmo, o seu próprio discurso, de que a leitura pelo prazer/gosto segue o caminho do interesse pessoal.*

Essa idéia sugerida por LE em relação à motivação, por meio da insistência, leva-nos ao depoimento de NA, que assume gostar de ler e mostra-se como um leitor autônomo, no sentido de buscar leituras por interesse pessoal; ele considera que sua relação com a essa atividade está, em grande parte, associada ao modo como a escola encaminhou seu trabalho com essa prática. Nessa direção, afirma que foi por meio da exigência da escola

em relação aos livros adotados que o prazer se constituiu. O que, também, contraria a idéia que vinha se delineando (prazer associado ao interesse pessoal).

De acordo com o depoimento de NA:

> (...) Tipo, começar a estimular o processo em doses homeopáticas pra fazer você ganhar o gosto por ler.
>
> (...) a escola me deu um pouco desse gosto porque ela sempre me dava o livro pra eu ler e eu lia. No começo era 'Ah, ler, ... ler... LER! *[risos...ele foi falando de um jeito que vai desde um ler como atividade pouco interessante até um ler expressando algo prazeroso] (NA, 208).*

Em seu relato, FA explicita sua opinião a respeito dessa obrigatoriedade, legitimando a ação da escola, através do discurso de que, como alunos ainda em formação, não têm condições de avaliar a importância de determinadas leituras. Menciona o vestibular como exemplo, em que vai ser obrigado a ler algumas obras:

> *Eu acho que até o colegial tem que ser obrigatória porque a gente não tem condição de saber que isso um dia vai ser importante. Até porque vai cair no vestibular 10 livros e são livros difíceis (...) e o professor sempre fica falando que é importante, então acaba entrando na cabeça que tem que ler... aí acaba lendo* [risos] (FA, 178).

Destacamos, também, neste trecho, a figura do professor que insiste no discurso de que a leitura é importante, influenciando, assim, seus alunos em relação à idéia que vai se configurando a respeito dessa prática, que de acordo com FA, '...acaba entrando na cabeça que tem que ler... aí acaba lendo...'

Cabe ressaltar que os nossos sujeitos estão inseridos numa dinâmica de ensino-aprendizagem dentro de uma instituição que tem como objetivo construído fazer-aprender; o que implica dizer que os alunos estão em relação com um conjunto de práticas e idéias que, certamente, interferem na forma de apropriação, na concepção, e no uso que têm da leitura, incluindo certos modos pedagógicos de trabalhar com essa atividade.

Nessa direção, Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2005), ao analisarem as trajetórias de leitura de professores, sinalizam uma circularidade de enunciados marcando a formação do leitor. De acordo com as autoras, as histórias de leitura constituem-se por uma multiplicidade de enunciados *"que circulam na escola e fora dela sobre o que seriam práticas mais democráticas para o ensino do gosto pela leitura e também enunciados que tomam como necessários vários procedimentos didático-pedagógicos para instaurar a prática de leitura..."* (p.81).

No jogo social de papéis e funções que exercem os sujeitos, os professores, dentro de seu campo de atuação, são responsáveis pela escolha dos materiais de leitura, pelas estratégias e procedimentos a serem usados e, partindo das expectativas que certamente possuem acerca desta, propõem a forma pedagógica através da qual os alunos devem interagir com determinados textos. De acordo com Corrêa (2001): *"Tais providências são tomadas em função de uma previsão de leitura, uma expectativa quanto ao modo como os alunos devem se relacionar com os textos que lhes são propostos"* (p.27).

Segundo o autor, a leitura dos alunos também estaria condicionada, além dos dispositivos dados pelos autores e editores, pelos dispositivos pedagógicos, responsáveis pela passagem do texto ao leitor na escola. Isto implica dizer que a leitura também sofrerá influência do modo como será encaminhada ao leitor.

Dessa forma, as falas apontam para um discurso associado a uma tarefa, a um trabalho a ser cumprido com finalidades estabelecidas a priori, ou seja, com objetivos que possam atender às expectativas dos que se encontram envolvidos nesse processo de escolarização.

Podemos perceber que os relatos dos depoentes incluem a obrigatoriedade, o prazer e o interesse pessoal, como fazendo parte das experiências de leitura na escola. Estes sentidos construídos, em torno dessas práticas, parecem compor a relação que os alunos mantêm com o objeto nesse espaço. O prazer, o interesse e a obrigatoriedade emergem como apreensões que ora se contrapõem, ora se complementam e ora são interdependentes.

- **Lugares de leitura**

Essa coisa de ir à biblioteca que a escola fazia era legal! (NA).

A sala de aula e a biblioteca, invariavelmente, são os locais que mais aparecem como espaços importantes de leitura na escola. Em alguns depoimentos surgem locais de passagem como o corredor, o pátio e o quiosque; mas, a impressão que temos é de que não são considerados espaços de leitura por alguns dos depoentes, apenas parece que *escapam* da fala quando conversamos. Ilustramos com um trecho de FE:

> *(...) Às vezes, eu lia em pé andando... mas isso não conta... não é pra contar isso, né?*
>
> [pesquisadora] Você lia em pé, andando, onde? Conta...
>
> *No corredor... saindo da biblioteca pro pátio... eu faço isso, de vez em quando... quando eu era pequeno eu pegava os livrinhos e saía em pé andando da biblioteca...* (FE, 197).

Neste fragmento, FE certificou-se com a pesquisadora se a leitura em pé e andando era válida. Parece ter estranhado este modo de realizar a leitura no momento em que o expõe, questionando e procurando na interlocução com o outro a negação ou a continuidade de sua fala e, diante do interesse da pesquisadora, prossegue relatando que costumava sair da biblioteca lendo, que lia no corredor e no pátio.

Pensamos que, ler em pé e andando no corredor e no pátio da escola, causa estranhamento ao aluno, provavelmente, por não ser uma imagem de leitura difundida socialmente.

VI e FA, ao rememorarem e descreverem as idas à biblioteca, indicam a freqüência, a organização do espaço, a locação do livro, os movimentos e as mediações que se inscreveram nesse ambiente:

Toda semana tinha um dia que era o dia de ir à biblioteca. A gente ficava na biblioteca, né... tinha uma hora do dia que devolvia o livro que você alugou,



alugava um novo e ficava lendo um pouco na biblioteca. Era dividido, tinha estante que era só de 1ª à 4ª.Tinha uma parte da biblioteca que era só de livro da série em que estava cursando... tinha livro de 5ª à 8ª, livro didático e tal. Eu lembro que a gente deitava na almofadinha da biblioteca, brincava de jogar almofada, zoando, jogando nos amigos... levando bronca da professora... (VI, 173).

Foto atual: locação de livro

Os depoimentos indicam a biblioteca como um espaço privilegiado na formação desses alunos. Eles relatam que a visita à biblioteca ocorria juntamente com o professor da classe. Esse ritual prosseguia até a 4ª série; depois dessa fase aconteceram algumas idas, porém não são tão freqüentes.

Fotos do arquivo da escola



Lembro da biblioteca... Lembro que era maior do que aquilo ali. Ah, não sei explicar... tinha os livros das crianças lá [illegible] as almofadas, via só

No fragmento abaixo, percebemos que, de 5ª a 8ª série essas visitas à biblioteca se davam a partir da adoção do livro; assim, a primeira leitura do livro era feita na biblioteca:

> *De 5ª. a 8ª. quando você adotava um livro, uma aula, a primeira, a gente lia na biblioteca.* (VI, 174).

Esse procedimento sugere que os professores reconhecem esse espaço como importante para o primeiro contato com o livro adotado, procurando, dessa





Fotos do arquivo da escola

forma, garantir um local na escola para a leitura, que a partir da 5ª série encontra-se praticamente relacionada a uma prática que se faz em casa.

Organização antiga da biblioteca

A troca de informações sobre a qualidade do livro, na opinião dos colegas, é outro referencial vivido na biblioteca, o que ilustra a interferência do outro na escolha individual. Foi o que observamos no relato de LE:

> (...) Quando tinha biblioteca, que a gente ia à biblioteca, tinha livro que o pessoal lia e você queria levar o livro... falava 'maior ruim, não pega!' Aí você não pegava. Ou 'esse livro aqui é o maior legal!' Você levava ele. Tem uma troca de informação sobre o que você leu, sobre o que o cara leu... ou você vira e fala 'eu li esse livro e é bom' *(LE, 205).*

A biblioteca aparece como indicação, para alguns alunos, de sugestão de livro com a finalidade de compra:

> [Ele pega os livros da coleção Salve-se Quem Puder] *Esses livros eu comprei porque eu vi na biblioteca* (VI, 173).
>
> *É... tipo, foi assim, todo mundo falando o Harry Potter... aí, eu peguei o livro e achei o maior legal, aí eu peguei o segundo, oh, o maior legal!*

Foto do arquivo da escola

[pesquisadora] Pegou aonde?

Aqui na biblioteca (FE, 197).

A figura da bibliotecária é mencionada, no relato de VI, como uma referência importante que compunha esse espaço:

> *Lembro mais da CI* [bibliotecária] *.. 'CI, eu quero esse livro'. Se não tinha, no dia seguinte ela aparecia com o livro pra você alugar. Se passava do tempo de entregar tinha que pagar. Eu perdi vários livros do colégio e aí eu dava outro igual para colocar no lugar. Eu lembro que a CI era sempre gente boa com a gente... Eu lembro dela conversando, brava com a gente, quando entrava na biblioteca comendo...* (VI, 174).

Salientamos, nesse trecho, a possibilidade de solicitar um livro à bibliotecária e às regras do ambiente: se não entregasse o livro no prazo estipulado, teria que arcar com uma multa e não era permitido comer na biblioteca. Sob nosso olhar, são indicativos de valorização desse espaço, que prevê a oferta de materiais de leitura que o aluno solicita, assim como a preservação do local.

Gostaríamos de pontuar, também, a questão dos modos de ocupação da biblioteca, que, segundo alguns relatos, principalmente o de VI, contrariam algumas idéias de que esse espaço é um local marcado pela leitura e pelo silêncio. Quando diz: *'Eu lembro que a gente deitava na almofadinha da biblioteca, brincava de jogar almofada zoando, jogando nos amigos...'* ele sugere outros movimentos nesse espaço, que marcaram sua história de leitura na biblioteca da escola.

Outro ambiente que aparece como uma referência em destaque da leitura na escola é a sala de aula. Nesse lugar, os alunos indicam várias situações em que a leitura materializa-se: na roda, na voz do professor, do colega, individual, na locação do livro, na invenção da história, no contar para o outro... O trecho abaixo reconstrói uma imagem da estante com livros, situada na classe, e uma forma de uso dos materiais:

Foto do arquivo da escola

> *Não sei se foi na primeira série, mas cada sala tinha sua bibliotequinha, uma estante com 4 prateleiras e todo começo do ano todo mundo trazia um livrinho. Aí a gente colocava na prateleira, aí toda 6ª feira ia lá,*



Essa descrição de LE leva-nos a refletir sobre as condições de produção da leitura instaurada nesse espaço. Ao solicitar que os alunos tragam um livro para fazer parte do material da estante e propor a locação semanal dos mesmos, a escola demonstra priorizar o hábito da leitura e considerar importante que a composição da biblioteca de sala também contemple livros de interesse dos alunos.

Este relato indica-nos, também, uma certa liberdade, inscrita nos modos de se apropriar dos materiais da estante, apoiada na possibilidade de ver a figura, inventar a história e expor para o colega sua criação.

> Nesse contexto, alugar um livro, ouvir histórias, brincar nas almofadas, ler com vontade, se interessar, escolher, perder a escolha para outro colega, levar bronca da bibliotecária, pedir uma dica a ela, representam algumas das experiências de leitura nos espaços da escola, que estão presentes nas histórias desses leitores.

Ressaltamos, contudo, que nem todos os depoimentos trazem essa visão valorizada em relação aos materiais de classe e à biblioteca da escola, pois temos, no relato de FE, uma opinião a respeito desse espaço não tão positiva, como nos mostram os outros participantes:

> *Tipo, eu não era do tipo 'vamos à biblioteca pegar o livro e ler, oh, vamos!' Todo mundo 'legal' e eu...'vamos até a biblioteca pegar o livro e ler...' Eu nada. Tinha também tipo, uma biblioteca na sala e tinha que pegar... eu pegava e achava... tipo, meio babaca, nada de importante...* (FE, 197).

Dessa maneira, aponta-nos que, para os colegas, esse procedimento era importante, não tendo o mesmo valor para ele, pois demonstra não atribuir a mesma importância que os demais; pareceu-nos indiferente diante dessa prática.

Se analisarmos outros trechos de seu depoimento em que comenta sobre a biblioteca, é possível perceber que sua atitude, frente às escolhas pessoais, não era concluída, ou seja, quando optava pelo mesmo material do colega, não o disputava; e, no sentimento de incômodo perante o tempo que levava para

escolher outro livro e da impressão que tinha de estar sendo observado, pegava qualquer material. Ilustramos com o relato:

> *'(...) vou pegar tal livro, parece interessante.' Aí chegava alguém na sua frente e pegava e você, 'hum...' Aí, tinha que pegar outro livro... não conseguia ficar muito tempo escolhendo, todo mundo olhando ... tipo, 'estou demorando demais para pegar o livro'. Então, eu pegava qualquer livro e ia embora* (FE, 197).

Esse depoimento nos sugere que é possível estabelecer uma relação entre a indiferença que demonstra acerca da biblioteca e suas atitudes em relação às suas escolhas e à percepção que tinha dos colegas e de si mesmo. Ao nosso ver, reflete a tensão, a trama que se instaura no processo de constituição do sujeito, mais especificamente, na relação com o(s) outro(s) e com a realidade em seu entorno.

Esse relato nos faz pensar o quanto a história do desenvolvimento dos sujeitos é permeada e infiltrada por movimentos diferenciados e complexos que compõem o processo de interação entre os pares.

Nesse sentido, compreendemos que a singularidade vai invadindo os espaços do grupo, ao mesmo tempo em que seu conteúdo e sua forma se constituem por meio dele.



2004: Biblioteca atual da Educação Infantil e de 1ª à 4ª série

Destacamos, ainda, alguns trechos que apontam para outros lugares além da classe e da biblioteca:

(...) eu lembro que no pátio tinha uma queimada desenhada, a gente saía da biblioteca e sentava perto daquela árvore, aí tinha esse espaço... acho que só *(PA, 187).*

Acho que no quiosque, que tinha na escola, eu já li livros... eu não lembro direito... (VI, 174).
Ah, várias vezes eu li no pátio! Ou então essas coisas de você sentar encostada na árvore e começar a ler. Tinha o parquinho também! Eu já li no parquinho. Às vezes, no intervalo sei lá, eu ficava ali lendo, eu lia. Acho que pela escola inteira. Sala de aula, biblioteca, pátio, parquinho, sentada no tanque de areia... [risos] *várias coisas assim* (CA, 218).

Salientamos que esse trecho do relato de CA marca o processo de rememoração, durante a entrevista, pelo modo como expõe: entremeado de sentimentos e palavras que causam emoção, manifestado no riso, no olhar, nos gestos...

Esses relatos apontam os lugares de leitura da escola que marcaram as histórias desses alunos e indicam elementos relevantes destes espaços : oferta de material, acesso, troca de informações, indicação de livro, orientação da bibliotecária, descontração, prazer, interesse, vergonha e recusa.

- **O aluno como autor e produtor**

Você lembra que um dia você já foi criança e aproveitou muito! (LE).

(...) a gente é criança e sonha a gente fantasia um monte de coisas (CA).

Alguns participantes trouxeram histórias/livros produzidos por eles, contribuições que consideramos primorosas por representarem uma construção do aluno viabilizada através de um procedimento escolar.

Diante do material que trouxeram, os depoentes sinalizaram, por meio de gestos e dos relatos, uma relação afetiva com essas práticas que se efetivaram na sala de aula. Esse material representa a opção feita, por alguns dos depoentes, dentre os materiais considerados significativos durante sua trajetória de leitura na escola.

Remexendo nas produções e nas páginas, vêm à tona falas que possibilitam uma aproximação das experiências passadas, contagiando, mais uma vez de forma marcante, a pesquisadora durante a entrevista. Nesse sentido, destacamos o depoimento de PA:



Esse foi o primeiro livrinho que eu escrevi... As Memórias De Alice. Então, o que aconteceu foi o seguinte, a gente tinha contato com os livros e a gente teve que criar um livro. A partir da leitura a gente teve uma estrutura para montar esse livro, entendeu? Eu montei esse livro baseado no que eu vi e no que eu estava lendo (...) você vai seguindo um modelo do que você está aprendendo... *(PA, 187).*



PA faz uma referência à estrutura textual, elaborada socialmente, como um elemento, que considera importante, para suas produções pessoais. A depoente remete-nos à relevância do modelo como um indicativo, que propicia outras criações.

Nesse ponto, recorremos aos estudos de Vygotsky (1993) que consideram que, tanto a imitação quanto o aprendizado desempenham um papel importante no

desenvolvimento humano, pois, "(...) trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento" *(p.89).*

A imitação, portanto, não é vista como uma atividade mecânica, mas com outra conotação: a de ampliar as possibilidades em torno do conhecimento. Segundo este autor, "(...) o único tipo positivo de aprendizagem é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia (...)" *(p.89).*

Nesta perspectiva, o relato de CA assinalou o acesso à estrutura do texto, ou seja, a formas culturalmente organizadas e oportunizadas pela escola, como um recurso que subsidiou sua produção.

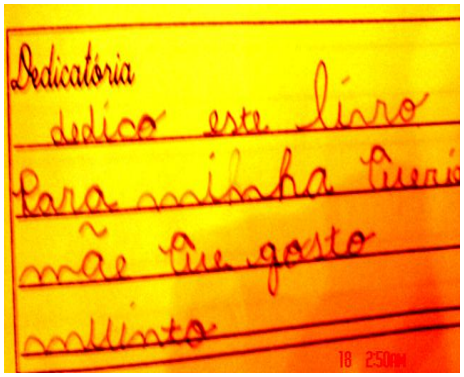
As Memórias de Alice foi o primeiro livro que escreveu quando ainda estava no Infantil; assim, antes mesmo de aprender as letras, escrevia livros. Essa elaboração nos leva a refletir sobre seu processo de aquisição da leitura e da escrita nesse contexto, possibilitando-nos dizer que foi um processo ancorado na idéia de que a produção escrita vai além do código, além das letras impressas numa folha.

Seguindo o relato de PA:.



Tem esse aqui... que é baseado na mesma autora desse livro, *[mostra o livro Os Bichos Que Tive, de Sylvia Orthof]* (...) Eu estava no Infantil quando eu fiz esse livro e é uma coisa legal (!) porque tem o trabalho de todo mundo da classe...

[pesquisadora] Ah, que legal!



Só que nessa época, a gente não sabia ainda escrever. Você pode ver que foi a professora que escreveu. Tem de todo mundo da classe e reuniu num lugar só (...) E depois cada um fez o que a mãe significava pra você... entendeu? (...) a minha mãe eu falei que parecia uma panela porque ela gostava de cozinhar... *[risos]* ...a professora falou do livro, ela leu porque a gente não sabia ler, era muito pequeno... comentou do livro... que falava sobre o significado da mãe pra gente *(PA, 187).*

Material trazido pela aluna

Nesse trecho, remete-se a um material confeccionado pelo grupo, que tem como referência a leitura de um livro de Sylvia Orthof. Parece que a estratégia foi partir do livro para conduzir uma relação entre as mães dos alunos e as coisas.

Ressaltamos, nessa direção, que trabalhos (Leite, 2001; Tassoni, 2000; Abaurre, Mayrink-Sabinson, Fiad, 2003; Cagliari, 1999) que envolvem reflexões sobre o processo de alfabetização pontuam que as situações vivenciadas no interior da escola devem considerar, além do domínio das regras do código escrito, as funções, os usos sociais da escrita e os processos envolvidos na trajetória do aluno.

Cagliari (1999) sinaliza a importância de observarmos a habilidade da criança em produzir textos orais na sala de aula e utilizar tal habilidade como ponte para suas produções escritas nos estilos esperados pela escola e pela cultura.

Destacamos o modo como PA fala desses materiais, como lembranças emocionadas e engraçadas. Lembranças que todos comentam até hoje na classe, apontando-nos a idéia de que esses momentos constituíram-se como experiências significativas por permanecerem e ultrapassarem o tempo.

Outro relato, que consideramos relevante nesse sentido, é o de LE :

Foto do arquivo da escola



[pesquisadora] Esse material é um álbum de animais?

Nossa! Esse daqui é de quando eu estava começando a escrever!

Minha mãe lembra bem e quando a gente está sentada eu, ela e minha irmã, a gente morre de rir quando ela começa a contar que eu escrevia, por exemplo, ELEFANTE, era EE, só escutava o som da vogal, quando eu tentava colocar uma consoante, colocava uma que não tinha nada a ver... era só a vogal *[risos] (LE, 199).*

São depoimentos, como já assinalamos, emotivos, cheios de ênfases, de comentários surpresos diante da produção pessoal, dando-nos a impressão de um re(descobrir) o próprio caminho e, nesse movimento de gestos e palavras, algo novo parecia surgir através dos registros: o processo de leitura e escrita pelo qual passaram.

Junto com o material, vêm lembranças das conversas com a mãe e com a irmã sobre sua fase inicial da escrita. São recordações que trazem o riso e que, portanto, nos permitem pensar que esta atividade constituiu-se como algo prazeroso. Sua fala mostra, ainda,

que seu processo de aquisição passou por um trabalho que incentivava as hipóteses do sujeito em relação à escrita, a partir da relação fonema – grafema: *'só escutava o som da vogal...',* assinalando uma referência do trabalho com a escrita pelo qual passou.

PA também menciona essa relação com a escrita:

> *(...) era aquela leitura meio que associava os sons com a escrita...sabe? Muinto*... [lemos essa palavra no livro], *feliz está com s* (PA, 187).

Neste sentido, destacamos uma afirmação de Di Nucci (2001):

> *"Sabe-se que a criança traz marcas da escrita a partir de sua história de interações cotidianas. Essas marcas constituem-se em conhecimentos sobre a linguagem escrita, tendo a oralidade como referencial. A oralidade e a interação com o adulto parecem ser os fatores mais influentes na construção da escrita pela criança"* (p.63).

É possível dizer que o processo de alfabetização desses sujeitos teve a linguagem oral como um ponto de apoio nas elaborações infantis. Essa visão guia-nos ao do modo como esses alunos enfrentaram a questão do erro durante a fase de aquisição da escrita. Eles demonstram que errar faz parte do jogo, ou seja, suas suposições, na fase inicial da produção escrita, parecem ser elementos constitutivos desse processo. Tassoni (2001), em sua pesquisa, afirma que os procedimentos e a forma como o professor observa e trabalha com o erro, *"(...) reflete diretamente na disposição do aluno em arriscar-se, melhorando sua autoconfiança"* (p.249).

Vale mencionar que o modo como a instituição escolar, muitas vezes, lida com as inadequações do ponto de vista da norma, pode ser reveladora de sua insegurança ao trabalhar com os textos produzidos pelas crianças, com suas marcas individuais, suas hipóteses e as soluções idiossincráticas que lançam mão durante o processo de alfabetização (Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad, 2003).

No caso da nossa investigação, os dados sugerem modos de fazer que contemplam as vivências dos alunos enquanto sujeitos individuais e enquanto grupo, de modo a considerá-los como fazendo parte do processo e não à parte dele.

Continuando o depoimento de LE, percebemos alguns caminhos que embasaram as práticas de alfabetização, o que, mais uma vez, levou-nos ao trabalho desenvolvido como um elemento significativo:

> [pesquisadora] Você trouxe esse material por que marcou? Marcou a sua história de leitura na escola? Você acha que esse trabalho contribuiu pra tua formação como leitora?
> Com certeza porque assim, com o projeto da Bruxa Onilda, que foi quando eu aprendi a ler e escrever, tem até letra de forma ainda, o processo de aprender... você lia, a professora lia, você ia colocando o que você pensava (...) é difícil explicar porque marcou, assim... Marcou porque você estava o tempo todo...cada situação que acontecia... o que acontecia com ele, você

sempre identificava alguma coisa que acontecia com você (...) Então não era um trabalho que você, simplesmente, lia o livro. Você lia o livro, demorava meses para fazer a apostila *(...) (LE, 200).*

[pesquisadora] E marca por isso, pelo trabalho que foi desenvolvido?

É, pelo trabalho, eu olho e lembro quando eu desenhei... esse foi muito da hora, eu lembro desenhando e dando risada... *(LE, 201).*

O relato de FE, abaixo, expõe outros aspectos do processo de alfabetização: trabalhoso e nem sempre agradável. Diz que, inicialmente, considerava mágico, conferindo um sentimento de encanto e de conquista a essa fase da escolarização, mas, apesar disso, diz que não gostava.

Foi o que pudemos observar:

> *Quando eu aprendi a escrever eu não gostava, eu achava chato... porque é trabalhoso, então eu não gostava muito no começo mesmo... tudo bem, eu achava 'oh, mágico, eu estou lendo!' Mas... eu tendo o interesse de ler, não* (FE, 192).

Estes depoimentos marcam, no nosso olhar, a composição desse processo, constituída por apreensões diferenciadas: momentos tidos como trabalhosos, que exigem dedicação, outros como prazerosos, recontados com saudosismo.

Mesmo não sendo o objetivo central dessa investigação analisar a proposta da escola, os relatos nos conduziram, várias vezes, a uma reflexão nessa direção, por entendermos que os dados apontam para práticas planejadas e estratégias pedagógicas que influenciaram na trajetória desses alunos como leitores.

Nesse sentido, os materiais apresentados pelos alunos e o modo como as narrativas foram tomando corpo, remetem-nos a um trabalho pedagógico voltado para a formação do sentido, ou seja, parece haver uma preocupação, por parte dos professores, em marcar esse processo através de atividades que possibilitem a formação do significado na relação entre sujeito e conhecimento.

Enfatizamos, também, o papel do professor, que, sob a nossa ótica, é de intervenção pedagógica, identificando formas de apropriação, reflexão e interpretação do aluno em relação à escrita, em diferentes momentos dessa fase da escolarização. Nessa direção, concordamos com a afirmação de Larocca e Saveli (2001):

> *"Importante, ainda, é vislumbrar a possibilidade de superar a oposição entre o paradigma centrado no professor e o paradigma centrado no aluno, considerando a ação/interação/co-constituição de ambos na grande complexidade do processo de alfabetização"* (p.215).

- **Formas de apropriação dos materiais de leitura**

> *Lógico! O que é meio tosco me atrai, ah, é meio tosco, que legal... acho os livros toscos engraçados* (FE).

Iniciamos com um trecho de CA que, diante da leitura de um livro que não considera interessante, lança mão de outro suporte para apropriar-se - a Internet - e, ainda, aponta para diferentes formas de contato com o escrito: ler a metade, ouvir as pessoas, ler o resumo, participar da discussão:

> *(...)você lê metade do livro e não lê inteiro e as pessoas te contam... você vai lá e pega um resumo na Internet pra complementar essa leitura que você não terminou. Aí tem discussão do livro na escola e você consegue ficar mais por dentro do livro e tal* (CA, 213).

Nessa mesma direção, destacamos o relato de VI:

> *(...) um livro chato, daí eu dou uma enrolada... pulo umas partes do livro... faço resumo...* (VI, 170).

A leitura proposta pela escola pode ser, também, um modo de conduzir ao sono, em algumas ocasiões*:*

> *Os livros da escola por exemplo, às vezes de noite, estou sem sono... 'bom, preciso dormir, eu vou ler!' Porque eu sei que eu vou ler e pegar no sono rápido. Já cheguei a pensar assim também* [Risos] (CA, 216).

Tanto CA quanto VI pontuam algumas práticas que remetem a maneiras de ler e de usar a leitura que, possivelmente, não foram previstas por seus professores; pois, ao selecionar um livro para leitura e trabalho em classe, é provável que o professor não tenha pensado que esta escolha poderia causar sono. Essa reflexão nos faz pensar que o caminho entre a seleção/a proposta e a leitura realizada pelo aluno há um intervalo onde se inscrevem diferentes modos de apropriação e de significação do material. Esses jovens relatam que nem sempre a leitura se dá por meio do livro, que na maioria das vezes é comprado, mas através do resumo na Internet ou até mesmo por meio da oralidade, tendo o colega como narrador.

LE evidencia, no trecho abaixo, ter clareza quanto às diferentes maneiras de se apropriar do texto quando a leitura se instaura, apontando algumas liberdades do leitor:

> (...) Ler duas vezes ou ler mais por cima, cada um tem o seu jeito de ler, o seu tempo e faz a sua interpretação... não cobra uma leitura generalizada 'todo mundo tem que ler assim!' Cada um tem o seu lugar, tem gente que gosta de ler na cama, na rede, com a televisão ligada... entendeu? Vai de cada um *(LE, 203).*

Dentre as diferentes mediações e sentimentos demonstrados em torno dessa prática, ressaltamos o prazer que PA afirma sentir ao ler em voz alta na

classe; assim, o que para alguns pode ser considerada uma atividade constrangedora, tornou-se uma prática interessante na sua trajetória:

> *Eu lembro que eu gostava muito de ler em voz alta na sala, eu sempre gostei (...) Acho que eu tenho facilidade de ler em voz alta, mais do que quando eu leio em voz normal. Em situações de leitura silenciosa eu não gostava muito. Aí quando tinha que ler em voz alta eu sempre me candidatava a ler porque eu gostava...eu lembro que as professoras liam bastante* (PA, 182).

Esse fragmento nos reporta às reflexões que Corrêa (2001) levantou em sua pesquisa; o autor reconhece as significações que um mesmo texto pode possibilitar na voz de outro leitor, seja pela tonicidade da voz ou pelas ênfases ou pelos destaques, regulados pelas intenções do leitor*. "Portanto, quando se elege um aluno para realizar a leitura em voz alta para o restante da turma, isto implica não apenas delegar a ele a função de ler, mas também o próprio trabalho de produção de sentidos do texto"* (p.55).

Parece-nos que foi dessa maneira e com essa concepção que PA construiu sua relação com a leitura em voz alta, ou seja, para ela, esse ato está permeado pela possibilidade de atribuir sentido(s), além disso, sua fala sinaliza um ambiente que, provavelmente, estimula e valoriza tal procedimento.

NA assinala a repetição da leitura como uma prática realizada por ele e diz ter lido o mesmo livro umas 10 vezes, mesmo considerando a versão lida de pouca qualidade:

> *(...)Teve uma época em casa que eu não comprava livros, eu comecei a ler os livros duas vezes. O Robinson Crusoé, que foi um livro que eu adorei, eu acho que eu li esse livro umas 10 vezes, com intervalo é lógico, eu adorei o livro, sabe? (...) você já consegue perceber coisas diferentes. É uma adaptação bem merreca... mas eu adorei!* (NA, 207/208).

Esse sujeito expressa o quanto foi agradável ler muitas vezes a mesma versão vista como *merreca* e perceber, através dessas leituras, pontos diferentes.

Em seu relato, sinaliza, ainda, práticas de leitura às escondidas no decorrer da aula, provocando risos por revelarem gestos que, na sua visão, formam uma

imagem de aluno ideal – concentrado e atento à aula do professor, mas que na realidade não condiz com o que está acontecendo:

> *(...) Quando o professor está dando uma aula não muito boa, você pega e abre o livro e fica lendo... e ainda fica com cara de aluno aplicado* [risos] (NA, 210).

FE marca sua singularidade com o material de leitura do momento: o mangá. Explica o que é e aponta para uma diferença cultural no ato de ler: de cima para baixo e da direita para a esquerda.

Vejamos seu relato:

> *O mangá é um gibi de origem japonesa e o interessante é que a leitura é oriental. Seria da direita pra esquerda e de cima pra baixo, o que seria, pra nós, a última página, pra eles é a primeira. Ao contrário...* (FE, 190).

Outro procedimento apontado por ele é a rapidez durante a leitura, como um meio que lança mão para desvendar o final da história:

> *Ler tudo, rapidamente, o mais rápido possível. Por exemplo, o último Harry Potter, que tem, mais ou menos, umas 700 páginas, eu li em 2 dias. Por quê? Porque eu precisava saber o que ia acontecer...* (FE, 191/192).

Ao nosso ver, esses relatos apontam para o ato de ler perpassado por diferentes forças que atuam em sentidos convergentes e divergentes, que em determinados pontos se aproximam e em outros tomam direções opostas, que é impactado por forças que intencionam uma certa estabilidade, um certo modo homogêneo de perceber e conceituar a leitura que compactue com os interesses vigentes. Mas, certamente, como ação humana, a prática de leitura não se conforma e nem se formata a esses interesses, pois carrega em si a força do movimento cotidiano, aquilo que se configura na concretude, no trivial, no comum...

Pudemos perceber que a constituição do leitor é ativa de apropriações, compreensões, que envolvem tempo e re(encontro) com os materiais e com o conhecimento que está em processo de elaboração. *"Há, portanto, todo um percurso entre o compreendido e idealizado e o trabalho pedagógico efetivamente produzido"* (Ometto, 2005:49).

Nesse sentido, através dos relatos que constituíram a base da nossa reflexão, destacamos formas de se apropriar e de usar a leitura - algumas previstas, outras não. Percebemos várias vezes a proximidade nas apreensões que sinalizavam, mas, algumas particularidades, também, vieram à tona.

Essas elaborações remetem-nos à idéia assumida por Ometto (idem) de que *"(...) a mediação e seus efeitos são sempre diversas, porque os sujeitos estão em processos de elaboração distintos, e se apropriam de forma distinta daquilo que se compartilha com eles"* (p.96).

Nosso empreendimento em torno deste estudo foi procurar entender como esses leitores, inseridos no mesmo contexto escolar, participando de práticas comuns, significaram suas experiências de leitura. Ressaltam aos nossos olhos, como pesquisadores e professores, as proximidades, as similaridades, as marcas

coletivas, as contradições, o processo de ressignificação do sujeito em relação à sua trajetória de leitor na escola e as singularidades de cada um.

- **Interpretação de texto:diferentes olhares**

> *(...) Nossa (!), cada bicho papão, sem perna, com bigode ou não... eu acho que o negócio era mostrar que cada um tinha uma interpretação porque o bicho papão não é só o que você pensa, era o bicho papão e cada um tinha uma interpretação e desenhava como imaginava... não era o mesmo pra todo mundo ...* (LE).

A questão da interpretação do leitor, frente aos inúmeros materiais que estão à sua disposição, constituiu-se um ponto de preocupação e discussão deste trabalho, por entendermos que é importante possibilitar, no processo de produção de sentidos, as idéias, a voz e a expressão do leitor; bem como suas histórias pessoais alinhavadas às questões que suscitam os materiais de leitura.

Neste ponto, Bakhtin (1981) traz contribuições profícuas a respeito do processo de significação e compreensão, pois, segundo o autor:

> *"Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o "fundo perceptivo", é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra"* (p.147).

Para Bakhtin, as relações dialógicas são complexas e heterogêneas, não estão situadas somente nas réplicas de um diálogo real, mas no confronto de enunciados que, mesmo distantes no tempo e no espaço, possibilitam uma relação dialógica:

> *"(...) Portanto as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das idéias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos"* (Souza, 2003, p.100).

O cenário que os alunos construíram reporta-se à discussão dos livros lidos como uma prática freqüente nesse ambiente, variando de acordo com a fase de aprendizagem, ou seja, com a série em que se encontram. No início do processo de escolarização, por exemplo, a discussão surge como parte integrante do cotidiano, abrangendo praticamente todas as tarefas escolares. A socialização da produção de cada um é mencionada como algo que parece inerente ao trabalho desenvolvido. Então, produzir, mostrar, comparar, discordar, se omitir e/ou compartilhar são procedimentos, segundo o que ouvimos, freqüentes e que vão marcando cada história e sua relação com a leitura.

Destacamos as seguintes falas:

Foto do arquivo da escola



(...) Gostava de fazer as atividades depois e gostava de ficar comentando com todo mundo sobre as atividades que eu fiz. E por eu gostar, eu pedia a opinião de todo mundo...'ah, o que você achou disso, achou daquilo' *(PA, 184).*

(...) você ouve o ponto de vista das outras pessoas, você acaba vendo coisas que não viu no livro, cada um defende seu ponto de vista, sua opinião. A gente sempre briga, defende: 'é isso! 'não, é aquilo..'. Ninguém entrega, cada um defende sua idéia! Mesmo quando é individual, você olha pro lado e tem gente discutindo, mas é normal... (VI, 172).

Esse procedimento aparece como significativo nessas trajetórias e indica-nos que a possibilidade de poder opinar, compartilhar, trocar e até de *'brigar'* de acordo com VI, amplia as concepções e os argumentos que um sujeito constrói para convencer o outro.

No relato de PA, também percebemos o sentimento de bem estar e de prazer pela oportunidade de dizer, de ouvir e de ver - ações possíveis na partilha entre as produções.

Esses depoimentos vão ratificando a importância da participação do outro: o parceiro na aprendizagem, na construção de idéias, na disputa, no confronto e no acordo; assim, vão (re)desenhando o movimento de constituição de significados, em que a mediação entre as pessoas incorpora-se como fundamental.

Os alunos falam da discussão de maneira bastante especial, o que, para alguns dos nossos participantes, constituiu-se num marco significativo na relação com a leitura construída a partir da 5ª série:

> *[pesquisadora] E na sala de aula, de 5ª à 8ª série, o que você acha que marcou pra sua formação enquanto leitora?*
>
> Discussão de livros. Porque na maioria das vezes isso acontece até hoje. Quando chega no dia da discussão, o que acontece? Você lê o livro de uma forma e interpretou de uma forma e o seu colega ao lado, levanta a mão e fala uma coisa completamente diferente. Aí você fala 'mas como você viu isso!?'Aí você começa a ver vários pontos de vista de livros (...) *(PA, 185).*

PA ressalta essa prática como uma experiência de leitura significativa na sua trajetória e reforça a questão dos diferentes pontos de vista e das formas de interpretar o escrito que se insere no diálogo. Nessa direção, ela delineia o processo de discussão na sala de aula como uma atividade dinâmica, em que ter acesso ao significado apreendido, pelo colega, na relação com o texto pode representar algo completamente diferente da sua percepção.

Essa estratégia (discussão) oportuniza, na visão de PA, uma mudança nas impressões pessoais acerca do conteúdo da leitura, ou seja, o que parecia incompreensível e com valor afetivo negativo, na interação com o grupo, ganha outro significado, possibilitando um deslocamento da apreensão inicial. Foi o que percebemos a partir de sua fala:

> (...) inclusive de livros que eu não gostava eu comecei a gostar porque eram coisas que eu não tinha entendido...aí todo mundo falando, você começa a entender, você vê as outras opiniões, o que as pessoas acham, o que elas perceberam, o que elas gostaram, acho que é melhor... *(PA, 185).*

(...) Um livro que eu mudei de opinião...O retrato de Dorian Gray, eu li esse livro e dizia assim 'tá, o que faz esse retrato debaixo do tecido, o que tem a ver isso?' Depois da discussão deu pra entender que ele era uma pessoa que gostava muito dele mesmo, que ficava sempre sozinho... *(PA, 186).*

Ao conferir às discussões de livros, nessa fase, o status de atividade mais marcante e a que representa um diferencial na sua história de leitura, PA justifica sua opinião narrando os modos como esse procedimento se inscreve na sala de aula. Consideramos pertinente o movimento que ela vai delineando no contanto com a leitura e na busca de sentidos, pois, mostra sinais de seus questionamentos frente ao texto: 'tá, o que faz esse retrato debaixo do tecido, o que tem a ver isso?' Seu discurso remete-nos à idéia de que a relação positiva com o texto passa, também, pela compreensão e pelo diálogo que é possível estabelecer com o escrito. Nessa perspectiva, os significados que são produzidos na interação com a leitura parecem marcar os sentimentos do leitor na relação com o material.

Esses discursos sinalizam uma forma de encaminhar a leitura que considera a produção de sentidos diversos, capaz de suportar diferentes pontos de vista. Tal encaminhamento, proposto pela escola, é percebido pelos alunos que demonstram valorizar tal prática, por possibilitar uma amplitude na relação que mantêm com o material escrito.

Nessa direção, Certeau (2002) nos ensina que *"... o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles, ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam"* (p.266). Assim, o leitor tem um corpo que lê, que ocupa um espaço, que possui reações, habilidades, que se relaciona consigo e com os outros, portanto, possui uma liberdade que subverte o sentido inscrito na página.

Por outro lado, a liberdade do leitor não é absoluta, mas vigiada e controlada, pois está inserida num contexto, numa época, numa cultura. E, nesse sentido, destacamos a fala de VI, que demonstra perceber que a discussão e a

argumentação dos diferentes pontos de vista encontram seus limites na coerência do discurso:

> *Se você defender o que você está colocando, ela considera, mas se você coloca isso e pronto, não! Tem que ser coerente* (VI, 172).

Assim, o ato de ler configura-se como uma prática criadora, inventiva, plural, porém condicionada (Certeau, 2002). Este olhar diferenciado permite inúmeras possibilidades de encontros entre os textos e seus leitores, em diferentes tempos e espaços, abrindo caminhos para outros entendimentos possíveis. Marinho (1998), ao discutir as idéias de Certeau, afirma:

> *"Em explícita defesa do 'consumidor', para absolvê-lo da acusação de passividade, encontramos nesse autor argumentos profundamente sustentados na cultura, na sociedade e nas instituições que buscam impor uma política dos significados. É essa mesma constatação de que os sentidos estão mergulhados numa rede sócio-política que nos impede também de entender a 'produtividade do leitor' como sinônimo de autonomia, de liberdade e de indisciplina absolutas. Autor, texto e leitor estão aprisionados por laços móveis, que se movimentam segundo uma dinâmica de restrições e possibilidades do indivíduo no jogo social"* (p.13).

Entre restrições e possibilidades, usando as palavras de Marinho, gostaríamos de chamar a atenção para uma particularidade nos modos de significação das discussões de livros, pois, para um dos depoentes, esse procedimento, que freqüentemente antecede as provas a partir da 5ª série, nem sempre amplia sua visão ou seus conhecimentos acerca do que foi lido. Na sua opinião, a discussão é um instrumento que facilita a interpretação de quem não leu o livro:

> *...Pra mim, não ajudava muito na interpretação da história. Eu acho, pelo menos pra mim. Funciona mais pra quem não tinha lido o livro, que ficava sabendo da história. Pra quem leu, não aprofundava muito. Eu acho* (FA, 179).

O relato de FA marca uma diferença em relação aos demais depoentes que, em sua maioria, apontam o intercâmbio oral, ou seja, o contexto da discussão do livro como um momento relevante no processo de formação do leitor.

Contrariando sua opinião, de que a discussão é importante para quem não leu o livro, FE sinaliza:

A discussão é importante pra quem realmente leu o livro (...) Na discussão, por exemplo, o cara que não tem dúvida nenhuma mesmo, tem duas hipóteses: ou o cara é um demônio ou o cara não leu o livro! [risos] (FE, 195).

Em sua percepção, o sujeito que não apresenta dúvidas após a leitura ou é porque apresenta facilidade na interpretação do texto (*'um demônio!')* ou porque não leu o livro. Assim, a discussão aparece como um meio viável para encaminhar os questionamentos e expor dúvidas.

Os relatos trazem, ainda, a opção de alguns alunos de não falar durante as discussões:

(...) sempre tem o cara que nunca falou numa discussão... (FE, 196).

(...) A sala inteira participando dessa discussão... sempre tinha uns que não participavam e tal... (LE, 203).

Esses trechos remetem-nos às elaborações de Pennac (1993), principalmente, quando menciona o direito do leitor de calar-se:

"Falar de uma obra aos adolescentes e exigir deles que falem dela pode se revelar muito útil, mas não é um fim em si mesmo. O fim é a obra. A obra nas mãos deles. E o primeiro de seus direitos, em matéria de leitura, é o direito de se calar" (p.132).

Entendemos que essa proposição amplia nosso olhar, que, muitas vezes, preso ao pedagógico, cerceia ou não considera relevante outras formas de lidar com leitura, como por exemplo, ler e marcar sua posição com o silêncio.

Outro ponto que gostaríamos de chamar a atenção é a figura do professor, presente nessas situações como um sujeito que participa das atividades de interpretação de texto.

Vejamos o que diz FE a esse respeito:

Eu percebo que é pra você entender o livro, porque sempre tem alguém que consegue, se ninguém conseguir, a professora vai dar o toque. É... se todo mundo achasse que o cara tinha viajado na maionese, escrito qualquer livro, ela ia falar, tipo, 'não, se vocês lerem dessa forma, vocês vão ver que ele está falando isso... isso e isso' (...) A discussão serve mesmo pra você entender o que não entendeu... entendeu? (FE, 196).

Dessa forma, o professor parece interferir no momento em que a conversa já foi inaugurada, aparece como mais uma voz, que *'dá um toque'*, no sentido de mostrar outras formas de perceber o escrito. Quando a professora toma a palavra e aponta uma maneira de olhar e de produzir sentido, poderíamos analisar tal procedimento como uma restrição no processo de interpretação, por representar a voz da autoridade; no entanto, analisamos essa ação como uma possibilidade a mais no contexto de interação, mesmo porque outros relatos nos permitem essa análise.

Ilustramos nossa compreensão com os trechos abaixo:

(...) o professor deixa a gente levar a discussão, entendeu? Então, por exemplo, quem começa falando é a gente. A gente é que vai dar o rumo da discussão... sobre o que a gente quer tratar sobre o livro, entendeu? *(CA, 216).*

[refere-se ao livro O Médico E O Monstro] (...) Então, o monstro de cada um, cada um vai imaginar (...) A professora não fica falando 'não, ele não é assim!' É assim na sua cabeça, então ele vai ser assim *(LE, 203).*

Certamente, percebemos o pronunciamento do professor como sendo diferenciado dos demais participantes pelo lugar que ocupa nesse contexto. E, isto, provavelmente influencia a leitura dos seus alunos. Consideramos que sua fala constitui-se uma referência, um outro olhar. Nesse sentido, sua participação é um diferencial, uma vez que ele representa o principal mediador entre os alunos e os objetos do conhecimento no âmbito escolar. (Leite e Oliveira, 2004).

Nessa direção, destacamos, ainda, o seguinte o trecho :

Haroun Num Mar De Histórias! Que livrinho bem bolado! Parece uma historinha de criança, mas o nego está criticando as ditaduras, a censura de informações. Eu não percebi isso... depois a professora falou que ele estava criticando a ditadura. Aí, como você leu, ela fala isso e você diz 'nossa, é mesmo!' (Na, 207).

A partir do que dizem, em alguns relatos, é possível concluir que não basta apenas propiciar um espaço, um tempo e um material para que a discussão seja importante ou efetiva; parece fundamental que a presença do professor ocorra de tal forma, que possa ser norteadora do processo. E, nesse sentido, alguns alunos tecem críticas quando isso não ocorre:

(...) quando o professor insere algumas perguntas, isso gera algum tipo de discussão e isso é legal.

[pesquisadora] Então, você acha que o professor tem que trazer alguma coisa...

Alguma coisa para direcionar a discussão, entendeu? Porque quando ele coloca algum ponto, não precisa ser uma pergunta, qualquer coisa que fala, já gera polêmica, discussão... *(PA, 186).*

Nesse fragmento, PA indica a figura do professor como aquele que deve propor o mote da discussão, seja com uma pergunta ou levantando algum ponto do livro. Compreende essa atitude como um diferencial que marca a atividade, conferindo-lhe um status mais funcional. Nesse sentido, outro participante que também sinaliza a importância da presença do professor é FA:

Depende... às vezes, não é propriamente uma discussão porque a gente mesmo pergunta... não é ela que introduz e pede pra gente falar sobre o livro. A gente tem que começar e não é todo mundo que leu; então, acaba não tendo propriamente uma discussão sobre o

livro. Às vezes, faz algumas perguntas, a professora responde e só (FA, 179).

Na sua visão, a discussão não representa um momento importante no trabalho com a leitura como ocorre com os demais participantes. Esse sujeito mostra-se indiferente a esse procedimento. Sugere que as discussões poderiam seguir um rumo mais direcionado pelo professor, pois, na sua opinião, da forma como acontece não se caracteriza, propriamente, como uma discussão. Os significados que constrói dessa estratégia diferem do modo como os outros depoentes percebem, principalmente CA, que demonstra considerar importante a forma como é conduzida a proposta: os alunos direcionam o rumo da discussão.

CA esclarece, no decorrer da entrevista, que esse momento não consiste numa aula do professor a respeito do livro: *'não é uma coisa que o professor vai lá e vai dar uma aula sobre o livro... eles falam que é pra gente discutir entre a gente...* (CA, 217).

Seu relato nos sugere que o professor compreende a discussão como um momento em que os alunos devem expor suas impressões e marcar o rumo do diálogo. Aponta um meio de trabalhar com a leitura ancorado, a princípio, nas formas de apropriação dos alunos, uma estratégia que parece valorizar a produção de idéias, sentimentos e impressões dos alunos-leitores. Contudo, consideramos pertinentes tanto os comentários de FA quanto os de PA, ao reivindicarem a figura do professor, por revelarem modos de compreensão e sinalizarem outras formas de fazer, indicando-nos o professor como uma referência relevante na organização do trabalho em sala de aula.

Em seu depoimento, FE admite que só consegue compreender algumas mensagens subliminares durante as discussões, sinalizando-nos a importância do movimento que se efetiva no interior da sala de aula suscitado pela leitura. No entanto, mesmo reconhecendo o papel da discussão, não as considera um auxilio na compreensão de situações futuras; ou seja, essas experiências não representam, para ele, um recurso capaz de influenciar suas próximas leituras, no que se refere às mensagens não literais.

Vejamos o que diz:

[pesquisadora] Isso é importante pra você? Influencia na sua formação? [refiro-me às discussões]

Depende de qual ponto... Não influencia a minha leitura depois, porque mesmo assim, eu vou continuar perdido, não entendendo mensagens subliminares... tipo, essas discussões não vão me fazer capaz de converter uma mensagem subliminar, bem subliminar mesmo... (FE, 196).

Assim, indica-nos que tais práticas favorecem sua compreensão no momento presente em relação às mensagens figuradas, mas não percebe uma influência efetiva capaz de possibilitar um deslocamento no seu processo de compreensão:

> *(...) se tiver uma mensagem, tipo, tem alguma coisa por trás, que você precisa dar uma pensada, eu não vou saber mais... eu não consigo fazer isso, tenho um bloqueio, não consigo ver um outro ponto de vista... se o livro é mágico, ele é mágico... o autor viajou.* (FE, 196).

Nesta perspectiva, a questão da interpretação se apresenta como um percalço para FE na relação que estabelece com alguns materiais escritos. Observamos na sua fala que ele já tem um conceito formado em relação à *sua dificuldade*, o que, provavelmente, dificulta a superação desse estado, pois frente a materiais dessa natureza ele assume um bloqueio.

FE expõe outro ponto relacionado às discussões: um meio para sair-se bem nas provas:

> *Pra mim, isso é importante pra me salvar de algumas provas. Às vezes, eu lia o livro, não entendia muito bem e na discussão eu sanava algumas dúvida, aí eu ia tinindo fazer a prova* (FE, 196).

Dessa forma, compreendemos que a possibilidade de intercambiar idéias, tendo como cenário o livro literário, revela uma prática escolar que se efetiva no interior da sala de aula, que marca de maneira diversa a formação do leitor enquanto experiência de leitura. E, ao discorrer sobre esta estratégia escolar, VI puxa outra questão: a interdisciplinaridade, sinalizando-nos outro ponto significativo:

> *Uma discussão que marcou bastante foi quando aconteceu o acidente nas Torres Gêmeas porque nós ficamos discutindo bastante na sala, uma semana, com o professor de Matemática e outros professores e tal... cada um falava o que achava, a classe toda envolvida, todo mundo acompanhava, não tinha como alguém não saber o que tinha acontecido ou não ler sobre isso* (VI, 172).

Outros relatos guiam-nos nessa direção:

> Estou tentando lembrar de um livro que fez isso... é um livro de Platão... envolveu Artes, História, Português e Filosofia. A gente fez trabalho em conjunto (...)

Ah, espera aí que eu estou me lembrando... é um livro super conhecido... ele acaba indo pras minas e acaba ficando preso...

[pesquisadora] Germinal?

É! Esse livro aí fez bastante relação com Português, História e Filosofia também... Filosofia sempre entra *(PA, 186).*

[pesquisadora] E, como é esse trabalho? Você percebe essa relação entre as disciplinas até mais tarde?

O que eu falei do Médico e do Monstro não foi só Português, envolveu Artes e mais algumas matérias que eu não lembro agora(...) *(LE, 204).*

Cabe destacar aqui, que Kleiman e Moraes (1999), ao proporem um trabalho com projetos interdisciplinares às escolas, centrado no desenvolvimento do leitor, defendem a idéia de que as práticas de leitura possibilitam desfazer as divisões (fragmentação) entre as diferentes áreas do conhecimento, por meio da intertextualidade.

Os sujeitos dessa pesquisa demonstram que percebem essa relação entre algumas áreas do conhecimento e apontam sua importância:

Eu acho legal porque você faz um trabalho com o livro, acaba entendendo, que é o que eu te falei que gosto. Então, a gente tem mais tempo de analisar o livro, de ver diferentes pontos de vista e ver de diferentes lados... não só do lado do Português, aí você vê em que situação ele foi escrito, entra o lado da História, tipo o porquê daquela guerra...na Filosofia, você entra, por

exemplo, na questão de ele ter comido a carne do outro morto... então, isso é legal porque você consegue ver diferentes pontos *(PA, 186).*

Podemos inferir que o sujeito significa tal procedimento como algo positivo, presentes em suas histórias. Assim, os dados sugerem que a relação entre as disciplinas, que se inscreve no diálogo sem sobrepor uma área à outra, amplia as possibilidades de compreensão e ação sobre o conhecimento, pois no intercâmbio entre as diferentes áreas, a diversidade de olhares emerge, oportunizando a apreensão de diferentes significados.

Procuramos evidenciar o entrelaçamento das diferentes áreas e a produção de significados, apontados pelos alunos, como um indício importante que pode ampliar a posição do leitor na relação com o material escrito.

- **Suportes e materiais de leitura**

...acho que todo mundo associa assim: leitura a livro (CA).

Os livros aparecem em destaque nos depoimentos acerca dos materiais de leitura usados pela escola. Desde as primeiras conversas com os participantes, o livro literário surgiu como o pivô que embasou as práticas escolares. É a ele que os alunos se reportam quando argumentados sobre suas histórias de leitura e é ele que a maioria traz quando solicitamos os materiais que marcaram a trajetória de cada um na escola.

Assim, esse suporte representa grande parte do material trazido e considerado marcante na trajetória escolar de cada participante.

Alguns depoimentos revelam um sentimento afetivo ao rememorarem os livros infantis:

(...) Eu lembro de um livro especificamente que a minha mãe fala dele até hoje, acho que é Viagem Ao Fundo Do Mar, alguma coisa assim, e, esse livro me ajudou bastante na alfabetização. Tinha outro que era sobre umas gotinhas, pingos...

[pesquisadora] Os livros dos Pingos?

Os livros dos Pingos! *[risos]* É, desses eu gostava bastante. Inclusive minha mãe teve que vir na escola perguntar que livro era esse que eu só falava dele em casa. Eu gostava muito! Eu tenho esse livro guardado na minha casa até hoje porque a minha mãe comprou pra mim e eu gostava dele, bastante. Aí depois veio a Bruxa Onilda... *(PA, 182).*

O que mais marcaram pra mim foram os livros *(PA, 183).*

Seu relato nos leva a refletir sobre as lembranças dos primeiros livros que vêm carregadas de emoção nas palavras e, principalmente, nos gestos e olhares, que se inscrevem no movimento de recordação. Ela conta que esses livros marcaram sua infância de tal forma que falava deles com insistência, levando sua mãe a comprá-los. Quando diz que a mãe lembra deles até hoje, confirma a presença do livro de modo marcante no espaço familiar também. Objeto considerado tão significativo para ela que merece ser guardado e exibido nesse momento.

A leitura do livro na roda é outro procedimento que os alunos sinalizam:

(...)Tinha a roda! Aquela roda no começo da primeira aula... a professora 'vamos, horário de leitura, todo mundo para roda'. A famosa roda... (LE, 201).

Eu lembro que fazia roda e o professor ficava com o livro e contava história pra todo mundo e tal... *(VI, 170).*

Todo mundo já contou esta história dos Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel... [risos] (VI, 169).

Ambos mencionam a roda e LE confere a essa atividade um adjetivo: *famosa*; o que nos revela uma prática freqüente, onde as histórias ganham espaço na sala aula.

VI destaca alguns livros clássicos e *provoca* em tom de brincadeira: *'todo mundo já contou esta história...'* É como se nos dissesse, faz parte do rol de livros culturalmente selecionados e considerados importantes na formação do leitor, é ponto comum entre *todo mundo* contar essas histórias.

Gostaríamos de enfatizar, também, a questão da coleção de livros, que aparece como um indicador importante na formação de alguns participantes; nesse sentido, o relato de NA ressalta a importância dessa forma de organização do material de leitura, por possibilitar acesso a outros livros da mesma série:

A Bruxa Onilda, que são vários, entendeu? Aí você quer ler os vários livros... ler mesmo o conjunto. Mesmo O Castelo Ratimbum, esse é um exemplo bom, começaram a lançar um livro de cada personagem... aí você pegava um e lia... tem outro 'ah, eu quero ler!' (NA, 208) *(...) Ela escolher aquela editora, aquela coleção e... do que se ela estivesse escolhido vários livros separados* (NA, 211).

Entre tudo o que ouvimos a respeito dos livros e suas histórias, há a história da Bolsa Amarela, que é comum a todos os depoentes. Ela ficou registrada como uma marca em suas memórias; cada um lembra de algum detalhe específico, especialmente, da bolsa que fizeram, da exposição, dos comentários...

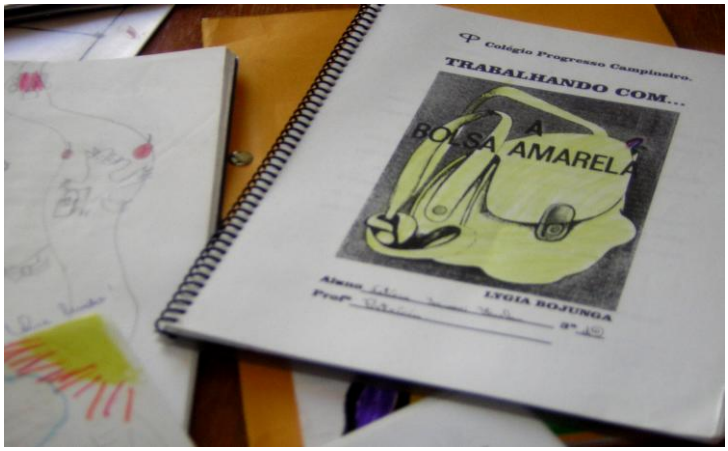
Por considerarmos relevante o modo de narrarem, a freqüência com que o livro (A Bolsa Amarela) aparece, as práticas em torno dele e os significados construídos, optamos por ilustrar com um fragmento de cada depoente:

(...) mas falou de livro, eu lembro da Bolsa Amarela(...) 'lembra da Bolsa Amarela' – todo mundo lembra (...) [Risos] *mundo fazendo, trazendo material, uma bolsa diferente da outra... 'Olha minha bolsa amarela!' (...)* (VI, 169).

(...) tipo, ela guardava um galo dentro da bolsa, por que ela guardava um galo?Ele era amigo dela. Na época eu até pensei, guardar um galo dentro da bolsa!? (LE,201).

Teve a Bolsa Amarela. A história eu não lembro. ... teve que fazer uma bolsa amarela mesmo pra apresentar na Feira de Ciências ou... como chama... Sarau, e ficaram expostas... *(FA, 176).*

O primeiro livro mais complexuzinho foi A Bolsa Amarela, que era um livro tipo... Da Bolsa Amarela eu lembro bem porque todo mundo tinha que fazer uma bolsa, manja?*(NA, 208).*



Material trazido pelos alunos



Fotos do arquivo da escola

Exposição das bolsas

(...) mas da Bolsa Amarela eu lembro mais. A gente confeccionou uma bolsa amarela, que eu tenho até hoje lá em casa *(PA, 183).*

(...) o livro que marcou a minha infância foi A Bolsa Amarela!(...) realmente a história é envolvente (...) E ali você guardava suas coisas, os seus sonhos, tudo... então, eu acho que foi o livro da minha infância mesmo! (CA, 213).

(...) A Bolsa Amarela! Eu lembro desse! (...) Esse eu achei interessante o livro, mas não achei interessante a gente

Esses dados nos conduziram a refletir sobre a importância de um material de leitura, permeado por várias outras estratégias pedagógicas, que parece ter marcado de forma importante a constituição desses leitores. São as palavras, o modo como se reportam ao projeto, ao livro, aos personagens, à confecção da bolsa, à exposição... indícios, ao nosso ver, de práticas de leitura escolar que significam, que são valorizadas e (re)contadas como um marco no trabalho desenvolvido pela escola.

Chamamos a atenção para a fala de FE, que contrariando a opinião dos colegas, diz não ter gostado de confeccionar a bolsa, acentuando sua singularidade diante do proposto. Outro ponto que consideramos relevante é o modo como discorda do autor em relação à morte do galo de briga (personagem do livro) e a forma como se reporta a isso, trazendo à tona um sentimento de desacordo e lamento: *'Eu gostava daquele galo do livro, aquele galo de briga, eu gostava dele... só não gostei que ele morreu. Ah, eu não gostei disso! Eu gostava do galo. Ah, que droga!!!* (FE, 191).

O relato de NA também se diferencia no sentido de considerar A Bolsa Amarela o primeiro livro mais complexo; sendo que o modo como se reporta a ele pareceu-nos um tanto indiferente, ou melhor, a impressão que tivemos foi de que sua apreensão acerca do livro, do projeto e da confecção da bolsa teve uma relevância diferente dos demais, que de uma maneira ou de outra, relatam esse momento de suas histórias de leitura como um diferencial.

Boa parte dos sujeitos não se recorda da narrativa, mas afirma ter gostado do livro e das atividades em torno dele. Algumas falas salientam a importância de trazer a bolsa e mostrar para os colegas, de comparar, comentar e se divertir, acentuando, mais uma vez, a importância do intercâmbio entre as pessoas e de suas produções.

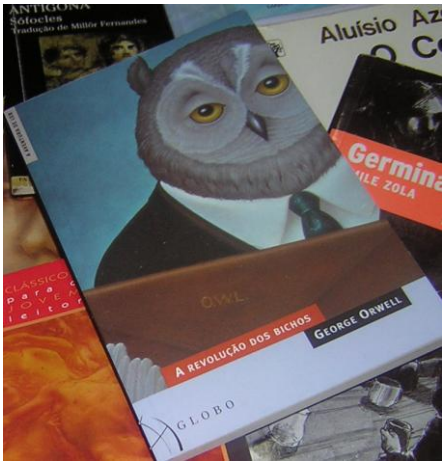
Além da Bolsa Amarela, um outro livro que aparece com destaque nas entrevistas é A Revolução Dos Bichos, lido no período de 5ª à 8ª série. Eles não especificam o ano da leitura, mas tecem várias considerações sobre ele, desde a relação com outra disciplina à citação das personagens e do enredo. Apontam como um livro interessante, que marcou seu percurso de leitura.

Parece-nos que o referido livro chama a atenção dos alunos, principalmente, pelos elementos que construíram a narrativa, pela possibilidade de associar uma história com as relações que os homens estabelecem entre si e as relações de poder que estão imbricadas nesse relacionamento. No seu relato, FA vai (re)desenhando a história e, no momento final, se dá conta que esqueceu do desfecho, terminando a narrativa com risos. Vejamos um pequeno recorte:

> Lembro que era a história de uma fazenda que era... que tinha os porcos que começaram a liderar... o dono da fazenda tratava muito mal todos os bichos da fazenda, então os porcos começaram a liderar uma revolução com todos os bichos que tinham na fazenda, galinha, burro (...) Eu não estou lembrando o final... *[risos] (FA, 176).*

Ao nosso ver, esta narrativa parece ter sido relevante em suas experiências escolares por possibilitar a relação com a disciplina de História e por trazer personagens diferentes, como os porcos, por exemplo, exercendo funções humanas.

O trecho abaixo de LE comenta parte do enredo e da relação com História:



> (...) então, no fundo, o livro não quer contar a história do porco. Esse porco está representando... esse tal homem que fez parte de uma história (...) Revolução dos Bichos! O nome do livro! Foi numa época em que a gente estava estudando uma revolução... na aula de História. O professor ficava toda hora falando 'vocês lembram daquele livro que vocês leram? Esse tal porco é esse tal cara...' Não lembro o nome do Cristo agora *(LE, 204).*

Material trazido pelos alunos

Ressaltamos a figura do professor de História, procurando fazer uma relação com o conteúdo que estava em pauta com a leitura do livro realizado para as aulas de Português, remetendo-nos ao trabalho, certamente previsto pelos professores, de intercâmbio entre as disciplinas, possibilitando a contextualização (aspecto já discutido anteriormente).

Chamou-nos a atenção, também, em seu depoimento a recordação do nome do livro, no ínterim da entrevista, como um momento em que LE parece estar descobrindo algo precioso a ser revelado, pois tamanha foi a surpresa na entonação da voz e na expressão dos gestos. Essas impressões, durante o processo da entrevista, são compreendidas como gestos relevantes pois, representam, para nós, indícios do processo de significação do sujeito no momento em que rememora, como também, os intervalos e esquecimentos constitutivos do ato de recordar.

Neste contexto, o acesso aos livros literários é uma realidade, assim como comentar os livros, criticá-los, discordar do autor e realizar leituras a seu bel prazer, são procedimentos que aparecem nessas trajetórias de leitura.

Registramos alguns trechos:

> *(...) eu sempre gosto do personagem que se ferra. O personagem que morre ou que se dá bem mal, eu gosto dele, por quê? Não sei... eu gostei do galo e ele morreu. No Raul da Ferrugem Azul, eu não gostei dele e ele continuou vivo (...) pra mim o final perfeito seria ele morrer coberto pelas manchas azuis (...) Na corda bamba, eu queria mais é que a corda estourasse e a menina caísse...* (FE, 191).

> *Não lembro da história direito. Eu sei que eu gostei do livro... gostei porque era um livro mais movimentado. Não gosto de livro muito parado, como, por exemplo, Minha Vida De Menina* [pega o livro e mostra]*. Esse livro é muito chato. Eu não li todo, só até a página 50 (...)*
> [Pega o livro de Machado de Assis – O alienista] *Esse livro fala sobre um hospício, não é? Eu lembro que tem uma discussão em volta de quem são os loucos (...)aí... eu nunca lembro do final* [risos] (FA, 177).

> *Eu nunca cheguei a nem abrir o livro, isso eu não fazia. Pelo menos eu fazia uma leitura...* (CA, 213).

Quando questionamos sobre outros suportes e/ou materiais de leitura que a escola tenha propiciado e que pudessem ser contados como instrumentos relevantes na trajetória de leitura, os sujeitos falam-nos sobre a hemeroteca, histórias em quadrinho, revistas, jornais, informativos.

> *Eu lembro que o professor de História mandou a gente ler sobre a pena de morte e a gente fez um debate e montou um júri e tal. Todo mundo leu, se empenhou, escreveu o que cada um ia falar, o que ia defender, foi meio que uma competição. Todo mundo se envolveu. O professor deixou a gente bem à vontade pra fazer o que a gente queria, acho que isso foi marcante. Aí todo mundo foi atrás, leu, procurou na Internet, revistas, perguntou pros pais...* (VI,173).
> *Uma coisa que eu lia bastante era o gibizinho da Mônica (...)* (FE, 192).

> *(...) o que não é literatura que circula dentro da escola são revistas e jornais*.

(...) Que nem a hemeroteca, eu lembro que a gente fez um trabalho de dois meses, uma reportagem por dia! Tinha vontade de matar o professor! [risos] (NA, 210).

(...) a hemeroteca era uma coisa assim, era até cansativo, mas a gente gostava de fazer. Eu pelo menos gostava... era uma coisa que dava tanto trabalho, que a gente se envolvia tanto que... [fala sorrindo] *que eu não vou tipo, jogar fora. Tanto é que eu tenho até hoje essa que é da 6ª série, faz anos!*
Acho que são mais essas coisas mesmo, jornal e revistas (...) tem trabalho na Internet. Tipo, busca sobre tal assunto. Isso tem demais agora! (CA, 217).

Esses participantes tecem várias considerações a respeito dos conteúdos dos livros, comentam sobre os autores, declaram o quanto alguns livros foram interessantes ou não, narram partes de algumas histórias, fazem referência às ilustrações, discordam de algumas decisões dos autores, enfim, apresentam uma história marcada pela presença dos livros que se materializa na adoção, freqüente por parte da escola, nas idas à biblioteca, nos projetos literários, na leitura feita pelo professor, nas avaliações, na influência do colega, na biblioteca de classe...

Durante as entrevistas, consideramos importante perguntar sobre as práticas e preferências atuais, quanto ao material ou ao conteúdo, deixando o sujeito falar sobre o que considera interessante em relação às leituras que realiza atualmente. Não limitamos essa pergunta ao âmbito escolar, pois pensamos ser relevante, nesse momento, nos aproximar do que o sujeito tem a nos dizer sobre suas preferências e se elas, de alguma forma, estabelecem relações com a escola.

Diante da pergunta, apresentam-nos um material variado em relação à preferência de leitura atual: jornal, revista, mangá, anime, gibi, Internet, livros indicados pela escola, livros de interesse pessoal e resumo de livros.

Destacamos alguns trechos que ilustram seus interesses atuais:

Leio bastante jornal, os livros que a escola indica, revistas e a internet. Acho que com a internet a leitura aumentou bastante... você querendo ou não você está lendo alguma coisa... (PA, 188).

Hoje em dia o que eu mais leio é jornal (...) Tem gibi, revista... Gosto de ler livro de tema de ficção, assim. De vez em quando eu leio os livros que o colégio passa... Gibi e, eu gosto de ler, informações de xampu também (VI, 173).

Eu leio revista e jornal. Veja e Folha. Sempre leio o que me interessa (...)

Livro. Livro que eu gosto... *(LE, 204).*

Jornal, revista, gibi e livros escolares... (FA, 180).

Consideramos que esses trechos sinalizam indícios de escolhas que revelam o fácil acesso desses sujeitos a diferentes materiais de leitura e uma variedade marcada, principalmente, por suportes privilegiados na nossa

sociedade: internet, revistas que circulam num meio mais favorecido economicamente, jornal, livros (escolares ou não) e gibi.

Gostaríamos, de chamar atenção para o relato abaixo, de FE:



Material trazido pelo aluno

(...) O que eu gosto? Gosto de ficar assistindo desenho animes e ler mangá e, assistir videogame... que pra muitas pessoas da minha idade, é, equivocadamente, visto como coisa de criança. Não é verdade! Meu pai está lendo mangá. É verdade! Ele está gostando, achando interessante (FE, 190).

Nesse trecho, ele provoca uma reflexão em torno de materiais tidos como adequados para certas idades ou que não estão presentes no rol elencado pelos colegas da escola. Ele mesmo sinaliza como um equívoco tal idéia e traz a figura do pai – um adulto – para ratificar sua posição.

Pensamos ser importante essa discussão em torno dos materiais que não fazem parte do que é considerado legítimo, ou adequado, ou interessante ou de qualidade, seja qual for o adjetivo, pois remetem-nos ao modo como certos valores, constituídos sócio-historicamente acerca dos objetos e de seus conteúdos, afetam as percepções e os modos de apropriação. E, no jogo social, as vozes do(s) outro(s) influencia(m), determina(m), valida(m) ou nega(m) as escolhas pessoais.

Nessa direção, Mafra (2003), em sua pesquisa, alerta para questões, no mínimo incômodas, sobre a relação de distanciamento que algumas práticas escolares vêm mantendo com as diferentes linguagens que circulam na sociedade, provocando um desencontro entre adolescente e leitura, ao invés de

tornar-se um referencial. O autor propõe que a cultura de massa, constitutiva das histórias de leitura do adolescente, seja considerada em sala de aula:

> *"O docente renovado necessita reconsiderar teoricamente a conceituação de Literatura, despindo-se de preconceitos oriundos da 'tradição'. A sua prática, nestes termos, deve procurar enxergar o adolescente como um leitor que tem vindo para a escola com a sua própria trajetória de leitura alinhavada"* (p. 19).

Assim, ele defende a idéia do diálogo intertextual, o que consideramos também importante, por possibilitar o intercâmbio de experiências de leitura no contexto escolar. Parece-nos pertinente sua posição no que diz respeito a esse alargamento das fronteiras escolares, principalmente em relação à linguagem cultural, em termos de leitura que atrai o adolescente. Contudo, consideramos que nossa investigação sinaliza uma escola que representa um referencial de leitura para esse grupo de alunos, que reiteram e valorizam suas propostas, mesmo aquelas que não estão de acordo com seus interesses pessoais; pois consideram que a escola tem um objetivo para as leituras que propõem.

Em nosso estudo, os jovens não marcaram, a princípio, em seus relatos, a visão defendida por Mafra (id), no sentido de diversidade em relação aos materiais de leitura, pois o livro literário praticamente tomou conta do cenário. No entanto, ao aprofundarmos as entrevistas, outros materiais apareceram compondo as práticas pedagógicas como o jornal, a revista, o gibi, a Internet; mas percebemos que esses materiais não ocuparam o mesmo espaço que o livro, ao longo de suas histórias no contexto escolar.

O relato de CA é o que mais indica a possibilidade da escola abrir espaços para essa multiplicidade em relação aos materiais de leitura:

> *(...) eu acho que a escola abre esse espaço, mas a gente não aproveita, entendeu? Você tem total liberdade pra trazer qualquer outra coisa relacionada ou não relacionada (...).*
> *Hoje por exemplo, tem um menino da minha sala que tem várias coisas sobre mangá, ele tem um super interesse quanto a isso. E o colégio abriu um espaço a ele e a outro grupo de menino e eles exibem algumas coisas... alguns mangás pra quem se interessa*

> *dentro da escola (...) Então, eles estão dando essa oportunidade sim e eu acho que o que tem mais me marcado é essa de agora* (CA, 218).

Dessa forma, expõe uma imagem do ambiente escolar aberto para os materiais de interesse dos alunos e afirma que são os alunos é que não aproveitam a oportunidade possibilitada pela escola. Faz referência aos mangás, que certamente são os de FE e mostra-nos que esse ambiente tem, de certa forma, possibilitado espaço para o interesse pessoal e para as histórias que se formam fora dele.

Esse depoimento, em especial, nos direciona a pensar que esses alunos vivem num contexto privilegiado em relação à leitura, que apesar de delegar ao livro literário um lugar de supremacia, não desconsidera outros materiais e os interesses que se formam a partir das escolhas pessoais.

Sob nossa ótica, as práticas pedagógicas que são desenvolvidas a partir do livro literário podem ser compreendidas como uma possibilidade de contato com esse material, talvez única para alguns; o que não é caso dos sujeitos desta pesquisa, cujo acesso ao livro literário mostrou-se freqüente.

Mas consideramos necessário pontuar, neste sentido, que a escola pode representar, para certos segmentos sociais, uma via quase que exclusiva de acesso à leitura de livros (Evangelista, 1998). O que, portanto, nos remete a um comprometimento da ação pedagógica como sócio-politica.

Mesmo estando cientes de que é importante e necessário relativizarmos a centralidade do trabalho com o livro, pois são vários os materiais que possibilitam as práticas de leitura, assim como, são várias as linguagens que compõem nosso repertório cultural, chamamos a atenção para a valorização que esse segmento social confere a esse suporte e a seu conteúdo, sinalizando-nos práticas que são geradas e ratificadas pelos sujeitos que compõem este segmento.

Consideramos que estas questões devem ser refletidas pois, como educadores e pesquisadores que somos, não há como esquecer de outros segmentos da população que não têm o mesmo acesso e, muitas vezes, não participam de experiências que possibilitem múltiplas formas de contato com o livro. Não pretendemos defender ou valorar o uso do livro literário como um bem em si mesmo, mas não queremos escamotear a idéia de que ele faz parte de um produto cultural, inserido numa sociedade contraditória, onde uma parcela da sociedade, cujas condições sócio-econômicas são favorecidas, se apropria desse material, gerando idéias, concepções, sentimentos, práticas... que, certamente, são produzidas, mas que também produzem e se expandem.

Nesse sentido, recorremos às idéias de Britto (2004) quando afirma que:

Entre os agentes políticos e pedagógicos que atuam nesta área, existe uma consciência de que o problema está muito mais relacionado com as condições de acesso ao livro e a informação que à vontade ou falta de interesse das pessoas. Existe também a percepção de que para a maior parte da gente a leitura – especialmente a leitura de livros e textos de formação ética e de informação sobre o que ocorre no mundo - é um valor e, portanto, não se sustêm os discursos nostálgicos ou catastróficos. Porém, continua predominando nos debates e nas ações de promoção da leitura uma concepção mitificadora e salvacionista, bem como uma indistinção dos processos e dos objetos envolvidos nas formas de ser e de viver na sociedade de cultura escrita" (p.49).

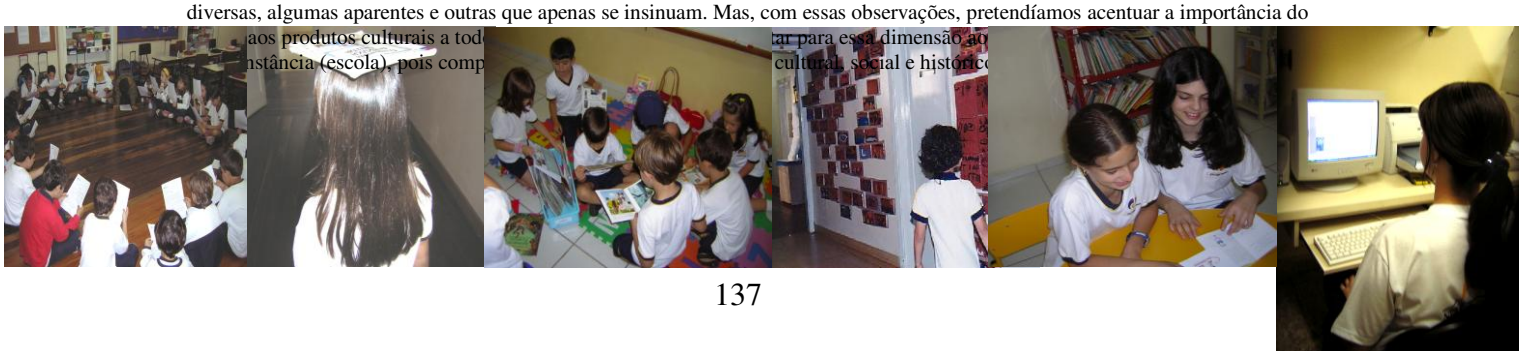
A partir disso, entendemos que é necessário não perder de vista essa visão acerca das práticas de leitura numa sociedade como a nossa, assim como é importante não deixar de analisar as diferentes histórias que se instauram em meios sociais diversos, que compõem práticas plurais e reportam para outras possibilidades de usos, de suportes e de sentidos produzidos, que *escapam* dessa prática como atividade hegemônica. Pensamos que, considerar tais aspectos envolvendo a leitura, possibilita maior compreensão dos empreendimentos políticos, sociais e pedagógicos em torno dessa atividade.

Os depoimentos reportam-se à voz autorizada da escola e boa parte dos relatos acentua que a leitura deve estar condicionada ao que ela (escola) considera importante. Refletimos sobre a responsabilidade dessa voz, que faz opções, planeja, propõe ações e produz idéias, sinalizando sua função, historicamente construída, de atender os interesses dominantes e/ou de possibilitar espaços de transformação.

Entendemos com isso que a escola marca, mais uma vez, sua presença como instância formadora e produtora de certos usos, modos e escolhas em torno das expectativas e concepções que alimenta em relação à leitura. Certamente, não é o único espaço formador e nem podemos afirmar que é o mais importante, mas não devemos ignorar que o modo como se organiza e delimita o que tem valor, age sobre as idéias e imagens que construímos e sobre as práticas que realizamos.

Dessa forma, as atividades de leitura que se constroem e se instauram no cotidiano dos alunos, de qualquer aluno, seja na escola pública ou particular, devem ser consideradas, analisadas, refletidas, desmistificadas, enfim, devem ser fruto de pesquisas, na intenção de apontar outros modos de apropriação , usos, significação e, especialmente, a diversidade, o comum e o incomum.

Nosso objetivo, portanto, não foi anunciar uma prática de leitura, mesmo porque não existe uma prática: existem práticas, práticas diversas, algumas aparentes e outras que apenas se insinuam. Mas, com essas observações, pretendíamos acentuar a importância do aos produtos culturais a tod ar para essa dimensão ao nstância (escola), pois comp cultural, social e histórico























8 – ENTRELAÇANDO OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E SINALIZANDO POSSIBILIDADES DE LEITURA NA ESCOLA: ALGUNS CAMINHOS...

O bonito da verdadeira educação
É ser um caleidoscópio: a diferença
a todo instante é seu charme e
beleza; cada momento revela algo
novo e surpreendente.

Cagliari, 1999

Nossa intenção não consiste em julgar as estratégias de trabalho com a leitura que a escola adota; nosso intuito, desde o princípio desse trabalho, foi ouvir os leitores, discutir o que eles têm a dizer sobre suas trajetórias, o que contam e como significam o trabalho com a leitura na escola. O que consideram importante, qual o valor que atribuem, enfim, o que tem marcado suas trajetórias de leitura nesse espaço e quais experiências consideram relevantes contar.

Neste sentido, procuramos deixar vir à tona e trazer para discussão as particularidades, os modos de percepção em relação ao trabalho proposto, as tensões, discursos que legitimam e os que contrariam idéias disseminadas socialmente.

As histórias de leitura dos alunos parecem formar uma teia, cuja composição se dá, também, mas não somente, através de fios forjados pelas experiências no contexto escolar, que se entretecem, se distanciam, se tocam. São práticas que, sob a nossa ótica, mantém uma identidade pela relação, pela interlocução, pelo lugar, pelo momento histórico e pelos sujeitos.

> Finalizar esse diálogo traz a sensação de muitas inquietações, pois complexo é o ambiente do qual estamos falando – a escola; complexo é o sujeito do qual tentamos nos aproximar – o leitor. E, a relação entre eles é ainda mais complexa. Sentimo-nos num labirinto à procura de uma saída, mas o que encontramos são apenas caminhos, alguns já conhecidos por experiência e, de outros, temos apenas idéias...
>
> Arriscamo-nos por um caminho: contar o que o leitor considera importante e significativo na sua experiência de leitura na escola. Essa trilha nos mostrou alguns indícios: modos de apreender, de significar, de driblar, de produzir as recordações com as impressões do presente; indícios vistos por nós como oportunidades de leitura que a vida escolar tem revelado, ou melhor, tem produzido.
>
> As lentes que usamos, para nossas reflexões, nos remetem à questão das estratégias usadas pelos professores como um meio de assegurar a leitura na escola. Parece-nos que a ênfase em relação ao trabalho com a leitura, significado pelos alunos, encontra-se, principalmente, nos procedimentos, na forma como o professor encaminha o que vem após ou durante a leitura, porém não se reduz a eles.
>
> Entendemos que as experiências de leitura apóiam-se no que foi possível dizer, realizar ou criar por meio do ato de ler. Dessa forma, entre os diferentes modos de tentar garantir esta atividade na escola, é possível dizer que os professores têm marcado as trajetórias de leitura, no contexto analisado, com as estratégias que lançam mão, sinalizando, portanto, o lugar que as escolhas e as propostas ocupam ao se concretizarem nesse espaço. Pudemos observar que, além das estratégias evidenciadas como marcantes na relação que o aluno estabelece com a leitura na escola, os livros literários aparecem como um eixo condutor do trabalho aí realizado; pois são deles (os livros) que boa parte dos alunos falam e são eles que apresentam como material de leitura que marcou sua trajetória.
>
> Nesse sentido, um ponto que se destaca é o valor que a tradição literária é significada nesse ambiente. Os materiais e o próprio discurso dos alunos mostram-se como sinais de que o trabalho com a leitura, provavelmente, é pautado numa visão que apóia a formação do leitor ancorada em obras considerada pela sua tradição.
>
> Podemos dizer que a escola planeja e prevê a leitura como uma prática que agrega outros recursos, estabelecendo relações em torno do gesto de ler que se destacam do próprio gesto, ao mesmo tempo em que estão enoveladas nele. São apropriações e usos que vão muito além da narrativa e sua interpretação, produzindo sentidos e ações, instaurados na cultura escolar, que criam, usam e "abusam" dos suportes que têm a sua disposição, especialmente o livro literário.
>
> No campo de produção da leitura, Chartier (1994, 1996, 1998) chama a atenção para o investimento nos suportes do texto, que surge como um elemento importante na produção do sentido, pois relaciona-se diretamente com diferentes manuseios que os leitores fazem do material. A maneira como o texto é apresentado traz implicações na apropriação do mesmo, formando novos usos e direcionando interpretações.

Esta relação, por vezes esquecida e silenciada, provoca ecos que definem comportamentos, práticas e um discurso que vai penetrando no imaginário social, cuidadosamente, mas não sem intenção. Todo trabalho que envolve o campo de produção de um texto repercute, espalha-se e marca fortemente nossas representações e a imagem que fazemos de nós mesmos como leitores.

Bakthin (1981) nos ensina que nossos discursos não são nossos, mas vão se constituindo nos/pelos dizeres de outros; é um processo de encontro e confronto com as diversas vozes sociais. Fazemos parte, portanto, de um jogo de palavras que significam e que apresentam função responsiva, ou seja, há um espaço para a réplica, para a contrapalavra quando os enunciados são postos em circulação.

Ressaltamos, ainda, que os alunos que fizeram parte da nossa pesquisa têm fácil acesso aos mais variados materiais de leitura: quer porque sua situação financeira permite a compra da maioria dos livros exigidos pelos professores, quer porque a escola possui uma biblioteca central e estantes com alguns livros, em todas as salas de aula de 1ª à 4ª série. Consideramos que as condições físicas e estruturais da escola em questão, bem como as propostas de trabalho, direcionam para o favorecimento da formação do leitor.

Destacamos o fato de a escola planejar, coletivamente, as propostas escolares, engajando-se na organização do trabalho pedagógico, que, certamente, prevê e valoriza a prática da leitura como atividade importante na trajetória de seus alunos. Dessa forma, é possível inferir que essa instituição prioriza um conjunto de práticas voltadas para a constituição do leitor.

Diante do exposto, queremos destacar algumas idéias que nos parecem pertinentes.

Primeiramente, pontuar que a formação de leitores passa por diversas instâncias que certamente influenciam e marcam as trajetórias de leitura, sejam as modas passageiras, as obras canônicas, a cultura escolar, a cultura de massa, os investimentos do mercado... A escola mostra-se como mais um local dentre outros; no entanto, a consideradamos como um espaço diferenciado, no sentido de que formar leitores faz parte dos objetivos que lhe são atribuídos. Além disso, os sujeitos que organizam o trabalho nesse ambiente têm a possibilidade de refletir, interpretar, ressignificar suas próprias ações em função dos objetivos que se propõem e das concepções que defendem.

Pressupomos que as condições de produção da leitura não se encerram na relação aluno – escola. No entanto, consideramos as ações que se desenrolam nesse espaço como possibilidades concretas que, certamente, têm grande poder de influência na constituição do aluno como leitor.

Um segundo aspecto diz respeito à idéia de que todo conhecimento se constrói de modo sensível e reflexivo; assim, a escola, ao pensar na sua função de formar leitores, deve levar em conta tanto a dimensão intelectual quanto a pessoal ou afetiva. Nesse sentido, percebemos a qualidade da mediação do professor como primordial na interação dos sujeitos com os materiais de leitura, pois seus gestos, expressões e discursos atuam como importantes condições na relação do aluno com os objetos. Assim, pensamos que os modos de fazer do espaço escolar, ou ainda, a maneira como os alunos se relacionam com os objetos culturais são especialmente importantes para as condições de leitura que vão se configurando e influenciando suas histórias.

E, terceiro, a forma de significar se constrói no âmbito da cultura, do social e do histórico, mas, como educadores, é importante considerarmos que as diferentes maneiras de ser, de estar no mundo e, portanto, de apreender o que está sendo *ensinado* marcam nossa humanidade. Assim como nos ensina Sacks (1995), as pessoas, imersas nas experiências, nos desafios e nas vicissitudes da vida, re-constroem modos singulares de perceber e de agir.

Os desdobramentos dessa reflexão remetem aos processos que se constituem ao longo da história pessoal, caracterizando dimensões particulares do desenvolvimento do sujeito. Nesta perspectiva, a pessoa percebe e reage de forma singular em relação às influências sociais.

Em nossa opinião, observar o desenvolvimento humano sob esse prisma sinaliza uma referência ao trabalho escolar, no sentido de considerar, na elaboração do projeto pedagógico, a diversidade, a heterogeneidade, as diferentes maneiras de significação, de apreciação, enfim, a complexidade que marca os processos de constituição da pessoa.

Portanto, o contato e a integração com o texto exigem uma ação efetiva do sujeito leitor, que irá atribuir significados a partir de sua história de vida e das possíveis relações que venha a estabelecer com o texto. Este processo não é homogêneo para todos e esta diferenciação parece-nos extremamente importante para ampliar a compreensão do que é lido e discutido e, conseqüentemente, o repertório de cada um.

Essas idéias nos sugerem a importância de um projeto pedagógico que priorize a diversidade na elaboração das propostas, na escolha dos materiais e nos objetivos e expectativas que prevê em torno da formação do leitor no ambiente escolar.

Embora, pudéssemos conversar/dialogar/refletir junto com os participantes dessa pesquisa sobre suas trajetórias e visualizar alguns materiais julgados importantes por eles, temos clareza de que apenas nos aproximamos do(s) sentido(s) e dos processos de elaboração em relação às práticas de leitura escolar. Aproximamo-nos e construímos uma compreensão por meio das interlocuções que pudemos estabelecer com eles (depoentes), conosco (professores e pesquisadores) e com vários outros que deixaram suas marcas nessa produção.

Todo esse movimento de re-construção das trajetórias de leitura, possibilitou-nos uma visão das histórias vividas por esses sujeitos em relação às práticas de leitura no contexto escolar, lançando, portanto, uma reflexão que se instaura, além do produto, ou seja, no próprio processo de constituição. Tal processo ocorre no contato e na relação da pessoa com diferentes formas de percepção e estruturação da realidade. Assim, o sujeito apropria-se, mediado pelo outro, e reconstrói internamente esse processo da atividade externa (Vygotsky, 1984).

Nosso interesse voltou-se para as experiências de leitura, rememoradas pelos alunos; no entanto, durante todo processo de coleta e análise dos dados, tornou-se quase impossível desviar o olhar para as práticas que aconteciam na escola no momento presente. O objeto de investigação estava próximo demais fisicamente e acontecendo, em movimento. Não há como não observar e deixar de mencionar algumas situações que marcaram o processo de investigação.

Assim, as imagens que se seguem são referências atuais, fotografadas ao acaso, ou seja, sem nenhum combinado ou intenção a priori, mas que não passaram incólume ao processo de investigação deste trabalho.

Os fios da memória do passado entrelaçam-se no tempo, com o aqui e com o agora, e lançam um olhar prospectivo. São tempos emaranhados que nos afetam e nos tocam de formas diferentes, produzindo sentidos em torno desse objeto – a leitura.



2004: aluna da 1ª série lendo um material que trouxe de casa



2004: alunos da 7ª série lendo na escada do colégio





2005: alunos da 1ª série lendo na roda



2005: Costurando a colcha de retalhos

2005: Colcha de retalhos confeccionada pela



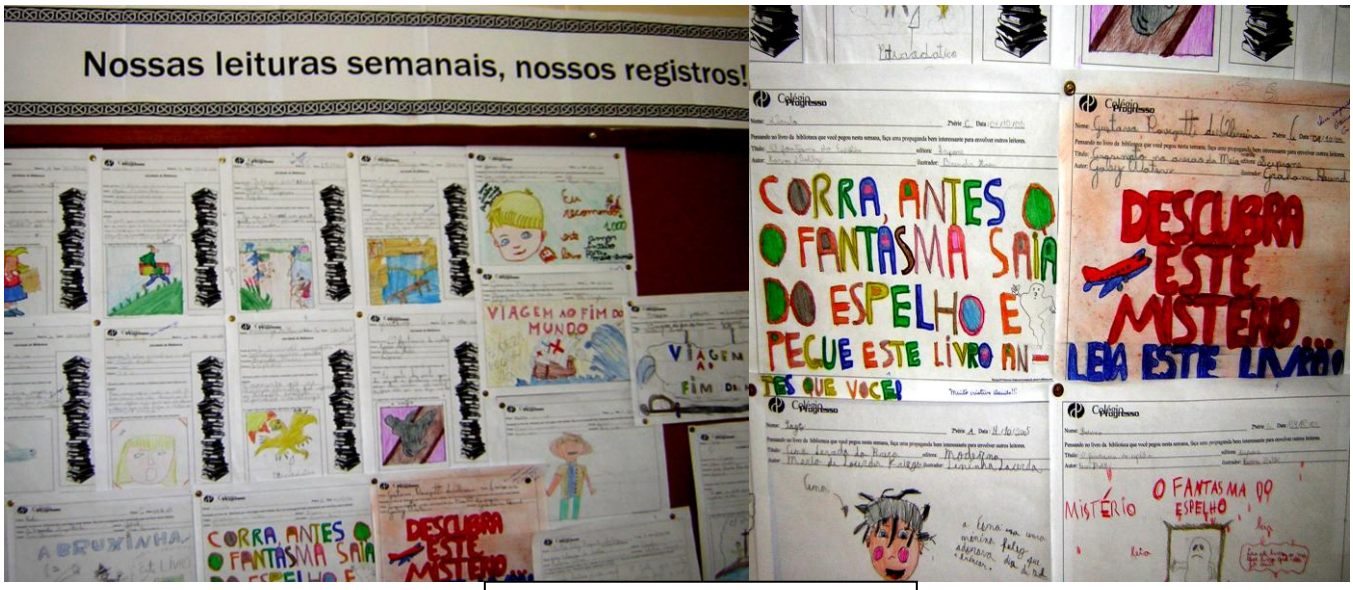
2005: 1ª série visitando a exposição de bolsas da 4ª série (o livro Bolsa Amarela foi retomado este ano)



2004: Alunos da 1ª série na biblioteca



2005: Alunas no corredor da escola



2005: Mural das 2as séries

9- Referências bibliográficas

ABAURRE, Maria B. M; MAYRINK-SABINSON Maria L. T.; FIAD Raquel S. (orgs.). *Estilo e gênero na aquisição da escrita.* Campinas, SP: Komedi, 2003.

ABREU, Márcia. Os números da cultura. In RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001.* São Paulo: Global, 2004.

AGUIAR, Wanda Maria J. A pesquisa em Psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica.* São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. *Núcleos de Significação como instrumentos para apreensão da constituição dos sentidos.* São Paulo: PUC-SP, 2005 (no prelo).

ALMEIDA, Ana Rita S. *A emoção na sala de aula.* São Paulo: Papirus, 2001 - 2ª. ed.

AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: Ética e História Oral. Projeto História. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História* (PUC, SP), abr.1997, nº.15.

_____, Janaína; FERREIRA, Marieta de M. (orgs.). *Usos e abusos da História Oral.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002 – 5ª. ed.

_____, Janaína. *O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral*. (mimeo. s/d).

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1981 - 2ª. ed. (Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira).

_____, Mikhail. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 – 4ª. ed. (Tradução de Paulo Bezerra).

BATISTA, Antônio A. Os (as) professores (as) são 'não-leitores'? In MARINHO, M.; SILVA, Ceris S. R. da. (orgs.). *Leituras do professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade:Lembranças de velhos.*São Paulo: Companhia das Letras, 1994 - 3ª. ed.

BRITTO, Percival L.; ABREU, Márcia. Um tema, três momentos, a mesma história: Múltiplos objetos, múltiplas leituras: Afinal, o que lê a gente? In FERREIRA, Norma S. de A. (org.). *Leituras: um cons/certo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

_____, Percival L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In RIBEIRO, Vera M. (org.). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001.* São Paulo: Global, 2004 - 2ª ed.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o Bá- Bé- Bi- B-Bu.* São Paulo:Scipione, 1999.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2002 – 8ª. ed.

CHARTIER, R. Comunidade de leitores. In *A ordem dos Livros*. Brasília: Ed. UNB, 1994.

_____, R. *A História Cultural – entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. (Tradução de Maria Manuela Galhardo).

_____, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador.* São Paulo: Editora Unesp, 1998. (Tradução:Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes).

CORRÊA, Carlos Humberto A. *Entre práticas e representações: um estudo sobre aspectos da leitura na universidade.* Dissertação de Mestrado, UNICAMP. Campinas: 1999.

_____, Carlos Humberto A. Entre práticas e representações: Notas sobre o encontro com o mundo da leitura na universidade. In SILVA, Lílian L. Martin da. *Entre Leitores: Alunos, Professores*. Campinas, S.P: Komedi, 2001.

DARNTON, Robert. História da leitura. In BURKE, P. (org.). *A escrita da história. Novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. (Tradução: Magda Lopes).

DECCA, Edgar S. Memória e cidadania. In: *O direito à memória*. São Paulo: Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, 1992.

DI NUCCI, Eliane P. Alfabetizar letrando... Um desafio para o professor! In LEITE, Sérgio A. da Silva (org.). *Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas.* São Paulo: Komedi, 2001.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola.* São Paulo: Mercado das Letras, 2004. (Tradução: Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro).

EVANGELISTA, Aracy A. M. A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação. In MARINHO, M.; SILVA, Ceris S. R. da. (orgs). *Leituras do professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

EZPELETA, J. E ROCKWELL. *Pesquisa Participante.* São Paulo: Cortez,1989.

FERREIRA, Norma S. de A. *A pesquisa sobre leitura no Brasil 1980-1995.* São Paulo: Komedi, 2001a.

_____, Norma S. de A. Histórias de leitura. In SILVA, Lílian L. M. da. *Entre Leitores*: *Alunos*, *Professores*. Campinas, S.P: Komedi, 2001b.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2003 - 2ª ed.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso.* São Paulo: Ed. Loyola, 2004 - 10ª. ed. (Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996 - 3ª. ed.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História de Narração em Walter Benjamin.* São Paulo: Editora Perspctiva, 1999 – 2ª. ed.
GALEANO, Eduardo. *Mulheres.*Porto Alegre: L&PM, 1998. (Tradução: Eric Nepomuceno).

GALVÃO, I. *Henri Wallon: Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 – 4ª. ed.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes:O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição.* São Paulo: Cia das Letras, 1987 - 3ª. ed.

GÓES, Maria Cecília R. de. A construção de conhecimentos e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. In SMOLKA, Ana L. B; MORTIMER, E. F. *Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o ensino e a sala de aula.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GROTTA, E. C. B. *Processo de formação do leitor: relato e análise e quatro histórias de vida.* Dissertação de Mestrado, UNICAMP. Campinas: 2000.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia*. Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. São Paulo: Mercado da Letras, 2002.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; SILVA, Leila Cristina B. da.; GOMES, Geisa G. Percursos de letramento dos professores: Narrativas em foco. IN KLEIMAN, A. B.; MATENCIO M. de L. M. (orgs.). *Letramento e formação do professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber.* São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.* São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In ZACCUR, Edwiges. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A:SEPE, 2001 - 2ª. ed.
_____, Sônia. *Por entre as pedras: Arma e sonho na escola.* São Paulo: Ática, 2003.

LAROCCA, Priscila; SAVELI, Esméria de L. Psicologia e Alfabetização: Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. In LEITE, Sérgio A. da S. (org.). *Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas.* São Paulo: Komedi, 2001.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiencia y formación. In *La experiencia de la lectura – estudios sobre literatura y formación* . BA: Editorial laertes, 1996.

_____, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascarados.* Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999 - 2ª. ed. (Tradução de Alfredo Veiga Neto).

_____, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação – ANPED/ Autores Associados*, nº.19, janeiro-abril, 2002.

LEITE, Sérgio A. Da S. (org.) *Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas.* Campinas, SP: komedi, 2001.

LEITE, Sérgio A. da Silva; OLIVEIRA, Lílian R. de. Constituição do leitor: análise dos eventos de leitura no curso de pedagogia da Unicamp. Revista Teoria e Prática/Associação de Leitura do Brasil – ano 22, n.42 mar. (2004). Campinas, SP: ALB.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1988.

LUNA, S.V. de. *Planejamento de Pesquisa (uma introdução).* São Paulo: EDUC, 1997.

MAFRA, Núbio D. F. *Leituras à revelia da escola.* Londrina: Eduel, 2003.

MAHONEY, Abigail A. (org.) *Henri Wallon: Psicologia e Educação.* São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

MARCELINO, Fernanda T. *O ler por prazer: A construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80.* Dissertação de Mestrado, UNICAMP. Campinas: 2003.

MARINHO, Marildes. Leituras do professor:perguntas de um seminário. In MARINHO, M.; SILVA, Ceris S. R. da (orgs.). *Leituras do professor.* São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

MATOS, H. A. V*. Práticas de produção da leitura no ensino fundamental: o professor e a construção do seu fazer pedagógico.* Dissertação de Mestrado, UNICAMP. . Campinas:2001.

MEIHY, José Carlos S. B*. Manual de História Ora*l. São Paulo: Edições Loyola, 2002 -4ª. ed.

MORAES, Ana Alcídia de A. Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação. In SILVA, Lílian L. M. da. *Entre Leitores: Alunos, Professores.* Campinas, S.P: Komedi, 2001.

_____, Ana A. de A. Narrativas de leituras como alternativa de autoformação. Revista Teoria e Prática/Associação de Leitura do Brasil – ano 22, n.42 mar. (2004). Campinas, SP: ALB.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência.* Portugal: Publicações Europa-América LTDA, 1990.

_____, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* São Paulo: Cortez, 2000 (Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya).

_____, Edgar. *Saberes Globais e Saberes Locais: O olhar transdisciplinar.* Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

OMETTO, Cláudia B. de C. N. *A prática de produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental: as mediações da professora e o desenvolvimento da reflexividade nas crianças.* Piracicaba: 2005. Dissertação de Mestrado, Unimep.

PENNAC, Daniel. *Como um romance.* Rio de janeiro: Rocco, 1993.
PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. In Vigotski – o Manuscrito de 1929 temas sobre a constituição cultural do homem. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, nº 71, 2000 - 2ª. ed.
PRIETO, Heloisa. *Quer ouvir uma história? Lendas e mitos no mundo da criança.* São Paulo: Angra, 1999.

SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte: Sete histórias paradoxais.* São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SAVELI, Esméria de Lourdes. *Leitura na escola: as representações e práticas de professoras.* Campinas: 2001. Tese de Doutorado, UNICAMP.

SILVA, Lílian L. M. da. *Entre Leitores: Alunos, Professores*. Campinas, S.P: Komedi, 2001.

SILVA, Ezequiel T. da. *De olhos abertos: Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil.* São Paulo: Ática, 1994.

SMOLKA, Ana Luiza .B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: *Leitura e desenvolvimento da linguagem. P*orto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

_____, Ana L. B. A concepção da linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In *Temas em Psicologia/ Sociedade Brasileira de Psicologia*. São Paulo: nº 2, 1995.

_____, Ana L. B. "O (im)próprio e (im)pertinente na apropriação das práticas sociais". *Cad. CEDES,* abr. 2000, vol.20, nº.50, p.26-40.

_____, Ana L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In FREITAS, Marcos Cezar; Kuhlman, Moyses (orgs). *Os intelectuais na História da Infância.* São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.* São Paulo: Papirus, 2003 - 7ª. ed.

TASSONI, E.C.M. *Afetividade e produção escrita: A mediação do professor na sala de aula.* Campinas: 2000. Dissertação de Mestrado, UNICAMP.

_____, E. C. M. A afetividade e a apropriação do processo da linguagem escrita. In LEITE, S.A.da S. (org.). *Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas.* Campinas, SP: komedi, 2001.

THOMSON, Alistair, FRISCH, M. E HAMILTON, P. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In AMADO, J.; FERREIRA, Marieta de M. (orgs.). *Usos e abusos da História Oral.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002 – 5ª. ed.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social Da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984- 1ª. ed. (Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche)

_____, L. S. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Tradução de Jéferson Luiz Camargo).

_____, *L. S.* Obras escogidas III: Problemas Del desarrollo de la psique. *Madrid:*

Visor Distribuciones, 1995.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança.* Lisboa, Edições 70, 1995. (Trabalho original 1941).

ANEXO I: OS INDICADORES DE SENTIDO

Depoente 1: VI

Encontros: 01/02/2005

08/03/2005

24/03/2005

[Na terceira entrevista ele levou livros que marcaram sua trajetória na escola. Livros dos projetos literários, livros que ele comprou depois que viu na biblioteca e livros de 5ª à 8ª série]

- **Escola, aprendizagem, tarefas escolares, professor, colegas e família:**

O que é a escola pra você? O que representa a escola?
Eu vejo como um lugar que você vem para aprender e ao mesmo tempo se divertir. Tem os dois lados na escola porque... seus pais põem você numa escola boa pensando no seu futuro, não querem ver o dinheiro jogado no lixo. Eu vejo a escola, não como uma segunda casa assim, mas como um lugar onde eu me sinto bem, me sinto à vontade... não sei se eu diria uma segunda casa ou alguma coisa assim, mas é um lugar onde eu me sinto à vontade, um lugar que tem sempre alguém pra ajudar, possa me corrigir quando eu precisar, chamar minha atenção, querendo sempre que eu cresça.

Pelo que você falou, é um espaço positivo.
Positivo, mesmo tendo momentos em que eu enrolo pra vir pro colégio, que eu enrolo pra ver se eu chego atrasado, mas eu vejo como um espaço positivo. Às vezes quando acaba o ano você pensa não consegui aproveitar direito ...

Por que você se considera um aluno que não é muito aplicado? Quais as características de um aluno aplicado?
Eu acho que não sou um aluno muito aplicado porque eu converso muito na aula... eu anoto, faço exercício, mas eu atrapalho a aula... tem até aluno que fica bravo comigo, de vez em quando, porque eu não paro de falar. Eu venho pra aula pra me divertir, não que eu venha só para zoar, claro que eu quero aprender, mas eu venho aqui pra ver os amigos também...na sala eu não consigo ficar muito tempo ouvindo o professor falar... tenho que deixar a aula mais engraçada. Eu sou um bom aluno, tiro nota boa e tudo... sou do tipo que tem que quebrar a cara para poder melhorar...

Qual a relação da sua família com a escola? Como eles foram acompanhando você na sua vida escolar. Nestes anos, o que você lembra?
Desde pequeno eles acompanharam tudo. Vendo o que eu tinha que estudar, em relação aos amigos, aos professores...sempre muito atentos. Davam bronca quando eu tirava nota baixa, fiquei de recuperação algumas vezes. Eles sempre foram muito atenciosos, sempre querendo o meu bem. Tentavam organizar o meu tempo para eu estudar todo dia, mas como eles trabalhavam o dia todo, eu sempre dava uma enganada, às vezes, não fazia a lição...
Você lembra de alguma situação em que eles vinham para escola? De que forma acontecia esse acompanhamento? Você lembra mais de alguma coisa que tenha marcado? De que maneira que você sentia que eles estavam acompanhando?
Meus pais estavam sempre presentes em reuniões. Quando tiveram os estudos do meio, eles sempre me deixaram participar de todos. Quando eu tomava advertência, eles vinham no colégio conversar. Não lembro de mais nenhuma situação...

E, em relação aos professores o que você lembra?
Eu lembro mais ou menos. Lembro mais da I, teve também a S [professora]*. Assim de 1ª à 3ª série eu achava todas elas legais. Não tinha muita lição... chegou na 4ª série pra deixar mais adaptado pra mudar pra 5ª. teve a A* [nome da professora] *era mais chatinha...Até que a gente foi para Águas de Lindóia. A que eu mais lembro é da I* [nome da professora] *. É a que eu mais lembro*.

Então me fala dela.
Eu gostava dela, ela era atenciosa. Não era só comigo, era com a classe toda. Ela gostava de mim. Mostrava que se preocupava. Uma vez eu estava correndo em volta de uma rodinha, eu escorreguei e caí de boca no chão. Cortei a boca. Ela chamou minha mãe e eu recebi ponto e tudo! Eu lembro dela porque ela gostava de mim, era atenciosa e eu me sentia protegido quando eu estava com ela.

E das outras professoras?
Da A [professora], *na 4ª série, lembro das broncas que ela dava porque eu tinha muito erro ortográfico. Eu ficava bravo com ela, eu dizia que não estava certo, que eu não era "Médio", que eu era "Bom". Por causa dos erros ortográficos ela tirava ponto de mim... eu ficava bravo e não gostava. Isso marcou.*

É uma marca que você não gosta...
Não que eu não goste, agora eu tento entender que era para o meu bem, mas na época eu ficava bravo. Eu falava que ela não gostava de mim e ficava pegando no meu pé...

O que mais você lembra da relação professor x aluno nesta fase?
No começo estava tudo bom, parecia até a 4ª série até chegar as primeiras provas, que eu tive que ralar mesmo. Uma professora que marcou bastante foi a J [professora]. *A J sempre foi muito atenciosa. Eu também sempre fui bom aluno em Ciências. Ela gostava de mim, a gente ficava conversando, quando eu tinha algum problema, coisa pessoal, essas coisas assim... ela sempre me deu muita atenção.*

Você fala da atenção como algo que marca a relação professor e aluno, o que leva pra amizade...
Saindo desse lado tem a A [professora de Português] que *pegava no meu pé demais. Na sala de aula ela brincava comigo na frente de todo mundo, não que ela zoava... ela sempre pegava no meu pé porque eu estava indo mal porque estava zoando na aula. Às vezes, eu achava que ela pegava no meu pé demais.*
E isso é bom ou não? Como você percebe isso?
Na época eu não era bom aluno em Português ela tinha até razão de ficar pegando no meu pé. Ela queria que eu melhorasse, parasse de brincar... até hoje eu sou daqueles aluno que gosta de ficar atrapalhando a aula, sabe? É verdade! desde a 5ª série eu sou assim. Só pra deixar a aula mais engraçada... Sempre que a A [professora] *chamava minha atenção, na aula seguinte eu*

melhorava. Depois eu piorava. Eu achava ruim por ela chamar minha atenção, mas ela é uma ótima professora, eu entendia o que ela explicava e tudo mais... Hoje em dia eu vejo que valeu à pena ela ter pegado no meu pé.

Então, você vê isso como uma coisa positiva, pegar no pé, chamar a atenção, mesmo lembrando que sentiu raiva?
Como uma coisa positiva. Quando eu tomava bronca eu ficava falando, essa professora chata! E sempre que eu tinha uma brecha eu zoava com ela também, eu era vingativo. Mas agora eu vejo que valeu à pena ela ter feito isso comigo, sem isso eu não sei se estaria no 2º. colegial.

- ***Primeiras narrativas, projetos literários:***

Tem alguma história que marcou muito quando você era menor?
Os Três Porquinhos.
Você lembra de alguma situação de um professor lendo ou contando alguma história? *Todo mundo já contou esta história dos Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel...* [risos]

Qual a primeira imagem de leitura que você lembra? De livro?
Agora ficou difícil. Eu não lembro muito de quando eu era pequeno... mas falou de livro, eu lembro da Bolsa Amarela, que a gente leu e cada um fez a sua bolsa... a gente vinha pro colégio e trazia o material dentro da Bolsa Amarela... lembro da Corda Bamba e do Raul da Ferrugem Azul... depois eu lembro do Menino no Espelho, esses livros eu acho que era na 3ª e 4ª série. Mas eu lembro mais da Bolsa Amarela... 'lembra da Bolsa Amarela' – todo mundo lembra. Acho que eu tenho ela em casa.

O que ficou da Bolsa Amarela?
[Risos] *Ah, todo mundo fazendo, trazendo material, uma bolsa diferente da outra... "Olha minha bolsa amarela!" "Que legal, que não sei o quê..." A classe inteira vendo tua bolsa amarela, acho que é diversão e tal... mas da história, acho que eu não lembro...*

[Conversamos sobre os livros que ele trouxe. Foi retirando os livros da mochila e colocando em cima da mesa. Apontou o da Bruxa Onilda]*:*
Eu lembro que nesse livro a gente desenhou a nossa árvore da família... a gente lia na classe, a professora lia pra todo mundo... o que mais lembro é da árvore que a gente desenhou...

Você lembra como foi essa leitura? Lia com alguém...
Ela lia bastante em aula... quando a gente teve que desenhar a árvore, teve que ler... [Ele abre na página do livro onde tem a árvore genealógica da Bruxa Onilda]. *Não lembro mais nada, o que eu mais lembro é da árvore... que nem da bolsa ... eu lembro da bolsa que a gente fez. Parou de fazer a bolsa?*

[Ele começa a mexer em outros livros e pega o do Robson Crusoé]
Esse aqui foi na 4ª série, ele fica perdido na ilha, não é? Esse aqui eu li também... Passou o filme no dia que eu faltei porque eu estava doente. Eu lembro que meus amigos contaram que eu perdi e foi o maior legal, que tinha uma parte do filme que eles arrancavam a cabeça... ou deram uma machadada, uma coisa assim... Esse livro também não lê mais, né? [Pega o livro As cores de Laurinha] *Mudaram os livros... meu irmão não leu esse... Meu irmão leu a Bruxa Onilda*.

E esse livro do Raul da Ferrugem Azul?

Esse eu lembro o dia em que eu pintei um desenho do livro na sala de aula. Pintei o maior bonitinho porque eu gostava de pintar. [Ele abre na página e mostra o desenho pintado]. *Eu fiquei pintando... não sei se a professora tinha mandado pintar, mas eu lembro que fiquei pintando... Eu gostava de pintar...*

E esse aqui, o Signo de Lúcifer? Foi em que série?
Esse foi na 3ª série... [Ele olha na capa para se certificar] *falava de mistério... eu tentava entender... eu lembro que ela lia...*
Ela quem?
A professora. Eu lembro que fazia roda e o professor ficava com o livro e contava história pra todo mundo e

tal (...) mundo junto... e agora? Não lembro quem era a professora... perguntou se todo mundo tinha lido e a

gente falou das partes que mais gostou e ela leu de novo e comentou e tal... Falou do mistério que tinha aqui...

[ele folheia o livro e mostra algumas partes] não lembro mais...

- **Obrigação, interesse, fichamento, prova, atividade diferenciada, papel da escola:**

Você gosta de ler?
Se for um tema que eu gosto, que é interessante, eu leio bastante e gosto. Pego todo dia pra eu ler. Mas se for um tema que eu não gosto muito, um livro chato, daí eu dou uma enrolada... pulo umas partes do livro... faço resumo...

E a escola? Quais as situações, que você acha, que podem ter contribuído?
Quando eu era pequeno eu não lembro direito. Mas eu lembro que quando começou chegar na 5ª. série assim, o professor passava livro pra ler em um mês, dois meses. Aí a gente lia, tinha aquela discussão do livro e tal. Tinha prova, de vez em quando do livro... quando eu ia mal, era um incentivo, não um incentivo, mas eu começava ***a*** *ler pra não ir mal na prova, era* ***por...*** *por responsabilidade, obrigação... tiveram alguns livros que eu gostei de ler quando eu era pequeno, o Príncipe e o Mendigo, o Robson Crusoé...*

Fichamento, prova, você acha que isso funciona? Isso é bom ou não? Qual sua opinião a respeito disso?
Acho que funciona. A maioria, assim, não gosta de ler o livro do colégio porque sempre tem um tema que você gosta mais e tal. Acho que se não tivesse prova não ia ler... Fichamento, você tem que correr atrás, se você não leu, você vai, pelo menos, saber da história porque vai ter que correr atrás de resumo e tal... os amigos vão ter que contar a história pra você.

Você diz que lê pra prova, fichamento e diz que tem temas que interessam mais os alunos. Por que os professores não trabalham com os temas de interesse, não seria uma solução?
Acho que não. Primeiro porque é difícil agradar a todos e têm livros que eles passam que é programado, tem um objetivo, não é qualquer livro... você lê porque você quer, tem os objetivos. Da Bolsa Amarela, eu lembro dele, por quê? Porque tinha essa atividade, tinha um objetivo. Agora no Vestibular, tem os livros. Vamos ter que ler os livros para nos preparar, nós vamos começar por Macunaíma, tem um monte do Machado de Assis...

Então, você acha que o professor deve indicar e até exigir essa leitura? Mesmo, às vezes...
Sim. Eu concordo. Ela sabe que tem gente que não leu, ela cobra, faz a prova... não leu, se deu mal... fica de recuperação. Chega uma hora que você vai ter que ler. Tem, porque não adianta

você ficar passando o tema do aluno porque se ele gosta de ler sobre o tema, vai procurar ler fora, extra sala, como lazer, não sei...

Fala um pouco mais sobre isso, por que você concorda com essa maneira do professor trabalhar com os livros?
Ah, acho que foi na 7ª. série que o professor passou um livro só de poemas. Acho que foi "Poesia Fora Da Estante"... porque todo livro, vários livros, que a gente lê está relacionado com História, uma parceria com Artes... por isso que eu acho que pra todo livro tem um objetivo, há um cronograma. Se ela for fazer cada um lê o seu, não há como cobrar...

Precisa cobrar?
Eu acho que precisa. Porque quando vai fazer... atividade junto com História, se dá pra ler, é pra ler... Não sei explicar... [risos]. *Ah, tem que cobrar o livro, não adianta só mandar ler...*

Tem muita prova do livro?
Ou trabalho ou prova ou atividade... nada passa em branco [risos].
Mesmo que seja um teatro... ano passado naquele livro O Pagador De Promessas, a gente fez uma peça de teatro depois.

Qual a diferença nestas atividades que o professor propõe depois da leitura?
Eu já sabia que ia fazer o teatro e eu gosto e tal. Li pra encenar. Eu queria ler pra saber o que ia acontecer pra conseguir participar do teatro. Pra fazer prova, eu pensava assim, tem que ler o livro... é pra amanhã, começava a ler correndo. Quando tem trabalho em grupo é legal... Atividade em grupo, maquete, ou ela passa um filme relacionado ao livro e isso é legal.

O que fica de importante dessa história toda? O que marca mais?
Acho que quando você faz uma atividade diferente você ganha um conhecimento mais geral e não fica só com o que acontece no livro. Que nem, passa o livro e um filme, são duas coisas diferentes, dois pontos de vista diferentes, a discussão é mais geral e engloba mais... cada um tem uma opinião. Quando fica só no livro, acho que fica mais restrito...A atividade diferente marca bem mais porque a prova, não sei dos livros que eu fiz prova até hoje, mas é um negócio assim, normal. O livro que você faz uma atividade diferente fica mais marcado, que nem o livro do Robson Crusoé e tal.

Fala sobre esse. Por que você trouxe? Como foi essa leitura?
Nesse livro Odisséia a gente leu e teve um trabalho em que você resumia a história em tópicos e esse resumo você podia utilizar na prova. Aí você colocava o que quisesse no resumo, se quisesse coisas da Internet, fazia o que você quisesse. Teve prova também. Eu li inteiro, é uma história épica... Fala sobre as aventuras de Ulisses...

Você leu esse [pego um livro que ele trouxe sobre contos]?
Não li inteiro. Começa por Dança dos ossos, é muito chato! É muito grande! Li o segundo, já não fui gostando...li os mais fáceis, li os menores, são mais legais... depois teve a discussão e a prova.

Alguns livros você leu inteiro outro não. Por que isso acontece?
Porque é um tema que eu gosto. É uma história que envolveu, que eu achei interessante. Não é aquela história em que você não anda no livro. Você tem que ler entendendo o livro. Nesse livro de contos tinha conto que eu não entendia direito...

Discussão de livro, interpretação, posicionamento do professor e interdisciplinaridade:

Você lembra de alguma situação, algum material de leitura, alguém... algo que tenha sido importante pra você?
Uma discussão que marcou bastante foi quando aconteceu o acidente nas Torres Gêmeas porque nós ficamos discutindo bastante na sala, uma semana, com o professor de Matemática e outros professores e tal... cada um falava o que achava, a classe toda envolvida, todo mundo

acompanhava, não tinha como alguém não saber o que tinha acontecido ou não ler sobre isso. Foi uma discussão que todo mundo participou, que marcou... eu acho.

Pela sua fala, é importante estar por dentro do assunto, mesmo quando a leitura é obrigatória.
É, está todo mundo discutindo e faz uma pergunta pra você e, se não sabe, fica o maior sem graça. Porque é legal essa dinâmica está todo mundo conversando, colocando sua idéia... eu gosto, né.

Então muitas vezes você leu pra participar da discussão?
É, pra participar e não tirar nota baixa.

É bom estar envolvido numa atividade de discussão de livro?
É bom estar envolvido com as pessoas... fazendo o social... Não é só estar estudando na História, a Revolução Francesa foi tal, tal e tal. Você estudando o livro, você já relaciona com a Revolução e foge do cotidiano de só estudar a matéria e fazer exercício. Eu lembro que quando a gente estava lendo esse livro a gente pediu para o professor de História contar o livro. Acho super importante mesclar as matérias...

Acontece a leitura em grupo? Ela é mais interessante?
Aconteceu, acontece. É porque você ouve o ponto de vista das outras pessoas, você acaba vendo coisas que não viu no livro, cada um defende seu ponto de vista, sua opinião. A gente sempre briga, defende: 'é isso! 'Não, é aquilo..'. Ninguém entrega, cada um defende sua idéia! Mesmo quando é individual, você olha pro lado e tem gente discutindo, mas é normal... 'o que você achou disso', 'eu acho isso, será que é certo..'.

O professor considera todas as resposta? Ou há uma resposta certa?
Se você defender o que você está colocando, ela considera, mas se você coloca isso e pronto, não! Tem que ser coerente. Pode ter vários pontos de vista. Se você pega uma prova de interpretação de texto de Português, você fica com dó da professora porque ela tem que dar certo para questões que não tem nada a ver uma com a outra, porque cada um defende seu ponto de vista.A interpretação de texto abre um pouco pra isso também... cada um lê e interpreta do seu jeito.

Vou voltar na questão da contribuição da escola na sua formação do leitor. Você acha que a escola contribui?
Eu acho porque... eu já vou falar o porquê porque você vai perguntar mesmo, né? [risos]. *Por causa dessa coisa de... você acaba tendo que ler e discutir... fazer uma prova, uma discussão em cima disso. Coisas da atualidade... Lembro que na aula de Geografia a professora ficava passando várias coisas sobre os Estados Unidos, Japão... você lia e ficava bem informado... e por que isso acontece? E você ia buscar mais informação em outros lugares... na Veja, sempre trazia matéria da Veja, Superinteressante, coisa e tal. Acho que se não tivesse esse incentivo do colégio eu acho que não seria, sei lá, um leitor freqüente...*
Eu lembro que o professor de História mandou a gente ler sobre a pena de morte e a gente fez um debate e montou um júri e tal. Todo mundo leu, se empenhou, escreveu o que cada um ia falar, o que ia defender, foi meio que uma competição. Todo mundo se envolveu. O professor deixou a gente bem à vontade pra fazer o que a gente queria, acho que isso foi marcante. Ele pediu pra gente procurar saber os países que têm a pena de morte e como que isso funciona e também os países que não tem. Aí todo mundo foi atrás, leu, procurou na Internet, revistas, perguntou pros pais...

Por que você acha que essa atividade foi marcante?
Porque foi uma discussão em que eu participei bastante, fui atrás procurar saber, tinha uma opinião a respeito, defendi e tal. Acho que isso ficou marcado porque a classe toda participou... Um livro que quase ninguém leu e professora chega e pergunta quem leu o livro... é difícil partir a discussão assim do nada, precisa propor um tema...

- ***Materiais de leitura, biblioteca, bibliotecária:***

Hoje em dia o que eu mais leio é jornal, principalmente, quando estou usando o banheiro, né.. Tem gibi, revista... Gosto de ler livro de tema de ficção, assim. De vez em quando eu leio os livros que o colégio passa, mas nem todos. A maioria eu leio o resumo porque eu tenho um pouco de preguiça de ler.

Você falou de jornal, livro, revista... que tipo de revista você costuma ler?
Leio Veja, Superinteressante.... Antes minha mãe assinava Veja e eu lia sempre que chegava. Agora ela está assinando Superinteressante e sempre que está chegando eu estou lendo.

Qual o suporte de leitura que você mais gosta?
Gibi e, eu gosto de ler, informações de xampu também.

[Ele pega os livros da coleção Salve-se quem puder] *Esses livros eu comprei porque eu vi na biblioteca. Eu gostava de ler e fazer as atividades que tinham e via se acertava no final do livro, que tem a resposta. Eu passava horas e horas nesse livro. Tinha uns que eu não conseguia fazer e eu olhava as respostas direto...*

Esses livros você teve contato na biblioteca?
A gente começou a alugar e eu sempre alugava...tem um monte desse, tem mais livros...Você ia pra biblioteca e sempre escolhia o livro que queria alugar, né? Daí eu alugava esses e de vez em quando eu alugava aqueles que falavam sobre dinossauro, sobre o espaço, répteis...mas eu alugava mais esses daqui. Tinha hora que eu já tinha alugado todos e teve alguns que eu gostei mais e comprei.

Fala um pouco mais como eram essas idas à biblioteca.
Toda semana tinha um dia que era o dia de ir à biblioteca. A gente ficava na biblioteca, né... tinha uma hora do dia que devolvia o livro que você alugou, alugava um novo e ficava lendo um pouco na biblioteca. Era dividido, tinha estante que era só de 1ª à 4ª Tinha uma parte da biblioteca que era só de livro da série em que estava cursando... tinha livro de 5ª à 8ª , livro didático e tal. Eu lembro que a gente deitava na almofadinha da biblioteca, brincava de jogar almofada, zoando, jogando nos amigos...levando bronca da professora...
Você lembra da bibliotecária?
Lembro mais da CI (bibliotecária)... 'Ci, eu quero esse livro'. Se não tinha, no dia seguinte ela aparecia com o livro pra você alugar. Se passava do tempo de entregar, tinha que pagar. Eu perdi vários livros do colégio e aí eu dava outro igual para colocar no lugar. Eu lembro que a Ci era sempre gente boa com a gente... Eu lembro dela conversando, brava com a gente, quando entrava na biblioteca comendo...Eu lembro que a gente falava com os amigos 'esse livro é legal?' ' Você já leu esse?' 'Então eu vou alugar esse'. Aí a gente levava pra anotar naquela ficha amarela a data para você devolver e tal.

Além desses espaços, você lembra de outros lugares onde você leu? Espaços da escola?
Acho que no quiosque, que tinha na escola, eu já li livros... eu não lembro direito... na sala de aula era individual ou em roda. De 5ª. a 8ª. quando você adotava um livro, uma aula a gente lia na biblioteca. Quando a biblioteca estava ocupada a gente tinha que ler na sala mesmo com a professora de Português...

- ***Pessoas influentes:***

Pelo que você está dizendo, você lê materiais que não são indicados pela escola?

É, esses tempos aí eu li um livro sobre O Senhor Da Chuva, sobre vampiros, anjos...achei bastante interessante e tal. Eu leio fora do colégio, principalmente, quando um amigo indica e diz esse daqui é legal, aí eu peço emprestado pra ler e coisa e tal...

Então vocês conversam sobre livros? Você indica também?
Conversamos. Livros que eu li, também indico. Se um amigo me empresou um, eu vou lá e falo pra outro... a gente conversa o que a gente achou com o outro e tal...

E esses daqui você leu?
Li! Esses são do ano passado. Odisséia e Merilyn ...

Você disse que até mais ou menos a 6ª série você lia os livros indicados, mas depois relaxou. Na 7ª e na 8ª série...
Eu lia mais ou menos. Eu tinha preguiça. Eu começava e não terminava. Só se eu começasse a ler e gostasse, daí eu continuava...

Esses daqui (Odisséia e Merlyn) você leu inteiro? Não deu preguiça?
Li inteiro. Foi um passatempo. Esse daqui (Merlyn), eu lembro que teve a prova dele, mas eu li ele depois da prova porque todo mundo falou que era bom.

Como você fez a prova sem ler?
Os amigos contaram o livro. Eu lembro que o N e o F [colegas] falaram que o livro era legal. Eu comprei e li. Eu devia ter lido na época. Foi fácil... eu gostei.

Depoente 2: FA

Encontros: 07/04/2005
12/04/05

[Na segunda entrevista ele trouxe uma mochila com vários livros. Tirou de dentro da mochila, pôs sobre a mesa e me disse que tem outros materiais de leitura, mas em função da semana de prova, não teve tempo de selecionar outros materiais. Trouxe um livro de 1ª à 4ª série e os outros são a partir da 5ª série. Ele me disse que tem o Raul da Ferrugem Azul e Bolsa Amarela, mas não encontrou].

- **Escola, aprendizagem, professor, colegas:**

O que representa a escola pra você hoje? Como você percebe a escola?

É um facilitador pra aprender. Ela ajuda você a desenvolver o intelecto. Ah, acho que é isso, dá base pra você aprender...

Você gosta da escola?

Gosto. Gosto de estudar e porque tem os amigos. Principalmente por causa dos amigos.

Como é sua relação com o conhecimento? Com a aprendizagem?

Eu acho que eu sempre tive facilidade, eu não estudo muito... em casa, eu estudo muito pouco. Eu presto atenção na aula, tiro dúvidas na aula e depois não preciso estudar muito em casa.

Como você percebe a relação professor x aluno nesta escola? Como é isso pra você?

Sempre foi muito próxima essa relação professor e aluno. Eu sempre estudei aqui e não sei como é nas outras escolas, mas eu converso com meus amigos que estudam em outras escolas e vejo que é diferente a relação professor e aluno... a gente tem até uma certa intimidade com alguns professores aqui... pára a aula fica zoando o professor, acho legal, é importante... Essa proximidade... quando a gente foi no Observatório o Edson pegou e levou todo mundo no carro dele. Depois ele pegou a gente lá e como todo mundo ia ficar na casa de um amigo, ele deixou a gente lá. Ele foi com a gente na locadora, pegamos uma fita de vídeo. Então ele é mais que um professor, ele é um amigo de todo mundo e isso facilita no estudo por você saber que não é só um professor, mas é um amigo que está ali e está querendo te ajudar. É melhor.

Os outros professores também são assim? Você sente desta maneira?

Acho que são quase todos *[e vai falando o nome de alguns professores].*

O que mais marca nessa relação professor e aluno, que faz você dizer que é diferente?

Hum... acho que quando o professor quer estar num patamar acima dos alunos, isso tira a liberdade do aluno

de falar pro professor uma dúvida que você tenha...você tem vergonha. Com mais proximidade, você tem total liberdade, tudo que você quer saber, mesmo fora do âmbito escolar, por exemplo, uma coisa diferente, você pode perguntar pro professor porque você é amigo dele. Quem nem o R... *[um colega]*, ele vai prestar uma prova esse ano e ele pede pra todos os professores coisas para que ele possa estudar, coisas que não têm nada a ver com a escola em si, com o que a gente está aprendendo agora. Mas como é amigo, tem liberdade, é próximo, ele pede o material pro professor que tenta ajudar ele. Nunca precisei pedir alguma coisa extra da escola, sabe... mas mesmo fora da sala de aula, você encontra o professor no pátio pára pra conversar e tal. Isso mostra que é mais que um professor.

Em sala de aula, como é isso?Como é essa relação?

É... acho que os professores não estão preocupados em desenvolver só o conteúdo, eles não dão tudo pronto... os professores desde lá de baixo fazem com que você desenvolva o conteúdo e você mesmo chegue a conclusões, não dão tudo de mão beijada, você tem que trabalhar pra chegar na intenção... por exemplo, em Matemática, ele não dá só a fórmula ele pega e fala como você chega na fórmula, entendeu? Acho que é diferente de outros colégios que dão a fórmula e só. Acho que a gente cresce mais, pois você sabe o que está fazendo, você não está fazendo mecânico...

Você fala da escola de modo positivo, né?

Eu me sinto bem dentro da escola porque eu gosto de aprender, tenho interesse de aprender novas coisas e também porque aqui está todo mundo que eu gosto. A maioria dos amigos que eu tenho desde pequeno está aqui dentro e eu estou fazendo uma coisa que eu gosto, eu me sinto bem.

- ***Papel da escola, livros, exposição, conteúdo, o gesto de ler, esquecimentos:***

Do material que a escola tem oferecido pra ler, o que você acha que tem contribuído pra sua formação de leitor? A escola tem contribuído?

Tem, porque se a escola não tivesse dado estes livros, eu não estaria lendo, eu acho... dificilmente, eu leio livro fora da escola, então se não tivesse nenhum livro eu não leria quase nada, mas, nem sempre, eu gosto muito do que eles dão. A maioria eu lia, mas alguns eu não consegui acabar de ler...

Por exemplo?

Vidas Secas, foi péssimo, não gostei.

E, quais os livros que você lembra, ou quais os materiais de leitura, textos, que você leu e que marcaram sua trajetória na escola? Uma situação de leitura que foi importante?

A Revolução Dos bichos é um livro que eu sempre lembro. Não sei porquê marcou, mas eu gostei de ler.

Por que a escola pediu esse livro?

Fizemos uma atividade, mas eu não sei. Lembro que era a história de uma fazenda que era... que tinha os porcos que começaram a liderar... o dono da fazenda tratava muito mal todos os bichos da fazenda, então os porcos começaram a liderar uma revolução com todos os bichos que tinham na fazenda, galinha, burro... expulsaram o dono da fazenda e começaram a criar toda uma estrutura pra envolver todos os bichos, só que eles reclamavam tanto do tratamento que eles recebiam do dono da fazenda e depois os porcos, que estavam liderando, passaram a tratar os bichos pior do que o dono da fazenda. Mas, como eles estavam sendo liderados por um bicho também, então, eles não percebiam isso, deixavam passar. Eles trabalhavam mais, comiam menos, mas continuavam com mais vontade porque estavam trabalhando pra um bicho, sabe? E.. eu não estou lembrando o final... *[risos]*.

O que mais você lembra que tenha marcado sua trajetória?

Teve a Bolsa Amarela. A história eu não lembro... mas teve que fazer uma bolsa amarela mesmo pra apresentar na Feira de Ciências ou... como chama... Sarau, e ficaram expostas nossas bolsas amarelas do trabalho sobre o livro. É isso que eu lembro sobre o livro.

Você lembra de você fazendo a bolsa amarela, ou outra situação com o livro?

Não sei.

E o que mais você lembra?

Eu lembro do Signo de Lúcifer, não sei porque marcou. Lembro que tinha uns papeizinhos pra ele ler que ele colocava na luz, eu lembro mais ou menos da história, faz tempo que eu li esse livro.

O que você acha que marcou nesse livro?

Não sei direito. Eu gosto de história de mistério, não sei se foi isso. Mas eu sei que desses livros de quando eu era menor foi o que eu mais gostei porque Bolsa Amarela, Bruxa Onilda, eu achava tudo livro meio bobinho, sabe? Não gostava muito de história assim e esse livro foi de mistério e eu achei melhor, mais interessante.

Olhando pra esses livros, o que você consegue lembrar?
Eu li praticamente todos. Eu li esse... esse... [vai mostrando os livros]...
Você lembra quando leu esse, O príncipe E O Mendigo?
Lembro... quer dizer, que tipo de atividade que eu fiz com ele?

O que você lembra? Pode ser como você leu? Por que leu? Qual a situação, a atividade?
È... acho que foi na 7ª. ou 8ª.... não sei porquê eu li esse livro. Eu li em casa porque a partir da 5ª., 6ª. série não tinha atividade de leitura na escola. Depois a gente fez uma prova...
O que marca pra você? O que é importante?
O importante é ler porque... não sei porque...
Por que você gostou desse livro? O que aconteceu durante a leitura que fez com que você gostasse desse livro?
Gostei da própria história, fala que uma história é sempre a mesma história... nunca tem nada novo. Vai pegando uma coisa juntando com outra, modificando essa coisa e criando uma nova história, que não é nova porque você está sempre copiando uma coisa que já foi feita, uma idéia que já foi feita... é isso que fala nesse livro. Isso foi uma coisa que eu gostei.

Pelo que você falou, bastaria ler o livro. É isso?
Sim.
Qual a função da escola nessa história?
Incentivar a ler o livro. Se ela pedisse o livro e não desse uma prova acho que ninguém iria ler o livro.

Você acha que não?
Principalmente quando você é pequeno, se não te dão coisas pra você ler e começa ter noção e gostar um pouquinho, você não vai querer ler depois, eu acho, né. Têm pessoas que gostam, têm pessoas que não lêem nada.

Parece, pela sua fala, que contribuição da escola é indicar e cobrar a leitura, pelo que eu entendi.
Uhum... indicar, incentivar e cobrar.
Pra você, o que conta é a vivência da leitura?
É, se você tem a experiência, você percebe se aquilo é importante ou não e você vai seguir, pelo menos, você tem uma chance de classificar como importante ou não... e acho que sim... todo mundo que lê percebe que é importante, talvez, as pessoas... têm pessoas que acham chato e não continuam lendo, não sei...

A função da escola seria cobrar a leitura?
Mais ou menos... incentivar... incentivar, cobrando porque se a escola cobrar, você vai percebendo que a leitura é importante. Talvez, quando você é menor, você não tenha, digamos, capacidade de perceber que aquilo é importante pra você, mas é uma coisa que no futuro vai ser importante.

O que mais? [Mexemos nos livros e pegamos Meninos Do Trem De Ferro]
Eu gostei desse livro.
Lembra por quê?
Não lembro da história direito. Eu sei que eu gostei do livro... gostei porque era um livro mais movimentado. Não gosto de livro muito parado, como, por exemplo, Minha Vida De Menina [pega o livro e mostra]*. Esse livro é muito chato. Eu não li todo, só até a página 50... É muito parado. Não tem uma dinâmica, pelo menos eu achei. Aí eu não consigo continuar a ler.*
Você lembra do que se trata o livro?
Acho que é o diário de uma menina.
[Pega o livro de Machado de Assis – O alienista]:
Esse livro fala sobre um hospício, não é? Eu lembro que tem uma discussão em volta de quem são os loucos... fala que qualquer coisa que o cara fizesse, que fazia parte da personalidade, eles já achavam que ele era louco... e aí começaram a colocar uma porção de gente no hospício e do jeito que a coisa ia andando, ia colocar a cidade inteira no hospício... aí... eu não lembro do final, eu nunca lembro do final [risos].
Foi interessante ler esse livro? Você gostou?
Gostei. Achei estranho o fato dele discutir esse negócio de todo mundo louco, não sei... aí eu começo a ver isso e quero ver o final, entendeu? Começo a ver aquela coisa no começo e quero saber o porquê daquela coisa.

O que mais? E desse livro? [mostro o livro que ele trouxe O médico E O Monstro)
O monstro era o Hyde e o médico não lembro o nome. Eu lembro que era um cara que parecia ser tranqüilo assim, mas tinha que tomar uma posição. Aí ele imitava um cara feio assim, que era um monstro, malvado e o cara era um cara calmo... só que era a mesma pessoa e... não sei porque ele fazia isso... o médico era ... Dr. Jekyll.

Esse livro marcou, você achou importante?
Achei legal sim... porque a história é mais dinâmica, ele fica trocando entre o médico e o monstro... são pessoas diferentes... o mesmo personagem com características completamente opostas e como o cara lida com isso é legal.

Bom, o que a leitura representa pra você hoje?
Cultura geral. Você aprende a escrever, desenvolve a escrita, a leitura, o vocabulário e também aprende coisas gerais, porque tem livro que é sobre história. Acabei de ler um livro que é sobre a guerra mundial, que fala sobre o contexto e coisas que aconteceram na guerra... você vai aprendendo.

Quando você fala que a leitura contribui pra escrever bem, vocabulário... você percebe isso em você, na sua vida? Esses materiais que você leu, você acha que influenciou na maneira como você escreve?
Acho que sim, por exemplo, a escola pede pra fazer um certo texto e os meus amigos pedem pra ler e falam que eu escrevo difícil, que eu uso um vocabulário que eles nem sempre entendem. Eu

acho que escrevo assim porque eu gosto de ler mais ou menos bastante... mais do que eles, digamos assim, eu li mais, então eu aprendi um vocabulário que eu fui desenvolvendo com a leitura... e eles não leram, nem tanto, talvez... não tem da onde tirar essa diferença a não ser na leitura... a maneira de escrever é diferente.

- **Obrigação, prova, fichamento, discussão de livro:**

Você gosta de ler?

*A*h, depende do livro. A maioria é legal, eu gosto. Mas eu leio por obrigação, eu começo a ler por obrigação, aí eu começo a gostar e leio. E outros só por obrigação.

Fala um pouco mais sobre isso. O que a escola faz que é importante pra você? A escola contribui?
Ah, eu acho que é assim... você vai ter que fazer uma prova pra ganhar nota. Então, eu leio o livro pra fazer a prova, vamos dizer assim, só que fazer a prova não faz diferença pra mim. Eu não vou aprender fazendo a prova. Tipo assim, eu não cresço, fazendo a prova. Eu aprendo lendo o livro. Então é por isso que eu não lembro da atividade, nem da prova. A atividade, pra mim, não marca.

Como você avalia esta experiência, ler por obrigação?

É importante ler, até pra poder escrever você tem que ler... em todas as matérias você precisa de interpretação. Então precisa saber ler aquilo que você está fazendo e você só vai melhorar a leitura lendo... Depende do livro porque tem livro que é importante pra História, pra Literatura. Agora, por exemplo, eu vou prestar Vestibular e tem muito livro que cai no vestibular, eu tenho que entrar na faculdade, então eu tenho que ler esse livro. Agora de 5ª à 8ª eu acho que são livros que não vão cair no Vestibular, então se eu ler esse ou outro... tinham livros que a professora dava sabendo que ninguém ia gostar, que era chato, mas ela achava importante... eu não achava *[risos]*.

Gostaria que você falasse um pouco mais sobre o trabalho da escola. O que você acha que a escola tem feito que contribui? Ou fala um pouco mais sobre a leitura obrigatória...
Eu acho que até o colegial tem que ser obrigatória porque a gente não tem condição de saber que isso um dia vai ser importante. Até porque vai cair no vestibular 10 livros e são livros difíceis... então se você não tiver uma base de alguns livros assim... você não consegue entender... e o professor sempre fica falando que é importante, então acaba entrando na cabeça que tem que ler... aí acaba lendo [risos].

Então você acha que tem coisas que têm que ler?
Sim. Por exemplo, quando você aprende os diferentes movimentos de Literatura e sempre tem aquele livro que marca uma época... um livro marcante do Romantismo... acho que é importante você ler e entender a importância de um livro que marcou uma época e que é diferente de outra.
Isso, pra você é importante?
É... pra você conhecer, conhecer como é a história, como foi evoluindo... como que as pessoas escreviam num determinado período... e numa determinada situação como passou a escrever... essas coisas... eu acho legal saber disso. Não sei se é IMPORTANTE!

Isso influencia sua vida?
Bom, pro vestibular influencia. [risos] *Se você não souber a diferença você não consegue... fora disso, acho que pra certas pessoas pode ser importantes e pra outras... não, depende daquilo que você gosta, daquilo que você trabalha... eu acho. É bom você saber um pouco de tudo, um pouco do que aconteceu... acho importante.*
[Mexemos mais em alguns livros e eu peguei alguns da 5ª. série] Você lembra alguma coisa que a professora fazia com esses livros, alguma coisa que ela tenha proposto, falado? Algo que marcou?
A gente fazia fichamento de livro, eu acho que era muito chato! Era inútil.
Por quê?
Não sei... acho que quando você lê um livro... fichamento, você tem que falar sobre os personagens, sobre cenário... acho que quando você lê um livro o que vai dizer se você leu realmente ou se entendeu a história, não é você falar se o personagem é isso... isso... fazendo um resumo ou uma resenha, mostra muito mais que você entendeu... até fazendo uma prova com perguntas mais amplas... acho mais difícil falar sobre o personagem do que você contar a história em geral. Acho que é muito específico falar sobre um personagem, eu não lembro o nome de personagens... eu lembro da situação que o personagem viveu, o que o personagem criou, acho que coisa muito específica não é tão importante.

Você considera as discussões importantes? Como você vê isso?
Depende... às vezes, não é propriamente uma discussão porque a gente mesmo pergunta... não é ela que introduz e pede pra gente falar sobre o livro. A gente tem que começar e não é todo mundo que leu, então, acaba não tendo propriamente uma discussão sobre o livro. Às vezes, faz algumas perguntas, a professora responde e só. Pra mim, não ajudava muito na interpretação da história. Eu acho, pelo menos pra mim. Funciona mais pra quem não tinha lido o livro, que ficava sabendo da história. Pra quem leu, não aprofundava muito. Eu acho.

Então, pra você não fazia muita diferença esse procedimento. O que faz diferença pra você?
Eu acho que a atividade em si não traz muita coisa pra mim. Mas o fato de estar lendo sim. Tipo eu leio pra fazer a atividade, mas depois que eu leio, a atividade pra mim não marca.

Você não lembra nem das discussões, das situações...
Não lembro... porque eu não acho importante e se eu não acho importante não vou lembrar...por exemplo esse livro, foi um livro que eu gostei da história [mostra o livro]. *Daí o trabalho que foi feito com ele?...*

- ***Biblioteca e materiais de leitura:***

Você lembra da biblioteca?

Lembro da biblioteca.. Lembro que era maior do que aquilo ali. Ah, não sei explicar... tinha os livros das crianças lá no fundo, as almofadas... pra cá tinham várias estantes para os maiores, eu acho... janelas, uma porta lá no fundo.

Você lembra das idas à biblioteca? Dos materiais que você pegou?

Não lembro. Se era obrigatório eu pegava, mas não lembro.

Além de livros, o que mais você costuma ler?
Jornal, revista, gibi e livros escolares.
Você falou que passa bastante tempo na Internet?
É. Um pouco. Na Internet eu leio mais esporte.
Você lê com freqüência material de esporte na Internet?
Todo dia.
Sempre foi assim?
Desde pequeno. O jornal, eu leio manchete, o segundo título, parte de economia, esporte... leio mais as manchetes... se interessar muito eu leio a matéria, se não... a parte de esporte eu leio quase a semana inteira.

- ***Pessoas influentes:***

Você está lendo pra escola esse livro sobre a guerra que você mencionou?
Não. Um amigo meu comprou, eu vi e gostei. O Ro [colega] *levou na escola, aí o Na* [colega] *queria ler. Aí eu vi o livro. O Na leu e falou que gostou, que era bom, então eu quis ler também. Comecei, gostei... e li. Tem 4 volumes , esse é o primeiro. Quero achar o segundo porque eu quero comprar.*

Então, vocês conversam sobre isso, leitura, trocam informação...
Eu converso mais com o Na, que eu sei que gosta de ler e lê bastante, então, ele sabe o que é um livro bom ou ruim porque ele leu um monte já. Mas eu acho que ele é o único. Acho que quase ninguém lê mesmo! Pra mim, a maioria não lê. Não sei, quer dizer, por exemplo, agora que sai esses livros tipo, Senhor dos anéis, de.. .como é... Harry Potter, isso tem alguns que lêem. Os meus amigos não lêem nenhum [cita dois amigos]...

Depoente 3: PA

Encontros: 07/04/2005)

19/04/2005

- **Escola, aprendizagem, tarefas escolares, professor, colegas e família.**

Como você percebe a escola? O que representa a escola pra você?

A escola pra mim representa um lugar que eu venho aprender, representa um lugar onde eu venho encontrar os amigos, é um lugar onde eu me sinto bem... eu gosto de vir pra escola... então, eu tenho oportunidade de, além de aprender, me sentir bem... então, pra mim é um ambiente bom, eu gosto de vir pra escola... Faz muito tempo que a gente estuda junto, então a gente é muito amigo. São amigos dos nossos pais também, porque eles estão sempre em casa. Isto é uma coisa bacana. Com os professores é uma relação próxima, até mesmo como amizade também... porque não fica só aquela relação que a gente só se vê na aula, a gente encontra fora da aula, conversa...isto que estou te falando mesmo.

E na sala de aula?

Na sala de aula é mais complicado porque não dá pra gente ficar conversando muito, mas eu gosto de vir pra escola, mesmo quando eu não estou conversando com meus amigos, gosto de estar com eles. Eu nunca tive muita dificuldade na escola, mas eu presto atenção na aula e eu estudo bastante quando eu chego em casa. Eu gosto de estar estudando, de estar conhecendo tipo coisas novas, eu gosto de estar vendo novos conteúdos, gosto de chegar em casa e fazer lição, por incrível que pareça, eu gosto. *[risos]*. Eu gosto de ter esse compromisso com a escola, essas coisas...

Você fala da escola de um jeito muito positivo, à que você atribui isso? Esse gostar, essa relação...

Eu acho que é por eu gostar do ambiente da escola eu acabo gostando do conhecimento, dos amigos...

Fala um pouco mais sobre o espaço escolar, sobre esse gostar.

Olha eu gosto de vir à escola. Eu atribuo esse gostar porque eu sempre tive uma boa relação com a escola. Eu gostei da escola desde a primeira vez que vim aqui. Então, eu gosto do ambiente escolar, eu me sinto bem,porque aqui eu faço coisas que eu gosto, gosto de estar aprendendo, eu me sinto bem com meus amigos, é um espaço que eu gosto de estar. Eu faço Inglês em outro lugar, mas é um lugar que eu não gosto. Não tem nada que eu deteste mais. Antes do Inglês eu fico irritada. Aqui, na escola é um lugar em que eu me sinto bem. Eu não gosto do ambiente da onde eu faço Inglês. Eu acho que eu me acostumei com o ambiente daqui, me identifiquei. Acho que a minha facilidade em aprender é por eu gostar daqui e me interessar.

Você falou que gosta das relações aqui no colégio. Que tipo de relação?

Faz muito tempo que a gente estuda junto, então a gente é muito amigo. São amigos dos nossos pais também, porque eles estão sempre em casa. Isto é uma coisa bacana. Com os professores é uma relação próxima, até mesmo como amizade também... porque não fica só aquela relação que a gente só se vê na aula, a gente encontra fora da aula, conversa...isto que estou te falando mesmo.

Fala um pouco mais disso. Por que você acha que marcou?

Porque ela fazia coisas que eu me interessava... por exemplo pintura, ouvir histórias, a gente ia no 2parquinho brincar todo mundo junto. Ela era uma pessoa que tratava a gente muito bem. Ela era amiga da minha mãe, inclusive fora da classe. Era uma pessoa que eu gostava... Desde o momento que eu aprendi a ler e escrever... aqui nessa escola, principalmente, a relação professor x aluno é muito próxima. Então eu acho que isso facilita, principalmente, na fase quando a gente é menor. Depois a gente vai crescendo vai dando uma separada, mas, mesmo assim, aqui eu acho que a relação continua muito próxima... Eu acho que isso influencia bastante!

Por que você acha que é próxima? O que acontece, quais são os indícios que fazem você falar que essa relação é próxima?

Bem, a gente tem um contato com o professor que não é só tipo com a matéria, por exemplo, a gente conversa sobre outras coisas e isso acaba influenciando de uma maneira positiva pra gente gostar dele e isso acaba influenciando no nosso contato com ele dentro da aula mesmo. Fora da aula a gente conhece eles e, por ser um colégio não muito grande também, os professores não mudam muito, são os professores mais antigos, a gente conhece, acho que isso facilita... gente se sente mais a vontade... sente segurança e acaba aprendendo melhor... a relação professor x aluno é muito boa, principalmente com os professores mais antigos, esse é um dos motivos pelos quais eu estudo aqui.

- **Leitura em voz alta, projetos literários, alfabetização, significado atribuído à leitura, aos livros:**

O que mais você lembra das situações de leitura? Alguém lendo, você lendo...

Eu lembro que eu gostava muito de ler em voz alta na sala, eu sempre gostei... eu ficava lendo também em voz alta na minha casa, até hoje quando eu vou estudar eu fico lendo em voz alta. Acho que eu tenho facilidade de ler em voz alta, mais do que quando eu leio em voz normal. Em situações de leitura silenciosa eu não gostava muito. Aí quando tinha que ler em voz alta eu sempre me candidatava a ler porque eu gostava...eu lembro que as professoras liam bastante. Eu lembro da professora da 4ª. série lendo pra gente. Ela lia bastante pra gente.

Como você lembra disso? Quais os sentimentos, como você percebia isso? Quais são as imagens que você tem em relação a isso?

O momento da leitura era um momento que eu gostava, então, pra mim, quando ela ia ler era ótimo! Depois quando eu aprendi a ler e eu podia ler, era melhor ainda! Eu sempre tive isso como uma coisa boa porque eu gosto de ler. Agora nem muito mais, mas...

Por que agora nem muito mais?

Não que eu não goste de ler, eu não gosto mais de ler os livros que a escola manda ler.

Por quê?

Porque são livros que não me interessam muito. Tem livros que a escola não manda e eu leio porque eu me interesso. Tem um livro que eu li do Amir klink, Cem Dias Entre o Céu e o Mar, que é um livro que eu gostei bastante. Li também Carandiru e gostei.

O que mais você lembra? Você lembra quando começou a ler e escrever?

Lembro da professora. Acho que aprendi a ler do pré pra 1ª. série, não lembro direito. Eu lembro de um livro especificamente que a minha mãe fala dele até hoje, acho que é Viagem Ao Fundo Do Mar, alguma coisa assim, e, esse livro me ajudou bastante na alfabetização. Tinha outro que era sobre umas gotinhas, pingos...

Os livros dos Pingos.

[risos] É, desses eu gostava bastante. Inclusive minha mãe teve que vir na escola perguntar que livro era esse que eu só falava dele em casa. Eu gostava muito! Eu tenho esse livro guardado na minha casa até hoje porque a minha mãe comprou pra mim e eu gostava dele, bastante. Aí depois veio a Bruxa Onilda. Eu lembro que tinha uma boneca da Bruxa Onilda e eu sempre gostei de boneca e eu acho que me apeguei ao personagem da Bruxa Onilda. Lembro que eu assistia desenhos da Bruxa Onilda, lia os livros da Bruxa Onilda eu gostava da Bruxa Onilda.

E a escola oferecia isso?

E a escola oferecia. A gente fazia trabalhos... eu lembro que teve até uma festa aqui na escola que era o aniversário da Bruxa Onilda. E foi bem legal, eu gostava!

Tem mais alguma situação com este livro que você lembra? Alguma situação específica?

Nesse dia da Bruxa Onilda em Paris eu lembro. Foi assim que aconteceu:tinha um livro da Bruxa Onilda em Paris e, normalmente, a professora lia e todo mundo ouvia... era na época da alfabetização. Ela tirou uma xerox pra cada um e, primeiro, a gente pintou os desenhos, era tipo uma apostilinha e a gente teve que fazer um trabalho nessa história da Bruxa Onilda. A gente ainda não sabia ler, então ela lia e a gente ia meio que acompanhando, era tipo um projeto da Bruxa Onilda. Eu gostava bastante. Acho que foi o primeiro livro que a professora lia e a gente ia acompanhando. A gente não sabia ler completamente ainda, mas a gente ia acompanhando.

E o que você lembra, mais especificamente que marcou?O trabalho da escola parece fundamental...

A Corda Bamba foi um livro que eu gostei bastante... eu não sei... é uma história no circo, uma coisa assim... foi um livro, como eu te falei, a gente fez um trabalho durante um tempo, fez uma discussão... não foi tipo livro e prova. Teve um trabalho durante um período, então eu gostei desse livro... então, você consegue ver porque ela está nessa corda bamba. A corda bamba, nesse caso, não seria uma corda bamba no sentido de corda... seria que ela estaria em dúvida entre umas coisas, então ela estava numa corda bamba. E essa situação você só consegue perceber depois com a discussão, então foi um livro que eu gostei da 4ª série.

O que mais marca pra você nas situações vividas na escola? Você lembra de outros suportes/materiais de leitura?

O que mais marcaram pra mim foram os livros. Inclusive tem outros também como A Bolsa Amarela, aí é mais pra frente... O Raul da Ferrugem Azul era na 3ª. série, né? Então, eu lembro mais a partir da 3ª. série ... ai, eu lembro pouco desse livro, mas da Bolsa Amarela eu lembro mais. A gente confeccionou uma bolsa amarela, que eu tenho até hoje lá em casa. Eu vinha com a bolsa pra escola e eu gostei desse livro.

Por que vocês fizeram a bolsa amarela?

Eu não sei... eu lembro que a gente estava lendo o livro da Bolsa Amarela e tinha a bolsa e... ela guardava os problemas dela na bolsa?

Você lembra da história, das personagens?

Não... lembro que tinha um galo *[risos]*... um galo que tinha na Bolsa Amarela. Ai, eu lembro muito pouco...

E como você lembra desse trabalho com as histórias?

Eu lembro que tinha um projeto com as histórias. Era um projeto mais a longo prazo, contínuo, com várias etapas. Eu lembro mais desses projetos na Bolsa Amarela e com um livro que chama Corda Bamba. Então, nesses dois eu lembro que tinha uma etapa em que a gente meio que aplicava a nossa vida 'o que você consegue colocar dentro da bolsa', sabe, eu gosto de livros que pra mim tenham uma relação com esse mundo que eu estou vivendo. Por isso eu gosto de ler atualidades.

Como você via e vê esses projetos que a escola propõe de 1ª. a 4ª. série? Fala um pouco mais sobre isso. Você lembra de atividades...

Eu lembro da atividade da Bolsa Amarela, que foi essa que eu te falei. Eu lembro pouco das atividades, posso dar uma procurada no meu material e se eu achar, com certeza, eu vou lembrar.

O que representou a leitura pra você na sua trajetória aqui na escola?

Acho que pra mim, com certeza, a leitura é uma das formas que a gente tem de mais contato com a produção de textos, a gente aprende muita coisa, não só aprender a ler... mas estrutura de texto. Então eu acho que a leitura é importante nesse sentido, porque você pode ficar observando a estrutura pronta do que você pode fazer... a leitura ajuda por isso... Tem os valores que você tira do livro...

Pra você, a leitura está mais ligada a estrutura do texto?

Também tem o sentido do texto... Ao ler um livro, uma história, além do aprendizado com a estrutura do texto existem as "lições" que tiramos daquela história. Muitas vezes a gente associa a situação vivida pelo

personagem com uma situação que estamos vivendo ou que alguém próximo está passando. É o caso do livro A Bolsa Amarela onde a personagem tem alguns problemas que ela "coloca" na bolsa, são problemas infantis mais que na circunstância em que li o livro pude associar a vida que eu estava levando naquele momento. No livro A Corda Bamba a personagem lida com alguns problemas e a situação que ela se encontra, numa "corda bamba", também é uma situação que pude associar com a minha vida. Ou seja, existem alguns livros que nos ajudam a lidar com algumas situações vividas.

- **Obrigatoriedade, prazer, prova, fichamento, opção, período de leitura:**

Leitura obrigatória...

Não. Não gosto de ler. Gosto muito de ler notícias, atualidades eu gosto muito de ler. Coisas que têm como você comentar com alguém depois... Eu não gosto muito de ter que ler uma coisa que as pessoas me mandam ler...

Por que você acha então que a escola sugere, obriga a leitura? Você não concorda com isso?

Eu concordo com a leitura obrigatória porque você está adquirindo uma bagagem, aqueles livros que todo mundo já leu e algumas obras são clássicas e todo mundo teria que ler, mesmo quando eu não gosto. Talvez se tivesse lido em outra situação, sem ser obrigada, talvez eu tivesse gostado. Mas sabendo que eu estou sendo obrigada a ler este livro eu já não gostava. Tal data tem provinha do livro, eu não gosto dessas coisas... eu não gosto de ler assim, tem que ler agora porque é pra amanhã, eu gosto de ler em alguns momentos, tem momentos que eu gosto de ler, não é toda hora...então tem hora que tem que ler e eu não estou muito a fim. Mas, em compensação, têm horas que eu pego um livro pra ler e fico lendo e passa muito rápido. Quando eu tenho um determinado prazo eu não gosto... 'ai, tenho que ler agora'. Eu sou assim, quando eu não gosto do tema, eu posso até estar começando a gostar, mas eu insisto que eu não vou gostar, se eu coloco na minha cabeça que eu não gosto, eu não gosto!

Os livros de 1ª à 4ª série que você citou, você também teve que ler obrigatoriamente, a escola adotou, não é? Foi a mesma relação? Qual a relação que você teve com esses livros?

Eu acho que isso aconteceu numa época em que eu não sabia ler e tudo que é novidade é mais legal. Eu gostava de ler e era uma coisa que eu estava há muito tempo esperando. Então, quando eu tinha que ler, que legal! Um livro que a professora mandou ler. Eu lia, lia e gostava.

Era uma leitura obrigatória também.

Era obrigatória, não deixava de ser, mas eu gostava. Gostava de fazer as atividades depois e gostava de ficar comentando com todo mundo sobre as atividades que eu fiz. E por eu gostar, eu pedia a opinião de todo mundo... 'ah, o que você achou disso, achou daquilo'...era uma coisa que eu gostava de fazer era quando tinha atividade com o livro.

Fala um pouco mais sobre estudar pra prova e a leitura obrigatória.

A leitura obrigatória, não só pra mim mas pras outras pessoas também porque eu já reparei, não é legal, por quê? Porque você lê a leitura obrigatória num determinado prazo e faz prova, acabou... fiz... Agora se você pega um livro pra ler, o professor indica ele, por obrigação também, mas se esse livro tem um prazo mais longo, você começa a ler esse livro, vai parte por parte você começa a compreender a história... agora eu recordei... teve uma situação que começou a acontecer com alguns professores de dar opções entre livros, isso eu achei muito bom! Era uma forma obrigada de ler, não deixa de ser, mas você consegue ter opções e aí você fala 'desse eu gosto mais'. Então você pega esse livro porque você se interessou mais por ele e não porque alguém, que estava interessado nele, mandou você ler. Se eu tive a vontade, a curiosidade de ler aquele livro eu acabo lendo com mais vontade, tendo mais interesse, compreendo mais, assimilo com mais facilidade...

Então, pra você, sugerir o livro e deixar optar faz diferença. E a forma de cobrar faz diferença?

Pra mim faz diferença. Outra coisa que é muito bom... eu lembro que tinha fichamento. A gente colocava foco narrativo, personagem, resumo, era o fichamento do livro...e, inclusive esse ano, uma das professoras de Português voltou a ser nossa professora de Literatura e ela não manda mais fazer fichamento, mas eu fiz um

fichamento de Macunaíma porque é uma coisa que me ajuda. Se eu precisar retomar aquele livro, fica mais fácil, não precisa retomar aquele livro inteiro de novo. Eu gosto de fazer fichamento, eu aprendi com ela. Inclusive, quando ela deixou de ser nossa professora eu continuei fazendo fichamento porque eu achava importante.

Você achava importante...

Porque acho mais fácil memorizar, acaba trabalhando mais com o livro e acaba memorizando mais o livro... e quando você lê uma história e não tem um trabalho mesmo do livro...fora a prova, você lê faz a prova e acabou. Quando você faz um fichamento, tem todo um processo, de estar vendo qual que você acha que é o foco narrativo, quando foi escrito, que situação era aquela, a época, o porquê que foi escrito desse jeito e não daquele... entendeu? São as idéias a respeito do livro.

Você trouxe um material de leitura hoje e eu estou percebendo que a maioria é de 1ª à 4ª.

Então, eu trouxe mais de 1ª à 4ª porque eu acho que gostava mais de ler nessa época...

Fala sobre isso.

Eu escolhi trazer os livros que eu gostava mais de ler. E eu peguei mais de 1ª à 4ª série, aí eu percebi que eu gostava mais de ler nessa época. Os livros que eu gostava mais de ler a partir da 5ª. série, são livros como esse daqui *[pega um livro na mão e mostra]*, que são livros que a escola não pediu... Capão Pecado...É. Então, eu acho que os livros que o pessoal mandou de 5ª à 8ª série foram livros que não me interessaram tanto, a não ser como esses daqui *[mostra a Megera Domada]*, que são os clássicos..., que eu gostava e gosto bastante. Então os livros que eu mais gostei mesmo são os de 1ª à 4ª por isso eu trouxe mais esses... Depois de 5ª à 8ª série começou a dar uma mudadinha... eu não lembro direito da série do Gênio Do Crime. Então, acho que é um dos meus livros favoritos até hoje, apesar de ser de suspense *[risos]*...então, foi um livro que eu gostei bastante. Outro, O Mistério Da Casa Verde, gostei bastante também, já era suspense...

Fazendo uma leitura do seu outro depoimento, você diz que depois da 4ª série dá uma mudadinha*... gostaria de saber o que, pra você, marca essa mudança? Esses livros de 1ª à 4ª série também fazem parte de uma leitura obrigatória, né?*

É. Acho que o trabalho que os professores realizam de 1ª à 4ª e de 5ª à 8ª muda. Antes, como eu te falei, de 1ª à 4ª é feito um projeto, um trabalho, num período... você lê a história... não sei o que... e de 5ª à 8ª o que acontece é o seguinte, há um prazo, e você lê naquele prazo e depois faz uma prova do livro. Então, tipo, é o período que você está lendo e o dia da prova, depois acabou. Então, eu acho que eu acabo me sentindo envolvida pelo livro nesse período de projeto, em que você está trabalhando isso ou aquilo... e de 5ª à 8ª série não acontece mais isso. É o período de leitura...

Quero que você fale mais dessa diferença. A questão do prazo, da obrigação... no meu entender, parece que o que a escola propõe, pra você, é fundamental na relação com o livro.

É. O trabalho que a escola propõe pra mim é fundamental. E outra coisa que acontece é sobre a obrigação... de 1ª à 4ª série você tem a obrigação também,com certeza, mas não é uma coisa assim, que o professor vai falar, leiam o livro que tal dia vai ter prova.

- ***Discussão de livro, interpretação, posicionamento do professor, interdisciplinaridade:***

E na sala de aula, de 5ª à 8ª série, o que você acha que marcou pra sua formação enquanto leitora?

Discussão de livros. Porque na maioria das vezes isso acontece até hoje. Quando chega no dia da discussão, o que acontece? Você lê o livro de uma forma e interpretou de uma forma e o seu colega ao lado, levanta a mão e fala uma coisa completamente diferente. Aí você fala 'mas como você viu isso?'Aí você começa a ver vários pontos de vista de livros, inclusive de livros que eu não gostava eu comecei a gostar porque eram coisas que eu não tinha entendido...aí todo mundo falando, você começa a entender, você vê as outras opiniões, o que as pessoas acham, o que elas perceberam, o que elas gostaram, acho que é melhor...

As discussões de livros até o 2º. ano *[Ensino Médio]* são essenciais, quando o professor debate com a gente o tema do livro.

Você lembra de mais alguma discussão ou de um livro que você mudou de opinião, depois da discussão ou que te acrescentou muito mais depois da discussão?

Um livro que eu mudei de opinião...O retrato de Dorian Gray, eu li esse livro e dizia assim 'tá, o faz esse retrato debaixo do tecido, o que tem a ver isso?'Depois da discussão deu pra entender que ele era uma pessoa que gostava muito dele mesmo, que ficava sempre sozinho... aí você começa a entender o motivo da história com outra vontade. No começo, eu não gostei do livro, depois você começa a enxergar outras coisas que são mais interessantes. Inclusive isso ficou marcado pra mim, apesar de não ter gostado.

A escola abre espaço pra discussão sobre as idéias que cada um tem...?

Hum... hum... Antes fazia uma roda e ia perguntando sua vez, sua vez, sua vez... isso não funcionava porque as pessoas não estavam afim de falar e aí ficava aquela coisa... chata. Mas depois a professora mudou e aí ficou quem queria falar, falava. Era legal...

Tem espaço pra isso na escola? Como é isso? Se houverem respostas muito diferentes, por exemplo numa prova, como funciona?

O negócio é o seguinte, toda resposta que tiver uma justificativa é aceita... você não pode falar uma coisa, sem mais nem menos, sem justificativa. Se você conseguiu justificar o que você está falando, explicar o porquê você acha isso, tudo é aceito. E isso acontece mesmo nas discussões. A pessoa lança... fala... o outro diz 'mas como?'Aí começa... 'acho isso, isso, isso'. No começo o pessoal fica meio assim, depois vai cedendo... faz pergunta...

Nesse sentido, parece que o grupo, na sala de aula, tem uma importância... grande?

Tem. A discussão o professor trazia... porque tem professor que escuta o livro: 'fala então', agora quando o professor insere algumas perguntas, isso gera algum tipo de discussão e isso é legal.

Então, você acha que o professor tem que trazer alguma coisa...

Alguma coisa para direcionar a discussão, entendeu? Porque quando ele coloca algum ponto, não precisa ser uma pergunta, qualquer coisa que fala, já gera polêmica, discussão... porque você acaba vendo os vários lados do livro e guarda.

Pra mim isso marca.

Você me falou que o que marca sua trajetória de leitura são os livros...

É.

Mas, em que outros contextos a leitura acontece? O livro serve como gancho para as disciplinas ou é mais na disciplina de Português?

Não, isso tem bastante. Estou tentando lembrar de um livro que fez isso... é um livro de Platão... envolveu Artes, História, Português e Filosofia. A gente fez trabalho em conjunto... fora o que a gente lê de livro, apostila, texto,livro didático ...

Tem mais algum que fez essa relação entre disciplinas, que foi importante?

Ah, espera aí que eu estou me lembrando... é um livro super conhecido... ele acaba indo pras minas e acaba ficando preso...

Germinal?

É. Esse livro aí fez bastante relação com Português, História e Filosofia também... Filosofia sempre entra.

E como foi esse trabalho? O que você achou disso?

Eu acho legal porque você faz um trabalho com o livro, acaba entendendo, que é o que eu te falei que gosto. Então, a gente tem mais tempo de analisar o livro, de ver diferentes pontos de vista e ver de diferentes lados... não só do lado do Português, aí você vê em que situação ele foi escrito, entra o lado da História, tipo o porquê daquela guerra...na Filosofia, você entra, por exemplo, na questão de ele ter comido a carne do outro morto... então, isso é legal porque você consegue ver diferentes pontos.

- **Biblioteca, pátio, livros literários, produções pessoais, alfabetização**

Quais os espaços/lugares em que você já leu aqui na escola?

Na classe, na biblioteca...deixa eu pensar... eu lembro que no pátio tinha uma queimada desenhada, a gente saía da biblioteca e sentava perto daquela árvore, aí tinha esse espaço... acho que só... Lembro que a bibliotecária sentava, lia livros e mostrava as figuras... isso era uma coisa que acontecia freqüentemente. Tinha às idas à biblioteca para locar livros, ela anotava na sua ficha o dia que tinha que devolver...toda semana tinha... lembro que depois colocaram aquelas almofadas,aí eu queria ir ler na biblioteca, na minha época não tinha isso *[almofada]*... Quando colocaram as almofadas... eu queria ir na biblioteca ler era mais aconchegante, ficou mais aconchegante mesmo.

Você lembra de você lendo nas almofadas?

Lembro. Ah... estou lembrando que depois quando a gente cresceu um pouco tinha situações em que o professor levava a gente para ler na biblioteca... fazer leitura no período de aula na biblioteca.

Vamos falar sobre os livros que você trouxe de 5ª à 8ª série.

Esses foram os livros que eu mais gostei. A Megera Domada, acho que é por ser uma história conhecida já, então eu gostei bastante. Gosto de histórias que todo mundo fala, conhece, passa na televisão... esse daqui *[pega o livro Uma história de Natal]* eu sei que foi um livro que eu gostei bastante, mas eu não sei por quê.

Fala sobre esse material que você trouxe, As memórias de Alice *[livro feito por ela na sala de aula].*

Esse foi o primeiro livrinho que eu escrevi... As memórias de Alice então, o que aconteceu foi o seguinte, a gente tinha contato com os livros e a gente teve que criar um livro. A partir da leitura a gente teve uma

estrutura para montar esse livro, entendeu? Eu montei esse livro baseado no que eu vi e no que eu estava lendo... então, contém autora, ilustrações, escrita... acho que isso influencia bastante, você vai seguindo um modelo do que você está aprendendo.

Esse foi o primeiro livrinho que você fez... [Leio na primeira folha autora Patrícia e dedicado à mãe]. Você lembra quando você montou esse livro?

Eu não lembro quando, porque faz muito tempo isso! Ele estava com a minha mãe. Eu não sabia escrever direito *[ela folheia o livro]* porque era aquela leitura meio que associava os sons com a escrita...sabe? Muinto... *[lemos essa palavra no livro],* feliz está com s, é mais aquela associação com o som.

[Mexemos de novo no material de leitura e ela pegou mais um livro que ela fez junto com os colegas]:

Tem esse aqui... que é baseado na mesma autora desse livro *[mostra o livro Os bichos Que Tive, de Sylvia Orthof],* não é o mesmo livro, mas é da mesma autora. Eu estava no Infantil quando eu fiz esse livro e é uma coisa legal (!) porque tem o trabalho de todo mundo da classe...

Ah, que legal!

Só que nessa época, a gente não sabia ainda escrever. Você pode ver que foi a professora que escreveu. Tem de todo mundo da classe e reuniu num lugar só... a professora fez um trabalho com o livro que era sobre o significado da mãe. E depois cada um fez o que a mãe significava pra você... entendeu? Era pra associar sua mãe com alguma coisa, tipo, a minha mãe eu falei que parecia uma panela porque ela gostava de cozinhar, sabe umas coisas assim...*[risos]... a* professora falou do livro, ela leu porque a gente não sabia ler, era muito pequeno... comentou do livro... que falava sobre o significado da mãe pra gente.

[Olhamos na contra capa o nome do livro: Se as coisas fossem mãe].

É isso, aí você tinha que associar uma coisa com a sua mãe e aí nós fizemos esse trabalho... foi muito legal! Eles comentam isso até hoje na classe...

Ah, é?

É!

O que você costuma ler hoje?

Leio bastante jornal, os livros que a escola indica, revistas e a internet. Acho que com a internet a leitura aumentou bastante... você querendo ou não você está lendo alguma coisa. Você entra e já tem aquela notícia do último segundo, é impossível você não ler. Você está olhando pra frente você está lendo, querendo ou não. É uma coisa que acaba incentivando mesmo.

Na sua opinião a internet incentiva a leitura?

Com certeza... com certeza.

- ***Pessoas influentes***

Existe algum professor, além daqueles que você citou (a professora do pré, da 1ª e 4ª série) que tenha influenciado na sua formação como leitora, na sua trajetória de leitura na escola? Qualquer coisa que pra você teve um significado diferente.

A professora de Português tinha um esquema de fichamento de livros, que, pra mim, influenciou bastante porque antes a gente lia e ficava aquela informação meio que perdida, sabe... e depois com o fichamento a gente situava o livro, fazendo relatório do livro a gente acabava ficando mais envolvido com o livro. Acho que ela foi uma professora que marcou, com esse negócio de fichamento, por exemplo, que influenciou bastante.

Os colegas tiveram alguma relevância em indicação de leitura, como é essa relação entre vocês?

Não tem... ninguém está muito preocupado em relação a isso, mas o que acontece é o seguinte, todos os dias em que vai ter prova do livro, todo mundo, pode ser que com medo de ir mal na prova, começa a falar sobre o livro. Você está conversando, aí insere o livro na conversa, aí começa falando... tem gente que tem mais facilidade, então costuma explicar... e eu acho que quando a gente conversa dos livros com os nossos amigos é mais fácil de que quando a gente conversa com o professor... porque a gente tem, mais ou menos, a mesma

visão... alguma coisa assim. Gozado (!), mas a gente conversa nessa hora da prova mesmo. Mas nada de lê tal livro que é legal.

Nesse período em que você está aqui, tem algum colega que influenciou a sua história de leitura?

Não. Mas o contrário acontece e os professores falam que isso é muito ruim. Por exemplo, quando você lê um livro e diz pro seu amigo 'ah, é um saco'... os professores falam pra não fazer isso porque a pessoa já vai pensando 'isso é horrível'! Agora, por exemplo, a gente vai ler um livro que chama As Memórias De Um Sargento De Milícia e o NA *[colega]* olhou pra mim e disse 'é horrível'... pronto! Eu pensei 'deve ser o fim do mundo!'. *[risos]*.

Você indica livro pra alguém?

Ah, agora lembrei! A CA *[colega]* que é minha amiga aqui da escola, a gente sempre conversa,mesmo, sobre livro... ela indica pra mim e eu indico pra ela. Então, a irmã dela estudou junto com a minha irmã e a gente comenta os livros que elas falam pra gente ler. A gente fala 'esse daqui é legal', estou até para emprestar o do Amir Klink para ela. Então, eu comento com ela, que é mais minha amiga. Isso aconteceu algumas vezes... não é sempre!

Pelo que você fala, a indicação do professor é muito mais forte do que a dos colegas?

É. Na escola é. Como leitora, na escola, essa professora de Português e a professora do pré foram influentes, porque esse primeiro contato foi nessa época... quem marcou mais foram elas.

Depoente 4: FE

Encontros: 28/04/05
03/05/05
11/05/05

[Na terceira entrevista ele levou alguns livros de 1ª à 8ª série e vários mangás]

- **Escola, aprendizagem, tarefas escolares, professor, colegas e família:**

Fala um pouco mais sobre você, sua família?
Geralmente é tudo alegre... menos quando tem problema de lição de casa, pegam no pé, um pouco...

Seus pais acompanham a lição de casa?
Sempre... 'como você está indo na escola'... e, eu 'estou bem'... Minha mãe vinha todo dia, ela trabalhava aqui. Bom, realmente, eu lembro que eles falavam assim, 'se você tiver dúvida, você pede ajuda... se tiver muito confuso'. Bom, pra mim, eu nunca precisei tanto... aí eu falava 'ah, tá obrigado.' Aí eu fazia e boa... Depois foi atenuando, tipo, quando mais eu avançava menos eles ofereciam assistência. Assim, teve uma hora que eu mesmo falei, bom, não precisa mais. Uma coisa que eu precisava de ajuda era fazer texto. Chegou uma hora, acho que na 6ª série, que eu falei, 'bom, eu consigo fazer o texto'... não preciso de mais ninguém'...

Como era essa ajuda?
Sempre, assim... 'você tem lição' e quando tinha um texto e, como eu sempre me ferrava em texto, então minha mãe me ajudava fazer o texto. Então eu fazia o rascunho e ela lia e me ajudava 'tem alguma coisa meio errada aqui, tem que consertar isso', e me dizia, mais ou menos, o que eu tinha que fazer... aí... chegou uma hora em que eu já sabia o que tinha que fazer... eu mesmo via, não está certo e voltava e apagava, do jeito que parecia ser mais certo pra mim. Aí, esse apoio já não precisou mais. Perguntar se tem lição, eles ainda perguntam e, geralmente, respondo não pra acabar logo com essa discussão... se eu falo tem, eles vão falar 'bom, se precisar eu estou aqui pra te ajudar'... agora eu acho que eles pensam que eu não preciso mais e eu também acho que não preciso mais.

Fala um pouco sobre sua trajetória na escola. Como você percebe a escola?
Eu estou na escola desde que eu me entendo por gente, há muito tempo...

É bom pra mim, eu acho legal... ah, eu venho aqui desde que eu era pequenininho... eu estou, praticamente, com o mesmo grupo desde que eu entrei aqui. Eu estou na classe da... [cita o nome de alguns colegas]*, entendeu? Eu conheço todo mundo aqui, ah, sei lá véio...*

O que mais? Qual sua percepção em relação à escola? O que é a escola pra você? O que ela representa?
Foi onde eu passei maior parte da minha vida! A minha vida, a maior parte dela tá aqui. Tipo, não é nem em casa ou em qualquer outro lugar, é aqui, é o lugar onde quase todo dia... eu venho pra cá, entendeu?... não sei...

Isso é importante pra você? Como você sente isso?
Ah, é importante... porque que nem, quando ia fechar a escola, eu fiquei triste porque eu gosto daqui, a minha vida inteira eu fiquei aqui... assim, do nada, o negócio fechar?! Não sei falar... O que representa? A escola, sei lá... é o lugar aonde eu me formo como pessoa mesmo... alguma parte da minha pessoa é formada aqui. O resto é lá fora.

Você gosta da escola?
De vez em quando... tem hora que eu falo assim, eu não quero ir, minha cama é melhor, mas eu gosto de vir aqui... não tenho mais nada pra fazer em casa...Tem hora que eu acho chato a escola e... é contraditório porque eu também gosto de vir aqui. Como você sabe eu não faço nada e então, pra mim, eu tenho que fazer alguma coisa, vir para cá... aqui estão as pessoas que eu conheço, os meus amigos, aonde eu aprendo coisas. Eu vim pra essa escola porque pra minha mãe ficava mais fácil...já na 8ª série, quando eu formei, eu pensava assim, 'aonde eu vou?' Eu não sabia, eu não me via em outra escola, por exemplo eu não consigo me imaginar no... [cita o nome de duas escolas] *...*

- **Materiais diversificados, figura do adulto (pai), primeiros livros, biblioteca, interesse, livros dos projetos literários, o gesto de ler:**

Pelo que você falou, você gosta de ficar sem fazer nada ou ler mangá? Fala do mangá.
O mangá é um gibi de origem japonesa e o interessante é que a leitura é oriental. Seria da direita pra esquerda e de cima pra baixo, o que seria, pra nós, a última página, pra eles é a primeira. Ao contrário... por que eu acho interessante? Não sei porque eu acho interessante.

Por quê?
Eu não sei. O humor que eles botam, eu gosto. Eu acho interessante. Sei lá, eles usam muito a expressão das pessoas, tipo, por exemplo, se o quadrinho é bem grande você já consegue entender o que está se passando na cabeça da pessoa, por quê? Porque é muito bom, a expressão do desenho...

Você gosta disso. Isso te atrai?
Eu gosto disso... eu gosto da cultura japonesa, dos costumes, é estranho... mas, pra mim, o que é estranho, é divertido porque eu sou estranho também...

Por que você se acha estranho? O que você tem que faz você dizer que é estranho?
Por exemplo, você pega a maioria das pessoas da minha idade, o que essas pessoas fazem de noite? Balada. Eu não gosto disso. O que eu gosto? Gosto de ficar assistindo desenho animes e ler mangá e, assistir videogame... que pra muitas pessoas da minha idade, é, equivocadamente, visto como coisa de criança. Não é verdade! Meu pai está lendo mangá. É verdade! Ele está gostando, achando interessante... Na minha concepção quem vai à balada ou quem não faz o que eu faço é que é o diferente, entendeu? Pra mim tudo bem... agora eu quero arrecadar dinheiro pra ir num evento de anime nas férias... a maioria aqui da minha classe acharia idiota, menos o F... [cita o nome de um colega]*... pra mim, isso... não estou preocupado com o que o resto está pensando, eu gosto disso e... ponto. Podem achar estranho que eu vou continuar achando isso legal.*

Gostaria que você falasse sobre sua história de leitura na escola. O que vem à sua memória, o que você consegue lembrar... o que é marcante... na 1ª série até...
Na 1ª série aqueles livrinhos de 20 páginas que a gente pegava na biblioteca, tinha poucas palavras por página e, mesmo assim, a gente conseguia demorar uma hora pra ler... não é porque a gente demorava vendo as imagens é porque a gente demorava lendo de verdade... a gente era tosco... tudo bem... tudo bem, eu estava aprendendo e agora eu já sei.

Então me conta sobre a sua experiência?
Então cara, lá da 1ª série eu não lembro quase de nada, tipo, eu comecei a pegar o hábito de ler, mais ou menos, na 6ª série, que a gente tinha que comprar o livro e começar a ler... mas os livros que eu li e me sinto feliz de ter lido não foram na escola. Por exemplo, todos os Harry Potter, esses livros são muito massa, eu li por conta própria... alguns eu peguei na biblioteca da escola e três eu tenho.

Então, volta lá pro início – 1ª à 4ª série – o que marca, pra você, a leitura na escola?
Na escola o que marca de leitura são os livros... De 1ª à 4ª série eu não lembro muito porque eu podia escolher o livro que eu lia, entendeu? Eu lembro que eu pegava aqueles livrinhos de mistério, sabe? Eu gostava... É isso, Salve-se Quem Puder ou outra coisa assim. Aí eu ficava lendo... os mistérios, as pistas toscas... aí no final eu sempre errava, não sei como,tipo, mais fácil que aquilo não tem, mas eu conseguia errar... por exemplo, por mais que a pista indique outro cara eu sempre vou no cara que eu não gostei, não fui com a cara dele, então ele matou... por quê? Não sei... eu não gostei da cara dele.

Vocês adotaram alguns livros nessa fase, não?
Tem um que foi dessa época aí, que foi terrível, que foi o Raul da Ferrugem Azul, é horrível, eu nunca vi um livro tão chato! Onde já se viu um moleque ter pintas azuis... cara, é um livro muito chato! [risos] *Eu não conseguia... era pesaroso, eu ficava com sono. Tipo, tinha mais figura feia do que texto e uns 'textinhos' desse tamanho, por página... tipo 5 linhas... cara, eu não quero fazer isso e ficava chato. Teve mais um que era Os Bichos Que Tive, acho que foi na 2ª série... esse achei mais interessante porque eram umas histórias estranhas... tipo a história do elefante que coloca água no elefante pra soltar prisão de ventre nele...* [risos] *puxa... foi descomunal!! Teve qual? Corda bamba... acho que 4ª série, outro livro que eu repugnei, achei muito chato. Geralmente eu não entendia muito bem porque eu não conseguia entender a relação entre um capítulo e outro... pra mim, não tinha ligação entre os capítulos, não conseguia entender essa ligação... era meio tosco o livro, eu não achava interessante...tipo a menina ia na corda bamba do prédio e ficava na porta e... entrava e via o que passava... aí eu pensava 'cara que chato!' A Bolsa Amarela! Eu lembro desse! Meu irmão não faz tanto tempo também leu, aí eu acabei... tipo, guardando na memória. Esse eu achei interessante o livro, mas não achei interessante a gente fazer uma bolsa amarela. Quando a professora falou 'agora você vai fazer uma bolsa amarela', eu pensei 'eu não quero fazer uma bolsa amarela porque eu não gosto de bolsas!' Mas o livro foi legal! Eu gostava daquele galo do livro, aquele galo de briga, eu gostava dele... só não gostei que ele morreu. Ah, eu não gostei disso! Eu gostava do galo. Ah, que droga!!! Outra coisa, não sei porque, mas eu sempre gosto do personagem que se ferra. O personagem que morre ou que se dá bem mal, eu gosto dele, por quê? Não sei... eu gostei do galo e ele morreu. No Raul da Ferrugem Azul, eu não gostei dele e ele continuou vivo... eu não gostei dele e a ferrugem saiu, pra mim o final perfeito seria ele morrer coberto pelas manchas azuis... morrer de alguma maneira absurda, mas eu não gostei e ele continuou feliz e acabou feliz na história. Na corda bamba, eu queria mais é que a corda estourasse e a menina caísse...*

Você lembra bem dos livros, né? O que mais marca neles, pra você?
Eu gosto quando ele é engraçado ou esquisito, quer dizer, por exemplo, o galo, eu achei ele muito estranho. Gostei do ga- lo! O nome dele é Terrível! Meu, eu falei 'cara, que legal, o nome dele é Terrível!' Só que morreu. Quando eu gosto é porque é engraçado ou porque ele é estranho e o desenho porque ele é bonitinho.

Sabe por que você gosta disso?

Não sei porque [risos] *... uma coisa engraçada eu dou risada, me divertiu... quando é estranho, eu digo 'cara, é estranho', mas eu também sou meio estranho, gostei! Eu acho legal quando é estranho... tipo, eu estava vendo uma personagem do anime e gostei... ela é bonitinha... aí, ela foi atropelada e ficou 3 anos em coma... ah! Eu gostei dela e ela se ferrou! Ficou 3 anos em coma! Foi traumatizante! Cara, não! Eu não queria que ela tivesse sido atropelada, justo a que eu gostei!*

Faz quanto tempo que você lê mangá? Você parece super empolgado com os mangás?
Só agora que eu comecei a ler mangá, entendeu? Eu gosto de mangá, gosto de anime... É mágico! É muito legal, tipo o que eu li eu achei muito legal! Mexia mesmo... reações... tipo, gostei disso... teve uma parte, que faz tempo que eu li, mas eu lembro até hoje... tem um cara, que é o personagem principal, que é o cara mais perdedor que existe, tanto na ficção quanto na realidade, não é possível ter alguém tão perdedor quanto ele. E a menina que eu gostei dela, ela é bonitinha, aí cara, estava rolando um super clima, eles iam se beijar, virei a página... aí vem alguém e dá um bico na cara dele... cara não! Por que isso aconteceu?! Cada mangá tem umas 100 páginas, normalmente. Tem uma personagem principal que eu não gostei muito porque ela é muito infantil. No final do mangá no. 24 é que finalmente ela falou que gostava dele! Tirando o fato que era 1:00 da manhã, eu diria 'yes, finalmente! Uau, isso aconteceu! Nesse dia eu comecei tipo 11:00, eu não sei porque, mas eu não conseguia parar de ler, eu acabava um e falava 'eu preciso ler o próximo'... eu preciso saber o que acontece! Eu preciso saber. Isso é outra coisa, eu preciso saber o que acontece, eu preciso chegar no final. Ler tudo, rapidamente, o mais rápido possível. Por exemplo, o último Harry Potter, que tem, mais ou menos, umas 700 páginas, eu li em 2 dias. Por quê? Porque eu precisava saber o que ia acontecer, chegava numa parte eu precisava saber o que ia acontecer. Aí, eu leio, leio, leio... quando me interessa eu leio rapidamente.

Você lê os livros exigidos pela escola?

Leio... alguns maçantes... acho que na 7ª série foi pior ainda, sei lá, foi ruim... O Retrato de Doryan Grey, não acabei. O Fantasma da Ópera, intragável... Agosto, não acabei... Cara, não acabei de ler! Tipo, Ilha do Tesouro, eu acabei, achei legal. Tem que ler um livro, tipo, não estou a fim de ler... deixa pra lá... aí chega no final, todo mundo lia, fazia fichamento..

Falando tudo isso, gostaria que você me dissesse de que jeito você olha pra sua história de leitura na escola? Como você percebe essa história em todo Ensino Fundamental?

De 1ª à 4ª série, foi onde eu comecei a ler na verdade, então, teve momento que eu falava 'oh! Oh! Estou lendo, que mágico!...'

Tá, e o que influenciou nesta fase, o que ficou marcado nesse momento de estar aprendendo a ler?

Uma coisa que eu lia bastante era o gibizinho da Mônica... Quando eu comecei a ler, mais ou menos, eu pegava livrinho lá da biblioteca mais tosco, sei lá tinha figuras e umas 5 palavras por página... sei lá.

Tem alguma proposta de leitura, ou material, ou atividade que tenham sido importantes pra você nessa fase? Que marcou? Que é bom ou não lembrar?

Quando eu aprendi a escrever eu não gostava, eu achava chato... porque é trabalhoso, então eu não gostava muito no começo mesmo... tudo bem, eu achava 'oh, mágico, eu estou lendo!' Mas... eu tendo o interesse de ler, não.

Então, você tem o hábito de leitura?

Nossa, quando me interessa eu leio muito rápido!

Como você acha que foi formando esse hábito da leitura?

Acho que com... os Harry Potter... e talvez, alguns livros que eu tenha lido aqui na escola peguei isso de ler... a minha curiosidade de saber como vai acabar, eu lia, lia, pra saber alguma coisa específica que ia acontecer... eu gosto de ler mistérios e coisas engraçadas...

Então, como você avalia a contribuição da escola na sua história de leitor? Como você percebe isso?

Não sei véio... acho que... o que influenciou foi saber o que eu gosto... na escola, foi lendo o que eu não gosto que eu descobri o que eu gosto... [risos]*... é, tipo eu descobri o que eu gosto na escola porque eu vi o que eu não gostei... tipo eu lia um livro de aventura, fazia atividade... achava o livro chato. Então, bom vi que eu não gostava muito de aventura... eu gosto de ficção científica, aqui na escola, não tem... não tem. Eu não li muito também de ficção científica.*

Você trouxe alguns livros. Quer começar falando por qual?

Desse daqui. Berenice Detive...João Carlos Marinho...Tem toda uma série... eu gostava desses daqui. A gente leu primeiro o Gênio do Crime, aí eu peguei todos, quer dizer, alguns eu não... Mas, oh, eu fui pegando aqui os outros da série... [ele vira o livro e mostra na capa] *tipo, esse daqui eu li Sangue Fresco... esse...*

A escola propôs que vocês lessem o Gênio do Crime?

Eu não lembro direito se foi pra mim ou pro meu irmão que lemos, mas eu li...Eu li e lembro que gostei de ler, gostei da turma, aí eu comecei a ler... e eu acho legal esse livro. Esse livro é da bibliotequinha de alunos, manja?

Você leu o Gênio do Crime, gostou, me conta sobre isso.

É mistério... eu vi os outros e vi a capa, oh, é da mesma coleção, legal, peguei. Por que? Gostei porque é mistério, suspense, coisas inteligentes... Tem umas tretas meio malucas aí, mas tudo bem. Tem umas brigas, tipo um grandão maluco e um molequinho de 10 anos e o molequinho vai e pau, pau, tipo é meio, sei lá... falso! Tudo bem, isso não vem ao caso, eu achei o maior legal!

O contato com esses livros foi na escola?

É. Eu peguei na escola e li em casa. Esse eu achei uma coisa boa...

O que mais você trouxe?

Pode escolher... faz uni, dune, tê... [risos]

Vamos começar por esses de quando você era menor, Bruxa Onilda e Os Bichos Que Tive? E aí?

Tinha uma história muito cabulosa nesse, Os Bichos Que Tive, olha o nome do cachorro 'Sua Avó', ah... olha o 'Clementina', o elefante... é muito estranho! Legal! A gente teve que ler esse livro. A gente fez um projeto, mas está no fundo do meu armário e eu não quero me aventurar lá... [Ele folhei o livro]

Você achou interessante esse livro?

Lógico! O que é meio tosco me atrai, ah, é meio tosco, que legal... acho os livros toscos engraçados.

Você lembra de alguma coisa que vocês fizeram com o livro?

Atividades. Atividades na folha.

Você lembra de alguma coisa em especial?

Hum... acho que não.

Que relação que você tem com essas atividades? Como é isso pra você?

Sei lá. Eu não gosto muito não... porque é chato. Às vezes, eu leio um negócio só porque eu gosto... ficar fazendo relação com outra coisa, eu acho chato! Tipo, 'conta uma história sobre um bicho de estimação'... Nunca tive. Sei lá, nunca gostei muito.

Então, pra você a atividade não é interessante. O que é interessante?

É ler, ler o livro. Eu acho legal... depois ter que escrever sobre o livro, eu não acho legal. Não me dou bem com esse negócio.

Pra você, o que importa nessa história toda?

Que eu li o livro e achei estranho, achei legal.

Quando está na sala, que tipo de proposta você gosta de fazer em relação ao livro? O que você acharia interessante fazer?

Não fazer nada. Ler e fazer uma discussãozinha. De repente, trocar uma idéia, ver outro ponto de vista... agora escrever no papel, entregar pra professora, nota, não.Eu não gosto de atividade do livro.

O que você acha da leitura obrigatória?

Não é que eu não concordo. Às vezes, pode ser necessária, mas eu não acho legal... às vezes, você tem aquele muito mala na sua casa e tem quer ler... eu não quero ler.

Pelo que você falou, nem sempre, você leu forçado na escola, né?

Não. Por exemplo, esse daqui eu não li forçado. Eu li peguei e li porque eu quis...

Esse daqui, a escola exigiu?

É, mas eu gostei desse... fala sobre piratas.

[Pego o da Bruxa Onilda] E esse daqui?

Eu gostava de ficar fazendo assim... [folheia o livro rapidamente e aponta um desenho no canto da folha] *pra ficar vendo o ovinho... o ovinho da ponta do livro. Se você conseguir fazer assim, você vê o bichinho saindo, oh, que legal!*

Que significado teve esse livro pra você?

Aí eu comecei a gostar de bruxa... porque eu achei ela legal, maior velhinha simpática, gorda... achei interessante, acontecia uns negócios muito estranhos... Ela nasceu com a maior cara de velha!!! Nossa, que legal!

Você falando assim, eu lembro na outra entrevista que você me disse que não tinha nada engraçado. Mas parece que esse foi?

O livro foi. Achei 'que estranho!' Eu lembrei desses agora!

Então, tiveram leituras interessantes...

Tiveram, mas eu não lembrava. Achei esse muito cabuloso, muito estranho...Eu gosto, acho mais interessante. [Continua folheando o livro] *Olha o tamanho...* [aponta para uma figura do livro] *muito esquisito, esse livro! Tinha uns negócios muito nada a ver.*

O que significa isso pra você?

Comecei a achar legal essa história de bruxa por causa dela, uma velhinha gorda que nasceu com cara de velho, muito massa! [risos]

Esses livros marcaram sua história de leitura? Tem alguma contribuição na sua formação como leitor? Que significado tem pra você, esse material?

Até que sim... eu li esse daqui porque tem coisa de bruxaria [pega o livro do Harry Potter] *mais tarde eu comecei a ler esses daqui.*

O que é mais? E esse daqui, A Ilha Do Tesouro?

Piratas!!! Cara, é um pirata! Comecei a gostar de piratas por causa do John...Silver [não entendi claramente]*. Ele é do mal, mas ele é um sangue bom do mal. Eu falei 'cara, que legal!'* [Mostra uma ilustração] *Olha o sorriso maroto dele, muito gente boa! Ele é do mal, piratas, geralmente, são do mal, mas, tem uma parte lá, não lembro porque o tiozinho principal, que eu não gostava dele, foi parar lá no acampamento dos piratas, do mal, mas o pirata 'oh, bu...bu... tratou como se fosse colega. Tipo, deu uma ajuda pro cara e deixou ele ir embora. Se fosse um pirata do mal, teria cortado a cabeça dele. Ele é um pirata e é gente boa, eu gostei dele. Ele tem um papagaio no ombro!*

Se você fizer uma análise da quantidade que você leu, dá pra dizer que leu a maioria?

Posso dizer que quanto mais pra trás, mais eu lia. Foi subindo, fui lendo menos. Na 7ª série foi o recorde do mínimo. Acho que o Harry Potter eu lia na 7ª.

Então, você lia outras coisas?

Lia, porque me interessou. Os livros aqui da escola dependia muito... A Revolução Dos Bichos, eu achei meio estranho... Gostei! Um porco lidera o negócio! Não!!! Os cavalos correndo e o porco correndo atrás 'companheiros!' Eu, 'nossa!' Os animais, eles estavam representando a Rússia, muito estranho, eu achei muito legal. Cara, o porco, o Napoleão jogando baralho... eu, 'yes!'

Você gostou desse livro, mesmo tendo mensagem subliminar?

Hum...hum... é que eu não sou um demônio para pegar mensagem subliminar, mas essas estavam meio óbvias... a gente estava até estudando esse assunto na época. Quando a gente leu o livro, a

matéria de História era a Revolução Russa... acho que eles planejaram, não pode ser coincidência... eles planejaram e a gente leu o livro e estudou a Revolução da Rússia. E foi um pouco mais simples achar as coisas porque... relacionar coisa com coisa... a gente estava estudando História naquele momento aquilo lá que o livro estava falando.

Pra você, qual seria a função da escola em relação à leitura?

Aqui eles tem a função de sei lá, formar a gente como leitor. Tipo, fazer com que a gente seja crítico... é uma coisa que eles tentam fazer... com questões meio complexas... tipo, fazer relações com milhares de coisas. Tipo, a prova do ... [cita um professor] *era um trabalho... a questão não era decoreba, você tinha que articular... tipo, eles vão fazendo a gente ler, ler, ler... e a gente vai pegando o hábito de ler. Tipo, se você não pegar o hábito de ler aqui, é porque você não leu nada mesmo... tem muita coisa pra gente ler! Do jeito que a gente lê, a gente vai pegar o hábito... acho que é isso que eles querem da gente na escola, que a gente leia.*

O que você acha disso?

Certo!

Mesmo, às vezes, sendo chato?

É. Às vezes, é meio chatão, mas não tá de todo errado... Está certo porque... sei lá, não sei porquê, mas ler é uma coisa boa! Ler é uma coisa boa! Desenvolve alguma coisa, apesar de ter que ler algumas pérolas, tipo, O Fantasma Da Ópera... até que eu leio, mas, tem muita coisa que eu leio porque eu tenho que ler, minha nota depende disso e eu não queria ir mal...

Então, você acha que, fazer vocês lerem seria um caminho...

Pra gente depois ler o que dá prazer e ler, entendeu?Sei, lá, às vezes, tem que passar por um caminho meio chatão, ler uns livros meio mala, pra você... sei lá... pegar hábito... acho que é. Acho que se a gente passa por isso, a gente acaba pegando o hábito de ler, se a gente tem que ler porque precisa, sem querer, a gente acaba pegando... a gente lê automaticamente depois.

Na outra entrevista, você disse não tinha gostado de nada, mas parece que procurando no material, encontrou algumas coisas...

Algumas coisas...

- **Obrigação, prova, fichamento:**

Fala do fichamento. Como era fazer fichamento pra você?

Era um peso nas costas... Deixava pra... tinha que entregar na 3ª feira e na 3ª feira a gente entrava uma aula depois, tipo a primeira aula era livre, aí a classe ficava lá no quiosque fazendo fichamento, ninguém gostava... eu não gostava e muita gente deixava pra fazer lá na hora... Todo mundo sentado começava a fazer e trocava informações. A gente fazia texto lá também direto. Na portaria de alunos também... quando tinha atividade de Português pra entregar na 3ª feira, quem não fazia em casa, fazia lá na frente... era meio desesperador...

Você lia outras coisas nessa época?

Eu lia revista de vídeo game.

Fala do fichamento. Ele contribuiu para alguma coisa?

Não, porque eu tinha que ficar lendo o livro com atenção clínica e, geralmente, não me interessa. Tipo, o foco narrativo, pouco me importa o foco narrativo. O enredo, tá, o enredo me importa... o cenário... o tempo... não importam pra mim.

E o procedimento de fazer prova?

Ah, eu me dava mal, véio. Tinha livro que eu lia, era chato, mas na prova eu ia bem. Mas tinha livro, por exemplo, O Fantasma Da Ópera, eu não li quase nada, fui fazer a prova, foi aquela beleza... Agora esse, [pega um livro e mo*stra*] *esse eu fui bem, ah, sei lá... depende.*

- **Discussão de livro, mensagens subliminares, interpretação, posicionamento do professor:**

Quando a gente terminava de ler o livro, depois de duas semanas, tinha uma aula de discussão... tipo, discutia o livro e se não discutisse prova porque assim... a gente discutia pra tirar dúvida de tal negócio... tipo, por que existe tal negócio?A professora fala 'talvez porque seja não sei o que lá.' Aí vem o outro e fala 'não sei o que, eu acho isso', aí vem o outro e fala... a professora... aí bu... bu, bu... e chega a uma conclusão que é o mais próximo do que o autor quis passar, entendeu? A discussão é importante pra quem realmente leu o livro... por exemplo, a professora lê e meio que sabe o que o cara não vai entender muito bem e na discussão você vê o que não entendeu direito... mais ou menos isso. Na discussão, por exemplo, o cara que não tem dúvida nenhuma mesmo, tem duas hipóteses: ou o cara é um demônio ou o cara não leu o livro! [risos] *Se o cara leu o livro, ele vai saber... o que tem dúvida... se o cara tem a dúvida, isso quer dizer que ele leu. Se o cara não tem dúvida, ou é porque ele é um demônio ou não leu*

Têm essas discussões sempre, cada um fala uma coisa? Fala um pouco mais sobre as discussões?

Geralmente são as mesmas pessoas que falam... sempre tem o cara que nunca falou numa discussão... agora, sempre têm os que lêem os livros e têm vontade de discutir algum ponto do livro.

Como é pra você essas discussões?

Geralmente fazem algumas perguntas e a professora passa a entrar nas perguntas. Aí começa a discussão... um começa a entrar bu, bu, bu... Pra mim, isso é importante pra me salvar de algumas provas. Às vezes, eu lia o livro, não entendia muito bem e na discussão eu sanava algumas dúvida, aí eu ia tinindo fazer a prova!

Você lia os livros, participava das discussões?

Eu lia os livros, mas, geralmente, não participo de discussão... o que a pessoa não entende ela tenta captar a mensagem subliminar... a mensagem subliminar eu nem sei perceber que tem, teve um livro que eu achei que ele era mágico, simplesmente... e não era! Era uma crítica duríssima em algum lugar e eu achei que era mágico... era um livro de um autor árabe, que foi banido do país, sei lá... aí eu li o livro e achei que tudo aquilo era mágico... o autor ficou doidão e pensou num negócio meio mágico... porque, pra mim, o livro era meio sem noção... um mar de histórias... tipo, era um oceano que tinha as histórias...

Você não tinha entendido assim?

Eu nem peguei isso. Só na discussão que eu fui perceber que o cara estava fazendo uma crítica à alguma coisa, pra mim, ele estava só viajando na maionese...

E aí, como você percebe isso, o papel da discussão?

Eu percebo que é pra você entender o livro, porque sempre tem alguém que consegue, se ninguém conseguir, a professora vai dar o toque. É... se todo mundo achasse que o cara tinha viajado na maionese, escrito qualquer livro, ela ia falar, tipo, 'não, se vocês lerem dessa forma, vocês vão ver que ele está falando isso... isso e isso'. Eu não sou capaz de ler dessa forma, pra mim ele viajou na maionese. A discussão serve mesmo pra você entender o que não entendeu... entendeu?

Isso é importante pra você? Influencia na sua formação?

Depende de qual ponto... Não influencia a minha leitura depois, porque mesmo assim, eu vou continuar perdido, não entendendo mensagens subliminares... tipo, essas discussões não vão me fazer capaz de converter uma mensagem subliminar, bem subliminar mesmo... aquelas que você precisa ver, porque tem aquelas que são mais óbvias, você não precisa pensar muito pra detectar. Mas, por exemplo, se tiver uma mensagem, tipo, tem alguma coisa por trás, que você precisa dar uma pensada, eu não vou saber mais... eu não consigo fazer isso, tenho um bloqueio, não consigo ver um outro ponto de vista... se o livro é mágico, ele é mágico... o autor viajou.

E durante as discussões, você consegue ver...

É, tipo, alguém conseguiu captar mais alguma coisa, entendeu?Só naquele momento eu consigo ver o ponto de vista que o autor quis passar.

Essa leitura de mangá tem mensagem subliminar?

Não. É mais direta, se existe alguma mensagem subliminar, é no Japão... e a gente não entenderia algumas coisas. Tem algumas tiradas deles que eu entendo, tipo, vestibulando lá, se ele tropeça e cai, pra ele é um 'agoro' desgraçado. Tem uma coisa que eles colocaram lá que é tipo, ele cortou o pé... aí o mangá explicou que significa que está meio que fadado a fazer o vestibular e ficar abaixo da nota de corte. Se não tivesse explicado, eu ia falar ele cortou o pé, só, podia anular o quadrinho que não ia fazer diferença nenhuma.

- **Lugares:**

Fala sobre quais os espaços de leitura aqui na escola, em que você leu.

Biblioteca e a classe.

Na escola, que você lembra, são só esses dois lugares?

Na escola só. Às vezes, eu lia em pé andando... mas isso não conta... não é pra contar isso, né?

Você lia em pé, andando, onde? Conta...

No corredor... saindo da biblioteca pro pátio... eu faço isso, de vez em quando... quando eu era pequeno eu pegava os livrinhos toscos e saía em pé andando da biblioteca... Tipo, eu não era do tipo 'vamos à biblioteca pegar o livro e ler, oh, vamos!' Todo mundo 'legal' e eu...'vamos até a biblioteca pegar o livro e ler...' Eu nada. Tinha também tipo, uma biblioteca na sala e tinha que pegar... eu pegava e achava... tipo, meio babaca, nada de importante... Ia à biblioteca da escola pegar livro e você pensava 'vou pegar tal livro, parece interessante'. Aí chegava alguém na sua frente e pegava e você, 'hum...' Aí, tinha que pegar outro livro... não conseguia ficar muito tempo

escolhendo, todo mundo olhando... tipo, 'estou demorando demais para pegar o livro'. Então, eu pegava qualquer livro e ia embora.

Mas, vocês tinham um tempo para ficar na biblioteca, não?

É. Mas eu não gosto de ficar ir escolher e ficar meia hora e todo mundo me olhando... acho desconfortável... então, pegava qualquer um e ia embora.

Todas as vezes que você foi à biblioteca, você lembra dessa sensação?

Não! Quando a gente ia lá para ler o livro que a gente estava lendo em questão... sei lá, a gente sentava pra ler o livro e ficava lendo... yes. Acho que eu nunca fui um fã de leitura...

O que você gosta de ler?

Meus mangás e as minhas revistas mensais de Nintendo porque... porque eu sou eu. E... eu gosto de Hary Porter.

Isso você lê e acha bom.

Isso eu leio porque eu quero ler. Isso eu leio e fico feliz lendo, tenho prazer de ler... meus mangás, minhas revistas...

Você falou que os livros de Hary Porter, você pegou aqui na escola?

É... tipo, foi assim, todo mundo falando o Harry Potter... aí, eu peguei o livro e achei o maior legal, aí eu peguei o segundo, oh, o maior legal!

Pegou aonde?

Aqui na biblioteca.

- **Pessoas influentes:**

Tem alguma influência de amigos na escola em relação à leitura que tenha marcado pra você?

Não. Ninguém nunca falou pra mim, 'lê esse livro porque é muito maneiro!' E eu lia e falava, 'realmente é muito maneiro...' Na minha história véio, passada, não... agora, é muito mais normal... esse negócio, por exemplo, de mangá, tem um amigo aqui na escola o FE... [cita o colega] *que fala, você já leu tal negócio.*

Você lembra de algum professor que tenha marcado a sua história de leitura de alguma maneira diferente?

Pro que eu sou agora... ah... quando entra em discussão na aula, às vezes, acaba falando de um autor, que realmente é legal...

Depoente 5: LE

Encontros: 03/05/2005

06/05/2005

16/05/2005

[Na terceira entrevista ela levou os projetos literários desenvolvidos de 1ª à 4ª série e alguns livros de 5ª à 8ª série]

- **Escola, aprendizagem, conhecimento, professor, colegas, família, alfabetização:**

O que representa a escola na sua vida?
Representa uma boa parte dela porque mais da metade da minha vida eu passo na escola, fico à tarde aqui... estou aqui o tempo todo. Mesmo quando não tem aula, a gente vem aqui e se encontra porque não é uma coisa ruim, como todo mundo vê, 'ah, tenho aula hoje', não! A gente vem pra encontrar com os amigos, ter aula, os professores, são muito gente boa. A gente se encontra, não tem só uma relação aula, mas uma relação aluno x professor, tem uma relação de amigo, aí!

Fala um pouco da sua relação com a aprendizagem, com o conhecimento. O que você acha da relação que você tem com a aprendizagem na escola?

Essencial. Pra você ser alguém na vida, você tem que aprender e ter uma noção, não só ter uma noção, você tem que aprender... Vir pra escola pra mim, sempre foi bom. Esse lance de aprender... deixa eu ver... você vem pra escola sabendo que vem pra aprender, não só pra brincar ou só ficar conversando, mas não é um aprender forçado... é um aprender normal. É bom.

À que você atribui essa relação?

Primeiro ao professor, que faz com que o aprendizado não seja tão desgastante, chato... que, normalmente, é a imagem que passa é essa. E, eu gosto porque meus pais estão pagando a escola que é pra eu aprender, ser alguém na minha vida. E eu quero ser alguém sim! Tenho vontade própria, não é só... eu não venho na escola só porque meu pai e minha mãe querem, eu venho porque eu quero e tenho vontade de aprender... O professor não um professor que entra na sala coloca as coisas dele em cima da mesa e começa escrever na lousa, dá a aula dele e pega e sai, não! Ele chega, se tem algum aluno mal, ele percebe... chama o aluno, conversa,

pergunta o que está acontecendo...se tiver alguma dúvida ele fica mais tarde pra conversar com você, se quiser combinar alguma coisa com ele extra, fora sala de aula, dá pra você combinar... conversar, manter contato, trocar e-mail e tal... isso faz a diferença! Quando você conversa com o pessoal de fora não tem essa relação de amizade com os professores, tem a diferença... isso faz a diferença.

Você lembra da sua primeira série?
Lembro! Era a RO... [fala o nome da professora] *Nossa era muito louco! Ela era uma das professoras que mais incentivava os alunos a irem pra aula, que mais fazia a gente querer ir pra aula... muito engraçada, o jeito que ela ensinava, ia na cadeira explicar... sempre tinha uns que tinham mais dificuldade, ela ia... escrevia... agora ela era diferente, se diferenciava de todas as outras, ela não ia pra dar aula, ela ia pra encantar os alunos!*

O que ela fazia que encantava os alunos?
Não sei o que ela fazia, ela tinha o dom de dar aula! Nasceu pra dar aula! Ela não dava só aula, ela dava experiência pra todo mundo, dava noção... não sei explicar como, mas ela dava. Ela chegava 'bom dia!!' Chamava um, via lição... falava 'junta você com ele ali, ajuda', 'faz vocês dois juntos', aí um ajudava o outro, tinha aquela coisa do amigo desde pequeno... lá, lá, lá...

Mais alguma coisa? Esse material é um álbum de animais?

Nossa! Esse daqui é de quando eu estava começando a escrever! Minha mãe lembra bem e quando a gente está sentada eu, ela e minha irmã, a gente morre de rir quando ela começa a contar que eu escrevia, por exemplo, ELEFANTE, era EE, só escutava o som da vogal, quando eu tentava colocar uma consoante, colocava uma que não tinha nada a ver... era só a vogal. *[risos]*

- **Projetos literários (apostilas), contextualização da leitura (relação com a vida), atividades diversificadas (teatro, roda, bolsa...), significado atribuído à leitura:**

Percebi que você trouxe vários materiais, gostaria de saber porquê você escolheu esses materiais. Fale sobre eles, o que eles marcaram na sua história como leitor na escola.
Então, como eu falei nesses materiais têm a forma como o professor lia os livros com a gente, capítulo por capítulo... tem da 1ª, 2ª, e 3ª série... eu trouxe as apostilas porque o livro é o que todo mundo tem... e as apostilas são o trabalho que a gente fazia com o livro...capítulo por capítulo... [ela folheios projetos] *perguntava qual o personagem que aparece, onde ele estava, o que você mais gostou, faz um desenho... por isso que ele foi marcando... a Bolsa, As Cores de Laurinha, A Bruxa Onilda e Os Bichos Que Tive... aí, ao mesmo tempo que ele pergunta pra você da história do livro, ele está pedindo pra comparar você com o personagem, tipo, As Cores de Laurinha e Os Bichos Que Tive, a menina é uma personagem nos dois e eles mandam você comparar... 'olha esse bicho, você já teve algum bicho?' Você fica comparando a sua vida com a da personagem pra você se identificar e ficar mais fácil pra você entender a história e ler...* [estamos folheando o Projeto Literário Os Bichos Que Tive].

Sempre fazendo essa relação entre a sua vida e a vida...

Sempre perguntando 'ela fez isso e você?'

E aí, o que significa isso pra você?
Então, é a relação do professor se preocupar com o aluno... não é só ele vira pra você e fala 'lê esse livro porque daqui há 20 dias você vai fazer um trabalho, uma prova', entendeu? Não é assim, deixa na sua mão... você lia e ela falava 'pra semana que vem a gente vai ler o primeiro capítulo'. Aí você lia o capítulo na sua casa e chegava na 2ª feira, ela lia o capítulo com a gente, pra gente realmente entender... depois na semana que vem todo mundo lê o segundo capítulo em casa... então no final do tempo todo mundo tinha lido o livro... você lia em casa, na sala... Todos esses tiveram esse processo de ler, fazer um desenho... quem aparece nessa parte, o que você acha, o que você faria se fosse a menina... com o tempo eles foram tirando isso da gente. Por exemplo, no primeiro tinha isso em cada capítulo, aí depois passou a ser a leitura mais geral, pulando alguns capítulos, até chegar a ler em casa, fazer um resumo... Hoje ... é que a gente é muito grande pra ficar fazendo isso, mas quando a gente começou parar de fazer isso, da 4ª pra 5ª série, quando o professor falou 'não, vocês estão na 5ª série, agora não vai ter mais professor pra ficar lendo pra vocês. Vocês têm que criar independência e ler na sua casa o livro.' Aí eu senti falta porque não sentava todo mundo junto, o professor não lia aquilo pra gente. Você se sente meio um bicho fora d´água, 'será que eu consigo ler, sem o professor lê todo dia pra mim?' Aí você vê que você consegue, mas no começo... eu achava que não conseguiria, mas você vê que não é o fim do mundo ler um livro em duas semanas, tá? Você consegue ler!
Tipo, hoje não faz mais falta, já consigo ler sozinha, mas a passagem quando tiraram assim, da 4ª para a 5ª série foi... um processo meio complicado, pelo menos pra mim.

Você acha a leitura importante na vida das pessoas? Ela é importante pra você?

Acho que é. É uma questão cultural, uma questão de... sei lá, cada um tem um jeito, tipo eu, se eu sentar pra ler um livro eu relaxo, dependendo do dia, se você lê um livro que você gosta, se entrosa... lê 100 páginas num dia só. Eu acho bom. Tem gente que deita à noite, ao invés de ver televisão, lê um livro. Você vai folhear uma revista, tem críticas sobre livros, você vai se interessar e ler a crítica e tal.

Isso é bom?

É lógico! Você vai estar interagindo com o mundo assim, não está parado no seu mundo. *[Pega um livro e me mostra]* Esse livro foi um que repercutiu no mundo inteiro porque esse cara, o autor, foi condenado à morte por causa das coisas que ele escreveu nesse livro. Aí, teve uma época que saiu várias reportagens... foi numa época que eles mandaram a gente ler na escola. Então, você lê o livro e tem uma noção do que está acontecendo lá fora não só aqui perto de você.

Você acha isso importante? O que isso significa?

Acho. É uma coisa legal, quando você comenta com alguém, você não foi a única pessoa a ler o livro. Significa que você não está sozinha, que você está dentro de um contexto...

O que mais você gostaria de contar que lembra como coisa importante?
Esse, Os Bichos Que Tive, que eu associei... ela vai tendo vários bichinhos, o primeiro morre, ela vai tendo vários... o sapo, o coelho... ela vai perdendo ou eles fogem dela. Eu associei porque eu tive cachorros, peixes... e meu cachorro morreu e fui associando com a história da personagem. *[folheia e pára numa página, onde tem o desenho de um pé]* E do bicho de pé... ela apareceu tendo o bicho de pé. Ela tem um bicho de pé, o bicho de pé falava com ela... na época nem sabia o que era, pensava num bicho de pé como uma coisa ruim, que incomoda... ela não, o bicho de pé era um amigo dela (!), quando ele morreu, foi o fim pra ela! *[risos]* Eu ia pro sítio da minha avó e lá tem meu primo que mora lá e ele sempre pegava bicho de pé e eu, 'nossa, ele tem bicho de pé!' *[risos]* Então, foi muito assim... esse foi um dos mais legais! Até não tinha lembrado na primeira vez *[entrevista]*, aí quando eu cheguei em casa eu falei 'nossa, esqueci desse... desse que era muito legal!' Esse tem bicho e eu gosto de bicho, particularmente. Eu gostei desse... *[ela pega o projeto As Cores de Laurinha, ambos feitos na 2ª série]* No livro As Cores de Laurinha, já trabalha capítulo por capítulo, trabalha isso, isso, isso... esse não! Cada capítulo era um animal, trabalha de 3 em 3, 4 em 4... trabalha de forma mais separada, não é tão específico, você não aprofundava um capítulo, você aprofundava mais geral.

Você lembra do livro Bruxa Onilda?
Nossa se lembro! Você fala assim 'Bruxa Onilda' e eu lembro um anfiteatro cheio de alunos esperando a Bruxa Onilda chegar! Acho que foi no final do processo da 1ª série, não sei se foi no final, que falaram que a Bruxa Onilda ia vir e a gente era pequenininho e acreditava plenamente. Alguém se fantasiou de Bruxa Onilda e veio no teatro. Aí todo mundo estava com seu livrinho e deu pra ela autografar [risos]... *'ah, a Bruxa Onilda!' Foi muito engraçado! Esse livro dela era muito... nossa! A corujinha no cantinho da página... todo mundo ficava girando pra ver a noite...*

Você trouxe esse material por que marcou? Marcou a sua história de leitura na escola? Você acha que esse trabalho contribuiu pra tua formação como leitora?
Com certeza porque assim, com o projeto da Bruxa Onilda, que foi quando eu aprendi a ler e escrever, tem até letra de forma ainda, o processo de aprender... você lia, a professora lia, você ia colocando o que você pensava... [começamos a folhear a apostila da Bruxa Onilda] *você estava começando, pelo menos era o meu começo da escrita... eu estava começando a leitura nessa da Bruxa Onilda. Aqui a gente começou a identificar quem é a personagem, o cenário, quem é o personagem principal, o que ele faz... e ia fazendo um paralelo nosso com a personagem. Foi marcando... é difícil explicar porquê marcou, assim... Marcou porque você estava o tempo todo...cada situação que acontecia... o que acontecia com ele, você sempre identificava alguma coisa que acontecia com você. mostrava o quarto da Bruxa Onilda, desenhe o seu quarto. Você*

desenhava o seu e na sala todo mundo mostrava 'olha o meu desenho, o meu é mais bonito.' 'O que você colocou aí?' 'Eu coloquei isso!.' Então não era um trabalho que você, simplesmente, lia o livro. Você lia o livro, se enfiando na história, se imaginando lá dentro, seus colegas junto... demorava meses para fazer a apostila. Não era tipo, leia o livro, depois a gente vê o vai fazer na sala, não. Você lia o primeiro capítulo e fazia o trabalho do primeiro capítulo...

Olhando pra esse material, você lembra de alguma situação específica que pra você tenha marcado de forma diferente?
Esses trabalhos, especialmente, era a sua opinião sobre o assunto e quando eu falo da gente comentar um pro outro, era a sua opinião... por exemplo, no livro As Cores de Laurinha, ela só tinha 3 lápis e tinha que fazer um desenho colorido e no lugar dela o que você faria? Cada um tinha uma opinião: 'ah, eu misturaria as cores', 'eu venderia não sei o que lá, ganharia dinheiro e ia comprar mais lápis.' Aí, outro diz 'não, eu pintaria o desenho só de preto e branco'. Então, cada um falava uma coisa, ia discutindo e a professora dizia 'o seu está certo, o seu também', então, não tinha um certo e um errado... você ficava envolvido ... Tinha a roda! Aquela roda no começo da primeira aula... a professora 'vamos, horário de leitura, todo mundo para roda'. A famosa roda...

Como você lembra disso?
É uma coisa boa. Nessa época, você lia o livro na sua casa, normalmente o pai e a mãe davam uma força, se você se desconcentrava com a televisão... davam conselho, tinha que ler.... É bom! Você lembra que um dia você já foi criança e aproveitou muito! Eu pelo menos aproveitei demais essa fase de vir pra escola e eu gosto muito de vir pra escola até hoje. Nessa época acho que a gente nem pensava em aprender, mas vou pintar, fazer desenho e nesse desenho, sem querer, a gente aprendia. Hoje, eu vejo o que a gente aprendia com isso, mas na hora lá, não.

O que mais você trouxe que quer falar?
A Bolsa Amarela é legal, já foi bem mais escrita, era sempre uma... quem era o personagem, como que ela fez isso... não era uma coisa mais tão direta no livro, a gente tinha que ter mais uma interpretação mais difícil ... começou a ficar, não só quem era o personagem, mas era... tinha uma interpretação por trás... o porquê... fazia você pensar mais... tipo, ela guardava um galo dentro da bolsa, por que ela guardava um galo?Ele era amigo dela. Na época eu até pensei, guardar um galo dentro da bolsa!?Aí pelo contexto da história a gente foi... o galo era amigo dela, falava com ela... você começa a ver que o texto já era mais imaginário. Foi ficando mais normal assim.

Você fala que foi ficando mais complexo, um processo mais difícil, de que maneira você lembra disso?
Foi legal! Principalmente quando chegou a parte de fazer a bolsa. A gente fazia e tudo, não era nem brincando, mas tinha o seu momento de fazer ... a menina da Bolsa Amarela tinha uma bolsa onde ela guardava as coisas, a ... Raquel, é isso! Guardava o que ela queria, o galo, os amigos dela... então, você também ia fazer uma bolsa pra você. Aí todo mundo foi lá, fez sua bolsa amarela... foi uma fase, tipo, de vários grupinhos de amigos... 'olha a minha bolsa, olha a minha!' Começou aquele entrosamento e tal. Tanto é que os amigos que eu tenho hoje foram os que eu fiz

nessa época ... [cita o nome de alguns colegas] *'Vou mostrar o que tem na bolsa pras minhas amigas'. Cada um tinha as suas coisas na bolsa e ninguém precisava saber o que o outro tinha. Se ela era muito sua amiga, você mostrava, senão, não* [risos].

E marca por isso, pelo trabalho que foi desenvolvido?

É, pelo trabalho, eu olho e lembro quando eu desenhei... esse foi muito da hora, eu lembro desenhando e dando risada... Quando chegava na sala e cada um via o do outro! Nossa(!), cada bicho papão, sem perna, com bigode ou não... eu acho que o negócio era mostrar que cada um tinha uma interpretação porque o bicho papão não é só o que você pensa, era o bicho papão e cada um tinha uma interpretação e desenhava como imaginava... não era o mesmo pra todo mundo.

- **Obrigação, prazer, independência, opção, avaliação, fichamento, papel da escola:**

E a partir da 5ª série o que marca a sua trajetória de leitura?

Até 6ª série a gente fez fichamento. Fichamento era, você lê o livro... os personagens principais, o local onde se passa a história, faz um resumo ou um comentário. A partir da 7ª e 8ª não teve mais isso. Nessa época, não lia assim, todos os livros... porque eu gosto de ler livros se não tiver que ser aqui da escola. Comecei a gostar de ler livro só na 8ª série, quando eu descobri que eu não precisava ler livro só da escola. Saí com a minha mãe e pedi pra ela comprar um livro pra mim e a minha mãe 'você quer comprar um livro?' 'É, eu quero!' Aí, ela comprou um livro pra mim e eu li em 3 noites, estava nas férias. Comecei a gostar. Já tinha o hábito de ler... não tem como não ter o hábito de ler, é obrigatório você ter o hábito de ler. *[risos]*

Por quê?

É obrigatório, não tem como você não ler! Por mais que você não goste a escola vai estar obrigan... não obrigando, mas vai estar exigindo de você a leitura. Ela vai estar fazendo um trabalho, uma prova, sei lá, você vai precisar pro Vestibular... vai ter que ler Macunaíma porque é histórico... você tem que ler.

A gente tem que criar essa independência de ler por conta, por exemplo, agora pro Vestibular, eu peguei a lista de livros, se a escola não mandar ler eu vou ler por conta o que precisar, de uma forma ou de outra eu vou ter que ler esse livro. A gente vai fazendo a nossa parte. Na 5ª e na 6ª tinha o fichamento, na 7ª e na 8ª eles já davam só uma prova, pediam pra você fazer um resumo... eles te ensinaram como fazia... você tinha que ler o livro e... passo a passo eles foram tirando. Você vai crescendo você consegue tirar isso da sua cabeça. Hoje se eu pegar um livro pra ler eu

não preciso ficar fazendo resumo e nem desenho pra eu... imagino tudo na minha cabeça e se for um livro que vou associar... e assim, você vai guardando...

Como você percebe a contribuição da escola?

Se a escola não exigisse na 7ª e na 8ª série a leitura eu não teria lido nenhum livro. Não é assim, se você não ler não vai passar de ano, mas... você tinha que ler. Nisso, você sentia motivado, senão eu ia ficar na Internet, televisão e não ia parar para ler nenhum livro.

Como você vê isso?

É bom. Senão até hoje eu ia ter o hábito de não ler e ficaria vendo televisão no lugar de ler.

Essa postura que você diz ter hoje em relação à leitura, por exemplo, você me disse que diante da lista de livros que podem cair no Vestibular, você vai ler, mesmo se o professor não mandar. Isso tem alguma relação com as coisas que você viveu na escola ou não?

Sim. Até acho que o objetivo da escola é esse, ela começa fazendo a leitura passo a passo... capítulo por capítulo... ela vai generalizando... depois só pede pra fazer o resumo final, depois só pede... supõe que você já faz por conta.

Você gosta de ler?

[risos] Eu gosto de ler o que eu gosto – os livros. Eu gosto de ler revistas, gibis, coisas da Internet... livro, eu gosto de ler livro que me atrai, livro que não seja babaca, mas que tenha uma história que envolva. Não gosto que seja obrigado. Normalmente o que a escola pede eu não gosto... gosto de livro que eu compro à parte, assim.

Você não concorda com a leitura obrigatória?

Concordo! Porque eu acho que é um modo de te influenciar. Normalmente, os livros que a escola pede não são os livros que você escolheu, já vêm determinado. Teve uns que eles te davam uma opção: ou você lê esse

ou esse... tipo esse, *[mostra o livro A Ilha Do Tesouro]* um era mais romance outro era mais aventura. Você escolhe qual o estilo de leitura você mais gosta e qual o livro que você queria ler.

Era obrigatório também. Como foi isso?

Isso foi tipo na 5ª e na 6ª série, eles davam duas opções de livros e você teria que escolher um dos dois. Ia ter duas provas separadas quando acabasse de ler o livro.

Como era essa coisa de optar? Era melhor?

Era. Assim, é melhor você poder optar por uma coisa que você goste mais ou não. Mas, agora, não é que é ruim... é que eu preferiria se eu tivesse que escolher o livro.

Quando a escola propôs a escolha de livros, foi bom? Pra você, isso seria uma experiência que você está trazendo como uma coisa mais positiva, melhor?

Bom, é que a gente era menor. Foi naquela transição da 4ª para a 5ª série, pra você não ler uma coisa chata, que você não gosta, tinha duas opções... eles davam dois extremos assim, um era de... e o outro era Cinderela! Você escolhia o que preferia, pra você ir se adaptando... agora não, com o Vestibular, tem livro que você tem que ler porque vai precisar dele.

Você acaba distinguindo uma marca no trabalho com a leitura de 1ª à 4ª e depois de 5ª à 8ª .Você fala da leitura ficando cada vez mais independente. Hoje você se considera um leitor independente?

Sem dúvida! Lógico. Se eles pedissem a vida inteira pra gente fazer uma apostila com um livro... 'se você fosse a menininha o que você faria...' eu acho que nós não teríamos condição de entender um livro mais elaborado. Eles foram deixando a gente cada vez mais... à vontade. Ler duas vezes ou ler mais por cima, cada um tem o seu jeito de ler, o seu tempo e faz a sua interpretação... não cobra uma leitura generalizada 'todo

mundo tem que ler assim!' Cada um tem o seu lugar, tem gente que gosta de ler na cama, na rede, com a televisão ligada... entendeu? Vai de cada um.

Você trouxe vários livros que você leu a partir da 5ª série. Esses livros marcam sua trajetória de leitura na escola? Porque você fez essas escolhas?

Porque foram os livros que mais me atraíram, que eu li, que eu gostei... não foi aquela leitura obrigatória chata.

Mas, todos foram indicados pela escola?

Todos foram obrigatórios pela escola.

- ***Discussão de livro, interpretação, interdisciplinaridade:***

Fala um pouco mais das discussões. Você considera as discussões importantes?

Hum, hum... Sim, porque, às vezes, você lê o livro e acha que entendeu, não é que você não entendeu, mas tinha coisa do livro que você nem viu, então é importante.

Fala um pouco mais sobre isso...

Cada um tem a sua interpretação, tanto é que, se deixa o espaço pro desenho, por exemplo, ela tinha um coelho, mas não fala o tamanho, não fala se...era gordo, magro, então, cada um vai interpretar como era.

E na leitura de um texto? Como a escola tem feito com a interpretação?

Como uma coisa ampla. Cada um vai fazer sua interpretação, não uma coisa fechada, é isso! Por exemplo, se narra um lugar ou um personagem pra você, o personagem que você imagina na sua cabeça não é aquele que

seu amigo imaginou. A gente fez um trabalho com um livro... que a gente leu faz tempo já, que era um cara que se via no espelho... como era... um médico, monstro...

O Médico e o Monstro?

É. Ele era o médico e o monstro, ele descreve no livro a parte dele boa e ele como monstro, era mau, matava as pessoas, ele faz essa comparação. Aí chegou no final da leitura do livro, a professora pediu pra gente fazer um desenho do lado médico e do lado monstro dele. Aí cada um fez uma coisa... teve um cara que fez um médico de roupa branca, uma maletinha... teve gente que não, fez um velhinho de óculos... e o monstro!? Teve gente que fez uns negócios horríveis e teve gente que só fez ele com cara de sério. Então, o monstro de cada um, cada um vai imaginar. Tem gente que imagina ele monstro, não fisicamente, mas por dentro. Por dentro ele é um monstro, mas por fora ele continua sendo a mesma pessoa do médico. A professora não fica falando 'não, ele não é assim!' É assim na sua cabeça, então ele vai ser assim ... A gente ia lá, comprava o livro e lia e tinha uma discussão na sala... o professor chegava e perguntava 'o que vocês querem discutir sobre o livro?' A gente que tinha que começar a discutir, aí sempre alguém começava, contando 'esse livro conta a história disso, disso e disso...' Aí outro complementava 'ah, fala disso também.' E o professor 'tá, e o que mais?' A gente meio que abordava toda história, aí ia pra parte de linguagem 'ah, esse livro usa esse tipo de linguagem... é difícil, não é...' A sala inteira participando dessa discussão... sempre tinha uns que não participavam e tal... mas, no geral, era pra participar.

E qual é sua opinião sobre isso? Sobre esses procedimentos?

Era bom porque... como você não tinha aquele negócio do professor o tempo todo lendo o livro e te explicando, você ia lendo o livro e o que não entendia...

Por exemplo, se você leu uma parte que não entendeu, era aquela a hora que você virava e falava 'ah, essa coisa que o livro falou... nesse tal capítulo aqui, o que ele quer dizer?' Aí, ele ia lá, tinha toda uma explicação... Nem sempre a gente consegue uma interpretação mais complexa ... Ah, teve um livro que a gente leu, que ele conta a história... não sei o nome agora, é de uma fazenda onde tem três porcos... fala sobre uma guerra... eu li o livro, todo mundo na verdade, a gente leu o livro, falava sobre três porcos que coordenavam a fazenda e vários animais e... eu não lembro agora o nome do livro... mas os porcos vão lá e

matam os donos da fazenda e tomam conta da fazenda e de todos os animais... aí tá, acabou! Parece sem nexo. A professora foi explicar que essa era a história da guerra... não sei se era na França, não lembro agora... então, no fundo, o livro não quer contar a história do porco. Esse porco está representando... esse tal homem que fez parte de uma história, esses animais pertencem a toda uma população de um país... Revolução dos Bichos! O nome do livro! Foi numa época em que a gente estava estudando uma revolução... na aula de História. O professor ficava toda hora falando 'vocês lembram daquele livro que vocês leram? Esse tal porco é esse tal cara...' Não lembro o nome do Cristo agora. A gente leu primeiro com a professora de Português, ela mostrou pra gente e depois foi relacionado com História... Lembrei o nome do livro, Revolução dos Bichos!

[Mexemos no material] O que mais você quer falar? Está escrito Projeto Multidisciplinar?

É porque envolve todas as matérias aqui. Não é só Português, tem vários. Tem... deixa eu ver... Estudos Sócias, Ciências e Matemática. Todas as disciplinas, assim...

E, como é esse trabalho? Você percebe essa relação entre as disciplinas até mais tarde?

O que eu falei do Médico e do Monstro não foi só Português, envolveu Artes e mais algumas matérias que eu não lembro agora. Bastante livro envolve duas matérias assim, mas agora eu não estou lembrando, mas não é só Português. Teve um que envolveu Matemática, mas não estou lembrando o nome.

Nós falamos um pouco sobre a relação entre as disciplinas, lembra?

Lembro. Teve também o Germinal, que foi numa mina de carvão... era também relacionado com Geografia... preciso trazer os livros pra lembrar.

- ***Suportes, materiais e lugares:***

[Mexemos mais uma vez no material que ela trouxe] O que mais você tem pra falar?

Esse material é da primeira série, quando eu falei que tinha aquelas bibliotecas dentro de cada sala, numa estante... Você ia lá, pegava o seu livro, lia o que quisesse... aí tinha essas perguntas 'por que você escolheu esse livro'... 'como você imagina isso...' tem vários... [ela me mostra uma folha, onde tem anotado o nome de alguns livros que ela leu, a data e uma espécie de ficha de leitura com algumas perguntas a respeito do livro] *Toda semana, você ia lá e trocava de livro, tinha uma tabela e você ia lá e escrevia o nome do livro, autor e o dia que você pegou. Se você não devolvesse na data a sala inteira ficava brava porque era o livrinho da sala! Se você terminasse de ler o livro naquela semana, você pegava outro, senão não, você podia continuar com o livro...*

O que você costuma ler hoje?

Eu leio revista e jornal. Veja e Folha. Sempre leio o que me interessa... a revista inteira eu folheio e jornal só o que me interessa, eu vejo alguma notícia, eu gosto de Biologia, por exemplo, então, eu leio um artigo que vejo e gosto. Livro. Livro que eu gosto... vem algum amigo meu e fala 'nossa, eu li esse livro, é o maior legal e não sei o que lá, eu leio!' Ou um livro que eu tenha visto ou que eu tenha lido em algum lugar que é bom, uma crítica sobre ele, eu leio.

Mais alguma coisa?
Não sei se foi na primeira série, mas cada sala tinha sua bibliotequinha, uma estante com 4 prateleiras e todo começo do ano todo mundo trazia um livrinho. Aí a gente colocava na prateleira, aí toda 6ª feira ia lá, alugava um livrinho... na primeira série nem sabia ler direito, sentava, via figura... outra, inventava histórias da nossa cabeça, contava um pro outro a história, nem sempre sabendo ler...

- ***Pessoas influentes:***

Nessa sua história de leitura, tem algum amigo que influenciou?

Até tem influência nos comentários, por exemplo, fora os livros da escola, tem um pessoal que vem e vive falando 'nossa, eu comprei um livro muito legal, é muito interessante!' Aí, ele vem e te conta do livro, da história... 'quando você terminar você me empresta?' 'Firmeza, eu te empresto!'... Quando tinha biblioteca, que a gente ia à biblioteca, tinha livro que o pessoal lia e você queria levar o livro... falava 'maior ruim, não pega!' Aí você não pegava. Ou 'esse livro aqui é o maior legal!' Você levava ele. Tem uma troca de informação sobre o que você leu, sobre o que o cara leu... pra você ler que é bom ou você vira e fala 'eu li esse livro e é bom.'

Tem algum professor que você apontaria que tenha influenciado na sua história de leitura de maneira diferente, especial?

Mais a *[cita o nome da duas professoras de Português de 5ª à 8ª série]* que influenciaram. As duas professoras porque sempre indicaram os livros pra gente e fizeram a gente interpretar os livros e se a gente não entendia, elas explicavam... relacionavam o livro... foram as duas aqui na escola...

E de 1ª a 4ª tem alguém?

Todas... uma professora a cada ano. Todas elas tinham o trabalho com a leitura, assim.

Depoente 6: NA

Encontros: 03/06/2005
10/06/2005

[Na segunda entrevista, ele separou alguns materiais de leitura conforme eu havia pedido, mas acabou não trazendo. Conversamos sobre esse material]

- **Escola, aprendizagem, professor, colegas, método de ensino e família.**

Fala um pouco sobre a relação que você tem com a escola?
Eu? Eu estudo aqui desde o maternal... acho que 12 ou 13 anos mais ou menos. E, eu sempre estudei aqui.

Tipo, aqui tem os meus melhores amigos, que eu vou manter contato sempre. São doze anos! Não tem como!

São os amigos! E ... *[nome da escola que estuda]* sempre foi uma escola construtivista, então é aquela

história... não tem aquele negócio de robô, não tem muita coisa forçada...

Fala um pouco mais sobre essa percepção que você tem da escola. Gostaria que você focasse o olhar no Ensino Fundamental... de 1ª à 8ª série.
O Ensino Fundamental foi a parte, digamos assim, mais importante. O que eu quero dizer com importante? A parte que eu mais senti o colégio, por quê? No Ensino Médio mudou tudo... A escola construtivista é aquele negócio, é tudo no seu tempo, no seu ritmo. As aulas nunca tinham um ritmo muito forçado... aquela escola que se você não entendeu, você pergunta. Você pergunta uma, duas, três, dez vezes e o professor vai falar pra você. Lógico, se você não tiver conversando... mesmo assim, se você estiver conversando e pergunta 'professor eu não entendi'. 'Eu acabei de explicar.' 'Explica de novo.' Ele explica umas três vezes assim, você conversando... de graça... pelo menos os professores daqui do Ensino Fundamental explicam.

O que você chama de escola construtivista?
Esse ensino, ele se reflete da seguinte forma, você passa saber improvisar. Do tipo, se fosse um ensino não tão profundo, eu olharia pra um problema na minha frente e ia lembrar da fórmula dele, ia conseguir adaptar as coisas do problema à fórmula, entendeu? Com esse ensino você consegue improvisar, você entende como a coisa funciona... é difícil explicar. Ninguém conseguiu explicar isso direito ainda. Qual a diferença de uma escola construtivista pra uma escola... com os métodos mais dinâmicos, digamos assim. Todo mundo fala que é porque você entende a coisa e não é robô. Não é bem assim. Do outro jeito você também aprende, você aprende em qualquer lugar. Mas, aqui as coisas... não é que ficam mais na memória, são mais profundas... Até diria que essa é a diferença, se eu pegar, por exemplo, uma coisa que aprendi na 5ª série, se eu pegar de novo agora parece que fica muito fácil, impressionante! Eu acho que... eu não sei, mas eu acho que nas outras escolas se você estudar uma coisa na 5ª série e pegar agora no Médio, você não vai ter a mesma facilidade.

Quando você fala das outras escolas terem um método mais dinâmico, seria o quê?
Então, acho que mais atual. Não necessariamente mais dinâmico, entendeu? Eu poderia falar que é tipo um marketing que fazem 'Ah, o ... [nome da escola que estuda] *é um colégio antiquado, demora muito pra aprender as coisas, o colégio...* [fala o nome de duas escolas] *com o método de ensino deles não, o que você aprende em 3 anos, você aprende neles em 2, entendeu? É rápido! Como eu vou explicar? ... quem defende um método, o da cartilha por exemplo, acha que é mais rápido, visa o resultado. E quem defende esse método* [refere-se ao método construtivista] *acha que é mais dinâmico porque é mais profundo... não necessita tanto de regras, decorar as coisas...*

Acho que o ensino regrado da época do meu pai e da sua época era diferente da época de hoje. Parece que hoje é mais dinâmico, entendeu? Esse dinâmico, eu acredito que é um marketing... os colégios [cita o nome de outros colégios] *fizeram um marketing tão bom comigo, que eu falo 'dinâmico'! Eu estou estudando aqui em parte porque eu prefiro o método daqui e em parte porque... por causa dos amigos... apesar de não ter tanta gente, é aquela história são os amigos que você fez.*

Fala um pouco sobre a relação com os professores.

No Ensino Fundamental eu divido ele em fases. Tinha uma fase em que a gente tinha só um professor, que era o nosso amigo, o mestre mesmo. "O" professor, assim. Isso de 1ª a 4ª. Depois a gente começou a ter um professor pra cada matéria e isso muda um pouco, acho que fica mais dinâmico porque são vários professores. Tipo, hoje é mais legal porque tem essa e essa aula, entendeu? Tem dia que é mais legal, tem dia que é mais pesado...

Do jeito que você fala parece que de 5ª à 8ª série é mais interessante?

É. É mais interessante. É legal porque você não se prende a um negócio só, é que eu nunca gostei de rotina... sou desorganizado, distraído, esqueço as coisas, então eu gosto que tenha mudanças.

Como você percebe a sua relação com os professores dessa escola?

Os professores... é difícil eu não gostar de um professor porque o professor é aquele cara que está lá pra ensinar, ele está lá... sempre está fazendo uma piada... que nem, esse ano não tem nenhum professor que eu diga 'eu odeio esse professor'! Não! Tem professor que eu odeio a matéria, por exemplo Matemática, mas eu brinco com o professor, eu gosto de brincar com o professor, todo mundo gosta... eu falo 'professor, se mata, se joga no inferno meu véio, você fez faculdade de Matemática! O que você quer da vida? Vai embora...' E ele dá risada. O professor é um bicho legal! *[risos]* É sério, quando ele não está de mau humor ele aceita, relativamente bem, quase tudo. Quando o professor tá de mau humor eu chego e dou uma brincada... ele não liga...

- ***Projetos literários, fichamento, releituras, função da escola, livros em série:***

Fala um pouco da sua trajetória de leitura. O que você vai lembrando como marca que a escola deixou em relação à leitura. Quais as contribuições? Fala sobre o que você considera importante.

A gente sempre leu livros... ler tal livro pra fazer trabalho, ler tal livro pra fazer fichamento... teve uma época, se eu não me engano na 6ª série, que a gente lia livro todo mês. Mas a escola sempre deu livro pra ler. De 1ª à 4ª série, pra mim, não foi uma coisa muito significativa, eu acho né, de livros... foi mais tipo, Raul Da Ferrugem Azul, A Bolsa Amarela... todo livro que você lê por ler, você não quer saber quem é o autor, não quer saber de nada, só quer saber a história. Você reflete depois, você vai lendo como narrativa... você vai refletir depois na discussão que a professora vai jogar pra você, 'o que vocês perceberam do livro?' Diferente de hoje, esse autor é tal e ele fez tal e tal, você começa a ler e é legal, menos pela história... você começa a ler mais tipo, livro relevante... eu tentei ler o livro, daquele filósofo famoso, Assim Falou Zaratrusta; eu não consegui, nossa é muito difícil... não consegui. A única coisa que eu consegui perceber no livro é que ele critica Deus, mas não consegui penetrar no livro. Esse é um livro diferente daqueles livros de história, que nem Sherlock Holmes – O cão dos Baskervilles – nossa, começo a ler é uma história, não é nenhum conhecimento que você vai adquirir... você ganha alguma coisa, ganha sei lá... repertório; mesmo porque cultura não se ganha se constrói. Então, são livros diferentes. O Mistério Da Casa Verde... depois O Germinal, aí começou a ficar mais denso. Agora no Ensino Médio é pauleira! Acabamos de receber Memórias De Um Sargento De Milícias... os livros do colégio sempre fazem a gente perceber alguma coisa, que nem ano passado a gente leu o livro Haroun Num Mar De Histórias! Que livrinho bem bolado! Parece uma historinha de criança, mas o nego está criticando as ditaduras, a censura de informações. Eu não percebi isso... depois a professora falou que ele estava criticando a ditadura. Aí, como você leu, ela fala isso e você diz 'nossa, é mesmo!' Mas não é um livro muito conhecido como... por exemplo O Velho Lobo Do Mar, A Ilha Do Tesouro, sabe? A gente leu alguns livros desses assim. A Ilha do Tesouro foi um livro que eu adorei! Teve uma época em casa que eu não comprava livros, eu comecei a ler os livros duas vezes. O Robinson Crusoé, que foi um livro que eu adorei, eu acho que eu li esse livro umas 10 vezes, com intervalo é lógico, eu adorei o livro, sabe? Até hoje eu ainda não li a versão integral do livro, mas li a adaptação. Não sei porque eu li tantas

vezes assim, porque se for ver ler um livro 10 vezes não é uma coisa que te acrescenta nada, mais ou menos... a não ser quando você vai lendo a primeira, a segunda, a terceira vez, você já consegue perceber coisas diferentes. É uma adaptação bem merreca... mas eu adorei! Quando eu comecei a tomar gosto, a escola me deu um pouco desse gosto porque ela sempre me dava o livro pra eu ler e eu lia. No começo era 'Ah, ler, ... ler... LER! *[risos]*

[ele foi falando de um jeito que vai desde um ler como atividade pouco interessante até um ler expressando algo prazeroso]

Você começa a ler e separar os livros como lazer, entendeu? Vou entrar no computador e ver quais livros... não sei explicar, mas vai chegando uma hora que você consegue separar livros que você lê sem ser por obrigação e livros que você lê por obrigação, da escola por exemplo. A primeira fase onde eu comecei a ler livros por gosto foram as narrativas do tipo Sherlock Holmes, eu adorava! Até hoje tem vários livros que eu quero ler dele, que eu não li. Depois fui partindo pra outras coisas... tipo Harry Potter que eu adoro, gosto muito. São aqueles livros que você começa a ler e você quer terminar, foram as primeiras grandes narrativas...

De 1ª à 4ª série o que você acha que marcou a construção dessa história de leitura? Quando você olha pra sua trajetória de leitura o que acha que foi significativo, que marcou?

Então... bom, primeiro o trabalho do professor é me atingir, eles me pediam pra ler o livro e eu lia, entendeu? Funcionava, eu lia o livro. E... eu acho que é mesmo o trabalho do professor... O primeiro livro mais complexuzinho foi A Bolsa Amarela, que era um livro tipo... Da Bolsa Amarela eu lembro bem porque todo mundo tinha que fazer uma bolsa, manja? Pra me marcar eu vou falar dos que eu lembro, isso eu lembro.

O que foi importante do que a escola propôs?

Essa coisa de ir à biblioteca que a escola fazia era legal! E eu lembro que pra estimular ler tinha muito esse negócio tipo, A Bruxa Onilda, que são vários, entendeu? Aí você quer ler os vários livros... ler mesmo o conjunto. Mesmo O Castelo Ratimbum, esse é um exemplo bom, começaram a lançar um livro de cada personagem... aí você pegava um e lia... tem outro 'ah, eu quero ler!' Esses livros, não agora... *[risos]* pra criança de 1ª à 4ª.

O que você acha que mais contribuiu para a construção do seu repertório enquanto leitor? Da onde vem isso?

Da onde vem isso? Excelente pergunta! Acho que a escola tem uma junção de fatores que constituiu isso daí, não tem nenhum fator que eu pumba! Nossa! Foi isso! Manja? Foi o que eu falei... o trabalho dos professores, foi... ah, esse negócio de eu perceber que livro afeta a humanidade, a história... mais ou menos isso, não sei se é essa a palavra correta. Essa história de que o livro influencia, o livro é poderoso... ele influenciou épocas, por causa de um livro teve gente que morreu! Tipo, ocasionou guerras, que nem, aquele livro do Hitler, não lembro direito o nome... ele escreveu enquanto ele estava preso depois da primeira tentativa de golpe dele... o livro é a base da ideologia nazista, tipo, aquele livro foi aquele LIVRO! É um negócio que é importante! As idéias do nego de louco estão todas lá, sabe?! É legal saber que Hitler escreveu um livro, o pensamento dele está registrado, entendeu? Um nego tão polêmico e tão louco! Você fica com vontade de ver o que ele escreveu. Mesma coisa tipo, Lutero! Ele formou a igreja protestante... Lutero escreveu... O pensamento dele, desse nego tão brilhante está registrado! Se eu quiser eu posso ler o pensamento dele, entendeu? Isso que eu acho legal, isso que eu acho importante você poder ter contato com a literatura clássica e ter uma idéia do que pensaram grandes homens assim, quem eram, como eram... Isso que eu acho assim...

Isso te fascina.

Fascina! Essa é a palavra, isso me fascina! Além do que, quanto mais você lê mais ganha habilidade.

Qual o papel da escola nisso tudo?

Forçar você a ler. Tipo, começar a estimular o processo em doses homeopáticas pra fazer você ganhar o gosto por ler.

- **Obrigação, prazer, prova, fichamento, habilidade:**

A escola abre espaço pra todo tipo de livro?

Os professores indicam livros.

Eles exigem a leitura de alguns livros?

Eles exigem e indicam. Porque se você fala assim, 'ai, eu gostei de tal livro!' Aí ele fala: 'ah, você gostou? Então pega esse livro que é legal também.' Aí você vai lendo... aquele negócio... como é... intertextual. Revista mesmo, tipo revista Veja... Eu acho que a grande contribuição que a escola me deu foi essa: no começo era chato ler, depois ela foi me condicionando a ler. Eu acho que esse é o objetivo dela, pelo menos comigo, ela atingiu esse objetivo. Você vai pegando habilidade de leitura, você lê mais rápido, se torna menos penoso... você vai lendo mais rápido e entendendo mais rápido. E... esse foi o mérito da escola porque eu desenvolvi o gosto pela leitura... tipo... tirar a parte mecânica do ler e deixar a parte legal, entender as coisas do livro. Por exemplo, eu estou começando a ler Machado de Assis, um livro de Contos, é bom. Ele escreve bem, cita grandes autores, mas tem um vocabulário difícil, antigo... esse é um problema dos livros brasileiros. Eu já tentei ler mais não conseguia... Então, de certo modo, a escola dá esse espaço.

Uma coisa que eu soube é que vocês lêem pra fazer um fichamento, uma prova... como é isso pra você? Isso é uma prática de 5ª à 8ª série que vocês têm?

É. Você lê e faz uma prova até hoje é assim. Agora, eu leio porque eu gosto e porque eu sei que vou ter que fazer vestibular. Eu acho que fazer a prova é bom porque é um meio de forçar o cara que não gosta a ler ou pelo menos ler as coisas essenciais ou de repente, forçando ele a ler continuamente, forçando não, mas exigindo a leitura, acaba estimulando o gosto pela leitura.

Que tipo de prova vocês costumam fazer?

Teve fichamento. Eu não gosto de fichamento porque tem que ficar escrevendo tudo certinho: nome, autor, ano, foco narrativo, umas coisas inúteis... é muito sistematizado! Não gosto! Acho que até a 6ª série foi mais fichamento de livro.

Fala sobre o tipo de prova que vocês fazem. Ela possibilita alguma coisa em relação à formação do leitor? Qual a função dela?

Aqui tudo é reflexivo, tem a função de reflexão. Pra mim, de controle é mais o fichamento, entendeu? Nunca pergunta quais são os personagens principais do livro? É sempre pergunta do tipo, 'Tal personagem fez isso, isso e isso... e o que você acha que isso refletiu?' Nunca é pergunta só de enredo pra saber se você leu ou não leu, manja? Não é tipo de pergunta que tem um fato lá no meio do livro e o nego pega e suja o sapato dele de lama, nada a ver com a história. O professor não vai perguntar 'em que capítulo do livro o personagem principal suja o sapato de lama?' É sempre pergunta reflexiva.

- **Discussão de livro e interpretação:**

Depois eram provas de questões do livro e há sempre uma discussão do livro. Você lê e antes da prova tem uma discussão. Na discussão a professora tenta tirar da classe o que ela entendeu do livro e meio que induzir o que você tinha que ter percebido, entendeu? Isso é importante porque nem sempre a gente tem uma capacidade de interpretação afiada. Então, tem coisa que a gente poderia ter percebido e não percebeu. Não teve nenhuma discussão do livro que eu tinha percebido tudo, sacado tudo, a moral do livro, como ele escreveu, porquê que ele escreveu... que crítica que ele queria fazer quando escreveu. Não é sempre que você entende, tipo, Haroun Num Mar De Histórias. Esse livro eu não tinha pego, era uma historinha de criança, até bobinha... 'por que a professora deu esse livro pra gente ler?' E o livro era uma crítica à ditadura do mundo inteiro e eu não tinha pego. Isso eu achei legal!

- **Biblioteca, preconceito, textos não-literários, hemeroteca:**

Quais os espaços, lugares da escola que você já leu?

Biblioteca... na sala de aula. Quando o professor está dando uma aula não muito boa, você pega e abre o livro e fica lendo... e ainda fica com cara de aluno aplicado *[risos]* e... onde mais que eu já li? Acho que só. Na escola, eu leio mais na biblioteca e na sala. Eu nunca gostei de carregar o livro. De vez em quando eu faço

isso, quando o livro é muito bom e tem uma janela *[intervalo entre as aulas]* ou alguma coisa assim... mas eu gosto de ler mais em casa ou na biblioteca, entendeu?Lugares melhores.

Por quê?

Ah, porque eu acho que... primeiro porque todo mundo meio que olha torto quando você pega e fica lendo um livro... o nego diz 'o, o que você está fazendo lendo esse livro aí?' É bobo, manja? 'Vai correr!' Sei lá! Segundo, porque são espaços melhores pra ler, são mais silenciosos...

Por que você acha que se alguém vê uma pessoa como você lendo, acha que é bobo e fala 'vai correr!'?

Não sei... acho que todo mundo tem preconceito contra a leitura. Acha que ler é nerd, louco... eu não acho isso. Conhecimento é poder, não é? Não tem nada a ver essa história... Pensar em correr em vez de... foi modo de dizer também.

Esse preconceito gira mais entre os jovens? Na sua opinião, isso faz com que os jovens neguem que gostam de ler ou até mesmo que lêem?

Sim, faz. Mas, que nem eu, não... eu acho que o pessoal aqui é mais do tipo que não vai ter essa idéia não, de ter preconceito com a leitura... aqui não vai ter isso, entendeu? Sabe, se perguntam se eu estou lendo, eu falo... não... não tem problema nenhum, eu sempre falei pros meus colegas. Não precisa nem me perguntar, de vez em quando eu estou assim: 'vou chegar em casa, vou pegar e ler tal livro.' 'Por quê você vai ler?' 'Porque o livro é muito bom, véio!' Assumo mesmo, se bem que ultimamente eu ando meio preguiçoso... mas isso é só um detalhe. Mas eu acredito que em escolas que não valorizam o leitor esse negócio é mais assim: 'ah, você está lendo, nossa! Vai trabalhar, vai fazer um negócio melhor.'

Você acha que todo tipo de leitura tem espaço no colégio? Esses livros da industria cultural, que circulam por aí, os "não literários", por exemplo?

Eu acho que, assim, é... o que não é literatura que circula dentro da escola são revistas e jornais. O professor sempre pede pra fazer hemeroteca, pra despertar o interesse pra ler... revistas, tem sempre trabalho com recorte, com colagem... esses trabalhos são mais avulsos. Acho que aqui tem muito se comparado a outros lugares, a outras escolas. Que nem a hemeroteca, eu lembro que a gente fez um trabalho de dois meses, uma reportagem por dia! Tinha vontade de matar o professor! *[risos]* Eu lembro que no final eu não tinha todas as reportagens e tive que ir lá na Rede Anhanguera de Comunicação pra pedir as edições antigas... Tirei Médio ainda, *[risos]*... era o A... *[cita o nome do professor],* ele era super gente fina.

O que marca a leitura na escola é o livro ou tem outros suportes que também marcam?

Mais o livro. É aquele negócio 'lê o livro... lê o livro pra... fazer prova', isso estimula a pessoa a ler. Eu acho um negócio legal assim, porque lê, acho que digamos assim, tem uma carreira com leitura. Eu gosto e... tem muita coisa pra ler... tem muita coisa que é essencial para você ler! A F [cita o nome da professora] *está dando aula de literatura, falando sobre os períodos e em cada período tem escritores importantes e cada escritor escreveu pelo menos 5 livros bons, isso é o básico, manja? Tem muito livro, muita coisa pra ler! Vou ler minha vida inteira até morrer e não vou ler tudo!*

- ***Pessoas influentes:***

Eu dei uma olhada lá e peguei alguns materiais que não fazem parte do programa de leitura escolar mas, por algum motivo, a escola influenciou eu ter lido. Então, um desses livros que eu li foi Os Dez Dias Que Abalaram O Mundo, que foi meu professor de História o VI... [nome do professor] *do Ensino Fundamental, que estava lendo o livro e eu perguntei o que era e ele disse 'esse livro é legal pra caramba, fala sobre comunismo... é legal, conta a história dos personagens...!' E eu peguei e... no começo do livro tem uma carta do partido comunista... criticando Trotsky e o Lênin fala que o livro é bom... o Trotsky é visto como herói entendeu? No livro ele estava pontuado como herói e o Lênin, na época defendeu o livro. Depois o partido comunista foi mudando de mãos... o livro tipo, defendia o Trotsky e o partido comunista não! Uma série de manobras, né? Está escrito lá... tem uma carta metendo o pau. É legal pra ver como o livro é uma coisa assim, meio volátil, as informações dele podem mudar. Peguei esse livro que eu achei muito bom, peguei... o que a minha professora de Português a A ...* [cita o nome da professora] *os livros da Agatha Christie... o primeiro livro que eu li foi Assassinato No Expresso Oriente, li e adorei! Depois li vários livros dela.*

Esses livros que você teve contato foram fora da leitura exigida na escola? Tendo a influência do professor?

Fora da leitura escolar com a influência do professor. Na verdade eu vi Agatha Christie, mas eu não tinha nem noção, queria saber o que era, 'vale a pena eu ler?' Perguntei para ela. Essa pergunta o professor até gosta, pelo menos um aluno vem e pergunta, está interessado em ler. Outro livro que ela me influenciou a ler foi... ah, isso é importante! Ela dava vários livros pra gente daquela coleção da Martin Claret Obras Primas. É uma coleção de textos famosos da literatura mundial. Ela sempre dava e a gente via que era sempre o mesmo

formato, a mesma capinha, a mesma editora... eu acho legal, né? É uma coleção que eles têm que é... são tipo, sei lá, 200 títulos com grandes obras primas da literatura... Ela escolher aquela editora, aquela coleção e... do que se ela estivesse escolhido vários livros separados.

Tem algum professor que marcou de forma diferente a sua formação de leitor?

Não sei se foi especificamente um professor... Tem uma coisa que até é engraçada, quando eu comecei a me interessar por leitura de coisas clássicas, mundialmente conhecidas, atemporais, que nunca vão perder o valor, foi por causa de História... História porque teve uma época que a gente estudou aqueles autores Maquiavel, Locke, Rousseau e... daí sabe, eu lia as coisas sobre o comunismo, filosofia, o Marx... e tipo, eles sempre se manifestaram por meio de livros, entendeu? Então, teve toda uma importância grande pro mundo na época! É isso, atingiu, que nem Lutero, ele atingiu... e isso foi por escrito, a palavra escrita! Isso me deu vontade de ler os livros. Isso não é um negócio abandonado na História, é um negócio que existe, tem o registro disso!

Algum colega influenciou sua relação com a leitura dentro da escola?

Olha... não é que influenciou, acho que a gente foi meio que útil junto, entendeu? Porque a gente falava 'o que você está lendo?' 'Tal livro!' 'Ah, tá bom.' 'Esse é bom?' 'É bom!' 'Então vou ler também. Empresta'. Um negócio que influenciou foi O Senhor Dos Anéis... a gente trocava os livros, cada um comprava um livro e trocava os livros e... foi na época do filme, né. Senhor Dos Anéis é um livro que eu achei muito bom! Não por causa do filme... Um colega que eu fazia sempre isso era o C *[nome do colega],* um livro que eu lembro que ele me falou para ler foi O Apanhador De Sonhos. É bom esse livro, ele faz bem os personagens. Dos livros que eu já vi esse livro traz os personagens que têm mais profundidade psicológica, assim, manja? Não tão difícil, mas profunda, que tem personalidade, legal!

Depoente 7: CA

Encontros: 10/06/2005
17/06/2005

[Na 2ª entrevista ela trouxe dois materiais: uma história em quadrinhos numa cartolina enrolada que fez na 5ª série e uma hemeroteca, feita com recortes de notícias de diferentes fontes: internet, revista, jornais...].

- **Escola, aprendizagem, conhecimento, professor, colegas e família.**

Qual sua relação com a escola? Gostaria que você focasse seu olhar no Ensino Fundamental, 1ª à 8ª série? Como você percebeu a escola?
Desde sempre a escola pra mim foi uma segunda casa, sabe? Tanto é que eu sempre amei vir para a escola, principalmente, porque os maiores amigos, eu acho que você faz dentro da escola... porque tanto é que tem amigo de infância, desde que você entra... continua com essa amizade. Eu particularmente até hoje eu adoro vir para a escola e quando eu era pequena, assim, eu nunca fui dessas pessoas 'ah, eu não quero ir!' Eu tinha prazer de vir estudar tanto pra aprender quanto pelos amigos... tinha dia do brinquedo e a gente ficava esperando super ansiosa. Eu acho que a escola se projetava pra fazer com que os alunos gostassem.

Fala pra mim da relação que sua família tem com a escola? Com a sua trajetória aqui na escola.
Então, como eu vim da Argentina para o Brasil... a gente estava um pouco perdida. Minha irmã passou a metade da vida dela lá, quase... foi pra lá com 4 anos e voltou com 8. Então, a gente teve dificuldade, principalmente quanto ao português. Então, o apoio que eles deram foi assim, essencial! Tipo, de vir conversar com os professores, com a direção, ajudar em casa com matéria, prova, fazer todas essas coisas... foi uma coisa bem grande assim pra gente. Eles sempre acompanhando...

Pelo que você fala é uma relação positiva com escola. E você atribui isso a quê?
Acho que o jeito que a escola estruturou o ensino foi muito bom porque... é como se fosse uma segunda família mesmo, a gente tem os professores que assim, você está aprendendo mas você também traz os seus problemas e vê soluções pra eles.

Fala um pouco mais dessa relação com os professores?

Assim, até a 4ª série, que a gente era menor, eles sempre davam aula não chegando e pondo a matéria na lousa e você copia e entende e acabou! Sempre tinha brincadeiras pra aprende, acho que era na 4ª série com a professora de Matemática que ela fazia assim: 'vamos fazer um joguinho, quem acertar a tabuada vai saindo...' Acho que isso estimulava a gente a querer aprender, fazendo brincadeiras, mas voltadas pro ensino, pra você aprender. E na minha relação com os professores, eu nunca tive problemas... é lógico que tem aqueles que você ama de paixão, que você se apega muito fácil e tem aqueles que você fica mais distante, mas eu nunca tive nenhum problema.

Como você se relaciona com o conhecimento, com a aprendizagem?

Eu acho que o conhecimento essencial. O máximo que você puder aproveitar da escola, o máximo que você puder sugar dela, é melhor. E, assim, hoje eu falo que eu sou uma aluna até aplicada, mas, lógico, eu tive as minhas épocas em que eu era mais largada... mas tem um momento que bate na consciência que você tem que estudar porque é meu futuro e é importante e tal. Mas eu acho que conhecimento é essencial e quanto mais você tem, melhor.

- **Livro da infância, projetos literários, influência da escola, prazer, identificação com o livro:**

O que vem à sua memória que marcou a sua trajetória de leitura nessa escola?

Bom, com certeza o livro que marcou a minha infância foi A Bolsa Amarela! Acho que um monte de gente já deve ter te falado isso, né? Acho que realmente foi A Bolsa Amarela, mesmo porque a gente não lê tantos livros assim nessas séries e eu lembro que foi na 3ª série que a gente leu e realmente a história é envolvente e nessa época assim, eu gostava de ler e falava: 'mãe, compra livro pra eu ler'. Eu era assim mesmo, eu tinha um prazer MUITO grande pra ler!!! Então, A Bolsa Amarela... depois que a gente terminava de ler o livro tinha todo um trabalho e a gente fazia a bolsa mesmo, tinha todas as instruções de como fazer, costurar, tal. E ali você guardava suas coisas, os seus sonhos, tudo... então, eu acho que foi o livro da minha infância mesmo!

Esses livros marcaram mais pela história do livro ou pela situação que você viveu naquele momento?
Acho que os dois porque a história era bem envolvente... era a vida de uma menina, então a gente também, uma menina - uma criança. Então, a gente se identificava com a história. Eu lembro que na Corda Bamba com essas histórias dos sonhos, a gente é criança e sonha, a gente fantasia um monte de coisa. Era exatamente isso que ela fazia, entendeu? Se eu lesse esse livro hoje, não ia ser a mesma coisa, obviamente! Pela época, por você ser uma criança, você se identifica com os personagens... ah! ... brincar, sonho, fantasia... todas essas coisas.

Você acha que a escola tem alguma relação com esse gostar de ler? Alguma influência?
Eu acho que sim pela seleção dos livros que eles fizeram. Eu comecei a ler por causa da escola mesmo. Pela seleção dos livros e por essas atividades que eles faziam depois, que nem montar a bolsa, que foi assim... eu lembro na Corda Bamba a gente teve que fazer um trabalho, um desenho, que fazia a porta e descrevia uma das histórias; depois tinha que criar uma história do que a gente queria que tivesse atrás de uma dessas portas. Então, esses trabalhos também me chamavam a atenção.

- **Obrigação, fichamento, prova, desinteresse, compromisso, opção, necessidade, interdisciplinaridade, livro-leitura, gesto de ler, conteúdo do livro:**

Você leu todos os livros que a escola indicou?
A grande maioria. Eu lia quase todos. Mas, às vezes, você começa a ler e não se interessa... acho que na 5ª série não, nem na 6ª, foi mais na 7ª série de chegar assim e falar: 'eu não quero mais...' Até da história eu não gostava mais. Eu nunca cheguei a nem abrir o livro, isso eu não fazia. Pelo menos eu fazia uma leitura... é porque antes eu lia e ficava compenetrada na leitura e olha de quem viesse me atrapalhar na hora que eu estava lendo! Depois, quando você está lendo você começa a se distrair por qualquer coisa, você cansa, dá sono e você deixa de lado. Então, tem assim, você lê metade do livro e não lê inteiro e as pessoas te contam... você vai lá e pega um resumo na Internet pra complementar essa leitura que você não terminou. Aí tem discussão do livro na escola e você consegue ficar mais por dentro do livro e tal. E consegue fazer uma prova e tirar uma nota boa.

O que vocês leram nessas séries, você lembra?
A Ilha Do Tesouro, O Principie E O Mendigo...

Você não gostou dessas histórias?
Assim, eu gostava, mas não era uma coisa que assim... eu lia, a professora pedia e eu lia mas... não sei, meu interesse foi diminuindo pelos livros. Aí, a hora que chegou a ler livros de literatura mesmo e têm aquela linguagem, Acho que é assim, quando você é pequeno... eu via o livro como uma brincadeira mesmo (!) e eram livros gostosos de ler, eram histórias... Aí, quando você começa a ler também pelo compromisso de chegar e ir bem numa prova, sabe? Ter que fazer um trabalho mais elaborado sobre o livro... e realmente, livros de época, que são antigos as histórias eram mais demoradas, mais difíceis... a linguagem que vai dificultando... aí eu me desinteressei mesmo pela leitura...

Mudou sua relação com a leitura, então?
Mudou. A minha mudou.
A partir de quando, você lembra?
Acho que foi quando começou a ter os livros que assim, quando a gente teve que começar a ler livros tipo, Senhora, sabe? Foi acho que na 7ª série com a ... [cita a professora de Português]*, que eram livros que realmente, até hoje eu não vejo como as pessoas têm prazer em ler um livro desse. Ler e curtir um livro tipo, Senhora. Eu realmente não gostava! Foi na 7ª série mesmo, porque na 6ª série ainda eram histórias, narrativas assim mais... Acho que foi na 6ª série que eu li Sherlock Holmes – O Cão Dos Baskervilles. Eu amei esse livro! Era uma aventura! Até aí eu gostava. Acho que quando entrou na 7ª teve uma mudança assim, agora vamos ler livros de gente grande, sabe? Teve uma mudança forte mesmo na linguagem. Acho que teve uma mudança até bruta de um ano pro outro, de linguagem e da história em si.*

E hoje, como é sua relação com a leitura?
Hoje eu leio porque eu preciso. Tem alguns livros que, às vezes, as pessoas falam 'esse livro é bom, vai lá e lê.' E às vezes eu até leio, mas não é mais... eu não gosto mais de ler do jeito que eu gostava. Livros mesmo não! Eu leio assim, muitas revistas... eu adoro ler revistas pra me informar da atualidade, sabe? Leitura assim, eu gosto. Gosto de revista de pai mesmo: Veja, Época... ler a parte de política, eu leio. Agora, eu leio para me informar da atualidade. Agora, só leio livros que a escola pede. Leio por quê? Porque você vai fazer um trabalho ou vai cair no vestibular, tenho que saber, então, é por isso que eu leio. Agora, ler livros porque eu quero? Não!

Nem o que os outros indicam?
Então, têm alguns. Algumas amigas me indicam, até me emprestam...tipo... agora eu não vou lembrar o nome da autora... Por exemplo, O Código Da Vinci, são livros que eu leio mais na curiosidade. Mas literatura brasileira, hoje eu acho uma coisa chata. Eu leio por causa da escola.

Você vê função nessa leitura?
Ah, até vejo pra você entender a história, a sociedade de antigamente... o Brasil antigo, mas eu não consigo ver a importância tão grande pra mim, como no futuro, sabendo daquilo, entendeu?

Eu sei que isso é muito errado, mas eu não consigo [risos]. *Falando sério, eu leio porque a escola pede. Eu leio por obrigação*.

O que você acha disso, ler por obrigação?
É chato porque você quer fazer outras coisas e fala: 'nossa, eu tenho que ler o livro! Tá, vamos lá pro quarto pra ler!' Eu não gosto de ficar no quarto duas horas, lendo um livro porque eu preciso ler. Então, é assim, se eu preciso ler, eu vou ler. Agora então, com a literatura brasileira e portuguesa! Apesar que até tem alguns livros que eu falo 'quero ver o que está acontecendo, quero ver qual vai ser o resto da história, que eu até gosto, mas tens uns que eu falo 'gente, como isso aqui pode ser tão importante assim, a ponto de cair no vestibular e de ser um conhecimento que todo mundo tem que ter!?'

Queria que você falasse um pouco mais sobre o que você falou na primeira entrevista: a mudança da relação que você tinha de 1ª a 4ª e depois de 5ª à 8ª série. Você aponta alguns fatores, gostaria que você falasse um pouco sobre isso. Fala um pouco sobre a questão da prova também. Como você percebe a relação: ler para a prova?
Bom, esse negócio de ler pra prova, ... eu sinceramente acho que não é uma boa. Você lê obrigada e ao mesmo tempo eu penso assim, se não me obrigassem a ler, eu não leria... eu acho uma coisa meio monótona assim. Acho que não é legal que você tenha que ler obrigada... ler pra fazer uma prova, um trabalho... entendeu? Eu, sei lá, eu nem sempre leio o livro inteiro, pego na Internet... porque eu não gosto.

Você atribui esse não gostar a quê? Traz um pouco dessa idéia pra nossa conversa. Quais são as causas desse não gostar? Você diz que gostava até a 4ª série e depois 'eu não gosto mais de ler livros'?
Acho que é aquela idéia que eu te disse, de... da mudança que teve, no tipo de livro que a gente tinha antes e dos livros que a gente tem que ler agora, entendeu? Depois da 7ª série, mais ou menos...fica o tipo de uma leitura mais pesada, uma leitura mais... eu acho que o ler, pode ser o livro mais de ação que tiver, é uma coisa monótona! Eu acho que o que contribuiu pra eu pensar desse jeito foi essa que teve mesmo, do tipo de livro que tinha antes e o tipo de livro que a gente lê agora. Mas também eu penso assim, não teria como a gente ler aqueles livros agora, entendeu? Se a gente cresceu, a gente tem uma cabeça pra ler os livros que estão pedindo pra gente. E eu não sei...

E a questão de dar opção em relação a escolha de alguns livros?
Então, várias vezes eles dão opção. Às vezes não, são livros assim, 'você precisa ler esse livro'. Acho que na 8ª série tinha bastante disso. Todos os livros que a gente lia, a maioria assim, a professora dava algumas opções. Tem um trabalho de literatura que a gente fez ano passado que você podia escolher... eram vários grupos e você podia escolher o que você queria ler. Eu acho que isso ajuda sim! Ajuda muito até! Porque... porque, às vezes, são livros diferentes, que você pode... você não gosta de ler, mas você pode escolher aquilo que é menos chato, entendeu? Tem livros que eu gosto mais, tem livros que eu gosto menos. Você podendo escolher, aí você vai lá e você tem uma base de cada uma das obras e... e você podendo escolher fica assim...mais prazeroso, entendeu? Eu acho que é legal esse esquema, mesmo os trabalhos que vêm depois... a gente lê, depois faz um trabalho, uma prova, uma discussão... então, cada um coloca um pouco do seu livro, então, você lê o seu, sabe tudo sobre o seu, mas fica sabendo um pouco sobre o de todo mundo... às vezes tem discussão, ai, comparação de livros, às vezes são da mesma época, mas o autor trata a história diferente... então, a gente

Você acha que o tipo de questão das provas favorece em algum momento a formação do leitor... contribui?
Então, na maioria das vezes, os professores faziam as provas de acordo com o resultado da discussão, digamos assim. Então, eles viam os pontos que a gente levantou e faziam questões em cima disso. Eram assim.

Você acha que isso contribui de alguma forma?

Eu acho que sim porque a prova é a hora em que você pára para colocar todas as idéias que você tem no papel, acho que é isso mesmo, um registro do livro, não só a história, tanto da história quanto do resto, entendeu? Essa parte da linguagem, o foco narrativo, o que muda, por que não muda...

Tem conotação negativa pra você?
Não, acho que negativo não! Acho que só tem a contribuir com a gente isso. Eu não vejo a prova do livro como 'nossa, vamos lá pra tirar nota, não sei o que lá!' Acho que é um registro mesmo, tanto é que geralmente as provas de livro, principalmente agora dos livros do vestibular, assim oh, eu separo elas porque eu sei que um dia eu vou precisar disso de novo, entendeu? Quando eu for fazer vestibular mesmo!

Então, você acha que contribui! Não tem uma conotação negativa?
Não. Acho que não. Eu não vejo. Tem muita gente que acha que sim porque tem muita gente que acha que prova é uma coisa negativa. Mas, é lógico que eu não GOSTO de ir lá fazer prova e, às vezes, ir mal em prova!!! Não, mas eu faço na boa. De livro? Tranqüilo.

Então, o não gostar de ler livros não estaria relacionado à prova? Você me disse que não gosta de ler livros, é isso? Apesar que a escola não propõem só livros... hoje, por exemplo, você não trouxe nenhum livro. Você acaba falando do livro...
Mas é... acho que todo mundo associa assim: leitura a livro.

Por que você acha que isso acontece?
Não sei. Sinceramente não sei. Mas falar tipo, 'leitura, você gosta de ler...' Você pensa: 'ah, ler livro, não, não gosto!' Entendeu? Acho que várias pessoas devem associar assim, leitura a livro. E realmente não é, porque se você for parar para pensar tem muito mais coisa que envolve...

Você acha que 'esse muito mais coisa' está dentro dessa escola que você estuda?
Acho que parte dessas coisas. Acho assim, pelo menos, com esses trabalhos que a gente fez, entendeu? Assim, te levam a ler, a pesquisar... tudo está relacionado a fazer essas pesquisas, que não é uma coisa só de Português, entendeu? Quem exige esse tipo de trabalho também está relacionado à leitura! É uma coisa que você vai ter que abrir um livro, ir pra Internet procurar, sabe?

Volta à questão.
Por que eu não gosto? [Risos]
Eu acho que é a atividade de leitura em si e a obrigatoriedade. Porque você tem que fazer uma coisa assim... às vezes, a pessoa gosta de ler e diz: 'esse livro é legal, vai lá e leia!' Aí, eu vou lá e leio ou tento ler, não gosto... e eu acho que a atividade em si mesmo, esse negócio de ter que pegar um livro, abrir, não sei, é uma coisa que me dá sono... não gosto... ter que ficar sozinha num lugar pra me concentrar, não é uma coisa que você pode fazer, ouvindo música por exemplo. Não tem como, entendeu? Então, eu acho que fica uma coisa muito monótona esse tipo de livro! Os livros da escola por exemplo, às vezes de noite, estou sem sono... 'bom, preciso dormir, eu vou ler!' Porque eu sei que eu vou ler e pegar no sono rápido. Já cheguei a pensar assim também [Risos].

Você acha que de repente teria um outro caminho pra escola pensar?
Uhm... aí eu já não sei porque eu vejo esses livros, eu vejo como coisa obrigatória. Então, eu não sei se teria um outro jeito da gente adquirir esses conhecimentos sem ter sido por esses livros, entendeu? Não sei, acho que é realmente uma coisa necessária, mas que não é legal. Os livros, porque de resto... eu acho que tem que ser desse jeito, por exemplo, os trabalhos das pesquisas, eu gosto de fazer essas coisas assim, eu gosto, 'ai, pesquisa sobre tal coisa', eu gosto. Eu acho que é mais conhecimento pra mim sobre alguma coisa.

Na primeira conversa você falou alguma coisa relacionada ao conteúdo do livro?
É... assim, tem histórias que eu gosto de ler, que nem Fantasma Da Ópera, que são coisas que me interessam... é assim, um livro grande, tem trezentas e tantas páginas, mas eu gostei de ler e eu lia

e assim, no ano passado, tinha um livro que chamava A Dama Das Camélias, que eu gostei de ler também! Eu lia e não ficava com tanto sono assim, entendeu? E era uma coisa tipo assim, 'ai, se esse próximo capítulo for pequenininho, vou ler também'. Porque você quer saber o que vai acontecer na história. Tem livros que eu me interesso pelo conteúdo mesmo! Mas tem LIVROS, que nossa!

Então, tem alguns livros que você gosta?
Poucas exceções, mas tem. Mesmo esses livros que eu gosto tipo, O Fantasma Da Ópera, se não tivessem pedido pra eu ler, se a escola não tivesse exigido... eu acho que eu não teria lido, entendeu? Não sei.

- ***Discussão de livros, interpretação, posicionamento do professor:***

Como são essas discussões de livro? O que se traz nessas discussões?
Então, são coisas bem amplas mesmo, tanto é que o professor... eu assim, eu sempre sinto isso, o professor deixa a gente levar a discussão, entendeu? Então, por exemplo, quem começa falando é a gente. A gente é que vai dar o rumo da discussão... sobre o que a gente quer tratar sobre o livro, entendeu? Porque assim, o livro tem milhões de assuntos pra falar sobre ele. E não é que o professor chega e fala assim: 'vamos falar sobre... linguagem!'Tem assuntos que a gente começa a falar e acaba logo porque não interessa muito. Aí, sei lá, se a linguagem foi tão interessante assim, aí um vai lá e dá essa idéia, outro vai lá e diz 'acho que não é bem assim. Acho que ele usa essa linguagem por causa disso!' É assim, é a gente que marca o rumo que vai ser dado a discussão...

O que você acha disso?
Eu acho que é bom. É lógico que, às vezes, tem pontos que não ficam na discussão e que são importantes, aí o professor interfere, fala, essas coisas... eu acho legal porque a gente está conversando daquilo que está percebendo, daquilo que mais chama atenção... o que eu acho que é o mais importante, que é o que mais marcou assim na leitura, é legal também!
Como é essa discussão com o livro... ela contribui?
Contribui... eu acho assim, essa discussão é uma coisa que a gente fazia desde pequena, assim... a professora, eles falam que não é uma coisa que o professor vai lá e vai dar uma aula sobre o livro. É assim, pra gente discutir entre a gente, os alunos mesmo. Tipo, um vai lá e levanta um aspecto do livro, aí gente começa a debater mesmo esse aspecto: 'acho que é isso, acho que é aquilo...' Pra ver se a gente chega a uma conclusão, entendeu? Muitas vezes, você leu o livro inteiro, gostou da história e você chega na classe e começa a perceber pontos do livro que você não tinha percebido... e que outras pessoas tinham percebido, entendeu? Então, a gente meio que... compartilha o que você leu, chamou atenção, você levanta nessa aula. Aí vem uma pessoa e fala assim: 'nossa, é verdade! É assim mesmo, eu não tinha percebido, mas eu acho que é assim!' Então, eu acho que é assim, você vai pegando a idéia que todo mundo teve sobre o livro e juntando pra chegar à uma conclusão sobre isso, entendeu? Aí você não só esclarece, acho que mesmo... quando teve essa mudança do tipo de leitura da 6ª para a 7ª série, aí, eu acho que toda essa discussão foi bem importante porque todas as dúvidas que a gente tinha sobre o livro, a gente falava pro professor e não é que ele chegava lá e respondia, ele ia trabalhando com você pra fazer você perceber essa, esse aspecto que você não conseguiu; entendeu? Então eu acho que isso foi bem legal!

Então isso você considera uma marca importante da escola... na sua formação de leitor?
É. Um ponto positivo que eles faziam... eu acho que sim, eu acho que era bem importante! É lógico que sempre tinham aqueles que 'vagabundo' que não lia nada do livro e ia chegar na discussão e ia ficar sabendo da história inteira, sabe? E percebia que não era assim porque a gente ia discutir não só aspectos da história, entendeu? Mas o estilo que o autor escreveu, o porquê que ele usou tal termo, por que aconteceu isso com o personagem, entendeu? Às vezes, tem relação com a época que a gente não sabe e que o professor conta pra gente, entendeu? Acho que isso era bem legal... bem legal! A gente saía assim, a gente saía da discussão, sabendo muito mais coisa a respeito do livro, do autor, do enredo, da linguagem... se tinha algum ponto

marcante da época, por isso que ele usou isso... então, eu acho que isso era bem legal, ajudava bastante a gente assim, a entender melhor.

- **Hemeroteca, lugares, materiais diversificado (jornal, revista, mangá, Internet, história em quadrinho), presença do professor e dos amigos:**

E por que você escolheu esse material pra trazer? Isso marcou?
Então, esse de hemeroteca era um que eu guardava, tanto é que aquela que eu te falei dos 500 anos, eu... eu me desfiz dela agora no começo do ano. Porque, a hemeroteca era uma coisa assim, era até cansativo, mas a gente gostava de fazer. Eu pelo menos gostava... era uma coisa que dava tanto trabalho, que a gente se envolvia tanto que... [fala sorrindo] *que eu não vou tipo, jogar fora, não vou, sabe, dar pra alguém, nada, então a gente acaba guardando mesmo! Tanto é que eu tenho até hoje essa que é da 6ª série, faz anos!*

Quais os lugares em que você leu aqui na escola, que você lembra?
Eu lembro que a gente ia bastante na biblioteca, mesmo porque o livro, por fora, tinha vários títulos na biblioteca. Sempre tinha o que criança gostava... coloridinha, não sei o que lá, essas coisas assim. Lembro que lia dentro da sala de aula, sobra um tempo da aula vamos fazer leitura... o pessoal ficava em silêncio lendo e tal. Ás vezes, você ia lá e discutia o que você tinha acabado de ler com a professora, entendeu? Acho que isso também contava.
Você lembra disso?
Eu lembro de ir perguntar pra professora tipo, 'ai, o que aconteceu, sei lá, com essa personagem, ela fez isso' Aí a professora na hora conversava... porque assim, tinha um prazo maior para leitura e você podia perguntar durante a leitura, conversar com a professora sobre o livro. Ela ia chamando sua atenção: 'olha, vê isso que ela está fazendo!' Entendeu? Chamando sua atenção para certos pontos do livro. Eu falava: 'nossa, é verdade!' Acho que isso ajudava você entender o livro, essas coisas. O professor influenciava também durante o período que você estava lendo.

Você lembra de outros espaços que você leu na escola, mesmo sem ser essa leitura acompanhada?
Ah, várias vezes eu li no pátio. Ou então essas coisas de você sentar encostada na árvore e começar a ler. Tinha o parquinho também! Eu já li no parquinho. Às vezes, no intervalo sei lá, eu ficava ali lendo, eu lia. Acho que pela escola inteira. Sala de aula, biblioteca, pátio, parquinho, sentada no tanque de areia... [risos] *várias coisas assim.*

Além do livro tem outro suporte, material, que a escola oferece que tenha marcado sua trajetória? Que outros materiais podem ter sido importantes?
Sempre tem coletâneas de reportagens, atualidades mesmo. Isso tem desde quando a gente é pequeno mesmo. Por exemplo, algum tema em Geografia, que antes era Estudos Sociais, aí trazer notícias, uma coletânea de notícias sobre esse tema. Acho que são mais essas coisas mesmo, jornal e revistas. Eles pediam muito pra gente essas coisas, eu lembro que foi na 5ª série que a gente teve que fazer um trabalho sobre os 500 anos do Brasil. A gente tinha que pegar uma reportagem por dia durante um mês mais ou menos. Pegar a reportagem, ler, grifar, fazer um comentário, resumir. Isso todo dia! Eu gostei de ter feito. Eles chamavam de hemeroteca. A gente fez com o professor de História. Isso contribuiu pra eu continuar até hoje lendo, não digo que foi por causa disso, mas era uma coisa que eu gostava e era um jeito de você todo dia ler um jornal ou uma revista e procurava uma notícia. Folheando uma revista, você vai tá vendo não só isso como também outras coisas. Então, eu gostei. Trabalhar com notícias, eles trabalham bastante. Vários trabalhos em todas matérias. Mesmo a Internet, tem trabalho na Internet. Tipo, busca sobre tal assunto. Isso tem demais agora!

A escola dá espaço pra vocês trazerem outro tipo de leitura, de material... que não seja só o escolar, a literatura conhecida? Ou seja, se você leu alguma coisa fora da escola, que não faz

parte desse conjunto de leitura que a escola apresenta, vocês tem oportunidade ou espaço para trazer pra mostrar, contar?
Acho que sim porque mesmo quando a gente lia esses livros na 3ª ou 4ª série a gente sempre acabava contando coisas que identificavam com a história. Acho que eles abrem sim. Mesmo hoje, eu acho que a escola abre esse espaço, mas a gente não aproveita, entendeu? Você tem total liberdade pra trazer qualquer outra coisa relacionada ou não relacionada, mas eu acho que a gente não usa essa oportunidade. É uma coisa assim, que eu nunca parei para pensar, mas vendo agora, eu acho que é isso.
Se você fosse uma leitora de algum material que circula fora da escola, você poderia trazer para dizer pra outras pessoas? Vocês têm espaço pra contar sobre as leituras que vocês fazem fora da escola?
Acho que sim. Quando eu era pequena que eu lia coisas fora da escola, eu nunca cheguei a comentar isso com a professora e ela dizer 'então, vamos fazer um trabalho sobre isso'. Mas, eu comentava com os professores que minha mãe tinha comprado tal livro pra mim e os professores iam lá e falavam um pouco sobre isso. Hoje por exemplo, tem um menino da minha sala que tem várias coisas sobre mangá, ele tem um super interesse quanto a isso. E o colégio abriu um espaço a ele e a outro grupo de menino e eles exibem algumas coisas... alguns mangás pra quem se interessa dentro da escola. Eles estão fazendo isso agora. Então assim, eles abriram esse espaço e está sendo legal porque mais pessoas, que mal conheciam o assunto, agora estão se aproximando. Então, eles estão dando essa oportunidade sim e eu acho que o que tem mais me marcado é essa de agora. Não lembro disso de quando eu era pequena.

Mas, você tinha espaço para trazer a leitura que te interessava fora da escola? Você lembra?
Eu acho que quando eu era pequena a leitura que a escola dava era exatamente aquela que eu queria ler.

Agora realmente os livros que a escola dá não são os que me interessam.

Então, vamos conversar sobre o outro material que você trouxe... eu gostaria que você falasse pra mim, por que você trouxe esse material em especial, por que você guardou esse material... e ele é uma marca de leitura na sua formação? *Bom, eu trouxe esse material, primeiro a história em quadrinhos que eu acho que guardei desde a 5ª série porque... acho que é uma coisa que eu nunca tinha feito assim, eu já tinha feito pequenininho, uma coisa normal, tal. Mas, na cartolina tal, depois eles fizeram uma exposição e colocaram todas as historinhas... porque era um tema que era o preconceito, né? Então, eu acho que é por isso que eu guardei porque foi uma coisa que eu gostei muito de fazer. Tanto é que eu coloquei embaixo do colchão da minha cama pra não amassar assim...* [risos] *tudo bem certinho... tá meio estragadinho assim, mas... já faz bastante tempo isso.* [fala rindo] *E... eu acho que foi isso que chamou minha atenção porque eu gostei de fazer, o relatório, essas coisas de desenhar, pintar... acho que a maioria, quando a gente é menor gosta mesmo. Aí, mesmo pelo tema, esse negócio de preconceito, eu fiz a história de um baixinho mesmo e... eles expuseram pros pais, várias pessoas viram... foi bem legal!*

E esse material aqui?
Esse material foi um projeto que a gente fez na aula de Ciências na 7ª série, não na 6ª série e... era relacionado a efeitos ambientais e a gente estava vendo várias coisas assim, poluição de água, de rua... até projetos sociais que atenda essas coisas, não sei o que lá. Então, ah, por isso que era esse tema. E foi bem naquela época que aconteceu aquele acidente P36, com a plataforma... sei que lá, teve várias coisas de poluição. Então, tem sobre isso aqui dentro também e... eles chamavam de hemeroteca, que tinha que pegar reportagem durante um certo tempo, é... pegar várias reportagens, uma por dia, mais ou menos, ou uma a cada dois dias. Isso era o professor que determinava. Aí tinha que ler, grifar pra entender e depois fazer o tipo de uma síntese. Um resumo do que estava falando em cada reportagem. [Ela folhei e procura mostrar alguma coisa sobre o que está falando] *Acho que está aqui atrás... aí depois, nesse trabalho aqui, também tinha*

outras perguntas. Tinha que fazer essa síntese, aí tinha que escolher um tipo de poluição para analisar e fazer um trabalho em cima desse tipo, escolher uma das reportagens... e depois fazer tipo um desfecho.

Tem algum professor que marcou a sua história como leitor?
Ai, não sei. Eu acho que a professora ... [cita o nome da professora]*, que era da 3ª série, não sei se ela contribuiu, mas pelos trabalhos que ela mandou a gente fazer sobre o livro, que era o que interessava pra gente. Mas não sei se não tivesse sido ela e tivesse sido outro professor se seria diferente.*

E os amigos?
De amigo é até legal porque a gente chegava... não sei se era coisa de criança tipo assim, 'quanto você já leu? 'Nossa, eu já li mais que você!' Não sei que lá, coisas assim...a gente falava sobre o tema também, sabe? Discutia.. ' legal, que parte que você tá? Aí começava a falar dessa parte do livro e a gente começava assim, conversar mesmo sobre o livro, uns com os outros assim, sabe? Não só quando a gente fazia discussão do livro, mas assim... em conversa que a gente tem normal... fora da escola.

ANEXO II: QUESTIONÁRIO

Data: ____/____/_____

Nome:_____

Há quanto tempo você estuda nesta escola? _____

Você lê com freqüência? _____

Que tipo de material você costuma ler?_____

_____

Quais são suas preferências em relação à leitura? _____

Você costuma ler somente o que lhe é solicitado? Por quê? _____

Você gosta de ler? Por quê? _____
_____
_____

Você considera a leitura importante? Por quê? _____
_____
_____

Você é estimulado por sua família a ler? Por que você acha que isto acontece? (Se a resposta for afirmativa, coloque desde de quando há o incentivo à leitura)

MEMORIAL

> *O vivido só se torna recordação na lei da narração que é, por sua vez, a lei de sua leitura. E aí se torna outra vez vivo, aberto, produtivo*
>
> Larrosa, 1999.

Na tentativa de encontrar pistas para reconstruir minha trajetória, organizá-la nessa narrativa, faço um esforço para trazer as imagens, as palavras, os objetos, as pessoas, os sons que fazem parte daquilo que sou hoje, pois tiveram uma influência significativa nas minhas experiências de ontem. Nesse vai-e-vem, consigo capturar uma lembrança, que significa meu primeiro contato marcante com livros, que é a de meu pai tentando ensinar-me as lições da cartilha na primeira série. Imagens não muito agradáveis, devido a algumas dificuldades minhas com as junções das sílabas para formar as palavras.

> *"A infância é larga, quase sem margens, como um chão que cede aos nossos pés e nos dá a sensação de que nossos passos afundam. Difícil transpor a infância e chegar à juventude. Aquela*

> *riquíssima gama de nuanças afetivas de pessoas, de vozes, de lugares..."* (Bosi, 1994, p.415).

Nasci em Santa Catarina, na cidade de Itajaí e tive a presença marcante de meus pais durante toda minha infância e adolescência. Não consigo recordar-me de ouvir **histórias lidas** por eles. Mas, sei que cresci ouvindo *as histórias* de meu pai, com encenações e tudo, sobre diversas situações vividas por ele e por pessoas próximas. Tanto meu pai quanto minha mãe foram ótimos narradores de situações familiares. Minha casa sempre foi povoada por muitas vozes e muitos gestos, em volta da mesa da cozinha, acompanhados por um bom café.

Mesmo não tendo lembranças dos meus pais lendo para mim, recordo-me da minha mãe lendo vários livros de suspense, romance e fotonovelas. Quando eu era pré-adolescente, li *MEU PÉ DE LARANJA LIMA* (José Mauro de Vasconcelos) *e ÉRAMOS SEIS* (Maria José Dupré) pela curiosidade de vê-la lendo. Meu pai já defendia a leitura da Bíblia, que para ele era o livro capaz de expressar o conhecimento mais importante. Os dois sempre valorizaram muito a escola, que representava um espaço privilegiado de aprendizagem, conquistas e a possibilidade de uma vida mais confortável e mais tranqüila no futuro.

Todas as atividades propostas pela escola eram reconhecidas como prioridade, pois eu era dispensada das tarefas de casa quando tinha que estudar. Lembro-me que passava tardes lendo os textos dos livros didáticos, sentada sobre a cama ou no meu lugar favorito: em cima de uma goiabeira, onde, além de estudar, inventava histórias fabulosas e sempre participava delas. Essas memórias me vêm como um deleite...

> *"...Porque ela é afetiva e mágica, a memória se acomoda apenas nos detalhes que a conformam; e se nutre de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensíveis a toda transferência, censura ou projeção ... A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto "* (Decca, 1992, p.130).

Influenciada, talvez, pelo modo como meus pais valorizavam a escola, eu mantinha uma relação muito intensa e afetiva com este ambiente. Tenho

excelentes lembranças das situações que vivi nesse período da minha vida. Participei do jornal da escola, do grupo estudantil e dos eventos cívicos. Era uma escola estadual e com uma proposta tradicional de ensino. Basicamente, meu contato com material escrito era por meio dos livros didáticos. Recordo-me que no ginásio (hoje Ensino Fundamental II) recebemos na escola coleções de livros de literatura, que foram distribuídos para circularem entre os alunos. Trago imagens dos meus amigos juntos comigo na biblioteca, recebendo esses livros e fazendo as escolhas para a leitura. Contudo, esses momentos não foram freqüentes.

Depois dessa fase, fiz minha opção pelo Magistério e fui para uma outra escola. Sempre pensei em ser professora, talvez influenciada pelo sonho, não realizado, de minha mãe de formar-se professora; ou ainda, pelo vínculo que mantinha com este espaço. Enfim, raramente, pensei em ter outra profissão.

Ao re(construir) essa trajetória, começo a perceber, de modo diferente, minha ligação com o ambiente escolar, o quanto esse espaço tem influenciado minhas escolhas, principalmente, a opção profissional. Todas as lembranças vêm carregadas de um sentimento agradável, são imagens cheias de emoção que vêm à tona: espaço de segurança, espaço de alegria, espaço de pessoas, espaço de saberes, espaço de amigos, espaço valorizado. São risos, olhares, situações, comemorações, festas, lições... que se materializam nesse instante.

A possibilidade de realizar meu curso de magistério numa escola particular foi importante para mim, pois sempre achei que eram as melhores escolas, contudo, avalio, hoje, que meu curso de Magistério não trouxe grandes contribuições à minha prática como professora. Muitas das atividades propostas giravam em torno de habilidades artísticas para *ornamentar* a sala de aula. Penso que a maior dificuldade foi estabelecer relações entre o que aprendi no curso e o trabalho em sala de aula. Lembro-me que gostava das aulas de Psicologia e que discutir o desenvolvimento das crianças era um tema que me atraía.

Nessa época, conheci uma pessoa bastante especial, que veio, mais tarde, a ser uma grande amiga. Ela apresentava muita afinidade com livros, vivia lendo e comentando sobre eles. Por influência dela, passei a prestar mais atenção nos

autores. Estudamos juntas para o vestibular e nossa opção era Letras, principalmente, pela possibilidade de estudar melhor literatura. Eu tinha interesse por obras literárias, mas sempre considerei minha formação bastante precária neste assunto. Tinha a esperança que, através do curso de Letras, esta *deficiência* poderia ser melhorada.

Juntamente com a Graduação, iniciei meu trabalho como professora de Educação Infantil no ano de 1986, assim que me formei no Magistério, na mesma escola em que conclui o curso. Nessa escola, convivi com uma professora muito interessante, que me mostrava os encantos de ser professora. Ela demonstrava uma alegria peculiar, sempre com muita *energia* e com o desejo de proporcionar atividades diferentes, que pudessem ser significativas. Fui sua professora auxiliar por 6 meses e lembro-me das nossas conversas, das idas à pracinha com os alunos, que ficava quase em frente à escola, e das nossas idéias para *movimentar* o grupo.

A escola procurava refletir sobre a função da Educação Infantil. Nossas conversas eram apoiadas nas idéias de Freinet, cujo enfoque principal era proporcionar situações significativas aos alunos, em que pudessem vivenciar a aprendizagem de modo mais prático, menos formal.

Assumi minha própria classe com crianças de 4 anos de idade no ano seguinte. Para mim, este momento foi marcado pelo que eu chamaria de *fase romântica*, eu estava simplesmente encantada pelo fazer pedagógico e por tudo o que eu poderia realizar com/pelos meus alunos. Procurava construir na minha sala de aula um espaço *mágico*, idealizando cada passo e acontecimento, vivendo um conto de fadas dentro de quatro paredes, às vezes, incapaz de olhar além delas.

Dessa época, praticamente uma adolescente, trago a paixão de conviver com as pessoas dentro do espaço escolar e alguns sonhos que ainda alimento.

Havia cursado menos de 2 anos o curso de Letras e mudei-me para Campinas em 1989, abandonando a graduação. Este curto período de tempo na faculdade representou para mim, além da convivência com os amigos, a experiência de ter prestado o vestibular e ter participado do espaço acadêmico.

Posso dizer, ainda, que tivemos algumas discussões na área da Lingüística e da Fonética, que trouxeram reflexões importantes e contribuíram com a minha formação.

Em Campinas, comecei a trabalhar numa escola de Educação Infantil, de porte médio, que tinha uma proposta de ensino muito interessante. A escola primava por oferecer atividades diversificadas e de interesse às crianças. Havia muita preocupação em discutir, semanalmente, nossas ações e novos encaminhamentos. Líamos textos de Piaget e mais tarde passamos a ler as idéias de Vygotsky.

> *"A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo"*. (Paulo Freire, 1996)

O trabalho com essa escola foi instigando-me e despertando em mim a necessidade e o desejo de retomar meus estudos, de maneira mais formal. Em 1994 ingressei na Unicamp no curso de Pedagogia, onde concluí a graduação no ano de 1999.

A opção por Pedagogia, e não mais por Letras, foi devido às necessidades do momento, tanto pessoais quanto da escola, que apontavam para a compreensão de questões relacionadas ao desenvolvimento humano, à aprendizagem, à construção da escrita, à metodologia de ensino. Em função disso, pensei em Pedagogia, que além de uma formação superior, poderia trazer contribuições profissionais no sentido de ampliar meu conhecimento acerca destas e de outras questões ligadas à escola. Lembro-me que, nessa época, a educação na escola estava sendo extremamente influenciada pela Psicologia, dificilmente, líamos textos de outras áreas do conhecimento.

Ao ingressar na Unicamp procurei fazer todas as disciplinas possíveis, sendo que, nos dois últimos anos, cursava a universidade no período da manhã e da noite. Minha intenção era aproveitar o que a universidade poderia oferecer-me. Posso dizer que tive a oportunidade de crescer pessoalmente e profissionalmente com muitos professores; contudo, muitas vezes, percebi a graduação longe da

prática escolar, das inquietações mais latentes. As lembranças mais marcantes, que gosto de retomar porque alimentam meu dia-a-dia na sala de aula e me fazem acreditar no *ser professora*, vêm daqueles professores que possibilitaram uma *leitura* do espaço escolar como lugar de possíveis transformações, onde vários fatores atuam e influenciam, e que nós, educadores, somos um desses fatores.

Vasculhando nos materiais deste período, encontro textos e anotações que marcaram essa época e que até hoje influenciam minhas práticas, principalmente, as reflexões voltadas à área de linguagem, ao papel do educador e da escola. Creio que foi apenas nessa fase da minha vida que passei a pensar no papel político do professor, na sua participação junto ao processo de construção, manutenção e/ou transformação da sociedade.

Costumo dizer que a Unicamp, na época da Graduação, ajudou-me na formação de um olhar mais investigativo, questionador diante das minhas ações pedagógicas. Aumentou em mim a sensação de estar sempre num processo de mudança, de buscar novos caminhos para ter maiores opções de ação, de nunca me sentir pronta, formada...

> *"Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro"* (Paulo Freire, 1996).

Das muitas idéias proferidas por Paulo Freire, gosto, em especial, da idéia de *inacabamento*. Idéia esta que remete a uma busca inquietante que nos põe em movimento. Sentir-se inacabado, inconcluso é buscar algo que não está posto, é acreditar no que transcende a idéia e a ação diante de nosso olhar. É duvidar das certezas das nossas próprias ações. É nesse sentimento de inquietude que venho construindo minha história como profissional.

No mesmo período em que eu cursava a Graduação, comecei a trabalhar numa escola particular e tradicional de Campinas com o Ensino Fundamental. Minha experiência inicial foi com a 1ª. série. Nessa escola tive contato com professores que tinham um vínculo bastante estreito com a literatura infantil. Então, aprendi com meus parceiros muitas *coisas* sobre livros, autores, projetos envolvendo livros literários...

Discutíamos, semanalmente, sobre nossos projetos, quais os livros que iríamos ler, a ida à biblioteca, quais os procedimentos a serem usados. Passei a ter contato com outra literatura, para crianças maiores, mas, acima de tudo, passei a conviver com pessoas que tinham um *olhar* diferente para as questões da leitura. Isto me instigou muito. Encontrei pessoas que davam um espaço privilegiado para as práticas de leitura.

Algumas pessoas foram, especialmente, marcantes neste momento, pois, o Ensino Fundamental era uma novidade e um grande desafio para mim. Além do apoio afetivo, tive o apoio profissional de alguns colegas, que foram, por meio de um trabalho de equipe, sinalizando caminhos e dividindo experiência e material. Lembro-me de uma professora, hoje amiga, que me trouxe uma sacola cheia de livros infantis, que vinha adquirindo, e eram considerados interessantes para a 1ª. série.

> O mais importante, na minha opinião, no trabalho realizado nessa escola diz respeito ao comprometimento da equipe pedagógica. Neste sentido, percebo engajamento e trabalho coletivo entre os parceiros e esse movimento tem possibilitado aprimorar a reflexão de idéias e a prática.

No ano de 2000, comecei a trabalhar, nessa mesma escola, como professora da 3ª. série. Passei a observar as práticas de leitura de crianças maiores e a relação que tinham com os livros, de forma mais particular. Comecei a refletir sobre os textos que propúnhamos, os encaminhamentos que fazíamos e as expectativas que tínhamos, ao analisarmos as respostas dos nossos alunos. Esse momento foi marcado por várias questões, que começaram a fazer parte do meu dia-a-dia: Que procedimentos são importantes após a leitura de um texto? Qual o papel da interpretação dos textos? Existem respostas que não podem ser aceitas? O que realmente faz sentido em tudo isso que propomos?

Passei a duvidar de alguns de nossos encaminhamentos em relação à leitura, principalmente, das expectativas que tínhamos acerca da interpretação de textos. Os alunos sempre conseguiam nos surpreender com suas *inusitadas* respostas. Além disso, comecei a questionar sobre o espaço que a série dava para as práticas de leitura. Sentia a necessidade de proporcionar situações de leitura que fossem além daquilo que fazíamos: ler para as crianças, elencar textos julgados interessantes para a idade, adotar livros, organizar projetos e ir à biblioteca. Penso que minha busca era pelo prazer da leitura. Queria viver com

meus alunos situações significativas, que fossem marcantes para eles; tinha a esperança de incentivar alguns alunos a lerem, pois diziam que não gostavam.

Busquei algumas leituras que pudessem dialogar com estas questões, então, passei a ler os trabalhos orientados pelos professor Sérgio Leite. O que me chamou atenção nesses trabalhos foi a importância que atribuíam à qualidade da mediação nas relações humanas, estando, necessariamente, vinculada à afetividade. Esses trabalhos discutem a relação existente entre o ambiente cultural/social e os processos afetivos e cognitivos, afirmando que ambos relacionam-se e influenciam-se; destacam a idéia de que a dimensão afetiva é indispensável na atividade de ensinar.

Juntamente com essas leituras, busquei no material que foi oferecido na graduação, textos sobre leitura. Encontrei nos escritos do professor Ezequiel Theodoro da Silva e nos de Paulo Freire idéias e argumentos sobre as práticas de leitura que possibilitaram, além da reflexão, outros modos de lidar com esta atividade.

A maneira como o professor Ezequiel abordava, em seus livros, o papel do professor na formação de leitores, foi muito significativa pra mim, pois, além da crítica a respeito da condição da leitura no Brasil, ele apontava caminhos e sinalizava a importância do professor nesse processo. Penso que, muitas vezes, nós professores necessitamos de leituras e reflexões que se aproximem do nosso cotidiano, das nossas dificuldades e das nossas conquistas. Quando um pesquisador consegue sensibilizar-se com essas questões, discuti-las e indicar algumas estratégias, creio que isto reflete no processo educativo, principalmente, quando essa discussão considera o papel do professor. Quero retomar algumas de suas idéias, que motivaram o início desse projeto:

> *"Que me desculpem os fanáticos e os lunáticos da mídia eletrônica: a escola e os professores ainda fazem muita diferença na vida de uma pessoa! Numa sociedade tão bruta, desigual e individualista como a nossa, a escola ainda se coloca como um ponto de encontro para o exercício do diálogo e, conseqüentemente, para a partilha do saber"* (1994, p.21).

> *" Tenho afirmado que as práticas de leitura escolar não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore , no seu trajeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos-leitores. Simplesmente "mandar ler" é bem diferente do que envolvê-lo significativa e democraticamente nas situações de leitura..."* (1994, p.49).

Recordo-me *da biblioteca do* armário, um projeto que fiz junto com a 3ª série, inspirada nessas leituras, cuja proposta era montar com as crianças um lugar muito especial, onde seriam guardados nossos livros e revistas. Combinamos de trazer, em acordo com os pais, um ou mais material de leitura que nós já tínhamos lido e que gostaríamos de mostrar aos colegas. Todas as sextas-feiras, sentávamos na roda para conversarmos sobre esses materiais e para levarmos emprestado o que tinha chamado nossa atenção. Falávamos sobre várias coisas, dávamos dicas de leitura, fazíamos propagandas, críticas, procurávamos outros livros da coleção, falávamos sobre os autores.

Participei dessa biblioteca da mesma maneira que eles, trazendo livros de literatura infantil, que eu já havia lido, para comentar e emprestar. Lembro-me, também, que levava e comentava os livros que estava lendo em casa. Inclusive, minha segunda turma com esse projeto, acompanhou minhas leituras para o Mestrado.

Eu estava muito envolvida com todo esse trabalho e com as leituras que fazia. Havia uma curiosidade, cada vez mais crescente, sobre o ato de ler e, principalmente, sobre aquilo que faz sentido nesse ato, ou seja, o que realmente é importante e afeta o leitor em meio a tudo que planejamos, organizamos e propomos. Enfim, o que faz diferença: O modo como encaminhamos um texto ou seu conteúdo? A leitura de um livro que é exigida como um saber necessário ou quando possibilitamos a escolha do livro? Que mediações são fundamentais na construção do leitor? A partir disso, elaborei um projeto de Mestrado e consegui ingressar no ano de 2002.

Inicialmente, o objeto maior da minha investigação consistia em identificar o papel da afetividade nas situações de leitura presentes na escola (nos diferentes

momentos em que esta prática se caracterizava), assumindo a observação e análise deste espaço como opção metodológica.

Antes de comentar minha trajetória pelo Mestrado, gostaria de contar mais uma experiência profissional que estou tendo a oportunidade de vivenciar, desde 2003, com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).Estou trabalhando num núcleo isolado na periferia de Campinas com pessoas que vieram da região do Nordeste (100%) e tenho aprendido a *manobrar* e a criar estratégias em meio às difíceis condições materiais, onde apenas a lousa, o giz e os poucos materiais escolares são os únicos recursos oferecidos pela prefeitura. Esta não é a realidade de todos os professores da EJA, pois muitos estão inseridos em escolas cujas condições estruturais são mais privilegiadas. No entanto, esta é a minha realidade e de muitos outros professores, portanto, considero importante pontuar o quanto a estrutura física e os recursos, na minha opinião direito de todo cidadão, influenciam o trabalho pedagógico, além de evidenciarem como as políticas públicas têm lidado com a educação.

Dentre as *táticas* que procuro lançar mão, está o trabalho com a leitura. Inicialmente, havia resistência quando entregava um texto para eles lerem ou mesmo quando propunha ler uma história em voz alta para eles: *Como assim professora, nós não sabemos ler isso. Ah, eu não gosto de ouvir historinha, quero fazer atividade no caderno.* Essas falas vêm mudando... .

Gostaria de chamar a atenção para uma questão que observo em relação a esses alunos e que procuro estar atenta, que é em relação à baixa auto-estima, à negação da própria capacidade de aprender e, nesse sentido, os estudos sobre as relações afetivas no ensino têm contribuído nas minhas reflexões pessoais e, principalmente, nas minhas ações.

Tenho tentado desenvolver um trabalho que, acima de tudo, faça sentido para essas pessoas que não tiveram a oportunidade de ingressar na escola numa outra fase de suas vidas e que sentem a *necessidade*/*desejo* de fazer parte desse espaço. Percebo através das falas que, além de acreditarem na possibilidade de melhorar sua condição atual de circularem nos espaços em que a escrita

predomina, a escola representa a possibilidade de recuperar, ou melhor, de apropriar-se de uma experiência que foi *negada* num outro momento da vida.

Aprendo muito mais do que ensino quando entro na sala de aula e vejo o olhar de desejo misturado com o cansaço de um dia de trabalho, quando ouço as histórias do tempo em que morava no *"Norte",* quando percebo que as vozes invadem a sala na discussão de idéias, a partir de um texto, vencendo a barreira do silêncio.

> *"Ensinar não é unicamente uma função, uma profissão como qualquer outra, onde se pode distribuir, produzir pedaços de saber: pedaços de Geografia, de História, de Química. Enfim, Platão, disse muito bem: 'Para ensinar necessita-se de Eros', que significa amor, prazer, amor pelo conhecimento, amor pelas pessoas. Se não há isso no ensino, na investigação, no conhecimento nenhum resultado é interessante"* (Edgar Morin, 2001)

No Mestrado, meu projeto de pesquisa foi tomando outros rumos em função de novas leitura, conversas e reflexões. Passei a ter contato com os trabalhos desenvolvidos sob a orientação das professoras Lílian Lopes Martin da Silva e Norma Ferreira, que mexeram um pouco em tudo aquilo que eu estava tentando construir e passei a me sentir caminhando sobre *um chão ensaboado*, como falávamos nas aulas, após as discussões do texto de Edgar Morin (1990, 2000).

Passei a ter um contato mais efetivo com autores como, Chartier (1996,1998), Certeau (2002), e Ginzburgo (1987) e essas leituras trouxeram questões importantes sobre a complexidade do ato de ler e das representações que construímos sobre as práticas de leitura.

O que mais me motiva em todo esse trabalho de pesquisa, que também parece um vai-e-vem, que suporta movimentos diversos, que se insinua, mas também se esconde, é a possibilidade de repensar minhas próprias ações, de trazer elementos capazes de discutir o trabalho pedagógico, de ter novos indícios para compreender como o espaço escolar vai afetando, influenciando e fazendo parte da constituição do leitor. Espaço esse, presente em nossas histórias, em nossas memórias...