

QUEILA DA SILVA GIMENEZ

**O PROGRAMA SALA DE LEITURA E SEUS REFLEXOS NAS
HISTÓRIAS DE LEITURA DE ALUNOS E PROFESSORES DE UMA
ESCOLA ESTADUAL PAULISTA**

ASSIS

2015

QUEILA DA SILVA GIMENEZ

**O PROGRAMA SALA DE LEITURA E SEUS REFLEXOS NAS HISTÓRIAS
DE LEITURA DE ALUNOS E PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL
PAULISTA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e
Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual
Paulista para a obtenção do título de **Mestra** em
Letras (Área de Conhecimento: **Linguagens e
Letramentos**).

Orientadora: Dra. Rozana Ap. Lopes Messias

ASSIS

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

G491p	Gimenez, Queila da Silva O programa sala de leitura e seus reflexos nas histórias de leitura de alunos e professores de uma escola estadual paulista / Queila da Silva Gimenez. - Assis, 2015 241 f. : il. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Orientadora: Dr^a Rozana Aparecida Lopes Messias 1. Leitura. 2. Interesses na leitura 3. Bibliotecas e escolas. I. Título. CDD 028.9 372.414
-------	---

Para Fábio, Lorena e Rafael, com todo meu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Fábio, por me apoiar e ajudar em tudo e, principalmente, por dialogar comigo.

Aos meus filhos, Lorena e Rafael, por compreenderem minha ausência.

Ao meu pai, por ajudar sempre.

À minha orientadora, professora Dra. Rozana A. L. Messias, pelo apoio, pela confiança, pela leitura cuidadosa, pelo diálogo, por ser acessível, competente e compreensiva.

Às professoras e aos alunos que participaram dessa pesquisa, dispondo de seu tempo e sua experiência para me ajudarem a refletir e construir significados.

Aos amigos e professores do ProfLetras Unesp Assis/Araraquara, pela partilha de vivências que jamais serão esquecidas.

Às professoras Dras. Karin A. H. P. Ramos e Djane A. Corrêa, pelo incentivo, pela leitura e pelas contribuições dadas ao trabalho.

À agência CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual a dedicação a esse trabalho seria muito difícil.

*A viagem não começa quando se percorrem distâncias, mas
quando se atravessam as nossas fronteiras interiores.*

Mia Couto

GIMENEZ, Queila da Silva. **O programa Sala de Leitura e seus reflexos nas histórias de leitura de alunos e professores de uma escola estadual paulista**. 2015. 249f. Dissertação (Mestrado Profissional - Profletras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

RESUMO

O presente trabalho representa uma investigação acerca das relações entre o Programa Sala de Leitura, implantado em 2009 numa escola estadual do interior paulista, pelo governo do Estado, e a formação leitora das professoras responsáveis pela Sala, na condição de mediadoras de leitura, e de três alunos, indicados por essas professoras pela assiduidade com que frequentam esse espaço. Por meio de uma análise qualitativa de dados, procurei compreender o funcionamento dessa Sala de Leitura, além de analisar o perfil da comunidade escolar em questão, considerando a constituição de sua identidade cultural e relacionando-a com a questão da leitura, enquanto produto cultural. Para desenvolver tal investigação, foram efetuadas interações, por meio de entrevistas gravadas, com as professoras responsáveis pela Sala de Leitura e com os alunos selecionados. Procedi a uma análise dessas entrevistas, investigando as histórias e experiências de leitura dos participantes, de forma qualitativa, fundamentada na concepção teórico-metodológica da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2011). A fim de chegar à compreensão a que se referem os autores canadenses, amparei-me na hermenêutica filosófica de Gadamer (1997), procurando analisar em que medida essas experiências de leitura podem (ou não) estar relacionadas à presença da Sala de Leitura no cotidiano da escola e de que forma elas contribuem (ou não) para a construção das identidades que se constituem dentro daquele espaço escolar. Apoiei-me nos estudos sobre o letramento, desenvolvidos por Soares (2006; 2010) e Kleiman (2010), nos registros sobre experiências de leitura, da antropóloga Michèle Petit (2008; 2010) e nas contribuições de Roger Chartier (1996; 1999) sobre leitura, livros e práticas culturais, em diálogo com a concepção de cultura-mundo, desenvolvida por Lipovetsky e Serroy (2011). Quanto à questão da constituição das identidades e sua relação com o papel da leitura, busquei sustentação nos escritos de Bauman (2005) e Hall (2011; 2013), a respeito das concepções e deslocamentos de identidade nas sociedades pós-modernas. O caminho trilhado nessa pesquisa revelou que a Sala de Leitura da escola em questão encontra-se consideravelmente integrada à rotina escolar, especialmente às aulas de língua portuguesa. Dentre as ações desenvolvidas pelas professoras responsáveis pela Sala, a leitura compartilhada destacou-se como meio de levar a leitura literária a um grande número de alunos. No entanto, evidencia-se a existência de inúmeras dificuldades no sentido de formar leitores autônomos, que se apropriem das possibilidades oferecidas pelo acervo ali disponível. A formação e as práticas de leitura literária das professoras podem ser apontadas como agentes dificultadores na aproximação entre alunos e acervo oficial, ao passo que um novo acervo vem sendo constituído em função das preferências de leitura de alunos mais próximos à Sala e às professoras. Essas preferências encontram-se fortemente marcadas pelo contexto sócio-histórico contemporâneo, definindo e sendo definidas pelas identidades circulantes nesse espaço escolar. Os alunos participantes da pesquisa revelaram possuir interesse pela leitura anterior à sua frequência à Sala, porém ela se coloca como referência para sua formação leitora e identitária.

Palavras-chave: Leitura. Sala de Leitura. Escola. Identidade.

GIMENEZ, Queila da Silva. **The Room to Read project and its reflexes to the reading stories of students and teachers in a school of the state of São Paulo**. 2015. 249f. Thesis (Professional Master - Profletras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

ABSTRACT

This paper is an investigation about the relations between the Room to Read Project, introduced by the state government in a state school in the countryside of the state of São Paulo in 2009, and the reading background of the teachers responsible for the Room as a reading mediator, and the reading background of three students chosen by those teachers due to the frequency they attend this Room. By analyzing qualitative data, we tried to understand how the Room to Read works, and the profile of this school community was studied considering the formation of its cultural identity and relating it with the reading as a cultural product. In order to carry out this investigation, interactions were made by means of interviews recorded with the teachers responsible for the Room to Read and with the chosen students. The interviews were analyzed, qualitatively investigating the participant's reading stories and experiences, and based on the theoretical and methodological approaches of Clandinin and Connelly's (2011) narrative research. In order to understand what those Canadian authors refer to, we relied on Gadamer's (1997) philosophical hermeneutics, trying to analyze how much of those reading experiences can be (or cannot be) related to the frequency the students go to Room to Read during the daily school routine and how those experiences help (or do not help) their identity formation within the school. We also relied on Soares's (2006; 2010) and Kleiman's (2010) studies on literacy, on anthropologist Michèle Petit's (2008; 2010) records about reading experiences, and on Roger Chartier's (1996; 1999) contributions related to reading, books and cultural practices, which are in line with Lipovetsky and Serroy's (2011) world-culture approach. Regarding identity formation and its relation with the reading role, we relied on Bauman's (2005) e Hall's (2011; 2013) work concerning identity concepts and shifts in the postmodern society. This research gave the school Room to Read a new social and cultural conjuncture (PETRUCCI, 1999), in which reading practices that subvert the older and more normative ones, and that ignore authorized and appraised classic books have been consolidated. The reading background of the teachers responsible for this room is remarkable in this context, as well as this room has created their reading background. The same is noticed in the relation that the students who took part in this study have with the reading. The Room to Read reflects, therefore, the social and historical modern context, defining and being defined by the identities that attend this school place.

Key words: Reading. Room to Read. School. Identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das professoras responsáveis pela Sala de Leitura	78
Quadro 2 – Perfil dos alunos participantes da pesquisa	107
Quadro 3 - Livros da Sala de Leitura mencionados pelos alunos participantes da pesquisa	127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – A METODOLOGIA	18
1.1. A pesquisa narrativa	18
1.2. A hermenêutica filosófica de Gadamer	25
CAPÍTULO 2 - LEITURA E ESCOLA	29
2.1. Letramentos(s) e Leitura	30
2.2 Letramento, Escolarização e Leitura	33
2.3. Quando a escola nos distancia da leitura	36
2.4. Quando a escola pode nos aproximar da leitura: o papel privilegiado do mediador de leitura.....	38
2.5. Alguns obstáculos impostos à formação leitora do professor	42
CAPÍTULO 3 – LEITURA E POLÍTICAS PÚBLICAS	45
3.1. Políticas públicas de incentivo à Leitura	45
3.2. Bibliotecas: breve histórico e programas de incentivo	46
3.3. O livro didático e outros programas de distribuição de livros	48
3.4. Outras iniciativas de incentivo à leitura	51
3.5. Programas de incentivo à Leitura no Estado de São Paulo	51
CAPÍTULO 4 – COMUNIDADE ESCOLAR, LEITURA E IDENTIDADE	53
4.1 A Comunidade Escolar	53
4.2. A comunidade escolar e as identidades em construção	59
4.3. Leitura e Identidade: a experiência de Michèle Petit	68
4.4. O jovem de quem falamos, a identidade e a leitura	72
CAPÍTULO 5 - A SALA DE LEITURA: HISTÓRIAS DE ALGUNS	
PERSONAGENS	77
5.1. Sara e Dora: as professoras da Sala de Leitura	77
5.2. Sala de Leitura ou Biblioteca?	81
5.3. Os projetos, a leitura compartilhada, a abordagem feita aos alunos	84
5.4. Cultura de massa, cultura-mundo e preferências locais de leitura.....	91
5.5. Sara e Dora: histórias de leitura e com a leitura	95
CAPÍTULO 6 – TRÊS JOVENS LEITORES	106

6.1. Três jovens: a aproximação e o (re) conhecimento	106
6.2. Três jovens e seu encontro com a leitura	108
6.3. Lucila, Pedro e Jonas: práticas leitoras e construção da identidade	118
6.4. Leituras preferidas	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
BIBLIOGRAFIA	137
ANEXOS	143
1. Entrevista com a professora Dora	143
2. Entrevista com a professora Sara	158
3. Primeira entrevista com o aluno Pedro	167
4. Segunda entrevista com o aluno Pedro	178
5. Primeira entrevista com a aluna Lucila	188
6. Segunda entrevista com a aluna Lucila	199
7. Primeira entrevista com o aluno Jonas	213
8. Segunda entrevista com o aluno Jonas	219
9. RESOLUÇÃO SE 70, DE 21-10-2011	237

INTRODUÇÃO

Afirmar que nossos alunos de educação básica no Brasil não leem ou leem muito pouco já não é novidade nos meios escolares, nem nos setores sociais que observam, pesquisam e avaliam questões relacionadas à leitura e aos (não) leitores. Convivendo lado a lado com tal afirmação está o fato de que ser leitor implica tanto apropriar-se de um bem cultural tido como de máxima importância, quanto ter o domínio de uma habilidade imprescindível nos dias atuais.

Sobre esse *bem cultural* que requer certas *habilidades* estão pautados a maior parte dos discursos e práticas que circulam na sociedade, como argumenta Roger Chartier no trecho a seguir

Quanto a toda cultura do Ocidente, esta pode ser considerada como uma cultura do impresso porque há uma relação com o escrito por meio do impresso, nas cidades pelo menos, onde se veem cartazes, inscrições, livros nas lojas dos livreiros, éditos ou textos oficiais colados nas paredes. Há uma presença do texto escrito impresso, que cria condições de presença de uma cultura de empréstimo, mesmo para os analfabetos, que contam aí com mediações para poder estabelecer uma relação com esta cultura impressa: mediação da leitura coletiva em voz alta, mediação de um deciframento do texto a partir da imagem, quando existe uma no início do texto, e outras. Desta maneira, parece-me que cultura do impresso impregnou a totalidade das práticas culturais, incluindo as que não são de leitura (CHARTIER, 2001, p. 35).

Ainda, nessa direção, a antropóloga francesa Michèle Petit nos oferece duas perspectivas interligadas sobre a presença massiva da cultura impressa nas sociedades ocidentais. Na primeira, ela afirma que

Aprendemos a olhar as civilizações orais de um modo diferente, sabemos que podiam ser territórios de cultura muito elevada. Mas, hoje em dia, na maioria das sociedades, ficar excluído da escrita é ficar excluído do mundo. Muitas pessoas que não têm acesso à escrita ou não conhecem seus usos, sentem-se indignas (PETIT, 2008, p. 43).

Na segunda, faz as seguintes considerações:

Ser inábil com a escrita é hoje uma pesada desvantagem em uma grande quantidade de setores, na medida em que, com a aceleração das mudanças, cada um, ao longo de sua vida, será sem dúvida chamado a exercer sucessivamente diversas profissões. Com efeito, é muito mais difícil ter voz ativa no espaço público quando se é inábil no uso da escrita (...). Ter familiaridade com a leitura, assim como com a escrita, não é suficiente e não garante nada; mas quem está distante dela corre todos os riscos de ficar fora do jogo (...) o poder permanece, o que quer que digam, ligado à escrita (PETIT, 2010, p. 287).

O domínio da leitura e da escrita em nossa sociedade, portanto, configura-se como praticamente indispensável à sobrevivência.

Mas falar de discursos e práticas letradas é, sobretudo, falar daqueles discursos e práticas que fazem parte do universo escolar. Sendo assim, é possível afirmar que práticas escolares nascem e se sustentam *na* leitura e *com a* leitura, servindo de base para práticas e eventos que se encontram fora da realidade escolar.

Nesse sentido, a *leitura* é, certamente, um dos pontos mais importantes que perpassam a presente pesquisa. É preciso considerar ainda que estudar a leitura dentro do contexto que se apresentará a seguir é, como defende Armando Petrucci, estudá-la numa situação “de fronteira”, numa situação sociocultural nova “em relação ao passado e aos países de alfabetização antiga” (PETRUCCI, 1999, p. 204). Para ele, é nesses lugares e situações que o futuro da leitura está sendo decidido e “não onde ela é prática comum e consolidada” (PETRUCCI, 1999, p. 204).

Convém esclarecer que, embora essa investigação não se tenha efetuado naquilo a que chamamos de ‘contexto de sala aula’ e no momento em que a aula ocorre, as observações, conversas e análises aconteceram em um ambiente que, tendo sido pensado e destinado à leitura e à pesquisa, encontra-se instalado e integrado à escola e a suas práticas pedagógicas: a *Sala de Leitura*.

Tal qual outras ações que serão detalhadas adiante neste trabalho, a *Sala de Leitura* apresenta-se como uma resposta política a uma necessidade surgida na prática da educação básica oficial. Seu objetivo seria o de minimizar o distanciamento entre jovens e leitura.

A intenção de se atingir esse objetivo pode ser verificada no Art.2º da Resolução SE-70, de 21-10-2011¹, que dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede estadual paulista. Tal artigo, em seus incisos I e II, prevê que:

As salas e os ambientes de leitura deverão assegurar aos alunos de todas as modalidades de ensino da escola: **I** – acesso a livros, revistas, jornais, folhetos informativos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e quaisquer outras mídias e recursos complementares; **II** – incentivo à leitura como principal fonte de informação e cultura, lazer e entretenimento, comunicação, inclusão, socialização e formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos.

¹ ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE – 70, de 21-10-2011. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 22 de outubro de 2011. Seção I, p. 16. Esta Resolução entrou em vigor revogando a Resolução SE 15, de 18/02/2009, que determinou as primeiras disposições sobre a criação e organização das Salas de Leitura nas escolas estaduais paulistas. As alterações de uma Resolução para outra ocorreram nos artigos que dispunham sobre a seleção das atribuições dos professores responsáveis pela Sala Ambiente de Leitura, bem como sobre o papel do diretor da escola nesse processo.

Neste artigo da Resolução, a *escola* surge, portanto, como *local* destinado a receber uma *Sala ou Ambiente de Leitura*. Essa, por sua vez, aparece como um *espaço* onde serão encontrados os *recursos* e as *condições* necessárias para que os alunos possam desenvolver-se como leitores.

Posso afirmar, como participante desta pesquisa e como professora de uma escola que conta com a presença de uma Sala de Leitura, conforme idealizada na Resolução acima, que o *livro* é o elemento principal na constituição do acervo dessas Salas. Estão ali, também, jornais e revistas de grande circulação, assim como os periódicos de algumas disciplinas escolares, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Pedagogia. Porém, o que ganha destaque nesse acervo é, sem dúvida, a presença do livro, o mais comum e numeroso material de leitura encontrado naquele espaço.

A presença marcante do *livro*, enquanto uma das formas por meio das quais se dá materialidade ao texto (CHARTIER, 2001, p. 30), enquanto objeto de leitura e, ao mesmo tempo, suporte de textos acabou por direcionar as conversas e entrevistas realizadas a fim de se chegar a uma compreensão do fenômeno investigado.

A respeito do papel e da importância do livro em si, vale registrar aqui que, num debate com Roger Chartier sobre a leitura enquanto prática cultural, o sociólogo Pierre Bourdieu afirma que o livro é “um poder”, assim, “o poder sobre o livro é o poder sobre o poder que exerce o livro” (BOURDIEU, 1996, pp. 242-243). A essa afirmação, Chartier sobrepõe o papel da leitura que, segundo suas palavras, é “como um espaço próprio de apropriação jamais redutível ao que é lido” (CHARTIER, 1996, p. 243).

Como se percebe, as duas proposições destacam a importância de ambos – leitura e livro – para a transformação e emancipação pessoal e social. Se elas são consideradas dentro do contexto apresentado até aqui, pode-se facilmente concluir que as Salas e Ambientes de Leitura se configurariam como espaços onde estão presentes esses dois elementos que, em nossas sociedades grafocêntricas, encontram-se estritamente ligados. Da mesma forma, pode-se observar que as portas para esse empoderamento advindo do poder do livro e do que se relaciona a ele estão abertas.

Silva (2012) afirma que, diante da indiscutível relação entre leitura e escola em nosso país, “a solução para nossos problemas de leitura, com elevação de seus padrões de desempenho, frequência, intensidade, eficiência, etc. depende, necessariamente, das condições para a produção da leitura na ‘escola mesmo’” (SILVA, 2012, p. 109).

Essa afirmação permite também mais uma associação imediata com o programa de implantação da Sala de Leitura, que neste caso se apresentaria como uma “solução” para “problemas de leitura”. Uma solução que, embora não tenha sido criada pela escola, localiza-se dentro dela e funciona como parte integrante e ativa dela. Estaria aí uma resposta para esses problemas?

A pergunta acima ajuda a situar a problemática da investigação no centro desta pesquisa, que analisou as *relações* que se estabelecem entre uma *Sala de Leitura* numa determinada escola e (a) as histórias de leitura de três alunos que frequentam essa Sala de Leitura e das duas professoras responsáveis por ela; (b) a identidade da comunidade escolar; (c) a forma como esses eventos ligam-se ou não às práticas de leitura desses participantes, refletindo-se no cotidiano dessa escola.

Uma vez definidas as direções a tomar no sentido de delimitar um tema de tamanha amplitude e de indicar, assim, os pontos sobre os quais pousar o olhar investigador, segui em busca da desocultação, ou seja, da verdade, uma vez que as coisas se mantêm por si próprias em estado de ocultação e velamento, próprios da ação e do discurso humano, que não transmite só a verdade, mas a aparência, o engano e a simulação (GADAMER, 2011, pp. 59 e 60).

Nessa busca, foi necessário estar sempre atenta a dois problemas levantados por Gadamer a respeito do saber científico. Um deles tem a ver com a posição privilegiada da linguagem na expressão dos conteúdos lógicos. Esta posição, entretanto, não garante que o exposto no discurso não tenha se afastado do que a experiência conseguiu comprovar. O outro é o do ideal da verificabilidade de todos os conhecimentos, raramente alcançado pelos investigadores científicos. Sendo que, alguns deles, quando o atingem, retornam ao primeiro problema, qual seja, deparam-se com a incapacidade de dizer o que é realmente importante (GADAMER, 2011, p. 64).

Sabendo das limitações, porém tentando aproximar-se da compreensão, apresento no capítulo 1 a metodologia adotada para a coleta e análise dos dados. Nesse capítulo, justifico e discorro acerca da opção pela pesquisa qualitativa de cunho narrativo, com base nas proposições dos professores e pesquisadores canadenses D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly (2011). Para a interpretação dos dados obtidos a partir de observações, entrevistas, conversas e textos de campo encontrei na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (2013; 2011) as bases sobre as quais construir uma forma de ver e de pensar que resultasse numa análise sólida e confiável.

No capítulo 2, trato da indissociável ligação entre leitura e escola, afirmada por Roger Chartier (1996). Vista a partir desse ângulo, abordo, então, a leitura pelo viés do *letramento*, contando, para tanto, com as proposições de Magda Soares (1995; 2006; 2010) e Angela Kleiman (2006). Seguindo esse viés, analiso as maneiras pelas quais a associação entre leitura e escola determina práticas e ações que podem aproximar e/ou afastar uma da outra.

No capítulo 3, faço uma breve descrição das políticas públicas de incentivo à leitura praticadas no Brasil, bem como de outras iniciativas dedicadas ao mesmo fim. Nessa descrição, vão-se delineando os contornos das práticas de leitura dos brasileiros, dentre eles, nossos alunos e professores na atualidade.

O capítulo 4 foi dedicado ao levantamento dos fatores que constituem o perfil histórico-cultural da comunidade escolar que abriga a Sala de Leitura objeto dessa pesquisa. Para a reconstrução e compreensão dos fenômenos que determinam esse perfil, conto com as contribuições de Zygmunt Bauman (1999, 2005) e de Stuart Hall (1997; 2013) no tocante às questões relativas à identidade e às formas como ela se engendra em tempos de globalização. Às contribuições desses sociólogos pensadores da contemporaneidade, somo os pressupostos de Lipovetsky e Serroy (2011), acerca do conceito de cultura-mundo. Para discutir a relação entre jovens e leitura, apoio-me novamente em Roger Chartier (1998; 1999; 2001), assim como nas reflexões da antropóloga francesa Michèle Petit (2008; 2010), estabelecendo um diálogo com as considerações do psicanalista Contardo Calligaris (2009) a respeito da adolescência.

As análises dos dados obtidos a partir das interações realizadas com as professoras da Sala de Leitura encontram-se no capítulo 5. Ali traço brevemente sua trajetória escolar e pessoal até a chegada ao trabalho na Sala de Leitura, retomando com elas, especialmente, suas histórias e experiências leitoras. Destaco também seu papel como mediadoras de leitura no contexto pesquisado. No intuito de chegar a uma compreensão mais clara e contextualizada a respeito das histórias e das práticas dessas professoras no que tange à leitura, conto com as contribuições dadas pelos teóricos até aqui mencionados, bem como com os pressupostos de Edgar Morin (1997) sobre o fenômeno da cultura de massa, e com o conceito de *habitus*, proposto por Pierre Bourdieu (1996; 1998).

O foco do capítulo 6 está nos resultados das análises dos dados resultantes das interações com os três jovens alunos participantes da pesquisa. Além de recuperar suas histórias e experiências pessoais com a leitura antes da chegada desses adolescentes à Sala de Leitura, reflito acerca de suas preferências leitoras e de sua relação com o acervo disponível

na Sala de Leitura. Nesse capítulo, são particularmente importantes as colocações de Petit (2008; 2010) sobre as possibilidades de simbolização oferecidas pela leitura, em diálogo com o trabalho de Arnaldo Cortina (2014) sobre o perfil do leitor brasileiro contemporâneo.

No último capítulo desse trabalho, retomo as perguntas de pesquisa relacionando-as às possíveis conclusões a que todo o processo investigativo me conduziu, apontando *caminhos* que se configuram como saídas de um complexo *labirinto*.

CAPÍTULO 1 – A METODOLOGIA

Dedico-me, neste capítulo, a discorrer sobre a metodologia adotada para coleta e análise dos dados. Começo definindo meu posicionamento no campo de pesquisa ao esclarecer minha opção pela pesquisa qualitativa de cunho narrativo, que tem por base as contribuições dos professores canadenses Jean Clandinin e Michael Connelly (2011). Em seguida, teço algumas considerações a respeito da importância da hermenêutica interpretativa de Hans-Georg Gadamer (2013; 2011) na análise e compreensão dos dados obtidos.

Antes, porém, junto com Dutra, reconheço que o pesquisador deve “ser cômico de que o caminho de investigação (...) tem muito a ver com a biografia do investigador, com sua formação intelectual, com o que ele já carrega previamente de repertório conceitual” (DUTRA, 2005, p. 261).

1.1. A PESQUISA NARRATIVA

Minhas experiências com a leitura sempre me deram a possibilidade de transpor limites impostos pelas mais diversas circunstâncias. A fim de lançar alguma luz sobre essa constatação tão pessoal, sirvo-me de algumas considerações feitas pelo sociólogo Zygmunt Bauman e registradas no livro *Sobre Educação e Juventude* (2013).

Segundo suas proposições, a forma de vida que praticamos resulta da combinação entre algo a que ele chama de “destino” – ou seja, “o momento histórico não escolhido em que temos de agir” e sobre o qual pouco podemos fazer, pois ele é um produto de escolhas humanas do passado, muitas vezes, não feitas por nós – e o que ele denomina de caráter – o qual poderíamos “aperfeiçoar, reformar, recompor”. Portanto, dentro do conjunto de ações viáveis, há sempre “alternativas dentre as quais escolher”, não há “situação sem escolha”. Bauman adverte, no entanto, que essas situações carregam consigo oportunidades e ameaças/perigos, rebelião e conformismo (BAUMAN, 2013, pp. 27 e 28).

Penso – e pensar significa, na visão de Platão, um diálogo da alma consigo mesma, “um diálogo que é um constante superar-se”, que “não leva a nada definitivo” (GADAMER, 2011, p. 235) – que minha história *de* leitura e *com* a leitura ampliou-me as oportunidades, as alternativas, ao considerar o raciocínio desenvolvido por Bauman e brevemente resumido acima.

Esse fato acompanhou-me pela vida profissional, levando-me a uma ação pedagógica que priorizava a leitura tanto como meio de aprender conteúdos escolares, quanto de desfrutar momentos de prazer e fruição, acreditando que tais práticas proporcionariam a meus alunos as condições necessárias para sua formação crítica e cidadã. Sendo assim, minhas inquietações em relação ao tema *leitura* e à forma como ele se apresenta no cotidiano escolar, levaram-me a um desejo de investigar criteriosamente o assunto, especialmente após ter a oportunidade de contar com uma Sala de Leitura dentro da escola em que trabalho.

Portanto, coloco-me como mais um personagem dentro do cenário de pesquisa escolhido – a Sala de Leitura de uma escola – onde protagonizo também minha experiência como leitora e como professora/ mediadora de leitura. Ao meu lado, em papel também de protagonistas de sua própria história de leitura, que se mistura com sua história de vida (e de docência, no caso das professoras), estão os demais participantes desta pesquisa. Atuo, assim, como alguém que dá materialidade às histórias desses participantes, ao transformar suas narrativas numa forma de coleta de dados e de pesquisa.

Duas dessas participantes são as professoras atualmente responsáveis pela Sala de Leitura (doravante, também designada pelas iniciais SL, neste trabalho) da escola, escolhidas, obviamente, pela importância de seu papel neste cenário. Com elas decidi sobre quais seriam os alunos a serem ouvidos, num universo de centenas de crianças e adolescentes que passam mensalmente pela SL.

Contrariando as minhas expectativas iniciais de que os professores de português da escola pudessem indicar os assíduos frequentadores deste ambiente de leitura, foram essas duas professoras que me ajudaram a chegar aos três alunos participantes da pesquisa: dois meninos e uma menina, com idades entre 13 e 17 anos. Segundo essas professoras, esses três alunos fazem parte de um pequeno grupo que sempre retorna espontaneamente à SL para emprestar/devolver livros, buscar sugestões e trocar experiências de leitura.

Posso afirmar, portanto, que o ponto que dá origem à pesquisa que venho realizando é a minha própria *experiência*. Clandinin e Connelly esclarecem que a *experiência* é um termo chave na pesquisa narrativa. Esse termo, após as contribuições do pesquisador educacional John Dewey (1938), deixou de referir-se apenas à nossa linguagem de educadores e se transformou num termo de pesquisa, “que permite um melhor entendimento da vida no campo da Educação” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 30).

Assim, vejo na metodologia de pesquisa narrativa os atributos que me permitem considerar e valorizar de fato o conhecimento já construído e constituído ao longo de minha carreira docente, bem como coletar os dados de forma mais natural e mais próxima daqueles que participaram comigo nesta pesquisa.

Telles (1999) amplia, para mim, a compreensão dessa possibilidade ao referir-se à proposta de pesquisa narrativa como uma prática ou trajetória emancipadora de formação de professores, que abre espaço para que seus participantes construam um autoconhecimento com base em sua subjetividade e em relação direta com sua prática profissional. Assim, os professores ficam “em posição de agenciadores de suas próprias transformações: pois ninguém transforma ninguém. As pessoas se transformam em função de seus desejos” (TELLES, 1999, p. 83).

Vejo todo esse processo como uma forma de *protagonismo* do professor. É muito comum encontrarmos esse termo na literatura destinada *aos* professores, cabendo a estes promover as condições adequadas para que seus alunos sejam protagonistas de seu aprendizado, de sua vida, de sua atuação cidadã etc. Pouco se diz sobre as condições necessárias para que o professor se torne ele também protagonista de sua trajetória profissional.

Recorro, então, mais uma vez, a Telles para reafirmar que uma trajetória emancipadora (e, acrescento, *protagonista*) “promove a formação de educadores agenciadores e transformadores – uma forma de combater o clima pessimista e prescritivo na formação de docentes” (TELLES, 1999, p. 90).

Neste sentido, conto também com as proposições de Mello (2005) em sua tese de doutorado sobre formação de professores na aula de língua inglesa em curso de Letras. Nessa tese ela destaca o papel político da pesquisa narrativa. Este papel se configura, de acordo com a autora, quando se dá voz e vez ao pesquisador e aos participantes (MELLO, 2005, p. 100)

Na pesquisa narrativa esse tipo de formação torna-se possível, especialmente, pelo fato de o método narrativo ser, ao mesmo tempo, método e fenômeno nas ciências sociais (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48). As palavras a seguir tornam ainda mais clara essa dimensão do paradigma de pesquisa narrativa:

Quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar (...) A experiência da pesquisa narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador

vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 120).

Sendo assim, a pesquisa narrativa se apresenta como um processo de aprendizagem para se pensar narrativamente enquanto também se compreende a experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2011, pp. 51 e 164).

Essas características dessa modalidade de pesquisa revelam-se, para mim, como uma forma de preencher a lacuna existente entre o saber do ensino e o saber da pesquisa, no que diz respeito à construção do conhecimento nos processos de ensino-aprendizagem (MESSIAS, 2009, p. 21).

Ao que foi exposto até aqui sobre pesquisa narrativa, acrescento também as razões dadas por Mello (2005) para a opção por essa metodologia em relação a outros paradigmas. Ela se diz mais confortável trabalhando no espaço propiciado por esse tipo de pesquisa

não por achá-lo mais fácil, como às vezes dito nos corredores da universidade, mas porque nesse paradigma de pesquisa algumas questões eram propostas como desejadas e relevantes, ao invés de serem consideradas deficiências como em outros paradigmas. Algumas dessas questões se relacionavam com o papel do pesquisador mais próximo e envolvido com os participantes de pesquisa, a linguagem menos canônica no texto acadêmico, a não apresentação de uma única verdade como resultado, mas diante das múltiplas possibilidades de interpretações, o respeito pela linha adotada pelo pesquisador, sem uma visão mais direcionada para validações e busca de verdades comprováveis (MELLO, 2005, p. 84).

Gostaria de atentar, a partir da citação acima, para uma das possibilidades levantadas por Mello na pesquisa narrativa. Volto-me ao trecho em que ela fala sobre a proximidade e o envolvimento com os participantes na realização desse tipo de pesquisa.

Esclareço que não me sinto apenas *próxima* dos participantes de minha pesquisa, mas que me vejo como “cúmplice” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 97) do fenômeno que me propus investigar, no sentido mais literal e prático que possa apresentar esta palavra.

Para Clandinin e Connelly, a questão da *cumplicidade* é colocada da seguinte forma

Nós colaboramos para construir o mundo em que nos encontramos. Não somos meros pesquisadores objetivos, pessoas na estrada principal que estudam um mundo reduzido em qualidade do que nosso temperamento moral o conceberia, pessoas que estudam um mundo que nós não ajudamos a criar. Pelo contrário, somos cúmplices do mundo que estudamos. Para estar nesse mundo, precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 97).

Para o *Novo Aurélio Século XXI*², *cúmplice* é, entre outras coisas, um coautor; é pessoa que colabora em, ou participa com outrem de algum fato; é um parceiro. Tais acepções tornam-me *parte*, tornam-me *colaboradora* e *participante* do cenário e das histórias que constituem o fenômeno (ou o “o quê”) dessa pesquisa. Coloco-me nesta posição, pois a Sala de Leitura que se apresenta como parte integrante das histórias de leitura sobre as quais debruço-me com olhar investigativo é também parte de minha história profissional, de minha prática pedagógica dentro de uma determinada escola, portanto de minhas histórias individuais.

A fim de compreender essa paisagem, um “re-buscar”, uma reformulação contínua, uma exploração sobre a natureza do fenômeno (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.170) foi feita desde que a proposta de pesquisa foi formulada e a ida a campo tornou-se metódica e fundamentada.

Os professores Clandinin e Connelly (2011) descrevem a chegada ao campo de pesquisa como um momento em que há um sentimento de expectativa não só sobre o que está por vir, mas também “por toda a história que lá já existe” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 107).

Coloca-se para mim aqui uma questão complexa: como “reconhecer o novo e fecundo, que nós próprios não vemos, porque temos diante de nossos olhos nossos próprios caminhos”? (GADAMER, 2011, p. 54). Como manter o distanciamento e a proximidade necessários para realizar minha pesquisa?

Encontro nas palavras dos professores canadenses algo que muito me ajudou a lidar com esses impasses. Eles afirmam que

Uma coisa que os pesquisadores narrativos fazem é aprender rapidamente que mesmo que eles estiverem familiarizados com a paisagem (...) há uma grande quantidade de aspectos que surgem em diferentes momentos nos relacionamentos e acontecimentos nesta paisagem que não devem ser tomados por certos (CLANDININ; CONNELLY, p. 114).

E que “Pesquisadores narrativos também sabem que o óbvio nunca é esgotado e que mistérios estão sempre ligados também ao que nos parece óbvio. ” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 117).

Se “onde não há vínculo, também não pode haver diálogo” (GADAMER, 2011, p. 139), sempre vi na questão da familiaridade e da proximidade com o campo de pesquisa

² Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. – 3.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 592.

também uma porta aberta no sentido de se atingir a conceitualização. Isso se torna possível devido à facilidade que encontrei para o diálogo com aqueles que construíram comigo o sentido dessa pesquisa.

Como alguém que já está há tanto tempo neste que escolheu como seu campo de pesquisa, a concepção do espaço tridimensional para a investigação narrativa pode ser muito útil. Clandinin e Connelly (2011, p. 85) explicam que esse espaço tridimensional consiste em temporalidade, sociabilidade e lugar.

Mello (2005, pp. 89 e 90) ajuda a compreender cada um desses lugares na pesquisa narrativa: segundo ela, a *temporalidade* requer que o pesquisador, ao construir histórias a partir de suas investigações, considere sempre o fato de que elas resultam de outras histórias construídas no passado e que podem projetar-se para o futuro; a *sociabilidade* exige que o pesquisador questione e considere as condições sociais nas quais os participantes vivem suas experiências; e o *lugar* pressupõe que se leve em conta o espaço físico e situacional onde os eventos ocorrem.

Assim, olho para meu campo de pesquisa a partir de quatro direções de investigação: *introspectiva*, ou seja, em direção às condições internas dos participantes, que dizem respeito aos seus sentimentos, esperanças etc.; *extrospectiva*, quer dizer, em relação ao ambiente; e *retrospectiva* e *prospectiva*, isto é, em relação ao tempo (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 85).

Esses termos e essas condições fazem-me atentar para outra característica muito importante da pesquisa narrativa

O que parece se tornar aparente, ao trabalharmos em nosso campo tridimensional, é que, como pesquisadores narrativos, não estamos sozinhos nesse espaço. Esse espaço envolve a nós e àqueles com quem trabalhamos. A pesquisa narrativa é uma pesquisa relacional quando trabalhamos no campo, movendo-nos do campo para o texto do campo, e do texto do campo para o texto da pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 96).

O trecho citado acima destaca a importância do aspecto relacional na pesquisa narrativa. Ele se apresenta como um indicador de caminhos a traçar e a seguir, visto que, como participante relacional, ou seja, sempre em relação *a*, coloco-me dentro das experiências vividas, contadas e recontadas (MELLO, 2005, p. 97).

Algo mais a se atentar na realização desse paradigma de pesquisa diz respeito ao fato de que os fenômenos que investigamos são um tipo de “base movente” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 171). Essa ideia deve ajudar a compreender que os fenômenos

acontecem enquanto a vida acontece, portanto, “o que pode parecer estático e não mutável”, na verdade, está sempre se transformando, “em uma complexidade movente e interativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 171). Assim, “os propósitos e aquilo que uma pessoa está explorando e considerando enigmático mudam no desenrolar da pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 110).

A noção de trabalho num espaço tridimensional proporcionada pela pesquisa narrativa colaborou para pensar nesse acontecer das histórias e da pesquisa numa realidade dinâmica e mutável.

Para finalizar, assumo minha posição em vários lugares do cenário que se desenhou até aqui: a de pesquisadora, a de professora que faz parte do campo de pesquisa e, ao mesmo tempo, a de participante da pesquisa, que construiu junto com ela minhas próprias histórias. Tudo isso numa relação com outros participantes, que são colegas de trabalho e alunos e que, por isso, também fazem parte de meu círculo social de convivência.

Essas circunstâncias colocam-me em interação com *milieus* (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51) Ao assumir cada um desses “nossos múltiplos ‘eus’” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 234), procurei atentar para o fato de que um desses “eus” é o eu-crítico da narrativa, no qual pode haver “um sentido monitorador negativo”, capaz de “limitar a pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 234).

Essa limitação pode ser produzida em lugares diferentes. Um desses lugares é o daqueles que fazem pesquisa a partir de outras perspectivas (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 234) e diz respeito ao que eles pensam sobre nossa forma de fazer pesquisa. Um outro lugar é aquele ocupado por nós mesmos, visto que, algumas vezes, “duvidamos se o que dizemos contém realmente a verdade que presumimos” (GADAMER, 2011, p. 53). Isso pode nos levar a desqualificar “artificialmente nossa própria razão” (GADAMER, 2011, p. 238).

É necessário ao pesquisador narrativo, portanto, estar atento e consciente dessas limitações e encontrar maneiras de lidar com elas. Muitas dessas maneiras, como se leu até aqui, constam das contribuições dadas pelos professores Clandinin e Connelly e por outros pesquisadores que trabalham com esse paradigma de pesquisa.

1.2. A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE GADAMER

Uma vez esclarecida a opção pela pesquisa narrativa na coleta de dados, volto-me agora para a hermenêutica filosófica de Gadamer considerando-a como de significativa importância para a compreensão dessa experiência.

Começo problematizando a própria questão da pressuposição de um “método” na realização da pesquisa em ciências humanas. A esse respeito, o filósofo Hans-Georg Gadamer, em *Verdade e Método* volume I, conclui que “a certeza proporcionada pelo uso dos métodos científicos não é suficiente para garantir a verdade” (GADAMER, 2013, p. 631). Especialmente para aquelas que ele trata de “ciências do espírito”, ou seja, as ciências que se encontram no âmbito dos fenômenos sociais e morais (GADAMER, 2013, p. 38).

Ao mesmo tempo, ele alerta para o fato de que isso não significa uma diminuição da cientificidade dessas ciências, antes legitima a pretensão “de um significado humano especial que elas vêm reivindicando desde antigamente” (GADAMER, 2013, p. 631). E acrescenta que “O que o instrumental do “método” não consegue alcançar deve e pode realmente ser alcançado por uma disciplina do perguntar e do investigar que garante a verdade” (GADAMER, 2013, p. 631).

Sendo esta uma pesquisa situada no âmbito de um fenômeno social, evidencia-se, a partir da citação acima, a necessidade do constante investigar e perguntar. Tais procedimentos tornam-se especialmente necessários se considero que “O primado da pergunta em relação ao enunciado significa, para a hermenêutica, que toda pergunta que nós compreendemos, nós mesmos temos que fazê-la” (GADAMER, 2011, p. 70).

Uma vez que toda investigação surge da necessidade de que sejam encontradas repostas para questões que se apresentam e se delineiam como fontes de inquietação, aproprio-me, para a realização desta pesquisa, das proposições de Gadamer sobre o primado da pergunta. “Ver perguntas”, para o filósofo, significa:

poder romper com uma camada, como que fechada e impenetrável, de preconceitos herdados, que dominam todo nosso pensamento e conhecimento. O que perfaz a essência do investigador é a capacidade de ruptura que possibilita ver, assim, novas perguntas e encontrar novas respostas (GADAMER, 2011, p. 67)

Ainda de acordo com Gadamer, as *perguntas* têm uma função hermenêutica, ou seja, de interpretação, pois “ambas são *interpelação*” e “só há verdade no enunciado à medida que este é interpelação” (GADAMER, 2011, p. 68). É também possível encontrar nas perguntas o

fenômeno inter-humano quando “refletimos sobre as situações nominais em que as pessoas são chamadas e interrogadas e interrogam a si próprias” (GADAMER, 2011, p. 68).

O investigar e o perguntar surgem, novamente, portanto, como a base sobre a qual mover-me a fim de compreender a realidade que me é apresentada como fenômeno e com a qual, por sua vez, encontro-me profundamente comprometida, profissional e pessoalmente, e dentro da qual me coloco também como participante da pesquisa.

Ainda percorrendo sobre o que está subordinado ao conceito metodológico da ciência moderna, Gadamer adverte: “Todos nós precisamos admitir o ideal da verificabilidade de todos os conhecimentos dentro dos limites do possível” (GADAMER, 2011, p. 64). E que

as maiores e mais fecundas produções das ciências do espírito estão muito distantes do ideal da verificabilidade. Do ponto de vista filosófico, isto é muito importante. Pois não se trata de que o investigador não original queira fazer-se passar por um especialista, dissimulando uma intenção impostora, e que pelo contrário o investigador fecundo tenha de destronar, pelo protesto revolucionário, tudo o que até o presente tinha validade na ciência. Talvez possa mostrar-se aqui uma relação objetiva, segundo a qual aquilo que possibilita a ciência pode igualmente impedir a fecundidade do conhecimento científico. Trata-se de uma relação principal entre verdade e não verdade (GADAMER, 2011, p. 65)

O cenário aparentemente contraditório que se apresentou acima contém em si o fato de que

Não é possível simplesmente progredir no conhecimento, sem abrir mão de certas verdades (...). Quando perguntamos pela verdade não está em questão apenas o fato de que, ao mesmo tempo em que reconhecemos uma verdade, a encobrimos e esquecemos, mas de que estamos sempre presos nos limites de nossa situação hermenêutica (GADAMER, 2011, p. 65).

Essa situação *hermenêutica*, Gadamer esclarece, está fundada no

conceito de compreensão, por Heidegger, que o converteu num existencial, quer dizer, numa determinação básica categorial da pre-sença (Dasein) humana (...) Isso sugere na realidade a estrutura do ser no mundo, quer dizer, a superação da divisão entre sujeito e objeto levada a cabo por Heidegger (GADAMER, 2011, p. 382).

A compreensão, portanto, é inseparável da nossa condição de ser no mundo. Segundo Schwandt, ela é uma condição do ser humano (SCHWANDT, 2006, p. 198).

Compreender não é um ideal resignado da experiência de vida humana na idade avançada do espírito, como em Dilthey; mas tampouco é, como em Husserl, um ideal metodológico último da filosofia frente à ingenuidade do ir vivendo. É, ao contrário, a forma originária de realização da pre-sença, que é ser-no-mundo. Antes de toda diferenciação da compreensão nas diversas direções do interesse pragmático ou teórico, a compreensão é o modo de ser da pre-sença, na medida em que é poder-ser e “possibilidade” (GADAMER, 2013, p. 347).

Gadamer esclarece ainda que o conceito desenvolvido por Heidegger a respeito da temporalidade da pre-sença derivou na estrutura circular da compreensão, o chamado *círculo hermenêutico* (GADAMER, 2013, p. 354). Esta compreensão, de acordo com o que explica Palmer (1988, p. 87), parafraseado por Lucas Vieira Dutra,

consiste essencialmente numa operação referencial; compreende-se algo pela comparação deste com algo que é sabido de antemão. O que se compreende é em si composto de unidades integradas, ou um todo, formado por partes (...) Mediante a interação dialética entre o todo e a parte, cada uma provê sentido à outra e, portanto, a “compreensão é circular” (DUTRA, 2005, p. 258).

Ampliando ainda mais o exposto até aqui, na experiência hermenêutica está implícito que todo compreender exige que se coloque à prova a verdade que se supõe própria e que se veja com ceticismo todo postulado de um saber prévio, bem como qualquer postulado de posição superior, através de uma *autocrítica*, capaz de fazer “ver o enraizamento profundo que podem ter os preconceitos e o pouco que uma mera conscientização pode fazer para dissolver sua força” (GADAMER, 2011, pp. 140 e 141).

Gadamer alerta que “Toda interpretação correta tem que proteger-se da arbitrariedade de intuições repentinas e da estreiteza dos hábitos de pensar imperceptíveis, e voltar seu olhar para ‘as coisas elas mesmas’ (que para os filólogos são textos com sentido, que tratam, por sua vez, de coisas)” (GADAMER, 2013, p. 355).

Tomando, portanto, o fenômeno até aqui apresentado como “coisa”, ou seja, como texto a ser lido, conto mais uma vez com as proposições de Gadamer, agora no que diz respeito à concepção de projeto prévio desenvolvida por Heidegger (1989). Gadamer assim a descreve

o processo descrito por Heidegger de que cada revisão do projeto prévio pode lançar um outro projeto de sentido; que projetos conflitantes podem posicionar-se lado a lado na elaboração, até que se confirme de modo mais unívoco a unidade de sentido; que a interpretação começa com conceitos prévios substituídos depois por conceitos mais adequados. Em suma, esse constante projetar de novo é o que perfaz o movimento semântico de compreender e interpretar (GADAMER, 2011, p. 75).

Rever e reelaborar sempre o “projeto prévio de interpretação” tornou-se particularmente importante nesta pesquisa tanto por tratar-se da observação e análise de um fenômeno do qual faço parte, quanto por tratar do tema da *leitura*.

Pois, numa pesquisa sobre esse tema, nós, enquanto leitores, “corremos o risco de atribuir a ela multidões de pressupostos positivos e normativos” (BOURDIEU, 1996, p. 232), sem abrir-se, de fato, para a opinião do outro (GADAMER, 2013, p. 358). Para Gadamer,

tampouco se podem manter, às cegas, as próprias opiniões prévias sobre as coisas, quando se busca compreender a opinião de um outro. Quando se ouve alguém (...) não é necessário que se esqueçam todas as opiniões prévias sobre seu conteúdo e todas as opiniões próprias. O que se exige é simplesmente a abertura para a opinião do outro ou para a opinião do texto. Mas essa abertura implica sempre colocar a opinião do outro em relação com o conjunto das opiniões próprias, ou que a gente se ponha em certa relação com elas (GADAMER, 2013, p. 358).

Neste sentido, é importante considerar ainda que o diálogo, a conversa, são apresentados como o modelo fundamental de todo consenso (GADAMER, 2011, p. 141).

Gadamer esclarece que, segundo a hermenêutica, todo esforço de conceitualização persegue o consenso possível, o acordo possível, quando se quer chegar a um entendimento, e que “onde não há vínculo, também não pode haver diálogo” (GADAMER, 2011, p. 139).

Mais que isso, como já registrado nas linhas acima, “o modelo de todo consenso é o diálogo, a conversa” (GADAMER, 2011, p. 141). O próprio Gadamer explica e amplia o sentido da palavra diálogo nas páginas seguintes de *Verdade e Método II*. De acordo com ele,

Um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo (...). O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. O diálogo possui assim uma grande proximidade com a amizade (GADAMER, 2011, p. 247).

Penso, então, que tive em mãos a possibilidade de aprofundar o diálogo que já possuo com as pessoas que já faziam parte de meu cotidiano de trabalho e agora também de minha pesquisa. Creio que esse diálogo foi a experiência por meio da qual algo de novo foi trazido para minha maneira de ver a SL implantada em minha escola e a forma como ela se encontra ligada a mim e a outros que partilham comigo desse mesmo espaço em seu cotidiano de estudo e de trabalho.

CAPITULO 2 – LEITURA E ESCOLA

Nas páginas que seguem, proponho-me a refletir mais detalhadamente a respeito da profunda e indissociável ligação entre a escola e a prática cultural da leitura. Começo recorrendo à afirmação feita por Roger Chartier. De acordo com ele

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema (...) do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, (...) a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos (CHARTIER, 1996, p. 240).

Para Chartier, portanto, a aprendizagem escolar deve ser também uma aprendizagem da leitura. E a escola, ou, mais precisamente, o cotidiano das práticas escolares, deve ser o cenário em que se desenvolve e se modela essa aprendizagem. O lugar, onde se presume, leitura e aprendizagem se apresentem quase como palavras sinônimas, ou ao menos profundamente interligadas.

Michèle Petit faz com que se amplie essa visão escrevendo que “a familiaridade com a escrita é um fator decisivo do devir social e, antes disso, do destino escolar, que condiciona em boa parte esse devir, mesmo se muitos outros elementos entram em jogo” (PETIT, 2010, p. 287).

Coloco-me, agora, como parte desse cenário que está, aos poucos, se descortinando. Como professora de língua portuguesa em escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio, há mais de vinte anos, posso afirmar que o que observo constantemente em termos de leitura e suas práticas dentro desse cotidiano profissional, pelo menos numa análise inicial da problemática que se coloca, é o que afirmou Rojo

a maior parcela de nossa população, embora possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio. (ROJO, 2004).

Reafirmo, portanto, que as escolas em que atuei e, especialmente, a escola em que atuo como professora efetiva na rede pública estadual paulista, e onde se encontra instalada a Sala de Leitura em foco, não se configura como um espaço em que aprendizagem e leitura aconteçam e se complementem ao mesmo tempo.

Ao contrário disso, o que se ouve e se observa diariamente, da parte dos professores, são discursos nos quais o insucesso escolar está sempre relacionado ao fato de os alunos não

lerem os enunciados de questões, os textos dos livros e apostilas, os gráficos e mapas, as imagens e toda sorte de material impresso que lhes é apresentada. Da parte dos alunos, vê-se o desinteresse e a dificuldade em apropriar-se do que este material possa oferecer, em termos de conhecimento e informação.

Assim como Soares, penso que

não há, em sociedades grafocêntricas, possibilidade de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional – como instrumentos imprescindíveis à vida social, política e profissional – quer em seu uso cultural – como forma de prazer e de lazer (SOARES, 2010, p. 58).

Constato, assim, que a escola em que trabalho, certamente como muitas outras, vive o paradoxo de ser, como diz Kleiman (2006, p. 20), “a mais importante das *agências de letramento*”, sem, contudo, garantir a seus alunos as condições para que exerçam uma cidadania plena, como descrito por Soares na citação anterior. Ao contrário, por diferentes razões, temos privado nossos alunos, apesar das muitas práticas letradas que circulam ali, de atingirem níveis de letramento que superem o simples domínio da tecnologia do ler e do escrever, auxiliando-os a incorporá-la ao seu viver, a fim de que eles possam transformar seu “estado” ou “condição” (SOARES, 2010, p. 29).

Como se percebe, a relação entre leitura e escola estabelece-se, na prática, de forma conturbada. Sendo assim, opto, neste capítulo, por abordar essa relação a partir de alguns temas que por ela perpassam. Inicialmente, apresento os conceitos de letramento desenvolvidos por Soares e Kleiman, ampliando-os com as proposições de Rojo sobre multiletramentos e, em seguida, detenho-me sobre a profunda ligação entre os letramentos e as práticas escolares. Logo após, teço algumas considerações sobre como a escola pode nos afastar ou aproximar da leitura, dispondo das considerações de Pierre Bourdieu a respeito da noção de *habitus* e de capital cultural e prossigo enfatizando o papel do professor enquanto mediador de leitura dentro desse contexto. Encerro com algumas reflexões a respeito da formação leitora do professor.

2.1. LETRAMENTOS (S) E LEITURA

A realidade paradoxal e desafiadora apresentada no início deste capítulo levou-me a refletir com mais rigor e critério sobre o que está em jogo em nosso cotidiano quando o assunto é *letramento* – palavra que se incorporou definitivamente ao modo como penso e atuo profissionalmente. Em especial, quando a relaciono com a questão da leitura, tema central da

pesquisa realizada. Acredito ser necessário, por isso, deter-me um pouco sobre esse conceito, visto que foi por meio dele que iniciei minhas investigações em torno da leitura.

Começo estabelecendo uma relação entre as abordagens encontradas nos textos de Angela Kleiman (2006) e de Magda Soares (1995, 2006, 2010) acerca dos termos *alfabetização* e *letramento*. Kleiman esclarece, logo no início de seu texto *Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola* (2006, pp. 15 – 61), que o fenômeno do letramento “extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2006, p. 20).

Entre essas instituições, encontra-se a escola que, de acordo com Kleiman (2006, p. 20), preocupa-se com o letramento não como uma prática social, mas apenas como *um* tipo de prática de letramento – a alfabetização. Sendo assim, ela (a escola) concebe o processo do letramento apenas em termos de competências individuais que serão usadas para o sucesso e a promoção na própria escola, ou seja, restringe-se aos letramentos escolares, desconsiderando, muitas vezes, outras dimensões do letramento, bem como outros eventos ou práticas letradas.

Antes de falar sobre as *práticas letradas* e os *eventos de letramento*, Kleiman cita quão complexo é conceituar a palavra *letramento* (KLEIMAN, 2006, p. 17), destacando que os estudos sobre o tema podem ser pautados em abordagens diferentes, como a capacidade de refletir sobre a própria linguagem em sujeitos alfabetizados e analfabetos, ou a forma como adultos e crianças de grupos sociais diferentes falam sobre o livro. Kleiman aproveita esse último exemplo para destacar o papel da interação oral (KLEIMAN, 2006, pp. 17-18).

Sobre a oralidade, ela diz que é preciso desvincular o termo “letramento” do termo “alfabetização”, pois “em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas (...), antes mesmo de serem alfabetizadas” (KLEIMAN, 2006, p. 18), exemplificando da seguinte forma

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade passa a ter as características da oralidade letrada (KLEIMAN, 2006, p. 18).

Por meio da citação acima, Kleiman esclarece, portanto, o que seja um evento de letramento: uma situação “em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido”

(KLEIMAN, 2006, p. 40), enquanto demonstra a ocorrência de uma prática discursiva letrada, a leitura.

Para Soares, *alfabetismo*³ é um conceito complexo, que engloba muitas e diferentes habilidades, conhecimentos, técnicas, funções, valores e usos sociais, que variam historicamente (SOARES, 2010, p. 30). É também palavra nova em nosso vocabulário, pois só há pouco tempo temos vivido uma realidade em que se fez necessária a criação de um termo para designar o estado ou condição daquele que não só domina a tecnologia do ler e do escrever, mas, como já foi citado antes, que faz uso do domínio dessa tecnologia para transformar seu estado ou condição (SOARES, 2010, p. 29).

Soares descreve ainda as dimensões individual e social do letramento, destacando na dimensão individual o fato de que o letramento envolve dois processos distintos, o ler e o escrever, os quais requerem conhecimentos e habilidades diferentes (SOARES, 2010, p. 31).

Sobre a dimensão social do letramento, tanto Soares quanto Kleiman fazem uso das concepções de Street (1984) a respeito do assunto. Partindo dessas concepções, Kleiman cita o *modelo autônomo* de letramento (KLEIMAN, 2006, p. 22-38) que, em Soares, é chamado de tendência progressista, “liberal” – versão fraca das dimensões sociais do alfabetismo (SOARES, 2010, p. 33). De acordo com essa versão, o letramento “é caracterizado em função das habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo *funcione adequadamente* em um determinado contexto social” (SOARES, 2010, p. 33).

Essa perspectiva é contrária à perspectiva radical e revolucionária – versão forte do letramento, segundo Soares (2010, p. 35), que é chamada de *modelo ideológico* por Kleiman (2006, pp. 38-44), sendo ambas as definições sustentadas por Street (1984; 1993). Nessa perspectiva

as habilidades de leitura e escrita não são vistas como “neutras”, habilidades a serem usadas em práticas sociais, quando necessário, mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social (SOARES, 2010, p. 35).

Alcançar tais habilidades num mundo líquido-moderno, marcado pela transitoriedade, no qual “Objetos hoje recomendados como úteis e indispensáveis tendem a ‘virar coisa do

³ A autora utilizou o termo *alfabetismo* na primeira publicação de seu texto *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas*, em 1995, que foi mantido na publicação do mesmo texto em 2010, no livro *Alfabetização e Letramento*, destacando, em nota de rodapé desse livro, na página 29, o aparecimento da palavra *letramento* no *Dicionário Houaiss*, em 2001. Em textos posteriores da autora verifica-se a substituição do vocábulo *alfabetismo* pelo vocábulo *letramento*.

passado’ muito antes de terem tempo de se estabelecer e se transformar em necessidade ou hábito” (BAUMAN, 2013, p. 22), requer que se pense em letramento como um conceito ainda mais amplo e plural. Nesse contexto, novas abordagens dos letramentos apontam para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua e para o caráter sociocultural dessas práticas (ROJO, 2009, p. 102).

Surgem aí distinções entre letramentos *dominantes* – valorizados legal e culturalmente – e letramentos *marginalizados*, ou *vernaculares*, que não são controlados nem sistematizados por instituições sociais, mas que se originam das práticas cotidianas e culturais locais, as quais, muitas vezes, são desvalorizadas pela cultura oficial e, automaticamente, pela escola (ROJO, 2009, p. 102).

A escola gerada pelo mundo contemporâneo (e, por que não, o mundo gerado também por contribuição da escola), se apresenta

como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não-valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009, pp. 106 e 107).

O universo escolar descrito acima é aquele que abriga as marcas não só dos *letramentos múltiplos* (valorizados ou não), mas também dos *multiletramentos*, que implicam em multiplicidade cultural e multiplicidade semiótica (ROJO, 2012, p. 13).

É nesse universo marcado pela diversidade, pela ausência de linearidade e pela quebra de padrões e modelos do que seja uma educação ideal que se faz necessário o desenvolvimento de letramentos críticos, que levem em consideração o caráter ideológico da palavra (BAKHTIN, 2006, p. 36). Pois é aí que se dá o processo de escolarização e, em muitos casos, o contato inicial e, talvez mais duradouro, com a leitura para a maioria da população brasileira, como se vê adiante.

2.2 LETRAMENTO, ESCOLARIZAÇÃO E LEITURA

Começo acrescentando ao que está posto até aqui algumas das reflexões de Magda Soares sobre as relações entre *escolarização* e *letramento*, feitas a partir das informações coletadas na pesquisa do INAF 2001⁴.

⁴ O Inaf - Indicador de Alfabetismo Funcional - é um indicador que mede os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. O objetivo do Inaf é oferecer à sociedade informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a

Segundo Soares (2003), os resultados dessa pesquisa revelaram um paradoxo entre o letramento social e o letramento escolar, uma vez que as práticas sociais e as práticas escolares de letramento seriam muito diferentes, o que prejudicaria a participação efetiva e competente dos indivíduos nos eventos sociais de letramento. Porém, ao contrário do que se esperava, o que se observou é que aqueles que passaram por um processo mais longo de escolarização são os que se saem melhor nos eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita (SOARES, 2003, p. 111).

Para explicar tal paradoxo, a pesquisadora trabalha com a hipótese de que “letramento escolar e letramento social, embora *situados* em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos” (SOARES, 2003, p. 111). Tal hipótese nos permite pensar na prática escolar como prática social autêntica.

Ainda nessa direção e em consonância com as posições assumidas por Kleiman (2006) e Chartier (1996), expostas anteriormente, a pesquisadora e analista Maria Antonieta Antunes Cunha, em artigo publicado no livro *Retratos da Leitura no Brasil 3* (2012), a partir dos dados obtidos pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*⁵, defende que, ainda que a leitura não seja função unicamente da escola, cabe a ela “formar e desenvolver o leitor para além e para depois da alfabetização e do período escolar” (CUNHA, 2012, p. 87). E acrescenta

Na fase mais decisiva da formação de gostos e valores, na escola estão leitores e não-leitores, em contingentes significativos e mais facilmente atingíveis pelas ações – imprescindíveis e diferentes, mas complementares – de ensinar a ler e a descortinar os horizontes da leitura, ou, em outras

fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil e subsidiar a formulação de políticas nas áreas de educação e cultura.

A definição de analfabetismo vem, ao longo das últimas décadas, sofrendo revisões significativas como reflexo das próprias mudanças sociais. (...) a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. Portanto, é considerada alfabetizada funcionalmente a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

Os níveis de alfabetismo funcional são: analfabeto, rudimentar, básico e pleno. http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por. Acesso em 24/05/2014.

“Em setembro de 2001, o IBOPE realizou a pesquisa nacional, utilizando uma amostra com 2 mil pessoas de quinze a 64 anos. As habilidades de leitura e escrita da população foram verificadas diretamente por meio da aplicação de um teste. Além disto, foram coletadas, em entrevista, detalhadas informações sobre os usos que as pessoas fazem dessas habilidades em diversos contextos. (in **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**/organização Vera Masagão Ribeiro. – São Paulo: Global, 2003, pp. 7 – 8).

⁵ De acordo com o que se lê nas páginas 229 – 234 do livro *Retratos da Leitura no Brasil 3*, organizado por Zoara Faila, produzido em coedição entre o Instituto Pró-Livros (IPL) e a Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e lançado no ano de 2012, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* é o mais conhecido projeto do IPL. Segundo informações contidas nessas páginas, trata-se de uma pesquisa “promovida pelo mercado editorial” e a única “em âmbito nacional que avalia o comportamento leitor do brasileiro”, visando estimular novas reflexões e decisões em torno de possíveis novas intervenções com finalidade de melhorar os atuais indicadores de leitura do brasileiro” (p. 229). A pesquisa está em sua terceira edição (p. 231), sendo que a diretoria do IPL “assumiu o compromisso de promover a pesquisa a cada três anos, para estudo da evolução e impactos das políticas públicas do livro e leitura implementadas, desde 2001, no Brasil” (p. 231).

palavras, ajudar a gostar de ler, ou a perceber os ganhos advindos da leitura (CUNHA, 2012, p. 87).

Sobre isso, ela já havia destacado no livro *Retratos da Leitura no Brasil*⁶ (2008), resultante da pesquisa de mesmo nome realizada no final de 2007, que a análise dos dados produzidos a partir dessa pesquisa

confirmam a necessária e estreita relação entre leitura e educação e, objetivamente, com a escola, encarregada da alfabetização e do letramento. Esse vínculo natural torna-se imperativo num país com as desigualdades sociais nos níveis existentes no Brasil, onde a família não exerce o papel de primeira e mais importante definidora do valor da leitura. (CUNHA, 2008, p. 54)

Com base na pesquisa de 2011, o professor e pesquisador Ezequiel Teodoro da Silva declara que

a escolaridade, a escola e a leitura são fenômenos imbricados, sendo praticamente impossível falar de um sem remeter a outro. Ainda: a escola, através do processo de alfabetização e de dinâmicas de letramento, é a principal agência responsável pelo adentramento – e talvez permanência – das pessoas no mundo da escrita. Nestes termos, o estudo sobre a penetração/intensidade da leitura e o acesso aos livros no Brasil contempla e envolve, por necessidade, a instituição escolar e todas as circunstâncias que a movimentam na direção da constituição e do desenvolvimento de comportamentos leitores (SILVA, 2012, p. 109).

E, diante do exposto acima, ele acrescenta que “a tese relacionada à ‘desescolarização da leitura’, muito dificilmente se aplica ao caso brasileiro” (SILVA, 2012, p. 109).

Para concluir o raciocínio adotado até aqui, sirvo-me novamente das palavras de Silva que há mais de duas décadas, no livro *Leitura na escola e na biblioteca*, apontava a necessidade da leitura como meio de compreensão dos vários tipos de “textos” apresentados pela realidade que nos circunda, sejam eles naturais ou culturais

Em verdade, seria muito difícil, senão impossível, imaginar um sistema educacional onde a leitura não estivesse presente. Mesmo nas sociedades tradicionais/primitivas a educação das novas gerações, procurando a preparação para a vida, acarretava a leitura do mundo imediato circundante, a leitura dos mistérios da natureza. (...) Consequentemente, a evocação de referenciais culturais, dentro ou fora de uma sala de aula, necessariamente implica em processos específicos de leitura. (SILVA, 1991, p. 36)

Esses processos específicos de leitura de que fala Silva na citação acima, tanto nos remetem à afirmação de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, (FREIRE, 2011, p. 19), quanto retomam a questão da importância dos letramentos críticos para que os

⁶ **Retratos da leitura no Brasil**/Organizador Galeno Amorim. – São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.

textos e produtos de diferentes culturas e mídias sejam abordados de forma a desvelar suas finalidades, intenções e ideologias (ROJO, 2009, p. 120).

2.3. QUANDO A ESCOLA NOS DISTANCIA DA LEITURA

O que foi exposto até aqui, pensamos que confirma o que os educadores, de maneira geral, reconhecem: a profunda relação da escola com a leitura e com as práticas letradas em geral. Convém, entretanto, problematizar a questão lembrando que, algumas vezes, o que se espera que a escola faça no sentido de promover o gosto pela leitura acaba se transformando no contrário disso.

Nesse sentido, ressaltar, é possível que a própria escola nos faça permanecer como “prisioneiros de velhos modelos de leitura e de uma concepção instrumentalista da linguagem” (PETIT, 2008, p. 19). Que ela se apresente como um lugar onde os alunos tenham que se empanturrar de conhecimentos objetivos adquiridos em leituras utilitárias e obrigatórias e, depois, se ainda houver apetite, possam se servir de um pouco de leitura literária (MACHADO, 2012, p. 59), como se verá, especialmente, por meio dos relatos das professoras participantes da pesquisa.

A antropóloga Michèle Petit alerta para o fato de que, para “jovens de meios desfavorecidos”, muitas vezes, “os livros lembram demais a escola, e isso lhes traz recordações de humilhação e de aborrecimento. Recusam esse saber que, por sua vez, os ignorou; têm uma relação de despeito amoroso com a língua e a cultura letrada” (PETIT, 2008, p. 125).

O estabelecimento dessa “relação de despeito amoroso” para com a cultura letrada, descrita por Petit, pode ser em parte compreendida ao associá-la com o fato de que tanto a história da leitura quanto a história do papel do professor estão ligadas à posse do poder e ao direito de castigar. Alberto Manguel, na obra *Uma História da Leitura*, descreve um cartaz, datado de 1516 e pintado por Ambrosius Holbein, no qual se anuncia uma escola. Neste se vê que

à esquerda, um estudante, provavelmente com pouco mais de dez anos, está de pé diante de um atril⁷, lendo um livro aberto, enquanto um professor atrás dele segura um feixe de varas de vidoeiro, junto ao traseiro do menino. A vara de vidoeiro, tanto quanto o livro, seria o emblema dos professores durante muitos séculos (MANGUEL, 1997, p. 95).

⁷ **Atril** (substantivo masculino): Móvel ou suporte dotado de inclinação onde se coloca um livro aberto, para se poder ler sem o segurar com as mãos. = LEITORIL "atril", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/atril> [consultado em 24-06-2014].

No mesmo capítulo em que Manguel descreve a cena acima, intitulado *O Aprendizado da Leitura*, ele conta de sua própria experiência nos primeiros anos de escola em Buenos Aires e conclui que ali, com seus “cadernos de leitura” repletos de ilustrações e de “textos patrióticos copiados em parágrafos caprichosos”, o que lhe ensinavam não era ler por prazer ou por conhecimento, mas apenas para instrução (MANGUEL, 1997, p. 87).

Aproveitando a experiência relatada pelo pesquisador, lembro-me das muitas vezes em que ouvi, e cheguei mesmo a afirmar, que nossos alunos precisavam adquirir o “hábito da leitura”. De acordo com essa que já foi minha visão e que ainda é a visão de muitos educadores, “habitando-se” a ler, os alunos se instruíam, venceriam suas próprias limitações, uma vez que o “hábito” faria com que a prática da leitura fosse algo que não se deixa de fazer, pois se está *habitado*, *acostumado* a isso. Dessa forma, as portas para adquirir conhecimento e para compreender e agir na sociedade letrada estariam abertas. Seria, portanto, papel do professor aplicar as “técnicas” necessárias a fim de que os alunos adquirissem esse hábito.

Tal ideia desconsidera importantes questões implicadas na prática da leitura. Uma delas é que “um mero hábito” é algo

a ser abandonado na primeira oportunidade, sem que essa atividade se transforme em gosto, prazer, entusiasmo, paixão. E isso jamais se conseguirá enquanto a leitura for encarada apenas como uma obrigação ou, no máximo, um caminho útil para a informação e o conhecimento (MACHADO, 2012, p. 58).

Enxergar a questão da leitura sob esse ponto de vista, como expõe Roger Chartier, significa não chegar à “interiorização de esquemas matizes que suportam as formas de atuação, de pensamento ou de classificação”, uma vez que “o ponto de vista de dar às pessoas o costume de ler e de fazer da leitura uma prática frequente (...) seria o resultado de um programa, de uma transformação cultural” (CHARTIER, 2001, pp. 139 e 140).

Essa outra implicação, expressa pelas palavras de Chartier, nos remete à noção de *habitus*, descrita por Pierre Bourdieu. Diferentemente da ideia de prática frequente, o *habitus* é um “princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas”; é, ainda, gerador “de práticas distintas e distintivas” (BOURDIEU, 1996, p. 22).

A noção de *habitus* está, portanto, associada à noção de capital cultural utilizada por Bourdieu “para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes

das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 1998, p. 73). De acordo com o sociólogo, “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 1998, pp. 74 e 75).

Pensar na leitura como um *habitus* que integra a essência do ser de alunos e de professores, especialmente no contexto pesquisado, exige que se pense nessas pessoas como membros de classes sociais com seus bens, suas práticas e, sobretudo, com suas maneiras que funcionam como diferenças constitutivas de sistemas simbólicos (BOURDIEU, 1996, p. 22). Tal perspectiva configura-se como uma visão política e ideológica da situação, a qual encontra-se ainda envolta numa intrincada rede de questões históricas e sociais.

Tanto alunos como muitos professores que integram o universo profissional no qual atuam não dispunham, até sua chegada na escola, da prática da leitura como um *habitus*, herança do capital cultural transmitido por sua família. Tais considerações talvez expliquem o fato de ouvir tantas vezes expressões de desdém em relação aos textos, às histórias, aos livros que apresentamos e, em particular, à possibilidade de irmos à Sala de Leitura com o objetivo de fazer leitura.

Seria, portanto, a Sala de Leitura um caminho aberto no sentido de ampliar o capital cultural dos alunos das escolas públicas estaduais paulistas, promovendo, assim, a transformação cultural mencionada por Chartier?

2.4. QUANDO A ESCOLA PODE NOS APROXIMAR DA LEITURA: O PAPEL PRIVILEGIADO DO MEDIADOR DE LEITURA

Se, por um lado, tantas vezes a escola tem deixado de assumir seu papel no tocante à formação leitora de seus alunos, por outro, não se pode negar que ela é, especialmente no caso da sociedade brasileira, o lugar privilegiado (por vezes, o único) onde a leitura ocorre e marca presença da na vida de crianças, jovens e adultos. Tornar a experiência com a leitura algo positivo e desejável, como se verá, está quase sempre nas mãos de alguém que, conscientemente ou não, assume o papel de transmitir essa experiência a outros. Esse alguém, em muitos casos, tem sido o professor, atuando como mediador de leitura.

Ezequiel Theodoro da Silva, em *Leitura na escola e na biblioteca* aponta que “O gosto pela leitura, que sem dúvida resulta de práticas de leitura, também é produzido socialmente e, por isso mesmo, também se sujeita às regras encontradas no conjunto da estrutura social” (SILVA, 1991, p. 45).

Essas *regras* podem variar de acordo com fatores como tempo e lugar, uma vez que referir-se à leitura é, entre outras coisas, “referir-se a um objeto produzido nas/pelas relações entre grupos humanos, em tempos e espaços sociais específicos, sendo, portanto, variável” (VÓVIO, 2007, p. 63). Ou, como descreve Chartier (2001, p. 161), ocupar-se da “misteriosa história da leitura” é entendê-la “como uma série de gestos, comportamentos, práticas e lugares”.

No entanto, independente da época, do grupo ou do contexto social sob os quais se analise a questão da leitura, o fato de ela não ser um processo natural, mas uma prática construída socialmente (LEITE, 2012, p. 68), pressupõe que a formação de um leitor esteja sempre marcada pela presença de um outro leitor, que sirva de modelo, de incentivador e de partilhador de experiências.

Mais que isso, como qualquer outra experiência humana, a leitura envolve uma *relação* entre sujeito-objeto, que pode resultar em aproximação ou afastamento (LEITE, 2012, p. 76). Pois essa *relação* é

de natureza afetiva e sua qualidade – de aproximação ou afastamento – vai depender da história de mediação vivida pelo sujeito com relação a este objeto: uma história marcadamente positiva vai aumentar a chance de se estabelecer uma relação de aproximação afetiva entre o sujeito e as práticas de leitura: o inverso também é verdadeiro (LEITE, 2012, p. 76).

Os comentários e reflexões da antropóloga francesa Michèle Petit feitos a partir de suas pesquisas sobre leitura ajudam-me a ir um pouco além da questão. Petit afirma, entre outras coisas, que “não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É *um* professor, *um* bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual” (PETIT, 2008, p. 166). E que “o que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer real” (PETIT, 2008, p. 141).

Afirma também que em regiões pouco familiarizadas com os livros, onde a leitura é menos frequente e mais marcada pelo controle do modelo escolar ou religioso, assim como nos bairros urbanos marginalizados, onde os pais não incentivam os filhos a ler, “foi a intervenção de um professor, o apoio de uma inspetora (...) ou de um bibliotecário, que permitiu mudar o destino deles” (PETIT, 2008, pp. 145 e 146).

As citações acima, bem como o caráter afetivo, portanto, social da leitura, ganham um sentido mais claro e amplo no trecho a seguir

Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou um professor, um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo – que já fez com que contos, romances, ensaios poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso. Alguém que desconstruiu o monumento, fazendo com que encontrasse uma voz singular.

Alguém que manifesta à criança, ao adolescente, e também ao adulto, uma disponibilidade, uma recepção, uma presença positiva e o considera como sujeito.

(...) Além disso, (...) é para um retorno à infância, às primeiras lembranças da descoberta das palavras, das histórias, dos livros ou dos objetos amados, que os mediadores impelem aqueles que encontram (PETIT, 2010, pp. 48 e 52).

Se a leitura é vista dessa forma – como prática social que se estabelece por meio de uma relação afetiva – e é trazida para dentro do contexto escolar – onde, como já observado, é comum que se aconteça o primeiro contato de muitas pessoas com essa experiência – o professor ganha destaque no desempenho do papel de mediador. E, no caso da Sala de Leitura em questão, esse mediador está representado pelas professoras que organizam e regulam o funcionamento da Sala.

Recorro novamente aos resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada em 2011. De acordo com os dados resultantes dessa pesquisa, o(a) professor(a) foi apontado(a) por 45% dos entrevistados como “quem mais o influenciou a ler”. Essa indicação supera a influência da mãe (ou do responsável do sexo feminino), indicada por 43% dos entrevistados, e do pai (ou responsável do sexo masculino), indicado por 17% dos entrevistados. E reverte a situação apontada na mesma pesquisa realizada em 2007, quando a influência dos professores era de 33% e a da mãe era de 49%.

Sobre esses dados, gostaria, primeiramente, de destacar o fato que na Resolução SE – 70, de 18-2-2009, que dispõe sobre a criação e a organização das Salas de Leitura na rede estadual de ensino, está claro o reconhecimento de que “a escola se apresenta como um dos espaços privilegiados de desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita”. Seria esse, portanto, um dos pressupostos a partir do qual ela passa a compor a política de incentivo à leitura no estado de São Paulo. Um pressuposto que tem por base a indiscutível presença da escola e, mais precisamente, dos professores, na formação leitora de seus cidadãos.

Em segundo lugar, destaco que Silva (2012), a partir dos resultados da pesquisa acima mencionada, faz algumas considerações muito pertinentes ao papel do professor como

influenciador de leitores no Brasil. Essas considerações se aplicam a mim, enquanto professora de língua portuguesa, e, em especial, no caso da pesquisa realizada, às professoras que dela participaram, ou seja, as responsáveis pela Sala de Leitura.

Ele reafirma o fato de que professores sempre foram e sempre serão mediadores privilegiados de leitura (SILVA, 2012, p. 110). E acrescenta que o papel de influenciador tem a ver, mesmo que parcialmente, com os “circuitos de leitura dos estudantes da escola fundamental” (SILVA, 2012, p. 113).

Esses circuitos, situados dentro das práticas escolarizadas de leitura, podem, de acordo com Silva (2012, p. 113), possibilitar ou impossibilitar o surgimento de “redes diversas de interação com os livros através das relações professor/aluno, aluno/aluno, bibliotecário/aluno, professor/bibliotecário/aluno etc.”. Ainda segundo Silva, a formação e participação de alunos nessas redes poderão “produzir uma maior ou menor pulsação da leitura dentro do contexto escolar” (SILVA, 2012, p. 113).

Por outro lado, se não há enunciado “que seja verdadeiro de modo absoluto” (GADAMER, 2011, p. 66), convém considerar também as afirmações encontradas em Lajolo (1993) a respeito do papel do professor como mediador de leitura nos dias atuais.

Segundo ela, professores, bibliotecários e animadores culturais correm o risco de se interporem como mais um elo numa longa cadeia de mediadores entre o leitor e o significado do texto, afastando da prática docente o artesanato que a leitura exige e que, o que está reservado aos professores hoje é o papel de divulgador de livros, de decifrador de significados, de patrocinador de consumo de textos impressos e, só muito incidentalmente, a iniciação de jovens na leitura. Ela conclui que é preciso que o professor tenha consciência da ambiguidade desse seu papel como mediador de leitura para que ocorram mudanças qualitativas nos projetos e práticas de leitura (LAJOLO, 1993, p. 105).

Todas essas colocações ajudam a conferir uma posição privilegiada às professoras que trabalham na Sala de Leitura, mas, ao mesmo tempo, a problematizarem a questão a respeito de seu papel de influenciadoras, motivadoras, mediadoras de rede de interação em torno no livro, o que se observa mais detalhadamente no capítulo destinado à análise das interações realizadas com essas professoras durante a pesquisa.

2.5. ALGUNS OBSTÁCULOS IMPOSTOS À FORMAÇÃO LEITORA DO PROFESSOR

Falar do professor como mediador de leitura remete a algo muito mais amplo e complexo em nossa história cultural e social, assim como na história da formação de professores. Não são poucas as leituras que tenho feito sobre esses temas e todas elas têm-me mostrado os problemas e as deficiências em nossa formação leitora, como povo, como país e, especialmente, como professores. Ao mesmo tempo, todas elas apontam para a necessidade de que o professor seja leitor para que possa transmitir isso a seus alunos.

Segundo Petit, para que certos educadores consigam transmitir sua paixão e introduzir os jovens em uma relação totalmente diferente com a leitura, “o que também está em questão é a relação pessoal do professor com a leitura” (PETIT, 2008, p. 125).

Para a escritora Ana Maria Machado, a paixão pela leitura literária é condição imprescindível aos formadores de leitores (professores, bibliotecários, mediadores de leitura). Sem essa paixão, seria impossível “plantar” em outras pessoas “entusiasmos e paixões duradouras pela leitura” (MACHADO, 2012, p. 61).

Às palavras de Ana Maria Machado, somo as de Lajolo (1993), para quem “A discussão sobre leitura (...) começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (LAJOLO, 1993, p. 108).

Para se criar essa “paixão” mencionada por Ana Maria Machado, bem como a necessidade e o envolvimento defendidos por Lajolo, certamente algumas condições são necessárias. No livro *Leituras do professor*, Brito discorre sobre a questão do professor (não) leitor e conclui seu texto caracterizando o professor como um leitor interditado, uma vez que, “tanto pelos vínculos culturais estabelecidos, quanto por sua condição financeira”, acaba tendo pouco acesso a textos e produtos impressos que vão além da prática escolar (BRITO, 1998, p. 78).

Sobre os “vínculos culturais” acima citados, entende-se que Brito, em consonância com Batista (1998, p. 31), refere-se à origem do professor, o qual provém de meios sociais cuja ligação com a cultura escrita era pouco relevante, ou seja, nesses meios sociais, a leitura não se apresenta como *habitus* proporcionado pelo capital cultural disponível (BOURDIEU, 1998).

Outra possível razão pela qual professores não estariam atuando a contento como bons mediadores de leitura pode ser encontrada no segundo capítulo do livro *Portos de Passagem* (1997).

Nesse capítulo, João Wanderley Geraldi discorre sobre as identidades do professor ao longo da história. De acordo com suas proposições, a função do professor contemporâneo é comparável àquilo que ele chama de “exercício da capatazia” (GERALDI, 1997, p. 95). Isso se explica pelo fato de caber ao professor, atualmente, apenas escolher o material didático que usará na sala de aula e controlar o tempo de contato do aluno com esse material, comparar as respostas do aluno com as respostas do manual do professor, aplicar provas que, talvez, ele nem tenha preparado etc. (GERALDI, 1997, p. 94).

Essa condição tira do professor a autonomia, a autoria e a autoridade sobre sua aula. Logo, é-lhe tirada também “a condição de leitor intensivo”, pois ele “não precisa nem pensar o conhecimento, nem reelaborá-lo, já que tais tarefas são atribuídas a outras instâncias sociais” (BRITO, 1998, p. 73).

Outra consequência desse fato seria o processo de “escolarização do texto”. Destacando antes das colocações a seguir que “nada, em si mesmo, é bom ou mau” (LAJOLO, 1993, p. 72), Marisa Lajolo coloca a situação da seguinte forma

(...) atividades sugeridas indiferenciadamente para muitos milhares de alunos, distribuídas em pacotes endereçados a anônimos e despreparados professores, passam a representar a varinha mágica que transformará crianças mal alfabetizadas e sem livros disponíveis em bons leitores. Favorecem ainda a crença de que sua realização operará o milagre de transformar os professores em orientadores de leitura, fazendo vista grossa à sua pouca familiaridade com livros (...). Na rotina de tais atividades camuflam-se riscos sérios de alienação da leitura.
(...) a instauração de uma política de leitura escorada na difusão apressada e superficial (...) tira da responsabilidade do professor, em diálogo com seus alunos e com suas leituras, o planejamento das atividades de leitura em que vai engajar-se com sua classe (LAJOLO, 1993, pp. 72 e 73).

Coloca-se aqui, portanto, outro problema na base da formação do professor leitor que tem, por sua vez, a incumbência de formar leitores. Esse problema consiste no fato de que, na maioria das vezes, enquanto leitor, ele é fruto desse processo de escolarização massificador e impositivo, quer pelas circunstâncias políticas quer pelas circunstâncias sociais e profissionais. E é, ao mesmo tempo, agente desse processo, colaborando (ainda que não queira ou não se aperceba disso) para proporcionar a seus alunos uma experiência de leitura restrita à sua função escolar, o que pode significar a esterilização dessa experiência (ZILBERMAN, 1985, p. 22).

Encerro o presente capítulo concluindo que podem estar nos problemas apresentados neste último item algumas razões para que a escola, em muitos casos, acabe distanciando seus alunos da leitura.

CAPÍTULO 3 – LEITURA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Muitos especialistas já salientaram as profundas ligações entre leitura e escola. Coloco agora um pouco do que pensa a sociedade, representada pelos entrevistados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil realizada em 2011.

Na parte II do livro *Retratos da Leitura no Brasil 3*, elaborado a partir da análise dos índices dessa pesquisa, à página 279, lê-se que, diante da pergunta “O que a leitura significa?”, 64% dos entrevistados responderam que ela é “fonte de conhecimento para a vida”; 41% disseram que leitura é “fonte de conhecimento e atualização profissional”; 35%, que ela é “fonte de conhecimento para a escola/faculdade”; 21%, que é “uma atividade interessante”; e 18%, que é “uma atividade prazerosa”.

Como se vê, essas respostas apontam para uma visão positiva sobre a leitura, colocando-a como fonte de vários tipos de conhecimento e como atividade “interessante” e “prazerosa”. Não me esqueço de que essas afirmações devem ser analisadas com cuidado, levando-se em consideração alguns fatores, entre eles, a “necessidade”, por parte do entrevistado, de dar uma resposta “correta” ao entrevistador. No entanto, tais respostas não podem ser ignoradas.

Essa brevíssima descrição de um determinado contexto dentro do tema *leitura* evidencia, entre outras coisas, um grande *descompasso*: temos, de um lado, uma prática cultural fortemente ligada ao universo escolar, que se apresenta como indispensável e grandemente valorizada, à qual se deve, portanto, almejar. Por outro lado, temos uma realidade formada por jovens que, em sua maioria, aparentemente, desconhecem ou desconsideram a necessidade de se tornarem leitores.

No presente capítulo, discorro sobre as políticas públicas, assim como outras iniciativas de instituições privadas, praticadas no Brasil desde o século XIX com o intuito de diminuir a distância entre os brasileiros e a leitura.

3.1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA

As causas (históricas, culturais, socioeconômicas etc.) que levam ao *descompasso* mencionado anteriormente são muitas, conforme poderá ser observado ao longo desse trabalho. Nesse momento, direciono o foco para algumas das políticas públicas, e outras de iniciativa da sociedade civil, que procuraram/procuram, de alguma forma, minimizar os

efeitos produzidos por esse distanciamento entre jovens em idade escolar e a leitura. Como se verá, a maioria delas estreita e reforça o vínculo entre o processo de escolarização dos brasileiros e a sua formação leitora.

Sobre políticas públicas é importante atentar para alguns fatos. O primeiro deles é que elas não são neutras e que, apesar de representarem, em teoria, o interesse da maioria da população, elas, de fato, “expressam, principalmente, as intenções e ideias dos grupos que detêm a hegemonia política e econômica” (SERRA, 2003, p. 67).

Outro evento, do qual não se pode esquecer com respeito a esse assunto, também citado por Elizabeth D’Angelo Serra, é que em democracias fortalecidas e bem organizadas essas políticas são construídas na relação entre sociedade civil e seus representantes eleitos pelo voto. Portanto, a opinião pública tem papel decisivo na formulação e execução das políticas públicas. Aqui no Brasil, porém, em consequência de nossa jovem democracia, sabemos que a participação da maioria da população na constituição de políticas que representem seus interesses ainda é algo em construção (SERRA, 2003, p. 67).

Ainda nesse sentido, não se pode ignorar que toda política pública, para ser implementada, exige um orçamento, exige recursos, que serão adquiridos por meio de negociações e pressões sociais realizadas por grupos que têm poder de negociação e que, por isso, nem sempre os melhores projetos serão aqueles contemplados com maior orçamento (FONSECA, 2009, pp. 106 e 107).

Ciente do contexto político e econômico sobre o qual toda ação pública se pauta, sem, no entanto, me embrenhar por mais esse caminho que se abre, proponho que comecemos o percurso pelas bibliotecas, tomando-as “como espaço institucional para o uso coletivo de livros e, conseqüentemente, do direito à leitura” (SERRA, 2003, 78).

3.2. BIBLIOTECAS: BREVE HISTÓRICO E PROGRAMAS DE INCENTIVO

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, chega até aqui um acervo de sessenta mil peças, entre livros, manuscritos, mapas, estampas, moedas e medalhas. Esses itens compõem o acervo da atual Fundação Biblioteca Nacional (FBN), que hoje é considerada pela UNESCO uma das dez maiores bibliotecas nacionais do mundo e também a maior biblioteca da América Latina, com um acervo calculado em cerca de nove milhões de

itens⁸. Encontra-se aí o primeiro passo dado no sentido de atingir o “ideal da aquisição do conhecimento por meio do acesso ao livro e à leitura” (GOMES, 2012, p. 123), ainda que ele tenha sido dado para, inicialmente, atender às necessidades dos nobres e da elite (Idem).

De lá para cá, entre uma ação e outra, em 13 de maio de 1992, por meio do Decreto Presidencial nº 520⁹, é instituído o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), como órgão subordinado à FBN¹⁰. De acordo com o SNBP, o Brasil possui atualmente 6060 bibliotecas públicas, em 5453 municípios¹¹, o que demonstra um grande avanço nos esforços para se levar leitura gratuita à população.

Mesmo que saibamos que a existência de bibliotecas, por si só, não seja capaz de criar leitores (GOMES, 2012, p. 124), poderíamos crer que, nos números acima apresentados, estaria a resposta para perguntas ou a solução para problemas apontados há tempos por pesquisadores do assunto?

Magda Soares, por exemplo, em texto de 1996 sobre alfabetização e cidadania, afirmava que “embora se ensine a ler e a escrever, dificulta-se, até impossibilita-se, o acesso à leitura” e, em seguida, questionava: “onde estão as bibliotecas escolares e públicas?” (SOARES, 2010, p. 59). Elizabeth D’Angelo Serra (2003) denunciava

Gostaríamos de ressaltar que mais um sintoma grave da exclusão social é a falta de uma política para bibliotecas, que deve ser parte obrigatória de uma política de leitura. As bibliotecas, em países desenvolvidos e onde há democracias fortes, bem como em regimes socialistas, são espaços cultivados pela sociedade e preservados e mantidos tanto pelos governos como por empresas. Essas bibliotecas, além de oferecerem a oportunidade de acesso à leitura, oferecem serviços à comunidade. Um sistema de bibliotecas que atenda à população, em todos os níveis, é uma das marcas do regime democrático. (SERRA, 2003, p. 78)

Um programa, que se liga diretamente às bibliotecas, e que se apresenta como uma ação exitosa de mediação de leitura é o Programa Nacional de Incentivo à Leitura, o PROLER-FBN. Instituído em 13 de maio de 1992 e vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN), foi instalado na Casa da Leitura, no Rio de Janeiro, com o compromisso de promover ações de valorização social da leitura. Passando por várias reformulações de lá para cá, o PROLER define-se como um programa que sugere e formula metas e indicadores culturais de ação, que busca recursos para conferir eficácia às políticas públicas de livro e

⁸ http://www.bn.br/portal/?nu_pagina=11. Acesso em 25/05/2014.

⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0520.htm. Acesso em 25/05/2014.

¹⁰ <http://snbp.bn.br/historico/>. Acesso em 25/05/2014.

¹¹ <http://snbp.bn.br/indicadores/dados-das-bibliotecas-publicas/>. Acesso em 25/05/2014.

leitura e que procura ampliar sua representação em municípios e comunidades de todo o país, formando uma rede de cooperação¹².

Há uma série de estudos detalhados sobre o funcionamento, o alcance e o trabalho das bibliotecas públicas brasileiras, os quais, certamente, investigam as possíveis respostas para algumas das questões colocadas ao longo dessa breve descrição. Porém, não é esse o fenômeno sobre o qual se volta este estudo. Ressalto que o objetivo maior desta pesquisa é analisar alguns aspectos do funcionamento de um espaço – a *Sala de Leitura* – que, ainda que não seja chamado de *biblioteca*, acaba exercendo, em parte, essa função dentro de *uma escola pública estadual específica*, como veremos mais à frente.

3.3. O LIVRO DIDÁTICO E OUTROS PROGRAMAS DE DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS

Retomando o fio que nos conduzia à história das políticas públicas de incentivo à leitura, chegamos a um ponto do qual não se pode fugir quando se fala em formação de leitores em nosso país: o livro didático. De acordo com Marisa Lajolo, o livro didático representa um papel central “no panorama das práticas de leitura no Brasil, uma vez que ele sempre esteve (e parece permanecer) em posição hegemônica devido à intensidade de seu uso e à obrigatoriedade de seu manuseio no interior das práticas de leitura” (LAJOLO, 1999, p. 91).

Lajolo e Zilberman (1991) destacam a “aliança livros-escola”, selada logo nos primeiros anos de nossa história editorial. Isso se dá em 1810, após o príncipe-regente D. João autorizar a utilização de prelos no Brasil, o que permitiu a implantação da imprensa na então colônia lusitana. Entre os primeiros títulos publicados pela Imprensa Régia está a bibliografia recomendada aos alunos da Real Academia Militar. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 130)

Diante disso, penso que compreender um pouco da história do alcance e do papel desse tipo de suporte de leitura, dentro da linha das políticas públicas que tenho seguido até aqui, é fundamental para que se compreenda também os caminhos percorridos por muitos brasileiros em seu processo de formação enquanto leitores.

Parte dessa presença do livro didático na casa e na vida dos brasileiros pode ser comprovada por meio dos dados de pesquisas sobre letramento e leitura no Brasil. Como se

¹² PROLER: Concepções e diretrizes. Disponível em: <http://www.bn.br/proler/images/PDF/cursos3.pdf>. Acesso em 28/05/2014.

vê, recorri a algumas delas em busca de informações e de um entendimento maior do que elas representam. E, em especial, aos artigos publicados em função delas, por pesquisadores e profissionais relacionados à leitura.

Começamos pelo INAF 2001, no qual se verifica que, diante da pergunta sobre quais materiais escritos, entre doze sugeridos, eles tinham em sua casa, 59% dos 2 mil entrevistados responderam possuir livros didáticos e 58%, livros infantis. A pesquisadora Márcia Abreu, comenta que a constatação desses dados surpreende, pois supõe-se que livros didáticos e infantis têm destinatários muito específicos. No entanto, verifica-se que eles se encontram em todo tipo de casa (ABREU, 2003, p. 37). De acordo com Serra (2003, p. 81), nesses dois itens há a presença da distribuição desse tipo de literatura pelo governo, assim como no caso dos dicionários, mencionados por 65% dos entrevistados.

Quanto à pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, nos questionários aplicados ao final do ano de 2007 (5.012, no total), 34% dos entrevistados (mais de 32 mil pessoas com mais de cinco anos de idade, alfabetizadas ou não) declararam possuir livros didáticos. Apenas a Bíblia supera essa presença, tendo sido mencionada por 45% dos entrevistados (*Retratos da Leitura no Brasil*, 2008, p. 176). Acrescento, ainda, que 29% de representantes da classe D e 40% da classe E declararam possuir livros distribuídos pelo governo ou pela escola¹³. Na edição de 2011, os 5.012 questionários aplicados a pessoas da mesma faixa etária e escolaridade da edição anterior, revelaram que os livros didáticos representam 30% dos materiais mais lidos e 60% dos gêneros lidos mais frequentemente¹⁴.

Esses dados ajudam a mostrar a importância de uma das mais antigas e eficientes políticas de fomento à leitura, o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. Iniciado em 1929, com outra denominação, destaca-se “por ser o mais antigo dos programas de distribuição de livros, responsável pela oferta de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino”. (RÖSING, 2012, p. 101). Sofre mudanças ao longo do tempo, com o decorrer da história e das exigências políticas e sociais, amplia o público beneficiado e o alcance.

Segundo informações disponíveis no site da FNDE¹⁵, o programa passa dos livros distribuídos apenas aos alunos dos anos iniciais da escolarização básica, a todos os alunos e disciplinas de Ensino Fundamental e Médio (PNLEM), chegando ao PNLA, destinado à

¹³ Retratos da Leitura no Brasil, 2008, p. 205.

¹⁴ Retratos da Leitura no Brasil 3, 2012, pp. 289 e 290.

¹⁵ <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 27/05/2014.

alfabetização de jovens e adultos, em 2009. Entre 2010 e 2011, amplia esse atendimento a todos os alunos e disciplinas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio.

A partir de 2001, aumenta o atendimento a alunos com deficiência visual e auditiva, distribuindo livros em braile, com caracteres ampliados e na versão MecDaisy¹⁶. Também em 2001, inicia-se a gradativa distribuição de dicionários de língua portuguesa aos alunos com o intuito de garantir que, aos poucos, toda população estudantil disponha de material necessário ao bom desempenho da vida escolar. Atlas Geográficos também são distribuídos para as escolas que possuem turmas de EJA e de 5ª a 8ª séries regulares. O material multimídia e a versão digital dos livros impressos figuram como avanços tecnológicos ocorridos a partir de 2012.

Merece destaque, também, o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE¹⁷. Criado com o objetivo de fornecer às escolas públicas das redes federal, estadual e municipal acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais referentes ao currículo da educação básica, atende, com acervos diferentes e específicos, aos professores (PNBE do Professor) e aos alunos de diferentes segmentos: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA. Há também obras em formato digital acessível MecDaisy.

Serra (2003) reforça que

Os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – possibilitaram, pela primeira vez, que critérios de qualidade fossem os principais norteadores das compras dos livros de literatura para as escolas públicas, culminando com o pioneiro programa *Literatura em minha casa*, que distribuiu 80 milhões de livros de literatura para as crianças das 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental levarem para suas casas e, assim, proporcionar a oportunidade de leitura sem cobranças, de leitura em família (SERRA, 2003, p. 77).

É importante que se perceba na citação acima a questão dos critérios de qualidade, os quais, ainda de acordo com Serra (2003, pp. 76 e 77), passaram a fazer parte das propostas do MEC (Ministério da Educação) durante o governo Fernando Henrique Cardoso, assim como a moralização nas compras dos livros didáticos.

¹⁶ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13786%3Aprograma-amplia-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-ao-converter-texto-em-audio&catid=205&Itemid=826. Acesso em 27/05/2014.

¹⁷ Resolução/CD/FNDE nº 7, de 20 de março de 2009 (Alterada), disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3292>. Acesso em 27/05/2014.

Está traçado, até aqui, portanto, uma espécie de “mapa” que mostra os caminhos pelos quais se chega à presença marcante do livro didático nas casas dos brasileiros e à relevância de seu papel em nossa formação leitora. Essa trajetória fica ainda mais clara se relacionarmos esses programas de universalização do acesso a livros ao fato de o Brasil ter conseguido, na última década, garantir também o acesso universal de todas as crianças de 7 a 11 anos a vagas no ensino fundamental público (ROJO, 2009, p. 28).

3.4. OUTRAS INICIATIVAS DE INCENTIVO À LEITURA

As iniciativas de incentivo à leitura não são, no entanto, apenas públicas. A sociedade civil organizou-se para criar programas como a FNLIJ – Fundação Nacional de Literatura Infantil e Juvenil. Criada em 23 de maio de 1968, define-se, segundo informações disponíveis na página virtual da FNLIJ¹⁸, como uma instituição de direito privado, de utilidade pública federal e estadual, com a missão de promover a leitura e divulgar o livro de qualidade para crianças e jovens, por meio de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias. Destaca-se, entre suas ações, a *Ciranda de Livros*, que “em quatro anos, distribuiu em 30 mil escolas carentes de diferentes municípios 60 títulos representativos da nossa literatura nacional” (GOMES, 2012, p. 128).

É importante mencionar ainda um outro programa, fruto de uma parceria entre MEC e Fundação Itaú Social, que tem alcançado grande parte das escolas públicas brasileiras nos últimos anos. Trata-se da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, que contou, na edição de 2012, com a participação de 100 mil professores, envolvendo todos os estados e 91% dos municípios. Seu objetivo é desenvolver ações de formação de professores que contribuam para a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas¹⁹.

3.5. PROGRAMAS DE INCENTIVO À LEITURA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Além das iniciativas de alcance nacional no sentido de facilitar a aproximação entre brasileiros e leitura, há, também, algumas restritas ao estado de São Paulo. Por intermédio da FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação – órgão criado em 1987, com o objetivo de viabilizar e executar as políticas educacionais da Secretaria de Educação do

¹⁸ <http://www.fnlij.org.br/site/o-que-e-a-fnlij.html>. Acesso em 28/05/2014.

¹⁹ Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Disponível em https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=55. Acesso em 31/05/2014.

Estado de São Paulo (SEE-SP)²⁰, a partir de 2008, chegava a cada aluno matriculado na rede pública estadual um kit de leitura. Ao final do ano de 2014, porém, os kits não foram entregues.

Além desses kits, que eram formados por três obras de gêneros e autores diferentes para cada série/ano, e destinados à formação de uma biblioteca pessoal do aluno, as bibliotecas e Salas de Leitura recebem também kits com livros destinados à leitura pelo professor e à constituição do acervo geral dessas Salas.

Mais adiante, nesse texto, dedico-me a uma análise mais aprofundada sobre questões que dizem respeito à utilização desse acervo por alunos e professores. Por ora, acredito que um breve panorama das ações de incentivo à leitura, bem-sucedidas ou não²¹, concretizadas por iniciativas tanto governamentais quando civis, tenha se delineado aqui.

Finalizo o presente capítulo em concordância com Galvão que apontava, já no início da última década, para “uma tendência à democratização da posse e da circulação de objetos de leitura”, mas afirmava “que somente a presença de materiais escritos em casa durante a infância não gera nem assegura, de maneira linear e progressiva, que as pessoas que por essa experiência passaram sejam portadoras de altos graus de escolarização ou letramento” (GALVÃO, 2003, p. 130). Sendo assim, confirma-se a relevância do papel do professor/mediador de leitura na formação competente de estudantes e leitores.

²⁰ <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaQuemSomos.aspx?contextmenu=quemso>. Acesso em 28/05/2014.

²¹

CAPÍTULO 4 – COMUNIDADE ESCOLAR, LEITURA E IDENTIDADE

Nesse capítulo faço uma descrição da comunidade escolar onde está implantada a Sala de Leitura a partir da qual se realizou esta pesquisa, caracterizando seu perfil histórico e social. Em seguida, discorro a respeito das questões relativas à identidade no mundo pós-moderno, contando com as contribuições de Zygmunt Bauman e Stuart Hall e ampliando a visão sobre o tema por meio do conceito de cultura-mundo, discutido por Gilles Lipovetsky e Jean Serroy. Na sequência, relaciono o tema da identidade com a leitura servindo-me das reflexões de Michèle Petit. Para encerrar o capítulo, parto de algumas considerações de Calligaris, Petit e Bauman no tocante à caracterização do jovem na sociedade contemporânea.

4.1 A COMUNIDADE ESCOLAR

Volto-me agora especificamente para a escola onde se encontra a SL, foco do presente estudo. Primeiramente, discorrerei sobre a comunidade escolar que abriga a referida sala, uma vez que compreender o perfil histórico-social desta escola é importante tanto para que se compreenda a própria SL ali instalada, quanto para abrir portas que levem à compreensão do papel exercido por um programa governamental de incentivo à leitura em outras comunidades escolares da atualidade com perfil semelhante.

A escola em questão está localizada em um município de pequeno porte²², no oeste do estado de São Paulo, e, por ser a única escola pública desse município a oferecer o Ensino Fundamental Ciclo II, recebe diariamente a quase totalidade das crianças e jovens da cidade com idades entre 10 e 18 anos (portanto, cursando o Ciclo II do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – e o Ensino Médio).

De acordo com dados e informações disponíveis no *Espaço do Servidor* do portal da *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*²³, a escola contava, em maio de 2014, com 1111 alunos, distribuídos em 34 turmas:

- Ensino Fundamental: 581 alunos em 19 classes;
- Ensino Médio: 349 alunos em 12 classes;

²² População estimada em 2013: 13.501 habitantes. População contabilizada pelo Censo 2010: 12.799 habitantes. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=354170&search=sao-paulo/quata>. Acesso em 24/11/2013.

²³ Disponível em: <http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet/dw>. Acesso em 19/06/2014.

- Eja Presencial Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries (multisseriadas): 91 alunos;
- Eja Presencial Ensino Médio: 90 alunos em 3 turmas (1º Termo, 2º Termo, 3º Termo).

Tais números, assim como o fato de ser ela a única escola pública estadual existente na cidade, tornam-na a maior e mais importante instituição escolar a oferecer os segmentos de ensino acima mencionados. Essa situação contrasta com a história de um passado não tão distante em que as famílias, agora quase que totalmente urbanizadas (segundo dados do IBGE 2010²⁴), moravam nas áreas rurais do município, que chegou a ter, de acordo com o “Álbum Histórico do Município” (GIOVANNETTI, 1953), na década de 1940, “cerca de 30 unidades escolares rurais”.

Depoimentos de professores que ainda atuam na escola revelam que a existência de escolas em colônias e bairros rurais do município foi uma realidade até o início dos anos 1990, sendo que muitos desses professores começaram sua carreira nessas escolas. A presença e a expansão de uma importante indústria sucroalcooleira na cidade influenciaram, em grande medida, para a modificação desse cenário, gerando, entre outros fenômenos sociais, uma *migração* constante para a área urbana do município.

Esta migração campo-cidade pode ser considerada tardia, se relacionada ao intenso processo de urbanização ocorrido no restante do país, a partir dos anos 1950 e 1960, que resultou na realidade que vivemos hoje: de cada dez brasileiros, oito moram em cidades (VALIM, 2009, p. 15). No caso do município em questão, de cada dez habitantes, 9,3 moram na área urbana (de acordo com os dados do Censo 2010, expostos acima).

Esses números superam, portanto, a relação entre moradores urbanos e rurais existente na média do país. E devem ser creditados à presença da indústria sucroalcooleira no município que, a partir da década de 1980, dá início ao processo de “desruralização” dos trabalhadores do campo (CORREIA, 1994, p. 210).

A compreensão do fenômeno de migração campo-cidade, assim como qualquer outro processo migratório, contribui para a compreensão de como vem se formando a sociedade brasileira e se enquadra dentro de um processo muito mais amplo de mobilidade de massa (VALIM, 2009, p. 9).

²⁴ A população urbana do município contava, em 2010, com 12.011 pessoas morando na área urbana e com 788 pessoas morando na área rural, perfazendo um total de 12.799 habitantes. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=354170&idtema=1&search=sao-paulo|quata|censo-demografico-2010:-sinopse->. Acesso em 19/06/2014.

Além disso, ela é representativa do fato de que “os migrantes são o resultado do processo econômico e político do país” e de que eles se movem “incentivados pelo sonho de uma vida melhor ou movidos pela necessidade de sobreviver” (VALIM, 2009, p. 9). Mais que isso, “A *migração* dos trabalhadores não é, obviamente, nova, mas a globalização está estreitamente associada à aceleração da migração” (WOODWARD, 2013, p. 22).

Ainda que a questão da migração (e outras questões, como a das “sociedades de consumo” de que trato adiante) não seja o tema ou o objeto dessa pesquisa, ela está, de alguma forma, envolvida na construção da identidade dessa comunidade escolar. Pensar sobre ela, portanto, é também uma forma de compreender as pessoas que constituem e caracterizam esse grupo.

Por isso, amplio esse assunto acrescentando o que esclarece a pesquisadora Ana Valim (2009) a respeito do início do grande processo de migração do campo para a cidade no Brasil. Segundo ela, o sonho do governo brasileiro de que o país ingressasse na era das sociedades modernas, industriais e de consumo se tornou realidade, a partir de 1949-50, com a chegada das grandes empresas de países capitalistas desenvolvidos, e, nesse cenário, a migração para as cidades e a modernização da agricultura seriam o caminho para a realização desse sonho (VALIM, 2009, p. 12).

A instauração de uma sociedade fortemente urbanizada tem sua base, portanto, no fortalecimento da sociedade de consumo. De acordo com o que Bauman expõe no livro *Globalização* (1999), é preciso entender que, quando falamos em uma “sociedade de consumo”, nos referimos a algo muito mais amplo do que o fato de que os seres humanos, ou de que todas as criaturas vivas, “consumam”.

Na verdade, estamos falando de uma sociedade diferente da sociedade que nos precedeu, a sociedade moderna, que se caracterizava por ser uma “sociedade de produtores”. Hoje, somos moldados, enquanto membros de uma sociedade de consumo, pelo dever de desempenhar o papel de consumidores (BAUMAN, 1999, pp. 87 e 88).

Em outro livro, *Sobre Educação e Juventude* (2013), Bauman coloca o tema do consumismo nos seguintes termos

Do berço ao túmulo, somos treinados e adestrados a tratar as lojas como farmácias repletas de remédios para curar ou pelo menos aliviar todas as moléstias e aflições em nossas vidas e nas vidas em comum. Lojas e compras adquirem uma dimensão plena e verdadeiramente escatológica (...). Comprar por impulso e livrar-se de pertences não mais atraentes o bastante a fim de colocar outros, mais interessantes, em seu lugar são nossas emoções

mais instigantes. A plenitude do prazer de consumir significa a plenitude da vida (BAUMAN, 2013, p. 83).

Posto isso, retomo o contexto observado nesse estudo, a escola em que foi implantada a Sala de Leitura, na cidade de Quatá, interior do estado de São Paulo. Esta escola está inserida numa realidade que abriga uma história de *transformações e migrações* – assim como muitas outras escolas e realidades – causadas, em grande parte, pela movimentação produzida por uma sociedade de consumo, na qual “O consumidor é uma pessoa em movimento e fadada a se mover sempre” (BAUMAN, 1999, p. 93).

Levando-se em consideração que essa escola é a instituição de ensino do município que mais recebe alunos da comunidade histórica e socialmente acima apresentada (ainda que essa descrição não seja capaz de abordar toda sua complexidade), é possível chegar a algumas conclusões a respeito da constituição sociocultural, sobretudo, do corpo discente desta escola, nos dias de hoje.

A primeira delas é que ele é constituído por crianças e jovens que, em sua maioria, já nasceram e cresceram na área urbana desta ou de outra cidade de perfil semelhante (considerando-se que muitas famílias migraram para o município em função das oportunidades de trabalho oferecidas pela agroindústria de açúcar e álcool²⁵). Outra, é que, ao mesmo tempo em que essas crianças e jovens estão naturalmente ligados à vida urbana, eles possuem estreitas e recentes relações com a vida na área rural, onde, provavelmente, moravam seus pais e avós e onde estes receberam (se receberam) a escolarização básica.

Essas crianças e jovens viveriam, portanto, numa espécie de limiar. Estão entre um mundo ainda marcado por uma forte relação com o campo, com o trabalho no campo e com os modos sociais de convivência característicos dessa realidade. Mas, ao mesmo tempo, encontram-se imersos em um mundo urbano, provavelmente de periferia, onde se apresentam novas necessidades e formas de contato social, de consumo e, no caso que mais interessa a esse trabalho, de relação com práticas letradas diferentes daquelas com as quais conviveram seus ascendentes mais próximos.

²⁵ Ainda que não seja o objeto de estudo desta pesquisa o estudo das migrações no município, nem sua relação exata com questões relacionadas diretamente ao trabalho, os dados do Censo 2010 revelam que, neste ano, havia 1.491 pessoas com mais de 5 anos de idade, residentes em Quatá, que ali não viviam em 31/07/2005. Esses migrantes representavam, portanto, quase 12% da população residente, então, no município. <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=354170&idtema=97&search=sao-paulo|quat%C3%A1|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-migracao-->

A partir de uma análise da pesquisa do INAF 2001, Ana Maria de Oliveira Galvão tece alguns comentários que podem propiciar uma melhor compreensão sobre as relações sociais com base na oralidade – marca das sociedades rurais – e a presença marcante da circulação do impresso nas zonas urbanas. Ela escreve que

morar na zona urbana, onde a circulação do impresso é muito maior e a escrita assume um significado central na vida de seus moradores, possibilita um contato permanente e involuntário com materiais de escrita; mesmo para os analfabetos, estar na cidade significa usar, em alguma medida, o escrito e o impresso. Na zona rural e nas pequenas cidades, por outro lado, as formas de comunicação e de sociabilidade são, predominantemente, calcadas na oralidade, o que torna a escrita, em muitos casos, desnecessária no cotidiano das pessoas. (...) No caso brasileiro, os dados mostram também que a presença de materiais escritos em casa e sua utilização no cotidiano da família estão diretamente relacionados (...) ao tipo de localidade e região em que mora (o entrevistado). (GALVÃO, 2003, p. 136).

Ao ler essas considerações, não há como não me remeter à comunidade onde vivo e com a qual trabalho, onde está situada a Sala de Leitura focalizada por esse estudo. Em muitas situações, a leitura ali não apresenta nenhuma “utilidade prática”, uma vez que outros meios de sociabilidade e de partilha, como a convivência e a troca entre vizinhos e parentes, o carro de som que anuncia os falecimentos, as leituras em voz alta feitas nas missas, a rádio local, o jornal televisivo etc. cumpriram e ainda cumprem esse papel utilitário e comunicativo.

Além dessa relação de considerável distanciamento com a leitura, não é preciso muito tempo passado junto ou muito diálogo com os alunos para perceber que

o horizonte de muitos habitantes da zona rural, de condição modesta, como também o horizonte popular urbano, foi por muito tempo, e ainda o é com frequência, a família, os vizinhos, “nós”. Enquanto o resto do mundo é visto como “eles”, com traços bem mal definidos (PETIT, 2008, p. 95).

Para sociedades como estas, que constituem escolas como a escola em que atuo, a leitura pode surgir como “uma promessa de não pertencer somente a um pequeno círculo (...). De viajar sem sair do lugar, de se abrir para o novo, para o que está distante” (PETIT, 2008, p. 96). No entanto, para que isso ocorra com aqueles que pertencem a essas comunidades, leitura e leitores precisam “transgredir alguns interditos”, ainda que a sociabilidade tradicional tenha perdido e esteja perdendo importância (PETIT, 2008, pp. 105 e 106).

O primeiro desses interditos tem a ver com o fato de que “ao ler, a pessoa se entrega a uma atividade cuja ‘utilidade’ não é bem definida” (PETIT, 2008, p. 105). Viver no campo significa ter sempre trabalho a fazer, estar sempre ocupado. Ler, num lugar onde essa é a ética compartilhada (PETIT, 2008, p. 105), pode significar algo como “perder o tempo”, “ser mole”, ou “ser preguiçoso”.

Além disso, como expõe Petit, esse primeiro interdito, o da leitura ser algo “inútil”, “se vê duplicado pelo fato de a leitura ser um prazer solitário” (PETIT, 2008, p. 106), que se configura como um segundo interdito. Ainda de acordo com Petit, há um terceiro interdito, ligado ao segundo, que, certamente, se aplica a nossa sociedade brasileira, fortemente marcada pelo controle religioso e político,

no campo, mais do que nas cidades, o domínio da língua e o acesso a textos impressos foram por muito tempo privilégio daqueles que detinham o poder, ou seja, os notáveis, os representantes do Estado e da Igreja. E esses sempre quiseram fiscalizar os leitores (...). Confrontar-se diretamente com os livros, sem intermediários, é distanciar-se desse modelo religioso das leituras edificantes, da leitura vigiada (...) (PETIT, 2008, pp. 106 e 107).

Assim, “ler”, no campo ou na cidade, “pressupõe muitas vezes transgredir esses interditos, seja negociando com eles, seja usando de astúcia frente a valores que, durante séculos, deram sentido à vida e cuja memória parece sempre pesar sobre o modo de viver e de pensar” (PETIT, 2008, p. 107). A leitura, muitas vezes, pode supor “rupturas, separações bruscas do tipo de infância” (PETIT, 2008, p. 108), ou do tipo de religiosidade que se vivia ou se praticava.

Ao contrário do que se possa pensar, “ler”, em certos grupos, pode não ser tão natural quanto parece, ainda que a pessoa disponha de algumas competências e certo grau de escolarização (PETIT, 2008, p. 103). Na verdade, “a leitura pode se revelar impossível, ou arriscada, quando pressupõe entrar em conflito com os modos de vida, com os valores próprios do grupo ou do lugar em que se vive” (PETIT, 2008, pp. 103 e 104), como se verá adiante nos depoimentos de um aluno.

Não podemos nos esquecer de que, no decorrer da história, muito da resistência e do controle que se impôs à leitura e aos modos de ler está relacionado ao medo dos detentores do poder – político, religioso, simbólico ou doméstico – de perderem o monopólio do sentido, o que desencadeia (e até determina) as ações de resistência contra a leitura (PETIT, 2008, p. 111).

Isto se explica pelo fato de as histórias serem, muitas vezes, inquietantes, assim como as palavras, que têm também a “característica peculiar de escapar do controle dos signos, a partir do momento em que cada um pode carregá-las de seu próprio desejo e associá-las, a seu modo, a outras palavras” (PETIT, 2008, p. 114).

Ao pensar nos “perigos” que a leitura pode representar em certas circunstâncias ou para certos grupos, talvez se crie uma falsa ideia de que ela promova o individualismo, se se pensa numa perspectiva nostálgica em relação à vida em comunidades. No entanto, Petit

esclarece que, ao contrário disso, observou que a leitura pode “conduzir a círculos mais amplos de relação, a novas possibilidades, a outras maneiras de convívio. E desempenha um papel importante na democratização da sociedade” (PETIT, 2008, p. 111).

Diante do exposto até aqui, evidencia-se toda a problemática que emerge quando se relaciona a constituição histórico-social da comunidade escolar em questão com a leitura e as práticas letradas. Nesse cenário, alunos e leitura vivem uma relação ambígua, marcada por conflitos e descobertas. Foi nele que fortaleci a crença de que se fazia necessária uma análise cuidadosa da relação que se estabelece entre a Sala de Leitura e as histórias de leitura de professores e alunos da escola.

4.2. A COMUNIDADE ESCOLAR E AS IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO

As colocações feitas até aqui situam essa comunidade escolar específica dentro de um *outro* contexto, muito mais amplo e representativo da realidade de várias cidades e, conseqüentemente, de muitas escolas. A fim de compreendê-lo melhor, proponho sua análise à luz das considerações de alguns pensadores da contemporaneidade a respeito de certos fenômenos que constituem a realidade atual.

O primeiro desses fenômenos, apresentado por Stuart Hall, diz respeito à questão do “deslocamento das identidades”, que seria o causador de uma “‘crise de identidade’ para o indivíduo” (HALL, 2011, p. 9). Em consonância com Hall, o sociólogo Zygmunt Bauman discute o fenômeno da realocação das pessoas e da destruição de suas identidades (BAUMAN, 2005, p. 100), determinadas por uma série de fatores que estão, de certa forma, relacionados aos processos de globalização.

Encontro, ainda, no conceito de cultura-mundo, desenvolvido pelos pesquisadores franceses Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2011), importantes contribuições que ampliam a compreensão do tema “identidade”. Este, por sua vez, norteia vários pontos dessa pesquisa, visto que o que se objetivava era, desde o início, compreender também como esse tema se relaciona com a leitura, de maneira geral e, mais especificamente, com a Sala de Leitura.

Stuart Hall (2011) deixa claro, logo no início de seu texto *A identidade cultural na pós-modernidade*, que o conceito de “identidade” é demasiadamente complexo e muito pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea (HALL, 2011, p. 8). E, nas primeiras páginas do texto, explica de maneira simplificada três concepções de identidade: (a) do sujeito do Iluminismo: o núcleo interior, o centro essencial de uma pessoa (HALL, 2011,

p. 11); (b) do sujeito sociológico: cujo núcleo interior não é autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com a cultura, representada por outras pessoas que fazem a mediação para o sujeito dos valores, sentidos e símbolos; o “eu real” é constantemente modificado num diálogo com os mundos culturais exteriores (Idem, pp. 11 e 12); (c) do sujeito pós-moderno: não há uma identidade fixa; o sujeito assume identidades diferentes em momentos diferentes; temos identidades contraditórias (Idem, p. 13).

Tomo, sobretudo, a terceira concepção de identidade – a do sujeito pós-moderno – como aquela por meio da qual me proponho a compreender minha comunidade escolar e a forma como os sujeitos ali dentro estão relacionados a essa concepção.

Bauman (2005) escreve que “você só tende a perceber as coisas e colocá-las no foco de seu olhar perscrutador e de sua contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou o decepcionam de alguma forma” (BAUMAN, 2005, p. 23). A preocupação com a identidade é, pois, algo que surge quando surge também a necessidade de se perguntar “quem *sou*” – e perguntar ‘quem você é’ só faz sentido se você acredita que possa ser outra coisa além de você mesmo” (BAUMAN, 2005, p. 25).

Dessa forma “Quando a identidade perde as âncoras *sociais* que a faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um “nós” a que possam pedir acesso” (BAUMAN, 2005, p. 30).

Uma das conclusões a que se pode chegar a partir dessas colocações é que a necessidade de se fixar identidade(s) pressupõe a existência de uma crise, pois em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido (SILVA, 2013, p. 75).

Essa crise pode ser fruto de diversas circunstâncias, mas, numa abordagem sociológica da questão, a palavra *crise* aponta para fatores relacionados ao fenômeno que tem sido chamado de *globalização*, o qual se entende aqui por “um complexo de processos e forças de mudança”, cujas características espaciais e temporais têm efeito importante sobre as identidades culturais (HALL, 2011, pp. 67 e 68).

Outro conceito que se apresenta como um reflexo do fenômeno da globalização, e que lança luz sobre o tema da crise das identidades, é o de *cultura-mundo*, descrita e analisada por Lipovetsky e Serroy. Segundo os pesquisadores, nosso tempo insere-se numa “realidade planetária hipermoderna em que, pela primeira vez, a economia mundial se ordena segundo

um modelo único de normas, valores e objetivos (...) e em que a cultura se impõe como um mundo econômico de pleno direito” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 9).

Tais condições propiciaram o advento da segunda era da cultura-mundo, concretizada pelo hipercapitalismo de consumo que é, ao mesmo tempo, um capitalismo cultural: o das mídias, do audiovisual, do webmundo (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, pp. 9 e 10).

Essa cultura-mundo está marcada pelo fim da heterogeneidade tradicional da esfera cultural e pela universalização da cultura mercantil, que se apoderou de todas as esferas da vida social, disseminando por todo o globo a cultura da tecnociência, do mercado, do indivíduo, das mídias, do consumo e também de uma infinidade de novos problemas globais e existenciais, entre eles o da identidade (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 9).

A respeito dos problemas trazidos para a questão da identidade, os autores afirmam que “a cultura-mundo é a do indivíduo diante de si mesmo, sem rede de proteção, obrigado a se autocriar” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 143).

Tendo em vista as colocações feitas até aqui, chega-se a outra conclusão, a de que a identidade não aparece mais como naturalmente dada, pois não se trata de

um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Isto é, de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial, esta concepção de identidade não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história (HALL, 2013, p. 108).

Some-se a isso, ainda, o fato de que “as sociedades hipermodernas são aquelas em que a identidade individual não é mais recebida, mas construída” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 144).

Constatando que a identidade não é naturalmente dada ou recebida, chego a mais uma conclusão a respeito da questão da crise das identidades: a de que algo seja capaz de trazê-la à existência, ou seja, de criá-la.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, tanto a identidade quanto a diferença “são o resultado de atos de criação linguística” (SILVA, 2013, p. 76). Esclareço que Silva apresenta *identidade* e *diferença* como interdependentes e que considera a diferença não como resultado de um processo, mas como o processo mesmo no qual ambas são produzidas (SILVA, 2013, p. 76). Sendo assim, a diferença é que determina a necessidade de uma identidade.

Retornando ao raciocínio no início do parágrafo acima, dizer que identidade e diferença são “atos de criação linguística”, significa entender que elas são criações do mundo cultural e social, que “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações sociais e

culturais”, ou seja “que elas são criadas por meio de atos de linguagem” (SILVA, 2013, p. 76).

A identidade está, portanto, intrinsecamente ligada à linguagem e, tal qual a linguagem, “está sempre escapando” (SILVA, 2013, p. 84). Ainda de acordo com Silva (2013, p. 80), “a linguagem é caracterizada pela indeterminação e pela instabilidade” e identidade e diferença “são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem”.

É preciso atentar, então, para o fato de que na concepção de identidade não essencialista da modernidade tardia e da cultura-mundo, que adoto neste trabalho, as identidades se apresentam como não unificadas, como cada vez mais fragmentadas e fraturadas e sujeitas a uma historicização radical, estando sempre em processo de mudança e transformação e que “elas têm a ver com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos” (HALL, 2013, pp. 108 e 109).

Além disso, Hall chama a atenção para o fato das identidades serem construídas dentro e não fora do discurso, o que torna necessário “compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas e iniciativas específicas” (HALL, 2013, p. 109).

As práticas e os locais de formação das identidades encontram-se dentro daquele a quem Zygmunt Bauman chama de líquido mundo moderno, do qual somos habitantes e no qual

buscamos, construímos e mantemos as referências comuns de nossas identidades em *movimento* – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo (BAUMAN, 2005, p. 32).

Este mundo pós-moderno, de acordo com Coracini (2005), carrega no próprio título o termo *modernidade*, que representa o momento do encontro do homem consigo mesmo, com a razão, com a ciência e com o progresso. Porém, ele transcende esse termo, caracterizando-se como pós-panóptico, ou seja, a ideia de um mundo panóptico visível, localizável, em que é possível enxergar e explicar o que se vê, dá lugar “a um panóptico imperceptível, camuflado, que orienta sem orientar, seduz sem convencer, manobra na invisibilidade das necessidades desnecessárias, construídas, inventadas” (CORACINI, 2005, pp. 16 e 17).

É neste contexto de incertezas e de velocidade, “neste admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis” que aquilo que construímos como identidade

precisa existir, sendo assim “as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p. 33).

Precisamos, portanto, de identidades mais fluidas, não tão apegadas a tradições e modos cristalizados de ser para que encontremos nosso espaço neste mundo. Para “facilitar” esse processo de escolha e troca constantes, esse mesmo mundo disponibiliza incontáveis possibilidades de ser e existir, das quais poderíamos nos apropriar de acordo com nossa vontade e necessidade, uma vez que “As identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, captura-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas” (BAUMAN, 2005, p. 35).

Essa ideia de “liberdade”, no entanto, pode ganhar contornos diferentes se analisada com mais profundidade. É preciso considerar, primeiramente, que se abriu espaço nessa ideia “para a ilusão das escolhas individuais. Ilusão porque essas escolhas são, na verdade, ditadas pelo desejo de consumo, na esperança vã do preenchimento da falta e, portanto, da cura da angústia existencial, do medo do erro, da negligência e da incompetência” (CORACINI, 2005, p. 18).

Lipovetsky e Serroy destacam ainda, que, diante do “fim do universo social do pré-regrado”, a necessidade de buscar e construir constantemente novas identidades causa uma sobrecarga de responsabilidades para os indivíduos (2011, pp. 142 e 143).

Outro ponto a ser colocado a esse respeito é que “o anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo” (BAUMAN, 2005, p. 35). Deste modo

Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto (BAUMAN, 2005, p. 35)

Na mesma direção de Bauman, Lipovetsky e Serroy explicam que, na era hipermoderna, “confrontados com um mundo que perdeu suas bússolas e seus quadros coletivos, os indivíduos devem construir a si próprios, integralmente e de maneira permanente” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 142).

As colocações acima me conduzem imediatamente à realidade sobre a qual precisam mover-se os alunos que pertencem à comunidade escolar de que sou parte. O mundo que encontraram e sobre o qual terão de agir para (sobre)viver não lhes oferece muitas certezas. Diferentemente de seus pais, eles se encontram num mundo moderno, urbanizado e tecnológico, que requer deles uma série de habilidades que não foram requeridas de seus ascendentes. São, portanto, convidados a fazer parte de outros grupos, a exercerem outras identidades.

Fato que, como escreveu Bauman, parece, num primeiro momento, estimulante. Porém, a nova realidade que os convida, ao mesmo tempo, os distancia da segurança e do conforto do conhecido, do familiar, ainda que, como sabemos, esse mundo a partir do qual eles se referenciam esteja, muitas vezes, marcado por injustiças e exclusão.

Não se pode olvidar, ainda, que essa aparente possibilidade de “escolha” de novas identidades “não permite esquecer os laços de pertencimento, os laços de filiação, já que somos, sempre e inevitavelmente, um pouco daquilo que perdemos ou esquecemos” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 40). Está, por sua vez, montado o cenário onde os conflitos entre novas e velhas referências apresenta-se em todos os atos.

Além da insegurança que pode causar o *estar entre* um lugar e outro, nossos jovens – e alunos – têm que conviver com um fenômeno que percebem de forma mais intuitiva que consciente, e que, de acordo com Zygmunt Bauman, já soa hoje como vazio. Esse fenômeno tem a ver com o fato de que a educação não é uma garantia de promoção social, como se propagou por muito tempo, levando as pessoas a acreditarem que, se não venceram na vida, foi porque não se esforçaram o bastante, não foram tão boas quanto deveriam (BAUMAN, 2013, p. 64).

Pierre Bourdieu já alertava para o fenômeno da desvalorização dos diplomas dos estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente, no sistema escolar francês, afirmando que

a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (BOURDIEU, 1998, p. 221)

Para Bauman, esse fenômeno vem se ampliando, marcado pelo desemprego de pessoas diplomadas, ou seu emprego em condições muito abaixo de suas expectativas (BAUMAN,

2013, p. 64). As palavras que seguem oferecem uma visão mais ampla das consequências desses fenômenos para a educação como ela se apresenta hoje.

Está começando a evaporar a visão de uma mobilidade social ascendente orientada pela educação, neutralizando as toxinas da desigualdade e tornando-as suportáveis e inofensivas; e, simultaneamente, o que ainda é desastroso, rarefaz-se a visão da educação como algo capaz de manter em operação a mobilidade social ascendente. Sua dissipação significa um problema para a educação tal como a conhecemos. Mas também significa um problema para a desculpa favorita e comumente usada em nossa sociedade no esforço de justificar suas injustiças (BAUMAN, 2013, p. 67).

Como observadora da minha realidade de trabalho e de pesquisa, percebo pais e alunos reproduzindo um discurso de quem ainda acredita na educação como meio de promoção social (o que se exemplifica no esforço de mães e avós, que reconhecem no domínio pleno das habilidades de leitura e escrita, as “chaves” para o sucesso da vida escolar de seus filhos e netos, oferecendo a eles livros e gibis com o intuito de que estes melhorassem na fala, na leitura e na escrita, como se verá nos capítulos dedicados à análise das interações com as professoras e os alunos). Mas agindo como quem já notou que essa mesma educação não “abrirá as portas” que se espera para que entrem, sobretudo, na sociedade de consumidores qualificados.

Se relaciono todas essas considerações com a realidade sobre a qual me debruço como pesquisadora, o que tenho diante de mim não são, portanto, apenas adolescentes, crianças e professores que, por acaso, compõem, cada um no seu papel, uma mesma comunidade escolar. Muito mais que isso, o que vejo é uma realidade que foi sendo construída de forma complexa, que abriga em si todas as contradições e dificuldades que resultam dessa história de transformações sociais e de relações entre seus membros.

A forma como cada um desses membros se relaciona com os demais e com a situação na qual se encontra, está carregada de todos os processos e fenômenos descritos até aqui, ainda que nenhum de nós se dê conta da complexidade do espaço sobre o qual nos movemos diariamente. E o mover-se sobre esse espaço, em virtude de tudo o que o tornou o que é, não se dá sem conflitos nem frustrações.

Nesse cenário, assumimos diariamente identidades gestadas num contexto de mudanças e incertezas, de perda de referências, mas, ao mesmo tempo, de conquista de novas referências. Diante disso, proponho-me agora a tecer algumas considerações sobre a problemática que circunda a questão das identidades.

Primeiro é que os processos de globalização podem produzir

diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais ou locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade (WOODWARD, 2013, p. 21).

Em consonância com esses argumentos, faço uso também das palavras de Stuart Hall (2011), para quem a globalização tem o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas”, mas tem, também, “um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas” (HALL, 2011, p. 87).

Tomo como exemplo das possibilidades apontadas por Woodward e por Hall as colocações de Maura Penna a propósito de seus estudos sobre relatos de migrantes, encontradas no texto *Relatos de Migrantes: Questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento*. Neste texto, ela aponta que a migração implica num processo de (re) construção de referenciais de vida e que esse processo é, muitas vezes, associado a uma “perda da identidade” (PENNA, 1998, p. 108). No entanto,

a ideia de “perda da identidade” pode ser reapropriada enquanto quebra de parâmetros fixados de relação com o mundo, expressos nas formas de se reconhecer e ser reconhecido, firmados numa dada representação (de identidade) estabelecida por vezes instituída. Podemos, então, dispensar essa noção marcada pela privação, deixando de lado um modelo (idealizado) de identidade (...) para focar a dinâmica de construção e atribuição de identidades sociais (PENNA, 1998, p. 109).

Ela reforça a existência do vínculo entre a construção de identidades e as condições de existência, de cultura e de relações sociais, mas ressalta a possibilidade de elaboração pessoal da realidade, ainda que essa elaboração tenha sua flexibilidade limitada pelo espaço e pelo momento histórico em que se encontra o indivíduo (PENNA, 1998, p. 108).

Outros pontos positivos que nos servem de alento, apontados por Lipovetsky e Serroy dentro do conceito de cultura-mundo, é que em nossas sociedades hipermodernas a lógica do consumo é, decerto, dominante, mas não onipotente (2011, p. 144). “A inovação, a criação, o risco, a proeza, a originalidade são eminentemente valorizados”, produzindo forças antagônicas entre os valores, as demandas e as motivações que inervam a sociedade do hiperconsumo e criando “contrapesos ao expansionismo de uma sociedade toda baseada no entretenimento” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, pp. 144 – 146).

Essas considerações permitem concluir que a maioria de nossos alunos (e, por que não, de nós mesmos?) compõe sua trajetória de vida a partir dessa elaboração do que herdaram e do que se apresenta a eles como novidade, como imposição, como necessidade.

Nesse cenário de elaboração do que somos ou viremos a ser, no qual nos apresentamos como escola, surgem algumas questões que extrapolam o tema das identidades, mesmo estando profundamente ligadas a ele.

Uma delas é o fato de que, nas sociedades pós-modernas que foram gestadas em processos de migrações e mudanças, vivemos hoje em realidades multiculturais. A antropóloga Michèle Petit coloca a questão com as seguintes palavras

apesar de todas as diferenças que marcam a história e a evolução recente de nossas sociedades, acredito que em nossa época a maioria de nós se encontra entre dois ou mais lugares, entre vários ambientes, entre várias culturas, e que a conjugação desses universos culturais múltiplos dos quais participamos é uma questão que se apresenta para a grande maioria, e se apresentará ainda mais no futuro (PETIT, 2008, p. 87).

Desse modo, a questão da cultura passa a ser vista a partir de uma visão “desessencializada”, como pondera Rojo (2012, p. 13). E uma escola marcada por essa “desessencialização cultural” (quase todas as escolas da atualidade) convive com conflitos e estranhamentos, pois o pensamento com base em pares antitéticos de culturas – erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – é extremamente caro ao currículo tradicional, ao passo que desde o início do século XX (senão desde sempre) vivemos em sociedades de híbridos impuros, fronteiriços (ROJO, 2012, pp. 13 e 14).

Não há como negar que a hibridização e que as culturas fronteiriças sejam marcas de nossas escolas na atualidade e que isso nos cause, muitas vezes, uma série de dificuldades com relação ao currículo e às expectativas dos alunos, só para citar alguns exemplos. No caso da leitura, essas dificuldades abrangem questões bem complexas, que vão das variedades linguísticas às discussões sobre a chamada “leitura obrigatória dos clássicos literários”, entre tantas outras.

Não se pode ignorar, ainda, a problemática da hipercultura, apresentada por Lipovetsky e Serroy. Segundo os pesquisadores, ela afeta profundamente nossa forma de ver o mundo e nossos conhecimentos sobre ele por meio da lógica do espetáculo, difundida por imagens, filmes, músicas, séries televisivas etc., e chegando a uma mercantilização da cultura que é, ao mesmo tempo, uma culturalização das mercadorias (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 10).

Encerro esse trecho de meu trabalho, lembrando que, ao lançar meu olhar de pesquisadora sobre a situação a que me propus investigar e vê-la tão envolta por toda essa complexidade pós-moderna, penso, como Mello (2005), que a pesquisa narrativa me ofereceu mais possibilidades de lidar com essa situação, pois “na pesquisa narrativa não é muito o que se vê mas o como se vê é que dá uma visão interna e externa das verdades possíveis” (MELLO, 2005, p. 105).

4.3. LEITURA E IDENTIDADE: A EXPERIÊNCIA DE MICHÈLE PETIT

No item anterior, ao tratar da questão da construção das identidades, mencionei o fato de que os jovens (meus alunos) criaram uma expectativa por uma educação que fosse capaz de introduzi-los no mercado de consumo. Esse desejo tanto traz um problema sobre o qual cabe a todo educador ou pessoa envolvida com a educação uma séria reflexão, quanto indica uma busca por algo com que se possa identificar.

Sobre a busca pela identidade através do consumo, marca do comportamento desses jovens alunos, Coracini argumenta

E é aí, no consumo, que se buscam as identidades, ou melhor, fantasias de identidades: de forma incongruente e contraditória, essa dependência universal, global das compras parece ser a condição da liberdade individual, liberdade, inclusive, de construir a todo momento novas identidades, liberdade de ser diferente, de ilusoriamente escolher o que já está escolhido (...) Mundo fragmentado, que (...) agora se exhibe de forma crua e inexorável, deixando às claras a falta constitutiva do sujeito, que busca preenchê-la por outros meios, ou seja, pelos meios que estão ao seu alcance, oferecidos pelo mundo globalizado, pelo capitalismo neoliberal, pela ilusão de que o dinheiro compra tudo, inclusive a felicidade (CORACINI, 2005, p. 18).

Com base no que escreve Coracini, o que tenho diante de mim, como educadora, é, portanto, uma situação complexa que pode levar-me, assim como a outros educadores, a um sentimento de impotência e de incapacidade, os quais, conseqüentemente, produzirão o desânimo e a indiferença. Prefiro, porém, enxergar a mim mesma também dentro dessa realidade, não apenas a meus jovens alunos. Assim, entendo que somos todos sujeitos que se movem socialmente em busca de maneiras de dar sentido à existência finita e tantas vezes desprovida de sentido, enredando-nos consciente ou inconscientemente em buscas inócuas por nosso espaço e por aquilo que cremos ser ou poderemos vir a ser.

Por enxergar deste modo essa realidade pós-moderna, na qual me encontro e na qual atuo, que escolhi uma *Sala de Leitura* como fenômeno a ser investigado. Pois acredito que a

leitura possa ser mais que simples distração ou ferramenta para obter conhecimento e informação.

Considero a leitura como uma prática que tem as condições de “contribuir para verdadeiras recomposições da identidade”, especialmente se a identidade é tomada não “como algo fixo”, mas, ao contrário, “como um processo aberto, inacabado, uma conjunção de traços múltiplos, sempre em transformação” (PETIT, 2008, p. 53), como já foi exposto anteriormente.

Como forma de compreender e tratar do tema das identidades em crise e de problemas sociais que estão também relacionados a esse fenômeno, busco apoio nos textos da antropóloga francesa Michèle Petit. Baseada no resultado de suas pesquisas²⁶ sobre práticas e histórias de leitura entre populações marginalizadas, sobretudo entre jovens de periferia das grandes cidades francesas, Petit escreve que

Tanto quanto um meio de sustentar o percurso escolar, a leitura era, para esses meninos e meninas vindos de famílias muitas vezes iletradas, mas desejosos de traçar seu caminho, um auxílio para elaborar seu mundo interior e, portanto, de modo indissolivelmente ligado, sua relação como o mundo exterior.

Se tal contribuição da leitura para a descoberta ou para a construção de si não é nova, ela ganha destaque particular nestes tempos em que, bem mais que no passado, cabe a cada um construir sua própria identidade (PETIT, 2008, p. 11).

No livro intitulado *Os jovens e a leitura – Uma nova perspectiva*, Petit escreve que, ainda que as periferias francesas pareçam muito distantes e diferentes da América Latina, as experiências de jovens de um outro continente podem servir a nós, leitores e pesquisadores, como “um material para comparação, questionamento, surpresa” (PETIT, 2008, p. 47).

Partindo dessa possibilidade apontada por Petit, destaco aqui algumas características semelhantes entre os jovens das periferias francesas e os estudantes da comunidade escolar no município onde resido e trabalho, o município de Quatá.

Para ambos, “a aceleração das mudanças na época contemporânea fez com que se transformassem todos os moldes nos quais a vida se desenrolava” (PETIT, 2008, p. 12). Cabem aqui, mais uma vez, as contribuições de Zygmunt Bauman, que ajudam a ter uma visão mais clara desse fenômeno. Segundo ele, as tais “forças de globalização” têm

²⁶ Segundo se lê em nota de rodapé no livro *Os jovens e a leitura uma nova perspectiva* (PETIT, 2008, p. 9), “Na França, os resultados aparecem em: *De la bibliothèque au droit de cite* (Michèle Petit, Chantal Balley ET Raymonde Ladefroux, com a colaboração de Isabelle Rossignol, 1997), e *Lecteurs em campagnes* (Michele Petit, Raymonde Ladefroux et al., 1993), publicados por Bibliothèque Publique d’Information/Centre Georges Pompidou, na coleção “Études ET Recherches”.

conseguido realocar as pessoas e transformar suas identidades sociais (BAUMAN, 2005, p. 100), produzindo em nós uma dolorosa falta de redes seguras, que ofereçam aquilo que antigas redes de parentesco, amizade e irmandade de destino costumavam oferecer (BAUMAN, 2005, pp. 100-101).

No caso específico dos estudantes do interior paulista, a forte migração urbana deixou em evidência “a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade” (BAUMAN, 2005, p. 22), criando a necessidade que Petit descreve abaixo, e que tão bem se aplica à comunidade escolar em questão:

Hoje, cada um deve construir sua identidade e experimentar, bem ou mal, na busca de sentido, valores, referências, lá onde os limites simbólicos não existem, com todos os riscos que isso comporta, particularmente na adolescência (...). Este é um motivo a mais para nos interessarmos pelo papel que a leitura pode desempenhar na elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas sociabilidades, para outros círculos de pertencimento (PETIT, 2008, p. 12).

Longe de defender uma visão ingênua sobre as experiências propiciadas pela leitura, tanto íntimas quanto de compartilhamento (PETIT, 2008, p. 12), ela é tomada por Petit como capaz de “abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra” (PETIT, 2008, p. 13). Isso se faz possível, de acordo com a visão de Petit e com a qual tenho também procurado olhar a situação, porque “a leitura desempenha um papel no campo de construção de si mesmo” (PETIT, 2008, p. 73).

Ainda segundo Petit

Os textos ouvidos ou lidos como um segredo, na solidão, ou mesmo folheados, ajudam a despertar em uma pessoa regiões silenciadas ou enterradas no esquecimento, dar-lhes forma simbolizada, compartilhada, e transformá-las. Fundamentam a elaboração de uma história que desempenha um papel essencial na construção ou reconstrução de si mesmo (PETIT, 2010, p. 105).

A construção de si mesmo, como já visto até aqui, está ligada à construção de identidades, que podem ser apenas identificações extremamente fluidas e frágeis, apenas uma busca por pertencimento conveniente e momentâneo. Contudo, as conclusões a que chega Petit revelam novas possibilidades e formas de conceber esse processo do qual, me parece, não conseguimos fugir, pois, “quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um “nós” a quem possam pedir acesso” (BAUMAN, 2005, p. 30).

Petit argumenta que essa construção passa pelo desenvolvimento da “capacidade de simbolizar, de imaginar e, a partir daí, de pensar um pouco por si próprio, em si próprio e ter um papel na sociedade” e que “a leitura pode ser, em todas as idades, justamente, um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria existência, à própria vida”, pode também “ser uma via privilegiada para inventar um caminho singular, para construir uma identidade aberta, em evolução, não excludente” (PETIT, 2008, pp. 72 e 73).

Michèle Petit, em outra obra, *A arte de ler*, relaciona esse processo de construção de si mesmo como sujeito, e, automaticamente, da construção da cultura, à existência do *outro*. Para ela,

Sem o outro, não existe sujeito. Em outras palavras, o gesto da partilha ou da troca, a relação, está na origem mesma da interioridade, que não é um poço onde se mergulha, mas que se constitui entre dois, a partir de um movimento em direção ao outro. Está também na origem mesma da identidade (...), que se constitui em um movimento simultaneamente centrífugo e centrípeto, em um impulso em direção ao outro, um desarraigamento de si, uma curiosidade – uma vontade, por vezes feroz. Na origem mesma da cultura (PETIT, 2010, p. 51).

Acrescento à argumentação acima, outra afirmação de Petit, segundo a qual “os mais desprovidos de referências culturais são os mais propensos a se deixar seduzir por aqueles que oferecem próteses para a identidade” (PETIT, 2008, p. 72).

A respeito da importância do papel do outro na construção daquilo que somos e do que podemos nos tornar, Petit esclarece que “o fato de ler possibilita abrir-se para o outro”, não só pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros”, mas também porque “ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o outro se transforma”, pois, “ler não isola do mundo, ao contrário, “introduz no mundo de forma diferente” (PETIT, 2008, p. 43).

Petit refere-se mais de uma vez à experiência da “humanidade compartilhada”, que no caso da leitura se torna possível, pois ler “é conhecer a experiência de homens e mulheres, daqui ou de outros lugares, de nossa época ou de épocas passadas, transcrita em palavras que podem nos ensinar muito sobre nós mesmos, sobre certas regiões de nós mesmos que ainda não havíamos explorado” (PETIT, 2008, p. 94).

Ana Maria Machado descreve de maneira muito precisa essa capacidade da leitura. Segundo ela

ler literatura não é um reles prazer de diletantes ou uma atividade elitista (...). a literatura nos permite viver outras vidas além da nossa, é verdade. Mas isso não significa escapismo ou fuga da realidade. Pelo contrário,

representa a oportunidade de uma experiência humana única e insubstituível. Implica uma imersão mais profunda na relação com as outras pessoas, porque nos faz compreender as diferenças que existem entre todos nós e perceber de quantas semelhanças somos feitos, apesar de toda diversidade (MACHADO, 2012, p. 59).

Essa experiência, segundo Petit, representa “uma abertura para círculos de pertencimento mais amplos, que se estendem para além do parentesco, da localidade, da etnicidade” (PETIT, 2008, p. 95).

4.4. O JOVEM DE QUEM FALAMOS, A IDENTIDADE E A LEITURA

Para finalizar o presente capítulo, creio ser importante refletir, à luz de alguns autores, sobre esse a quem chamamos de *adolescente* ou *jovem*. Ou, mais precisamente sobre essa fase da vida em que se encontram essas pessoas que são o motivo pelo qual foram instituídas as Salas de Leitura nas escolas estaduais paulistas. Além disso, é esse o grupo etário e social que compõe nossos grupos de alunos de Ciclo II e Ensino Médio.

Como professores, é com esses jovens e adolescentes que convivemos, sobre os quais sempre falamos, mas que nem sempre compreendemos. Mais que isso, muito de nossa relação com eles é marcada por conflitos e desentendimentos. A fim de compreender com maior clareza a problemática apresentada, começo contando com as contribuições do psicanalista Contardo Calligaris, disponíveis no livro *A Adolescência*.

Segundo suas proposições, parte dessa relação conflituosa vivida nos ambientes escolares explica-se pela própria dinâmica imposta pelas sociedades pós-modernas, que cultivam uma cultura individualista na qual

espera-se de antemão que qualquer sujeito se construa um lugar e se invente um destino contra o que a tradição e o berço onde nasceu lhe reservaram. Por isso, transmitir, ensinar, formar são, em nossa cultura, atividades tão problemáticas, pois a ordem transmitida (quer dizer, a tradição) é de contradizer a tradição (CALLIGARIS, 2009, pp. 63 e 64).

Pensada sob esse ponto de vista, a educação apresenta-se situada no espaço do embate entre a transmissão das tradições e a contestação. Essa condição traz àqueles que a ela se dedicam desafios constantes.

Outra contribuição de Calligaris da qual me sirvo neste trabalho para compreender um pouco da complexidade da fase em que se encontram os alunos que passaram pela Sala de Leitura durante a realização desta pesquisa é a concepção de *adolescência* como *moratória*.

Apresentada pelo autor como um fenômeno contemporâneo instaurado pela modernidade tardia, a adolescência seria uma espécie de *moratória*, ou seja, um tempo de suspensão entre a chegada à maturação dos corpos e a autorização (frequentemente postergada) de realizar ditos valores (CALLIGARIS, 2009, p. 16).

Calligaris esclarece, ainda, que essa *moratória* não é só

mal justificada, contradizendo valores cruciais como o ideal de autonomia. Para o adolescente, ela não é só uma sofrida privação de reconhecimento e independência, misteriosamente idealizada pelos adultos. É também um tempo de transição, cuja duração é misteriosa (CALLIGARIS, 2009, p. 18)

Entende-se, por tais colocações, que não há claramente no mundo de hoje datas, ritos ou habilidades específicas que autorizem ao jovem a entrada no mundo adulto, como já ocorreu em outras épocas e em outros tipos de sociedades. Ao contrário, o mesmo adulto que lhe cobra autonomia, não lhe reconhece a maturação física, o que demonstra ao jovem que é muito difícil interpretar os adultos, pois eles se contradizem (CALLIGARIS, 2009, p. 26).

Assim, para Calligaris, o adolescente vive a angústia de não saber exatamente se o adulto espera que ele aceite a moratória imposta ou que ele se rebele. Seria sua tarefa, portanto, interpretar o desejo inconsciente, ou escondido, dos adultos (2009, p. 26). É na interpretação desse desejo, facilitada ou induzida pela cultura popular e pelas propriedades básicas do desejo moderno – que pregam a autonomia e a independência como valores centrais – que acontecerão os conflitos entre adolescentes e adultos, uma vez que estes negam a paternidade de um desejo reprimido, reprimindo-o no adolescente (CALLIGARIS, 2009, pp. 28 e 29).

O que temos, portanto, dentro do ambiente escolar, é a convivência entre jovens e adultos que, aparentemente, se configuram como ocupantes de lugares opostos, mas que, nas entrelinhas dessa relação, refletem-se a si mesmos. Ao mesmo tempo instigando e reprimindo, reciprocamente, ações e condutas.

Diante do exposto, trago para essas reflexões as considerações de Petit a respeito desse *jovem* de quem temos falado. Ela oferece uma visão da leitura que se encontra diretamente ligada a questões que dizem respeito ao espaço e ao papel do jovem numa sociedade que “se mostra cada vez mais fascinada pela juventude”, mas que, na realidade, deixa “cada vez menos espaço para os jovens” (PETIT, 2008, p. 16).

Sobre isso, Petit esclarece que esses a quem chamamos “jovens” são “rapazes e moças dotados de recursos materiais e culturais muito variáveis, dependendo da posição social da

família e do lugar em que vivem” (PETIT, 2008, p. 16). Para ela, essa juventude simboliza um “mundo novo que não controlamos e cujos contornos não conhecemos bem” (PETIT, 2008, p. 16). Um mundo marcado pelas mudanças demográficas, pela urbanização, pela expansão do trabalho assalariado, pela emancipação das mulheres, pela globalização da economia, pelas evoluções tecnológicas etc. (PETIT, 2008, p. 16).

Fazendo uso da expressão “crescimento pulsional”, usada pelos psicanalistas, Petit define a adolescência como um período “em que o corpo se transforma radicalmente” e no qual os jovens estão “às voltas com emoções, desejos, pulsões, que temem não poder conter”, causando-lhes “medo deles próprios”, além do “medo do que inspiram nos adultos, esses adultos pelos quais se sentem radicalmente incompreendidos”, culminando, tudo isso, numa sensação de serem “os únicos no mundo a sentirem alguma coisa” (PETIT, 2008, pp. 50 e 51).

Segundo Petit, tais circunstâncias causam uma profunda solidão que, na adolescência, “pode ser assustadora, mesmo que se viva frequentemente em grupo. Este, muitas vezes impiedoso, obriga o adolescente a dissimular, a nunca deixar a máscara, pois todos garantem sua segurança à custa daqueles que demonstram uma fraqueza” (PETIT, 2008, p. 50). Ela conclui essa exposição situando o jovem entre dois mundos que lhe são hostis e estranhos: o mundo exterior e o interior, o que torna essa fase uma das mais desconfortáveis, exaltantes e exaltadas (PETIT, 2008, p. 50).

Para Calligaris, esse desconforto é fruto da insegurança, que se torna um traço próprio da adolescência em virtude de o adolescente viver “a falta do olhar apaixonado que ele merecia quando criança e a falta de palavras que o admitam como par na sociedade dos adultos” (2009, p. 25). Ou seja, seu estado de habitante por tempo indeterminado da moratória anteriormente descrita, que não lhe permite pertencer nem à infância nem ao mundo dos adultos.

Para complementar o raciocínio que se vem desenvolvendo até aqui, acrescento as colocações de Bauman (2013) a respeito da juventude. Com base em um ensaio de Henry A. Giroux²⁷, Bauman discute a questão da “dispensabilidade” da juventude e pondera que “os jovens não são plena e inequivocamente dispensáveis”, mas o que os salva dessa dispensabilidade e lhes garante ainda “certo grau de atenção dos adultos” é sua “potencial contribuição à demanda de consumo”, pois “pensa-se sobre a juventude e logo se presta

²⁷ Disponível em: <http://bad.eserver.org/issues/2011/Giroux-Youth.html>. Acesso em 22/6/2014.

atenção a ela como ‘um novo mercado’ a ser ‘comodificado’ e explorado” (BAUMAN, 2013, p. 52).

Calligaris amplia a visão de *juventude como mercado* relacionando-a ao fenômeno da formação de grupos na adolescência. Segundo ele, esses grupos formados por jovens nascem como amparo à moratória imposta pelos adultos, procurando apresentar-se ao mundo com uma identidade própria, que difere do universo dos adultos e do universo de outros grupos. Assim como cada grupo impõe a seus membros uma conformidade de consumo, eles são também comercializáveis, tornando-se alvos do marketing, que desenvolve estratégias para apresentá-los como coesos e únicos, com seus apetrechos e looks próprios (CALLIGARIS, 2009, pp. 57 e 58).

Calligaris nos lembra, ainda, que “a adolescência é o ideal coletivo que espreita qualquer cultura que recusa a tradição e idealiza liberdade, independência, insubordinação etc.” (2009, p. 73). Desse modo, ela é um ideal (ainda que inconsciente) dos adultos. Como “ideal dos adultos, se torna um fantástico argumento promocional” (CALLIGARIS, 2009, p. 59).

Considerando-se todas as colocações e reflexões feitas até aqui, concordo com Bauman quando este afirma que questões relativas à juventude têm sido vistas e tratadas, não só em países europeus, mas também em nosso país, como assuntos “deixados numa prateleira lateral – ou eliminados da agenda política, social e cultural” (BAUMAN, 2013, p. 53).

Como se vê, portanto, as condições criadas para que o jovem possa encontrar seu espaço e receber as informações de que precisa não são as mais favoráveis nesse momento da história. Tal constatação parece ser uma espécie de paradoxo, uma vez que os jovens de hoje, vistos sob um olhar menos minucioso, seriam aqueles que mais desfrutavam de liberdade de escolha e de disponibilidade de informação.

Neste sentido, Petit demonstra que a leitura se apresentou, em seus estudos, como uma forma de ajudar jovens a se construírem, a imaginarem outras possibilidades, a sonharem, a resistirem a processos de marginalização (PETIT, 2008, p. 19).

A leitura pode se transformar, para um jovem, numa forma de rebeldia contra o caminho que haviam traçado para ele, pode dar a ideia de que é possível “escolher sua própria estrada, sua própria maneira de dizer, ter direito a tomar decisões e participar de um futuro compartilhado, em vez de sempre se submeter aos outros”, dessa forma, poderíamos nos aproximar de uma “democratização profunda da sociedade”, uma vez que a leitura cria “um

certo número de condições propícias para o exercício da cidadania” (PETIT, 2008, pp. 100 e 101).

Encerro essas considerações, concluindo, como Michèle Petit, que os atributos presentes na leitura possam vir ao encontro das necessidades de muitas comunidades escolares na atualidade e, em particular, da comunidade escolar onde atuo e onde realizei esta pesquisa. Mas, acredito também, mais uma vez concordando com Petit, que essa possibilidade oferecida pela leitura só será, de fato, aproveitada se, como professora, como pesquisadora e, (por que não?) como motivadora de leitura eu tiver sempre em mente a criança e a adolescente que fui.

Fecho, portanto, esse trecho com as palavras de Petit que tão bem expressam o porquê da necessidade de voltar-me para mim mesma a fim de continuar empreendendo um trabalho na área da leitura

Um escritor, um bibliotecário ou um professor não conhece os jovens a partir do que imagina serem suas “necessidades” ou suas expectativas, mas deixando-se trabalhar por seu próprio inconsciente, pelo adolescente ou criança que foi. Deixando-se também trabalhar pelas questões do tempo presente (PETIT, 2008, p. 58).

CAPÍTULO 5 – A SALA DE LEITURA: HISTÓRIAS DE ALGUNS PERSONAGENS

No capítulo que segue, analiso os dados obtidos a partir das interações realizadas com as professoras da Sala de Leitura da escola em questão, por meio de entrevistas gravadas, de conversas e de observação. Faço uma apresentação da história de cada uma delas em relação à função que desempenham atualmente na escola onde trabalhamos. Prossigo tecendo algumas considerações a respeito da implantação da Sala Ambiente de Leitura numa escola que já contava com uma biblioteca.

Na sequência, apresento os projetos e a organização de funcionamento da Sala de leitura, doravante SL,, seguida pela análise das formas de abordagem aos alunos adotadas na prática diária dessas professoras, dentre as quais se sobressai a leitura compartilhada e a constituição de um acervo paralelo extraoficial. Tais procedimentos são relacionados, então, aos pressupostos de *cultura-mundo* (LIPOVETSKY; SERROY, 2011) e *cultura de massa* (MORIN, 1997).

Encerro o capítulo refletindo acerca da formação leitora dessas professoras, bem como de sua prática leitora, elementos que constituem o *habitus* (BOURDIEU, 1996; 1998) de que elas dispõem, e da forma como tais histórias de/com a leitura influenciam em sua atuação enquanto mediadoras de leitura.

5.1. SARA E DORA: AS PROFESSORAS DA SALA DE LEITURA

Petit escreve que “há todo um aspecto qualitativo da leitura que é esquecido com o hábito de avaliar esta atividade unicamente a partir de indicadores numéricos” (PETIT, 2008, p. 77). Acreditando, como Petit, que há muito mais que dados exatos a se avaliar nas experiências com a leitura, reafirmo minha opção em analisar, por meio de um viés narrativo, histórias de leitura que, de alguma forma, se relacionam à presença da SL na escola em que atuo profissionalmente.

Assim, ouvi e analisei as histórias relatadas pelos alunos escolhidos para participarem desta pesquisa, bem como mantive um diálogo investigativo constante com as duas professoras que atuam na SL. A partir das conversas com essas duas professoras, então, inicio essa parte do texto, na qual me proponho a trilhar o caminho da leitura e interpretação dos dados.

Coloco-me ao lado de Gadamer, quando este afirma, com base na investigação fenomenológica de Husserl e Heidegger, que “se pode dizer, por princípio, que não pode haver enunciado que seja verdadeiro de modo absoluto” (GADAMER, 2011, p. 66). Com base na propriedade dialética que se assume nessa citação, entendo que os enunciados aqui necessitam ser sempre vistos a partir desse ponto de vista, não me esquecendo de que eles surgem numa situação de pergunta (GADAMER, 2011, p. 67). As perguntas, como se sabe, estão na base de toda inquietação e investigação.

Antes de chegar exatamente no ponto em que esses enunciados ganham formas reais a partir das perguntas que os motivaram, penso ser importante esclarecer um pouco sobre quem são essas professoras e quais suas funções e papéis na SL. Tudo isso se constitui também em enunciado e, desse modo, tem sua parcela e porção da verdade que tanto almejamos.

A história de proximidade e convivência que me liga às professoras da SL foi fundamental para que nossas conversas e entrevistas acontecessem da forma mais natural possível. Mais que isso, para que partilhássemos nossas histórias com bastante franqueza e cumplicidade ratificando, dessa forma, a afirmação de Gadamer a respeito da necessidade da existência do vínculo para que se proceda ao diálogo (GADAMER, 2011, p. 139). A maior parte dessas conversas aconteceram na própria SL. Algumas vezes, conversamos na sala de reuniões ou na sala dos professores. Sempre, portanto, dentro do ambiente escolar.

Quadro 1 – Perfil das professoras responsáveis pela Sala de Leitura

Nome	Formação Superior	Ano de Formação	Onde atuou antes da Sala de Leitura
<i>Dora</i>	Letras - Português/Inglês	2005	Escola onde se encontra a Sala de Leitura;
	Letras – Espanhol	2010	Escolas estaduais em cidades vizinhas; Escolas municipais de uma cidade vizinha.
<i>Sara</i>	Letras – Português/Inglês	2004	Escola onde se situa a Sala de Leitura.
	Pedagogia	2014	

Começo esclarecendo que essas duas professoras, a quem chamarei de Sara e Dora (nomes fictícios, usados no intuito de preservar a identidade de ambas), possuem licenciatura plena em Letras, tendo sido formadas por faculdades particulares da região²⁸. As duas estão hoje na faixa dos 30 anos de idade.

Sara, que é formada há mais tempo, possui habilitação em Português e Inglês e, em 2014, assumiu um cargo como professora de inglês na rede municipal de nossa cidade (que abrange a educação infantil e o ensino fundamental I), trabalhando, portanto, em regime de acúmulo com sua função na SL.

Veio morar e trabalhar em Quatá há menos de 10 anos, pelo fato de ter parentes na cidade e de ter conseguido aulas como professora contratada (ocupante de função-atividade), em nossa escola. Trabalha como professora de nossa SL desde que esta foi implantada, há 5 anos. Segundo suas declarações, não pensava em cursar Letras, mas sim Administração. Não cogitava seriamente em ser professora até concluir a faculdade.

Dora, que foi aluna da escola desde a 6ª série (sendo inclusive minha aluna durante um semestre, antes que ela ingressasse no curso de Magistério), tem habilitação em Português, Inglês e Espanhol. Também trabalhava, em 2014, como professora de idiomas para um projeto desenvolvido pelo Sesi em cidades vizinhas.

Mora em Quatá desde que nasceu e sempre estudou em escolas públicas locais. Quando estava no Ensino Médio, por influência da mãe, convenceu-se a se transferir para o curso de Magistério que a escola oferecia então, com o argumento de que, ao final do curso, teria uma profissão. Já havia, portanto, um horizonte em que se visualizava a possibilidade de se dedicar ao ensino básico. No final do curso de Magistério, ganhou a inscrição para prestar vestibular para Letras e, assim, acabou ingressando na faculdade. Ainda quando estudante começou a ministrar aulas em substituição, tendo trabalhado em algumas cidades da região de Quatá-SP. Foi contratada como professora da SL em 2013.

Ser contratado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE – SP) para trabalhar em uma Sala Ambiente de Leitura requer, como primeira condição, algum diploma de licenciatura plena. Além disso, um professor de SL não pode ser um professor efetivo, ou seja, aprovado em concurso, que tenha um cargo na rede pública estadual e que esteja em efetivo exercício de sua função. Um professor titular de cargo só poder ser professor da SL se

²⁸ Ressalto que, de acordo com que prevê a Resolução SE 70 de 21/10/2011, no artigo 4º, não é requisito para ocupar a função de professor de Sala Ambiente de Leitura o diploma de Licenciatura em Letras. Basta que o professor, entre outros requisitos, possua algum diploma de licenciatura plena.

estiver readaptado²⁹ ou adido³⁰. Não havendo professores efetivos nessa condição, um professor ocupante de função-atividade pode assumir a função de professor responsável pela SL. Essa contratação ocorre após a entrega e aprovação de um projeto de trabalho, bem como após a seleção e aprovação do candidato pela direção da escola (Resolução SE 70 de 21/10/11 artigo 4º).

O professor contratado deve trabalhar em regime de 40 horas semanais, que deverão ser dedicadas exclusivamente à SL, ou divididas com sua jornada em sala de aula. Ele deve ser avaliado ao final de cada ano letivo pela equipe gestora da escola, em conjunto com o supervisor de ensino responsável pela escola, sendo que cabe à direção sua recondução à função no ano seguinte. Caso sua atuação não corresponda às expectativas, a direção pode desligá-lo da SL. Isso também pode ocorrer se houver um afastamento por um período maior que 15 dias por parte do professor.

Quanto às “expectativas”, mencionadas no parágrafo anterior, referem-se às atribuições que cabem a esses professores, as quais seriam: comparecer às Orientações Técnicas, participar das ATPCs (atividades de trabalho pedagógico coletivo), planejar atividades vinculadas à proposta pedagógica e ao currículo oficial; orientar os alunos nos procedimentos de estudo; estruturar e organizar o espaço físico e o acervo; elaborar relatórios à equipe pedagógica da escola; incentivar a visitação e a participação dos professores na Sala de Leitura para a realização de atividades pedagógicas; promover ações inovadoras que incentivem a leitura etc. (Resolução SE 70 de 21/10/2011, artigo 3º).

Creio ter se evidenciado no que foi escrito acima o fato de que há uma *instabilidade* inerente à função dessas professoras. Isso foi comentado por Sara quando perguntei a ela se imaginava que permaneceria por tanto tempo na Sala de Leitura e obtive a seguinte resposta:

²⁹ Readaptados: Segundo a definição inserida no artigo 42 da Lei 10.261/68, readaptação é a investidura em cargo mais compatível com a capacidade do funcionário, depende sempre de inspeção médica e não pode acarretar aumento ou diminuição de vencimentos. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/professor/manual-do-professor-2013/#readapt>. Acesso em 24/06/2014.

³⁰ **ADIDOS:** DEC. Nº 42.966/98 – ADIDOS – DISCIPLINA E TRANSFER. E APROVEIT. DOS INTEGRANTES DO QM. PORT. DRHU Nº 2/00 – ALTERA AS PORTS. 11/99 E 14/99 (INCLUINDO ADIDO)

Quando o número de titulares de cargo do Quadro do Magistério (integrantes da classe docente ou da classe de suporte pedagógico) classificados em uma unidade escolar ou Diretoria de Ensino for maior que o estabelecido pelas normas legais ou regulamentares, os excedentes serão declarados adidos. No caso dos docentes, a situação só se caracteriza quando, esgotadas todas as fases do processo de atribuição, não foi possível a atribuição de nenhuma aula. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/professor/manual-do-professor-2013/#adidos>. Acesso em 24/06/2014.

“Não, porque todo ano a gente fica esperando alguma coisa, porque não tem muita estabilidade, mas eu gosto muito de trabalhar aqui, gosto bastante.”

5.2. SALA DE LEITURA OU BIBLIOTECA?

Lembro-me que, quando recebemos a notícia de que uma Sala de Leitura seria instalada na escola, eu ocupava, então, a função de professora coordenadora do Ensino Médio. Portanto, eu fazia parte da equipe gestora. Ainda que com uma certa distância, pude, assim, acompanhar o processo de entrega de projetos e de entrevistas por meio do qual duas professoras foram selecionadas, entre elas, Sara. Acompanhei um pouco também o início de sua atuação na SL.

Nesse tempo, ainda não se sabia exatamente por que uma Sala Ambiente de Leitura havia sido instalada em nossa escola, uma vez que ela já contava com a existência de uma biblioteca. A presença dessa biblioteca e sua importância foi, inclusive, relatada por Dora e pela aluna Lucila (uma das alunas participantes dessa pesquisa). A seguir, retrato um excerto de uma das entrevistas efetuadas em que a professora Dora comenta o seguinte a respeito dessa biblioteca:

Q: *Tinha uma biblioteca aqui na escola, né?*

D: *Tinha, tanto que quando eu vim pra cá eu comecei a frequentar mais a biblioteca. Eu li alguns livros recomendados pela Olga, que, na época, trabalhava lá na biblioteca. Tem um que eu li, que eu acho que não deve ter sido mandado pra outro lugar, que é “O jardim da meia-noite”, que eu gostaria que os alunos de hoje lessem. Porque, como eles gostam de livros que falam de magia, seria um livro muito bom se eles pudessem ler.*

Q: *(...) Então... você ia na biblioteca por conta própria ou por que tinha algum professor que mandasse vocês irem lá?*

D: *Depois que eu vim estudar aqui, eu comecei a ir por conta própria. E eu procurava o que eu gostava. Sempre gostei de romance e de histórias fantásticas.*

Q: *E aí você perguntava pra Olga...*

D: *É... e ela sempre indicava um livro. E o que mais me marcou foi esse “O jardim da meia-noite”. E eu acho que ele ou foi dado pra biblioteca Municipal, ou foi dado pra algum aluno quando chegou o acervo da SL.*

Q: *Tinham outras pessoas da sua classe que iam também pra biblioteca, como você?*

D: *Sim, um deles hoje é professor, e ele ia pra ler a enciclopédia. Ele sempre estava lá também e tinham algumas outras pessoas. O nosso grupo era um grupo de alunos leitores, não como eu sou agora. Mas a gente sempre lia bastante.*

Assim como se verá no depoimento da aluna Lucila, Dora declara que a biblioteca entra em suas histórias de leitura tão logo ela chega à escola. Nota-se também que ela diz não

ter sido levada até lá por algum professor. Ao contrário, declara que foi à biblioteca por vontade própria.

Dora relembra um livro lido na época da biblioteca pelo qual ela tem um carinho especial, mas declara que esse livro pode ter sido dado para a biblioteca municipal ou para algum aluno. Tal declaração traz-me à memória as duas surpresas que tivemos quando da notícia da implantação da SL. Além da surpresa de que “ganharíamos” uma SL, recebemos também a notícia de que os livros da biblioteca não comporiam o acervo dessa Sala, a qual receberia acervo próprio. E que os dois ambientes não poderiam funcionar na mesma escola.

Assim, os livros da biblioteca acabaram sendo deslocados da sala onde ela estava instalada para uma espécie de sala-depósito, ali permanecendo até o ano de 2012. Neste ano, muitos desses livros foram doados a alunos, professores e funcionários. Vários foram enviados à biblioteca municipal e apenas alguns puderam ser aproveitados pela SL.

A impossibilidade de comportar na SL o acervo antes pertencente à biblioteca deve-se ao fato de que, inicialmente, todas as Salas de Leitura das escolas estaduais foram instaladas a partir de três layouts previamente planejados³¹. Os espaços foram, portanto, projetados para receber uma quantidade determinada de mesas, cadeiras e estantes, que devem ser dispostos na Sala de acordo com o layout próprio para ela. Nas estantes, os espaços disponíveis não comportam muito mais do que o acervo já recebido até agora e parte do que restou da antiga biblioteca.

Coloco aqui algumas questões: visto que a SL tem recebido uma vez por ano novos livros enviados pela FDE e pelo PNBE e ainda que, em nossa escola, tenha sido possível acrescentar algumas estantes que não constam no projeto original no local onde a SL foi instalada, o que será feito do acervo quando este não puder mais ser colocado ali por falta de espaço? Perderemos novamente o que já tivemos? A SEE tem se preocupado em reorganizar esses espaços? Uma SL ou biblioteca escolar pode ampliar-se como uma biblioteca comum?

Além de mencionar a ocorrência da perda de grande parte do acervo da antiga biblioteca da escola, Dora menciona também, no trecho de entrevista transcrito acima, o fato de que essa biblioteca era bastante frequentada pelos alunos, que contou com a presença de funcionários (professores readaptados, agentes de organização escolar etc) e que teve importância na sua formação leitora e na de outros alunos que por ali passavam. Lembro-me,

³¹ Layouts das Salas de Leitura da SEE-SP. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ntc_1.php?t=saladeleitura_05. Acesso em 24/06/2014.

também, de muitas vezes ter feito uso dela, de ter caminhado entre suas estantes procurando e escolhendo livros e de ter levado alunos ali para que pudessem escolher e fazer suas leituras.

Portanto, há algo a se considerar quando a Resolução SE-70 de 21/10/2011 estabelece, em seu artigo 2º, incisos I e II, que “As salas e os ambientes de leitura deverão assegurar aos alunos de todos os cursos e modalidades de ensino da escola: I: - acesso a livros, revistas, jornais, folhetos informativos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e quaisquer outras mídias e recursos complementares; II – incentivo à leitura como principal fonte de informação e cultura, lazer, entretenimento, comunicação, inclusão, socialização e formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos”.

Esse algo a ser considerado é que, no caso de nossa escola, talvez o ambiente descrito acima já existisse, ainda que estivesse precisando de uma renovação. Porém, não de uma substituição. Se essa consideração for pertinente, não há como não pensar nas políticas públicas como ações descoordenadas e com propósitos mal definidos, que podem estar atendendo a interesses que não sejam exatamente aqueles relativos à educação pública eficiente e de qualidade.

Relendo os textos de campo resultantes de algumas conversas que tive enquanto acompanhava o trabalho das professoras Sara e Dora e analisando as entrevistas realizadas com elas e com os três alunos, muitas diferenças entre os dois ambientes ficam em evidência. Especialmente no que diz respeito à concepção do espaço da SL como local onde os professores podem desenvolver suas aulas e onde os alunos podem circular com menos rigor e mais liberdade, com livre acesso às prateleiras, contando com o auxílio das professoras responsáveis.

Sara e Dora contribuíram para problematizar essa situação quando mencionaram em nossas conversas que uma das professoras de português da escola parece não se sentir à vontade com essa dinâmica mais livre que distingue a SL de uma biblioteca, preferindo não acompanhar os alunos até lá, mas enviá-los em duplas ou pequenos grupos para emprestarem e devolverem livros.

Outra diferença está também na forma de organização do acervo, que não segue os padrões de uma biblioteca comum. Portanto, não há numeração nas prateleiras, nem uma ordem precisa para os livros. Essas prateleiras estão divididas apenas por gênero (poesias, contos, romances, biografias etc.) e os livros distribuídos entre elas. Numa estante localizada na frente e logo após a entrada da SL estão os jornais, as revistas e os periódicos. Nessa

estante também ficam expostos os livros mais procurados ou aqueles que fazem parte de algum projeto em andamento.

Sendo assim, coloco uma última questão: se havia espaço para os dois ambientes, se havia acervo diferenciado, se eles funcionam com propósitos e organização diferentes, por que extinguir a biblioteca?

5.3. OS PROJETOS, A LEITURA COMPARTILHADA, A ABORDAGEM FEITA AOS ALUNOS

Diante do exposto até aqui, entende-se que a SL deve configurar-se como um ambiente singular de leitura e de aprendizagem. Para que isso se concretize, quase todos os dias, acontecem ali atividades pedagógicas, agendadas previamente com as professoras Sara e Dora.

Essas atividades são, principalmente, aulas de leitura compartilhada de algum livro em especial e a realização de atividades relacionadas a essas leituras, como ilustrações a partir de histórias lidas, confecção de marca-páginas, poemas, acrósticos etc. Além disso, algumas ações são previstas, tanto por iniciativa das professoras da Sala, quanto por imposição da proposta de funcionamento das Salas de Leitura em todo o Estado.

Em texto de campo resultante das minhas conversas com as professoras no início do ano letivo de 2014, elas relatavam algumas propostas de trabalho para o primeiro semestre: desafios de leitura (sendo um gênero a ser lido a cada mês), clube da leitura, flagrante de leitura, mural de recomendações (com direito ao aluno que escrever uma recomendação a participar do sorteio de um livro), releituras de obras (livro/filme), II concurso de poesia, maleta viajante e página da Sala de Leitura no Facebook.

Certamente o evento mais marcante do ano de 2014 foi a visita da jovem escritora Samanta Holtz³² à SL da escola. Autora de alguns dos livros lidos por Dora durante o ano, Samanta foi por ela convidada, via redes sociais, a comparecer na cerimônia de entrega dos prêmios para os alunos vencedores do concurso de poesia. A esse evento vinculou-se uma palestra da escritora aos alunos que estavam, então, concluindo o ensino médio. Nenhum dos três alunos que participaram desta pesquisa puderam assistir ao evento, uma vez que não havia espaço nem condições adequadas para que ela falasse a todos os alunos da escola.

³² <http://www.samantaholtz.com/>. Acesso em 03/05/15.

Além destas propostas, toda SL da rede pública estadual deve engajar-se no Game Superação Jovem³³. Este, de acordo com as professoras, apesar de apresentar uma interessante proposta de atuação e interação que envolve leitura e desafios, no caso de nossa escola, não alcança os resultados esperados, uma vez que é exigência do programa que os encontros dos alunos que participam do projeto aconteçam em horário diverso do horário em que estudam. Desse modo, muitos alunos interessados em participar acabam não o fazendo por não poderem ou não se disporem a estar na escola em horário que não seja seu período de aula.

A respeito da dinâmica de frequência/visita dos alunos à Sala, a professora Sara declarou:

“Mas isso (vir aqui em período diverso) era pra ser mais frequente, mas isso foi tirado, por conta da dinâmica da escola, né? A diretora anterior tirou isso. Nunca foi muito assim, mas os alunos vinham bastante. Mas aí os alunos se misturavam com os da tarde, não aqui dentro, porque aqui a gente ainda controla, mas lá fora... então começou a ficar complicado. Aí a SL começou a funcionar pra atender mesmo as turmas, né?”

Ao contrário do que ocorre com os participantes do Game, os demais alunos da escola só podem frequentar a SL em seu horário de aula. Esse fato dificulta e diminui a frequência em alguns casos. Pode-se fazer ainda uma outra observação a esse respeito. Na declaração acima, Sara afirma que *“A SL começou a funcionar pra atender mesmo as turmas”*. Tais palavras apontam para o caráter pedagógico assumido pela SL, diferenciando-a mais uma vez de uma biblioteca. Sua função é principalmente garantir a frequência dos alunos a esse espaço durante as aulas, acompanhados de seus professores.

Uma atividade rotineiramente desenvolvida na SL que mereceu destaque nas conversas que tive com a professora Sara, foram as leituras compartilhadas. Estas são possíveis porque conseguimos, por meio do desenvolvimento de projetos, o Prodesc³⁴, adquirir vários exemplares de um mesmo título (de 25 a 30). Assim, é comum a quase todos os professores de português da escola agendarem alguma aula na semana para que possam levar uma turma completa à Sala e fazer a leitura desses livros.

Geralmente, essa leitura é feita em voz alta pelo professor da turma ou pela professora da SL. Mesmo não sendo muito comuns, há casos em que alguns alunos também leem em voz alta, como aconteceu com a aluna Lucila, que alternava com Dora e com a professora de Física as leituras do livro *O Guia do mochileiro das galáxias* para sua turma do 1º ano do EM.

³³ <http://www.superacaojovem.org.br/index.asp>. Acesso em 19/07/14.

³⁴ Projetos Descentralizados. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/cadprojetos&>. Acesso em 24/06/2014.

O olhar de Sara sobre essas leituras compartilhadas merece especial consideração. Quando pergunto a ela se a SL mudou para melhor ou para pior desde que ela iniciou ali seu trabalho há cinco anos, ela afirma:

*“Eu acho que mudou pra melhor, porque nós acabamos descobrindo que **é lendo que a gente consegue envolver os alunos. Então, por exemplo, essas leituras coletivas, colaborativas, compartilhadas, eu acho que é o carro-chefe da SL.** Tem que ser assim, ainda que seja de um poema, de um conto, de um miniconto... É isso que incentiva os alunos a procurar: trazer eles aqui, ler com eles, contar, falar sobre as histórias.... sempre tem uma história por trás de uma leitura, né? Então eu acho que isso é muito válido para os alunos. Às vezes só vir aqui e escolher livros, eu não acho que isso é tão... porque eu acho que eles estão muito imaturos. Quem gosta de ler, sabe o que procura, mas quem não gosta, você percebe assim: “Ah!... qualquer coisa...” E eu acho que esse trabalho foi sendo legal por isso, então... a leitura do professor que é interessante pra eles, então eles aprendem a ler... e aí eu acho que isso desperta em alguns alunos o gosto pela leitura, eu acho que esse é o caminho mais fácil de despertar o gosto, a curiosidade, né? De arrancar alguma coisa deles de interpretação, de imaginação...”*

A questão da leitura em voz alta ou compartilhada merece algumas considerações. Começo pela catarse que, como explica Regina Zilberman (2012),

caracteriza-se pelo alívio experimentado pelo expectador, quando, ao se deparar com gestos radicais praticados pelas personagens, vivencia e ao mesmo tempo purga reações socialmente indesejadas. Esse alívio é terapêutico, ao motivar um desafogo, ele mesmo prazeroso (ZILBERMAN, 2012, p. 119).

Como professora que sempre apreciou o trabalho com leitura em sala de aula, pude, muitas vezes, observar a ocorrência desse processo catártico ao partilhar com meus alunos boas risadas, algumas lágrimas, o medo, o sorriso cúmplice, a ansiedade, a recuperação de algumas memórias... pude, como expõe Petit, ver os textos abrindo caminho em direção à interioridade, à afetividade, à emoção, à sensibilidade (2010, p. 108). Fato que me renovava os ânimos e as esperanças. E isso aconteceu (e ainda acontece), na maioria das vezes, quando lia os textos para meus alunos.

A leitura, assim, criava uma (ou várias) “história por trás da leitura”, conforme declarado por Sara. E foi a partir desse tipo de leitura que muitos alunos deram o primeiro passo no sentido de fazer suas próprias escolhas de leitura e nelas prosseguir, descobrindo seus modos de ler. Portanto, as leituras compartilhadas, na visão de Sara, funcionam como uma estratégia de abordagem aos alunos ou, pelo menos, elas facilitam outras estratégias.

Jesper Svenbro, em *História da Leitura no Mundo Ocidental* vol. 1, declara que “a leitura em voz alta constitui a forma mais original de leitura”, ao discorrer sobre a natureza da leitura na Grécia arcaica (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 42). Roger Chartier, em *Cultura*

Escrita, Literatura e História, afirma que certas leituras não podem ser feitas em silêncio devido a sua relação com os gêneros literários ou com a forma de sociabilidade, portanto, assim como os gregos, alternamos a leitura em voz alta com a leitura silenciosa (CHARTIER, 2001, p. 41).

No entanto, o próprio Chartier aponta para o fato de que, nas sociedades contemporâneas, quando se fala de “iletrismo”, fala-se de pessoas “que não são de todo alheias à cultura escrita”, mas que “devem ler em voz alta ou a meia voz para entender o que leem” (CHARTIER, 2001, pp. 38 e 39). Assim, a leitura em voz alta pode estar associada a uma falta de autonomia e de competência por parte do leitor.

Considero que, no caso da escola em foco, as duas ocorrências são facilmente observáveis. Há situações em que a leitura que fazemos em voz alta possibilita que toda a turma, ao partilhar das mesmas histórias, partilhe também memórias, sentimentos e opiniões. Porém, é preciso reconhecer que, para muitos alunos, é somente através da leitura que alguém faz para eles que o contato com o texto escrito se torna possível.

As razões para isso podem estar no fato de que alguns alunos ainda não tenham a habilidade necessária para decifrar e compreender o que leem, apesar de estarem no segundo ciclo do ensino fundamental ou mesmo no ensino médio. Mas também podem indicar que muitos não se dispõem a isso por conta própria.

Para Sara, que afirma: “*eu não sou uma leitora...*”, as leituras compartilhadas acabaram propiciando novas possibilidades de leitura de um mesmo texto, como se observa nessas palavras:

“... nós estamos lendo com os alunos e às vezes eu leio quatro vezes a mesma história para os alunos. Se eu não leio eu acompanho a leitura, porque faz parte do trabalho. Mas não tem sido ruim pra mim, porque cada vez que eu leio, eu entendo melhor... é diferente, nenhuma é igual. Tem sido bem bacana isso”.

A fim de problematizar a questão, creio ser importante colocar aqui uma observação feita por Dora com respeito a essas leituras compartilhadas. Enquanto comentávamos outros temas referentes à SL, ela menciona:

“No ano passado, quando eu fiquei à tarde, nós fizemos mais leitura compartilhada, então eles não foram pra escolher livros.”

Essas palavras demonstram o que testemunhei muitas vezes, junto com Dora. Eu levava os alunos de 9º ano para a SL, Dora distribuía os livros que, então, estávamos lendo juntos. Fazíamos as leituras, eles se envolviam com ela, seguiam, comentavam, apreciavam,

mas, ao final da aula, deixavam os livros sobre as mesas e não tinham vontade de procurar nenhum livro para emprestar.

Não enxergo aqui um distanciamento da leitura ou dos livros provocado pela leitura compartilhada em si. Vejo que, mesmo com ela, não é nada fácil fazer com que os jovens alunos realmente se aproximem dos livros. Além disso, como exposto por Dora, ir para fazer uma leitura compartilhada é ir para a SL com um objetivo que se considera cumprido assim que a leitura termina.

Reconheço ser impossível esgotar neste trabalho as reflexões em torno do que está envolto nessa questão da leitura compartilhada, encerro, neste capítulo, o assunto com as palavras do pesquisador Ezequiel Theodoro da Silva, as quais destacam o que há de positivo nessa forma de leitura que tem sido largamente utilizada na SL da escola observada. Ele diz que

não basta que existam acervos de obras escritas nas escolas nem mesmo bons espaços, se a eles não for somada uma pedagogia e uma didática da leitura que abram espaços de conversa e de partilha a respeito das vivências de leitura do alunado. Isto faz ver ainda que a leitura não é um ato solitário envolvendo tão somente um leitor e um texto, mas sim uma prática cultural de natureza coletiva, que se enreda com outras práticas e que envolve múltiplos participantes, situações, motivações, desafios, encantos e desencantos, sempre “compartilhados” no grupo (SILVA, 2012, pp. 114 e 115).

Falando ainda sobre as estratégias de abordagem aos alunos, Sara relata diferenças na maneira como eles recebem essa abordagem. A seu ver, essas diferenças estão relacionadas à idade/série desses alunos. Ela afirma que o trabalho de atrair os alunos do Ensino Médio, ou mesmo aqueles dos 8º anos em diante (alunos por volta de 13 anos de idade), é mais complexo:

“(...) as séries mais difíceis de incentivar, de prender a atenção, começa a partir do 8º ano. É muito difícil! Eu falo que é uma fase de adolescência mesmo, tanto que 8º ano, 9º ano é muito difícil e 1º EM. Isso se perde muito no ensino médio. Agora o 6º ano é uma graça pra ler, porque eles vêm de uma rotina de leitura muito boa e a gente não pode perder isso deles, né? A criança acho que é mais fácil você envolver...”

E esclarece que para esses alunos mais velhos e de séries mais avançadas as leituras compartilhadas e o incentivo do professor da turma podem ajudar na aproximação com a leitura:

“O ensino médio vem aqui, eles se sentem à vontade pra vir, os alunos que gostam, e também as aulas acontecendo aqui, os professores procurando incentivar, as indicações são muito válidas no ensino médio, mas é difícil incentivá-los.”

Com o Ensino Fundamental, especialmente com os alunos de 6º e 7º ano (entre 10 e 12 anos de idade), a interação parece maior. Essa facilidade de aproximação com os livros deve-se, em partes, como mencionado por Sara (e também pela aluna Lucila), ao fato de eles virem das escolas municipais de Ensino Fundamental Ciclo I com uma prática diária de leitura.

Nesse contato com alunos de expectativas tão diversas em relação à SL, o uso de argumentos e de sugestões aparece também como possibilidade de aproximar os alunos dos livros, da leitura, das histórias. Aliás, partindo do princípio de que todos nós gostamos de conhecer histórias, Sara relaciona leitura e história nesses argumentos:

“Já com o ensino fundamental, eles vêm muito, então a gente sempre tá tentando fazê-los emprestar alguma coisa... eu falo pra eles das histórias curtas, então, quem não gosta de ler pode levar uma história dessas. Então eu falo pra eles levarem livros de contos, sobre coisas que eles possam gostar. Então se você não gostou de uma história, não é tão longa, você pega outra, daqui a pouco você vai ver que é gostoso ler. E partir do princípio que não é ler, é conhecer as histórias e todo mundo gosta de conhecer histórias, né?”

Dora relata que define o tipo de abordagem de acordo com a situação que levou os alunos até a SL, ou seja, se eles foram por exigência do professor de português ou por conta própria. Assim ela descreve essa abordagem:

“Normalmente, quando eles vão com a sala, a professora sempre fala “Não pega livro fino.” Ou, “eu quero tal tipo de livro”. Quando eles vão por conta própria, aí eles vão ou interessados em um tipo específico, ou eles pedem ajuda. Quando eles pedem ajuda, eu tento primeiro falar sobre os clássicos, porque eu acho que todo mundo tem que conhecer, né? Aí, se ele diz, “Não, mas eu quero livro de terror”. Aí a gente vai direcionando, procurar os livros de terror, mostrar as opções: tem esse, esse e esse. “Mas qual é melhor?”. Aí, sim, eu dou minha opinião. Eu nunca dou minha opinião antes de mostrar pra eles tudo que tem.”

Em suas palavras nota-se uma tentativa de valorizar os livros e histórias por ela considerados clássicos, ao mesmo tempo em que outras opções existentes na SL são oferecidas. A referência de Dora aos livros “clássicos” leva-me a crer que seja necessário fazer aqui uma observação. Tal menção parece não estar em acordo com suas declarações seguintes, nas quais Dora exemplifica a preferência dos alunos por “livros de terror”, aparentemente opondo essa escolha à sugestão dada por ela de leitura dos “clássicos”.

Se, para Dora, os clássicos são as histórias de alta qualidade; modelares; postas à prova pelo tempo³⁵, ou ainda, se ao usar tal termo ela se refere àquela que Márcia Abreu

³⁵ FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, pág. 484.

(2006) chama de *Grande Literatura*³⁶, nota-se que ela desconsidera o fato de que há inúmeras histórias de terror que se enquadrariam na categoria de “clássicos”.

Diante disso, penso se essas palavras de Dora indicariam que ainda falta aos professores de língua e literatura da educação básica uma formação que polemize e desvele o conceito de literatura, tomando-a como um “fenômeno cultural e histórico, portanto, como “uma questão política”. (ABREU, 2006, pp. 41 e 112).

Retornando ao tema da abordagem feita aos alunos, tanto Sara quanto Dora indicam manter uma relação diferenciada com os alunos que mais frequentam a SL espontaneamente. Para estes, Dora revela emprestar seus próprios livros: “(...) *Eu empresto praqueles alunos que eu sei que vão devolver, são alunos assim com quem a gente mais tá junto*”.

E Sara explica: “(...) *Eu indico tudo que tem de melhor aqui, o que chega, primeiro pra ele*”. A aluna Lucila relata que Sara separava alguns livros para ela ler e que considera isso muito bom, tanto que Sara é indicada por ela como uma das pessoas que mais a incentivou a ler e a frequentar a SL.

Além disso, nessa interação com os alunos mais próximos à SL, Sara revela uma das estratégias usadas para aumentar o acervo de acordo com as preferências desse grupo:

“Quem gosta de ler ajuda muito a gente a direcionar o trabalho, porque eles vão indicando, vão pedindo e a gente vai indo atrás também”.

À declaração de Sara, acrescento as palavras de Dora, a fim de apresentar mais uma das formas de abordagem feita aos alunos:

“(...) a gente sempre consegue um dinheirinho pra fazer um sorteio. A gente sempre tem algum projeto que a gente pode estar comprando e sorteando pra eles esses livros que o governo não manda e que a gente sabe que eles gostam de ler...”.

Nota-se pelos depoimentos acima que as professoras criam meios de ampliar o acervo oficial que constitui a SL. Além dos livros recebidos anualmente pelo PNBE e pelo programa SL, elas têm aumentado o número de títulos para empréstimo. Da mesma forma, têm sorteado mensalmente um livro entre os alunos que fazem alguma indicação de leitura (mural de recomendação), comprando, elas mesmas, alguns livros ou realizando promoções em parceria com a APM da escola para a compra desse novo acervo.

³⁶ Adoto, aqui, as proposições de Abreu (2006, p. 40), que define a *Grande Literatura* como aquela validada por várias instâncias sociais de legitimação (universidade, suplementos culturais dos grandes jornais, revistas especializadas, livros didáticos histórias literárias etc.), fato que confere a uma obra o caráter de “literária” no conjunto dos bens simbólicos.

Nestes casos, as compras atendem exclusivamente ao gosto e às preferências dos alunos. Constata-se isso tanto nas palavras de Sara, reproduzidas acima, quanto nos depoimentos da aluna Lucila, que sugeria às professoras da SL a compra de livros indicados pela Revista Capricho. Em registros de conversas realizadas com Sara e Dora no decorrer da pesquisa, elas relataram várias vezes que é este acervo paralelo o mais procurado pelos alunos. Nestas conversas, Sara observou que ao buscar e ler esses livros, os alunos se mantêm por perto da SL.

A respeito de uma constituição compartilhada de acervos, Petit escreve que em muitos lugares “o acervo se constrói a partir da escuta dos participantes e das associações que surgem no espírito dos mediadores: entram aí um bom conhecimento de literatura e um tanto de intuição” (PETIT, 2010, p. 189).

Ou seja, espera-se do professor/mediador (seja ele professor de português ou da SL) que esteja “familiarizado com uma leitura bastante extensa da literatura” (LAJOLO, 1993, p. 21), pois

se a vontade de oferecer obras de qualidade é amplamente partilhada, se (...) a escolha é refletida com muito cuidado e construída de acordo com os desejos expressos pelos participantes, realizar o trabalho de mediação de textos exigentes, até mesmo “canônicos”, não é sempre fácil para quem trabalha com pessoas inicialmente distantes da cultura escrita, que decifram com dificuldade e cuja atenção é difícil de manter de modo durável. Por isso é frequente recorrer a textos curtos, pertencentes a diferentes gêneros e que podem ser lidos de uma só vez (PETIT, 2010, p. 190).

5.4. CULTURA DE MASSA, CULTURA-MUNDO E PREFERÊNCIAS LOCAIS DE LEITURA

O encerramento do item anterior, voltado para a descrição e análise das formas de abordagem feitas aos alunos pelas professoras da SL, apontou para outras questões que perpassam esses procedimentos, influenciando-os e determinando-os. A menção à indicação de leituras por parte de alunos, feita por Sara, aparece novamente nos trechos a seguir:

S: (...) essa história de indicação, de curiosidade é muito importante pra eles. Porque quando estava passando aquela novela “Gabriela”, baseada na obra do Jorge Amado, muitos vieram buscar, os da noite, porque eles assistiam.

Q: Quer dizer que a mídia acaba influenciando...

S: Então, agora vai ter “A menina que roubava livros” no cinema, muita gente vai procurar. Como foi uma febre o “Crepúsculo”, o “Diários de vampiros”, as meninas ficavam loucas! “Ai, professora, a senhora conhece?”. Elas assistiam o seriado e aí elas vinham buscar

porque elas queriam ler a história. E aí eles são incentivados dessa forma, acho que às vezes tem que pegar todo esse gancho aí dos filmes pra tentar incentivá-los.

Q: *Então funciona?*

S: *Funciona. Mas eles são mais ligados que a gente, nesse sentido. Eu não sou muito antenada com filmes, mas eles são.*

Sara declara, ainda, que os alunos se interessam por aquilo que ela chama de “literatura nova, títulos novos” e acrescenta que:

S: *(...) Eu percebo que só no 2º ano do EM eles começam a se interessar pelos mais clássicos, e por indicação, acho que pelo trabalho em sala de aula, aí eles vêm buscar.*

Q: *Fora isso é muito difícil que eles peguem esses títulos mais antigos?*

S: *É, muito difícil.*

Dora opina a respeito do assunto comentando os títulos enviados à SL pelo PNBE e pelo acervo geral da SL. Segundo ela, esses títulos

“São bons... são títulos interessantes sim, mas não tanto quanto nós gostaríamos que fosse pro aluno, porque o que eles gostam é isso: são essas histórias fantásticas, histórias de vampiros, de terror... Vieram, sim, alguns livros muito bons, vieram clássicos em HQ, mas eles não se interessam tanto”.

Dora informa ainda que a procura dos alunos por livros clássicos está relacionada a duas situações:

“ou porque ouviram a história, ou porque vai sair um filme. Então eles procuram, mas eles procuram muito mais esses livros modernos”.

Um dado que se nota nas palavras de ambas é que a procura pelas obras “clássicas”, ensinadas e legitimadas pela escola, está condicionada ao trabalho do professor na sala de aula, ou seja, às aulas em que as literaturas brasileira e portuguesa são estudadas. E, mais especialmente, à 2ª série do Ensino Médio, quando se dá início aos estudos do gênero romance.

Outro fato que se evidencia nas declarações acima diz respeito ao papel e à influência das mídias na busca por títulos na SL. Tal fato esbarra tanto em questões sociais quanto em questões relativas à experiência da leitura em si. Começamos analisando esse tema pelo viés sociológico. Para tanto, reporto-me, mais uma vez, ao conceito de *cultura-mundo*, exposto por Lipovetsky e Serroy (2011), relacionando-o com as considerações de Edgar Morin (1997) a respeito da *cultura de massa* e contando ainda com as contribuições de Roger Chartier (1999).

A relação entre literatura e cinema/TV – uma relação multimídia, portanto – que se evidencia nos pedidos de leitura feitos pelos alunos que frequentam essa SL insere-se naquela

que Roger Chartier chama de “cadeia de produtos derivados”, construída por grandes empresas multimídia que controlam um capital importante (CHARTIER, 1999, p. 147).

Lipovetsky e Serroy contribuem para que se amplie a compreensão desse fenômeno da “cadeia dos produtos derivados” quando explicam que, na atual era da cultura-mundo, “O cultural se difrata enormemente no mundo material, que se empenha em criar bens impregnados de sentido, de identidade, de estilo, de moda, de criatividade, através das marcas, de sua comercialização e de sua comunicação” (2011, p. 10).

Vivenciamos, portanto, a “mercantilização integral da cultura” ou a “culturalização das mercadorias”, uma vez que “a economia e seu poder multiplicado é que se impõem como a instância principal da produção cultural” (LIPOVETSKY; SERROY, pp. 10 e 14, 2011).

Assim, ler um livro ou assistir a um filme, novela ou seriado, atualmente, são ações que se concretizam dentro do espaço de uma cultura-mundo, determinado pela “hipertrofia da oferta mercantil” (LIPOVETSKI; SERROY, p. 15). Dispomos, portanto, de mais imagens, referências, modelos e podemos encontrar elementos de identificação mais diversificados para construir nossa existência (LIPOVETSKY; SERROY, p. 15).

Tal diversificação de possibilidades de entretenimento e de construção de identidades está relacionada ao fenômeno da *cultura de massa*, isto é, de uma cultura

produzida segundo as normas maciças da fabricação industrial; propagada pelas técnicas de difusão maciça (...); destinando-se a uma massa social, isto é, um aglomerado gigantesco de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade (classes, família, etc.) (MORIN, 1997, p. 14).

Essa cultura de massa, produtora de bens culturais (livros, filmes, séries, novelas televisivas) que atendem tão prontamente aos nossos anseios e de nossos alunos por identificação, nos coloca também “os problemas da primeira cultura universal da história da humanidade” (MORIN, 1997, p. 16). Um deles é o paradoxo entre as estruturas burocratizadas-padronizadas e a originalidade (MORIN, 1997, p. 25).

Dessa forma, “histórias de vampiros” contadas em livros, filmes e séries, apreciadas tanto pelos alunos que frequentam nossa SL quanto por públicos tão distantes e diversos espalhados pelo mundo, além de serem representativas do fenômeno da “cadeia de produtos derivados” (CHARTIER, 1999), são também exemplares do paradoxo revelado por Morin. Isto porque ao mesmo tempo em que elas se apresentam como mercadoria cultural de caráter universalizante, aparentemente capazes de diluir as diferenças, também evidenciam a procura pela identificação com algo original em meio à massificação (CORTINA, 2014, p. 90).

A esse respeito, Chartier (1999, p. 148) comenta que “há várias maneiras de expressão do universal: pode-se enunciá-lo por uma espécie de redução à média, mas pode-se manifestá-lo também graças a uma singularidade que expressa alguma coisa compartilhada”. Para Morin (1997, p. 26) essa possibilidade reside na estrutura do imaginário, baseada em arquétipos, que a indústria cultural transforma em estereótipos.

Superando uma postura alarmista ou mesmo pessimista diante dos fenômenos que circundam essa “cadeia de produtos derivados”, acima descrita, Roger Chartier afirma que, em relação a ela,

É inútil manter um discurso de rejeição total, absoluta, como se a qualidade fosse por essência estranha à cultura de massa. É preciso antes compreender os critérios que vigoram na construção das produções que dão origem a esses produtos derivados. (...) é a partir daí que se deve raciocinar, para além de um discurso nostálgico e melancólico ou de uma cólera denunciadora, que tem suas razões, mas é impotente diante de uma evolução demasiado poderosa (CHARTIER, 1999, p. 148).

Analisando agora a questão pelo viés da prática da leitura, creio ser importante tecer também algumas considerações, contando com o apoio de especialistas da área.

As indicações de leituras feitas por alunos e enfatizadas pelas professoras são narrativas transformadas em filmes, séries e telenovelas que “se concentram na exploração de ações, aquelas que inter-relacionam vários programas narrativos entremeados a um programa principal que dá sustentação à história”, dinâmica que é a razão para que muitos deles deem origem a produções cinematográficas (CORTINA, 2014, pp. 231 e 232).

Petit esclarece que as leituras tão procuradas pelos jovens e adolescentes “são os efeitos da moda” e acrescenta que esses best-sellers “permitem ‘desenferrujar os olhos’ e há mesmo alguns de qualidade que permitem soltar a imaginação, jogar com as palavras. Podem ser também um pretexto para compartilhar, para conversar”. (PETIT, 2008, p. 175).

É evidente que leituras desse tipo têm proporcionado a alguns alunos a partilha de suas experiências e expectativas, tanto com outros colegas quanto com as professoras. Quanto ao fato de elas permitirem o ‘desenferrujar dos olhos’ e o acesso a outros tipos de leitura, é algo a ser apontado ainda neste trabalho.

Chartier denomina essas leituras de “leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural” (CHARTIER, 1999, p. 104). E explica que é preciso

tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas, para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma

escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar (CHARTIER, 1999, p. 104).

Dora lamenta o fato de não terem recursos para comprar os livros que os alunos realmente gostam de ler e de não terem sido plenamente atendidas quando sugeriram livros para comporem o acervo da SL. Essas colocações me remetem às palavras de Petit, mais uma vez, tomando-as como algo a não se perder de vista no contexto em questão, de acordo com ela

Ao ajustar a oferta somente em função do que imaginam ser as expectativas dos jovens, por medo de serem austeros ou acadêmicos, alguns bibliotecários correm o risco de contribuir para que se perpetue a segregação. Aos usuários de meios pobres, dariam somente certos títulos batidos, e aos leitores privilegiados, toda a possibilidade de escolha (PETIT, 2008, pp. 175 e 176).

Diante de todas as práticas e problematizações colocadas até aqui, neste capítulo, encerro o presente item comentando que as duas professoras se dizem insatisfeitas por serem ainda poucos os alunos que leem ou procuram espontaneamente a SL, como se observa nas palavras de Sara:

Q: E você acha que o universo de alunos leitores aqui na nossa escola, em comparação com o total de alunos, é pouco?

S: eu acho que é.

Para Dora, perguntei sobre como ela avaliava a confirmação ou não de suas expectativas em relação a seu trabalho na Sala de Leitura:

Q: Te surpreendeu, superou as expectativas, te decepcionou?

D: Acho que eu me decepcionei um pouquinho, porque eu esperava que os alunos procurassem mais (...)

Como se percebe, muitas questões estão em jogo nos processos que articulam o funcionamento da SL em nossa escola. Esses processos, ainda permeados de novidades e tentativas, vão constituindo um dia a dia que contem algo de incerto, mas que tem produzido novas e definitivas experiências com a leitura.

5.5. SARA E DORA: HISTÓRIAS DE LEITURA E COM A LEITURA

A pesquisadora Tania Rösing afirma que o ato de “falar sobre suas experiências leitoras” deve fazer parte de um processo que contribuirá para que os profissionais do ensino se transformem em sujeitos leitores (RÖSING, 2012, p. 105). Acreditando, como Rösing, na

importância desse tipo de manifestação por parte dos professores, desenvolvi com Sara e Dora essa experiência de ouvir e falar sobre suas histórias de leitura e com a leitura.

Fui, dessa forma, percebendo diferenças entre elas no enfoque dado e na direção tomada nessas conversas. Com Sara, que trabalha há mais tempo na SL, as conversas direcionavam-se principalmente para seu cotidiano profissional, para sua prática diária de mediadora de leitura e responsável pelo ambiente no qual trabalha. Já com Dora, principalmente no início da pesquisa, falávamos basicamente sobre suas experiências e preferências de leitura.

Vejo nessas diferenças, entre outras coisas, a evidência de que o tempo de trabalho ali transcorrido para Sara já foi capaz de lhe acrescentar muitas experiências como professora e como leitora. Dora, no decorrer dessa pesquisa, foi deslocando-se da etapa inicial desse processo e ocupando uma posição mais próxima de Sara.

Agora, proponho-me a iniciar as reflexões sobre essas conversas fazendo uma análise da imagem de leitoras que Sara e Dora fazem de si mesmas. Adianto que nesse ponto suas histórias são de identificação e de diferenciação.

Um aspecto em que elas se identificam é o que diz respeito à ausência de cumprimento do papel da escola em sua formação leitora. Ambas declaram que a escola de educação básica, bem como os professores, deu poucas contribuições para que elas se tornassem leitoras. As primeiras histórias de leitura de Dora, na escola, resumem-se ao seguinte:

“Tinha umas fichinhas de leitura, acho que folhas de livro didático, colocadas em saco plástico e grampeadas, eram fichas de leitura, então a gente lia e fazia um relatório oral com a professora, e era basicamente isso, eu quase não ia à biblioteca, eu lia muito pouco, eu não me interessava muito...”

“(...) cada um tinha uma ficha de leitura diferente. A gente contava a história pra ela e pra sala.”

*“eu acho que pra mim foi (bom), mas como na época em que eu estudei era método completamente tradicional, então, não tinha muita escolha, **eles não conheciam outro método de ler...**”*

“(...) teve uma época, eu não lembro em que série, foi logo que eu vim pra cá, que até era meio cobrada a leitura, né? Clássicos da literatura brasileira... assim, é pra ler porque vai fazer prova a semana que vem... mas assim, não era também todo bimestre, era esporádico, por exemplo, primeiro bimestre sim, segundo bimestre, não. ”

Para Sara, suas primeiras lembranças são essas:

“E eu era uma aluna muito certinha, se a professora mandava ler, eu lia. Tinha preguiça, tinha bastante preguiça também...”

(...) *na escola, eram mais aquelas histórias curtas, de alfabetização. Não me lembro de professores contando histórias assim pra gente... E depois, mais no ensino fundamental, me lembro de cobranças de leitura e resumos. Tinha que ler o livro e resumir (...). Não era nem uma resenha crítica, era um resumo mesmo, da história, e eu não gostava de fazer. E isso era nas aulas de história, os textos gigantes de história, tinha que resumir. Então, acho que era o sistema assim da época, né?*

(...) *eu acabava fazendo meu trabalho, mas eu procurava resumo... é o “enrolation”, né?*

Nas duas falas evidencia-se, por parte da escola e dos professores, a imposição dos modos de ler e a leitura sobre a qual se deve prestar contas. Esses dois fatores combinados resultam em poucas chances de o livro (ou o texto) passar a fazer parte da experiência (PETIT, 2010, pp. 47 e 48). Ainda, como sugere Lajolo, tais atividades, que fazem parte de um processo de “escolarização do texto”, camuflam “riscos sérios de alienação da leitura” (LAJOLO, 1993, pp. 72 e 73).

Ressalto que os trechos destacados nas falas das professoras podem estar profundamente relacionados ao processo de depreciação da função docente descrito por Magda Soares. Em artigo publicado no livro *Ler e Navegar* (MARINHO, 2001), cujo título é *O livro didático como fonte para história da leitura e da formação do professor-leitor*, a autora evidencia uma mudança na concepção do papel do professor e, mais especificamente, na concepção do professor como leitor e como formador de leitores (SOARES, 2011, pp. 72 e 73). Para isso, ela faz uma análise de dois materiais didáticos que marcaram presença nas aulas de língua portuguesa no Brasil durante o século XX – a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, e o *Estudo Dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira.

Esses dois materiais, como demonstra Soares, pressupõem diferentes concepções de professor-leitor. Uma dessas concepções, a meu ver, remete à metodologia adotada pelos professores de Sara e Dora. Soares assim a descreve

progressivamente, e sobretudo a partir dos anos 70, uma concepção de professor a quem o livro didático deve oferecer não só os textos, mas também a orientação metodológica para sua leitura e interpretação (...) um professor talvez não considerado propriamente um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas (SOARES, 2011, p. 73).

Para Dora, como já mencionado anteriormente neste trabalho, o livro que a acompanhou em suas memórias, e que foi lido na época de escola – *O jardim da meia noite* – só lhe chegou às mãos após ela começar a frequentar a biblioteca da escola por conta própria, portanto, sem o incentivo ou mediação de um professor.

Para Sara, uma leitura marcante em época de escola acontece apenas no ensino médio, como se nota a seguir:

“Eu vim ler um livro já no colegial, “Ciranda de Pedra”, e aí eu gostei muito. Mas, assim, pra mim foi um desafio, porque eu quis conhecer uma história inteira (...)”.

Ainda que essa leitura tenha sido solicitada ou sugerida pela escola, percebe-se que o que a motiva não provém da escola. Além disso, surpreende (ou não?) o fato de que, até sua chegada no Ensino Médio, Sara não tenha vivido (uma vez que não se lembra) nenhuma experiência significativa de leitura, mesmo sendo, como ela mesma afirma no trecho reproduzido anteriormente, uma “aluna certinha”.

Acrescento às colocações de Sara e de Dora, o que expõe Batista a partir dos relatos de professores sobre sua formação leitora:

a maior parte das lembranças dos docentes revela que, passados os momentos iniciais da aquisição das habilidades básicas da leitura, através das práticas de alfabetização elementar, a escola deixa de realizar todo um trabalho de formação de leitores. (BATISTA, 1998, p. 42).

Os depoimentos sobre as contribuições da escola na formação leitora das duas professoras que hoje são responsáveis por formar leitores levam-me a refletir sobre algumas questões. Uma das que me chama a atenção diz respeito ao fato de que Sara toma sua própria experiência de (não) leitura em idade escolar para se apropriar de estratégias de abordagem aos alunos na SL. Quando lhe pergunto sobre como faz a aproximação entre os livros e os alunos em seu trabalho, ela diz:

*“Olha, eu penso muito em mim quando eu vou falar com os alunos, né? **Que tipo de leitora que eu sou**, como que eu me interesso pelos livros... então eu procuro falar a realidade pra eles, né? Quem gosta de ler, quem não gosta, que não tem problema, que a gente tem que ter curiosidade pra conhecer as coisas, conhecer os livros, pegar na mão, perguntar, olhar quem é o autor, pra eles explorarem capa, título, até as edições, né? Que são coisas que eu aprendi fazer também, por conta da minha curiosidade (...). Então, **eu tenho eu como exemplo de não leitora**, porque o que eu vejo nos alunos hoje é uma preguiça que eles têm... mas eles não são tão curiosos, eles são curiosos pra outras coisas”*

Outra declaração que me interessa em sua fala é a de que sempre lhe foi natural uma certa *curiosidade*, que lhe teria favorecido a aproximação com os livros. E que ela tenta encontrar nos alunos o lugar onde possa residir essa curiosidade. Petit argumenta que a curiosidade espontânea dos jovens é capaz de conduzi-los a uma busca pessoal pela leitura e que, muitas vezes, essa curiosidade gira em torno de temas tabu, como a sexualidade, a religião, a política (acrescento aí as drogas lícitas e ilícitas), mas pode ser também uma procura por histórias em quadrinhos ou por uma biografia, produzindo no jovem uma capacidade de se auto instruir (PETIT, 2008, pp. 171 e 172).

Sara acredita que eles tenham muita preguiça e muitos outros interesses, como se observa em suas palavras:

“Porque eu acho que eles têm muita preguiça, de verdade, e eles são muito ligados na tecnologia. Então, isso desvia a atenção deles dos livros. Eu acho que eles leem coisas no computador, no celular, na internet, mas pegar um livro mesmo pra ler é pra quem gosta”.

Poderia ser colocada aqui uma pergunta: não estariam eles satisfazendo muitas dessas curiosidades em seus celulares ou notebooks, nos quais têm acesso à internet? De acordo com o que Sara tem observado em seu cotidiano de convivência com os jovens, isso não parece ser verdade.

Para ela,

“Eles são muito desligados. Presos em redes sociais, naquele blá-blá-blá deles... eu até estava falando (...)Pra eles usarem a tecnologia a favor da aprendizagem, na verdade. E eles veem dificuldade em tudo, né? Adolescente é meio complicado...”

Há ainda uma outra observação feita por ela com respeito ao interesse pela leitura:

“Pra mim, hoje, um aluno que entra aqui, ele realmente gosta de ler, quando ele vem escolher um livro pra ler, porque ele tem toda tecnologia pra distrai-lo, né?”

Ler, portanto, para Sara, pressupõe um motivo que seja mais atrativo que qualquer distração, especialmente as distrações proporcionadas pela tecnologia. Esse motivo seria a paixão, o prazer de ler. Encontra-se aí uma imagem de leitor por ela construída que não condiz com a imagem que ela faz de si mesma enquanto leitora, como se nota a seguir:

“eu não sou uma leitora como a Dora, por exemplo. A Dora compra livros... Às vezes eu tenho vontade de ler um livro, mas eu prefiro que alguém me recomende o livro. Mesmo estando aqui no meio de um monte de livros, eu prefiro que alguém me recomende. Às vezes eu ouço vocês falando do livro... então, eu vou mais por curiosidade assim, do que por paixão assim por livros.”

Batista (1998) concluiu em seus estudos que o professor vê a si mesmo como um “não leitor” (BATISTA, 1998, p. 51). Essa visão, como revelado acima, também se observa na fala de Sara, porém, de forma contraditória, uma vez que ela declara estar fazendo e apreciando algumas leituras:

“eu leio esses livros religiosos por causa das mensagens. Eu leio muito o padre Fábio de Melo, ele escreve muito bem e eu gosto muito de ler o que ele escreve. Quando eu conversei com você, eu estava lendo um do padre Marcelo Rossi. Agora eu estou lendo um do padre Fábio de Melo. Eu terminei “Os Miseráveis”, que era outra leitura. E a gente tem feito aqui algumas leituras diferentes... (...) Gosto muito de histórias, de contos fantásticos, as histórias da Marina Colasanti...”

Parece estar em jogo nessa contradição uma desqualificação dos objetos que implica na desqualificação das pessoas, uma vez que ainda somos prisioneiros da ideia de que uma certa leitura de certos objetos seja a única leitura legítima (ABREU, 2001, p. 154). Para Sara,

suas leituras, provavelmente, não sejam aquelas que muitos (quem sabe, ela mesma) julgam legítima, portanto, a seu ver, ela não pode ser considerada leitora de fato.

Batista (1998) comenta que o modo pelo qual muitos de nós, professores de português, conseguimos adquirir nosso diploma tem todas as marcas de diferenciação e desvalorização, pois, nossa formação

não foi suficiente para promover o domínio das formas prestigiadas de apropriação da cultura legítima. Mas (...) foi capaz de permitir ao professor o reconhecimento das práticas e dos objetos culturais legítimos (...); foi, por fim, capaz de criar a aparência de que os professores tiveram todas as suas “chances” de adquiri-los (BATISTA, 1998, p. 57).

E se essa “chance” não foi aproveitada, isso se deve, entre outros fatores, à “preguiça”, como explica Sara, enquanto desqualifica a si mesma como leitora.

Nessa “explicação” dada por ela pode-se notar que está presente a ideia de que

ser leitor é uma questão de postura e de hábito e que, para tanto, bastariam vontade e determinação, sendo, portanto, de reponsabilidade individual. Escamoteia-se, assim, o fato fundamental de que a leitura é uma prática social inscrita nas reações histórico-sociais, não havendo nela nada intrinsecamente ético (BRITO, 1998, p. 68).

Ou, conforme expõe Abreu (2001, p. 155), “‘Esquece-se’ de que a leitura não é prática neutra, que no contato de um leitor com o texto (assim como de um autor com o texto) estão envolvidas questões culturais, políticas, históricas e sociais”.

Conto mais uma vez com Abreu para explicar a contradição que observo na fala de Sara. Essa contradição pode indicar que

o trabalho escolar tem difundido o discurso da não-leitura muito mais do que contribuído para a reflexão das práticas de leitura. Pessoas comuns, depois de alguns anos de escola, dizem frequentemente que não gostam de ler, enquanto leem jornais, gibis e romances (ABREU, 2001, p. 155).

Ou, ainda, que “A escola ensina a ler e a gostar de literatura. *Alguns* aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que *quase todos* aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal” (ABREU, 2006, p. 19).

Observo, entretanto, que o discurso dos alunos que participaram dessa pesquisa parece indicar outras direções em relação ao papel da escola na formação de leitores literários. Assunto que será retomado adiante neste trabalho e que também merece atenção e reflexão.

Na fala de Dora, pode-se notar uma segurança um pouco maior em sua percepção de si mesma como leitora. Ela afirma, como se viu, ter frequentado a biblioteca da escola espontaneamente, afirma ter encontrado leituras que marcaram suas memórias e, como se verá a seguir, construiu, ainda na infância, uma relação afetiva com a leitura por intermédio de uma tia que a aproximou dessa prática. Afirma, também, ter feito várias leituras quando cursava Letras:

Q: *E na faculdade, você tinha que ler muito? A faculdade exigia isso?*

D: *Muito!... muito, muito, muito... tanto que eu não conseguia dar conta das três literaturas que a gente tinha: brasileira, portuguesa e norte-americana. Então eu tinha que escolher uma delas pra ler, porque os livros selecionados caíam nas provas.*

Q: *E pra qual você dava preferência?*

D: *Eu sempre gostei muito mais da literatura norte-americana. Mas, uma vez, a professora de literatura portuguesa mandou a gente ler, e passou o filme pra nós, “A Revolução dos Bichos”, e foi uma leitura que, mesmo obrigada, eu gostei de fazer, igual “Os sofrimentos do jovem Werther”, “Lazarillo de Tormes”, que é bem legal também, e o “Hamlet”, do Shakespeare, é uma história que te pega do começo ao fim, eu gostei, li “Sonho de uma noite de verão”, aí depois eu li “O mercador de Veneza”, o único que eu não li foi “A megera domada”, porque eu sei que é a história da novela “O cravo e a rosa”, então, eu conheço a história, pra ler vai dar trabalho...*

No entanto, ao ser questionada sobre o momento a partir do qual passou a se ver como leitora, Dora revela que isso se deu há pouco tempo:

Q: *quando você percebeu que você era leitora? Que você gostava disso, que não vive sem ler, que acaba um livro e você já está comprando outro...*

D: *Faz uns três anos, e eu não espero nem acabar. Eu já tenho pelo menos uns quinze comprados que falta ler ainda. Só essa semana chegaram livros duas vezes.*

Convém atentar, nas palavras de Dora, para o fato de que suas leituras recentes distanciam-se das leituras literárias canônicas realizadas, sobretudo, na faculdade:

D: *a maior parte dos livros que eu comprei de uns três anos pra cá é assim, tem o **sobrenatural**... tem alguns **romances celtas**, **mas tudo tem fantasia, bastante**...*

(...)

Q: *E como você descobre todas essas coleções?*

D: *Fuçando na **internet**. Esse do “Acampamento Shadow Falls”, o **primeiro livro**, eu vi primeiro num **catálogo**, aí eu comprei, acho porque eu gostei do título: “Nascida à meia-noite”. Então eu gostei do título, comprei, achei uma história legal e comecei comprar **os outros**...*

A fim de descrever e compreender as preferências atuais de leitura de Dora, valho-me aqui das contribuições de Arnaldo Cortina, presentes na obra *Perfil do leitor brasileiro contemporâneo: os livros mais vendidos no Brasil de 1966 a 2010*. Nessa obra, a partir de

uma “proposta semiótica de depreensão do sentido” (CORTINA, 2014, p. 93), o autor analisa as listas de livros mais vendidos no período mencionado pelo título.

Encontro ali uma categoria denominada por Cortina como “fantasia”, termo pelo qual a crítica literária se referia às narrativas que se reportam ao mundo encantado em interface com o mundo real, apresentando componentes místicos que “manifestam comportamentos e valores diferentes dos seres humanos com os quais interagem nas histórias” (2014, p. 152).

Ainda a respeito dessa categoria leem-se as seguintes descrições:

Trata-se de romance de ficção, que dá início a uma sequência de outras histórias dentro do mesmo contexto (...). Os leitores desse tipo de literatura envolvem-se com uma trama que se desdobra em diferentes episódios, cujo núcleo narrativo instaura novas situações (CORITNA, 2014, pp, 151 e 152).

Esses leitores, de acordo com Cortina, encontram em tais livros uma realidade distinta daquela em que vivem, portanto, desfrutam de um deslocamento do tempo real para o da imaginação (2014, p. 74).

Uma vez descrita a categoria na qual se enquadram os livros lidos por Dora, retorno agora ao trecho de seu depoimento em análise a fim de estabelecer uma relação entre esse trecho e as suas declarações registradas anteriormente neste capítulo, quando analisamos as formas de abordagem feitas aos alunos pelas professoras da SL.

Lá, ela afirma, primeiramente indicar os “clássicos” aos alunos que a procuram. Aqui, ela revela suas preferências de leitura por meio das compras de livros realizadas. Evidencia-se nessas situações uma contradição entre o que ela prefere ler e o discurso que ela apresenta aos alunos na tentativa de convencê-los a ler os “clássicos”.

Se, na formação de leitores, é preciso que um professor se envolva com o que lê (LAJOLO, 1993, p. 108), vemos que Dora consegue mais facilmente aproximar os alunos das leituras quando se trata daquelas com as quais ela mesma está envolvida. Pode-se observar isso claramente quando ela afirma que seus livros “rodaram a escola já”.

De suas palavras depreende-se, ainda, que ela pareça sentir-se segura com as leituras que faz e com o fato de escolher esses livros de forma pelo menos aparentemente livre na internet e em catálogos onde, tradicionalmente, eram vendidos outros tipos de produtos.

Sua postura, como expõe Armando Petrucci no ensaio *Ler por ler: um futuro para a leitura* (1999, p. 214), demonstra que “as instituições – e sobretudo a escola – desde sempre encarregadas de manter e difundir o ‘cânone’ tradicional da leitura e seus valores, perderam força e capacidade de influência”.

Segundo ele, à época, experiências já revelavam que na sociedade americana novas práticas de leitura eram observadas. Essas práticas, cada vez mais extensas, se caracterizavam por serem abertamente consumistas e por recusarem “todo sistema de valor e toda atitude pedagógica” (PETRUCCI, 1999, p. 217).

Longe de defender uma posição puritana e conservadora diante dos novos modos e tipos de leitura que se impõem atualmente, penso que jamais podemos deixar de perguntar sobre quanto e como essas práticas atuais de leitura têm colaborado para que a característica da diversidade, inerente ao livro, ajude Sara, Dora e nossos jovens alunos a “elaborar a sua própria história, se construir, e não se perder em identidades postíças” (PETIT, 2008, p. 177).

Observemos agora um pouco do que Sara e Dora revelam sobre sua formação leitora além das experiências escolares. Começamos as entrevistas tentando resgatar suas primeiras lembranças com a leitura. Curiosamente, nenhuma das duas professoras relatou, logo de início, qualquer história ou memória significativa relacionada à leitura que fosse anterior ao período em que ingressaram na escola ou que aprenderam a ler.

Ambas falam da pouca escolaridade dos pais, com exceção para a mãe de Dora, que fez o técnico em contabilidade,

“mas nunca trabalhou na função, o único concurso que ela prestou ela não entrou, depois que ela casou, meu pai não quis mais e ela parou... ela trabalhou como doméstica até eu nascer, depois não mais...”

E reconhecem que a leitura não era uma prática em casa durante a infância:

Q: *Seus pais não eram leitores?*

S: *Não, não eram. Eles estudaram muito pouco, nem concluíram o ciclo I, mas eles sabiam ler. Meu pai era muito inteligente, mas tinha mais um raciocínio matemático. E a minha mãe ela lê sim, mas ela estudou muito pouco. Não compravam livros...*

Q: *E seus pais liam?*

S: *Não. A minha mãe nunca gostou muito... teve uma época que ela até leu algumas coisas, mas ela nunca gostou muito de ler(...)*

Q: *e seu pai, tem hábito de ler?*

S: *não gosta de ler (...)*

Tais relatos confirmam que professores, atualmente, fazem parte da primeira geração de grupos familiares que tiveram acesso a uma escolarização de longa duração. Portanto, as famílias desses professores mobilizaram-se para garantir que seus filhos adquirissem “competências, disposições e crenças relacionadas aos usos escolares da escrita, mas não

propriamente em torno da *transmissão* mesma dessas competências, disposições e crenças, nem daquelas envolvidas em usos *não-escolares* da escrita” (BATISTA, 1998, p. 31).

Conquanto haja semelhanças nas histórias familiares de leitura de Sara e Dora, esta destaca o papel de uma figura inspiradora e motivadora em sua inserção no universo leitor. Diferentemente do que expõe Sara:

Q: *Você lembra de alguém nessa sua fase de infância, de adolescência que te inspirasse, que fosse uma figura que te ensinasse a gostar de ler?*

S: Não.

Já para Dora, o contato próximo com uma tia que, na época, era professora primária, teve fundamental importância para que ela gostasse dos livros e da leitura, conforme se lê em seus depoimentos:

D: *Eu tenho uma tia que sempre gostou muito de ler, e ela sempre me dava livros, ela lia pra mim, ela me ajudava com os deveres de casa. Minha mãe nunca teve muita paciência. Então era ela que fazia. (...) Tem várias coleções ainda que ela me deu, de quando eu era criança, então eu comecei a gostar da leitura.*

Q: *ela não morava na sua casa?*

D: *ela não morava comigo, ela morava com a minha avó e o meu avô, mas como era ela que me buscava na escola, então, ela me levava em casa, a gente fazia a lição e depois ela voltava pra casa dela à tarde...*

Q: *diariamente?*

D: *diariamente.*

Q: *isso depois que você entrou na escola?*

D: *isso, eu estava na 4ª, 5ª série.*

Q: *(...) Mas na sua visão, por que você gostava de ler, por que você fazia isso naturalmente, sem ninguém te obrigar, enquanto amigos seus não faziam isso de jeito nenhum?*

D: *Eu acho que foi o incentivo que eu tive quando era menor.*

Q: *Lá da sua tia?*

D: *Isso. Porque ela me incentivando, eu comecei a gostar de ler. (...)*

Petit declara que a relação com a leitura “é em grande parte uma história de família” e nos lembra que

Várias pesquisas confirmaram a importância da familiaridade precoce com os livros, de sua presença física na casa, de sua manipulação, para que a criança se tornasse, mais tarde, um leitor. A importância também de ver os adultos lerem. E ainda o papel das trocas de experiências relacionadas aos livros, em particular as leituras em voz alta, em que os gestos de ternura, a inflexão da voz, se misturam com as palavras (PETIT, 2008, pp. 140 e 141)

Tais declarações, relacionadas aos depoimentos de Sara e Dora, permitem reafirmar o que já se sabe a respeito do papel da introdução da leitura ainda muito cedo na vida das crianças, como forma de que estas estabeleçam com ela uma relação prazerosa e até afetiva.

Percebe-se que a relação que Dora consegue construir com o “objeto” leitura está, de alguma forma, relacionada à atitude da tia. Esta, durante algum tempo, dedica-lhe atenção e afeto lendo com ela e ajudando nas tarefas escolares, o que está diretamente ligado a práticas leitoras comuns e valorizadas em nossa sociedade. Atribuo a esse fato uma contribuição para que hoje Dora demonstrasse um pouco mais de segurança no controle de sua experiência leitora em comparação com Sara.

Finalizo o presente capítulo acreditando que estejam postas as relações intrincadas e indissociáveis entre a implantação de um programa concebido como política pública de leitura, de abrangência estadual, e os meios como se estabelecem na prática as concepções desse programa em virtude das influências exercidas pelas histórias e pela formação das professoras que ali atuam. Ou seja, pelo seu *habitus*, “esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 1996, pp. 21 e 22).

Acrescento aqui as contribuições de Sacristán, para quem “O *habitus* em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes” (SACRISTÁN, 2008, p. 87).

Sendo assim, esse *habitus*, que acaba por moldar a dinâmica de funcionamento da SL, e que representa os conteúdos culturais das professoras que contribuíram para a realização desse trabalho, deve ser levado em conta em pesquisa que se pretende útil ao professorado, uma vez que o professor se nutre de sua cultura, sendo, portanto, “muito importante atender às raízes culturais das quais se nutrem os professores, para entender como atuam e por que atuam e como queremos que atuem” (SACRISTÁN, 2008, p. 85 e 87).

CAPÍTULO 6 – TRÊS JOVENS LEITORES

Nas páginas que compõem o presente capítulo, são trazidas para este trabalho as análises resultantes das interações com os três estudantes que participaram da pesquisa realizada. Inicialmente, faço a apresentação desses jovens, relacionando sua trajetória pessoal e escolar com sua frequência à SL. Seguem-se a essa apresentação os relatos e considerações a respeito de sua formação leitora dentro e fora da escola, bem como de suas histórias de leitura ligadas diretamente à SL.

Finalizo o capítulo discorrendo e refletindo acerca das práticas leitoras desses alunos. A partir de tal tema, pondero acerca de outras questões relacionadas à leitura, como a “apropriação individual de um texto” (PETIT, 2008) e a necessidade de simbolização e sua ligação com a leitura de ficção (PETIT, 2010). Às reflexões sobre tais questões ligam-se considerações a respeito dos aspectos contextuais que influenciam e determinam as práticas leitoras na contemporaneidade, ligadas à cultura de massa (MORIN, 1997; CORTINA, 2014), ao fenômeno da cultura-mundo (LIPOVETSKY; SERROY, 2011) e à globalização (BAUMAN, 1999, 2005, 2013).

6.1. TRÊS JOVENS: A APROXIMAÇÃO E O (RE) CONHECIMENTO

Chegar ao pequeno grupo de estudantes participantes desta pesquisa e ao qual, finalmente, se reduziram as interações realizadas no seu decorrer, numa escola que conta com aproximadamente 1000 alunos, foi tarefa que dispendeu certo tempo e ponderações consideráveis no início do trabalho.

Assim, além de contar com as sugestões das professoras da SL, consultei os cadernos de registros de empréstimos de cada turma da escola realizados durante o ano letivo de 2013. Por meio dessa consulta cheguei a vários nomes, os quais, apesar de se destacarem pela boa quantidade de livros emprestados, nem sempre correspondiam aos alunos mencionados pelas professoras como sendo aqueles que mais frequentavam a SL.

Em interação com as professoras, concluí que a assiduidade revelada pelo número de empréstimos não era exatamente a assiduidade a que elas se referiam em relação aos alunos que recebiam ali. Para Dora e Sara, alguns alunos da escola destacavam-se não só por fazerem vários empréstimos, mas, principalmente, por interagirem bastante com elas, frequentando a SL em horários diferentes daqueles estipulados para sua turma, perguntando sempre sobre

novidades, pedindo sugestões e até sugerindo obras. Chegamos, assim, a Pedro, Jonas e Lucila (nomes fictícios escolhidos para preservar sua identidade).

Quadro 2 – Perfil dos alunos participantes da pesquisa (2014)

Nome	Idade	Ano/Curso	Desde quando estuda na escola atual	Onde estudou antes de chegar à escola atual
<i>Pedro</i>	13 anos	8º ano /Ensino Fundamental	Desde o 6º ano (2012)	Escolas municipais de Quatá
<i>Lucila</i>	17 anos	1º ano/ Ensino Médio	Desde a 5ª série (2010)	Escolas municipais de Quatá
<i>Jonas</i>	15 anos	1º ano/Ensino Médio	Desde a 5ª série (2010)	Escolas municipais de uma cidade vizinha

Pedro, o mais jovem dos três alunos, no ano de 2014, estava com 13 anos de idade e cursava o 8º ano do Ensino Fundamental. Jonas tinha 15 anos de idade e estava cursando a 1ª série do Ensino Médio, assim como Lucila, de 17 anos. Apesar de cursarem a mesma série, Jonas e Lucila estavam em turmas diferentes. Lucila, inclusive, foi minha aluna quando cursou a 7ª e a 8ª série.

Os três estudavam no período matutino e chegaram à escola quando iniciaram o Ciclo II do Ensino Fundamental (5ªsérie/6ºano), época em que tinham aproximadamente 11 anos de idade. Apenas Jonas fez o Ciclo I do Ensino Fundamental em escola pública municipal de uma cidade vizinha, onde então morava. Lucila e Pedro, antes de chegarem à nossa escola, foram alunos da rede pública municipal de nossa cidade.

O fato de conviver próxima a esses alunos e até de ter sido professora de um deles foi um fator que facilitou a aproximação, uma vez que eu também já fazia parte do entremeio de histórias que constituíam o campo de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY; 2011, P. 105).

Esse dado, entretanto, apontava-me constantemente para outro, também defendido pelos pesquisadores canadenses acima citados, o de que os pesquisadores narrativos aprendem rapidamente que, mesmo familiarizados com a paisagem, “há uma grande quantidade de aspectos que surgem em diferentes momentos nos relacionamentos e acontecimentos nesta

paisagem que não devem ser tomados por certos” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 114).

Movendo-me, portanto, sobre um terreno não muito firme, iniciei minhas interações com esse grupo ainda no 1º semestre do ano letivo de 2014. Após (re)apresentar-me a cada um e expor-lhes a pesquisa que se iniciava, expliquei-lhes que eles haviam sido escolhidos para dela participar por serem, segundo Dora e Sara, alunos que frequentavam assiduamente e participativamente da SL, informação que eles receberam sem nenhuma surpresa, pois consideravam-se mesmo muito próximos àquele ambiente.

Nos itens que seguem, passo, então, às análises e reflexões resultantes desse tempo em que estivemos próximos, como participantes e pesquisadora, compreendendo nossos lugares nessa pesquisa e vendo a cada um de nós “como a corporificação de histórias vividas” (CLANDININ; CONNELLY; 2011, p. 77).

6.2. TRÊS JOVENS E SEU ENCONTRO COM A LEITURA

Sendo nossa escola uma instituição que oferece à população local o Ciclo II do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e o Ensino Médio, sabe-se que tanto Pedro, Jonas e Lucila, quanto qualquer outro membro desse corpo discente chega ali após passar pelos quatro ou cinco anos³⁷ iniciais do Ensino Fundamental.

Entende-se, desse modo, que essas crianças e adolescentes já tenham, entre outras experiências escolares, um considerável contato com a leitura, especialmente a leitura literária. Convém lembrar que, neste trabalho, tenho pensado a *leitura* tanto como prática social de inegável importância em nossas sociedades (CHARTIER, 2001, p. 35; PETIT, 2008, p. 43), quanto como uma prática ou evento de *letramento* presente em várias esferas de atividades: cotidiana, escolar, jornalística, publicitária etc. (ROJO, 2009, p. 43).

Situando, assim, a SL de onde partiram as indagações que resultaram nessa pesquisa como um espaço no qual a leitura *literária* é especialmente enfocada e estimulada, iniciei as entrevistas com Pedro, Jonas e Lucila questionando-lhes sobre suas primeiras experiências com esse tipo de leitura das quais fossem capazes de lembrar.

A essa pergunta, tanto Jonas quanto Lucila mencionaram os gibis, comprados e oferecidos a eles pelas respectivas mães, como sendo o meio pelo qual tiveram seus primeiros

³⁷ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12377:ensino-fundamental-de-nove-anos-apresentacao&catid=313:ensino-fundamental-de-nove-anos&Itemid=627. Acesso em 23/05/2015.

contatos com a leitura. Para a mãe de Lucila, a leitura dos gibis da Turma da Mônica era e ainda é uma prática diária, como se vê a seguir:

L: Minha mãe sempre gostou muito de gibis. Na minha casa tem muitos. Então ela foi lendo pra mim e eu comecei a gostar. (...)

Q: Desde que você se lembra, sempre teve gibis na sua casa?

L: Sempre. Minha mãe até hoje lê. (...)

Q: Antes de você saber ler já tinha gibi?

L: Já.

Q: E você? Folheava? Sua mãe lia pra você?

L: Sim, eu folheava e ela lia pra mim.

O princípio da história de Jonas com a leitura pode ser observado no seguinte trecho:

Q: Antes de você entrar na escola, quando você era bem pequeno, você lembra de alguma coisa relacionada à leitura?

J: Os gibis.

Q: Quem te dava os gibis?

J: Minha mãe comprava, eram os gibis da Panini.

Q: Antes mesmo de você começar a ler, ou só depois?

J: Só depois.

(...)

J: Minha avó me incentivava a ler. Ela falava que quem lê é bem informado. E eu tinha muitas dúvidas, perguntas, curiosidades... Foi quando, uma vez, a minha avó falou: Eu falei pra tua mãe começar a comprar gibi pra você.

Pedro conta que gosta dos livros desde que aprendeu a ler e justifica essa aproximação com as seguintes palavras:

P: (...) quando eu era pequeno não tinha nada pra fazer, né, em casa, meu vô e minha vô trabalhava e eu ficava sozinho e eu catava o livro e lia.

Q: E que livros eram esses? Tinham na sua casa?

P: É, eu tinha alguns. Tinha duma princesa, tinha A Branca de Neve e tinha aqueles livrinhos que comprava no meio da rua.

(...)

P: ... eu gosto mais de histórias de terror, né? Que tem animais estranhos... do outro mundo... aí... porque minha vô contava, daí eu pensava: como é que deve ser, né? Aí eu pegava o livro, alugava filme, aí minha vô, uma vez minha vô comprou, aí ela começou a comprar quando eu pedia.

Mais adiante ele conta:

“quando eu era pequenininho, eu tive um gibizinho quando eu tinha 3 anos... e eu gostava, né? Eu ficava girando as páginas assim só pra ver os desenhos...”

Os trechos acima, expressam que a leitura de gibis é recorrente e significativa. Observo que ler gibis da Turma da Mônica era uma prática da mãe de Lucila. Tal prática leva-a a ler

para a filha e, mais tarde, a incentivá-la também a ler gibis. Na história de Jonas, vê-se o cuidado da mãe, aconselhada pela avó, em lhe comprar gibis logo que ele aprende a ler.

Pedro revela que, além de um gibizinho lido aos 3 anos, a leitura dos contos de fadas em livros simples, comprados pela avó, segundo ele, “no meio da rua” fez parte de sua infância. Tal fato me remete às coleções ilustradas de preço acessível, vendidas por ambulantes que iam de porta em porta, em supermercados, em feiras de livros infantis e nas escolas.

Creio destacar-se logo de início nesses relatos o papel das mulheres (mães e avós) como “agentes do desenvolvimento cultural” (PETIT, 2008, p. 82). A fim de ratificá-lo, acrescento a declaração de Lucila a respeito de suas dificuldades com a leitura quando já se encontrava na adolescência.

Ela conta que “*errava muito, até na fala...*”. Por isso, sua mãe decidiu presentear-lhe com a assinatura da revista *Capricho*, na intenção de ajudá-la a superar essas dificuldades. A melhora de Lucila nesse aspecto foi tão significativa que, no final do ano letivo de 2014, ela se revezava com as professoras na leitura compartilhada do livro *O Guia do Mochileiro das Galáxias*, de Douglas Adams.

Vejo nas ações dessas mulheres de baixa ou nenhuma escolaridade a preocupação em apresentar, estimular e desenvolver a prática da leitura em seus filhos e netos, o que comprova a consciência do valor social dado a essa prática, como bem simbólico que compõe um capital cultural valorizado (BOURDIEU, 1996, pp. 19 – 22). Por meio de tais ações essas mulheres permitem que as crianças e jovens sob seus cuidados deem respostas ao que elas lhes lançaram e nesse gesto, que é de troca, proporcionam a eles a construção de sua interioridade (PETIT, 2010, p. 51).

Quanto aos objetos de leitura relatados nos trechos acima – gibis e livros infantis de contos de fadas – podemos atribuir sua significativa presença nas casas e nas histórias de leitura desses jovens (e certamente de muitos outros) a fatores ligados ao incremento do consumo em nossas sociedades pós-modernas, que colocou em circulação uma grande oferta de bens para garantir o funcionamento de um sistema econômico capitalista, como escreve Cortina (2014, p. 226), parafraseando Lipovetsky (2005).

Esses fenômenos ligam-se ainda a um outro, o da *cultura de massas*, que relaciono às análises mais adiante neste capítulo. Aqui, porém, já conto com Morin, 1997, para entender

essa *cultura de massas* como geradora de uma indústria cultural que cria a imprensa infantil, mas faz desaparecer o fosso que separa o mundo infantil do mundo adulto, uma vez que

a grande imprensa para adultos está impregnada de conteúdos infantis (principalmente a invasão das histórias em quadrinhos) e multiplicou o emprego da imagem (fotos e desenhos), isto é, de uma linguagem imediatamente inteligível e atraente para a criança, ao mesmo tempo a imprensa infantil tornou-se um instrumento de aprendizagem para a cultura de massa (MORIN, 1997, pp. 38 e 39).

De acordo com Morin, estaríamos, então, diante de uma cultura infantilizada, como propõem Lipovetsky e Serroy (2011, pp. 140 – 143). Estes, no entanto, ampliam as formas de interpretar essa situação esclarecendo que “se a cultura infantilizada progride, é em razão da hiper-responsabilidade de que, de fato, estão cada vez mais sobrecarregados os indivíduos” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 142).

Jonas, apesar de ter apenas 15 anos de idade à época de sua participação na pesquisa, demonstrou consciência a respeito dessa sobrecarga mencionada pelos pesquisadores franceses. Quando perguntei a ele se tinha alguma ideia sobre o que faria após concluir o Ensino Médio, ou qual profissão lhe interessaria num futuro próximo, ele responde: “*É raras vezes que eu paro e penso na questão da fase adulta, porque trabalhar com o que gosta é bem raro, né? Às vezes a necessidade força você a trabalhar*”. E, para ele, que declarou já trabalhar algumas vezes no período da tarde, a leitura “*É o único momento que eu tenho vago, né?... Relaxar um pouco né?*”.

Retornando ao tema das influências e da apresentação à leitura, além da marca de mães e avós, outras pessoas são citadas por Lucila e Pedro nas suas histórias com a leitura, sobressaindo-se, algumas vezes, à figura destas. Isso é o que se observa nas palavras de Pedro, por exemplo, quando menciona uma prima:

P: (...) *minha prima, ela morreu no dia do aniversário dela, né? E foi ela que me deu meu primeiro livro pra ler.*

Q: *Ah, é?...*

P: *É... aí, né...*

Q: *Ficou marcado...*

P: *E meu primeiro livro, que ela me deu foi o “Eragon”.*

Lucila tem em um tio a imagem ideal de leitor. Segundo ela, esse tio “*sempre gostou muito de ler*”, emprestando-lhe, inclusive, alguns livros. No entanto, quando lhe pergunto se ela se espelha nele, ela responde: “*Eu acho que um pouco, mas eu acho que eu sempre procurei muitos autores, então eu acho que me inspiro mais nesses autores, como eles conseguem fazer tão rápido um livro tão incrível... então eu acho que eu me inspiro nisso...*”

Para Lucila, como se vê, o trabalho de criação feito pelo escritor funciona como inspiração e motivação para a leitura. A admiração por esse trabalho também é lembrada por Jonas, para quem elaborar uma história é um talento:

Q: *Então a leitura pra você é um talento?*

J: *Assim... Elaborar a história.*

Q: *E você, como leitor, é alguém que está apreciando esse talento?*

J: *Isso.*

(...).

J: *Porque têm muitos que leem e não consegue ver através da leitura a mensagem que tá sendo transmitida.*

Q: *É. O trabalho todo do autor ali...*

J: *Isso. O que ele passou pra elaborar. Nem que seja uma fábula, uma historinha...*

Esse encontro entre leitores e escritores dá-se, segundo Petit, pois

Os escritores nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a conhece-los melhor, a compartilhá-los. Graças a suas histórias, escrevemos a nossa, por entre as linhas. E porque tocam o mais profundo da experiência humana – a perda, o amor, o desespero da separação, a busca de sentido – não há razão para que os escritores não toquem em cada um de nós (PETIT, 2008, pp. 38 e 39).

O “toque” a que se refere Petit na citação acima produziu nestes jovens não só a apreciação pela leitura, mas também o desejo de serem eles mesmos autores de histórias, tanto da sua própria história de vida e de leitura, como de histórias que gostariam de escrever e compartilhar com outros. Assim, despertar para a leitura e desejar escrever são provas do quanto “os escritores podem nos ajudar a elaborar nossa relação com o mundo” (PETIT, 2010, p. 157).

O desejo de criação se vê, por exemplo, quando Jonas revela que começou a escrever após ler os livros de Arthur Conan Doyle sobre as aventuras do detetive Sherlock Holmes como forma de “comentar” consigo mesmo as leituras que fazia: *“Eu leio e procuro colocar em prática. Uma leitura que me marcou foi o Sherlock Holmes... eu passei a prestar mais atenção... No ano passado eu comecei a escrever...”*

Ou ainda quando diz que passou a criar e desenhar personagens e escrever histórias depois de tornar-se um ávido leitor dos quadrinhos da Marvel:

J: *(...) quando eu comecei a ler quadrinhos e eu me identifiquei com os personagens... então, digamos assim, que eles me chamaram a atenção.*

(...)

J: *E eu elaborei também, né? baseado neles.*

Q: *Você começou a criar algo a partir do que você leu neles...*

J: *É... alguns assim da minha própria autoria, não é cópia pura, só inspiração.*

Q: *Você criou algum personagem?*

J: É, vários.

Q: Ah, legal! Cada personagem é um mundo, né? Ele tem uma história, ele tem características, né?... E as suas leituras te ajudam a imaginar essas coisas...

J: Ajuda, ô se ajuda! Porque você expande a sua mente, você não fica só focado numa coisa, você vê outras opções, né?

Vê-se esse desejo de escrever também no garoto Pedro. Este, inclusive, faz esforços no sentido de adquirir as habilidades adequadas para a escrita e até para a digitação:

P: (...)eu vou escrever um (livro) pra mim também, eu quero escrever... por isso que eu tô fazendo curso de informática porque eu vou digitar e imprimir.

(...)

Q: E você tá indo bem na aula de português? Você gosta?

P: É... eu faço, daí eu vou aprendendo mais. Com essas coisas de português eu vou aprendendo a escrever mais fácil, palavras mais interessantes... posso colocar no meu livro, posso fazer...

Lucila também afirma ter vontade de registrar as histórias contadas pelos membros mais velhos de sua família como forma de manter viva sua própria história:

“Eu quero escrever, porque, sei lá, algum dos meus filhos tem que gostar de ler, senão vai ser obrigado, porque alguém tem que ouvir a minha história ... eles vão ter que ouvir todas as histórias da família inteira.”

A preocupação de Lucila em passar adiante as histórias ouvidas por seus familiares conduz-me, mais uma vez, às ponderações de Petit. Ela discute a problemática em torno da questão da tradição oral que, hoje em dia, encontra-se desarticulada em vários lugares onde, muito mais que a escrita, a oralidade forneceu as balizas e recursos que tornavam possível a associação entre a experiência particular e as representações culturais compartilhadas (PETIT, 2010, pp. 25 e 26).

Petit prossegue questionando se, nesses casos, a escrita seria um reparo ou uma ameaça a essa tradição e revela que nas discussões em torno dessa situação pouca atenção tem sido dada à importância da reconstrução de si mesmo pela qual passam os que se encontram envolvidos no processo da passagem da tradição oral para a escrita (PETIT, 2010, p. 26).

Como já relatado no capítulo 4, a comunidade escolar que abriga a SL é marcadamente uma comunidade de base oral, na qual a prática da leitura e da escrita restringiu-se por muito tempo (e, de alguma forma, ainda se restringe) a espaços específicos (jurídico, escolar, religioso). Desse modo, vejo nos desejos desses alunos, especialmente no de Lucila, mais uma evidência de serem eles membros em transição dentro dessa comunidade, tentando construir bases referenciais em lugares diferentes daqueles nos quais seus ascendentes construíram as suas.

Aproveito a colocação desse fenômeno para retornar à questão das influências e motivações que levam esses jovens à leitura destacando o caso do aluno Jonas. Ele vive com a mãe e a avó materna, sendo ambas membras praticantes de uma denominação cristã. Segundo ele, a religião foi um fator motivador para a leitura. O papel da religião em sua vida relaciona-se, sobretudo, com a avó, como se percebe nestas palavras:

“(...) lá na minha igreja está sempre incentivando a leitura: leitura diária da bíblia, leitura diária das publicações, né? daquelas revistas lá... e quando eu comecei a ler, eu tive a curiosidade também de ler outras coisas. Então foi uma coisa que despertou, com a ajuda da minha avó, aí minha mãe achou por bem também comprar os quadrinhos na época, quando eu era bem novo... então foi aumentando...”

Se para a mãe de Jonas ler é uma forma de manter a “*mente preenchida*”, para a avó, sua atual prática de leitura de quadrinhos e super-heróis, é motivo de preocupação. Quando conversávamos a respeito de leitura e religião, ele citou a desconfiança da avó e se contrapôs a ela afirmando que, para ele, isso (os quadrinhos) era um talento, não “*um risco ou uma armadilha*”. O uso de tais referenciais para as HQs – *risco, armadilha* – pode ser um indicador da visão que a avó de Jonas tem desse tipo de leitura.

Chego à conclusão de que na história de Jonas, assim como em tantas outras, a religião funciona como uma prática compartilhada de simbolização do mundo e da vida, impondo-se, muitas vezes, como um interdito (PETIT, 2008, pp. 105 – 107), conforme exposto no capítulo 4.

Desse modo, ainda que Jonas afirme continuar fazendo suas leituras religiosas, visto que, de acordo com suas palavras, esse tipo de leitura mudou sua vida – “*foi através disso que eu aprendi a gostar de ler*” – ele também trai, de certa forma, sua própria condição (PETIT, 2008, p. 107). Aliás, é pela contribuição dada também pela religião que ele extrapola os próprios limites impostos por ela.

Se falamos, até aqui, das pessoas e instituições que motivaram os três jovens a ler, creio ser importantíssimo encerrar esse tema tratando do papel da escola nesse campo. Quanto às experiências com leitura vividas antes desses alunos chegarem até a escola observada, temos apenas duas menções. A de Jonas e suas raras idas à biblioteca da escola onde estudava quando ainda morava em outra cidade. E a de Lucila, que compara a época em que estudava nas escolas municipais com o momento atual, fazendo uma relação entre sua experiência de leitura e a de seu sobrinho. Quando ela estudava nessas escolas, segundo seu depoimento, as professoras entregavam livros para leitura, mas não a incentivavam:

“É, eu acho que eles não ligavam muito, eu acho que eles passavam mais filmes pra nós, do que liam pra nós. Ela lia a história e só... Só que agora tá bem diferente. Eu fui na reunião de pais do meu sobrinho essa semana e lá tem um monte de livros. Ele leva pra casa, a professora conta histórias... ele levou todas as “Recreio” dele pra mostrar pra os amiguinhos da sala. Então eu acho que tá bem melhor agora.”

Quanto à escola atual, Lucila relata ter visitado a antiga biblioteca::

*L: Eu ia lá, mas levar pra casa eu não levava muito... eu ficava mais lá lendo...
(...)*

Q: Tinham lá livros que te interessassem?

L: Não muito, não como tem aqui agora, agora tem muito mais.

Ao dizer “aqui”, Lucila refere-se à SL, que ela afirma ter conhecido no ano de 2012, ao cursar a 7ª série. Ao falar disso, ela coloca a SL como um dos maiores incentivadores que teve para a leitura, destacando o papel da professora Sara que lhe separava os livros para ler, anotava suas sugestões de leitura e permitia que ela fizesse empréstimos sem mesmo anotar seu nome, pois sabia que Lucila devolveria os livros. Antes da SL, a estudante diz não se lembrar de nenhum professor que os incentivasse a ler. Comenta que *“eles passavam o que tinham que passar, só”*.

Perguntei a Jonas: *Na escola, teve algum professor que te indicou a SL? Que sempre lê? Que te incentivou mais a ler?* E a resposta obtida foi:

“Não... mas teve uma professora que me trouxe aqui, que me mostrou a SL. Era a professora de português da 5ª série. (...) E mais outra professora de português também, nos anos seguintes. Ela leu com a gente inteirinho o livro “Indez”... e eu gostei.”

Fica claro na resposta de Jonas que as ações significativas para ele relacionadas à leitura literária na escola estão ligadas à ida à SL, que aconteceu porque algum professor o levou até lá. Sobre esse fato, convém ressaltar que, no ano de 2014, tanto Jonas quanto Lucila relataram ter feito várias aulas na SL. Isso se deve graças à agenda criada por Dora e Sara, na qual todas as turmas da escola deveriam ter pelo menos uma aula de português na semana acontecendo na SL.

Jonas foi o único dos três alunos entrevistados que mencionou o kit de leitura recebido da FDE³⁸. Sobre esse kit, ele declara:

“naquele ano deram os kits de livros, eram três livros: um livro de lendas, um de quadrinhos, falava do Lampião, e um outro, “O ermitão da glória”. Eu tenho eles até hoje. E eu li eles. “O ermitão da glória” foi o que eu mais gostei. Aí depois que eu li esse eu li o do Lampião e li o de lendas também”.

³⁸

Iniciativa descrita na pág. 53, capítulo 3, deste trabalho.

No caso de Pedro, as aulas de português quase não aconteciam na SL, mas a professora enviava os alunos de suas turmas para que eles fizessem empréstimos e devoluções de livros. Segundo ele, nessas aulas:

P: Ah... lá nós não lê, nós fica lendo lá o livro lá, umas frasinhas, com umas perguntas, nós não lê... A professora tava lendo um, que tinha uma galinha lá, mas esse daí.... agora ela parou e agora nós não tá lendo mais, já tá no final do ano.

(...)

P: Agora a gente não tá usando muito a apostila porque ela tá passando mais coisa de linguísticos lá... é... morfologia, essas coisas...

Percebe-se, especialmente pelo depoimento de Pedro, que as aulas de português ainda caminham um tanto desvinculadas da leitura. Antunes, 2003, citando Silva (1986), resume as práticas escolares de leitura como reflexos de uma escola sem tempo para a leitura (ANTUNES, 2003, pp. 27 – 30).

Atribuo a essas práticas ainda comuns o fato de termos tantos jovens “pouco familiarizados com os livros, que não percebem a diversidade dos textos escritos. Para eles é um mundo monocromático, cinzento” (PETIT, 2008, p. 177). De acordo com Petit, caberia

aos professores fazer com que os alunos tenham uma maior familiaridade, que sintam mais confiança ao se aproximarem dos textos escritos. Fazer com que sintam sua diversidade, sugerir-lhes a ideia de que, entre todos esses textos escritos – de hoje ou de ontem, daqui ou de outro lugar – haverá certamente alguns que dirão algo de muito particular a eles (PETIT, 2008, p. 178).

Refletindo acerca dessas questões, vejo que a SL parece apresentar-se como uma alternativa para que o trabalho com o texto possa dar sentido ao mundo (LAJOLO, 1993, p. 15).

Finalizo o presente item comentando uma ocorrência observada durante o desenvolvimento da pesquisa com os três jovens que dela participaram. Se eles foram lembrados pelas professoras Dora e Sara devido a sua assiduidade à SL, elas mesmas me apontaram a queda da frequência desses alunos após meados do 2º semestre de 2014.

Ao conversar com eles sobre esse fato, algumas situações apresentaram-se. Jonas explica:

“É, eu preenchia minha mente lendo as coisas daqui... agora que eu tô trabalhando, né? Eu gosto de ler à noite. Eu desenho um pouco, assim... a questão dos quadrinhos foi bem assim quando eu comprei aqueles livros, assim, dessa grossura, graphic novel do Homem Aranha, aí eu comecei a gostar, né? Aí tinha uns livros aqui também pra devolver, eu acabei devolvendo... Assim, eu venho aqui, mas bem pouco... Assim, foi tão natural que eu não sei explicar....”

Nota-se em suas palavras um interesse por um tipo de leitura (HQs de super-heróis) que não se encontram no acervo da SL. Além disso, surge a questão de sua entrada no mercado de trabalho, fato que diminui um pouco seu tempo disponível para a leitura, mas que lhe permite comprar o que tem vontade de ler. Jonas ainda faz outra colocação:

“(...) Eu tô pegando livros assim mais da biblioteca municipal.(...) Eu tenho ido lá um pouco. Então, assim, quando eu vinha pra cá, digamos que aqui era o meu mundo, né? Não tinha outro lugar que eu sabia. Aí, quando eu fui na internet, falaram que lá também tem internet, que você pode usar, né? Eu tenho ido lá de vez em quando... então, assim, eu fui vendo em outros lugares...”

Vemos aí dois interesses de Jonas e a possibilidade de satisfazer a ambos: usar a internet tanto na escola quanto na biblioteca municipal, onde funciona o programa acessasp³⁹, e emprestar livros para leitura.

Essa foi também uma das justificativas apontadas por Pedro quando questionado sobre a redução na sua frequência à SL: *“eu ia na biblioteca, lá embaixo ler. (...) Vou lá, mexo no computador, pesquiso (...)”*. No entanto, segundo ele, emprestar livros da biblioteca municipal era algo que ele estava impedido de fazer por ter perdido a carteirinha.

Um outro motivo para que Pedro frequentasse a biblioteca municipal é a possibilidade de digitar e imprimir as páginas do livro que ele pretende escrever: *“(...) na biblioteca tem impressora, tem computador, pode tirar 10 folhas, aí eu vou fazer um pra mim...”*

Ele conta ainda que enfrentou dificuldades com a falta de tempo para ler, pois:

“(...) tem curso (informática), daí eu tenho que limpar a casa, daí tem vez que a minha vó vai viajar daí em fico na casa da minha tia... aí eu tenho que fazer serviço... aí tem vez que meu pai, eu tenho que ajudar ele lá, que ele é pedreiro, né? E ele tá reformando a casa dele junto com o meu tio, aí eu vou lá ajudar, dar uma força...”

O aumento das responsabilidades representa para ele uma razão para afastar-se da leitura, como se vê também nessas palavras:

“Quando eu era mais pequeno eu acho que eu lia mais. Porque quanto mais você vai crescendo, vai vindo obrigação, aí tem que fazer tudo...”. Porém, era parte de seus planos mudar essa situação para o ano seguinte: “lá pro ano que vem, eu vou pegar e fazer tipo um agendamento de tempo, guardar sempre umas 3, 2 horas pra mim ler, pra ter mais... é porque eu gosto muito de ler, né?”

Pedro aponta outra razão para não estar tão perto da SL. Ele diz que *“você tem que ser agendado e esse ano a Dora tava muito ocupada também. Não dava pra marcar muito”*. Vê-se em suas palavras que a dinâmica de agendamento criada pelas professoras com o objetivo

³⁹ <http://www.acessasp.sp.gov.br/>. Acesso em 27 de maio de 2015.

de atender o maior número possível de turmas e alunos, começou a funcionar, no caso desse aluno, como um empecilho para que ele pegasse mais livros, por só poder ir à SL quando fosse o dia agendado para sua turma.

Vários fatores podem fazer com que um aluno não vá à SL na data agendada, como feriados, mudança de planos do professor, falta do professor, falta do aluno, eventos acontecendo na SL etc. Além disso, com a agenda, as professoras estão quase que o tempo todo trabalhando ao lado de algum professor, o que dificulta o atendimento a outros alunos nesses momentos.

Lucila diz não conhecer a biblioteca municipal e atribui a diminuição de sua frequência à SL a dois fatores: sua prima conseguiu compor uma pequena biblioteca particular, da qual Lucila se serve à vontade; os títulos de seu interesse existentes na SL já foram lidos por ela, como se observa em suas palavras:

“(...) É, eu queria ler livros diferentes e aqui eu não tô vendo nenhum que eu olhe e fale: ‘Ah, eu quero ler esse livro’ (...) Eu já li a maioria que eu gostei”.

Apesar da diminuição reconhecida e declarada na frequência à SL, Lucila e Jonas foram enfáticos ao dizer que são leitores e que continuam na prática da leitura, porém de outras formas e em outros lugares. Pedro não conseguiu comentar as leituras que disse ter feito durante o 2º semestre do ano, o que leva a crer que talvez ele não tenha mesmo lido nenhum livro ou que aquilo que leu não lhe marcou, portanto, não lhe deixou lembrança. Mas disse que havia lido umas *“revistinhas da Turma da Mônica”* que havia em sua casa desde que ele era pequeno.

Tais relatos demonstram que assim como não é fácil atrair e formar leitores na SL, também não é simples mantê-los por perto. Porém, observei durante o ano de 2014 outros alunos que dali se aproximaram ocupando ou compartilhando o espaço de Pedro, Jonas e Lucila. Além disso, especialmente Lucila e Jonas parecem ter adquirido uma autonomia relacionada à prática leitora que lhes mostrou outras possibilidades para exercer tal prática.

De qualquer forma, como expõe Petit, é necessário aos mediadores de leitura “estar disponível para propor, para acompanhar o jovem usuário, procurar com ele, inventar com ele, para multiplicar as oportunidades de fazer novas descobertas, para que o jogo esteja aberto. Trata-se de inventar pontes (...)” (PETIT, 2008, p. 179).

6.3. LUCILA, PEDRO E JONAS: PRÁTICAS LEITORAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Trago para as próximas páginas um pouco de como os jovens participantes de nossa pesquisa relataram ser suas experiências pessoais com a leitura e como elas têm (ou não) colaborado para que eles se encorajem na afirmação de si mesmos (PETIT, 2008, p. 86).

A fim de refletir sobre tais aspectos relacionados à prática da leitura, parto das proposições de Michèle Petit acerca dos limites e poderes da simbolização na narrativa. A autora explica que, por meio de recursos em geral inesperados, a leitura põe “o pensamento em movimento, retoma uma atividade de simbolização, de construção de sentido, de narração”, atendendo à nossa “busca de ecos do que vivemos de forma obscura, confusa, e que às vezes se revela, se explicita de forma luminosa, e se transforma, graças a uma história, um fragmento ou uma simples frase” (PETIT, 2010, pp. 104 e 112).

Essa “busca de ecos do que vivemos”, acima mencionada, remete-me ao que postula Cortina (2014) a respeito dos livros mais consumidos pelo leitor brasileiro de 1966 a 2010. À luz dos pressupostos da semiótica, o pesquisador afirma que “o leitor lê aquilo que julga ser sua própria verdade ou (...), aquilo que ele deseja ouvir (ler) para reafirmar sua verdade” (CORTINA, 2014, p. 52).

Lucila revela que encontrou no livro *Cidades de Papel*, do escritor norte-americano John Green, “ecos” de sua própria personalidade:

“... eu adorei porque é ruim ser uma pessoa dobrável, ele fala desse jeito aí, que tudo que a pessoa faz você imita. No livro mostra pra você não fazer isso e eu gostei muito da história. Porque é tão fácil imitar outra pessoa, ser você que é difícil. (...) Pareceu um pouco comigo, sabe? É, eu não gosto, é ruim quando tudo que você fala pra uma pessoa a pessoa concorda. É legal você ter diferenças. Então eu gostei bastante”.

Essa identificação também se observa em Jonas, um garoto tímido, de poucos amigos, porém conhecido entre os professores e colegas como um “aluno muito inteligente”. Seu fascínio pelo detetive Holmes, no que se refere ao uso de suas capacidades cognitivas, com predomínio dos aspectos intuitivo e perceptivo, na elucidação dos casos (MARTINS, 2005, p. 185 e 186), revela-se nas referências que Jonas faz a essas características do personagem: “a forma como ele resolvia os mistérios dele é muito interessante! O intelecto dele...”

Na última vez que conversamos, como dito anteriormente, Jonas dedicava-se à leitura de HQs de super-heróis. Ao questioná-lo sobre ele ter ou não deixado de lado as histórias do detetive Holmes, ele esclarece:

“Então é assim, às vezes os superpoderes, as batalhas contra os vilões... mas a maneira como eles lidam com a situação é, com certeza, baseada na inteligência que eles possuem e eu tive comparando muito, não só nos filmes nos desenhos como logicamente nos quadrinhos que também são baseados na inteligência que Holmes possui, que a inteligência que eles usam pra combater os vilões é a mesma que ele usava...”

Em seu questionamento adolescente sobre o que os adultos querem e esperam dele, sobre qual seria o requisito para redirecionar para si o olhar adulto que parece ter se desviado com o final da infância (CALLIGARIS, 2009, p. 26), Jonas encontra um personagem que, como ele, possui algo que (ele crê) seja respeitado e admirado pelos adultos: sua inteligência, sua concentração, sua capacidade de observação e dedução, espelhadas pelo personagem Holmes e pelos super-heróis dos quadrinhos.

Como propõe Calligaris (2009, p. 25), a adolescência é o período da vida em que se enfrenta a insegurança produzida pelo “espelho vazio”, uma vez que se vive “entre a criança que se foi e o adulto que ainda não chega”. Sendo assim, tanto Jonas quanto os outros jovens participantes dessa pesquisa, podem ser compreendidos como pessoas que necessitam construir-se de maneira singular e tentar criar, com as armas que possuem, com maior ou menor êxito, um espaço em que encontrem seu lugar, elaborando uma relação com o mundo, com os outros, que dê sentido a sua vida (PETIT, 2008, p. 52).

Jonas representa muito bem essa necessidade, bem como a necessidade de satisfação imediata de seu desejo de bem-estar (CORTINA, 2014, p. 147), ao dizer que comprou um livro de autoajuda que *“era sobre felicidade, assim, como aumentar sua autoestima, essas coisas... e quando você entra **nessa fase**, né? É comum passar por mudanças, né? (...)”*.

O mesmo se nota quando ele afirma sua identificação com o personagem Homem-Aranha:

“Porque quando você lê um personagem, você se identifica com ele. É o mesmo caso do Homem Aranha, né?(...) Talvez pra muitos é um personagem bobo, né? Um personagem criança... (...) ele é um humano dentro de uma máscara (...) Sempre assim, tem um lado humano pra mostrar, e eu me espelho muito assim, né?”

Pedro, um pouco mais novo que Jonas e Lucila, conta:

“Gosto (de poesia), eu não sei muito, mas gosto, porque fala de coisas como eu tô triste... (...) o livro de poesia, quando eu tô bravo, tô desesperado com alguma coisa, eu vou lá, leio...”

Vê-se pelas palavras desses três jovens que “Os textos lidos abrem aqui um caminho em direção à interioridade, aos territórios inexplorados da afetividade, das emoções, da sensibilidade; a tristeza ou a dor começam a ser denominadas” (PETIT, 2010, p. 108). Observa-se também que, mais importante que a fruição do objeto estético, é sua preocupação “com aquilo que os toca de forma mais direta, qual seja, seus problemas e angústias existenciais” (CORTINA, 2014, p. 147).

Suas leituras refletem, portanto, uma busca individual por “esse lugar distante no interior, o mais íntimo, o mais escondido, que é, contudo, onde nós nos abrimos aos outros” (PETIT, 2010, p. 53). Essa busca refletida nas escolhas de leitura explica-se também por razões que extrapolam o individual e que se ligam a outras de caráter sócio-histórico.

Suas razões apontam para um “centramento no ‘eu’” (CORTINA, 2014, p. 180), em grande parte determinado pelo impulso narcísico produzido pela perda de fôlego do desenvolvimento econômico, na mesma medida em que ocorre a inflação do desenvolvimento psíquico (LIPOVETSKY, 2005, p. 229).

Lipovsky e Serroy auxiliam na compreensão do que se expôs acima explicando que, em nossas sociedades de hiperconsumo, voltadas para as satisfações imediatas, ocorre também a “falência das grandes ideologias políticas que construíram a modernidade e ainda o enfraquecimento da estruturação religiosa da vida”, provocando uma grande desorientação contemporânea (LIPOVETSKY, SERROY, 2014, p. 105).

Tais fenômenos impelem as pessoas a buscarem “cada vez mais chaves para si próprias, ferramentas para combater a desorientação e o mal-estar pessoal, para se sentirem melhor ao enxergar a si mesmas com um pouco mais de clareza” (LIPOVETSKY; SERROY, 2014, p. 106).

Em consonância com Petit, penso que a leitura e a relação com os livros, na reorganização do universo simbólico (linguístico), seja um meio de se abrir para novos deslocamentos (PETIT, 2008, p. 53). A leitura seria, assim, uma forma desses e de outros jovens frequentadores da SL de nossa escola encontrarem meios para lidar com esse mal-estar sob o qual vivemos na contemporaneidade (e que, de uma forma ou outra, nos persegue em todos os tempos).

Isso se torna possível porque, entre outras coisas, a leitura oferece ao leitor a possibilidade de habitar o tempo de um modo que seja propício para sonhar, para imaginar, e todas as invenções ou descobertas são realizadas nos momentos de fantasia, sem a qual, geralmente, não há pensamento (PETIT, 2008, p. 80).

Jonas declara que: *“ler expande a sua mente, você não fica focado só numa coisa, você vê outras opções”*.

Lucila diz: *“esvazia sua cabeça quando você tá lendo... é como se nada estivesse acontecendo em volta... um mundo paralelo... (...) é como se o mundo num livro é melhor(...) porque nada importava, se eu entrava na história, e eu sempre entrei...”*.

E Pedro comenta, a respeito da leitura do livro *Eclipse*: “... você, tipo, mergulha no livro, mergulha na história, parece que você tá lá dentro também”.

Tais palavras expressam, portanto, as maneiras como esses jovens habitam outros tempos e lugares, expandindo suas possibilidades de pensamento por meio da leitura. Mais curioso ainda a esse respeito é o relato de Pedro. Ele esteve algumas vezes, no final do ano de 2014, na SL e lá folheou alguns livros adquiridos pelas professoras, porém não pôde levá-los emprestados naquele momento. Seus planos eram, então, os seguintes:

P: Vou pedir pra Dora “Sétimo”, “Os sete”, “O príncipe gato”... porque **eu já li a página do “Príncipe gato” e é muito legal.** Eu tô...

Q: Você ficou interessado?

P: É... porque do mundo da fantasia ele vem pra cidade, né? Pra cidade grande, vem salvar amigos... tipo uma história de romance, sabe? Tipo de aventura misturado com sentimentos... (...)

Q: ... E você já tem ideia de alguma história pra você escrever sobre ela?

P: Eu vou misturar umas três histórias, mais ou menos. Eu vou misturar um pouco do “Príncipe Gato”, um pouco do “Eclipse” e eu vou pegar “Os Sete” e eu vou escrever sobre “Os Sete” também no meio...

Q: Então, mesmo sem você ter lido “O príncipe gato” ainda, mesmo sem você ter lido “Os sete”, você já criou uma...

P: É, porque quando eu leio a página, eu já entendi como fala um pouco, né? ...

Apenas o fato de ler a sinopse de livros ou pequenos trechos deles possibilitou a Pedro imaginar uma história a ser escrita. Michèle Petit tece alguns comentários a respeito da importância da leitura na construção e reconstrução de si mesmo que podem ser relacionados à experiência de Pedro. Ela escreve que seus interlocutores muitas vezes aludem a apropriações de uma frase ou fragmento de texto por meio dos quais descobria-se o essencial da leitura, que é o trabalho de pensar, de devanear, de fazer associações inesperadas (PETIT, 2010, pp. 23 e 24).

Retorno, assim, à leitura como instrumento para encontrar-se e construir-se, experiências tão caras a qualquer ser humano, porém, mais difíceis e necessárias aos adolescentes. Ela pode ser aquilo que conduzirá esses jovens ao ser inquietante, fascinante que está dentro deles, do qual eles ignoram porções inteiras e que às vezes se revela por acaso quando se encontra uma página; tal encontro pode ser freneticamente procurado por alguns leitores, enquanto outros se esforçarão por evita-lo (PETIT, 2010, p. 53).

O esforço de alguns para evitar o contato com a leitura, referido por Petit nas linhas anteriores, remete-me às observações feitas pelas professoras da SL em relação ao fato de que sejam poucos os alunos que realmente leem. Em minhas aulas dedicadas à leitura, muitas

vezes, também me deparei com aqueles que fogem dela. Penso hoje que essa atitude tem várias razões, entre elas o receio de encontrar, sobretudo nas palavras dos escritores literários, algo que faça aparecer aquele ou aquela que não sabíamos que éramos (PETIT, 2008, pp. 74 e 75).

Nesse sentido, Lucila, Pedro e Jonas superam o medo e vão ao encontro das palavras e imagens que os acolhem e desenham seus contornos (PETIT, 2008, p. 75). Esse encontro dá-se de maneiras que se assemelham, mas que são, ao mesmo tempo, muito individuais.

Lucila declara:

“eu leio onde eu tô. Igual, eu posso ler lá na sala de aula, ou no intervalo, eu pego o celular pra ler o livro... qualquer lugar pra mim eu acho que dá pra ler. Dentro de ônibus, qualquer lugar... Eu fui pra casa do meu tio em Cerquilho, eu levo livro pra ler no carro...”

Essa facilidade de ler em qualquer lugar e em suportes variados dá-se, segundo ela, porque *“Eu consigo me concentrar muito fácil... não importa o que está acontecendo... eu fico pensando no que eu mudaria, o que eu faria diferente no livro... eu imagino tudo, é como se eu tivesse dentro do livro”*.

Ao descrever suas formas de leitura, Lucila declara ser tanto uma leitora do texto impresso quanto do texto eletrônico. Segundo Chartier, como leitora do texto eletrônico (no celular ou na tela do computador), ela é uma leitora mais livre, uma vez que “o texto eletrônico lhe permite maior distância com relação ao escrito” (CHARTIER, 1999, p. 13). É ainda uma representante da “revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como das maneiras de ler” (CHARTIER, 1999, p. 13).

O “diálogo” de Lucila com as histórias que lê, traz à tona outra característica inerente à leitura, o ato de dividir. De acordo com Petit,

quando viro as páginas, quando levanto os olhos do livro, outros estão ali ao meu lado: o autor, os personagens cujas vidas ele narra ou aqueles que criou, se se tratar de uma ficção (e talvez aqueles que o inspiraram), os outros leitores do livro, de ontem e de amanhã, os amigos que dele me falaram ou a quem imagino que eu poderia recomendar. Mas também os que construíram a minha vida ou que a compartilharam hoje, cujos rostos, brincadeiras, traições ou generosidade estão prontos para aparecer nas entrelinhas (PETIT, 2010, pp. 139 e 140).

Isso é possível, pois, como esclarece Petit, a leitura, solitária ou não, pode ajudar a despertar regiões silenciadas ou enterradas no esquecimento, transformando-lhes ou dando-lhes uma forma simbolizada, o que é fundamental para a construção ou reconstrução de si mesmo (PETIT, 2010, p. 105). Porém, para se submeter a essa experiência de construção por

meio da leitura, é preciso que a pessoa já tenha se construído o suficiente para suportar ficar a sós, confrontada consigo mesma (PETIT, 2008, p. 134).

Os meninos participantes dessa pesquisa revelaram que o momento em que mais gostam de ler, no qual, portanto, desfrutam com mais intensidade dessa experiência de estar a sós na companhia de um livro, é à noite. Conto com Petit, mais uma vez, para comentar essa prática.

A autora aponta duas razões para o hábito de ouvir e ler histórias antes de dormir. Uma dessas razões é a possibilidade de elaboração dos acontecimentos vividos durante o dia (PETIT, 2010, p. 114). Outra é a dimensão de transgressão inerente à leitura, criando um espaço de intimidade protegido dos olhares (PETIT, 2008, p. 146). Prática que se deve ao fato de que a “cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem” (CHARTIER, 1999, p. 23).

Tantas vezes manifesta na história, a violência contra os livros e a leitura recoloca a questão dos interditos mais uma vez nesse trabalho. Já vimos que a comunidade escolar em foco precisa vencer alguns deles para poder se aproximar sem medo e sem reservas da leitura. Surge aqui um outro que se apresenta particularmente aos meninos, de maneira ainda mais específica a Jonas. Esse interdito diz respeito à ideia de que “ler efeminiza o leitor” (PETIT, 2008, p. 128).

Se para Pedro que, além de mais jovem que Jonas é também um garoto que fisicamente se assemelha mais a uma criança que a um adolescente, ler pode ser um interesse destoante de outros interesses dos meninos de sua idade, para Jonas essa diferença nas práticas que outros chamariam de lazer ou entretenimento, é ainda mais gritante.

Não é tão simples para garotos de sua idade andar pelos corredores da escola com livros nas mãos, ler durante os intervalos das aulas, comprar livros ou gibis com o dinheiro que recebem trabalhando, enquanto quase todos os outros garotos dedicam-se aos esportes, às primeiras conquistas amorosas e sexuais, aos carros e motos, às roupas e celulares da moda. Meninos que se comportam de maneira diferente ou que tenham interesses diferentes veem sua masculinidade ser constantemente julgada pelos outros.

A esse respeito, Petit declara que

Para os rapazes, não é fácil aceitar que haja neles um espaço vazio em que se pode acolher a voz de um outro; (...) A passividade e a imobilidade que a leitura parece exigir podem também ser vividas como algo angustiante. De fato, abandonar-se a um texto, deixar-se levar, deixar-se tomar pelas

palavras, pressupõe talvez, para um rapaz, ter que aceitar, que assimilar seu lado feminino. Se isso é algo relativamente fácil nas classes médias ou em um meio burguês – onde existem outros modelos de virilidade, onde a cultura letrada é reconhecida como um valor –, é particularmente difícil em um meio popular, onde os rapazes se mantêm sob estreito controle mútuo (PETIT, 2008, p. 129).

Desse modo, para Jonas e Pedro, ler pode significar o enfrentamento de seus próprios medos e angústias no que se refere à sua virilidade. É também ter que enfrentar os medos e angústias de outros meninos (assim como de meninas e de pessoas adultas). Em especial, no caso de leituras voltadas para a interioridade.

6.4. LEITURAS PREFERIDAS

Dedico a conclusão do presente capítulo às considerações acerca das preferências de leitura dos três jovens que participaram dessa pesquisa, sobretudo aquelas escolhidas entre o acervo da SL. Tal análise, a meu ver, só ocorrerá de forma satisfatória entrecruzando-se, mais uma vez, os vieses literário e sócio-histórico. Começo apontando os títulos ou gêneros encontrados na SL, que foram lembrados pelos três alunos.

Lucila, como relatado antes, foi à SL pela primeira vez quando cursava a 7ª série. Dessa época, ela relembra a leitura compartilhada de *A invenção de Hugo Cabret*, de Brian Selznick. A partir de então, ela destaca a leitura dos livros da série *Fala sério*, e de outros títulos de Talita Rebouças, bem como dos livros do escritor John Green, dentre eles o best-seller *A culpa é das estrelas*. Lembrou-se também dos livros de Nicholas Sparks.

Deu destaque aos livros *Soul love*, de Lynda Waterhouse; *Frenesi*, reunião de contos de terror escritos por Heloisa Seixas; *Dezesseis Luas*, de Kami Garcia e Margaret Stohl e *O príncipe gato e a ampolheta do tempo*, de Bento de Luca. Comenta, ainda, que sempre se interessou por mitologia, por isso lia e pesquisava sobre o assunto, porém não especificou nenhum título. Ao final do ano letivo de 2014, Lucila estava, com sua turma do 1º ano de Ensino Médio, fazendo a leitura compartilhada de *O guia do mochileiro das galáxias*.

Quanto a Jonas, suas preferências de leitura revelam-se na descrição de seus primeiros encontros com a SL: “*O primeiro foi um Atlas de paisagens e lugares, por causa das aulas de Geografia, que eu gostava. Aí eu comecei a gostar de mapas... Como não tinha muita coisa pra ler nesses livros, eu devolvi logo, aí eu peguei um romance do Sherlock Holmes. Aí eu não queria devolver...*”

A identificação de Jonas com as histórias do detetive Holmes fez com que ele lesse todos os livros da série disponíveis na SL. Ele menciona também ter lido e apreciado *A invenção de Hugo Cabret*, bem como os livros *Indez*, de Bartolomeu Campos de Queirós, e *O caçador de histórias*, de Yaguarê Yamã. Assim como Lucila, também estava lendo com sua turma *O guia do mochileiro das galáxias*.

Pedro diz ter pego vários livros na SL, mas fez comentários acerca dos seguintes títulos: *Eragon*, escrito por Christopher Paolini; *O Minotauro*, de Monteiro Lobato; *Percy Jackson e o ladrão de raios*, de Rick Riordan; *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling; e *Eclipse*, de Stephenie Meyer. Não especificou nenhum título, mas contou que sempre empresta e lê livros de poemas. Como dito anteriormente, ficou interessadíssimo pela leitura de *O príncipe gato e a ampulheta do tempo* e pela saga *Os Sete*, de André Vianco, apenas por ler as sinopses ou as páginas iniciais dessas histórias.

O que se percebe, logo de início, pelos títulos mencionados por esses alunos é sua preferência e procura por livros de *ficção*, ainda que a SL ofereça outros gêneros. Desses gêneros, somente os *Atlas* de paisagens e lugares e os poemas foram lembrados. Segundo Petit, particularmente os livros de ficção “nos abrem as portas para um outro espaço, para uma outra maneira de pertencer ao mundo. Os escritores nos presenteiam com uma geografia, uma história, uma paisagem onde retomamos o fôlego” (PETIT, 2008, p. 79).

Para Cortina, as leituras de ficção são “leituras de entretenimento”, associadas “mais diretamente à ideia do prazer” (CORTINA, 2014, p. 233), refletindo, assim, uma preferência construída “a partir da afirmação do individual” (CORTINA, 2014, p. 76). Ainda segundo ele, essa “preocupação com o individual é um interesse coletivo e por esse motivo configura a norma” (CORTINA, 2014, p. 157).

Relacionando-se as duas visões proporcionadas pelos pesquisadores diante da preferência pela *ficção*, conclui-se que a “norma” que atua sobre as leituras feitas pelos participantes dessa pesquisa é um reflexo de sua preocupação consigo mesmos, de seu desejo de abrir portas para encontrar caminhos de pertencimento nesse mundo. Ou, como postula Bauman (2005, p. 35), são recursos ou ferramentas usadas para capturar identidades em pleno voo em nosso mundo líquido moderno.

Como já tratado nesse trabalho, o cultivo de uma “cultura mais individualista centrada na busca do viver melhor e da qualidade de vida” surge da necessidade de “tranquilização de si num mundo da desorientação globalizada” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 119). Esse

individualismo hipermoderno, porém, não seria apenas consumista, mas também expressivo, interativo, participativo, conforme defendem Lipovetsky e Serroy (2011, p. 79).

O fato de fazer parte de um contexto sócio-histórico pós-moderno, marcado pelas implicações resultantes dessa condição em que nos encontramos no mundo e na história, não nos livra das determinações de ordem individual que se engendram nesse contexto. Uma delas tem a ver com nossa capacidade de não poupar esforços para salvaguardar um espaço próprio de “construir sentido, de responder à busca de palavras, de relatos, de metáforas” (PETIT, 2010, p. 176).

Uma vez postas algumas das questões de ordem pessoal e sócio-histórica que se inter cruzam e interferem de certa forma nas leituras escolhidas por esses alunos e professoras, creio ser importante ratificarmos que o acervo oficial da SL é constituído por obras especificamente destinadas a ela e pelas obras do PNBE, ambas enviadas uma vez ao ano.

Porém, no caso da escola em questão, a SL conta com alguns títulos restantes da antiga biblioteca. Além disso, está se ampliando graças às promoções e às compras feitas pelas professoras da SL de títulos solicitados pelos alunos. Vale lembrar que a SL ainda recebe jornais, revistas e periódicos.

No capítulo dedicado às análises das interações com as professoras da SL, ficou evidente a procura e a preferência dos alunos por esse acervo paralelo, constituído pelos livros adquiridos por elas. A fim de discorrer com precisão sobre as questões acima colocadas e a forma como elas se refletem nas escolhas e preferências de leitura de Jonas, Lucila e Pedro, apresento no quadro a seguir os livros ou autores citados por esses alunos, dividindo-os entre aqueles que fazem parte do acervo oficial da SL e os que constituem o acervo adquirido pelas professoras.

Nesse quadro, restrinjo-me às obras de ficção (portanto os *Atlas* não estão incluídos), ou seja, aos romances, aventuras, contos e crônicas, deixando de fora o gênero poema:

Quadro 3 – Livros da Sala de Leitura mencionados pelos alunos participantes da pesquisa

Acervo oficial da Sala de Leitura ou restante da antiga biblioteca	Acervo adquirido pelas professoras da Sala de Leitura
--	---

- <i>A invenção de Hugo Cabret</i> - <i>Soul love</i> - Livros da série <i>Sherlock Holmes</i> - <i>Indez</i> - <i>O caçador de histórias</i> - <i>Eragon</i> - <i>O Minotauro</i> - Livros da série <i>Harry Potter</i>	- Série <i>Fala sério</i> e outros títulos de Talita Rebouças - Livros do escritor John Green - Livros do escritor Nicholas Sparks - <i>Frenesi</i> - <i>Dezesseis luas</i> - <i>O príncipe gato e ampolheta do tempo</i> - <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i> - <i>Eclipse</i> - <i>O guia do mochileiro das galáxias</i> - Livros da saga <i>Os Sete</i>
---	---

Os títulos ou autores constantes do quadro revelam a predominância dos romances e das obras de fantasia nas leituras feitas ou desejadas pelos alunos em questão. Algumas dessas obras constituem os primeiros livros de uma série, como *Dezesseis Luas*, *O guia do mochileiro das galáxias*, *O príncipe gato e a ampolheta do tempo* e *Percy Jackson e o ladrão de raios*. Outras já foram citadas como coleções ou séries. É o caso da série *Fala sério*, da saga *Os Sete*, dos livros de Conan Doyle sobre o detetive Sherlock Holmes e da série *Harry Potter*.

De acordo com Cortina, os leitores de séries ou sagas “envolvem-se com uma trama que se desdobra em diferentes episódios, cujo núcleo narrativo instaura novas situações” e que tal envolvimento favorece a técnica mercadológica da coleção (CORTINA, 2014, pp. 152 e 223).

Portanto, quer seja por meio da técnica das coleções, ou pela transposição (e consequente marketing) de obras literárias para o cinema (como é o caso de vários dos títulos escritos ou referidos no quadro), observa-se que o cultural mostra-se largamente difratado no material, que será, por sua vez, produtor de símbolos e valores culturais (LIPOVETSKY; SERROY, 2014, pp. 10 e 11).

É também sob a influência desse cenário, em que bens culturais (entre eles a leitura) são também bens de consumo, que se apresentam as preferências de leitura dos alunos participantes dessa pesquisa e, certamente, de outros alunos de nossa escola que frequentam a SL.

Outro aspecto para o qual se deve atentar é que as preferências de leitura, em especial de Lucila, de Pedro e da professora Dora, incidem bastante sobre as histórias de fantasia, nas quais bruxos, vampiros e outros seres místicos interagem com seres humanos. De acordo com Cortina, essas histórias refletem uma valorização do irracionalismo, que “defende a perspectiva de que a capacidade humana para apreender a realidade é maior quando supera os limites do racional”, uma vez que “existem respostas às questões humanas em outras esferas que não podem ser apreendidas pela racionalidade” (CORTINA, 2014, pp. 180 e 181).

Se as preferências de leitura desse pequeno grupo de alunos e professoras reflete todo o contexto sócio-histórico no qual elas são produzidas, elas também fornecem algumas informações sobre questões relativas à leitura literária escolar e, conseqüentemente, aos letramentos escolares. Seguindo esse viés, constato que adentramos no terreno onde é colocada em xeque a validade dessas leituras.

A ideia da existência de uma *Grande Literatura*, *Alta Literatura* ou *Literatura Erudita* (ABREU, 2006, p. 40) foi a que pairou sobre o universo escolar durante muito tempo, determinando leituras obrigatórias, separando obras “boas” de obras “ruins”, leituras aceitáveis de leituras não aceitáveis, fazendo crer na “literariedade intrínseca de um texto” (ABREU, 2006, p. 41).

Tendo sido formados dentro dessas concepções, vimos, com Batista (1998, p. 57) que muitos de nós, professores de língua e literatura, não recebemos uma formação que promovesse o total domínio de formas prestigiadas de cultura, inclusive de literatura, mas recebemos o cruel reconhecimento de que essas práticas existem e que elas é que são consideradas legítimas.

Ao refletir acerca das interações e observações feitas ao longo dessa pesquisa dentro desse contexto específico de SL concluo que parecemos, de muitas formas, seguir em outras direções. Não há entre os alunos participantes indícios de que eles creiam que suas leituras não sejam consideradas legítimas, válidas ou verdadeiras. Mesmo em Lucila e Jonas, que já cursavam o Ensino Médio, a ideia de leitura de “clássicos da literatura” não é algo que se coloca como mais valorizado que suas leituras preferidas.

Lucila declara ter lido alguns clássicos – *Dom Casmurro*, *Madame Bovary* – recebidos de presente de um tio que é professor. Questionada sobre o que ela acha desses textos, Lucila comenta que os livros de agora têm mais a ver com ela, “*Porque tem vários outros gêneros, e lá é tão mais clássico, as mesmas histórias...*”.

Outro comentário feito por Lucila, que merece ser destacado, surge quando ela relata ter lido o livro *O príncipe gato e a ampulheta do tempo*, escrito por jovens autores brasileiros. Ela diz:

“a história é tão diferente que a gente esquece que é livro brasileiro, tipo o autor é brasileiro... (...) não tem muito o estilo... quando eu comecei a ler... a capa é bem diferente do estilo brasileiro, parece aquele livro internacional mesmo, muito lindo, eu adorei! Bem diferente. Você só sabe porque fala de São Paulo, mas é bem diferente”.

Após ter conhecido Machado de Assis através da leitura do conto *A cartomante*, Jonas explica o seguinte:

“a questão da literatura, que nem do Machado de Assis, eu fui conhecer agora, né? Então, assim, pra eu criar um interesse assim, aquele gosto, né? eu teria que conhecer melhor. Então eu tô conhecendo aos poucos”.

Para ele, portanto, há um tempo para se conhecer e se gostar desse tipo de leitura, mas esse não é o momento, pois, *agora*, ele declara: *“Eu gosto de histórias fantásticas que ensinam lições”.*

As colocações de Jonas e Lucila evidenciam que “Cada grupo social e, principalmente, cada grupo cultural tem um conceito sobre o que seja literatura, e tem critérios de avaliação próprios” (ABREU, 2006, p. 109).

Seus gostos e preferências comprovam também que acreditar na existência de critérios de avaliação literária que sejam atemporais (ABREU, 2006, p. 107) pode ser um grande equívoco. Se hoje estimulamos nossos alunos a ler romances antigos que antes de se tornarem prestigiados foram considerados condenáveis, não se pode excluir a possibilidade de que suas leituras de gibis e de romances de fantasia possam vir a ser literariamente valorizados. Essa tendência já pode ser percebida inclusive pelos livros oficialmente enviados à SL, dentre os quais figura, por exemplo, o best-seller *Harry Potter*, que já foi considerado pelos críticos literários como uma literatura de valor inferior.

Percebo que esses alunos traçam com bastante liberdade seus percursos pessoais de leitura e que pouca ou nenhuma imposição tem sido feita a eles com relação ao que *devem* ler. Pelo contrário, o que se verificou é que Lucila, por exemplo, colaborou com a ampliação do acervo dando sugestões de compras de títulos para a professora Sara, os quais, depois, foram muito bem aceitos por outros alunos e alunas que frequentam a SL.

Vale ressaltar que esse fato não significa necessariamente que essas professoras não tenham ajudado a influenciar os leitores iniciantes em suas incursões. Os esforços nesse sentido foram abordados no capítulo anterior.

Para concluir o presente capítulo, penso que seja importante colocar o que Jonas e Lucila disseram ser o caminho para aproximar os jovens da leitura. Ele diz: *“Eu acho que para as pessoas gostarem de ler, elas têm que chamar a atenção pra elas...”*. E Lucila: *“(...) acho que cada um tinha que procurar um livro que gosta, você tem que saber que gênero você gosta mais... porque quando você pega um livro que gosta, facilita mais sua leitura”*.

As colocações desses alunos levam-me, outra vez, a uma das constatações de Abreu, já citada nesse trabalho. Segundo ela, a escola, em vez de ensinar a ler e a gostar de ler literatura, tem ensinado a muitos o que dizer sobre determinados livros e autores, sem levar em conta o gosto pessoal (ABREU, 2006, p. 19). Pode-se observar que, para eles, o *gosto* é o caminho pelo qual se chega à prática e ao prazer da leitura. Seriam suas palavras um indício de que a escola de que fala Abreu já não é a mesma em que eles se encontram?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, como afirma Mia Couto, “quem vive num labirinto, tem fome de caminhos” (2011, p. 130), entendo agora, ao dissertar acerca das conclusões a que chego após um considerável período de tempo imersa numa pesquisa, que as inquietações que a motivaram explicam-se, especialmente, por minha fome de *caminhos*.

Sirvo-me da metáfora do *labirinto* na tentativa de ilustrar a situação em que nós, professores de língua portuguesa, nos encontramos quando colocados diante da tarefa de conduzir outras pessoas ao contato eficaz, adequado e, por vezes, definitivo com essa que não se trata apenas de uma modalidade da língua, mas de uma prática cultural, a leitura.

Sendo assim, interpreto a inquietação inicial que me levou à delimitação do tema e às consequentes perguntas de pesquisa como a motivação que tornou possíveis essas perguntas (GADAMER, 2011, p. 101), transformando-se, ela própria, num provável *caminho*.

As perguntas, uma vez definidas, acabaram por proporcionar a construção de uma pesquisa que, além de abarcar a questão da leitura num contexto *escolar* específico, pretende ainda servir como instrumento, como ferramenta que crie inteligibilidade para melhor entender o que acontece nesse contexto (CHARLOT, 2008, p. 91).

Refaço, portanto, o caminho cognitivo conscientemente traçado e pautado pelo ideal do conhecimento (GADAMER, 2011, p. 61) com a finalidade de deixar o mais claro quanto possível as conclusões a que cheguei trilhando esse *caminho*, ele também um reflexo de minha *fome* metafórica. Inicio essa retomada pelas perguntas de pesquisa colocadas na introdução deste trabalho.

Essas perguntas – também consideradas *caminhos* – direcionaram meu olhar no sentido de compreender as relações que se estabeleciam *entre* a presença de uma Sala de Leitura numa determinada escola e: a) as histórias de leitura dos cinco participantes da pesquisa, três alunos e as duas professoras responsáveis por essa SL; b) a identidade da comunidade escolar; c) a forma como esses eventos ligam-se ou não às práticas de leitura desses participantes, refletindo-se no cotidiano escolar.

As histórias de leitura desses participantes tanto encontram-se marcadas pela SL, quanto determinam as marcas que impõem uma identidade particular a ela. Essas marcas começam por suas experiências leitoras anteriores à SL, que se assemelham pela introdução a essa prática ter sido feita por familiares pouco dotados de capital cultural (Bourdieu, 1996) e,

particularmente, pouco dotados das “competências, disposições e crenças que constituem um leitor” (BATISTA, 1998, p. 35).

Esse dado pesa consideravelmente sobre a atuação das professoras Sara e Dora. A respeito disso, o professor Sacristán afirma que

se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura; se eles não a possuem em profundidade, não podem ensiná-la (...) se os professores não são bons profissionais, é preciso que sejam mais bem pagos, mais considerados (...) se eles não podem dar o que não têm, é preciso, antes de mais nada, que sejam cultos, para poderem oferecer cultura (SACRISTÁN, 2008, p. 85).

Por suas colocações entende-se a necessidade de um professor bem formado e devidamente valorizado. Entende-se, também, que qualificar e capacitar professores é tarefa que continua exigindo um investimento político muito sério e comprometido por parte de governos e instituições, no intuito de melhorar a qualidade da educação oferecida. Vejo aqui uma *parede* ainda altíssima constituindo o *labirinto* que nos confunde em nossa prática profissional.

Outro dado que une esses participantes, e que se encontra também relacionado ao exposto anteriormente, é o fato de suas práticas e preferências leitoras serem abertamente consumistas, recusando todo sistema de valores e toda atitude pedagógica (PETRUCCI, 1999, p. 217). São práticas e preferências que “acabam por corroer a autoridade daquele cânone universal dos textos escritos” (PETRUCCI, 1999, p. 213).

Por sua vez, essas práticas e preferências são também marcas da identidade que caracteriza nossa comunidade escolar. Retorno, assim, ao capítulo 4 deste trabalho, onde tratei de questões relativas à globalização e ao fenômeno da cultura-mundo, como produtores de crises culturais e de identidade.

A relação entre os fenômenos ali abordados e nossa realidade escolar apresenta-se como mais um *caminho* que me leva a concluir, com o apoio em Bauman, que somos um grupo marcado pela ambivalência, a qual nos causa confusão e nos confere muitas vezes a tarefa da auto identificação (BAUMAN, 2005, p. 105). Essa “auto identificação”, que serve como recurso para afirmar-se enquanto sujeito, pode ser, a meu ver, eventualmente encontrada na leitura, conforme se observou pela experiência de Lucila, Pedro e Jonas.

A SL foi o local onde, muitas vezes, esses e outros alunos desfrutaram de “uma relação com o livro que não se funda somente nas perspectivas utilitaristas da instrução”, e onde puderam se “abandonar a esses tempos de devaneio em que não se deve prestar contas a

ninguém, nos quais se forja o sujeito e que, tanto quanto os aprendizados, ajudam a crescer e a viver”, dando “lugar às várias facetas da leitura, a seu caráter complexo, múltiplo, facilitando ao mesmo tempo a passagem a outras práticas” (PETIT, 2010, p. 273).

Sendo assim, não se pode negar que as práticas da SL venham interferir no cotidiano escolar, ainda que de forma sutil e difícil de se comprovar quantitativamente. Aliás, Petit escreve que os mediadores de leitura também trabalham para reconciliar com a escrita e o aprendizado aqueles que eles encontram, muitos dos quais passam pelo saber formalizado e pela cultura escrita sem que eles o atinjam (PETIT, 2010, pp. 267 e 268).

Lucila, Pedro e Jonas entendem-se com a leitura, e também com a escrita, ainda que com dificuldades, criando suas próprias histórias. Outros, porém, necessitam de uma reconciliação com ela e a SL apresenta-se como uma porta aberta para isso.

A SL foi-se configurando, assim, como um espaço ambigualmente produtivo. O espectro de suas ações ainda não é claramente definido, mudando a cada ano e conforme o perfil da gestão escolar e da supervisão. Independente disso, todos os dias, ela recebe alunos e professores e funciona em meio ao caos das prateleiras, às agendas fixas, às leituras compartilhadas, à procura frequente por títulos desconhecidos do cânone oficial.

Na pequena cidade em que está ambientada a escola não é exagero afirmar que a SL assume a forma descrita por Petrucci, no que se refere ao futuro da leitura. Retomo, portanto, também esse *caminho* apontado na introdução do trabalho, para confirmá-lo. Segundo Petrucci,

o futuro da leitura não está sendo decidido onde ela não é prática comum e consolidada, mas exatamente onde não o é, quer porque as novidades de demanda, oferta, usos e práticas de leitura somente podem vir das situações de fronteira, nas quais a leitura, de massa ou de elite, se vai formando e difundindo somente agora, em situações socioculturais absolutamente novas em relação ao passado e aos países de alfabetização antiga (PETRUCCI, 1999, p. 204).

Entendo hoje a SL como uma dessas “situações de fronteira”, na qual práticas e preferências leitoras estão se afirmando independente do controle institucional ou do discurso “nostálgico, melancólico, da idade de ouro perdida e da decadência universal”, descrito por Chartier (2001, p. 127) ao discorrer a respeito da postura que podemos adotar enquanto estudiosos da leitura e da cultura letrada.

Segundo ele, olhar para essas novas práticas leitoras adotando apenas essa visão negativa e saudosista implica em manter-se preso ao passado, sem pensar necessariamente em

formas de colaborar para a construção de um futuro menos ruim do que o presente. Por outro lado, podemos correr o risco de tão somente descrever e relativizar essas práticas sem propor nenhuma forma de intervenção que proporcione a nossos contemporâneos a entrada num mundo cultural que oferece uma densidade de reflexão (CHARTIER, 2001, p. 1127).

Sendo assim, ao observar a rotina da SL, as ações ali desenvolvidas, testemunhar as dificuldades, as limitações das professoras por ela responsáveis e os reflexos de sua atuação nas experiências de leitura dos três alunos participantes dessa pesquisa, bem como no cotidiano da escola como um todo, entendo as palavras de Chartier e de Petrucci como *caminhos* que minimizam a confusão existente nesse *labirinto* que é o trabalho com a leitura.

Sendo a SL uma “situação de fronteira” pode-se compreendê-la como espaço que abarca o novo e o antigo, em se tratando de práticas letradas. Seu funcionamento se estende por toda a escola e, em especial, por sobre as aulas de língua portuguesa, deixando marcas que determinarão as experiências de leitura e de escrita de nossos alunos e professores.

Dora e Sara já são pessoas que ampliaram sua formação e aperfeiçoaram sua forma de atuar enquanto mediadoras de leitura por meio de seu trabalho na SL. O acervo oficial, o acervo paralelo, as práticas dos professores e sua interação com os alunos configuram-se como meios pelos quais elas tornam-se culturalmente mais ricas e preparadas.

Se “O que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer real” (PETIT, 2008, p. 141), essas professoras têm sido também atraídas pelo que se pode proporcionar através dos livros. Porém, é certo que ainda lhes falta, como à maioria dos professores, esse interesse profundo pela leitura, capaz de seduzir outros.

Quanto aos alunos, pode-se afirmar que contam com um ambiente dinâmico e acessível, ainda que distante de um suposto ideal. A SL tornou-se local conhecido de todos e visitado por todos. Entretanto, poucos são, por ora, os que se apropriam do que ela lhes oferece em termos de possibilidade de crescimento cultural e científico, dos recursos incomparáveis “concedidos por esse tesouro das experiências humanas, que é a cultura. E particularmente pela literatura” (PETIT, 2010, p. 115).

Aliás, esse é um enorme desafio para nós que lidamos com essa comunidade escolar: ajudá-los a reconhecer o valor dessa possibilidade e dela se apossar. Nessa direção, a SL apresenta-se como um *caminho* que indica uma saída desse *labirinto*.

Sendo também a SL política pública, que ainda não perdeu o título de “projeto”, teme-se que, mais dia menos dia, ela deixe de existir, como já se viu com outras ações assim denominadas. Se o que se pretende é mesmo o investimento na formação leitora das pessoas (cidadãos), os investimentos oficiais nesse sentido precisam superar programas partidários e se transformar em ações sociais planejadas.

Ainda que seja preciso colocar o ponto final neste trabalho, chego a ele com a certeza de que não saí do *labirinto*. Movida por minha *fome*, encontrei um *caminho* pelo qual trilhei durante o tempo de pesquisa e ele trouxe, ao menos, o vislumbre de que há outros *caminhos* que levam a *saídas*, que levarão, talvez, a novos *labirintos* nos quais se embrenhar em busca de novos *caminhos*, quando o que se estuda está relacionado à leitura e à escola.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. (Org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- ABREU, M. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- ABREU, M. **Cultura letrada, literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ANDRADE, M. C. **Modernização e pobreza: a expansão da agroindústria canavieira e seu impacto ecológico e social**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BATISTA, A. A. G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M. & SILVA, C. S. R. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- _____. Escritos de educação. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRITO, L. P. L. Leitor interditado. In: MARINHO, M. & SILVA, C. S. R. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- CALLIGARIS, C. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2009.
- CAVALLO, G. & CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Ática, 1998.
- CAVALLO, G. & CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental 2**. São Paulo: Ática, 1999.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S., GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARTIER, R. *Cultura escrita, literatura e história*: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Gldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CLANDININ, JD. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa*: experiência e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EUDFU, 2011

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na pós-modernidade. In: LIMA, R. C. C. P. (Org.) *Leituras*: múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

CORTINA, A. *Perfil do leitor contemporâneo*: os livros mais vendidos no Brasil de 1966 a 2010. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

CUNHA, M. A. O acesso à leitura no Brasil – os recados dos “Retratos da leitura”. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

DUTRA, L. V. A interpretação sob a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer e a leitura do humano na ciência. In: LIMA, R. C. C. P. (Org.) *Leituras*: múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidade*: o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE – 15, de 18-2-2009. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 19 fev. 2009. Seção I, p. 39.

ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE – 70, de 21-10-2011. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, Volume 121. Número 201, São Paulo, SP, 22 de outubro de 2011. Seção I, p. 16.

FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

FONSECA, D. J. *Políticas públicas e ações afirmativas*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

GADAMER, H. G. *Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____ *Verdade e método II*. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____ *Verdade e método I*. Petrópolis: Vozes, 2013

GALVÃO, A. M. O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramentos no Brasil*: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo, Global, 2003

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIOVANNETTI, B. *Álbum Histórico do Município de Quatá*. Poços de Caldas, MG: Gráfica D. Bosco, 1953.

GOMES, I. V. Retrospectiva – O acesso ao livro e à leitura pelos jovens no Brasil. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, S. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=354170&search=sao-paulo/quata>> Acesso em: 27 de novembro de 2013.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Ed. 1. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Projeto memória de leitura: pressupostos e itinerários. In: ABREU, M. (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

LEITE, S. Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

LIMA, R. C. C. P. (Org.) **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**. Ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri: Manole, (1983[2005]).

_____. & SERROY, J. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MACHADO, A. M. Sangue nas veias. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARINHO, M. & SILVA, C. S. R. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MARTINS, M. Constituintes do gênero policial: natureza, percursos e métodos de investigação. In: LOPES, I. e HERNANDES, N. (Orgs.). **Semiótica**. Objetivos e práticas. São Paulo: Contexto, 2005.

MELLO, D. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MESSIAS, R. A. L. **Gêneros orais e ensino**: trajetórias da construção do “conhecimento pessoal prático na “paisagem” escolar. 2009. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**: neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução: Celina Olga de Souza. Ed. 1. São Paulo: 34, 2008.

PETIT, M. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: 34, 2010.

PETRUCCI, A. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental 2**. São Paulo: Ática, 1999.

PIMENTA, S. & GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramentos no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo, Global, 2003.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. Texto de divulgação científica elaborado para o programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/SEE-SP e para o programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENPEC/SME-SP. SP: SEE/SP e SME-SP, circulação restrita. 2004.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Ed. 1. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RÖSING, T. Esse Brasil que não lê. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. & GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.193-217.

SERRA, E. D. Políticas de promoção de leitura. In: RIBEIRO, M. V. (Org.). **Letramentos no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo, Global, 2003.

SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998

SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

SILVA, E. T. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SIQUEIRA, R. A, R. **Formação de professores reflexivos**: uma experiência compartilhada. 2009. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Marinho, M. (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramentos no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo, Global, 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Ed. 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Alfabetização e letramento**. Ed. 6. São Paulo: Contexto, 2010.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SVENBRO, J. A Grécia arcaica e clássica: A invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Ática, 1999.

TELLES, J. A. **A trajetória narrativa**: Histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. Trab. Ling. Aplic., Campinas, (34): 79-92, Jul/Dez. 1999.

VALIM, A. **Migrações** – da perda da terra à exclusão social. São Paulo: Atual, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

_____ Ler é dever, livro é prazer? In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

ANEXOS

1. ENTREVISTA COM A PROFESSORA DORA

Queila: Pode me falar de suas experiências primeiras com a leitura?

Dora: Eu comecei a ler depois que entrei na escola, mas não influenciada pela minha mãe e nem pelo meu pai. Eu tenho uma tia que sempre gostou muito de ler, e ela sempre me dava livros, ela lia pra mim, ela me ajudava com os deveres de casa. Minha mãe nunca teve muita paciência. Então era ela que fazia. Até eu comentei isso ano passado na nossa página do “Superação”, que teve uma pergunta das nossas experiências de leitura. Então, além disso, eu sempre escrevia pra ela as minhas leituras, depois que ela mudou, né? Que ela foi morar em São Paulo, tudo que eu lia eu escrevia pra ela e mandava por carta...

Q: você contava as histórias dos livros...

D: as histórias dos livros e acabava também escrevendo coisas minhas, né?... Tem até um livro na nossa Sala que é “A ostra e o vento”, e a minha tia se chama Osmarina, aí eu escrevi uma história, sobre... eu nem sabia que o livro existia, eu fiquei sabendo muitos anos depois que eu já era grande que tinha um livro chamado “A ostra e o vento” e foi a história que eu escrevi pra ela... e ela que sempre incentivava, ela lia pra mim, ela me dava livros. Tem várias coleções ainda que ela me deu, de quando eu era criança, então eu comecei a gostar da leitura.

Q: ela não morava na sua casa?

D: ela não morava comigo, ela morava com a minha avó e o meu avô, mas como era ela que me buscava na escola, então, ela me levava em casa, a gente fazia a lição e depois ela voltava pra casa dela à tarde...

Q: diariamente?

D: diariamente.

Q: isso depois que você entrou na escola?

D: isso, eu estava na 4ª, 5ª série...

Q: antes, disso? Você lembra?...

D: antes disso a gente só na sala de aula... Tinha umas fichinhas de leitura, acho que folhas de livro didático, colocadas em saco plástico e grampeadas, eram fichas de leitura, então a gente lia e fazia um relatório oral com a professora, e era basicamente isso, eu quase não ia à

biblioteca, eu lia muito pouco, eu não me interessava muito, até a minha tia vir de Piracicaba pra cá e começar a fazer esse trabalho comigo.

Q: antes de você entrar na escola, você lembra de você ler em casa?

D: eu brincava de professora, e tinha os catálogos do Avon...

Q: então tinham os catálogos...

D: é.. era meio uma leitura de imagens, né?

Q: mas eram como se fossem os livros?

D: é... eram os livros, os meus alunos eram invisíveis...

Q: você pegava os catálogos e ia...

D: é... eu lia pra eles, contava histórias pra eles....

Q: tinham livros na sua casa?

D: tem, ainda tem livros antigos, de quando eu era criança, os livros de quando minha mãe estudava, os livros de literatura, assim, clássicos, que, na época, eles tinham que comprar... então, quando a minha mãe casou, ela levou alguns pra casa, alguns ainda existem, estão assim velhos, caindo, folhas amareladas, mas ainda existem... então, sempre teve, eu sempre vi muito... não que eu fosse de ler muito esses livros, mas...

Q: desde antes de você saber ler..

D: desde antes eu já vi eles lá...

Q: e seus pais liam?

D: Não. A minha mãe nunca gostou muito... teve uma época que ela até leu algumas coisas, mas ela nunca gostou muito de ler, ela nunca gostou muito de escrever, né? Mas, ela sempre me incentivou: “Leia”, é aquele esquema de “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”... foi mais a minha tia mesmo, o incentivo dela....

Q: sua mãe estudou até que série?

D: minha mãe, ela fez técnico em contabilidade.

Q: então ela foi até o ensino médio?

D: foi. Ela fez tudo, mas nunca trabalhou na função, o único concurso que ela prestou ela não entrou, depois que ela casou, meu pai não quis mais e ela parou...

Q: ela nunca trabalhou fora?

D: ela trabalhou como doméstica até eu nascer, depois não mais..

Q: e seu pai, estudou até quando?

D: meu pai estudou até a 4ª série, e faz conta muito melhor do que aluno do 3º colegial.

Q: e seu pai, tem hábito de ler?

D: não gosta de ler, não gosta de falar em público

Q: é bem tímido?

D: bem tímido... mas gosta de contar piada...

Queila: ele sabe contar bem

D: eu não dou jeito pra piada, não...

Q: você diria assim: na sua infância, tinha livros na sua casa...

D: tinha livros...

Q: seus pais não eram leitores...

D: não...

Q: quem comprava livros pra você infantil, que você lembra assim, foi a sua tia?

D: é...ela, a Osmarina, e a Regina de vez em quando também. Todas as duas são professoras, porém a Osmarina não trabalha mais com isso. A Regina continua e , se deus quiser, aposenta o ano que vem. Elas são irmãs n minha mãe, as duas.

Q: então, de certa forma, foram professoras que incentivaram você?

D: sim.

Q: você falou que na sala de aula sua professora tinha umas fichas de leitura. Aí vocês liam e iam oralmente explicar pra ela...

D: isso, explicar pra ela e pra sala, porque cada um tinha uma ficha de leitura diferente. A gente contava a história pra ela e pra sala.

Q: e você julga assim que o que você lia você entendia tudo

D: sim... no começo, eu tinha vergonha... mas eu acho que, com o tempo, né? A gente... parei de ter vergonha... claro que o coração disparava toda vez que eu falava, como até hoje, mas... eu ia e falava...

Q: você acha que isso que suas professoras fizeram foi bom?

D: eu acho que pra mim foi, mas como na época em que eu estudei era método completamente tradicional, então, não tinha muita escolha, eles não conheciam outro método de ler...

Q: e eles eram a autoridade inquestionável?

D: inquestionável.

Q: se ela mandasse ler e ir lá na frente falar...

D: teria que ir... tanto que assim, a minha turma foi uma turma que deu muito trabalho, desde o pré. Então, nós ficamos juntos na outra escola até a 5ª série. Aí na 6ª eu vim pra cá, então, nós nos separamos, mas essa turma seguiu junto, então muitas coisas aconteceram, muitas experiências boas e outras não tão boas assim com relação à leitura, né? Tinha gente que chorava porque não conseguia ler... cada um tem o seu jeitão, então, todo mundo saiu da 5ª série sabendo ler direitinho, o que já não acontece quase hoje

Q: quando você fala assim sabendo ler direitinho, você era...

D: ler e entender aquilo que leu....

Q: certo... ler bem em voz alta também ou não?

D: mais ou menos... porque tinham uns que não liam tão bem assim, não. Gaguejavam muito, talvez vergonha né? Ou dificuldade, a gente não sabia...

Q: mas no seu modo de ver, todo mundo, pelo menos, lia...

D: todo mundo lia e entendia...

Q: você acha que na escola teve algum professor, alguma matéria que acabou te fazendo mais leitora? Pela postura dele? Pelo incentivo que dava? Acabava te incentivando a ler mais?

D: Ah... eu não me lembro de nenhum...

Q: nenhum que chegasse e fizesse leituras com vocês, mandasse ler livros, recomendasse...

D: olha... teve uma época, eu não lembro em que série, foi logo que eu vim pra cá, que até era meio cobrada a leitura, né? Clássicos da literatura brasileira... assim, é pra ler porque vai fazer prova a semana que vem... mas assim, não era também todo bimestre, era esporádico, por exemplo, primeiro bimestre sim, segundo bimestre, não. Mas foi um ano só, não me lembro

quem foi de jeito nenhum a pedir, não lembro que série, lembro que eu comecei a ler o Dom Casmurro e não consegui terminar...

Q: você tinha quantos anos mais ou menos?

D: ai... 13, 14... não foi ensino médio, foi fundamental... era difícil... pra mim, naquela época, era difícil.. tanto que eu li na faculdade... foi aí que eu gostei... porque até então era uma leitura difícil pra mim. Na época eu nem sei como eu consegui fazer a prova.

Q: Nessa época aí, ou até uns 11 anos, você lia? Porque hoje eu vejo você direto com livros...

D: Eu lia histórias infantis. Tem até uma coleção que eu queria pra mim, mas eu não consigo encontrar mais. Era a coleção da editora Globo: Era uma vez Histórias para ouvir e contar. Tinha um livro com duas histórias e cada livro vinha com uma fita k7 com duas histórias diferentes. Eu lia, eu lia... E eu tinha aquela coleção que de um lado tinha uma história, e você virava o livro, do outro lado, tinha outra. Era O patinho feio, a Cinderela, a Branca de Neve... Eu ainda tenho O patinho feio, tá todo consertado de fita, mas ainda tá lá... É lembrança de infância.

Q: Tinha uma biblioteca aqui na escola, né?

D: Tinha, tanto que quando eu vim pra cá eu comecei a frequentar mais a biblioteca. Eu li alguns livros recomendados pela Olga, que, na época, trabalhava lá na biblioteca. Tem um que eu li, que eu acho que não deve ter sido mandado pra outro lugar, que é O jardim da meia-noite, que eu gostaria que os alunos de hoje lessem. Porque, como eles gostam de livros que falam de magia, seria um livro muito bom se eles pudessem ler.

Q: E do que fala esse livro?

D: É um jardim meio que secreto. Duas crianças eram vizinhas e à noite, só à noite esse jardim aparecia. Durante o dia era um quintal sem nada, sem vista nenhuma, dava pra um muro... meio que uma Crônica de Nárnia. Aquele jardim só existe com a magia daquelas crianças. E muitas coisas acontecem naquele jardim. E esse menino foi conhecer esse jardim porque ele foi pra casa da tia porque ele estava com catapora. Foi onde ele conheceu a filha da vizinha e eles ficaram amigos e, um dia, eles passaram por uma porta que eles não sabiam que existia e entraram nesse jardim, que só existia a partir da meia-noite. É uma história muito bonita.

Q: Me lembrou também Ponte para Terabítia.

D: Sim... O livro daqui, Ponte para Terabítia, está emprestado. Eu vou ver se consigo comprar O jardim da meia-noite pra gente ter aqui na SL e poder emprestar para os alunos.

Q: É... esses livros com histórias fantásticas estão sendo muito procurados hoje em dia, não?... Então... você ia na biblioteca por conta própria ou porque tinha algum professor que mandasse vocês irem lá?

D: Depois que eu vim estudar aqui, eu comecei a ir por conta própria. E eu procurava o que eu gostava. Sempre gostei de romance e de histórias fantásticas.

Q: E aí você perguntava pra Olga...

D: É... e ela sempre indicava um livro. E o que mais me marcou foi esse O jardim da meia-noite. E eu acho que ele ou foi dado pra biblioteca Municipal, ou foi dado pra algum aluno quando chegou acervo da SL.

Q: Tinham outras pessoas da sua classe que iam também pra biblioteca, como você?

D: Sim, um deles hoje é professor, e ele ia pra ler a enciclopédia. Ele sempre estava lá também e tinham algumas outras pessoas. O nosso grupo era um grupo de alunos leitores, não como eu sou agora. Mas a gente sempre lia bastante.

Q: Você acha que é como hoje: vocês eram uma minoria no meio de um grupo enorme?

D: Eu acho que sim. Dentro da nossa escola, sim. Nós éramos um pouco estranhos, porque a gente gostava de ler, em vez de fazer educação física, por exemplo.

D: Eu fico me perguntando: a gente critica muito os alunos de hoje por não lerem, mas há quanto tempo é assim?... Mas na sua visão, por que você gostava de ler, por que você fazia isso naturalmente, sem ninguém te obrigar, enquanto amigos seus não faziam isso de jeito nenhum?

D: Eu acho que foi o incentivo que eu tive quando era menor.

Q: Lá da sua tia?

D: Isso. Porque ela me incentivando, eu comecei a gostar de ler. E eu percebi que lendo eu conseguiria melhorar, tanto a minha timidez, quanto o meu modo de falar, porque eu falava muita coisa errada: “a manica da minha mãe”... eu falava errado... até mesmo porque a minha professora da 1ª série não falava as palavras também corretamente. Não porque ela não sabia falar, mas...

Q: Ela tinha alguma problema de dicção?...

D: Ela tinha “pobrema”. “Poblema”, na verdade, ela tinha. Ela fala assim até hoje e a família toda fala assim.

Q: Não era só uma variante do português, o português caipira?...

D: Não, não... Ela tinha problema mesmo, e fala assim até hoje.

Q: E você acha que isso, de alguma forma, “passou” pra vocês, que eram alunos dela?

D: É... assim... apesar que nós aprendemos a falar corretamente, mas eu vejo que na rapidez, na vergonha de falar acaba falando errado...

Q: Você falou que usa tia fazia tarefa com você, lia livros... Ela lia os livros junto com você ou lia pra você?

D: Ela lia pra mim. Aí depois a gente lia junto. Ela lia um pedaço, eu lia outro...

Q: E você disse que era tímida...

D: Então... aí eu lia assim baixinho... E ela falava: “fala mais alto que eu não tô ouvindo”... mas foi duro pra perder a timidez... mas...

Q: Ajudou?

D: Ajudou.

Q: Porque hoje você fala em público numa boa...

D: É... eu tenho menos vergonha.

Q: Então a leitura te ajudou a superar a timidez, a se expressar melhor, e sua tia foi a presença fundamental nisso?...

D: Foi... o único problema é que agora ela não gosta muito de ler.

Q: Ah, é? Eu achei que ela fosse uma leitora...

D: Não, hoje ela não lê com tanta frequência. A outra tia, sim, por ainda trabalhar na área, ela está sempre lendo, mas a minha tia Osmarina não lê com tanta frequência.

Q: O que você acha que aconteceu?

D: Olha, eu não sei explicar. Talvez tenha sido o tempo. Ela mudou pra São Paulo, foi trabalhar de empregada doméstica, muito ônibus... e, na época, não tinha assim a divulgação de livros que a gente tem agora, né? Não era tão fácil adquirir... Então, talvez, tenha sido um dos motivos pelos quais ela diminuiu o hábito de leitura. Então hoje ela lê menos.

Q: Você virou leitora e ela...

D: Foi uma inversão de papéis...

Q: E você incentiva seus sobrinhos a ler?

D: Sim! Deu até briga o dia em que eu levei a coleção das princesas para as meninas porque não tinham três livros pra cada uma... eram nove e elas são em duas... mas elas gostam... eu até tenho foto da Iasmin lendo um gibi, ela pegava o gibi, ela tem dois anos, e ela pegava o gibi e ficava “lendo”, ela pegava o gibi e contava a história pra gente, ela via as figuras e contava a história...

Q: Então você está fazendo meio que o papel que a sua tia fez. O que ela fez com você, você está fazendo com os seus sobrinhos.

D: É, assim... agora é um pouco menos, porque elas já não moram mais aqui, então, tem a questão do pouco tempo, mas sempre que dá a gente compra um livro, mesmo que seja um livro musical, ou só de figuras...

Q: E você presenteia eles com esses livros...

D: É.

Q: quando você percebeu que você era leitora? Que você gostava disso, que não vive sem ler, que acaba um livro e você já está comprando outro...

D: Faz uns três anos, e eu não espero nem acabar. Eu já tenho pelo menos uns quinze comprados que falta ler ainda. Só essa semana chegaram livros duas vezes.

Q: E você lê tudo?

D: Leio. Só dois que eu comprei e não gostei porque eu achei uma leitura muito difícil. Mas quem leu diz que é chato só o começo. Mas eu não tive coragem de retornar. Foi “A batalha do Apocalipse” e “Os filhos do Éden”.

Q: E você compra geralmente livros desse estilo que misturam fantástico, épico, tudo isso?...

D: É... a maior parte dos livros que eu comprei de uns três anos pra cá é assim, tem o sobrenatural... tem alguns romances celtas, mas tudo tem fantasia, bastante...

Q: Sai um pouquinho da realidade e entra num outro universo.

D: Sai... é outro mundo, na verdade. É como se a gente fosse pra um outro mundo.

Q: E você vai mesmo quando está lá lendo?

D: Vou, tanto que eu já sonhei com os personagens... igual do Eragon, eu sonhei que eu estava voando na Safira, que é um dragão. Ficou real... E o sonho parecia muito real. Uma outra coleção que eu li, que é do House of night (?), antes de ler eu sonhei com a cena.

Q: E aí?

D: Foi igualzinho do livro, eu não sabia que aquilo ia acontecer... o estranho é que eu tinha sonhado na segunda e só fui ler essa cena no sábado. Eu não sabia que ia ser do jeito que eu sonhei, igualzinho...

Q: E você não tinha lido nada antes?

D: Não, tanto que a coleção, os livros nem eram meus, eram da minha prima, que eu peguei emprestado. Ela comprou o primeiro, eu peguei, li, gostei e comprei o segundo. Aí li os nove livros da coleção e comprei o décimo, que saiu o ano passado. Nesse primeiro semestre deve sair o décimo primeiro...

Q: Nossa! É uma saga!...

D: O ano retrasado, eu devo ter lido uns quinze livros no ano.

Q: Mais do que a média de qualquer brasileiro. Fala os nomes da alguns.

D: Esses da série House of nights, eles são vampiros que não foram mordidos, mas receberam uma marca, a marca da deusa, então com 15 anos eles vão pra uma escola e não chegam a ter a formação completa e eles morrem, morrem e voltam como vampiros, vampiros do mal. É uma história bem interessante... Depois que foi publicado o nono livro, a autora publicou a história de uma das personagens, explicando porque ela é uma vampira, porque ela faz toda aquela maldade... É igual à coleção de Crepúsculo, que tem um outro livro pra explicar uma personagem que aparece em Eclipse, que não é a principal, não tem tanta relevância na história...

Q: E depois tem um livro que fala sobre ela...

D: Então, eu li esses da série House of night, eu li um nacional, que "O príncipe gato e a amпуlheta do tempo", é uma trilogia, estou esperando sair os outros dois.

Q: E você gostou?

D: Eu gostei. É um romance fantástico também, porque ele é de um país chamado Marshmallow, que vem pra São Paulo por um buraco de minhoca. É totalmente fantástico!... Imagina um gato de tamanho de uma pessoa andando em São Paulo com uma capa preta?!

Q: Nossa!... Foge da realidade!

D: Foge, né? Eu li os romances celtas. O primeiro fala sobre aquele contos dos seis cisnes, seis irmãos que foram enfeitiçados e viraram cisnes. A história tem a ver com isso, mas também fala sobre os bretões, aquela guerra entre eles...

Q: Tem mitologia, mas não greco-romana, é isso?

D: É, é celta mesmo. Li Merlin, o primeiro da trilogia. E tô lendo agora o último da saga "Acampamento shadow falls", que também fala sobre coisas sobrenaturais. É um acampamento, aos olhos dos humanos, pra adolescentes rebeldes, problemáticos, mas, na verdade, todos eles são sobrenaturais. Cada um de uma espécie diferente.

Q: Como assim?

D: Eles vivem na Terra, mas são sobrenaturais, alguns pais também são sobrenaturais. Outros pais são humanos. E quando os filhos dão problema, os pais mandam eles para o acampamento... É uma história muito interessante também.

Q: E como você descobre todas essas coleções?

D: Fuçando na internet. Esse do "acampamento shadow falls", o primeiro livro eu vi primeiro num catálogo, aí eu comprei, acho porque eu gostei do título: Nascida à meia-noite. Então eu gostei do título, comprei, achei uma história legal e comecei comprar os outros...

Q: E você gosta do fantástico, sobrenatural...

D: Eu gosto. Tanto que esses livros rodaram a escola já.

Q: Você empresta...

D: Os meus livros pra alguns alunos. A coleção do Percy Jackson também é uma coleção interessante. Eu li só O ladrão de raios, mas eu tenho três dos seis livros, a escola tem todos, se eles voltarem...

Q: Estão todos emprestados?

D: estão todos emprestados.

Q: O pessoal lê mesmo?

D: Olha, normalmente quem pega esses livros, eles leem porque eles comentam e querem a continuação.

Q: Então você percebeu que tem alunos que também começaram a gostar desses livros que têm histórias fantásticas, que envolvem um mundo de magia, de mitologia e aí você empresta, a SL comprou alguns...

D: É, eu empresto praqueles alunos que eu sei que vão devolver, são alunos assim com quem a gente mais tá junto. E eles mesmos, não só esses, outros alunos, principalmente os menores, eles vão procurando: professora, eu quero história de terror, eu quero história de magia, e só o Harry Potter pra eles não dava. Tem que ter mais...

Q: Você chegou a ler o Harry Potter?

D: Não li o Harry Potter, não li O Senhor dos Anéis e não li o Hobbit. Não sei se é porque eu já assisti aos filmes, eu não consegui ler. Igual o “Romeu e Julieta”. Eu assisti tantas vezes “Romeu e Julieta”, que, pra eu ler, deu trabalho. Eu li muito tempo depois, já estava formada, já estava trabalhando, e eu li uma adaptação, dessas que a gente recebeu do Literatura em Minha Casa, eu li, só pra não falar que eu não li. Porque eu já conhecia de todas as formas. Então, eu acho interessante, e sempre falo pra eles, primeiro leia pra depois assistir ao filme... porque num livro tem muito mais riqueza de detalhes, né?

Q: Com certeza. Pra você, quando você decidiu que ia fazer Letras, tinha alguma coisa da leitura que te influenciou aí?

D: Eu gostava, na verdade, do professor de português da 8ª série, que foi quando eu realmente consegui aprender alguma coisa mais a fundo. Eu queria fazer, no início, Espanhol, mas a faculdade não conseguiu abrir turma de Espanhol, então eu fiz Português e Inglês. Mas tive muito trabalho pra conseguir ir bem no inglês. Apesar de que, hoje, eu só dou aula de Inglês.

Q: E você foi fazer Letras porque você queria ser professora de português...

D: Na verdade, antes de Letras, eu fiz o Magistério, de tanto a minha mãe ficar na minha cabeça: porque saindo do Magistério, você já vai poder trabalhar, porque já vai ter aula... Eu fiz, e acabei pegando o gosto mais ainda, porque quando eu era criança eu brincava de professora... aí eu ganhei o vestibular, passei, bem, com 89 na redação, e fiz 3 anos de Letras, Português e Inglês, e um ano depois eu fiz Espanhol.

Q: E na faculdade, você tinha que ler muito? A faculdade exigia isso?

D: Muito!... muito, muito, muito... tanto que eu não conseguia dar conta das três literaturas que a gente tinha: brasileira, portuguesa e norte-americana. Então eu tinha que escolher uma delas pra ler, porque os livros selecionados caíam nas provas.

Q: E pra qual você dava preferência?

D: Eu sempre gostei muito mais da literatura norte-americana. Mas, uma vez, a professora de literatura portuguesa mandou a gente ler, e passou o filme pra nós, “A Revolução dos Bichos”, e foi uma leitura que, mesmo obrigada, eu gostei de fazer, igual “Os sofrimentos do jovem Werther”, “Lazarillo de Tormes”, que é bem legal também, e o “Hamlet”, do Shakespeare, é uma história que te pega do começo a fim, eu gostei, li “Sonho de uma noite de verão”, aí depois eu li “O mercador de Veneza”, o único que eu não li foi “A megera domada”, porque eu sei que é a história da novela “O cravo e a rosa”, então, eu conheço a história, pra ler vai dar trabalho...

Q: Então essas foram as leituras que mais te marcaram na faculdade?

D: Na faculdade... E quando eu fiz Espanhol estudei “Dom Quixote”, mas esse eu já conhecia, não li de novo, já tinha lido.

Q: Você leu uma adaptação?

D: Eu li uma adaptação que ainda tem aqui na escola, da capinha marrom, antiga... e depois eu li de novo quando eu dei aula de Espanhol, que eu li pros meus alunos duas versões diferentes.

Q: Quase ficou especialista?

D: Quase... mas eu só vou ficar especialista é em Nárnia, das Crônicas de Nárnia.

Q: Ah!... é verdade, né? Você me falou sobre seu desejo de estudar isso. Então você quer aproveitar um objeto seu de leitura, que você gosta muito, pra estudar melhor ele e se aprofundar nisso?...

D: É a minha intenção.

Q: A gente percebe que essa intenção de pesquisa está ligada a um hábito de leitura seu, né? Por isso que eu estou aqui te questionando sobre como você se formou leitora e tal, e isso tem uma importância tão grande que vai acabar afetando a sua carreira profissional, seus estudos... Pra gente terminar, quando chega um aluno na SL, você, que tem uma experiência de leitura, como você costuma abordar ele, como você faz?

D: Normalmente, quando eles vão com a sala, a professora sempre fala “Não pega livro fino.” Ou “eu quero tal tipo de livro”. Quando eles vão por conta própria, aí eles vão ou interessados em um tipo específico, ou eles pedem ajuda. Quando eles pedem ajuda, eu tento primeiro falar

sobre os clássicos, porque eu acho que todo mundo tem que conhecer, né? Aí, se ele diz, “Não, mas eu quero livro de terror”. Aí a gente vai direcionado, procurar os livros de terror, mostrar as opções: tem esse, esse e esse. “Mas qual é melhor?”. Aí, sim, eu dou minha opinião. Eu nunca dou minha opinião antes de mostrar pra eles tudo que tem.

Q: Você diria que todo dia vai pelo menos uma aluno lá que quer ler?

D: todos os dias.

Q: que não está indo porque nenhum professor mandou...

D: todo dia, e tem alunos que vão mais de uma vez na semana.

Q: Eles pegam, leem, devolvem e já vão pegar outro?

D: Alguns pegam mais de um no mesmo dia. Esses dias eu até dei risada: tinham uns alunos que estavam esperando na porta da direção, pra levar uma bronca, aí eles me pediram gibi pra ficar lendo. Pena que a gente não tem muito mais, porque acabaram sumindo.

Q: É... eles adoram.

D: E o que eles gostam mais é A turma da Mônica.

Q: Então, todo dia, tem algum aluno que você atende, que vai lá, pega o livro e lê. E são sempre os mesmos?

D: Sempre. São a Kimberli, a Ketlyn, A Luana, a Jéssica, a Angélica, a Larissa, de menino, o Higor Sena, o Valter, o Pedro vai sempre...

Q: São mais meninas que frequentam a SL, ou é igual?...

D: São mais meninas, com certeza absoluta. Isso no período da manhã, que é o período em que eu fico mais. No ano passado, quando eu fiquei à tarde, nós fizemos mais leitura compartilhada, então eles não foram pra escolher livros.

Q: E... você quis trabalhar na SL, tinha esse ideal, ou foi mais conveniente, porque aí você pôde ficar numa escola só...

D: Olha... quando surgiu a SL, em 2009, eu não fiz o projeto pra trabalhar na SL, porque eu tinha acúmulo Estado e Município, eu já tinha aula, então não ia dar certo. O ano passado eu fiquei com menos aula, trabalhando fora de Quatá, aí tinha vaga na SL, a Lu falou “Vai, faz o projeto!”, eu fiz o projeto, ninguém mais se interessou... mas é uma coisa que eu já gostava, porque quando eu estava dando aula aqui, eu usava muito também a SL pra dar aula. Então eu já conhecia bem, já sabia como funcionava, foi mais uma escolha, porque eu poderia ter

esperado pra pegar aula e ficar somente com aula, mas foi uma escolha mesmo fazer o projeto pra ficar só com SL.

Q: Te surpreendeu, superou as expectativas, te decepcionou?

D: Acho que eu me decepcionei um pouquinho, porque eu esperava que os alunos procurassem mais e que nós tivéssemos mais recursos pros livros que eles gostam de ler. Sempre que a gente precisa de um livro que o governo não manda, a gente tem que trabalhar pra conseguir.

Q: Vocês sugerem livros pra fazer parte do acervo da SL?

D: Não...

Q: Não tem nenhum espaço pra isso?

D: O ano passado até teve, mas nós não recebemos tudo que nós sugerimos.

Q: Eles dão alguma justificativa?

D: Nenhuma.

Q: E o que você diz desses livros todos que são recebidos na SL de leitura?

D: São bons... são títulos interessantes sim, mas não tanto quanto nós gostaríamos que fosse pro aluno, porque o que eles gostam é isso: são essas histórias fantásticas, histórias de vampiros, de terror... Vieram, sim, alguns livros muito bons, vieram clássicos em HQ, mas eles não se interessam tanto.

Q: E, no momento em que se pôde fazer isso, vocês sugeriram esses livros...

D: Sim, tanto que a gente sempre consegue um dinheirinho pra fazer um sorteio. A gente sempre tem algum projeto que a gente pode estar comprando e sorteando pra eles esses livros que o governo não manda e que a gente sabe que eles gostam de ler porque são os livros que estão na mídia.

Q: Você acha que esses livros ditos clássicos vão parar de ser lidos?

D: Eu acredito que não. Não porque haja uma cobrança em relação à leitura dos clássicos, mas porque existem clássicos que são leituras muito boas!. Então, às vezes, eles perguntam “Não tem Memórias de um sargento de milícias”?, por exemplo, que foi bastante procurado o ano passado. Então, às vezes eles perguntam, ou porque ouviram a história, ou porque vai sair um filme. Então, eles procuram, mas eles procuram muito mais esses livros modernos.

Q: Esses alunos que são leitores, que frequentam bem a SL procuram esses livros mais modernos, que estão na mídia...

D: É, da leitura contemporânea.

2. ENTREVISTA COM A PROFESSORA SARA

Queila: Lu, me fala das suas experiências mais remotas, mais antigas com a leitura.

Sara: De leitura... eu me lembro que os livros, na minha época, eles não eram muito atrativos, assim, comparado ao que a gente vê hoje, né? E eu era uma aluna muito certinha, se a professora mandava ler, eu lia. Tinha preguiça, tinha bastante preguiça também. É... eu acho que a alfabetização na minha época também não contribuiu muito pra que eu me tornasse uma leitora e nem a minha família, assim, não tive grandes incentivos...

Q: Então, vamos começar por aí. Você foi pra escola com que idade?

S: 7 anos.

Q: E antes disso, na sua casa, você tinha livros, alguém lia com você ou lia pra você?

S: Não. Eu me lembro assim: tinha minha irmã. Lia bastante, ela já estava na escola fazia algum tempo, mas eu não tive contação de histórias em casa. Tinham poucos livros na estante de casa, era mais enciclopédia mesmo. Eu sempre fui curiosa de pegar os livros que tinham lá pra ver, mas começava a ler a história, largava, não gostava, não tinha muito interesse em continuar. Aí, depois, na escola, eram mais aquelas histórias curtas, de alfabetização. Não me lembro de professores contando histórias assim pra gente...

Q: Nem nas séries iniciais...

S: Não, não me lembro. E depois, mais no ensino fundamental, me lembro de cobranças de leitura e resumos. Tinha que ler o livro e resumir.

Q: isso até a 4ª série?

S: Não, depois. Até a 4ª série eu não me lembro muito, só de histórias curtinhas que as professoras liam com a gente, né?

Q: Tinham no livro didático ou elas traziam livrinhos...

S: É eram uns livrinhos fininhos, assim, de histórias curtinhas. Já de ensino fundamental eu me lembro de muita cobrança com resumos e eu não gostava de fazer. Não era nem uma resenha crítica, era um resumo mesmo, da história, e eu não gostava de fazer. E isso era nas aulas de história, os textos gigantes de história, tinha que resumir. Então, acho que era o sistema assim da época, né?

Q: Quase todo mundo que dava aula, dava aula desse jeito. Eles mandavam vocês lerem pra fazer resumo. Em português também era isso. Você lembra de algum livro que você leu assim nessa época, que tenha marcado, que você tenha gostado?

S: Não, não me lembro. Eu vim ler um livro já no colegial, “Ciranda de Pedra”, e aí eu gostei muito. Mas, assim, pra mim foi um desafio, porque eu quis conhecer uma história inteira, que eu me lembre assim. Foi aí que eu comecei a ler, mas eu não sou uma leitora como a Fran, por exemplo. A Fran compra livros... eu me vejo mais assim: interrompendo projetos, assim, na minha vida. Às vezes eu tenho vontade de ler um livro, mas eu prefiro que alguém me recomende o livro. Mesmo estando aqui no meio de um monte de livros, eu prefiro que alguém me recomende. Às vezes eu ouço vocês falando do livro... então, eu vou mais por curiosidade assim, do que por paixão assim por livros.

Q: Se alguém fala, te desperta...

S: Me desperta o interesse em conhecer, em saber o que tem... Gosto muito de histórias, de contos fantásticos, as histórias da Marina Colasanti... que você comentou, eu gosto.

Q: Você lembra de alguém nessa sua fase de infância, de adolescência que te inspirasse, não fosse uma figura que te ensinasse a gostar de ler?

S: Não.

Q: Seus pais não eram leitores?

S: Não, não eram. Eles não estudaram muito, nem concluíram o ciclo I, mas eles sabiam ler. Meu pai era muito inteligente, mas tinha mais um raciocínio matemático. E a minha mãe ela lê sim, mas ela estudou muito pouco. Não compravam livros...

Q: Mas vamos falar então das suas leituras marcantes...

S: Então... eu li “Ciranda de pedra” no colegial e depois em li na faculdade, porque aí em comecei a ter as aulas de Teoria da Literatura e gostava muito do professor. E aí ele pediu um seminário pra gente e pediu pra escolher uma obra. Aí como eu já tinha lido, eu fui pelo caminho mais fácil, né? Tinha me interessado, teve a novela, na época. Aí nós fizemos o trabalho sobre “Ciranda de pedra” e eu fui apresentar. Eu me senti à vontade pra falar de uma coisa que eu já conhecia. Aí nós apresentamos, fomos bem avaliados. Mas, assim, depois, o que os professores pediram na faculdade pra ler, eu não me dediquei tanto não. De verdade. É o que eu falei, eu leio mais obras assim por indicação, por curiosidade, por necessidade de estudar. Que nem, aqui, agora a gente tá lendo bastante pros alunos, então eu leio contos e tal,

eu sei que eu tenho que ler, que conhecer, e aí eu acabo lendo, acabo gostando, me envolvendo e discutindo com os alunos... isso tem sido, assim, proveitoso pra mim também, né?

Q: você diria que o fato de trabalhar na SL transformou você numa leitora melhor, é isso?

S: É isso.

Q: Você convive com livros, com professores lendo, alunos lendo, aí você também lê mais.

S: É leio mais, tenho mais curiosidade das coisas... eu sou mais ligada nisso, sempre fui muito curiosa, então, sempre eu ouço muito o que as pessoas falam, indicam, comentam, e aí eu vou mais por esse caminho. Não sou muito de eu procurar.

Q: Eu lembro que outra vez que a gente conversou, você falou que escolhia alguns livros por vontade própria, que você estava lendo alguns livros religiosos naquela época...

S: eu leio esses livros religiosos por causa das mensagens. Eu leio muito o padre Fábio de Melo, ele escreve muito bem e eu gosto muito de ler o que ele escreve. Quando eu conversei com você, eu estava lendo um do padre Marcelo Rossi. Agora eu estou lendo um do padre Fábio de Melo. Eu terminei “Os Miseráveis”, que era outra leitura. E a gente tem feito aqui algumas leituras diferentes. E... assim... às vezes eu falo que parece castigo, porque nós estamos lendo com os alunos e à vezes eu leio quatro vezes a mesma história para os alunos. Se eu não leio eu acompanho a leitura, porque faz parte do trabalho. Mas não tem sido ruim pra mim, porque cada vez que eu leio, eu entendo melhor... é diferente, nenhuma é igual. Tem sido bem bacana isso.

Q: Que vocês estão lendo agora?

S: Heloisa Seixas, são contos. Cada aula com as 8ª a gente lê um conto, comenta, se eles gostam, se eles não gostam, dão a opinião deles... ela deixa o final meio em suspense, assim, e eles têm gostado também. A professora das 8ª fixou aulas semanais aqui pra essas leituras, e assim eu tenho mais proximidade com os alunos. A gente abre espaço pra que eles leiam também, pra eles desenvolverem um pouquinho melhor a habilidade de ler (em voz alta)...

Q: Como você tem feito até agora essa aproximação entre os alunos e os livros, aqui no seu trabalho?

S: Olha, eu penso muito em mim quando eu vou falar com os alunos, né? Que tipo de leitora que eu sou, como que eu me interesso pelos livros... então eu procuro falar a realidade pra eles, né? Quem gosta de ler, quem não gosta, que não tem problema, que a gente tem que ter

curiosidade pra conhecer as coisas, conhecer os livros, pegar na mão, perguntar, olhar quem é o autor, pra eles explorarem capa, título, até as edições, né? Que são coisas que eu aprendi fazer também, por conta da minha curiosidade. E que eles não tenham preguiça de começar uma história, ainda que ela possa ser não tem interessante. Eu falo pra eles sempre olharem bem a contracapa do livro, que é o que eu faço. Então, eu tenho eu como exemplo de não leitora, porque o que eu vejo nos alunos hoje é uma preguiça que eles têm... mas eles não são tão curiosos, eles são curiosos pra outras coisas, e que eles têm que ter essa curiosidade de conhecer a história e que nem todas as histórias vão terminar do jeito que eles pensam, às vezes eles vão se decepcionar com o final da história, mas aqueles leitura foi válida pra eles mesmo assim. Aí eu procuro fazer algumas indicações, sempre perguntando o que eles gostam.

Q: Você espera eles virem te procurar, ou você já percebe alguns alunos...

S: eles têm vindo a sala inteira, a gente tem recebido à tarde... eu acho que de manhã a dinâmica é diferente, acho que por causa do ensino médio. O ensino médio vem aqui, eles se sentem à vontade pra vir, os alunos que gostam, e também as aulas acontecendo aqui, os professores procurando incentivar, as indicações são muito válidas no ensino médio, mas é difícil incentivá-los. Já com o ensino fundamental, eles vêm muito, então a gente sempre tá tentando fazê-los emprestar alguma coisa... eu falo pra eles das histórias curtas, então, quem não gosta de ler pode levar uma história dessas. Então eu falo pra eles levarem livros de contos, sobre coisas que eles possam gostar. Então se você não gostou de uma história, não é tão longa, você pega outra, daqui a pouco você vai ver que é gostoso ler. E partir do princípio que não é ler, é conhecer as histórias e todo mundo gosta de conhecer histórias, né? É assim que eu tenho trabalhado com eles.

Q: Quando você percebe que tem um aluno que gosta muito...

S: Aí eu indico tudo que tem de melhor aqui, o que chega, primeiro pra ele. Então, por exemplo, a Lucila, ela é sempre contemplada: olha tem novidade! Pro aluno poder explorar mesmo. Então a Lucila é uma aluna que viu todos os livros novos que chegaram, praticamente...

Q: Ela indicava também alguns, né?

S: É, indica livros pra gente comprar, por ela ter esse interesse, estar mais atendida, né? Quem gosta de ler ajuda muito a gente a direcionar o trabalho, porque eles vão indicando, vão pedindo e a gente vai indo atrás também.

Q: Assim vocês sabem o que outros gostariam de ler...

S: Aham...

Q: E você acha que o universo de alunos leitores aqui na nossa escola, em comparação com o total de alunos, é pouco?

S: eu acho que é.

Q: Na sua visão, por que tão poucos alunos vêm procurar livros, levar, ler, sendo que tanta coisa?...

S: Porque eu acho que eles têm muita preguiça, de verdade, e eles são muito ligados na tecnologia. Então, isso desvia a atenção deles dos livros. Eu acho que eles leem coisas no computador, no celular, na internet, mas pegar um livro mesmo pra ler é pra quem gosta. Pra mim, hoje, um aluno que entra aqui, ele realmente gosta de ler, quando ele vem escolher um livro pra ler, porque ele tem toda tecnologia pra distrai-lo, né? E é o que acontece com a maioria, então quem vem emprestar livro pra ler, realmente gosta de ler.

Q: Porque apesar de qualquer coisa...

S: Ele ainda busca.

Q: Você entrou aqui desde que a SL abriu...

S: Vai fazer 5 anos.

Q: Então você já tem bastante experiência, bastante história... Você acha que a SL, do que era pra o que é hoje, mudou muito, pra melhor, pra pior?

S: Mudou. Eu acho que mudou pra melhor, porque nós acabamos descobrindo que é lendo que a gente consegue envolver os alunos. Então, por exemplo, essas leituras coletivas, colaborativas, compartilhadas, eu acho que é o carro-chefe da SL. Tem que ser assim, ainda que seja de um poema, de um conto, de um miniconto... É isso que incentiva os alunos a procurar: trazer eles aqui, ler com eles, contar, falar sobre as histórias.... sempre tem um história por trás de uma leitura, né? Então eu acho que isso é muito válido para os alunos. Às vezes só vir aqui e escolher livros, eu não acho que isso é tão... porque eu acho que eles estão muito imaturos. Quem gosta de ler, sabe o que procura, mas quem não gosta, você percebe assim: “Ah!... qualquer coisa...” E eu acho que esse trabalho foi sendo legal por isso, então... a leitura do professor que é interessante pra eles, então eles aprendem a ler... e aí eu acho que isso desperta em alguns alunos o gosto pela leitura, eu acho que esse é o caminho mais fácil

de despertar o gosto, a curiosidade, né? De arrancar alguma coisa deles de interpretação, de imaginação...

Q: Nesses 5 anos que você está aí, você já viu algum aluno se tornando leitor?

S: É, eu vi. Tem, sim, histórias de alunos... é que o menino não está mais aqui. Eu percebo uma resistência dos alunos, às vezes: “Ah! Nós vamos ler isso?!”, é aí, quando começa a ler, eles se envolvem com a história. E isso tem sido constante. Então, vêm as salas, a gente organiza tudo, dá a bronca, e aí quando começa a ler eles começam a se envolver com a história.

Q: Aí eles querem levar o livro, ou outro que fale do mesmo assunto?...

S: Querem. Agora as séries mais difíceis de incentivar, de prender a atenção, começa a partir do 8º ano. É muito difícil! Eu falo que é uma fase de adolescência mesmo, tanto que 8º ano, 9º ano é muito difícil e 1º EM. Isso se perde muito no ensino médio. Agora o 6º ano é uma graça pra ler, porque eles vêm de uma rotina de leitura muito boa e a gente não pode perder isso deles, né? A criança acho que é mais fácil você envolver... e os 6º anos, os 7º que você vai continuando o trabalho, já, chega no 8º, eles estão muito numa fase de transição, não sei, e eles se distraem muito mais fácil, e os 9º anos é tudo assim mais na base da bronca, mas eles acabam se envolvendo, e eu percebo que quando eles se envolvem com a história é de verdade mesmo, tem sido agradável ler com eles.

Q: Então os 8º ano deste ano, eles já passaram pela experiência de ler aqui, no 7º, no 6º ano...

S: É, só que esse ano as melhores experiências têm sido com as 8ª (9º anos), porque os 8º anos da tarde, pelo menos, são muito imaturos. Eles vieram aqui com a professora, a M. A., e ela ia começar a leitura, o “Crescer é perigoso”, ou até outro livro com eles, esse livro da Heloisa Seixas, que eu achei que eles fossem gostar também, mas ela desistiu por conta da imaturidade deles, porque era muito barulho, muita bagunça, muita desordem mesmo, aí ela leu algumas crônicas com eles e disse que vai esperar um pouco, acho que até conhecer melhor as turmas e amadurecer um pouquinho mais essa ideia de trazê-los aqui.

Q: Isso aconteceu comigo no 2º C, eu desisti de terminar o “Crescer é perigoso”.

S: Isso acontece mesmo com o ensino médio. A Fran estava me falando que a prof. V começou a ler “A culpa é das estrelas” o ano passado com o EM e não deu pra terminar, e alguns alunos vieram buscar esse ano pra terminar. Aí a Fran até pediu pra eu reservar porque ela ia emprestar pras meninas que queriam terminar.

Q: Então fez efeito?

S: Fez efeito, mas, assim, você vê, são literatura novas, títulos novos. Eu percebo que só no 2º ano do EM eles começam a se interessar pelos mais clássicos, e por indicação, acho que pelo trabalho em sala de aula, aí eles vêm buscar.

Q: Fora isso é muito difícil que eles peguem esses títulos mais antigos?

S: É, muito difícil. Eles vêm aqui buscar romance. Aí a gente acaba indicando um clássico, e aí eles acabavam levando, sim, mais (principalmente) porque não sabiam escolher. E eles entendem romance como história de amor, sempre.

Q: Então, na sua visão a SL melhorou, ela é bem ativa aqui na escola, todo dia você está recebendo classes, alunos...

S: todo dia eu tenho uma rotina de leitura aqui na SL.

Q: Agora que você está mais no período da tarde, tem algum aluno que vem aqui só pra ler e fica aqui quietinho, lendo?

S: Não. Nenhum. Eles vêm com os professores...

Q: tem algum do período da manhã que vem à tarde?

S: O Jonas. Ele vem devolver e buscar. Ele pega bastante livro. É o único que tem vindo à tarde. Às vezes eu fico até meio assim, porque eu estou com turma aqui e eu nem posso atendê-lo. Aí eu peço pra ele esperar um pouquinho pra ele poder entrar e pegar livro. Aí ele pega, ele entra e fica à vontade aí, ele escolhe. Mas isso (vir aqui em período diverso) era pra ser mais frequente, mas isso foi tirado, por conta da dinâmica da escola, né? A diretora anterior tirou isso. Nunca foi muito assim, mas os alunos vinham bastante. Mas aí os alunos se misturavam com os da tarde, não aqui dentro, porque aqui a gente ainda controla, mas lá fora... então começou a ficar complicado. Aí a SL começou a funcionar pra atender mesmo as turmas, né?

Q: E à noite, pouquíssimos leitores, né? Eu trago eles aqui, mas eu vejo que pra eles levarem alguma coisa é muito difícil.

S: E, sabe, Queila, essa história de indicação, de curiosidade é muito importante pra eles. Porque quando estava passando aquela novela “Gabriela”, baseada na obra do Jorge Amado, muitos vieram buscar, os da noite, porque eles assistiam.

Q: Quer dizer que a mídia acaba influenciando...

S: então, agora vai ter “A menina que roubava livros” no cinema, muita gente vai procurar. Como foi uma febre o “Crepúsculo”, o “Diários de vampiros”, as meninas ficavam loucas! “Ai, professora, a senhora conhece?”. Elas assistiam o seriado e aí elas vinham buscar porque elas queriam ler a história. E aí eles são incentivados dessa forma, acho que às vezes tem que pegar todo esse gancho aí dos filmes pra tentar incentivá-los.

Q: Então funciona?

S: Funciona. Mas eles são mais ligados que a gente, nesse sentido. Eu não sou muito antenada com filmes, mas eles são.

Q: você gosta de trabalhar aqui, Sara?

S: eu gosto.

Q: Quando você entrou imaginou que fosse ficar tanto tempo?

S: Não, porque todo ano a gente fica esperando alguma coisa, porque não tem muita estabilidade, mas eu gosto muito de trabalhar aqui, gosto bastante. Eu acho que se eu voltasse pra sala de aula como professora, eu não gosto de dar aula de língua portuguesa, mas de leitura eu gosto. É a parte da língua portuguesa que eu gosto, de ler pra os alunos. Porque eu acho que mesmo com toda dificuldade de fazer prestar atenção, de iniciar uma leitura, que é toda turma, eles acabam prestando atenção e se envolvendo com aquilo que você está fazendo, diferente, às vezes, de você estar lendo algum outro texto pra discutir alguma parte gramatical e eles não se interessam tanto.

Q: Então as experiências de leitura que você está vendo aqui estão também te inspirando pra sala de aula?

S: Estão, exatamente. Mas eu percebo que eles conhecem muito pouco das coisas. Porque tudo que eu não conheço eu procuro buscar. Eu falo pra eles: “Gente, vocês têm que usar a tecnologia que vocês têm na mão pra vocês descobrirem o mundo mesmo. Então, se vocês têm curiosidade de uma palavra, de alguma coisa que você viu, procura na hora”. E eu sempre fui muito assim. Eu ando meio desligada ultimamente, porque eu ando estudando um monte de coisa, lendo um monte de coisa, mas eu sempre fui curiosa. E eu acho que falta um pouco isso neles. Eles são muito desligados. Presos em redes sociais, naquele blá-blá-blá deles... eu até estava falando do facebook da SL, que eles deveriam adicionar, pra explorar que lá vai ter várias dicas, que quando a gente vê uma frase bonita a gente tem que procurar saber de quem é, quem foi, curtir essas coisas também, né? Pra eles usarem a tecnologia a favor da

aprendizagem, na verdade. E eles veem dificuldade em tudo, né? Adolescente é meio complicado...

Q: Quem vem buscar mais livros, ainda continuam sendo os mais novinhos, 6º e 7º anos?

S: Sim, é, na verdade, todos eles têm buscado, todos eles vêm. É porque tem uma agenda pra eles virem agora, né? Eles vêm com o professor mesmo. Mas eu percebo que tem professor que deixa à vontade, mas a maioria leva livro pra casa.

Q: Isso os mais novos?

S: É.

Q: Porque eu venho com os 2º EM e de trinta, três levam.

S: É, com o ensino fundamental ainda é melhor, consegue ser o contrário. Então vem, ainda que a professora deixe eles à vontade, a maioria leva, são poucos os que não levam, A M, por exemplo, eu fiquei observando o jeito como ela trabalhava. Ela trouxe os alunos aqui, ela deixou eles à vontade, eu expliquei como funcionava, mostrei os títulos novos e comecei a anotar, e a maioria pegou. Aí tinham uns dois ou três que pegaram, aí ela falou pra eu ver pra ela fazer levar porque ela foi dar um trabalho também... mas eles acabaram levando, mas eu já acho que não funciona.

Q: Porque nem todos vão ler mesmo...

S: Não, porque eu passei por isso, né? Levava... eu acabava fazendo meu trabalho, mas eu procurava resumo... é o “enrolation”, né? Mas eu acho que eles não leem.

Q: O processo de se envolver com a leitura seria mais que isso, não adianta só você ter o livro...

S: Não, não. Por isso que eu acho que as leituras compartilhadas realmente funcionam, porque, querendo ou não, eles vão ler, ali, junto com a gente. E, de repente, eles se descobrem leitores, curiosos...

Q: Então funciona mais do que jogar o livro na mão dele e ele levar pra casa?

S: eu acho, porque qualquer coisa vai distrair. Eu não sei como foram as suas entrevistas, mas o aluno que gosta de ler não é ligado na televisão. Ele fala: “ah, professora, eu gosto de ficar lendo à tarde”, “Você não vê televisão?”, “Não, não gosto muito”. É outra coisa. Ele se distrai de outra maneira. Não é tão ligada na TV, ou no computador que seja.

3.PRIMEIRA ENTREVISTA COM O ALUNO PEDRO (MARÇO/2014)

Queila: Pedro, me fala a sua idade.

Pedro: 13 anos

Q: Você está no 8º ano, né?

P: Sim.

Q: E você é um garoto que gosta de ler mesmo?

P: É.É bem da hora, né, ler.

Q: É? E por que que ler é da hora?

P: Porque você tem livro que você acha que é chato pela capa, mas quando você lê, é uma história bem legal.

Q: É? Você lembra de algum livro que você olhou, não gostou e depois você se surpreendeu?

P: Esse que eu tô agora, “O Minotauro”, do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Eu pensei que era bem chatinho, né? Mas é bem divertido.

Q: Você tá lendo em casa?

P: Já li, vou entregar hoje. E vou catar outro.

Q: E como você fazia: você lia cada dia um pouquinho...

P: Cada dia eu leio umas duas, três folhas. Antigamente, quando meu irmão dormia em casa, eu catei um livro do “Eragon”, aqui, aí eu lia pra ele.

Q: Seu irmão é mais novo ou mais velho?

P: Tem 9 anos.

Q: Ah, aí você lia pra ele...

P: Pra ele dormir.

Q: E faz tempo que você gosta de livros?

P: Desde quando eu aprendi a ler... é interessante, né?, livros... Porque quando eu era pequeno não tinha nada pra fazer, né, em casa, meu vô e minha vô trabalhava e eu ficava sozinho e eu catava o livro e lia.

Q: E que livros eram esses? Tinham na sua casa?

P: É, eu tinha alguns. Tinha duma princesa, tinha A Branca de Neve e tinha aqueles livrinhos que comprava no meio da rua.

Q: Aí você pegava esses livros pra ler, era um jeito de passar o tempo quando você estava sozinho?

P: hum, hum...

Q: Aí você começou a gostar?

P: Eu comecei a gostar, daí eu fui aprendendo mais ler, né?, aprendendo palavras difíceis, aí eu peguei, comecei a ler livro mais avançado. Uma vez eu peguei um livro bom grosso...

Q: E como que chamava, você lembra?

P: Não, não lembro, mas era da hora o livro, era um filme, só que baseado em livro. Era a história de um homem que ele vivia um romance só que ele não podia casar com ela porque ele era um lobisomem...

Q: E aí você foi até o fim do livro?

P: Eu fui.

Q: Mesmo sendo um livro muito grande...

P: É, eu demorei uns dois, três meses, porque não tinha tempo, né? E agora eu leio nas horas vagas, porque eu tenho que trabalhar...

Q: Você tá trabalhando?

P: Tô, no sítio do M.. Aí da uma às quatro eu tenho tempo, né? Então, tem vezes que eu faço lição de casa e quando eu acabo eu vou ler um pouquinho até dar quatro horas e eu vou trabalhar.

Q: E você trabalha muitas horas?

P: Trabalho até às 7 da noite, não tem hora pra voltar, mas a hora que nós acabar de tirar leite.. ontem eu voltei até mais tarde porque a vaca tava dando cria lá e... deu trabalho, né?

Q: Então você tem um tempinho aí pra você estudar, pra ler e pra dar uma descansada...

P: É, né?...

Q: Aí você lê. Mesmo trabalhando você não parou de ler agora?

P: É.

Q: Mas, na sua casa, você mora com os seus avós né?, eles te davam livros ou contavam histórias, eles não leem, né?...

P: Não. Minha avó contava história pra mim, de antigamente, desde pequenininho, lendas.

Q: Ah, é? E você? Ficava fascinado com essas histórias?

P: É... daí... eu gosto mais de histórias de terror, né? Que tem animais estranhos... do outro mundo... aí... porque minha vó contava, daí eu pensava: como é que deve ser, né? Aí eu pegava o livro, alugava filme, aí minha vó, uma vez minha vó comprou, aí ela começou a comprar quando eu pedia.

Q: E você descobriu que você gostava de histórias, de livros, bem pequenininho?

P: É, daí ela aposentou e meu vô, como ele catava papelão, daí não deu pra comprar livros, porque tem muitas dívidas. Lá em casa a gente gasta bastante com água, porque se deixar o papelão secar muito, começa a sair cobra, sapo, começa a criar lá de baixo. Aí tem que molhar todo dia, daí gasta bastante com água. Tem árvore lá em casa... aí deu pezinho de seriguela, esse pé de seriguela eu vi num livro que falava de um menino que ficava debaixo de uma árvore e essa árvore era o pé de seriguela, daí em plantei uma em casa. Porque eu nunca tinha experimentado... agora esses dias atrás começou a madurar.

Q: Aí você experimentou a seriguela e você lê também debaixo da árvore, ou ainda não dá?

P: Ah, eu leio, eu gosto quando eu fico lá embaixo...

Q: E isso você viu num livro?

P: É, num livro. Tinha um pé, daí tinha um moleque que ele tava sentado assim, mas aquilo não fazia parte do livro, só tinha um desenho lá... Aí eu falei: que fruta é essa? Eu nunca conheci, né? Aí tava escrito lá, Jhonatan era o nome dele, "Jhonatan lendo um livro debaixo da árvore", ele tava lendo lá, tava escrito lá.

Q: E tava escrito que era pé de seriguela ou não?

P: É, em cima da árvore de seriguela.

Q: Aí você pôs na cabeça de plantar uma seriguela?

P: É, que eu catei no sítio do meu tio, que eu nunca tinha comido, né? Daí meu tio falou que tinha lá, aí eu comecei comer. Aí lá no sítio do meu tio, quando eu vou pra lá, lá na casa dele tem um armário desses aí cheio de livros, porque a filha dele gosta de ler pra caramba, que ela é professora... mas não aqui, só quando ela vem nas férias.

Q: Aí você aproveita e pega alguns livros também?

P: É.

Q: Você tem preferência por histórias, assim, fantásticas, seres de outro mundo...

P: É, ou poesia.

Q: Poesia você gosta?

P: Gosto, eu não sei muito, mas gosto, porque fala de coisas como eu tô triste...

Q: É... poesia mexe com os sentimentos, bastante...

P: É...

Q: E aqui, na escola, é o terceiro ano que você estuda aqui. Desde o começo você veio na SL?

P: Desde a 5ª série, que aí a professora vinha... aí eu vinha toda vez.

Q: Aí você gostou disso aqui?

P: É, tinha bastante livro legal, né? Só que agora tá tudo emprestado. Aí hoje eu vou ver com ela se tem mais livro pra eu pegar.

Q: Vocês têm aula com a professora N. e aí ela manda vocês pra cá de novo pra vocês pegarem livro, né?

P: É. Ela vai mandar a gente vir catar livro.

Q: Aí você vai dar uma olhada.

P: É, eu vou primeiro, principalmente, nas prateleiras de romance, poesia e essas histórias de outro mundo.

Q: Então você estava lendo “O minotauro”, né? Lá da série do Sítio do Pica Pau Amarelo, que você disse que gostou, e você lembra de algum outro livro que você leu e gostou muito? Que você acha que não vai esquecer nunca?

P: O “Eragon”.

Q: Ah... e você assistiu ao filme também?

P: Sim.

Q: E qual foi melhor?

P: O livro. O livro porque tem mais... Porque o filme não fala tudo certo, fala só... vai passando rápido. O livro não, você vai lendo tranquilo. Já joguei o jogo também.

Q: Você joga também, então?

P: Jogo, às vezes, porque eu não tenho vídeo game, só na casa dos meus colegas...

Q: Ah... E, assim, toda semana você vem aqui e pega um livro. Se dá tempo de ler...

P: É, de semana em semana...

Q: E você consegue ler o livro inteiro?

P: Ah, quando não dá, quando o livro é grande, eu renovo.

Q: Ah, tá. Você é aquele tipo de pessoa que sempre tá lendo um livro?

P: Sempre não, né? Nas horas vagas.

Q: Sim, mas sempre tem um livro lá na sua casa que você pegou...

P: Que eu peguei na escola, e eu pego na biblioteca lá do municipal também.

Q: Ah! Então você também usa a biblioteca?

P: É.

Q: Então você pega livro lá e aqui?

P: É.

Q: O que eu quero dizer então com “você sempre está lendo um livro”, não é toda hora, mas...

P: Que eu leio na minha casa.

Q: É, com você.

P: A gente sempre tem uma hora vaga, né? Daí eu vou lá e pego...

Q: Porque sempre tem, né?

P: Ahan...

Q: E você conhece outras pessoas da sua idade que também são assim?

P: Muitas, não. Só o Higor da minha sala, a Maria Vitória... mais alguns lá...

Q: Na sua opinião: por que você gosta de ler enquanto outras pessoas da sua idade não são muito chegadas?

P: Ah, porque eles nunca experimentaram, né? Eles olham, ficam com o livro pela capa, mas nunca pode julgar pela capa, né? O importante não é por fora.

Q: É. Mesmo acontecendo... é... tem que começar a ler...

P: É.

Q: Mas a professora faz com você o que faz com todo mundo, né?

P: É.

Q: Todo mundo vem aqui e pega um livro.

P: É.

Q: E por que você se interessa e outros não?

P: Ah... cada um tem seu jeito de ser, né? Eu gosto de ler porque passa o tempo e tranquiliza o corpo. Eu gosto de música também, tranquiliza... porque faz você lembrar de coisas importante da vida... e eu gosto bastante porque quem.. minha prima, ela morreu no dia do aniversário dela, né? E foi ela que me deu meu primeiro livro pra ler.

Q: Ah, é?...

P: É... aí, né...

Q: Ficou marcado...

P: E meu primeiro livro, que ela me deu foi o “Eragon”.

Q: Ah! Então...

P: só que eu perdi..

Q: Esse Eragon você ganhou da sua prima! E você perdeu...

P: Mas aqui tinha, daí eu catei de novo... eu perdi antes de terminar, né? Aí eu fiquei bravo. Até que o dia que ela morreu eu fiquei com depressão, aí eu tava tão bravo que tinha um copo de vidro na minha mão, eu quebrei o copo...

Q: Ela era da sua idade?

P: Não tinha 21 anos.

Q: Ah, tá, ela era bem mais velha que você... e ela foi importante também por ter te dado um livro?

P: É, ela era tipo uma irmã, né? Toda hora tava do meu lado...

Q: E ela te deu um livro por quê?

P: Porque ela também gostava de ler bastante.

Q: E ela viu em você alguém que gostava de ler?...

P: É, ela viu que eu era muito pro filme, aí ela falou assim: por que você não experimenta ler um livro de um filme? Aí eu falei: então, tá. Eu tô aprendendo a ler, aí eu aprendo mais. Aí eu começava a ler, aí ela tinha um dicionário, aí as palavras que eu não entendia, eu ia lá e olhava no dicionário...

Q: E você tinha quantos anos mais ou menos?

P: Ah, uns 9 ou 7... 7 anos...

Q: Você tava começando a ler...

P: Quando eu comecei ler, eu tinha uns 5, 6 anos de idade... eu lia gibi...

Q: Ah, é?

P: É... quando eu era pequenininho, eu tive um gibizinho quando eu tinha 3 anos... e eu gostava, né? Eu ficava girando as páginas assim só pra ver os desenhos... daí quando eu comecei a aprender a ler, daí minha prima falou, ah, ele gostava, então vamos aí tentar... aí eu lá fui...

Q: Aí ela te inspirou?

P: É...

Q: Ela...

P: Até que uma vez eu tentei fazer um livro, só que não deu muito certo, porque não tinha internet... daí não deu...

Q: Mas você tem ideia de fazer um livro?

P: Ah, se der...

Q: Você tem bastante ideia na cabeça...

P: É, eu só não sei o português certo, né? As palavras certinha, mas...

Q: Mas isso é o de menos...

P: Mas já dá pra imaginar, né?

Q: O importante é ter ideia e escrever.. aí você vai melhorando essa escrita..

P: Eu tava escrevendo pelo computador...

Q: É, é um bom jeito. Deixa lá salvo, registrado...

P: É...

Q: Então você me disse que o livro tranquiliza, que quando você tá lendo...

P: É um alívio, ninguém perturba, parece que tô viajando dentro do livro, que eu tô no meio da história...

Q: Você entra na história?

P: É.

Q: Você tem tranquilidade pra ler na sua casa? Tá tudo quieto?

P: Não, tem gente conversando, mas quando eu leio parece que apaga tudo...

Q: Ah, você falou também que o livro mexe com as suas emoções...

P: É, tem vez. Quem nem o livro de poesia, quando eu tô bravo, tô desesperado com alguma coisa, eu vou lá, leio... aí eu penso: por que eu tô bravo, né? O que é pra ser é pra ser, o que não é pra ser... aí vai...

Q: Você encontra nas poesias umas palavras que...

P: Que mexe... Tem vez, né?, que meu vô, como ele tem problema, daí ele bebe bastante, aí quando ele chega em casa, aí ele começa a brigar com a minha vó, aí eu fico bravo... daí... aí eu vou lá leio, aí quando eu volto, os dois tão juntos lá, conversando...

Q: Passou... e a poesia te ajudou a superar aquela raiva que deu?

P: É.

Q: Então o livro acaba te ajudando, assim...

P: O livro me ajuda bastante... e ainda por cima ele ensina, né?

Q: É, também... E você percebe que não são muitos meninos e meninas que, como você, gostam de ler?

P: É, agora meu irmão tá começando a ler, e eu tô trabalhando, daí eu falei pra ele: vai nesse estudo, que quando eu receber, eu compro um livro pra você.

Q: Ah, é?

P: Eu queria comprar um livro pra ele, eu vou comprar o Eragon...

Q: Ele gosta de ler como você, o que você acha?

P: Ele gosta, ele gosta de ler gibi, só que ele tem problema de esquecimento, por exemplo, ele fala uma palavra, uma palavra difícil, ele vai lá e fala, daqui a pouco ele já esquece, aí ele erra... mas tem vez que ele lembra...

Q: Então o livro pode até ajudar...

P: É... porque as coisas que ele gosta bastante, aí ele lembra ...

Q: Então você acaba incentivando até seu irmão a ler?... As professoras aqui da Sala de Leitura que me falaram de alunos que são leitores e aí elas me falaram de você ...

P: É, porque eu não sei desenhar, não sei escrever, mas ler eu sei. Em voz alta não, eu travo às vezes, mas em voz baixa eu adoro ler, eu leio tudo certinho...

Q: E você tenta dar uma treinada pra ler em voz alta, ou não?

P: Não, eu leio sozinho mesmo...

Q: Você gosta de ler pra você?

P: É, pra mim mesmo...

Q: E quando você pensa no seu futuro, no que você vai querer fazer, você acha que vai trabalhar com alguma coisa relacionada com o livro, ou que precisa ler bastante?

P: Eu gosto de livro que fala de coisa que constrói bastante, de construtor, de inventores, né? Aí eu queria ser engenheiro mecânico, eu gosto de inventar as coisas. Eu não sei desenhar bastante, mas eu gosto de matemática, porque ajuda bastante a gente a ser engenheiro mecânico...

Q: E hoje, você já pensou que livros você vai levar a hora que a professora mandar vocês?

P: Ah, se tiver os livros lá guardado, que a professora guarda, que é os mais importantes, tipo Harry Potter, Eragon...

Q: O que você tá querendo pegar?

P: Harry Potter.

Q: Você já leu algum?

P: Já, a Pedra Filosofal.

Q: Gostou?

P: Gostei.

Q: Achou difícil de entender?

P: Mais ou menos, porque no filme entende mais, mas o livro também é muito interessante. É um suspense que você não pode ver, porque quando você vê, você já entende: ah, vai ter suspense, terror... agora no livro não, você não sabe o que vem pela frente...

Q: Então você tem que ficar bem atento...

P: Pra entender.

Q: E se não tiver, você tá imaginando alguma outra coisa?

P: Eragon, de novo.

Q: Você quer ler de novo, é isso?

P: É, eu gosto de ler bastante o Eragon. Não é que não sei, eu sei o que tem no livro, mais ou menos, tem umas partes que eu não decoro ainda, né? Mas tem umas partes que eu decoro, aí eu já entendo, aí eu já vou lendo, né?

Q: Certo. Esse ano, desde que as aulas começaram, você já pegou o quê?

P: Só o Minotauro.

Q: E no ano passado?

P: Eragon, Harry Potter.... que eu lembro, que o resto eu esqueci... peguei “Eclipse” também.

Q: E você leu inteiro?

P: Li.

Q: Gostou?

P: Gostei... é da hora esse livro...

Q: E os seus colegas? Você acha então que eles vêm aqui, pegam o livro pela capa...

P: E várias vezes eles pegam o que tem mais figura, né? Tem gente que gosta de ver as figuras, né? Entende pelas figuras... as pessoas que não sabem ler, né? Elas olham pelas figuras... acho que o livro é interessante... só que eu gosto mais de ler mesmo, entender...

Q: Certo... E você lê pros seus avós também, ou não?

P: Leio, de vez em quando... quando eles estão com paciência, né?

Q: Que que eles acham de você ser um menino que lê bastante?

P: Ah, eles gostam, né? Porque fala que ensina mais. Porque antigamente, quando eles vinham pra escola, não tinha internet, aí eles gostava mais de livro, eles fala que ensina mais, que não atrapalha... porque quando meu vô estudava, não tinha internet, então ele falou que o livro ensina mais, que não atrapalha muito, porque na internet tem muita coisa que não presta, né?...

Q: Você pode se distrair?

P: É.

Q: E o livro te concentra?

P: É, porque lá não tem nada de errado, lá é só ler e... se jogar no livro... tem livro que é assim, né?

Q: Você se imagina assim: sempre lendo, sempre vai querer pegar livro?

P: Sempre, até o último dia da vida.

4.SEGUNDA ENTREVISTA COM O ALUNO PEDRO (NOVEMBRO/2014)

Q: Então, Pedro, você tem vindo ainda na SL?

P:Tenho, quando foi Halloween, lá, que teve aquela apresentação lá, aí a professora apresentou os livros, tudo, né?. Aí eu li uma parte do... sabe onde fica ali um tipo de um guarda página, tem umas coisas escritas, aí eu li o dos “Sete”, “Os setes” e “O Sétimo”, pra saber tudo que se fala, ele fala sobre vampiros, aí tem caixões que abrem, aí saem mais vampiros...

Q: Você chegou a ler o livro inteiro?

P: Não só a fichinha, porque não pode ler ainda, aí eu não peguei, vou pegar ainda, porque é dela... e não pode levar esse ano, né?

Q: Ah, tá... já fecharam os empréstimos...

P: Aí o ano que vem eu vou pegar com ela.

Q: E antes do Halloween, você tava pegando alguma coisa, como que tava?

P: Não. Eu tava com o mesmo livro daquela vez, que demorou pra coisar, tava em casa, aí eu vim entregar, aí teve essa apresentação e nós viu.

Q: Você lembra qual era o livro daquela vez, que você me falou que você tava lendo?

P: Não...

Q: Não?

P: É que faz tempo. Eu não tinha... é que quando eu acabei ele, eu deixei lá, né? Guardado pra não rasgar... aí eu peguei e entreguei pra Dora.

Q: Você não lembra qual era? A história não te marcou?

P: Eram dois. Era legal porque eu sempre gosto de um “filme” de ação, de terror, eu gosto bastante e...

Q: Mas você não vai lembrar o nome... E você não pegou mais livros?

P: Não...

Q: Não? Você vinha toda semana ou de cada 15 dias na SL?

P: Não, porque depois a professora de português não tava marcando mais, mas eu lia em casa, eu ia na biblioteca, lá embaixo ler.

Q: Então você vai na biblioteca (municipal)?

P: Vou lá, mexo no *computador*, pesquiso, aí eu tô em casa porque a minha vó falou que esse mês ela vai comprar pra mim “Os sétimos”, “Os sete” e “O pássaro”.

Q: Aquela coleção e “O pássaro” é daquela moça escritora que veio aqui na escola, né? Você chegou a ver ela?

P: Eu vi ela na avenida.

Q: Mas aqui na escola você não conseguiu ver?...

P: Não, porque como eu tava trabalhando eu não consegui fazer uma poesia, eu não tinha tempo, aí eu não consegui fazer pra me inscrever.

Q: Ah!... Você não participou do concurso...

P: Minha prima, ela foi...

Q: Ela ganhou?

P: Não sei...

Q: Aí você disse então que você tá lendo livros da biblioteca municipal.

P: É, eu tinha pegado um lá, que é... acho que eu esqueci o nome agora... é de poesia, que eu tava lendo pra mim ter inspiração pra conseguir fazer uma, mas daí não deu.

Q: É... eu lembro que você falou da outra vez que você gosta muito de ler poesia...

P: As cem poesias, tinha...

Q: Você continua gostando de ler poesia, então?

P: Poesia, ação, romance, qualquer um livro.

Q: Depois que a gente conversou, teve algum livro daqui ou da biblioteca que você leu esse ano e tenha gostado?

P: “Eragon”. O “Eragon”, o “Eclipse”...

Q: O “Eragon” você falou dele quando a gente conversou...

P: O “Eclipse” também, eu gostei bastante.

Q: Você leu o “Eclipse”...

P: “Eclipse” o primeiro.

Q: Agora esse ano, ou foi antes?

P: Esse ano.

Q: Da SL mesmo?

P: Da SL.

Q: Então, você vinha com a professora N., não com a professora N., mas ela mandava vocês virem?

P: Não, ela agendava e a gente vinha trocar o livro só.

Q: Só. Aí você deixou o livro em casa e não pegou mais nenhum?

P: Não. Daqui eu comecei a ficar lendo só, daí a Dora pediu pra entregar porque não tava podendo mais fazer empréstimo, né? Aí eu devolvi. Agora o ano que vem eu vou começar a pegar mais. Vou pedir pra Dora “Os sétimos”, “Os sete”, “O príncipe gato”... porque eu já li a página do “Príncipe gato” e é muito legal. Eu tô...

Q: Você ficou interessado?

P: É...porque do mundo da fantasia ele vem pra cidade, né? Pra cidade grande, vem salvar amigos... tipo uma história de romance, sabe? Tipo de aventura misturado com sentimentos...

Q: Você não conseguiu pegar pra ler esse ano?

P: Não.

Q: Você tentou pegar?

P: Tentei, meu nome tava marcado lá, mas daí não deu porque tinha bastante gente na lista.

Q: Você ficou interessado. Se você tivesse esse aí você leria?

P: Meu primo tem o conjunto, mas daí, como ele não tá aqui, ele tá trabalhando, viajando... aí eu vou pedir pra ele emprestado e eu vou comprar também, os três.

Q: Você quer a trilogia.

P: É.

Q: E aí? Você lembra de alguma coisa além do “Eragon”, além do “Eclipse”, de alguma coisa que você leu esse ano, pra você contar, dizer: “Ah!, gostei disso!”

P: Não, o que eu mais gostei foi eles, esse ano.

Q: Foi um ano de poucas leituras, ou você leu mais?

P: Não, no começo do ano, eu li acho que uns três livros, bonitos, também. Um eu acho que foi do “Harry Potter e a Câmara Secreta”... Acho que os três foi do Harry Potter... eu acho...

Q: Aí depois você não leu mais?

P: Não, eu só li esses daqui que foi no ano, aí teve a Copa, teve as férias, daí não deu pra pegar mais livros... Só peguei esses, só.

Q: Das férias pra cá, nada...

P: É.

Q: Mas você vem passear na SL de vez em quando? Assim, dar uma olhada?

P: Não, porque você tem que ser agendado e esse ano a Fran tava muito ocupada também. Não dava pra marcar muito. Mas quando dava eu vinha, vinha pedir livro da Dora emprestado. Pedi “O ladrão de raios”, que era dela...

Q: Você pegou e leu?

P: Li...

Q: Quando foi, esse ano?

P: Acho que foi um pouquinho antes das férias, ou depois.

Q: Você gostou do “Ladrão de raios”?

P: É legal, mas... o mais que eu mais gostei mesmo foi “Eclipse”, porque eu gosto de livros de vampiro, de terror, essas coisas... é o que eu mais gosto...

Q: Então te chamou mais atenção que “O ladrão de raios”...

P: É.

Q: Você lembra do “Ladrão de raios”?

P: Faz tempo já que eu peguei, então eu acho que não lembro nada, porque... agora do “Eclipse” tem umas partes lá que eu acho que eu lembro ainda...

Q: Que que você lembra do “Eclipse”? Alguma parte que você gostou bastante...

P: A parte que eu gostei? Quando ela tem a filha dela e põe a mão no carinha lá, aí ela consegue ver tudo lá, aí fala sobre o futuro lá. Aí vê depois. Aí depois eles lembra, aí depois acaba. Aí depois não tem mais guerra, nada... aí fica tudo normal.

Q: Isso você leu no livro ou viu no filme?

P: Os dois, no livro também fala, que quando ela encosta, aí ela fala ela vai encostando nele, aí depois fala quando ele vê, que ele sabe que ela é metade humana e metade vampiro. No filme também fala, mas eu não gosto muito do filme, eu gosto mais de ler do que ver o filme porque o filme já tá tudo explicado, vai falando, né? Agora quando você lê parece que tem mais suspense, mais interesse.

Q: É? Você se envolve mais...

P: É...

Q: O “Eclipse” são três livros, né?

P: É... é “Eclipse”, “Lua nova” e “Amanhecer”...

Q: E você leu os três?

P: Não, eu li só o “Eclipse” e eu acho que o “Lua nova” eu li também... é... eu acho...

Q: E gostou?...

P: Gostei, porque é legal.

Q: Entendeu?

P: É, um pouco, porque é interessante, você, tipo, mergulha no livro, mergulha na história, parece que você tá lá dentro também.

Q: Neste momento, lá na sua casa, tem alguma coisa que você tá lendo?

P: Li umas revistinhas lá, que tem lá guardada, da Turma da Mônica, porque quando eu era pequenininho, minha vó costumava comprar revistinha, quadrinhos pra mim ler. Porque antes, quando eu tinha língua presa, eu não conseguia ler muito, não conseguia falar, aí pra melhorar eu tive que ler, daí dessa coisa teve um ponto melhor que agora eu gosto muito de livros.

Q: Mas na sua casa não tem nenhum livro neste momento...

P: Não, só as revistinhas...

Q: E aí você tá lendo essas revistinhas durante o dia?

P: Quando dá, sim, né? Porque tem curso, daí eu tenho que limpar a casa, daí tem vez que a minha vó vai viajar daí em fico na casa da minha tia... aí eu tenho que fazer serviço... aí tem vez que meu pai, eu tenho que ajudar ele lá, que ele é pedreiro, né? E ele tá reformando a casa dele junto com o meu tio, aí eu vou lá ajudar, dar uma força...

Q: Então, de tarde, assim, você sempre tem compromisso?

P: É... agora sim, né?

Q: Você faz informática quantas vezes?

P: É... quarta e sexta, das 3 às 4.

Q: Ah... então ainda sobra um pouco de tempo?

P: Sobra de noite, que eu gosto de ler bastante.

Q: É? À noite?

P: É, “Os vingadores” que eu vou começar a ler agora.

Q: Quadrinhos?

P: Quadrinhos.

Q: Você comprou “Os vingadores”?

P: É. Eu compro sempre histórias em quadrinhos.

Q: Você gosta de quadrinhos?

P: Eu gosto, porque além de ser divertido, também é um modo de leitura, né? Porque fala... tudo...

Q: E você gosta, assim, de quadrinhos de super-heróis...

P: Tem imagens...

Q: Ou mais quadrinhos da Mônica... o que você prefere?

P: Eu gosto mais de quase o impossível... então os super-heróis, né? Porque quase não existe...

Q: É fantástico, né?...

P: Você fica imaginando...

Q: É... são coisas de super-herói mesmo, né? Não de gente comum... então você gosta?

P: A Mônica fala mais da vida real, né?

Q: É mais engraçado, né?...

P: É...

Q: Então você gosta também de super-heróis...

P: É... e meu irmão agora também ele tá começando a ler, aí eu empresto as revistinhas pra ele...

Q: E ele também tem interesse?

P: Ele tem. Ele falou assim que, talvez, quando crescer, ele vai escrever um livro.

Q: É... eu lembro que você falou...

P: Eu também quero... eu vou escrever um pra mim também, eu quero escrever... por isso que eu tô fazendo curso de informática porque eu vou digitar e imprimir.

Q: Você tem computador?

P: Eu tenho, mas não tenho impressora, aí na biblioteca tem impressora, tem computador, pode tirar 10 folhas, aí eu vou fazer um pra mim...

Q: Legal! E você já tem ideia de alguma história pra você escrever sobre ela?

P: Eu vou misturar umas três histórias, mais ou menos. Eu vou misturar um pouco do “Príncipe Gato”, um pouco do “Eclipse” e eu vou pegar “Os Sete” e eu vou escrever sobre “Os Sete” também no meio...

Q: Então, mesmo sem você ter lido “O príncipe gato” ainda, mesmo sem você ter lido Os sete”, você já criou uma...

P: É, porque quando eu leio a página, eu já entendi como fala um pouco, né? Então... aí eu vou pedir pro meu primo “O príncipe gato”, vou ler inteiro, vou pegar as partes melhor, aí de cada livro eu vou pegando um pouquinho e vou juntando...

Q: E aí você vai criar a sua história...

P: É.

Q: Ah, legal! Lá da biblioteca municipal, você pode pegar livro e levar pra casa?

P: Na biblioteca pode.

Q: Você faz isso?

P: Eu fazia, mas tenho que fazer outra carteirinha agora, porque a minha eu perdi... aí como já passou um ano de quando eu fiz a minha, que já faz mais de um ano que eu tinha a minha, aí eu tenho que fazer outra. É tipo uma renovação, tipo a segunda via. Aí eu vou fazer outra, pra mim pegar mais livro.

Q: Então... você foi lá há muito tempo, da última vez?

P: Eu ia bastante lá, mas daí, eu acho que a última vez que eu fui, foi no meio do ano...

Q: Aí não foi mais?

P: Não, porque como eu comecei trabalhar e demorava, agora eu perdi a carteirinha e não tem como pegar livro... eu só vou lá pra fazer trabalho, pra imprimir, porque... quando dá...

Q: Você acha que tá lendo menos ou mais do que antes?

P: Quando eu era mais pequeno eu acho que eu lia mais. Porque quanto mais você vai crescendo, vai vindo obrigação, aí tem que fazer tudo...

Q: Você acha que você tá com o tempo mais curto, agora?

P: É... lá pro ano que vem, eu vou pegar e fazer tipo um agendamento de tempo, guardar sempre umas 3, 2 horas pra mim ler, pra ter mais.... é porque eu gosto muito de ler, né?

Q: Você gosta de ler, né? Você gosta de olhar os livros?

P: Gosto.

Q: Por você. Você tinha uns livros em casa?

P: Eu tinha uma biblioteca inteira em casa...

Q: E nas aulas de português, como é que você tá?

P: Ah... lá nós não lê, nós fica lendo lá o livro lá, umas frasinhas, com umas perguntas, nós não lê... A professora tava lendo um, que tinha uma galinha lá, mas esse daí.... agora ela parou e agora nós não tá lendo mais, já tá no final do ano.

Q: Vocês usam o livro didático...

P: A apostila...

Q: Aí vocês ficam mais fazendo exercícios...

P: Agora a gente não tá usando muito a apostila porque ela tá passando mais coisa de linguísticos lá... é... morfologia, essas coisas...

Q: E você tá indo bem na aula de português? Você gosta?

P: É... eu faço, daí eu vou aprendendo mais. Com essas coisas de português eu vou aprendendo a escrever mais fácil, palavras mais interessantes... posso colocar no meu livro, posso fazer...

Q: E assim, em História, em Geografia, em Ciências, que você tem que ler bastante também, não é?

P: É... mas a matéria que eu mais gosto é português, que dá pra ler, ciências e matemática. As outras eu não gosto muito, mas história eu gosto porque fala do passado...

Q: E você, quando pega a apostila, ou livro de história, ou livro de ciências, você entende bem o que tá escrito ali?...

P: Mais ou menos, às vezes eu entendo, às vezes não porque tem palavra que eu não conheço ainda, aí tem que perguntar pra o professor, tudo... e aí depois que eu aprendo fica tudo mais fácil...

Q: Tem alguém na sua sala que pegou bastante livro da SL esse ano também?

P: Ah, eu não sei, porque os que leem bastante eu não converso com eles... mas tem bastante gente lá... o L. tá comprando livro, a M. ... A M. tem “O príncipe gato”....

Q: Mas eles compram?...

P: É... o L. comprou um agora que chegou, aí ele comprou um outro livro lá... aí a M. ganhou “O príncipe gato”, ela foi a primeira a ganhar “O príncipe gato” pela escola, no sorteio lá... então, eles dois... lê bastante eles...

Q: Você não conversa muito com eles?

P: Não... Com o L. eu converso... com a M. também, mas... sabe aquela coisa, aquela intimidade, não, mas eu converso...

Q: Você nunca fez a indicação de leitura, pra concorrer no sorteio dos livros?

P: Já.

Q: Mas você nunca foi sorteado?

P: Não, nunca ganhei...

Q: Que pena, hein, Pedro?...

P: Eu ganhei uma vez quando teve na igreja, ganhei três revistinhas...

Q: Em que igreja você vai?

P: Na matriz.

Q: Você é católico?

P: Ahan...

Q: E tem bastante leitura na igreja? Ou na igreja é menos?

P: Não, na igreja eu só leio... porque quando eu tava na catequese, a professora falava pra nós, se nós quisesse. Aí ela entregava e nós ia lá ler. Mas agora eu já me crismei daí eu não...

Q: Tem alguma coisa assim sobre algum livro, alguma história, alguma leitura que você queira contar antes da gente terminar?

P: Não... não tenho muita ideia não...

5.PRIMEIRA ENTREVISTA COM A ALUNA LUCILA (MARÇO/2014)

Q: Eu gostaria que você me contasse as lembranças mais antigas que você tem da leitura: livros na sua casa, ou alguém contando histórias...

L: Minha mãe sempre gostou muito de gibis. Na minha casa tem muitos. Então ela foi lendo pra mim e eu comecei a gostar. Mas acho que depois de uma idade eu parei de ler, aí minha mãe começou a assinar revista pra mim, aí eu comecei a gostar de ler, aí eu peguei o meu primeiro livro que eu gostei muito, aí eu não parei mais de ler...

Q: Desde que você se lembra, sempre teve gibis na sua casa?

L: Sempre. Minha mãe até hoje lê. Meu sobrinho começou a ler por causa de gibi. Os gibis que a gente tem são da Turma da Mônica, a gente sempre gostou desses gibis. É gostoso de ler.

Q: Antes de você saber ler já tinha gibi?

L: Já.

Q: E você? Folheava? Sua mãe lia pra você?

L: Sim, eu folheava e ela lia pra mim.

Q: Você olhava as figuras...

L: É a gente começa a interpretar olhando as figuras... Eu até ensinei meu sobrinho, antes dele começar a ler, a olhar os bichinhos, pensar no que eles estão falando... aí já começa a ajudar muito.

Q: Seu sobrinho tem quantos anos?

L: 7, ele já lê tudo, pega meu livro e já lê.

Q: E você acha que acabou ajudando...

L: Acho, porque desde pequenininho a gente sentava com ele e ele pedia pra gente ler uma historinha, com 5 anos ele começou a aprender a ler um pouco, agora ele já sabe tudinho, até ler uma palavra enorme ele consegue.

Q: Não está errado eu afirmar, então, que tanto você quanto seu sobrinho começaram a ler influenciados pelos gibis da sua mãe?

L: Com certeza.

Q: Ela lia pra você também?

L: lia.

Q: E você lê pro seu sobrinho.

L: Agora ele lê pra mim, quando a gente deita na cama ele lê pra mim.

Q: Você falou que a sua mãe começou a assinar revista. Qual era?

L: Minha mãe assina a Capricho. Eu tenho mais de 70 revistas, comecei em 2009 a assinar.

Q: E você gosta da Capricho?

L: Eu gosto.

Q: Você disse que gostava muito de ler gibi mas chegou um tempo em que você parou.

L: Sim, parei de ler tudo, não tinha um livro que me interessasse. Até que eu acho que o primeiro livro que eu li inteiro mesmo, rápido, foi “A Cabana”.

Q: Quer dizer que não foi nenhum desses livros que estão na escola...

L: Não, foi meu tio que me emprestou. Eu li, comprei um pra mim, eu tenho um em casa. Eu gostei muito da história, aí eu não parei mais. Aí eu peguei “A invenção de Hugo Cabret”, peguei vários...

Q: Aí você começou a pegar uns aqui.

L: É.

Q: E depois que vc entrou na escola. Tinha alguém que lia pra vc...

L: A professora sempre estava lendo, lia historinhas... acho que uma vez na semana... na sexta eu acho que era muito...

Q: Tinham livrinhos de leitura na sala de aula?

L: Tinham... todo dia a gente pelo menos folheava...

Q: Você lia?

L: Eu tentava...mas acho que em casa eu tinha mais liberdade pra ler... eu sempre fui muito tímida... lia mais sozinha...

Q: Algum livro dessa época ficou na sua memória?

L: Eu gostava muito de “Alice no país das maravilhas”.

Q: Depois você veio estudar aqui? Com uns 10, 11 anos.

L: Sim, a biblioteca era lá embaixo ainda. Não tinha a SL.

Q: E você costumava frequentar a biblioteca?

L: Eu ia lá, mas levar pra casa eu não levava muito... eu ficava mais lá lendo...

Q: E nas aulas? Você se lembra de algum professor que tenha incentivado vocês a ler...

L: Eu acho que não tinha muito, eles passavam o que tinham que passar, só.

Q: Você ia por livre e espontânea vontade lá?

L: É, eu ia.

Q: Tinha curiosidade?

L: Eu tinha, eu sempre gostei muito de conhecer livros.

Q: Tinham lá livros que te interessassem?

L: Não muito, não como tem aqui agora, agora tem muito mais.

Q: Quantos dos outros alunos da sua turma iam com você pra lá pra ler?

L: Nossa!... Muito poucos... Os que iam ficavam mais fazendo bagunça...

Q: No seu modo de ver, que diferença há entre você e os outros nesse aspecto?

L: Ai, eu não sei... mas eu sempre gostei porque você entra num mundo paralelo... porque nada importava, se eu entrava na história, e eu sempre entrei...

Q: E você consegue se concentrar?

L: Eu consigo me concentrar muito fácil... não importa o que está acontecendo... eu fico pensando no que eu mudaria, o que eu faria diferente no livro... eu imagino tudo, é como se eu tivesse dentro do livro.

Q: Você acha que outros não conseguem fazer isso?

L: Acho que eles não têm paciência pra conseguir fazer isso. Eles não encontraram um livro legal e eles não tentam procurar outro. A primeira coisa é que você tem que achar um livro que você goste.

Q: Aqui tem coisas que dá pra gostar...

L: Muito, muito, muito... tem um aqui que eu adoro que é “Soul love”, que é lindo! Tem muitos livros bons aqui.

Q: E você fala pra outros?

L: Eu falo, mas a maioria pega e não lê, deixa em casa, nem devolve. Eu acho isso a pior parte... eu comprei um livro, eu li os cinco livros da série em 22 dias. E eu comprei o primeiro, aí não tinham ainda os outros, aí eu li pela internet. Na tela do computador, pelo celular... eu fiquei muito curiosa pra saber o final... O sexto livro lança agora em junho e a autora vai estar em São Paulo, em agosto, na Bienal, eu estou muito a fim de ir.

Q: Que livros são esses?

L: “Instrumentos mortais”, da Cassandra Clare. Ela é muito boa, são muito bons os livros dela.

Q: Esses livros falam sobre o quê?

L: É bem ficção, são caçadores de demônios, essas coisas... lançou até o primeiro filme o ano passado, eu acho que foi até por causa do filme que eu assisti e eu queria saber o resto das histórias. Só que é bem diferente, mas são bons os dois. E outro autor que eu gosto muito é o John Green, as histórias dele são muito boas.

Q: É o autor de “A culpa é das estrelas”?

L: Isso, eu li os três dele aqui da escola. Muito gostoso os livros dele. Ele é pra adolescente mesmo.

Q: Esses do John Green apresentam mais temas humanos, é isso?

L: Isso.

Q: E os da Cassandra Clare...

L: É mais ficção... bruxas, vampiros...

Q: Você gosta dos dois estilos?

L: Eu gosto de tudo: drama, ação... Romance eu não lia muito, eu gostava mais de ficção (fantástico?), mas aí eu li “Soul love”, gostei. “A culpa é das estrelas” também tem muito romance.... É muito bonito...

Q: E a SL, você lembra quando você descobriu isso aqui?

L: Eu descobri porque avisaram nas salas de aula. Eu acho que foi até com você que eu vim aqui a primeira vez. Que eu peguei “A invenção de Hugo Cabret”. Eu e a Kátia. A gente gostou muito do livro!

Q: É... vocês estavam na 7ªB aquele ano. Você não lembra de ter vindo aqui antes?

L: Não.

Q: Mas você já era leitora, né?

L: Já. Eu lia mas não tanto como eu li com a SL. Era muito pouco que eu lia.

Q: Você lia as revistas que recebia na sua casa...

L: É... eu acho que era mais fácil. No começo, quando eu entrei aqui (nessa escola), eu não era muito boa em leitura, porque eu não lia. Eu ouvia muito, mas não lia. Aí minha mãe falou: “Eu vou comprar umas revistas pra você aprender”. Eu lia muito tímida, eu tinha muita vergonha de ler. Aí minha mãe foi comprando, minha irmã assinou, aí eu comecei ler. E aí minha irmã assinou pro meu sobrinho, agora, a revista “Recreio”. Porque ajuda muito você lendo.

Q: Quando você fala que você era tímida e aí sua mãe comprou as revistas pra te estimular, ela estava preocupada com a sua leitura em voz alta...

L: Em voz alta, eu errava muito as palavras...

Q: Então foi um jeito que ela encontrou de melhorar a sua fluência na leitura?...

L: Foi... porque você lendo você vai até aprendendo a escrever melhor...

Q: Sua mãe tinha essa preocupação, então?

L: Tinha.

Q: Sua mãe estudou?

L: Minha mãe parou na 7ª série. Ela não tentou voltar a estudar. Mas ela é firme pra gente terminar.

Q: Ela apoia vocês?

L: Apoia.

Q: Ela também é leitora?

L: Só de gibis mesmo. Ela adora gibis! Ela pega a caixinha dela e vai pro quarto à noite e leva pro quarto e fica lá, lendo.

Q: Os livros que você comprou ou pega daqui ela não lê?...

L: Não lê. Ela lê só gibis mesmo. Nada mais. Ela adora os quadrinhos...

Q: E ela teve essa preocupação de assinar as revistas pra ajudar vocês a...

L: É, e ajudou muito. Como minha irmã do meio, ela lê muito bem. Ela não lê, mas sempre foi mais fácil pra ela escrever, só que pra mim, já, não. Foi bem mais complicado. Aí ela foi (a mãe?). Aí minha irmã me ajudava muito... então...

Q: Que interessante, Lucila! Muita gente não tem ninguém em casa que perceba que o filho está com essa dificuldade...

L: Não, minha mãe sempre falou disso... porque eu errava muito, até na fala...

Q: E ela mesmo sem saber direito, porque ela não é nenhuma ‘especialista’, mas ela...

L: Não. Mas ela sabe, ela começou muito com os gibis lá em casa...

Q: E acabou ajudando você...

L: Ajudou muito.

Q: Aí depois que você chegou aqui na SL você acabou descobrindo...

L: O gosto mesmo pela leitura, por todos os outros livros, porque lá em casa era mais gibi. Tinha uns livros só que ninguém se interessava muito. Aí aqui na SL eu li muito...

Q: “So love”, “A invenção de Hugo Cabret”...

L: “Os heróis do Olimpo”, “Minotauro” eu li aqui... então, eu li muito livro. Romance...

Q: Tudo que você achava aqui?

L: Tudo.

Q: Você começou a comprar livros antes de conhecer a SL ou depois?

L: Depois, porque eu comecei a gostar mais. Mas eu compro só o que não tem aqui mesmo, porque aqui tem muitos.

Q: Você usa mesmo isso aqui.

L: Uso. Gosto muito.

Q: O que tiver que te interessar...

L: Minha prima também é bem apaixonada por livros, então eu pego dela, ela pega de mim...

Q: Tua prima não estuda aqui?

L: Não.

Q: Ela é da sua idade, mais ou menos?

L: Sim.

Q: E ela também gosta de ler?

L: Gosta.

Q: E vocês trocam livros?...

L: Sim... um dia desses, eu e ela fomos dormir 5 horas da manhã fazendo marca-páginas. Porque eu e ela temos mania de marcar as páginas do livro que a gente mais gosta. Por isso, o livro é todo grosso com marca-página.

Q: Vocês fazem o marca-página e deixam nas páginas que vocês mais gostam do livro?

L: Isso. A gente tá combinando de fazer outros... A gente fez pras minhas primas, as três, elas não gostavam muito de ler. A Brenda que era pior. Aí eu falei do “So Love”. Compramos três pra elas. Aí elas adoraram. Agora elas já leram “O teorema Catherine”, “A culpa é das estrelas”... Elas estão começando a gostar também da leitura.

Q: Vocês duas se juntam e incentivam as três?..

L: Sim, a gente incentiva. Acho que é porque elas são as menorzinhas de nós, as primas...

Q: Elas são mais novas?

L: Sim, uma tem 11 anos agora, a mais novinha. A mais novinha eu acho que é a que mais gosta. Ela gosta muito.

Q: Nossa, que interessante!

L: Ainda meu tio é professor, então eu chego lá elas estão estudando, estão sempre assim nessas coisas de leitura...

Q: E esse ano que você está no Ensino Médio, tem alguém na sua sala que é leitor?

L: Eu não vi nenhum ainda.

Q: O ano passado tinha alguém lá na 8ªD com quem você partilhava...

L: Não.

Q: As meninas até pegavam livros com a sua indicação, né?

L: Pegavam, mas eu acho que elas nem liam... Eu lembro que a Jana pegou “A culpa é das estrelas”, ela e a Naná, eu acho que elas terminaram. Eu falei que era muito bonito. Elas pegaram...

Q: Você conhece alguém aqui da escola que é leitor assim como você?

L: Eu vejo umas meninas lendo, mas eu não converso com elas...

Q: Teve alguém que você via lendo e falava: “eu quero ser desse jeito”?

L: O meu tio. Ela é a única pessoa que eu vejo que consegue abrir um jornal e não bagunçar ele inteiro. Ele abre, fecha e fica perfeitinho. Eu pego e já bagunço todo o jornal. Então, meu tio sempre gostou muito de ler. Ele é irmão da minha mãe.

Q: E você tem bastante contato com ele?

L: Tenho, eu sempre tô lá... Eu já peguei vários livros dele, “Dom Casmurro”, “Madame Bovary”, eu tenho muitos livros dele....

Q: E você leu esses chamados clássicos?

L: Li, eu li...

Q: E o que você achou deles, relacionando com esses outros livros que você está mais acostumada a ler?

L: Bem diferente... eu acho que a linguagem...

Q: É difícil pra entender, ou não?

L: Não é tão fácil quanto os outros... Só que se você prestar atenção você consegue, sim.

Q: Você dá preferência pra qual?

L: Eu acho que os de agora. Eu acho que têm mais a ver comigo. Porque tem vários outros gêneros, e lá é tão mais clássico, as mesmas histórias...

Q: As histórias de hoje, você se identifica com elas?

L: Acho que sim...

Q: Então seu tio é um leitor?

L: Ele é.

Q: E você se espelha, se inspira nele um pouco?...

L: Eu acho que um pouco, mas eu acho que eu sempre procurei muito autores, então eu acho que me inspiro mais nesses autores, como eles conseguem fazer tão rápido um livro tão incrível... então eu acho que eu me inspiro nisso...

Q: Você pesquisa a vida deles...

L: Pesquiso, eu vou... por que como eles conseguem? Igual, o primeiro livro do Nicholas Sparks, ele tinha 19 anos quando ele escreveu. Com 19 anos... ele disse que não publicou...nossa!, mas mesmo assim, com 19 anos fazer um livro!? Depois foi Diário de uma paixão”, que foi incrível!

Q: É?

L: Tem o filme, é lindo!

Q: E ele escreveu tudo isso ele era bem jovem?

L: Jovem. Foi num acampamento que ele estava lá, que a mãe colocou ele, e ele resolveu escrever um livro... então é bem fascinante isso.

Q: E você? Gosta de escrever?

L: Eu gosto de escrever um pouco, eu tento, pelo menos.

Q: Tenta criar histórias, ou você escreve mais sobre os seus sentimentos, suas aflições...

L: Eu acho que eu tento misturar...

Q: Já pensou em ser escritora também?

L: Antes eu tinha vontade de fazer Engenharia, mas agora eu quero fazer alguma coisa que tenha literatura na faculdade, alguma coisa que tenha a ver com livros...

Q: Isso é bem diferente de Engenharia, né? De Engenharia pra Letras ou Jornalismo, que também precisa ler e escrever bastante...

L: Eu gosto muito disso, eu procuro muito em sites pra me informar de produção, musical, de tudo eu gosto... desde um site até páginas mesmo de livros...

Q: Internet você usa diariamente?

L: Eu uso.

Q: Você tem em casa e você usa pra ler, pra pesquisar...

L: Pra tudo. Tem muita gente que fala que ler ouvindo música atrapalha, eu adoro ler ouvindo música! Eu consigo. Parece que mistura um pouco, me concentra mais aí eu não fico prestando atenção no que acontece em volta, é só a música e o livro... então eu gosto muito...

Q: Você lê todo dia?

L: Todos os dias. Eu sempre leio um pouco, pelo menos.

Q: Aqui na escola, você acha que as aulas dão espaço pra leitura, ou vocês leem pouco?

L: Então, a gente ainda não veio aqui (SL) nenhuma vez, a minha sala. A gente nem começou a apostila, a gente está mais em produção de texto, resenha... A gente assistiu um filme, pra fazer resenha, estamos mais assim por enquanto.

Q: Mas com certeza vocês vão vir aqui na SL... Mas você vem?

L: Eu venho...

Q: Independente de que algum professor traga...

L: É, eu venho, eu gosto.

Q: É um hábito?

L: É.

Q: Que você acha que adquiriu desde pequeninha...

L: De pequeninha, mas eu acho que aumentou mais, eu acho que eu não gostava tanto, eu evitava um pouco. Isso começou mais aqui mesmo, na SL. Foi a SL, sim.

Q: Depois que você veio aqui...

L: Eu comecei... minha leitura melhorou....

Q: Descobriu que tinha muitos livros...

L: Sim, várias coisas interessantes... Porque aqui, nada importa além dos livros. Nada acontece. Não importa o que acontece em volta. Quando eu tô lendo é assim.

Q: Você lê aqui ou você prefere levar pra casa e ler lá?

L: Leio, eu leio onde eu tô. Igual, eu posso ler lá na sala de aula, ou no intervalo, eu pego o celular pra ler o livro... qualquer lugar pra mim eu acho que dá pra ler. Dentro de ônibus, qualquer lugar... Eu fui pra casa do meu tio em Cerquilho, eu levo livro pra ler no carro...

Q: E seu pai, ele é leitor? Ele te influenciou nesse aspecto?

L: Não, ele não é leitor. E eu não tenho muito contato com ele.

Q: Então quem te influenciou foi sua mãe, seu tio e a SL?...

L: O primeiro de tudo acho que é a SL. Porque minha mãe lia, mas mãe, né? A gente não se importa muito... Meu tio também. Mas acho que aqui na SL foi mais. Acho que você e a Sara (professora da SL) foram as que mais me incentivaram a ler, a vir aqui na SL.

Q: É?... A Sara aceitava e anotava as suas sugestões...

L: É, ela separava pra mim os livros pra eu ler... então é muito bom isso. Esse ano eu não encontrei aqui alguns livros que eu li. O “So love”, por exemplo, alguém levou e não devolveu, e só tinha esse. Os da Talita Rebouças também, eu não achei mais nenhum...

Q: Eu também estou sentindo falta, não sei se elas guardaram ou se estão emprestados..

L: Eu não sei... desde o ano passado que eu não vejo mais nenhum... Eu pegava livros e, às vezes, a Sara nem anotava o meu nome, mas mesmo assim eu devolvia.

Q: Os da Talita Rebouças você chegou a ler então?

L: Li, eu li “Fala sério, professor”, eu li bastante... eu gosto do jeito que ela escreve...

Q: Eu lembro que esses livros saíam muito daqui...

L: Saíam...

Q: Então tinham pessoas lendo, tem outras “Lucilas” na escola?

L: Tem...

Q: Mas não muitas?...

L: É, eu acho que pode até ter, mas eu não vejo muito....

(...)

L: É, eu acho que a leitura, mesmo que você não goste, você tem que começar. Porque ajuda muito. Eu acho que esvazia sua cabeça quando você tá lendo... é como se nada estivesse acontecendo em volta... um mundo paralelo...

Q: A escola teria um papel muito importante pra ajudar...

L: Pra mim teve muito... Nem tanto professores assim... porque quando eu era pequena, tinha, mas eles não se importavam muito...

Q: Mas eles davam livros?...

L: Davam, mas eles não se importavam em incentivar... Eu gostava dos contos de fadas porque na minha casa sempre teve muito filminho: Disney, todos os tipos de filminhos. Então eu gostava das historinhas, então eu acho que eu procurava...

Q: Geralmente, muitos filmes da Disney são inspirados em alguma história de algum livro, né?

L: É... então, eu tinha muitos, minha mãe sempre comprou muito isso. Eu sempre fui muito caseira, eu nunca gostei muito de sair, então na minha casa sempre teve filmes, muitos, muitos, muitos...

Q: E os filmes acabavam ajudando você a ter curiosidade de pegar os livros depois?

L: Era... até hoje eu vejo um livro aí eu quero procurar o filme. Ou se for o filme, eu quero procurar o livro.

Q: É outra coisa interessante que você está me dizendo: o filme fazer interessar pelo livro.

L: É outra coisa que sempre me incentivou.

Q: Então esses professores de 1ª a 4ª série tinham lá os livros pra disponibilizar pra vocês, mas sem interferir...

L: É, eu acho que eles não ligavam muito, eu acho que eles passavam mais filmes pra nós, do que liam pra nós. Ela lia a história e só... Só que agora tá bem diferente. Eu fui na reunião de pais do meu sobrinho essa semana e lá tem um monte de livros. Ele leva pra casa, a professora conta histórias... ele levou todas as “Recreio” dele pra mostrar pra os amiguinhos da sala. Então eu acho que tá bem melhor agora.

Q: Você acha que estão incentivando mais...

L: Ah, muito mais...

Q: Você acha que vai ser diferente, Lucila? Acha que a geração do seu sobrinho, quando chegar aqui, vai estar mais ligada à leitura?

L: Ah, eu espero que sim, porque nós estamos num lugar tão amplo aqui, com tantas coisas... e tem gente que não se interessa.

Q: Então, pra gente encerrar: que papel você acha que tem a escola, em fazer isso que você falou, em ajudar o aluno a insistir numa leitura que às vezes não está boa no começo, mas que pode melhorar, a se concentrar?...

L: Eu acho que são mais os alunos... a escola faz muitas coisas... acho que cada um tinha que procurar um livro que gosta, você tem que saber que gênero você gosta mais... porque quando você pega um livro que gosta, facilita mais sua leitura. Eu comecei com ficção, aí depois eu fui mudando pro romance... aí vai mudando, mas acho que ficção é o que eu mais gosto. Eu

sempre gostei muito de mitologia, então eu pesquiso muito sobre mitologia. Então vai facilitando quando você chega e pergunta: “Tem mitologia?”, já ajuda a ir procurando...

Q: Mais alguma coisa que você gostaria de falar a respeito da sua experiência de leitura, da leitura?

L: A leitura pra mim é tudo.

Q: Você não se imagina sem ler?

L: Não, é como se o mundo num livro é melhor. O mundo num livro é bem melhor. Pra mim, é.

Q: Você tem bastante livros agora em casa?

L: Eu tenho um tanto, mas eu quero aumentar muito a minha coleção. Eu acho que eu não compro tanto, porque tem muito aqui. Quando eu gosto de um livro que eu quero ele pra minha casa, aí eu digo: “Vou comprar esse pra mim”. Mas quando eu leio aqui eu digo: “Tem na Sala eu não preciso comprar, vamos deixar pra próxima”. Esse livro que eu comprei, eu quero ter os cinco, quero ter a coleção do livro.

(...)

Q: Você dá sugestões de livros e elas compram, né?

L: É... teve alguns que eu mostrei na revista e elas acabaram comprando...

Q: Então você percebeu que você acaba influenciando o que tem aqui dentro?

L: Eu espero que sim...

Q: Você está influenciando seu sobrinho.. é quem sabe assim, um influenciando o outro...

L: Eu acho que é isso, um tem que ir ajudando o outro...

6.SEGUNDA ENTREVISTA COM A ALUNA LUCILA – PEQUENA PARTICIPAÇÃO DA PROFESSORA DORA (NOVEMBRO/2014)

Q: Desde a nossa última conversa, há alguns meses, como tem sido sua relação com a leitura?

L: Eu li bastante. Nas férias, eu acho que peguei uns 5 livros daqui da SL. Eu peguei de terror, que eu não sou muito fã, mas eu peguei porque o “Frenesi”, eu gostei bastante, eu li duas vezes: eu levei e aí o prof. V. foi ler com a sala. Eu já tinha lido. Não era pra contar pra ninguém, então eu não contei a história.... O último livro que eu peguei aqui foi “16 Luas”, muito legal!

Q: Ele é do acervo da SL ou é da Dora?

Dora: É da SL.

Q: Mas que vocês compraram, não é do acervo oficial, não?

Dora: Não, nós compramos.

L: É muito bom!!! Gostei bastante! É bem diferente do filme. Eu tinha assistido o filme, daí a Dora me mostrou.

Dora: Tem 16, 17, 18 e 19 Luas.

L: Eu pretendo ler os outros, eu quero, mas eu acho que aqui na SL só tem esse. Ah, eu peguei outros tipos de livros. Minha prima agora ela praticamente montou uma biblioteca, a Raissa, eu acho que ela tem uns 50 livros, que ela comprou já, então eu pego bastante dela. Histórias bem diferentes que eu costumo ler. Eu gosto mais ficção, aí tem mais romance...

Q: Então daqui você pegou o “Frenesi”, “16 Luas”...

L: “História sem fim”, que é um que eu gostei bastante... ah, eu não lembro o nome... é diferente.... Mas eu gostei bastante do “Frenesi”, bastante! É bem diferente do que eu costumava ler, eu não sou muito fã de terror, mas é um terror bem legal! E agora estamos lendo com a prof. C. (Física)...

Q: Ah, o “Guia do mochileiro das galáxias”, você tá gostando?

L: Tô gostando bastante.

Q: É muito diferente de outros estilos que você tava lendo?

L: É um pouco... eu acho que eu nunca tinha lido de galáxia...

Q: Ficção científica....

L: E os termos que eles usam é muito engraçado... bem diferente....

Q: Ah, então você tá gostando?

L: Eu tô gostando.

Q: Esse elas leem em voz alta que só tem um...

L: Não, tem três: fica um comigo, um com a Dora e a Claudia tem o dela.

Q: Aí vocês se revezam na leitura em voz alta?

L: Isso, aqui na SL.

Q: Você lê um pouquinho...

L: Aí a Dora e a C.

Q: Ah! Legal! E como que tá sendo a reação da sala?

L: Alguns prestam atenção, alguns fazem um pouco de bagunça... só que quem tá fazendo bagunça a Dora tá passando o livro pra eles lerem.

Q: E eles leem?

L: Mais ou menos, dão uma enrolada, mas acabem lendo.

Q: De maneira geral, você acha que a sala tá se interessando?

L: Tá se interessando... tão começando...

Q: E você tá se interessando por ficção científica...

L: Tô gostando... quando acabar, eu quero ler os outros livros... eu só não peguei ainda porque eu quero ler com a sala inteira, porque eu tava pretendendo porque minha prima tem, aí eu falei “vou pegar pra terminar a história”. Falei, “ah, não! Vou terminar junto com a sala, saber o que acontece todo mundo junto, é mais legal”. O que eu acho interessante é que era de rádio, era uma novela de rádio, aí depois virou o livro...

Q: Acho que tinha um programa, uma série, e esses dias estava passando o filme...

L: A professora disse que quando terminar o livro nós vamos assistir o filme.

Q: Dos três que você pegou aqui – “Frenesi”, “16 Luas”, “História sem fim” – qual você gostou mais?

L: “16 Luas”, é bem diferente do que a gente costuma ver história de bruxas...

Q: E... você acha que se afastou um pouco da SL esse ano, ou não?

L: Um pouco, do meio do ano pra cá, porque como minha prima tá com muito livro, eu vou optando por pegar o dela, que é mais rápido.

Q: Então você se afastou um pouco da SL, mas continua lendo.

L: Eu continuei, continuei a ler bastante.

Q: Você tem lido as coisas que a Raissa tem e divide com você...

L: Tudo, ela compra e já me liga, aí eu vou lá e a gente vai escolhendo o livro. A gente faz sorteio, pra ver qual que a gente vai ler primeiro. Todos os livros que ela compra a gente escreve o nome e põe numa caixinha pra sortear, que a gente nunca sabe por qual livro começar, então a gente sempre sorteia, pra ver por qual a gente começa...

Q: E nesse momento você tá lendo o quê?

L: Eu acabei “16 Luas” e agora eu quero começar a ler “O Pássaro”, da Samanta Holtz, mas eu tô esperando ele chegar, porque minha prima tem, mas eu falei assim: “Ah não, eu vou ler o meu livro!” Eu vou esperar chegar.

Q: Você também pediu?

L: Pedi.

Q: Então você tá nessa lista...

L: Tô na lista.

Q: Aí da Samanta Holtz.

L: Ontem eu até pedi pra ela autografar um marca-página pra Raissa... A Raissa foi na Mellus (livraria/papelaria)....

Q: Então, ela comprou, conseguiu autógrafo e tudo... Também conheceu a Samanta.

L: Conheceu, só que ela não tinha conseguido autógrafo no marca-página, aí eu mandei um pra ela d’ “O pássaro”, que foi o que ela mais gostou

Q: Então você continua lendo... e você se considera agora uma leitora, definitivamente leitora?

L: Sim, eu gosto muito.

Q: Você já pode dizer que você já adquiriu essa....

L: Eu já até escolhi a faculdade que eu quero fazer!

Q: Ah, no começo do ano você falou de Engenharia...

L: Não, eu quero fazer Letras.

Q: Letras!?

L: Eu quero fazer Letras!

Q: Decidiu, Lucila?

L: Decidi, eu tenho certeza agora que é Letras que eu quero fazer. Porque eu gosto muito de ler, então eu acho que é o que mais se encaixa.

Q: É, você vai ter que ler bastante em Letras.

L: Porque eu tô pensando em morar em Cerquilho quando eu terminar aqui, porque lá as faculdades ficam mais perto, daí eu tô pensando em arrumar um estágio numa editora.

Q: Então você tem vontade de fazer Letras, mas não pra ser professora de português.

L: Não, eu quero trabalhar numa editora. Eu acho que é o lugar perfeito pra mim.

Q: Você quer tá perto de livros...

L: Livros.

Q: De trabalho com livros...

L: Livros... acho que é perfeito porque eu adoro ler, e ganhar pra ler vai ser maravilhoso!

Q: É... eu tenho um amigo que é professor e que ele também trabalha pra editora, ele faz revisão de livros...

L: Eu acho que eu vou adorar...

Q: É... eu não sei se é fácil ou difícil entrar nesse mercado de trabalho, eu não sei te dizer, mas é uma opção.

L: E tem que ter Letras, é bom ter Letras pra entrar...

Q: É... Acho que eles valorizam isso, sim. Então você tá decidida?

L : Eu quero fazer Letras. Eu sempre gostei de engenharia, mas não tanto matemática, eu prefiro português ainda. E História, adoro História!

Q: É, em Letras vai ter História, vai ter Artes, essas coisas vão caminhar juntas... Então você já é uma leitora que se estabeleceu como leitora, sempre tá junto com os livros...

L: Sempre.

Q: Mas as meninas me falaram: “Ai, a Lucila deu uma sumida”, eu pensei “será que ela continua lendo?”

L: Continuo.

Q: Você continua acreditando que a SL teve um papel nisso?

L: Foi ela que começou, porque eu não gostava de ler, era péssima leitora, travava muito pra ler, aí foi aqui que eu comecei a ler.

Q: Eu lembro que nas nossas conversas você falou da sua mãe que te deu gibis, assinou revistas...

L: Ainda tenho lá. Meu sobrinho tá começando a ler por isso também. Porque com 7 anos ele consegue ler tudo que eu estou escrevendo com facilidade, de mão, tudo....

Q: Então ele tá muito desenvolvido...

L: Minha mãe até brinca comigo, porque se eu tiver que mexer no meu celular ele vai ler minha mensagem.... Uma vez ele entrou no meu facebook e conversou com a mãe dele pelo facebook.

Q: Você acha que ele se espelha em você um pouco, assim...

L: Eu acho que mais na minha mãe, por causa do gibi, ele adora gibi e minha mãe e minha irmã assina Recreio pra ele, então ele lê muito essas revistinhas, piadinhas, ele adora ficar lendo.

Q: E você se estabeleceu como leitora a partir da SL, você acha que foi isso...

L: Foi, livro mesmo acho que foi por isso, porque depois de uma idade o gibi não tinha mais graça pra mim, então eu parei de ler, aí aqui que eu comecei a ler.

Q: É... ontem eu tava relendo a sua primeira entrevista, aí eu lembro que você falou que veio aqui, pegou o “A invenção de Hugo Cabret”...

L: “A invenção de Hugo Cabret” é muito legal, gostei muito, porque você vê: nossa! Que grande!, mas tem muita foto, então... e é um livro gostoso de ler...

Q: Mas, por exemplo, esse aqui é muito grande.

L: Mas é um livro que você lê rápido.

Q: Ele tem 485 págs., então, se você não gostasse de ler...

L: Eu acho que eu terminaria só pra ver o final.

Q: Ele é muito bom assim?

L: Eu gostei, eu gostei bastante.

Q: É bom a ponto de você ter insistido...

L: E continuar... Nessas férias do meio do ano a Raissa comprou a saga “Imortais”, 300 págs., eu li em 24h um livro, eu comecei à tarde e na tarde do outro dia eu terminei. Minha mãe: “nossa! Você não cansa? Ai mãe! Tava tão interessante a história!”

Dora: O primeiro eu li em um dia também.

L: Terminei acho que a saga em menos de 2 semanas, 6 livros. E é muito gostoso a história!

Q: Essas coisas todas que você leu do meio do ano pra cá, elas são parecidas entre si ou são diferentes?

L: Alguns são parecidos... têm alguns que são ficção (fantasia)....

Q: Esse aqui, p. e., tem magia...

L: Magia também tem um pouco em “Imortais” só que eles põem com a ciência... não tem nada de vampiros, eles mexem tudo com a ciência, os antigos, é muito legal a história...

Q: É uma ficção de fantasia?

L: É fantasia... Aí teve romances...

Q: Você leu alguma coisa mais do John Green?

L: Do John Green eu não li mais nenhum.

Q: Já esgotou?...

L: Eu quero muito ler “Quem é você, Alaska?”, ainda não li...

Q: Não esgotou o John Green, você continua gostando.

L: Eu gosto muito dele!

Q: Você tinha falado de Cassandra Claire....

L: Eu adoro ela! Eu só não li o último livro ainda porque eu quero comprar, os outros cinco eu li tudo pela internet, o último eu quero ter ele pra mim. O dela eu terminei, só falta um pra terminar a saga dela e é muito gostoso o livro dela. Aí eu li uns bem diferentes, que tavam faltando, eu li os “Cinquenta tons”. Eu acho bem diferente do que eu tô acostumada a ler.

Achei interessante o jeito de escrever, eu nunca tinha lido um livro daquele porte, e eu achei interessante também.

Q: Você gostou? Achou algum exagero?

L: Tem algumas partes, mas tirando o exagero, é uma história legal que a autora quis colocar, bem diferente... é bem exagerado algumas partes que eu acho desnecessário, mas... é diferente e eu acho que eu tenho que começar a ler algumas coisas diferentes, porque eu sempre tava lendo o mesmo, ficção, aí eu fui bem nesse que era bem diferente do que eu costumo.

Q: Esse então você considera bem diferente de todos os estilos que você tava lendo?

L: Nossa! Muito! Foi o primeiro desse estilo que eu li.

Q: Você leu algum autor brasileiro?

L: Eu acho que não...

Dora: Você leu “O príncipe gato”, não leu?

L: Li “O príncipe gato”! Eu li o primeiro, gostei bastante.

Q: Gostou...

L: Quero ler os outros. Eu esqueci... é a história é tão diferente que a gente esquece que é livro brasileiro, tipo o autor é brasileiro...

Q: O estilo não é assim...

L: Brasileiro, eu acho...

Q: ... de história brasileira, é isso que você tá dizendo?

L: Que não tem muito o estilo... quando eu comecei a ler... a capa é bem diferente do estilo brasileiro, parece aquele livro internacional mesmo, muito lindo, eu adorei! Bem diferente. Você só sabe porque fala de São Paulo, mas é bem diferente.

Q: Tem algum livro de autor brasileiro com cara de autor brasileiro que você leu esses tempos aí?

L: Não, eu não leio muito autor brasileiro. “O príncipe gato” acho que foi um dos primeiros, agora eu vou ler a Samantha, que eu gostei muito. Eu não leio muito livro brasileiro. Porque eu acho que não tem tanta ficção, não é tanta ficção assim.

Q: Você continua gostando mais da...

L: Ficção...

Q: Uma ficção que foge bem da realidade.

L: É, eu gosto...

Q: Mais fantástico mesmo?

L: Mais fantástico...

Q: Nada muito parecido com a vida real assim...

L: É, eu prefiro ficção...

Q: E esses livros do John Green, p. e., que são cheios de drama e são baseados na vida real?

L: O John Green, eu acho que ele consegue dar uma fugida da realidade, eu gosto do jeito que ele escreve. Põe a realidade, mas de um jeito diferente. Eu acho.

Q: E nas aulas de português, vocês têm tido a oportunidade de ler algum texto, alguma coisa de outros autores, assim..., que são aqueles que geralmente a gente estuda na escola? Os chamados “clássicos”?

L: A gente... Acho que o último livro que a gente leu com o V. foi o “Frenesi”....

Q: E na apostila, no Caderninho (Caderno do Aluno), no livro, você lembra de...

Dora: Ah, nós lemos contos...

L: Lemos contos brasileiros, é bem... que os meninos gostaram bastante, bem... com um vocabulário normal, assim, com palavrões, eles gostaram acho que por causa disso...

Q: Você lembra que conto que era?

L: Como que era o nome?

Dora: “O homem nu”? É isso, “O homem nu”.

Q: Do Fernando Sabino?

L: Não, é... como que é?

Dora: Não consigo lembrar, eu sei que a gente leu...

L: É... “Feliz ano novo”... eu esqueci o autor...

Q: Rubem Fonseca?

L: Rubem Fonseca, que a gente leu. No começo eu achei meio exagerado os palavrões que ele usa, mas puxou... a sala juntou bastante, gostou, porque não é uma linguagem muito clássica, então, eles gostaram bastante. E o livro “Cinquenta tons de cinza” acho que foi o livro que eu li com o dicionário.

Q: É um vocabulário difícil?

L: É, eu não sabia o que era uma garota “loquaz”. Então eu tinha que sempre estar com o dicionário. E uma vez a minha prima me chamou de garota tenaz. Eu fiquei pensando: “garota tenaz?”. “Ah, eu li num livro, eu pensei em você”. Aí eu fui procurar o que era tenaz. Então eu li bastante no dicionário.

Q: Então, com o “Cinquenta tons de cinza” você teve que fazer pesquisa no dicionário?... Então, voltando aqui: “Frenesi” é brasileiro, Heloisa Seixas. “Canibais”, você lembra do autor?

L: David... Eu acho que é David, é um livro muito legal, gostei muito! É meio que baseado numa história real...

Q: Não é daqui da SL, não?...

L: Não.

Q: Então, o “Cinquenta tons de cinza” mexeu com o seu vocabulário...

L: Bastante, tinha umas palavras muito diferentes, que eu nunca tinha ouvido falar.

Q: Que interessante!

L: É, eu falei até pra minha mãe isso. Eu falei: “Nossa! Um livro que é, que tem um tema tão vulgar numas áreas e eu aprendi tanto vocabulário diferente...” Eu lembro que eu tinha feito até um vocabulário de palavras, eu fui marcando pra eu pesquisar depois.

Q: Então, assim, mesmo você não pegando tantos livros aqui...

L: Mas já faz umas duas semanas que eu peguei esse...

Q: É, e leva um tempinho pra ler também pra ler, né? E você continua frequentando. A SL entrou na sua rotina, digamos assim...

L: Entrou, eu até comentei com a minha mãe que o ano que vem eu queria ver se, tipo, fazer um estágio aqui. Eu gostaria de vir aqui à tarde, pelo menos umas duas vezes na semana, ficar aqui ajudando...

Q: Você já foi na biblioteca municipal?

L: Não, eu nem sei onde fica aqui.

Q: Lá na antiga estação.

L: Eu sempre me pergunto: “Onde será que fica a biblioteca?”

Q: Vai lá, você e a Raissa, faz carteirinha, vocês podem pegar livros... Olha, eu tô pra te dizer que talvez o acervo daqui seja maior, né?

Dora: Maior e mais recente.

L: Tem mais clássicos lá?

Q: Tem clássicos, com certeza, mas você pode encontrar alguma coisa que te interesse.

L: E eu também tava estudando à tarde lá no Agrícola e eu tava pegando bastante livro lá também.

Q: Lá tem...

L: Tem bastante.

Q: Tem uma sala de leitura, né?

L: Tem, mas é bem menor.

Dora: Acho que começou agora lá, né?

L: Mas tem uns oito do primeiro “Saga dos Arqueiros”, que é uma saga muito cara, eu acho que tem quase que dois livros da saga “A ordem dos arqueiros”. E eu li o primeiro, porque eu já tava lendo um aqui, então eu li dois ao mesmo tempo. Muito legal!

Q: Dora, tá saindo muito mais livros que vocês estão adquirindo do que os que têm vindo pro acervo?

Dora: É...

Q: Com certeza?

Dora: O que sai do acervo são aqueles mais novos que eles nunca tinham visto ainda, né?

L: É, novidade. Todo mundo gosta dos livros novos.

Dora: Novidade, as novidades saem bastante.

Q: E vocês conseguiram brecha pra sugerir livros, ou ainda não?

Dora: Não.

Q: É tudo por conta de vocês mesmo esses nomes... São esses que você tem vindo buscar também?

L: É, eu gosto. Eu sempre pergunto: “Tem livro novo?”.

Q: Você ainda olha as prateleiras?

L: Não, eu sempre pergunto pra Dora: “Dora, tem algum livro novo?”

Q: Você não olha porque você já sabe tudo que tem?

L: A maioria.... eu acho que eu gosto de livro novo, mais fantasia... aqui é mais.... tem bastante clássico, romance... aí romance eu leio, mas ainda prefiro os novos...

Q: E “Os sofrimentos do jovem Werther”? Tá dando pra ler? Você não tá encontrando grandes dificuldades com a linguagem...

L: É um pouco complicado... mas a gente repassa, lê de novo a linha pra entender um pouco.

Q: Então você tá nesse nível: se você não entende você volta...

L: Volto.

Q: Sem perder o fio da meada...

L: Não. Se eu chegar numa parte e eu não entendi eu começo de novo a folha, pelo menos, pra eu poder entender o que tá falando. Qualquer livro, se eu perco um pouco eu volto na mesma página pra não perder o que está acontecendo.

Q: Então, sua rotina continua sendo de leitura...

L: Sim, quando dá eu sempre tô lendo.

Q: Você lembra que você tinha conversado comigo a respeito de histórias que você ouvia da sua mãe?.... Eu lembro que você tinha falado da sua vontade de registrar essas histórias... Você começou a fazer isso?

L: Eu ainda não tive tempo de ir pra casa da minha vó e ficar lá, porque eu quero... minha vó que conta, tem cada história... minhas tias... porque pessoa que mora em sítio tem muita crença, né?... então, minha tia morou quando... ela odeia sítio até hoje, porque ela fala que ela tinha muito medo de lobisomem, porque ela cismava que tinha um lobisomem lá, então ela não vai em sítio. Então sempre que eu vou lá... eu sempre gostei de história.. então... é

estranho, porque minhas primas até ficam bravas, porque tá todo mundo lá, as primas tudo conversando e eu tô lá no meio dos velhos escutando as histórias.

Q: E você tem vontade de ouvir pra registrar?

L: Eu gosto de ouvir porque eu fico muito fascinada com as histórias, como uma pessoa pode acreditar em cada coisa assim!... Que eu leio mas eu não acredito. Eles acreditam... parece que você acaba acreditando, com tanta coisa que eles contam, do modo que eles contam... então é muito legal!

Q: E essas histórias te interessam pra serem ouvidas só ou você tem o interesse em tornar isso escrito pra...

L: Eu quero escrever, porque, sei lá, algum dos meus filhos tem que gostar de ler, senão vai ser obrigado, porque alguém tem que ouvir a minha história, porque das minhas irmãs eu acho que eu sou a que mais escuta... e meus filhos vão tem que gostar, porque eles vão ter que ouvir todas as histórias da família inteira.

Q: Você percebe que pra você gostar de ler algumas coisas foram importantes...

L: Eu sempre fui muito apegada com a minha mãe, então onde a minha mãe tava eu tava junto... eu sempre fui muito caseira, muito grudada com a minha mãe, porque a minha mãe separou eu tinha 3 anos, então eu sempre fui muito com a minha mãe... e a minha mãe e eu sempre gostamos de filme. Aí tá lá em casa eu minha mãe e minha irmã e a gente fala: “Vamos assistir um filme?”. Aí minha irmã fala: “Dublado”. Eu e minha mãe: “Legendado.”.... Eu e ela sempre gostamos de ouvir a voz do ator e ler...

Q: Ela passou isso pra você....

L: Sim...

Q: É muito provável que se você tiver um filho e ler pra ele, mostrar os livros..

L: Então, e ela criou nós três do mesmo jeito, só que aí eu fiquei mais perto...

Q: E você é mais leitora...

L: Ela fala que é personalidade, porque ela fala que as duas são muito mais parecidas com o meu pai, então eu sou mais com a minha mãe...

Q: Mas as suas irmãs leem?

L: É muito difícil...

Q: E esses livros todos que circulam pela sua casa...

L: O “So love” a Rayane leu... Ela gostou muito. A Rayane é a mais chorona. Então ela começou a chorar comigo: “Por que você fez eu ler esse livro?”...

Q: Mexeu com ela...

L: Mexeu...

Q: E você? Você gosta de histórias que mexam com você, que te façam sofrer?

L: Eu gosto..

Q: Você não foge delas, mesmo que a experiência de leitura seja dolorosa...

L: Eu gosto, sempre gostei, não sei... porque mostra um lado diferente, porque nem sempre a vida é feliz.

Q: Já aconteceu de você ler um livro e você ficar triste por um tempo?

L: Nossa! E um livro que não tinha nada a ver, que minha prima até zoa comigo, que não tinha nada a ver de eu ficar mexida, foi da Cassandra, “Peças infernais”. Eu li e nada a ver, porque é ficção, né? Ela: “Nossa! Como você pode ter ficado mexida com esse livro?” Eu gostei da história, o modelo. E do John Green, “Cidades de papel”, mexeu comigo. Ninguém gostou, falou que a história é muito chata e eu adorei porque é ruim ser uma pessoa dobrável, ele fala desse jeito aí, que tudo que a pessoa faz você imita. No livro mostra pra você não fazer isso e eu gostei muito da história. Porque é tão fácil imitar outra pessoa, ser você que é difícil.

Q: Mexeu com você?

L: É, mexeu bastante... minha mãe fala que eu sou muito forte, se eu não quero eu não quero, então eu gostei do livro por causa disso. Pareceu um pouco comigo, sabe?

Q: Ele trata de pessoas que não se dobram?

L: É eu não gosto, é ruim quando tudo que você fala pra uma pessoa a pessoa concorda. É legal você ter diferenças. Então eu gostei bastante.

Q: Bom, então, você continua leitora?

L: Continuo.

Q: Mesmo não estando tanto aqui. Você acha que você esgotou já as coisas que você podia ler daqui, você já leu e você tá esperando sempre novidades.

L: É, eu queria ler livros diferentes e aqui eu não tô vendo nenhum que eu olhe e fale: “Ah, eu quero ler esse livro.”

Q: Os que tinha você já leu?

L: Eu já li a maioria que eu gostei.

Q: Mas continua lendo.

L: Continuo.

7.PRIMEIRA ENTREVISTA COM O ALUNO JONAS (MARÇO/2014)

Q: Você sempre vem à SL?

J: Sempre.

Q: Todo dia?

J: Não. Talvez duas vezes por semana...

Q: Você está lendo algum livro agora?

J: Tô.

Q: Qual?

J: Crônicas para ler na escola.

Q: Você pegou ele aqui?

J: Sim.

Q: Você sempre pega livros aqui?

J: Sempre.

Q: Você sempre foi leitor, desde que aprendeu a ler? Sempre gostou de livros?

J: Sempre. Quando eu comecei a aprender a ler, eu gostava muito de gibis, da Marvel. Então... foi o que me despertou. Aí eu comecei a ler de tudo: aventuras, drama... Quando eu morava em Paraguaçu, eu ia raras vezes na biblioteca da escola. Eu ia uma vez por mês, duas vezes por mês, eu ia raramente. Quando eu pegava livros, eu demorava pra devolver. Não porque eu queria ficar com o livro. Mas porque eu lia e acabava esquecendo. Era minha mãe que me lembrava. Eu, às vezes me envolvia com futebol, com outras coisas, e acabava esquecendo. Quando eu me mudei pra cá, eu conheci a SL aqui na 5ª série, e o primeiro livro que eu peguei foi de quadrinhos: “O menino maluquinho”, do Ziraldo. E eu demorei uns dois meses pra devolver, ele era grosso...

Q: Você demorou mas você estava lendo mesmo?

J: Estava. Aí quando eu devolvi, naquele ano deram os kits de livros, eram três livros: um livro de lendas, um de quadrinhos, falava do Lampião, e um outro, “O ermitão da glória”. Eu tenho eles até hoje. E eu li eles. “O ermitão da glória” foi o que eu mais gostei. Aí depois que eu li esse eu li o do Lampião e li o de lendas também.

Q: Gostou de todos?

J: Gostei de todos.

Q: Você pega uma história e se prende nela?

J: De início é difícil você pegar gosto pela história. Quando eu vejo um livro, eu não vejo só a capa... Não tem um ditado: “Não julgue o livro pela capa”? Eu gosto de ler o inverso da capa, a contracapa. Eu comecei a aprender a ler o resumo, a sinopse na capa. Quando eu comecei a pegar livros regularmente foi na 7ª série. Naquele ano eu peguei quatro livros. O primeiro foi um atlas de paisagens e lugares, por causa das aulas de Geografia, que eu gostava. Aí eu comecei a gostar de mapas ... Como não tinha muita coisa pra ler nesses livros, eu devolvi logo, aí eu peguei um romance do Sherlock Holmes. Aí eu não queria devolver...

Q: Você gostou?

J: Muito!

Q: Era “Um estudo em vermelho”?

J: Era.

Q: Você achou difícil de entender?

J: Eu não achei difícil porque a forma como ele resolvia os mistérios dele é muito interessante! O intelecto dele... Como ele consegue observar uma coisa e...

Q: Sobre o excesso de descrição que alguns alunos já reclamaram a respeito desse livro. Você teve essa impressão também, ou não?

J: Eu acho que ele queria deduzir os fatos. Porque tinham E na realidade ele ia ajuntando aos poucos, ele já sabia, talvez: o culpado como que foi... ele vai nos detalhes, ele gosta de ver os dois lados... é claro que ele já deduz os culpados, mas ele quer... e isso vai prendendo o leitor....

Q: Prendeu você, mas muitos não gostaram...

J: Eu acho que para as pessoas gostarem de ler, elas têm que chamar a atenção pra elas... o assunto. Um roqueiro, por exemplo, não gosta de ler, gosta de ouvir música. Eu tenho um amigo que é roqueiro e ele me criticava. Aí eu falei: “você nunca leu?” Ele disse que era raro. Aí eu convidei ele pra vir na SL, ele veio, olhou, ficou uns dez minutos só olhando pros lados e falou: “cara, que coisa mais chata!”. Eu perguntei que tipo de coisa ele gostava de ler? Ele disse “sei lá: mistério, terror...”. Tinham dois livros: um de histórias sobrenaturais e um de

mistérios... um era “O fantasma de Canterville”. Ele achou legal e eu falei pra ele ler aos poucos... Ele demorou pra devolver, mas jura que leu...

Q: Ele chegou a comentar a história com vc?

J: Chegou. Ele disse que o final era bacana... Outro livro que eu gostei foi “O caçador de histórias”. E eu também gostei. E naquele ano, também li “A invenção de Hugo Cabret”. Ele traz de volta o antigo autor, roteirista de cinema...

Q: E de lá pra cá você passou a vir direto pra SL?

J: Passei.

Q: Você pegava livros direto?

J: Pegava. Eu não sei quantas vezes eu peguei livro no ano passado, mas eu pegava direto. Esse ano eu tô pegando mais ainda...

Q: você lê em dois ou três dias um livro?

J: É, mais ou menos. Aí as pessoas perguntam: “Você passa o dia todo lendo?” Não. Eu leio à noite, depois da janta, dois ou três capítulos, depois vou dormir.

Q: Antes de você entrar na escola, quando você era bem pequeno, você lembra de alguma coisa relacionada à leitura?

J: Os gibis.

Q: Quem te dava os gibis?

J: Minha mãe comprava, eram os gibis da Panini.

Q: Antes mesmo de você começar a ler, ou só depois?

J: Só depois.

Q: E antes de você começar a ler, você lembra de alguém lendo pra você, contando histórias?

J: Minha avó lendo a Bíblia pra mim.

Q: Sua mãe é leitora?

J: Não. Ela lê o que interessa.

Q: Ela não é como você, que lê todo dia?...

J: Não. Essa vontade de querer ler veio de dentro mesmo. Eu não tive exemplos.

Q: Não? Nenhuma pessoa que você visse lendo...

J: Minha avó me incentivava a ler. Ela falava que quem lê é bem informado. E eu tinha muitas dúvidas, perguntas, curiosidades... Foi quando, uma vez, a minha avó falou: Eu falei pra tua mãe começar a comprar gibi pra você. Às vezes a minha avó lia a Bíblia, que é um livro complicado, tem o livro de Apocalipse, que é um livro muito simbólico...

Q: Você é religioso? A leitura da Bíblia faz parte do seu cotidiano?

J: Na verdade eu leio a Bíblia raras vezes... às vezes um ou dois capítulos por dia...

Q: Você diria que a religião te ajuda a ser leitor?

J: Não, nada a ver... É de mim mesmo. A leitura da Bíblia e de livros religiosos dão muitas interpretações, muitas opiniões diferentes e eu não gosto de ler pra isso, pra entrar em debate... Eu leio coisas da minha religião, mas não discuto... eu não gosto disso. Minha leitura religiosa eu não misturo com as outras leituras.

Q: Voltando na sua mãe, então ela não é uma leitora.

J: Não, a leitura pra ela é uma coisa mecânica...

Q: Você tem algum amigo, mais ou menos da sua idade, que goste de ler, com quem você compartilhe suas leituras?

J: Não, nenhum.

Q: O que você lê você comenta com quem?

J: Comigo mesmo. Eu leio e procuro colocar em prática. Uma leitura que me marcou foi o Sherlock Holmes... eu passei a prestar mais atenção... No ano passado eu comecei a escrever...

Q: E como começou isso?

J: Como você já disse: “com quem você compartilha?”... então...

Q: Na escrita você coloca um pouco das suas leituras, é isso?

J: É. ... Mas vamos por etapas e outra hora a gente fala sobre isso

Q: Na escola, teve algum professor que te indicou a SL? Que sempre lê? Que te incentivou mais a ler?

J: Não... mas teve uma professora que me trouxe aqui, que me mostrou a SL. Era a professora de português da 5ª série.

Q: Então ela que trouxe você aqui...

J: Na realidade, ela trouxe a sala... E mais outra professora de português também, nos anos seguintes. Ela leu com a gente inteirinho o livro “Índez”... e eu gostei.

Q: Então o que as professoras fizeram por você, no sentido de te apresentarem a SL, de lerem com você, elas fizeram pra todos, certo? Mas você disse que não tem nenhum amigo que goste de ler. Como você explica isso? O que você acha que tem em você? Por que os outros não conseguem se interessar pela leitura?

J: Porque eu já fui ensinado a gostar. A minha avó lia no começo pra mim um livro complicado, sabe? Que existem pessoas que se apegam firmemente naquilo que lê e existem tantas controvérsias, que acabam se dividindo, que é o caso da Bíblia. Através dela saíram milhares de denominações...

Q: De interpretações?

J: Muitas interpretações... E eu não gosto de me intrometer porque cada um tem uma opinião, uma forma de pensar... e desde pequeno eu fui exposto a esse tipo de realidade, digamos assim... Eu tinha uns 5, 6, 7 anos, eu não sabia ler ainda, ela lia pra mim e falava: isso que você tá ouvindo, existem pessoas que falam que é isso, outras que falam que é aquilo, e eu fui desde pequeno vendo que existem muitas opiniões diferentes. Por exemplo, eu achei interessante o livro do Sherlock Holmes, mas talvez os seus alunos achem que é cansativo, que devia ir direto ao assunto... Mas eu, na verdade, acho que ele devia ter olhado os dois lados, devia ter deduzido.

Q: Interessante! Quer dizer que desde pequeno você aprendeu que uma leitura pode ter várias interpretações?

J: É.

Q: Sua avó é leitora?

J: Ela não lê tanto quanto eu, mas ela lê, sim. Lê mais que a minha mãe.

Q: Seria correto afirmar que ela teve alguma influência na formação como leitor?

J: Sim, acho que sim. Apesar que a intenção dela era incutir um pensamento religioso... Despertou, digamos assim. Mas despertou um outro lado meu, foi muito mais além. Mas eu acho que ela contribuiu...

Q: E você lembra de mais alguém?

J: A minha mãe, de certa forma, ela comprou os gibis. Mais tarde eu gostei dos filmes também. Acho que aquele que eu gosto mais é o Wolverine.

Q: Você gosta de livro que vira filme?

J: Sim, o Harry Potter, por exemplo.

Q: Você leu?

J: Eu só li “A câmara secreta”. Eu acabei tendo acesso, mas eu nunca vi esses livros por aqui...

Q: Mas tinha sim, acho que alguém pegou e não devolveu...

8.SEGUNDA ENTREVISTA COM O ALUNO JONAS – PEQUENA PARTICIPAÇÃO DA PROFESSORA DORA (NOVEMBRO/2014)

Q: Você continua vindo aqui na SL?

J: Eu continuo, assim... mas bem pouco, do que antes.

Q: Você diminuiu então a frequência?

J: Diminuí.

Q: O que que aconteceu pra diminuir?

J: Eu arrumei um trabalho, né? Aí o período que eu vinha aqui era durante a tarde ou durante as aulas, aí eu acabei diminuindo um pouco, mas eu continuo lendo, sim.

Q: Você não tá lendo, às vezes, os livros daqui...

J: É...

Q: Mas tá lendo outras coisas?

J: Isso.

Q: O que você tá lendo agora?

J: Ah... eu tô lendo mais quadrinhos, né?... Eu diminuí um pouco os livros. Eu comecei a ver mais quadrinhos.

Q: Que tipo de quadrinhos você tá lendo agora?

J: Ah... de tudo, mangá... que mais? Aqueles gibis infantis... mas eu gosto mesmo é de quadrinhos de super-herói.

Q: Então você tá lendo mais quadrinhos... Você lembra qual foi o último livro que você leu?

J: O último?... Acho que foi “Os imortais”.

Q: “Os imortais”... foi daqui?

J: Foi.

Q: Foi o último que você pegou?

J: Daqui, né?

Q: É... E tem algum livro que você tá lendo agora?

J: Ah... eu pego assim a Bíblia de vez em quando pra ler, assim... mas é mais quadrinhos mesmo que eu tô lendo.

Q: Nesse momento é?...

J: Nesse momento...

Q: É... talvez sejam momento diferentes, né? Porque no começo do ano você estava mais nas histórias de mistério, no romance policial, e agora você tá descobrindo outro tipo de leitura.

J: É... era uma fase, né?

Q: É... Sherlock Holmes esgotou já?

J: Não. Tô mais vendo a série dele. A nova série. Tô vendo mais pela televisão, não pela leitura.

Q: Certo..

J: Só falta um livro dele que eu ainda não li...

Q: Você lembra qual livro é que você não leu ainda?

J: O que conta a morte dele.

Q: Esse nem eu conheço, hein?

J: Porque tem um que conta a morte dele...

Q: Mas você não sabe o nome...

J: Não sei... Que ele desvenda o último mistério, aí acaba... ele morre deixando mistério pra os outros resolverem.

Q: Interessante! Eu não sabia... É... você se interessou por uma coisa e foi até o fim pra entender ela, né?

J: É...

Q: Então sua frequência aqui diminuiu?

J: É.

Q: Você não veio mais?... A Dora já me falou que você deu uma sumida...

J: É...

Q: Mas, você não veio mais... Sem querer te cobrar... Não é o objetivo mesmo... mas você não veio...

J: Comparado com as outras vezes, eu não vim...

Q: Com os anos anteriores...

J: É...

Q: Que você vinha bastante... E você acha que essa diminuída se deu por causa do trabalho, porque agora você está com menos tempo pra você, ou foi, assim natural. Você falou: “Tudo que tem lá na SL que me interessa eu já vi”...

J: Porque é assim, quando eu vinha aqui, eu era bem... minha rotina era bem vaga, não tinha nada pra fazer, então...

Q: Você tinha bastante tempo livre...

J: É, eu preenchia minha mente lendo as coisas daqui... agora que eu tô trabalhando, né? Eu gosto de ler à noite. Eu desenho um pouco, assim... a questão dos quadrinhos foi bem assim quando eu comprei aqueles livros, assim, dessa grossura, graphic novel do Homem Aranha, aí eu comecei a gostar, né? Aí tinha uns livros aqui também pra devolver, eu acabei devolvendo... Assim, eu venho aqui, mas bem pouco... Assim, foi tão natural que eu não sei explicar....

Q: Você comprou esse do Homem Aranha, ele é bem grosso, tem bastantes histórias e aí você também começou a se interessar por isso...

J: Isso.

Q: Pela parte gráfica também...

J: É.

Q: Os desenhos e tudo mais. E como você tá com menos tempo...

J: Isso.

Q: Você fica lendo esses livros. E você tá desenhando também?

J: Um pouco...

Q: Você continua lendo à noite?

J: Lógico! É sagrado, né?

Q: É que eu lembro que você falou que todo noite você lia. Então você mantém essa rotina?

J: Mantenho. É o único momento que eu tenho vago, né?... Relaxar um pouco né?

Q: Mesmo quando você vem e usa o computador aqui, em casa você chega e lê?

J: Chego e leio.

Q: Todo dia?

J: Todo dia.

Q: Seus interesses mudaram do começo do ano pra cá? Tem mais coisas que te interessam? Celular, internet?

J: Ah... eu, eu mudei mesmo só a questão do gosto, né? Que antes eu me interessava só pelos livros, né? Agora eu tô me interessando pelos quadrinhos, pelas sagas de super-heróis, mangá também.... Então, assim, é como eu falei antes, né? eu leio de tudo, o que for do meu interesse, assim, que eu ver e gostar...

Q: Você fica mais?

J: Eu fico mais.

Q: E agora que você tá praticamente acabando o 1º ano do Ensino Médio, você começou a ver um pouco de literatura?

J: Literatura?

Q: É, nas aulas de português, algum escritor brasileiro, essas coisas que vêm no material de português?

J: O professor V. deu, assim, filmes baseados em livros, como “A cartomante”, que mais?...

Q: Sim, do Machado de Assis, que é um conto. Você se interessou por algum escritor de literatura?...

J: Bem pouco.

Q: É? Nenhum te chamou a atenção?

J: Ainda não.

Q: O que difere, assim... por exemplo, você lembra da história de “A cartomante”?

J: Lembro...

Q: Você assistiu ao filme e vocês não leram o conto também?

J: Lemos.

Q: Aquela leitura, né? Vamos nos fixar no texto, assim, ela não te interessa muito em relação à leitura dos quadrinhos, por exemplo, que são o seu maior interesse nesse momento?

J: Ah..... você quer dizer assim preferência?

Q: É... Você prefere os quadrinhos, né? Claro. Mas o que te atrai que não te atraiu, por exemplo, na leitura do Machado de Assis?

J: Ah... eu não sei explicar, porque não é uma coisa que dá pra explicar. Porque os quadrinhos, assim, eu venho pegando gosto, aliás, eu tinha pegado gosto desde a infância...

Q: É, verdade...

J: Agora, a questão da literatura, que nem do Machado de Assis, eu fui conhecer agora, né? Então, assim, pra eu criar um interesse assim, aquele gosto, né? eu teria que conhecer melhor. Então eu tô conhecendo aos poucos, assim...

Q: Você acha que vai chegar uma hora que você vai vir aqui e vai pegar o...

J: Vai, vai chegar uma hora, sim.

Q: É? Não se sinta, assim, cobrado, tá bom? Eu só tô tentando entender. Eu também dou aula de literatura, né? E eu vejo que os alunos não apreciam os textos escritos por esses que são considerados grandes escritores, né? Você gosta mais de histórias que saem do real, que vão pro fantástico, como as histórias de super-herói?

J: Eu gosto de histórias fantásticas que ensinam lições.

Q: Que têm alguma moral no final?

J: Isso, exatamente. Porque quando você lê um personagem, você se identifica com ele. É o mesmo caso do Homem Aranha, né? Talvez pra muitos é um personagem bobo, né? Um personagem criança...

Q: É meio complexo ele...

J: É meio complexo. Se você for ver a fundo mesmo a história, acompanhar as sagas que ele enfrenta, se você for ver, ele é um humano dentro de uma máscara, que a vida que ele leva no cotidiano é mesma que qualquer um leva. Por isso que eu admiro muito o trabalho da Marvel, porque os super-heróis são...

Q: Sempre assim...

J: Sempre assim, têm um lado humano pra mostrar, e eu me espelho muito assim, né?

Q: Ele vira uma inspiração?

J: Isso, uma inspiração.

Q: Entendo...

J: Como um exemplo a ser seguido.

Q: E por outro lado tem aquela parte que foge do real, vai pro fantástico, quando entram os superpoderes, né?

J: Exatamente.

Q: E você prefere histórias assim, que tenham o momento em que a coisa sai do real?

J: É, um pouco.

Q: Porque, por exemplo, você disse que leu o “Indez”, não é? Quando você tinha aula com a N. ainda, né?

J: Isso.

Q: É toda uma história baseada no cotidiano, não tem nenhum momento que foge do real e vai pro fantástico...

J: É... é bem realístico...

Q: Você prefere aquelas em que em algum ponto saia dessa realidade?

J: É.

Q: Mais do que as histórias só humanas, vamos dizer assim...

J: É.

Q: E eu lembro que na época que a gente conversou a sua inspiração era o Sherlock Holmes, você estava bem envolvido por ele e tal, pela inteligência dele em fazer a leitura das pistas, agora, então, você tá mais identificado com um super-herói, que tem um lado humano...

J: Tem muitos heróis nos quadrinhos que são inspirados no Holmes também.

Q: Ah, é?!

J: É. Então é assim, às vezes os superpoderes, as batalhas contra os vilões... mas a maneira como eles lidam com a situação é, com certeza, baseada na inteligência que eles possuem e eu tive comparando muito, não só nos filmes nos desenhos como logicamente nos quadrinhos

que também são baseados na inteligência que Holmes possui, que a inteligência que eles usam pra combater os vilões é a mesma que ele usava...

Q: Que é aquela dedução, a lógica...

J: É isso...

Q: Então, de certa forma, você mudou um pouco, mas é o gosto que você tem, né?

J: É.

Q: Essa coisa de perceber os detalhes, né?

J: É.

Q: E eu lembro que você falou que escrevia, que começou a escrever... e aí? Abandonou o plano ou ele ainda continua?

J: (risos) Não... Os personagens é o mesmo, né? Só mudou o papel da escrita pro desenho.

Q: Ah, tá. Então você tá mais desenhando do que escrevendo.

J: É.

Q: Você se interessou por esse acervo que as meninas começaram a trazer pra Sala de Leitura? Essa histórias da Samanta Holtz, “O príncipe gato”, aquela trilogia dos dois autores brasileiros também, e outras, assim, fantásticas? Ou não, você nunca teve interesse por elas?

J: Bem pouco.

Q: Essas como John Green, que estão bem na moda, como “A culpa é das estrelas” e todos os outros livros dele, também não?

J: Bem pouco também.

Q: Você não chegou nem ler nada disso?

J: Ainda não, eu não vi aqui ainda.

Q: Mas você tem interesse?

J: Tenho.

Q: Tem? Não tem preconceito?

J: Não. Assim, eu teria preferência, né? Mas eu gosto de ler, assim... é que às vezes eu não fui exposto, então, como eu vou pegar gosto daquilo que eu nunca vi? Eu tenho que ver...

Q: Mas você ouve falar?

J: Ouço.

Q: Conheceu alguém aqui na escola que gosta de ler?

J: Não.

Q: Não?

J: Bem pouco.

Q: Na sua sala só você mesmo que vem?

J: Só.

Q: Agora nem você tá vindo muito...

J: Bom... pra ver, mesmo, eu que tô vindo mais...

Q: Não conheceu mais ninguém do ensino médio, mais ou menos da sua faixa etária que viesse?

J: Não.

Q: Mas tem, né? Você sabe que tem uns frequentadores assíduos aqui, né?

J: Tem?

Q: Tem. Não são da sua sala...

J: É...

Q: Talvez sejam mais novos os que vêm... até o 8º, 9º ano, os que vêm mais... Você disse que vinha mais antes, né? Você acha que tem a ver com o fato de você estar mais velho?

J: Não... Não... porque... assim... foi no mesmo ano, né?

Q: É...

J: Foi uma questão de meses pra eu...

Q: Mas você tá diferente?

J: Tô...

Q: Você cresceu, você tá se vestindo diferente, você tá diferente...mesmo que tenha sido no mesmo ano, você não tá do mesmo jeito de quando eu conversei com você pela primeira vez. E você acha que isso tem a ver com vir menos à Sala de Leitura? Ler menos? Você acha que chega um ponto em que vocês vão amadurecendo e o interesse pela leitura diminui?

J: Não, porque você vai descobrindo coisas novas, entendeu? Na questão dos quadrinhos, não foi nem assim novo, porque eu renovei, por assim dizer...

Q: Isso, voltou, né? Um velho hábito...

J: É, um velho hábito. Eu tô pegando livros assim mais da biblioteca municipal.

Q: Ah, você tem ido lá?

J: Eu tenho ido lá um pouco. Então, assim, quando eu vinha pra cá, digamos que aqui era o meu mundo, né? Não tinha outro lugar que eu sabia. Aí, quando eu fui na internet, falaram que lá também tem internet, que você pode usar, né? Eu tenho ido lá de vez em quando... então, assim, eu fui vendo em outros lugares...

Q: Você tá ampliando as possibilidades de pegar livros...

J: Isso, isso... digamos que eu dividi as atenções.

Q: Isso...

J: Não só pelos livros como também pelos quadrinhos.

Q: Legal! Você começou aqui, né? Mas você viu que tem outras possibilidades. Você se considera um leitor ainda?

J: Me considero.

Q: Você é uma pessoa que tem a leitura na sua vida, é uma prática?

J: É uma rotina, é uma rotina...

Q: Mesmo que não sejam os livros daqui, é uma prática.

J: É uma prática.

Q: Você tem pensado sobre o que você vai querer fazer depois que você terminar o ensino médio?

J: Hum....

Q: Você tá com 15 anos?

J: Tô.

Q: Daqui a 3 anos você vai ter 18, né? Você tem pensado sobre o que te interessa, o que você vai querer estudar, ou com que você vai querer trabalhar...

J: É raras vezes que eu paro e penso na questão da fase adulta, porque trabalhar com o que gosta é bem raro, né? Às vezes a necessidade força você a trabalhar .

Q: É, você tem razão.

J: Então, assim, talvez você trabalha porque você gosta, né? Tem muitos que têm opinião diferente, trabalha pela necessidade, porque precisa... mas eu tenho, lógico, um alvo a ser seguido, um objetivo.

Q: Tem algo que te interessa?

J: Tenho.

Q: E tem a ver com desenho, leitura, ou não, é completamente diferente disso.

J: Tem a ver com quadrinho.

Q: Quadrinho... Então se fosse por você, hoje, é o seu grande interesse profissional, a gente poderia dizer?

J: É.

Q: Claro que isso pode mudar, né? Eu te fiz essa pergunta porque eu percebi que você amadureceu um pouco em relação ao começo do ano, né?

J: Não, porque, eu escrevia e eu achava que era... quando eu comecei a ler quadrinhos e eu me identifiquei com os personagens... então, digamos assim, que eles me chamaram a atenção.

Q: É.

J: E eu elaborei também, né? baseado neles.

Q: Você começou a criar algo a partir do que você leu neles...

J: É... alguns assim da minha própria autoria, não é cópia pura, só inspiração.

Q: Você criou algum personagem?

J: É, vários.

Q: Ah, legal! Cada personagem é um mundo, né? Ele tem uma história, ele tem características, né?... E as suas leituras te ajudam a imaginar essas coisas...

J: Ajuda, ô se ajuda! Porque você expande a sua mente, você não fica só focado numa coisa, você vê outras opções, né?

Q: Lá na biblioteca municipal, você chegou a emprestar algum livro?

J: Ainda não.

Q: Não? Você tem carteirinha?

J: Também não.

Q: Mas você sabe que você pode fazer, né? Você já olhou lá o acervo, os livros, já viu se tem algo que te interessa?...

J: Já, tem muitos livros de mistério lá.

Q: Tem?

J: Tem.

Q: Ah, legal! Mais que aqui?

J: Mais que aqui.

Q: Aqui o acervo é diferente, é mais escolar, mais voltado pra leitura escolar... E, agora que você está terminando o 1º ano do ensino médio, você acha que as aulas colaboraram pra que você despertasse mais ainda pra leitura, ou não, tem sido uma coisa que tem acontecido com você independente da escola?

J: Não. As aulas, aulas... foi uma coisa à parte, né? A leitura foi... desenvolveu assim...

Q: Fora a escola?

J: Fora.

Q: Você lê as matérias dos livros, dos caderninhos... tem disciplina que tem que ler bastante, né? História, geografia, filosofia...

J: Eu vou confessar pra você, nós não lê muito assim, não, as matérias não.

Q: Nem você, assim, por curiosidade...

J: Ah... por curiosidade eu dou uma olhada assim...

Q: Qual matéria que te interessa mais?

J: Ah... português... porque o V. sempre passa bastante filme, assim, baseado em livro, então foi o que mais acabou despertando minha curiosidade.

Q: Você chega a ler os caderninhos ou os livros didáticos de português por conta própria, ou não?

J: Assim.. eu leio, mas é bem raro. Já li várias vezes, já preenchi a apostila também, mas é bem raro.

Q: Não é algo que te inspira muito não, né?

J: Não.

Q: Eu entendo... E, na sua casa, só você continua lendo? Eu lembro que você falou que sua mãe não é muito de ler...

J: Só eu mesmo, como praticante da leitura.

Q: Então só você, na sua casa e entre os seus colegas também, né?... Certo, Jonas, tem alguma coisa mais que você lembre que tenha acontecido durante esse ano com relação às suas leituras, que você acha que tenha sido importante, além do que você já disse, de ter se identificado com os personagens dos quadrinhos, e tudo mais?

J: Ah... eu acho que até agora não mudou nada não.

Q: Não?... Tá a mesma coisa... Me diz, você está trabalhando agora, né?

J: Tô.

Q: O dinheiro fica pelo menos uma parte com você?

J: Fica.

Q: Você compra livros ou quadrinhos com esse dinheiro?

J: Os dois.

Q: É? Quadrinho, qual foi o último que você comprou?

J: Foi o... deixa eu ver... é que eu tô comprando adoidado agora, né?

Q: Ah, é? Tá até difícil de lembrar o último?

J: Deixa eu ver... a última...

Q: Ah... então pode falar os que você comprou, que você vai lembrando aí...

J: Ah... Eu já comprei as quatro cópias novas do Homem Aranha, “A última caçada de Kraven”, que mais?... Ah! “O velho Logan”...

Q: Do Logan, o Wolverine?

J: Wolverine. E aquela lá do... “A trilogia de Galactus”, baseada lá no filme “O quarteto fantástico”.

Q: Você compra aqui em Quatá, na banca, ou você pede pela internet?...

J: Eu compro aqui e quando eu vou em outro lugar eu procuro também. E aqui na banca tem bastante, tem até alguns livros também que eu pego de vez em quando.

Q: E livro que você comprou, o que que você lembra?

J: Livro que eu comprei?... Foi um livro de autoajuda... e de piada.

Q: É? Um livro de autoajuda e um de piada? Qual que te ajudou mais?

J: O de piada.

Q: Autoajuda, você curte? Já que você falou que comprou um?...

J: Ah.. foi a primeira vez...

Q: Você comprou por... sem saber assim?

J: É...

Q: E aí, não gostou?

J: Um pouco, né?

Q: Ah... tem gente que adora. Tem gente que gosta de quadrinhos... preferência de leitura...

J: Porque eu nunca li uma autoajuda, né? Aí eu comprei por curiosidade, assim...

Q: Isso. Ah, então você teve a curiosidade. E não atendeu as suas expectativas?

J: Hum... um pouco.

Q: É? Então, de alguma forma, você gostou.

J: Gostei.

Q: Não foi jogado fora.

J: Não, não, imagina.

Q: E o de piada, você gostou?

J: Gostei.

Q: Piada é bom que você volta lá direto, lembra uma...

J: É.

Q: Então quer dizer que você comprou livros. Comprou aqui mesmo?

J: Comprei, aqui mesmo. De autoajuda era sobre felicidade, assim, como aumentar sua autoestima, essas coisas... e quando você entra nessa fase, né? É comum passar por mudanças, né? Até minha mãe estranhou um pouco minha ausência aqui.

Q: É?

J: Ela falou: ó filho, pega seu dinheiro e vai lá comprar.

Q: Porque você sempre levava livros daqui pra casa e ela via que esses livros estavam lá e ela viu que não estavam mais.

J: Não.

Q: Aí ela estranhou também?

J: Estranhou. Ela viu aquelas revistas todas de quadrinhos, aqueles desenhos de super-heróis....

Q: E se perguntou o que que aconteceu... Mas agora ela aprova a sua leitura de quadrinhos ou ela preferia que você estivesse lendo livros?

J: Ah... ela nunca opinou assim

Q: Ela não interfere?

J: Ela acha que isso é uma coisa pra manter minha mente preenchida. Que às vezes quando eu tô dentro de casa, não tô fazendo nada....

Q: A leitura te mantém ocupado.

J: Mantém.

Q: Mas agora você trabalha todas as tardes?

J: Não, nem sempre. Tem algumas semanas assim... Essa semana, por exemplo, eu não trabalhei.

Q: Aí você lê mais à tarde, ou não?

J: Eu leio. Eu tenho ido na biblioteca municipal lá, usar mais a internet... eu tô assistindo mais mangá também...

Q: É... o mangá não tem só leitura...

J: Não. Tem o anime.

Q: Assim como outros quadrinhos que viraram filmes...

J: É, isso é o lado bom do quadrinho.

Q: É... legal!... São fases, você tá descobrindo uma outra coisa nesse momento, descobrindo outros interesses, e, por coincidência, esses interesses são um pouco diferentes do que a SL te oferece, né?

J: É.

Q: Então, neste momento, o acervo todo, esses livros que têm aqui não estão te atraindo muito, vamos dizer assim?...

J: Não.

Q: O professor V. fez alguma leitura coletiva esse ano aqui com vocês?

J: Esse ano fez, mas faz tempo.

Q: Você lembra qual era?

J: “A cartomante”.

Q: Só “A cartomante”. Vocês não leram nenhum livro inteirinho assim... Tipo aquele “Frenesi”?

J: Não. Só com a professora de Física.

Q: Ah tá! “O guia do mochileiro das galáxias”.

J: É.

Q: O que você achou?

J: Interessante.

Q: É? Vocês chegaram ao fim da história?

J: Ainda não.

Q: Você tem interesse em chegar?

J: Eu despertei um pouco a curiosidade, assim... mas eu pensei que os livros estavam só disponíveis pra o uso das salas, né? Então eu esperei um pouco. Acho que são quatro livros?...

Q: São quatro ou cinco. Você chegou a terminar o primeiro?

J: Ainda não.

Q: Não? Você tem interesse?

J: Um pouco.

Q: Você sabe que era uma série da BBC?

J: Sei, tanto é que era uma série antiga que virou livro.

Q: Vocês leram muitas páginas do primeiro livro?

J: Não.

Q: Ficaram mais no comecinho?

J: Mais no comecinho. É que a sala não deixa terminar. Pergunta pra Dora o tumulto que é!...

Q: Sério, Dora?

Dora

Q: É.

Dora: É, a C. até deu uma parada porque teve um dia que ela tinha agendado, tinha pouco, mas eles só queriam falar...

Q: Não estavam muito interessados?

Dora: Não. Aí ela deu uma parada.

Q: Então eles nem chegaram a ler muito.

Dora: Não, não. Capítulo 3, 4...

Q: Eu lembrei, assim, quando eu perguntei se vocês estavam fazendo leitura coletiva, eu logo lembrei da C., e me parece que é uma coisa de seu interesse também, né? Eu não sei... ciências, essas coisas todas... ou não?

J: É, ficção científica, né?

Q: Ficção científica. Você gosta também?

J: Gosto. É, tem muito nas histórias em quadrinhos também.

Q: Tem, é verdade.

J: Tem muito nos quadrinhos.

Q: Tem algum amigo seu com quem você compartilhe esse gosto pelos quadrinhos?

J: Não.

Q: Ninguém?! Porque tem muitos meninos, especialmente nessa idade, que gostam muito, que desenhavam...

J: Ah... mas...

Q: Que leiam, assim, com quem você possa trocar as revistas... Não?

J: Não.

Q: Fica só com você mesmo?

J: Fica só comigo.

Q: E leitura religiosa, você faz ainda?

J: Faço.

Q: Também é parte da sua rotina. É um interesse que você não perdeu?

J: Não. Até que a fé explica, né? E é assim... é sagrado, eu tenho que ler. Porque mudou a minha vida, foi através disso que eu aprendi a gostar de ler.

Q: A religião você reconhece que foi um motivador pra você virar um leitor.

J: Foi, porque lá na minha igreja está sempre incentivando a leitura: leitura diária da bíblia, leitura diária das publicações, né? daquelas revistas lá... e quando eu comecei a ler, eu tive a curiosidade também de ler outras coisas. Então foi uma coisa que despertou, com a ajuda da minha avó, aí minha mãe achou por bem também comprar os quadrinhos na época, quando eu era bem novo... então foi aumentando...

Q: E a sua religião não te limita nenhum tipo de leitura, você lê o que você quiser?

J: Assim... limitar, limita, né? Porque eu leio o que eu quero, né? Mas tem algumas leituras que incentiva a não ver, né?...

Q: Mas você vai além disso?

J: Eu vou além.

Q: Sua curiosidade é maior... seu desejo de leitura...

J: A curiosidade... eu só respeito, mas eu não pratico muito não...

Q: E sua mãe e sua avó, veem isso com bons olhos, quando veem que você vai libertando seu pensamento no sentido de se dar ao direito de ler outras coisas? Você sabe que em muitos lugares e leitura pode ser considerada perigosa...

J: É, às vezes, fugir da realidade...

Q: É...

J: Minha avó é assim ela fica um pouco...

Q: Preocupada com isso?

J: Fica... quadrinhos, assim.. Mas eu vejo como um talento, não como um risco ou uma armadilha.

Q: Então a leitura pra você é um talento?

J: Assim... Elaborar a história.

Q: E você, como leitor, é alguém que está apreciando esse talento?

J: Isso.

Q: Interessante.

J: Porque têm muitos que leem e não consegue ver através da leitura a mensagem que tá sendo transmitida.

Q: É. O trabalho todo do autor ali...

J: Isso. O que ele passou pra elaborar. Nem que seja uma fábula, uma historinha...

Q: É... por mais simples que seja...

J: Por mais simples que seja.

Q: Você ficou sabendo que veio a Samanta Holtz, escritora, aqui, né?

J: Fiquei. Eu vi na aula de uma professora um livro dela. Ela mostrou também o livro do Bento de Lucca, o vídeo deles agradecendo o Chiquinho, aí mostrou também o da Samantha.

Q: É.. Ali a gente reconhece um pouco do trabalho que é o de um escritor, né?

J: É.

9.RESOLUÇÃO SE 70, DE 21-10-2011

Diário Oficial

Estado de São Paulo

Geraldo Alckmin - Governador

PODER
Executivo

SEÇÃO I

Palácio dos Bandeirantes Av. Morumbi 4.500 Morumbi São Paulo CEP 05650-000 Tel. 2193-8000 |

Volume 121 – número 201 – São Paulo, 22 de outubro de 2011, p.16

Educação

GABINETE DO SECRETÁRIO

Resolução SE 70, de 21-10-2011

Dispõe sobre a instalação de **Salas e Ambientes de Leitura** nas escolas da rede pública estadual

O Secretário da Educação, considerando a necessidade de ampliar o número de alunos contemplados com a oportunidade de acesso cotidiano a fontes diversas de informação e cultura; agilizar o processo de instalação de salas e ambientes de leitura nas escolas da rede pública estadual, resolve:

Artigo 1º - A instalação de novas salas e ambientes de leitura nas escolas estaduais deverá ocorrer de acordo com os cronogramas estabelecidos pelos órgãos setoriais competentes,devendo a lista indicativa das escolas atendidas, em cada etapa da programação, ser objeto de publicação no Diário Oficial do Estado.

Artigo 2º - As salas e os ambientes de leitura deverão assegurar aos alunos de todos os cursos e modalidades de ensino da escola:

- I** – acesso a livros, revistas, jornais, folhetos informativos,catálogos, vídeos, DVDs, CDs e quaisquer outras mídias e recursos complementares;
- II** – incentivo à leitura como principal fonte de informação e cultura, lazer e entretenimento, comunicação, inclusão, socialização e formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos.

Artigo 3º - As salas ou ambientes de leitura contarão com um professor responsável por seu funcionamento, a quem caberá:

- I** – comparecer a Orientações Técnicas, atendendo a convocação ou indicação específica;
 - II** - participar das reuniões de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs) realizadas na escola, para promover sua própria integração e articulação com as atividades dos demais professores em sala de aula;
 - III** – elaborar o projeto de trabalho;
 - IV** – planejar e desenvolver com os alunos atividades vinculadas à proposta pedagógica da escola e à programação curricular;
 - V** – orientar os alunos nos procedimentos de estudos, consultas e pesquisas;
 - VI** – selecionar e organizar o material documental existente;
 - VII** – coordenar, executar e supervisionar o funcionamento regular da sala, cuidando:
 - a)** da organização e do controle patrimonial do acervo e das instalações;
 - b)** do desenvolvimento de atividades relativas aos sistemas informatizados;
 - VIII** - elaborar relatórios com o objetivo de promover a análise e a discussão das informações pela Equipe Pedagógica da escola;
 - IX** – organizar, na escola, ambientes de leitura alternativos;
 - X** - incentivar a visitação participativa dos professores da escola à sala ou ao ambiente de leitura, para utilização em atividades pedagógicas;
 - XI** - promover e executar ações inovadoras, que incentivem a leitura e a construção de canais de acesso a universos culturais mais amplos;
 - XII** – ter habilidade com programas e ferramentas de informática.
- Parágrafo único – As escolas com mais de dois turnos de funcionamento poderão contar com mais 1 professor responsável pela sala ou ambiente de leitura.

Artigo 4º - São requisitos à seleção de docente para atuar nas salas ou ambientes de leitura:

- I** - ser portador de diploma de licenciatura plena;
- II** – possuir vínculo docente com a Secretaria de Estado da Educação em qualquer dos campos de atuação, observada a seguinte ordem de prioridade por situação funcional, sendo:
 - a)** docente readaptado;
 - b)** docente titular de cargo, na situação de adido, que esteja cumprindo horas de permanência na composição da Jornada Inicial ou da Jornada Reduzida de Trabalho Docente;
 - c)** docente ocupante de função-atividade, abrangido pelas disposições da Lei Complementar 1.010/2007, que esteja cumprindo horas de permanência correspondentes à carga horária mínima de 12 horas semanais.

§ 1º - O docente readaptado somente poderá ser incumbido do gerenciamento de sala ou ambiente de leitura que funcione no âmbito da própria unidade escolar, devendo, para atuar em escola diversa, solicitar e ter previamente autorizada a mudança de sua sede de exercício, nos termos da legislação pertinente.

§ 2º - Na ausência de docentes, que estejam cumprindo exclusivamente horas de permanência, poderá haver atribuição de sala ou ambiente de leitura ao ocupante de função-atividade, abrangido pelas disposições da Lei Complementar 1.010/2007, que já possua carga horária, atribuída no processo regular de atribuição de classes e aulas, desde que seja compatível com a carga horária do gerenciamento da sala/ambiente de leitura.

§ 3º - Para os docentes, a que se referem as alíneas “b” e “c” do inciso II deste artigo, inclusive o mencionado no parágrafo anterior, somente poderá haver atribuição de sala ou ambiente de leitura na comprovada inexistência de classe ou de aulas de sua habilitação/qualificação, que lhe possam ser atribuídas, em nível de unidade escolar e também de Diretoria de Ensino.

Artigo 5º - O professor selecionado e indicado para atuar na sala ou ambiente de leitura exercerá suas atribuições com uma das seguintes cargas horárias:

I - 40 horas semanais, sendo:

a) 33 horas em atividades com alunos;

b) 7 horas de trabalho pedagógico, das quais 3 horas cumpridas na escola, em atividades coletivas, e 4 horas em local de livre escolha do docente;

II - 24 horas semanais, sendo:

a) 20 horas em atividades com alunos;

b) 4 horas de trabalho pedagógico, das quais 2 horas cumpridas na escola, em atividades coletivas, e 2 horas em local de livre escolha do docente.

§ 1º - Tratando-se de readaptado, o docente cumprirá a carga horária fixada em sua Apostila de Readaptação, que não poderá ser inferior a 24 horas semanais, incluídas as correspondentes horas de trabalho pedagógico (HTPCs e HTPLs) a que faz jus.

§ 2º - O professor, no desempenho das atribuições relativas à sala ou ambiente de leitura, usufruirá férias de acordo com o calendário escolar, juntamente com seus pares docentes.

Artigo 6º - Caberá ao Diretor de Escola:

I – selecionar e indicar docentes para atribuição da sala ou ambiente de leitura da sua unidade escolar;

II – atribuir ao docente contemplado com a sala ou ambiente de leitura a carga horária prevista no inciso I ou no inciso II do artigo anterior, podendo, se for o caso, compatibilizar a carga horária menor (24 horas semanais) com a carga horária que o docente já possua, desde que o somatório não ultrapasse o limite máximo de 40 horas semanais.

III – observar que o disposto no inciso anterior não se aplica à situação de docente readaptado, que cumprirá a carga horária da readaptação no gerenciamento da sala ou ambiente de leitura;

IV - distribuir a carga horária atribuída ao docente, ou a carga horária do readaptado, se for o caso, pelos 5 dias úteis da semana, contemplando por dia, no mínimo, 2 turnos de funcionamento da unidade escolar, de acordo com o horário de funcionamento fixado para a sala ou o ambiente de leitura,

e respeitando, para a carga horária total do professor, o limite máximo de 8 horas diárias de trabalho, incluídas as HTPCs;

V - avaliar, com os demais gestores da unidade escolar, ao final de cada ano letivo, o desempenho do docente no gerenciamento da sala/ambiente de leitura, ficando condicionada sua recondução para o ano subsequente, inclusive a do docente readaptado, aos resultados satisfatórios que venham a ser alcançados;

VI - verificar, para a recondução do docente, não readaptado, além do desempenho a que se refere o inciso anterior, o atendimento à condição estabelecida no § 3º do artigo 4º desta resolução, a ser apurada após o término do processo inicial de atribuição de classes e aulas do ano em curso;

VII - zelar pela segurança, manutenção e conservação dos equipamentos disponibilizados, do acervo e do espaço físico da sala ou ambiente de leitura, orientando a comunidade escolar para o uso responsável;

VIII - elaborar e divulgar instruções relativas à organização, ao funcionamento e à utilização da sala ou ambiente de leitura.

Artigo 7º - O professor responsável pela sala ou ambiente de leitura não poderá ser substituído e perderá as horas correspondentes ao gerenciamento, em qualquer das seguintes situações:

I - a seu pedido, mediante solicitação expressa;

II - a critério da administração, em decorrência de:

a) não corresponder às expectativas de bom desempenho, em especial em termos de assiduidade e compromisso;

b) entrar em afastamento, a qualquer título, por período superior a 15 dias, exceto em situação de férias.

§ 1º - Na hipótese de o professor não corresponder às atribuições da sala ou ambiente de leitura, a perda das horas de gerenciamento será decidida conjuntamente pela direção da unidade escolar e pelo supervisor de ensino da escola, devendo ser justificada e registrada em ata.

§ 2º - O docente que perder a sala ou o ambiente de leitura, em qualquer das situações previstas neste artigo, somente poderá concorrer à nova atribuição no ano letivo subsequente.

§ 3º - Exclui-se da restrição prevista no parágrafo anterior, a docente cuja perda da sala ou do ambiente de leitura tenha ocorrido em virtude de concessão de licença à gestante.

Artigo 8º - Aplicam-se aos docentes em exercício nas salas ou ambientes de leitura as disposições da legislação referente ao processo anual de atribuição de classes e aulas, bem como as de regulamentação dos projetos da Pasta.

Artigo 9º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial os artigos 3º ao 8º da Resolução SE 15, de 18.2.2009, e a Resolução SE 16, de 5.2.2010.