

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA MARIA ESTEVES BORTOLANZA

**ENTRE GESTOS E PRÁTICAS:
LEITURAS DE MÃES, PROFESSORAS E MENINAS
DE UM CENTRO DE REFERÊNCIA DOWN**

**MARÍLIA
2010**

ANA MARIA ESTEVES BORTOLANZA

**ENTRE GESTOS E PRÁTICAS:
LEITURAS DE MÃES, PROFESSORAS E MENINAS
DE UM CENTRO DE REFERÊNCIA DOWN**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagem Pedagógica do Ensino de Linguagens, para obtenção do grau de doutor em Educação.

Orientador: Dr. Dagoberto Buim Arena.

**MARÍLIA
2010**

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Bortolanza, Ana Maria Esteves.

B739e Entre gestos e práticas: leituras de mães, professoras e meninas de um Centro de referência Down / Ana Maria Esteves Bortolanza. – Marília, 2010.
151 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

Bibliografia: f. 144-150

Orientador: Prof^o Dr^o Dagoberto Buim Arena

1. Leitoras. 2. Prática de Leitura. 3. Síndrome de Down.
I. Autor. II. Título.

CDD 372.41

ANA MARIA ESTEVES BORTOLANZA

**ENTRE GESTOS E PRÁTICAS:
LEITURAS DE MÃES, PROFESSORAS E MENINAS
DE UM CENTRO DE REFERÊNCIA DOWN**

Banca Examinadora:

Tese para obtenção do grau de Doutor em Educação

Presidente e Orientador: Profº Drº Dagoberto Buim Arena

Membro Titular: Profª Drª Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

Membro Titular: Profª Drª Raquel Lazzari Leite Barbosa

Membro Titular: Profª Drª Lazara Nancy de Barros Amâncio

Membro Titular: Profª Drª Norma Sandra de Almeida Ferreira

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Filosofia e Ciências

UNESP - Campus de Marília

Data: 10/02/2010

Às meninas Jane, Dânia e Andréa, que, com seus escritos, me abriram horizontes para novas leituras.

Ao meu orientador, Professor Dagoberto Buim Arena, pela presença constante e valiosas contribuições para a elaboração deste estudo.

Às professoras que participaram da banca de defesa, Norma Sandra de Almeida Ferreira, Lazara Nancy de Barros Amâncio, Raquel Lazzari Leite Barbosa e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, pelas sugestões que acrescentaram a este trabalho.

Ao Centro de Referência Down, que me abriu as portas para que eu pudesse realizar a pesquisa.

Ao meu companheiro, João Bortolanza, pela revisão ortográfica e, sobretudo, pelo amor compartilhado e dedicação incondicional.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender as práticas de leitura de três mães, três professoras e três meninas de um Centro de Referência Down. Trata-se de um estudo de caso, de caráter etnográfico, realizado por meio de entrevistas individuais, observações formais e informais, análise documental e registro fotográfico, procedimentos de pesquisa executados no período de novembro de 2007 a setembro de 2008. As categorias duplas utilizadas na análise foram: *espaço privado* e *espaço público*, *táticas culturais* e *estratégias institucionais*, *oralidade* e *escrita*. O levantamento das maneiras de ler, propósitos de leitura, lugares, objetos de leitura, suportes e gêneros textuais das mães e professoras entrevistadas mostraram a presença marcante da *Bíblia* em suas práticas de leitura desde a infância e da cartilha *Caminho Suave*, em suas práticas escolares, na alfabetização. Os dados levantados sobre os gestos de leitura das meninas com Down evidenciaram, de um lado, a necessidade de sua inclusão plena na cultura escrita e sua potencialidade leitora para o desenvolvimento de práticas de leitura. De outro, a invisibilidade, ou seja, o desconhecimento que esses gestos de leitura têm para as professoras, terapeutas e, até mesmo, para as mães, ao ignorarem os objetos de leitura utilizados, as maneiras de ler no cotidiano, as necessidades e finalidades de leitura expressas em seus escritos. O referencial teórico que deu sustentação ao trabalho baseou-se em autores como Perrot (2005; 2007) que aborda a história das mulheres nos espaços privados e públicos. Certeau (2008a) subsidiou a concepção de leitura como táticas e estratégias na sociedade de consumo; Fischer (2006), Manguel (1997), Chartier e Cavallo (1999; 2002), a presença das leitoras na história de leitura; Vygotsky (1997; 2000), Bakhtin (1992) respaldaram as concepções de língua e linguagem. Chartier (1996; 1999; 2003; 2004;) foi a referência teórica para analisar as práticas de leitura no cotidiano. Viñao Frago (1999,) e Bajard (1994; 2007) possibilitaram refletir as relações oralidade e escrita no desenvolvimento das práticas de leitura.

Palavras-chave: Leitura. Práticas de leitura. Leitoras. Síndrome de Down.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour objet la compréhension des pratiques de lecture de trois mères, trois professeurs et trois filles dans un Centre de Référence du syndrome de Down. Il s'agit d'une étude de cas à caractère ethnographique réalisée au moyen d'entrevues individuelles, d'observations formelles et informelles, d'analyse documentaire et de registres photographiques, des procédures de recherche effectuées entre novembre 2007 et septembre 2008. Les catégories doubles utilisées dans les analyses ont été celles d'*espace privé* et *espace public*, de *tactiques culturelles* et *stratégies institutionnelles*, d'*oralité* et *écriture*. L'évaluation des modes et des intentions de lecture, des lieux, des objets de lecture, des supports et des genres textuels des mères et des professeurs ont montré la forte présence de la Bible dans leurs pratiques de lecture depuis leur enfance et du livre didactique *Caminho Suave* dans leurs pratiques scolaires et l'alphabétisation. Les données concernant les gestes de lecture des filles présentant le syndrome de Down ont révélé d'un côté, leur besoin d'inclusion pleine dans la culture écrite et leur potentialité pour le développement de pratiques de lecture et de l'autre, l'invisibilité, c'est-à-dire la méconnaissance, de la part des professeurs, des thérapeutes, voire des mères, de ces gestes de lecture. Cela peut être appréhendé lorsqu'elles ignorent les objets de lecture utilisés, les modes de lecture du quotidien, les besoins et les buts de lecture exposés dans leurs écrits. Le référentiel théorique sur lequel s'est fondé cette thèse comprend des auteurs tels que Perrot (2005; 2007), qui étudie l'histoire des femmes dans les espaces privés et publics; Certeau (2008a; 2008b), dont le travail a été la base de la conception de la lecture comme tactique et stratégie dans la société de consommation; Fischer (2006), Manguel (1997), Chartier e Cavallo (1999; 2002), qui montrent la présence des lectrices dans l'histoire de la lecture; Vygotsky (1997 ; 2000), Bakhtin (1992), qui soutiennent les conceptions de langue et de langage; Chartier (1996; 1999; 2003; 2004) comme référentiel théorique pour l'analyse des pratiques de lecture dans le quotidien; et Viñao Frago (2008) et Bajard (1994) qui ont servi comme base pour l'évaluation des rapports entre l'oralité et l'écriture dans le développement des pratiques de lecture.

Mots-clés: Lecture. Pratiques de lecture. Lectrices. Syndrome de Down.

LISTA DE PINTURAS

PINTURA 1 - <i>HÍDRIA ÁTICA</i> 440-430 a.C. Museu Arqueológico de Atenas, Grécia..	11
PINTURA 2 - <i>A VIRGEM COM O MENINO</i> (1498) de Rafaello. Casa Santi, Urbino, Itália. Óleo sobre tela, 97 x 141 cm	51
PINTURA 3 - <i>RETRATO DE UMA MOÇA COM UM LIVRO</i> (1545) de Bronzino. Galeria Uffizi, Florença, Itália. Têmpera sobre madeira, 58 x 46,5 cm.....	53
PINTURA 4 - <i>VELHA DORMINDO</i> (1656) de Nicolaes Maes.Museu Real de Belas Artes, Bruxelas, Bélgica. Óleo sobre tela, 135 x 105 cm	54
PINTURA 5 - <i>A LEITURA DE MOLIERE</i> (1728) de Jean-François de Troy. Coleção da Marquesa de Cholmondeley, Houghton, Inglaterra. Óleo sobre tela, 72,4 x 90,8 cm.....	55
PINTURA 6 - <i>A LEITORA</i> (1877) de Renoir. Coleção Particular de Paul G. Allen, Washington, Estados Unidos. Óleo sobre tela, 25 x 21 cm.....	56
PINTURA 7 - <i>SALA DE LEITURA</i> (1909) de Carl Larsson. Museu Carl Larsson, Sundborn, Suécia. Aquarela.	57
PINTURA 8 – <i>CABINE DE TREM</i> (1938) de Edward Hopper. Corporação IBM, Armonk, Nova York, Estados Unidos. Óleo sobre tela, 20 x 18 cm.....	58
PINTURA 9 - <i>LEITURA</i> (1892) de Almeida Júnior. Pinacoteca do Estado de São Paulo.Óleo sobre tela, 95 x 141 cm.....	59

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 – BORTOLANZA, A. M. E. <i>SANTA MESTRA</i> . 2008.	52
FOTO 2 - BORTOLANZA, A. M. E. <i>MULHERES FAZENDO ARTESANATO</i> . 2008.....	74
FOTO 3 - BORTOLANZA, A. M. E. <i>MÃE SERVINDO LANCHE</i> 2008.	75
FOTO 4 - BORTOLANZA, A. M. E. <i>GRUPO DE MÃES LENDO NO CRD.</i> . 2008.....	76
FOTO 5 - BORTOLANZA, A. M. E. <i>MÃE E FILHA LENDO NA BIBLIOTECA</i> . 2008.	87
FOTO 6 - BORTOLANZA, A.M.E. <i>LIVRO DE REZA</i> . 2008.	105
FOTO 7 - BORTOLANZA, A. M. E. <i>OS LIVROS DE DEVOÇÃO</i> 2008.....	106
FOTO 8 - BORTOLANZA, A. M. E. <i>BÍBLIA ABERTA</i> . 2008.....	107
FOTO 9 - BORTOLANZA, A. M. E. <i>DESENHO DE JANE</i> . 2008.....	118
FOTO 10 - BORTOLANZA, A. M. E. <i>DESENHO DE DÂNIA</i> . 2008.....	119
FOTO 11 - BORTOLANZA, A. M. E. <i>A ESCRITA DE JANE</i> . 2008.....	123
FOTO 12 - BORTOLANZA, A. M. E. <i>TEXTO SOBRE A ESCOLA</i> . 2008.....	125
FOTO 13 - BORTOLANZA, A. M. E. <i>TEXTO DE JANE</i> . 2008.....	127
FOTO 14 - BORTOLANZA, A. M. E. <i>LIÇÕES DA CARTILHA</i> . 2008.	131
FOTO 15 - BORTOLANZA, A. M. E. <i>ÁLBUM DE FIGURINHA DE JANE.</i> . 2008.....	134
FOTO 16 - BORTOLANZA, A. M. E. <i>CADERNO-AGENDA DE JANE</i> . 2008.....	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
TRAJETÓRIA DA PESQUISA E INSTRUMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	17
1.1 A pesquisa qualitativa.....	17
1.2 O Centro de Referência Down.....	20
1.3 Os instrumentos da pesquisa.....	21
1.3.1 As observações formais e informais.....	21
1.3.2 As entrevistas	23
1.3.3 A análise documental	26
1.3.4 Imagens: fotografias e pinturas	28
1.4 Referências teóricas.....	29
CAPÍTULO 2	
HISTÓRIA DE MULHERES, HISTÓRIAS DE LEITORAS: ENTRE ESPAÇOS PRIVADOS E PÚBLICOS	40
2.1 História de mulheres.....	40
2.2 Histórias de leituras e leitoras	46
2.3 Representações de leitoras	49
2.4 Leitoras brasileiras nos séculos XIX e XX.....	60
CAPÍTULO 3	
SITUAÇÕES DE LEITURA NO CENTRO DE REFERÊNCIA DOWN E AS LEITORAS: MÃES, PROFESSORAS E MENINAS	66
3.1 Sujeitos da pesquisa: as mães, as professoras e as meninas	66
3.1.1 As mães.....	66
3.1.2 As professoras	69
3.1.3 As meninas.....	71
3.2 Situações de leitura no Centro de Referência Down.....	72
3.2.1 Leitura no espaço das mães.....	73
3.2.2 Leitura nos atendimentos pedagógicos.....	78
3.2.3 Leitura nos atendimentos terapêuticos	85
3.2.4 Leitura na biblioteca	87
CAPÍTULO 4	
FAMÍLIA, IGREJA E ESCOLA NA FORMAÇÃO LEITORA DE MÃES E PROFESSORAS	89
4.1 Práticas de leitura e família.....	91
4.1.1 Práticas de escuta: a contação de histórias ou reconto	92
4.1.2 Figuras de leitores	95
4.1.3 Os escritos domésticos.....	98
4.2 Práticas de leitura e Igreja.....	100
4.2.1 Leituras religiosas	101
4.2.2 Situações de leitura, escritos e objetos de leituras religiosas.....	103
4.3 Práticas de leitura e escola	108
4.3.1 Leitura e alfabetização	108
4.3.2 Os escritos escolares e as maneiras de ler	109
4.4 Objetos de afeto e devoção: a cartilha e a Bíblia	113

CAPÍTULO 5

LEITORAS EM FORMAÇÃO: ENTRE GESTOS E PRÁTICAS

5.1 A pré-história da linguagem escrita	116
5.1.1 Os desenhos	117
5.1.2 Os jogos	119
5.2 Objetos de leitura, escritos e maneiras de ler.....	121
5.3 Suportes e gêneros textuais.....	125
5.3.1 A cartilha.....	128
5.3.2 Revistas, gibis e álbuns.....	131
5.3.3 A folha de papel como suporte.....	134
5.3.4 Suportes e escritos que circulam em espaços públicos.....	135
5.3.5 A leitura na tela da televisão e do computador	135
5.4 Escrever para ler: táticas de resistência	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	144

INTRODUÇÃO

Parto de uma representação de leitura feminina tão antiga quanto a história da civilização ocidental, a imagem da poetisa Safo de Lesbos lendo para suas alunas/ amigas.



PINTURA 1 - HÍDRIA ÁTICA 440-430 A.C.

Que práticas de leitura poder-se-iam ver nesta imagem? A imagem mostra a poetisa Safo de Lesbos, sentada, preparando-se para ler um poema escrito em rolo de papiro para três alunas/ amigas. Em um de seus poemas, Safo de Lesbos anunciava: “agora estes versos vou cantar lindamente para encantar as amigas...” (FONTES, 2003, p. 57). A poetisa da ilha de Lesbos (630-596 a.C.), que fundou uma espécie de escola de meninas para aprendizagem da música, da poesia, das artes e do papel de mulheres para futuras esposas, lia para as alunas/ amigas. A representação da situação de leitura dessas mulheres sugere uma recitação de um poema; a escuta permitiria que as amigas/ alunas partilhassem da leitura em voz alta de Safo. Segundo Chartier (1999, p. 128), seria “uma leitura coletiva que estabelece cumplicidade e convivência a partir do texto”.

Hoje, a leitura e a escola encontram-se tão intimamente relacionadas, que, ao falarmos de leitura, a vinculamos aos espaços escolares, pois compete à escola ensinar instrumentos, formas de pensamento e conteúdos no processo de apropriação e objetivação dos indivíduos. A aprendizagem da leitura requer instrução, diferentemente da fala que aprendemos naturalmente ouvindo as pessoas em nosso entorno nos primeiros anos de vida. Para a maioria dos leitores, a aprendizagem da leitura passa por um processo de escolarização e depende do

ensino sistematizado que cabe à escola oferecer. Entretanto, a formação de leitores se realiza no contexto mais amplo da sociedade como fonte de conhecimento. A escola é apenas um dos espaços de transformação das relações com a escrita, lugares sociais como igrejas, família, bibliotecas, livrarias, centros de lazer, associações de moradores, sindicatos, empresas, praças e tantos outros são também espaços de leitura. (FOUCAMBERT, 1994).

Como professora no ensino fundamental (1970-1997), eu questionava o ensino de leitura focalizado na leitura oral, fichas de avaliação, acervos pobres, inexistência de espaços de leitura e cânones literários tão disciplinadores para uma atividade que pressupõe autonomia do sujeito que lê. No início da década de 1990, um curso de especialização na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) colocou-me em contato com os estudos psicolinguísticos sobre leitura. Mais tarde (2001-2004), atuando no Curso Normal Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), desenvolvi um trabalho de elaboração de histórias de leitura com minhas alunas, professoras alfabetizadoras. Descobri que desconhecia suas histórias de leitura e quase nada sabia sobre suas práticas leitoras.

Foi a partir dessa experiência que nasceu minha dissertação de mestrado *O professor: um leitor escolarizado*, defendida em 2005, na UFMS. O estudo mostrou que as práticas de leitura de professoras do Ensino Fundamental apresentavam maneiras de ler, suportes e objetivos de práticas leitoras escolarizadas. Sendo maioria no magistério, são as mulheres que ensinam crianças a ler e a escrever. Fora da escola, mães, tias, avós, irmãs, babás cuidam de crianças, educam-nas, contam histórias, leem livros, ensinam as primeiras letras, enfim medeiam as crianças no mundo da cultura escrita.

A opção de pesquisar práticas de leitura de mulheres se explica em razão do papel mediador que as mulheres vêm desempenhando na educação de crianças e jovens, particularmente nos processos de apropriação da leitura e da escrita. Historicamente, destinou-se à mulher a função de cuidadora em nossa sociedade; a ela é atribuída a missão de cuidar de filhos e educá-los, sobrinhos, netos, irmãos ou alunos. Há sempre a figura de uma mulher, mãe, tia, avó, vizinha, babá, irmã, catequista, contadora de história e professora mediando a leitura de leitores em formação, seja na escola ou fora dela.

O estudo de práticas femininas de leitura não pretende focar a diferença sexual entre homens e mulheres, mas os usos sexualmente diferenciados de modelos culturais que são comuns aos dois sexos. Para Chartier (1995, p.39),

O risco de investir a diferença entre os sexos de uma força explicativa universal está sempre presente. Conforme mostram os exemplos práticos da

escrita supostamente “própria” às mulheres, o essencial é deslocar a atenção, para apoiá-la nos usos sexualmente diferenciados dos modelos culturais comum aos dois sexos. Desta forma, não se contentar com um diagnóstico prematuro caracterizando uma especificidade a partir de uma diferença, mas definir a natureza e o assento desta diferença que, mesmo marcando a prática feminina, pode encontrar sua razão num código de comportamento compartilhado pelos dois sexos.

Segundo Cavallo e Chartier (2002), as práticas de leitura definem-se a partir das maneiras de ler que se constituem de gestos, hábitos e espaços, organizam-se diferentemente nos mais diversos grupos de leitores e dependem de fatores como: competência para ler, normas e convenções que estabelecem usos legítimos do livro e outros suportes, maneiras de ler e interpretar e, ainda, expectativas e interesses. Assim, o mundo em que se circunscreve o texto é um mundo de formas, de objetos, de convenções, que exige do leitor a tarefa de construir seu sentido, na medida em que partilha, com outros leitores, competências, códigos, usos, interesses, os quais se constituem em práticas de leitura específicas do leitor e paralelamente de sua comunidade leitora. Nesta perspectiva, é necessário considerar as variações das formas de textos e as variações de público leitor, ou seja, dimensionar os textos escritos e seus leitores, através de recortes culturais, o que não exclui previamente um recorte social que expõe os contrastes entre as classes sociais. No entanto, é a identidade das práticas de leitura que partilham as comunidades de leitores em suas relações com os textos que explicam os recortes culturais, tais como diferenciação de gênero, de faixa etária, de profissão etc.

As práticas de leitura se realizam nos espaços da família, igreja, círculo de amigos, trabalho, na escola, enfim nos os grupos de pertencimento com os quais leitores e leitoras compartilham suas leituras, mas parecem ser ignoradas pela instituição escolar. Somos leitores na escola e fora dela e nossas práticas se diferenciam de acordo com as condições subjetivas e objetivas em que nos encontramos, os espaços onde lemos, os objetivos que definimos, os suportes que temos em mãos, os interesses que nos movem, as comunidades leitoras com as quais nos identificamos, as práticas que herdamos e aquelas que reinventamos no cotidiano anonimamente.

Para Certeau (2008a), o ato de ler é uma operação de caça em terras alheias, formas de usar a leitura e operar sobre ela na sociedade de consumo. Portanto, as práticas de leitura das mulheres de um centro de referência se concretizariam cotidianamente nas maneiras como essas mulheres usam a leitura e como operam sobre ela, em possíveis “estilos de ação” que criam ao utilizar maneiras de ler no jogo em que consiste a leitura a partir dos primeiros contatos com o escrito. Os leitores são, portanto, “viajantes, circulam nas terras alheias,

nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram”. (CERTEAU, 2008a, p. 269-270).

A figura da mulher, guardiã da família e dos bons costumes, leitora de *Bíblia*, do *Livro de horas*, da *Vida dos santos*, que lia na privacidade do lar, mudou no século XIX. As mulheres passaram a fazer parte de um novo público leitor. Novas maneiras de ler, gêneros textuais e suportes foram apropriados pelas práticas femininas de leitura: revistas, jornais, romances, folhetins, livros de cozinha. (LYONS, 1999). No Brasil, as leitoras descritas por Lacerda (2000), no final do século XIX e início do século XX, liam novelas sentimentais, cartinhas amorosas, romances, revistas, livros de reza, almanaques, álbuns. Liam em voz alta, silenciosamente, recitavam, oralizavam, decoravam. Liam nas salas de aula e salas de costura, nos quartos de dormir, nas salas de estar e nos clubes da cidade, nas bibliotecas particulares e nos gabinetes literários, na rua. Esses espaços marcaram também a circulação das leitoras na sociedade e o acesso aos objetos de leitura, que nem sempre significou acesso à leitura.

As leitoras deste estudo, mães, professoras e meninas de um Centro de Referência Down (CRD)¹, situado ao norte do estado do Paraná, percorrem trajetórias próprias, constroem táticas, revelando permanências e mudanças, rupturas e continuidades que afetam suas práticas de leitura no cotidiano, circulam nos espaços privados e públicos, mobilizam-se entre táticas e estratégias, apropriam-se de maneiras de ler nas relações da oralidade com a cultura escrita, isto é, essas mulheres produzem leituras e constituem comunidades leitoras.

Nessa perspectiva, este estudo se propõe a olhar para as práticas de leitura das mães, professoras e meninas com síndrome de Down para analisar suas maneiras de ler, suportes em que leem, necessidades que a mobilizam, propósitos que direcionam suas leituras, lugares e tempos para a leitura. Duas questões direcionaram a investigação: Quais seriam as práticas de leitura de mães, professoras e meninas do Centro de Referência Down? Seria o Centro de Referência Down um espaço mais de interdição da leitura que de incentivo às práticas de leitura das meninas como espaço multidisciplinar de apoio à inclusão de crianças e jovens com síndrome de Down?

A primeira dificuldade que enfrentei para realizar a pesquisa foi encontrar mulheres que se organizassem em torno de um objetivo e tivessem interesses mútuos, entre eles, a leitura. Os primeiros contatos foram realizados com uma associação de mulheres que tinha em sua sede uma biblioteca recém-inaugurada, mas observei que as mulheres pouco atuavam como grupo organizado. Fiz algumas tentativas de reunir algumas delas para apresentar o

¹ Centro de Referência Down (CRD) é um nome fictício atribuído à instituição para preservar sua identidade.

projeto de pesquisa, mas apenas a presidente comparecia. Em seguida, busquei informar-me sobre um projeto de uma biblioteca de bairro que estava sendo desenvolvido com voluntárias, duas delas eram bibliotecárias e o projeto me pareceu bastante acadêmico. A terceira tentativa foi um presídio feminino, mas não consegui informações suficientes para chegar até as mulheres detentas. Conversando casualmente com uma faxineira, cujo filho frequentava o Centro de Referência Down, descobri que nessa entidade eu encontraria mulheres com o perfil que procurava. No Centro de Referência Down, as mulheres desenvolviam atividades diversas; entre elas, atividades de leitura.

A pesquisa *Entre gestos e práticas: leituras de mães, professoras e meninas do Centro de Referência Down* é um estudo de caso, de caráter etnográfico, realizado no período de novembro de 2007 a setembro de 2008, no Centro de Referência Down (CRD), entidade de caráter filantrópico, que desenvolve diversas atividades terapêuticas e educativas, inclusive atividades de leitura e de ensino de leitura. As mulheres do Centro de Referência são mães, professoras e terapeutas leem e ensinam a ler a crianças e jovens com síndrome de Down.

Embora o estudo tenha sido realizado no Centro de Referência Down, o campo de pesquisa não foi escolhido por ser uma entidade para pessoas com síndrome de Down, uma vez que o foco são as práticas de leitura de mães, professoras e meninas que frequentam essa entidade. Não sendo da área de Educação Especial, este trabalho não pretende tratar de quaisquer aspectos relacionados à deficiência, mas olhar na perspectiva da história cultural para práticas de leitura de mulheres em comunidades leitoras.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: entrevistas individuais, observações formais e informais, análise documental e registro fotográfico. Nas entrevistas, levantei dados sobre as práticas de leitura de mães, professoras e meninas com síndrome de Down. As observações formais nos atendimentos pedagógicos e terapêuticos de fonoaudiologia e fisioterapia possibilitaram conhecer o enfoque dado ao ensino de leitura no CRD. As observações informais permitiram acompanhar a rotina de funcionamento da entidade, para identificar situações e diálogos sobre leitura. A análise documental limitou-se ao Projeto Político Pedagógico com o intuito de verificar o discurso pedagógico do Centro de Referência sobre leitura e ensino de leitura. As gravações das entrevistas e os registros fotográficos possibilitaram que as situações e os diálogos sobre leitura no CRD e fora dele fossem armazenados para posteriormente serem reconstituídos e analisados. A utilização de pinturas sobre situações de leitura permitiu reconstituir maneiras de ler de mulheres do século XV ao século XX.

Os principais fundamentos teóricos que subsidiaram o estudo foram de autores como Bajard (1994, 2007), Bakhtin (1992a; 1992b), Certeau (2008b), Chartier (1996; 1999; 2003; 2004), Cavallo e Chartier (1999; 2002), Fischer (2006), Manguel (1997), Perrot (2005; 2007), Viñao Frago (1999) e Vygotsky (1934; 1997; 2000). Esses autores e os demais consultados encontram-se relacionados nas referências deste estudo.

A tese foi estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo, *Trajetória da pesquisa e instrumentos teórico-metodológicos*, define os instrumentos da pesquisa qualitativa empregados e os referenciais teóricos que subsidiaram o estudo. No segundo capítulo, *História de mulheres, histórias de leitoras: entre espaços privados e espaços públicos*, busco reconstituir uma breve história das mulheres e de suas leituras nos espaços privados e públicos. No terceiro, *Situações de leitura no Centro de Referência Down e as leitoras: mães, professoras e meninas*, apresento as leitoras deste estudo e situações de leitura e de ensino de leitura no CRD. O quarto capítulo, *Família, igreja e escola na formação leitora das mães e professoras*, analisa as experiências de leitura das mães e professoras na família, igreja e escola, evidenciando as relações entre cultura oral e cultura escrita. No quinto capítulo, *Leitoras em formação: entre gestos e práticas*, analiso os gestos de leitura de meninas, apontando a invisibilidade que esses gestos têm para o Centro de Referência Down.

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

E INSTRUMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentados os instrumentos da pesquisa empregados para a elaboração deste estudo e os referenciais teóricos que ampararam a análise dos dados gerados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, realizada por meio de entrevistas individuais, observações formais e informais, análise documental e registro fotográfico. A fundamentação teórica baseou-se principalmente na história cultural que aborda as práticas culturais no cotidiano, dentre elas, as práticas de leitura.

1.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 21), por isso foi minha opção para realizar a investigação. Busquei explicar um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois enfoca os “significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.” (MINAYO, 1994, p. 21-22). Os dados quantitativos sobre letramento citados neste capítulo, publicados em *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*, (RIBEIRO, 2004), servem apenas para situar as práticas de leitura das mulheres deste estudo no contexto mais amplo da realidade educacional brasileira. São, portanto, complementares para a investigação de natureza qualitativa.

Entre as possibilidades da pesquisa qualitativa, escolhi o estudo de caso de caráter etnográfico por permitir uma descrição mais densa do objeto leitura. O estudo de caso, de caráter etnográfico, foi realizado no Centro de Referência Down (CRD), norte do Paraná, por meio de entrevistas com três mães, três professoras e três meninas com síndrome de Down; observações formais em atendimentos pedagógicos de duas professoras, atendimentos terapêuticos de uma fonoaudióloga e de uma fisioterapeuta; observações informais sobre situações de leitura; análise documental e registro fotográfico, no período de novembro de 2007 a setembro de 2008. Devo esclarecer que o projeto de pesquisa sofreu alterações durante

sua execução. Eu havia planejado entrevistar quatro professoras em três encontros com cada uma delas, mas uma das professoras desistiu depois da primeira entrevista. Além disso, os encontros foram reduzidos para dois em razão da pouca disponibilidade de tempo alegada pelas professoras entrevistadas. As entrevistas com as três meninas com Down, acompanhadas de suas mães, foram incorporadas ao projeto de pesquisa já em execução, pois, logo que realizei as primeiras observações informais, percebi que seus gestos de leitura pareciam ter pouca visibilidade para professoras, terapeutas e até para suas mães. Estes instrumentos de pesquisa devem contemplar a linguagem como objeto de análise que se materializa nos discursos das mulheres entrevistadas ao se referirem às suas práticas de leitura.

O critério estabelecido para a escolha das mães, professoras e meninas entrevistadas foi de que se identificassem em torno de um eixo comum, em um espaço onde desenvolvessem cotidianamente múltiplas atividades, inclusive a de leitura. De um lado, o ensino da leitura era um dos principais objetivos do CRD e, sobretudo, um desafio para as mães voluntárias e as profissionais que ali atuavam. Mães, professoras e terapeutas trabalhavam profissional e voluntariamente com o mesmo objetivo: cuidar e educar pessoas com síndrome de Down, em situações formais e informais de educação, dentre elas situações de leitura. De outro, as meninas com Down revelavam a necessidade de ler e de se apropriarem de práticas de leitura da cultura escrita que circulavam em seu entorno.

Em novembro de 2007, fiz os primeiros contatos no Centro de Referência Down. Com o projeto de pesquisa em mãos, procurei a assistente social que me encaminhou para a psicóloga e esta me apresentou à presidente da diretoria da entidade. Apresentei meu projeto a elas e pedi autorização para realizar a pesquisa, assim como esclareci os objetivos do trabalho, deixando uma cópia para que pudessem conhecê-lo na íntegra. Comecei também a buscar informações sobre a entidade.

Depois de autorizada a realização da pesquisa, passei a frequentar o CRD, ainda como visitante, para conhecer seu funcionamento. Nas primeiras visitas, constatei que a equipe multidisciplinar se dividia em atendimento terapêutico e atendimento pedagógico. O atendimento terapêutico abrangia as áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia e assistência social. O atendimento pedagógico era feito por professoras, quase todas pedagogas, por um professor de Educação Física e por um professor de Artes. Havia também mulheres que trabalhavam na administração, limpeza, cozinha e serviços gerais.

Após algumas observações e diálogos informais que mantive durante os meses de novembro e dezembro de 2007, tomei conhecimento da rotina de funcionamento do Centro de

Referência e do papel das mães e profissionais. A pesquisa foi agendada para fevereiro de 2008, uma vez que estariam de férias até o final de janeiro de 2008, embora alguns atendimentos terapêuticos fossem retomados antes do início do ano letivo.

Na segunda quinzena de fevereiro de 2008, retomei as visitas ao CRD para as primeiras observações e escolha dos sujeitos que participariam das entrevistas individuais. Só então pude fechar um cronograma, que foi sendo alterado de acordo com a receptividade e a disponibilidade das mulheres participantes da pesquisa. As primeiras observações formais foram realizadas a partir de 18 de fevereiro de 2008, nas salas de atendimento fisioterápico e atendimento pedagógico. As observações na sala de atendimento fonoaudiológico demoraram para ser autorizadas, uma vez que as profissionais se mostraram receosas com minha permanência durante o atendimento.

Passei a conviver com mães, professoras, terapeutas e meninas que frequentavam o CRD para acompanhar suas atividades no cotidiano. A partir de diálogos informais com essas mulheres, foram sendo definidos os sujeitos que participariam das entrevistas e observações. As observações formais somaram dezoito sessões: seis sessões foram realizadas na sala de atendimento fisioterápico; quatro, na sala de atendimento fonoaudiológico; oito, em duas salas de atendimento pedagógico de duas professoras que ensinavam jovens com síndrome de Down. Devo esclarecer também que as professoras entrevistadas não foram as mesmas dos atendimentos pedagógicos observados, assim como as meninas entrevistadas não eram filhas das mães entrevistadas.

Com o cronograma de pesquisa fechado, a pesquisa foi iniciada em fevereiro de 2008. Nesse momento, as dificuldades de aproximação encontradas pareciam já superadas. Eu tinha livre acesso às mães, professoras, terapeutas e às pessoas com síndrome de Down, podia acompanhar a rotina das atividades do CRD, embora percebesse ainda certa resistência de algumas profissionais.

Surgiram duas questões; uma em relação ao cronograma inicial da pesquisa que previa um período de três meses em campo: percebi que precisaria mais tempo para me aproximar das mães, professoras, terapeutas e meninas e realizar a geração de dados. A segunda questão era que as mães começaram a manifestar a expectativa de que eu trouxesse respostas para as dificuldades de aprendizagem de leitura de seus filhos, o que me levou novamente a conversar com elas sobre o objetivo de minha pesquisa. Argumentei que o estudo, depois de concluído, possivelmente poderia contribuir para uma reflexão sobre as práticas de leitura de seus filhos e o ensino da leitura no CRD.

As mães, professoras, terapeutas e meninas que participaram da pesquisa receberam nomes fictícios para não serem identificadas. As professoras entrevistadas foram Marina, Valéria, Clara. As mães receberam os nomes de Cida, Edna e Rosa. As meninas com Down foram chamadas por Jane, Dânia e Andréa e suas mães de Zélia, Irene e Cleuza. As professoras dos atendimentos pedagógicos observados foram Marta e Elaine. Dalva foi o nome dado à fisioterapeuta e Aline, para a fonoaudióloga.

1.2 O Centro de Referência Down

O Centro de Referência Down (CRD) foi fundado em 27/11/1993, em uma cidade do norte do Paraná. É uma sociedade civil de utilidade municipal, estadual e federal, sem fins lucrativos, presidida por uma das mães. Nasceu de um projeto de extensão universitária de uma universidade pública e se estendeu por quatro anos (1989-1993) para atender crianças com síndrome de Down, prestando serviços nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia e psicologia.

Os pais das crianças assistidas, envolvidos no projeto, perceberam a necessidade de continuar o trabalho iniciado. Criaram então o CRD, movidos pela necessidade de oferecer aos filhos melhores condições de vida, de educação e integração social. O foco principal do Centro de Referência hoje é o Centro de Educação Especial Crescer (CEEC), um projeto criado em 15/10/1997 para oferecer atendimento pedagógico e terapêutico a crianças e jovens com síndrome de Down em seu desenvolvimento biopsicossocial e educacional, tendo como referência a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as políticas educacionais da UNESCO.

O objetivo geral do CEEC é “a busca por uma escola mais competente, humana, igualitária e cooperativa onde todos tenham oportunidades de crescer e desenvolver-se de forma saudável e ativa.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p.1). As referências para o planejamento das atividades do CEEC são os *Parâmetros Curriculares da Educação Nacional* e o *Currículo de Educação*, adaptados de acordo com a proposta da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE). O CEEC segue as orientações da Secretaria Estadual de Educação Especial e Departamento de Educação Especial do Estado do Paraná. Os programas pedagógicos se dividem em Educação Infantil, Escolaridade e Educação Profissional.

O CRD atende gratuitamente a cerca de cento e vinte pessoas com síndrome de Down. São crianças, jovens e adultos atendidos por meio de programas voltados para a educação infantil, apoio à inclusão, escolaridade, educação profissional, educação física, educação

artística e atendimento terapêutico (fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicologia e serviço social). O Centro de Referência desenvolve também alguns projetos em parceria com duas universidades, algumas empresas e voluntários.

Como Centro de Referência para pessoas com necessidades especiais, oferece atendimentos pedagógico e terapêutico e apoio à inclusão, acompanhando crianças e jovens com Down que frequentam o ensino regular por meio de visitas da psicóloga, diretora, professoras e terapeutas. No CRD, as pessoas com síndrome de Down são agrupadas por idade e por grau de dificuldade, permanecendo um tempo que varia para cada um. Trata-se de um espaço multifuncional onde se desenvolvem ações de educação, saúde, esportes, profissionalização, lazer, cuidados pessoais, inclusão social.

1.3 Os instrumentos da pesquisa

Segundo Merriam (1998, *apud* André 2005, p.16-17), o estudo de caso “não é um método de pesquisa, mas uma forma particular de estudo”, portanto não se constitui como um método específico, mas um conhecimento “mais concreto, [...] mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor [...] baseado em populações de referência determinadas pelo leitor.”. Dessa forma, o estudo de caso é um recurso metodológico mais adequado à investigação de situações práticas do cotidiano, como são as práticas de leitura.

O estudo de caso do tipo etnográfico tem sua ênfase no conhecimento do singular, isto é, de uma investigação empírica de um grupo social, em um tempo e espaço limitados, para conhecer uma instância em particular e compreender essa instância em sua complexidade e totalidade. Inserir-me nas atividades das mulheres no cotidiano do CRD foi o caminho para chegar às suas práticas de leitura.

1.3.1 As observações formais e informais

Segundo Macedo (2006, p. 91) “o processo de observação não é um ato mecânico [...] ele está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos.”. Por meio das observações formais e informais pude acompanhar mães, professoras e meninas com Down,

conhecer suas referências culturais para compreender suas ações de leitura e os significados que atribuem a ela. A aproximação entre mim, como pesquisadora, e as mulheres do Centro de Referência possibilitou minha permanência por mais tempo em campo do que o previsto e o acompanhamento de suas atividades cotidianas. Não usei gravador nem fiz anotações durante as observações informais para não inibir as mulheres em suas ações cotidianas, ora planejadas ora espontâneas. Nas observações formais dos atendimentos terapêuticos e pedagógicos foram feitas anotações por escrito com o consentimento prévio das professoras e terapeutas.

A observação participante tem como um dos pressupostos epistemológicos, para Macedo (2006, p. 96), “que a ciência social é um produto do intelecto humano que responde a necessidades concretas de determinado momento histórico”, pois os pesquisadores são seres sociais que formam “uma comunidade de valores, que fabricam uma política de sentidos, que historicamente se convencionou chamar de comunidade científica.”.

As observações formais muitas vezes se tornavam participantes, pois eu era solicitada a expor minhas concepções a respeito das situações de leitura de que participava. Nessas situações havia uma troca entre mim e as participantes, mães, professoras e terapeutas, ainda que eu percebesse em algumas situações que a pesquisa era vista como um processo teórico distante das práticas de leitura que ali se realizavam. Já nas observações informais, houve menos participação, pois meu papel era compartilhar com as mulheres as atividades que estavam sendo realizadas, atenta para captar as situações e os diálogos sobre leitura que surgissem inesperadamente.

Persegui a “adequação subjetiva” durante o processo de observação, buscando atender aos seis indicadores propostos por Bruyn (1966): *tempo* (mais tempo, maior adequação), *lugar* (espaço das práticas no cotidiano), *circunstâncias sociais* (ações-reações, estratégias e conflitos do grupo), *linguagem* (familiarização com a linguagem para interpretações mais apuradas), *intimidade* (mais proximidade do grupo, melhor compreensão dos significados), *consenso social* (processo interpretativo da natureza da ordem social estabelecida). (BRUYN, 1966, *apud* MACEDO, 2006, p. 94-95).

As observações informais aproximaram-me principalmente do grupo de mães, menos resistentes e mais flexíveis que as profissionais. Eu as acompanhava na sala das mães e com elas compartilhava as atividades cotidianas, sobretudo, os diálogos sobre seus filhos, suas vidas, o trabalho, a família, o Centro de Referência, de tal forma que, no final da pesquisa, me sentia parte do grupo, embora tivesse consciência do trabalho de pesquisa que estava desempenhando.

Nas situações de interação com as mulheres participantes da pesquisa, procurei não impor pontos de vista e preconceitos que influenciassem suas ações e respostas para captar, na ótica delas, suas idéias e valores sobre a leitura e suas práticas. As observações informais sinalizaram caminhos para as entrevistas individuais com as mães, professoras e meninas, à medida que me proporcionaram participar do cotidiano delas, envolvendo-as no projeto e me envolvendo em suas atividades. Assim, ao escolher as mulheres que participariam das entrevistas, considerei essa aproximação no cotidiano e o interesse que demonstraram em participar do estudo.

Foi também nas observações informais que entrei em contato com as três meninas com síndrome de Down e seus gestos de leitura. Nos intervalos de suas atividades conversávamos informalmente. Logo percebi que, se as entrevistasse, acrescentaria à minha pesquisa algo fundamental: seus gestos de leitura e as relações com as situações de leitura que vivenciavam no Centro de Referência, mediadas pelas profissionais que ali atuavam.

1.3.2 As entrevistas

De acordo com Szymanski (2004), a entrevista reflexiva é a experiência humana entre dois sujeitos, o pesquisador e o entrevistado, que se dá num espaço de interação social, portanto um processo recorrente e reflexivo. A entrevista é vista como um diálogo que se concretiza numa situação de busca de igualdade de poder na relação pesquisador-entrevistado, construída sobre o alicerce do respeito.

Como pesquisadora, parti do pressuposto de que os sujeitos pesquisados possuem um saber sobre as coisas do mundo, inclusive sobre a leitura e suas práticas. Assim, nas entrevistas, busquei a cumplicidade das mães, professoras e meninas para lhes informar sobre o projeto de pesquisa e a participação delas na elaboração desses saberes implícitos em suas práticas de leitura.

As entrevistas com as mães, professoras e meninas deveriam constituir-se numa situação em que pudessem organizar suas idéias e refletir sobre suas práticas de leitura ao elaborarem o discurso sobre o assunto. Para Szymanski (2004, p. 14), esse “processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados por emoções e sentimentos dos protagonistas.”

Dessa forma, entendo que no processo de interação social, entre mim, na condição de pesquisadora, e as entrevistadas, significados foram construídos, e nesse sentido, as entrevistas foram momentos de interação com essas mulheres que dispunham de um conhecimento sobre o tema, narrado de forma singular por cada uma delas e organizado de forma inédita para as participantes e para mim, como pesquisadora.

Diante do exposto, as entrevistas reflexivas configuraram-se como

um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, [...] que leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade. (SZYMANSKI, 2004, p. 14-15).

Vista dessa forma, a entrevista propiciou às entrevistadas o papel de parceiras “no processo de construção de um conhecimento.” (SZYMANSKI, 2004, p. 16). Para as mães, professoras e meninas participantes foi um momento de interagir com suas práticas de leitura no CRD e fora dele, de maneira a reorganizarem os significados dessas práticas construídas culturalmente nas relações sociais das quais participavam.

As entrevistas foram marcadas com as professoras às sextas-feiras, tendo em vista que realizavam hora-atividade, isto é, nesse dia, sem a presença de alunos, as professoras planejavam as atividades pedagógicas de sua sala. Agendadas com uma semana de antecedência, nem sempre aconteciam como haviam sido planejadas. Situações imprevisíveis obrigavam-me a cancelar e remarcar-las. No início, havia um clima de desconfiança, superado após o primeiro encontro, ao perceberem que eu não estava ali para avaliá-las como profissionais. As professoras Marina, Valéria e Clara participaram de duas entrevistas individuais: na primeira entrevistei dados sobre suas histórias de vida e, na segunda, sobre suas histórias de leitura.

A primeira entrevistada foi Marina, mas na data agendada houve uma reunião não prevista no CRD e a entrevista foi desmarcada. Aguardei o término da reunião para agendar com ela outra data. Encontramo-nos no intervalo da equipe pedagógica e, imediatamente percebi a resistência de Marina. Ela se adiantou e disse que estava muito ocupada com seu trabalho pedagógico e que nem se lembrava que a entrevista fora marcada para aquela data. Propus-lhe meia hora de entrevista para não adiarmos a data. Ela acabou aceitando e saímos à procura de um lugar silencioso. Marina encontrou disponível uma sala de atendimento pedagógico que ficava mais ao fundo do corredor. Após assinar o Termo de Consentimento,

pedi-lhe autorização para ligar o gravador. A professora estava tensa, embora eu tivesse feito o possível para deixá-la à vontade. Nesse primeiro encontro, Marina falou sobre sua história de vida, a família, a infância, a escola, a adolescência, a profissionalização, o casamento, a vida adulta.

À medida que Marina começou a falar, sua resistência diminuiu. Percebi que relembra com prazer sua infância, falava animadamente da família e quando me dei conta já havíamos passado do horário. Ela precisava ir embora, pois trabalhava à tarde em uma escola pública, em um projeto de educação especial para acompanhamento individual de um aluno com deficiências múltiplas. Agendamos nossa segunda entrevista e me despedi dela com a certeza de que continuaria participando da pesquisa.

Voltei à tarde para entrevistar as professoras Valéria e Clara. Elas estavam ocupadas e, assim como Marina, não se lembravam do compromisso anteriormente assumido. Tentei negociar uma mudança no horário para não ter que adiar esse primeiro contato. Percebi que estavam receosas. A desistência poderia ser vista como falta de colaboração com a instituição, uma vez que a direção estava interessada na pesquisa como uma forma de contribuição ao Centro de Referência.

A entrevista seguinte foi com Valéria. A situação se repetiu como a de Marina. Ela resistiu inicialmente, mas, assim que começamos a falar de sua vida, entusiasmou-se. Percebi nela uma preocupação com a pronúncia e dicção, uma postura mais formal, mas foi-se soltando aos poucos. Clara foi a última professora a ser entrevistada. Também ela parecia um pouco resistente, falava pausadamente, mas demonstrava motivação para participar da entrevista. Porque o tempo excedia, combinamos o próximo encontro e nos despedimos.

As dificuldades para concluir as entrevistas ainda não estavam superadas. A segunda entrevista com as professoras também foi desmarcada por causa de reuniões no CRD com a direção e visitas que as professoras faziam a algumas escolas públicas. Notei que Marina estava para desistir de sua participação. Tentei mais uma vez negociar um tempo menor para não comprometer o andamento de suas atividades. Novo agendamento foi feito e comuniquei à diretora para que as entrevistas não tivessem que ser mais uma vez adiadas. Voltei à tarde para as entrevistas com Valéria e Clara e não as encontrei, porque haviam saído para visitar algumas escolas de ensino regular frequentadas por seus alunos. As entrevistas foram novamente agendadas. Mantive diariamente contato nos intervalos, o que acabou facilitando a aproximação.

Valéria, Marina e Clara estavam bem mais receptivas no segundo encontro. Percebi que falar sobre suas histórias de leitura as motivava e podia contribuir para o trabalho docente, à medida que elaboravam os processos vividos para constituírem-se leitoras.

As entrevistas com as mães não apresentaram resistência, pelo contrário, era visível a satisfação de estarem ali falando sobre suas vidas e suas leituras. A primeira entrevista com as mães foi realizada no Centro de Referência. Percebi que seria necessário conhecer o espaço privado em que as entrevistadas realizavam suas leituras, por isso, a segunda entrevista com cada uma delas foi realizada em suas casas. Essa mudança propiciou que eu conhecesse os lugares onde liam, os objetos de leitura que possuíam, suas maneiras de ler.

1.3.3 A análise documental

A análise de documentos é um instrumento importante que auxilia o pesquisador na tarefa de buscar novos aspectos e aprofundar a pesquisa. O documento constitui-se como uma fonte de dados indispensável no estudo de caso, pois de acordo com Brumer (1969, apud Macedo, 2006, p. 108) ele é um “fixador de experiências [...] que torna possível resgatar o objeto vivido”. Assim, a análise do Projeto Político Pedagógico do CRD (2007) foi um instrumento para analisar as ações planejadas para o ensino de leitura.

O arquivo de documentos era composto de atas, projetos, relatórios da entidade e fichas das pessoas com Down que utilizavam os serviços prestados pelo CRD. Selecionei apenas os conteúdos pertinentes que diziam respeito à leitura para o levantamento de dados. Com exceção das fichas individuais, os demais documentos não se encontravam organizados, o que dificultou a localização dos que contivessem referências sobre leitura e práticas de leitura.

Entre os documentos arquivados estavam a correspondência, fichas individuais dos alunos, estudos de caso, ficha funcional da equipe multidisciplinar, avisos gerais. Na pasta de correspondências do CRD constavam vários ofícios solicitando doação de alimentos, material de higiene e papelaria. Apenas dois ofícios despertaram interesse pelo assunto tratado. Um foi enviado à Secretaria de Educação do Estado do Paraná, solicitando capacitação dos professores para atividades lúdicas de ensino de matemática, literatura infantil, jogos e brincadeiras. O outro ofício havia sido mandado para a direção de uma escola da rede privada e pedia uma parceria entre essa escola e o CRD, com o objetivo de aprimorar a educação dos

alunos, através do manuseio e apropriação de conteúdos organizados, que eram utilizados na rede particular desse estabelecimento de ensino. Na pasta de Avisos Gerais, encontrei um *folder* do 16º Congresso de Leitura do Brasil, realizado em 10-13/ 07/ 2007, na Unicamp, mas, ao indagar sobre a participação de professores, fui informada de que os professores desconheciam esse evento e de que ninguém havia participado.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da entidade, elaborado em 2007, fazia várias referências ao ensino de leitura. Os conteúdos e procedimentos metodológicos para o ensino da leitura e da escrita foram apenas mencionados, sem fundamentação teórica. Nas referências bibliográficas foram citados documentos oficiais do MEC, da Secretaria do Estado do Paraná, nomes de alguns professores ligados às universidades da região, alguns livros didáticos e alguns autores da área da educação como Cipriano Luckesi, Maria da Graça Nicoletti Misukami, Clarilza P. Souza e Celso S.Vasconcelos.

No texto, havia duas citações de Vygotsky para fundamentação teórica sobre a linguagem escrita, mas não foi desenvolvida nem articulada aos conteúdos e procedimentos metodológicos. As duas citações de Vygotsky eram idênticas e não constavam nas referências bibliográficas do PPP. Essas citações provavelmente foram pinçadas de forma equivocada do texto *Pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita*, de *Obras Escogidas* (2000). Em ambas as citações, o texto mencionado dizia:

De acordo com Vygotsky, o processo de aquisição da linguagem escrita tem uma pré-história que é um momento progressivo de apropriação pela criança da idéia de representação que sempre tem como base a fala. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p.51 e 70).

Na análise do PPP, busquei identificar o contexto em que a palavra leitura foi mencionada. No programa de Educação Infantil, os conteúdos na área de linguagem continham um tópico de leitura, *Valorização dos diferentes tipos de leitura*, mas não esclarecia que leituras seriam essas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 49). O programa Escolaridade, equivalente à educação básica, abrangia Língua Portuguesa como área de conhecimento em torno de três eixos: a língua oral, a língua escrita e a análise lingüística. No tópico *Linguagem Oral*, a palavra leitura foi citada cinco vezes como conteúdo a ser trabalhado: “leitura sensorial; leitura de logotipos; manuseio de jornais, revistas e outros materiais com intenção de leitura; leitura de gravuras; leitura e interpretação de textos variados.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 51-52).

No programa Educação Profissional, a leitura foi mencionada como conteúdo a ser trabalhado em diversas atividades. Os itens foram apenas enumerados, seguidos de uma outra lista de atividades a serem realizadas, também desarticuladas dos conteúdos. Seguem os itens listados no Projeto Político Pedagógico:

identificação do nome, dos colegas e de palavras familiares; reconhecimento de letras do alfabeto a partir dos nomes trabalhados; comparação das iniciais dos nomes; trabalho com textos e palavras significativas dos textos; escolha de palavras do texto e leitura das mesmas; leitura de textos diversos; leitura e interpretação dos significados de símbolos convencionais; pesquisa do que há escrito na rua, TV, embalagens de mantimentos etc.; modalidades diferentes de leitura de acordo com sua função; leitura-prazer; leitura-pretexto; leitura-busca de informações. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p.55-56).

Mais adiante, o documento novamente propunha diversas atividades de leitura, entre elas leitura de textos informativos, narrativos, ficcionais, parlendas, trava-língua, leitura em voz alta, individualmente e em grupo, leitura silenciosa, leitura sequenciada, leitura do alfabeto, de gibis, jornal, leitura de gravuras, leitura para os alunos que ainda não liam de forma independente. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 71).

Os conteúdos foram apenas enumerados e, embora algumas atividades fossem contextualizadas, o PPP não apresentava uma fundamentação teórica para o ensino de leitura no Centro de Referência. Os conteúdos e as atividades de leitura propostas não consideravam que, para a aprendizagem da leitura e da escrita, seria preciso identificar ou criar nos aprendizes a necessidade de apropriação da linguagem escrita, a partir dos usos sociais.

1.3.4 Imagens: fotografias e pinturas

Não havia sido prevista no projeto de pesquisa a utilização de imagens em pinturas e fotografias. Assim que iniciei, percebi a necessidade de registrar por meio de fotografias situações de leitura e lugares do escrito no CRD e fora dele. Com o consentimento do Centro de Referência Down, passei a registrar por meio de fotografias situações de leitura que complementaram os dados coletados nas observações formais dos atendimentos terapêuticos e pedagógicos e nas observações informais: corredores, secretaria, biblioteca, espaço das mães. O registro fotográfico foi também empregado na entrevista com uma das mães, Cida, e nas

entrevistas com as meninas Dânia, Jane e Andréa. O arquivo fotográfico contém cerca de cento e cinquenta fotos tiradas no período de março a abril de 2008.

As imagens utilizadas de oito pinturas e uma escultura, que retratam situações de leitura do século XV ao século XX, subsidiaram o levantamento de informações visuais de cenas de leitura que as referências escritas não sempre reconstituíram para a história das mulheres e de suas leituras. Foram acessadas de um blogue, <http://osilenciodoslivros.blogspot.com> e são de pintores como Raffaello, Renoir, Almeida Júnior, Bronzino, Nicolaes de Maes, Carl Larsson, Edward Hopper e Jean-François de Troy. A escultura foi fotografada por mim no Centro Cultural de São Francisco, em João Pessoa - PB.

O uso de fotos e imagens, de acordo com Bauer e Gaskell (2008, p. 137), como instrumento na pesquisa qualitativa, “oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos e materiais.”. Aries (1981) utilizou gravuras e pinturas ao tratar da infância na Europa pré-industrial, em seu livro *História social da criança e da família*, mostrando crianças vestidas como adultos que participavam da vida destes, para evidenciar sua concepção de infância daquela época.

1.4 Referências teóricas

Para contextualizar o estudo busquei alguns dados quantitativos. A pesquisa, *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)* publicada em livro, *Letramento no Brasil* (2004), levantou informações sobre as habilidades de leitura de brasileiros entre 15 e 64 anos. Carvalho e Moura (2004) compararam os dados levantados da população masculina e feminina e constataram semelhanças e diferenças entre os sexos quanto às práticas de leitura e escrita.

Segundo as Autoras, no trabalho, 25% das mulheres leem revistas, bilhetes e recados e 21% leem jornais, enquanto 19% dos homens leem bilhetes, recados e manuais e 17% leem jornais. Embora a inserção no mercado seja diferente para homens e mulheres, há semelhanças no uso que ambos fazem da leitura no ambiente de trabalho.

Um dado relevante sobre as práticas de leitura como lazer revelam que leem para se distrair 72% das mulheres e 61% dos homens. Conforme aumenta a escolaridade, cresce a percentagem e diminui a distância entre eles, evidenciando que a escolaridade tem um papel fundamental para as leituras de lazer de ambos os sexos. Nas leituras de lazer, os materiais

mais lidos pelas mulheres são as revistas (47%) e os livros religiosos, Bíblia, livros sagrados (47%); já os homens apontam os jornais (58%) e as revistas (42%). 56% das mulheres que trabalham fora leem revistas e 44%, a Bíblia e livros religiosos, enquanto 54% das donas de casa leem preferencialmente a Bíblia e os livros religiosos e 48%, revistas. A presença das leituras religiosas é marcadamente feminina.

Ao associar ao trabalho, crescem as práticas de leitura como lazer, 77% das mulheres que trabalham fora e 66% das donas de casa leem para se distrair. Outro dado revelador, com a finalidade de avaliar as práticas de leitura e escrita e os efeitos entre as gerações, foi a participação nos deveres escolares de crianças entre 4 e 14 anos: 81% das mulheres e 66% dos homens ajudam nas tarefas em casa. Ao associar a ocupação funcional, aumenta ainda mais a participação feminina, 84% das mulheres que trabalham fora e 76% das donas de casa auxiliam crianças nos deveres escolares.

Quanto à leitura de revistas, 57% das mulheres leem revistas de fofocas como *Caras* e fotonovelas como *Contigo, Amiga*; 32%, leem revistas femininas como *Cláudia, Nova, Marie Claire*. Leem semanalmente jornais, 40% dos homens e 35% das mulheres. A percentagem de leitura de jornais é maior entre os homens, mas quanto maior é a escolaridade, menor a distância entre o número de mulheres e homens que leem jornais. Quanto às partes lidas do jornal, 53% das mulheres leem o noticiário local, enquanto 69% dos homens leem o caderno de esportes.

Em relação à leitura de livros, 85% das mulheres e 75% dos homens leem livros. As donas de casa leem menos (77%) que as mulheres que trabalham fora (87%). À medida que aumenta a escolaridade, diminui a diferença entre homens e mulheres que leem livros. Quanto às preferências, 46% da população leem a Bíblia e livros religiosos. Entre as mulheres, 56% das donas de casa e 54% das mulheres que trabalham fora leem a Bíblia e livros religiosos. Em segundo lugar, 25% das mulheres donas de casa e 37% das mulheres que trabalham fora leem romances, aventuras, policiais e ficção científica, enquanto 22% dos homens que trabalham fora leem livros.

Sobre a leitura em voz alta, os dados revelam que têm costume de ler em voz alta 67% das mulheres e 42% dos homens que possuem o ensino médio completo ou incompleto. Quando associada à escolaridade das entrevistadas, essas percentagens aumentam significativamente, 62% das mulheres que frequentaram até a quarta série, 71% das mulheres que concluíram a oitava série do ensino fundamental e 67% das mulheres que têm o segundo grau incompleto e completo leem em voz alta para as crianças. Os números mostram que a leitura em voz alta para crianças é preferencialmente uma atividade feminina.

Para levantar a produção acadêmica sobre o tema *práticas de leitura de mulheres*, recorri a Ferreira (2001) que publicou em livro e CD ROM *A pesquisa sobre leitura no Brasil 1980-2000* e ao Banco de Dissertações e Teses da Coordenadoria e Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

Ferreira (2001) classifica em nove focos temáticos as dissertações e teses sobre leitura apresentadas no período de 1980 a 2000. Encontrei em quatro focos temáticos algumas teses e dissertações que mais se aproximam deste estudo. No foco temático *Professor e Bibliotecário como leitor*, identifiquei uma dissertação, *Práticas de leitura de professora no meio rural*, de Vânia Aparecida Costa Dias, defendida em 1999 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No foco temático *Memória de Leitura, do Leitor e do Livro* localizei uma tese de livre docência, *Práticas de leitura, memórias de formação e relações de gênero: alguns estudos*, de Cynthia Pereira de Souza, apresentada na Faculdade de Educação da USP, em 2000 e, uma dissertação, *Partilhando saber e prazer: um estudo etnográfico sobre uma comunidade de leitoras*, de Clarisse Victoria Carrilho Abdalla, defendida na Faculdade de Educação da PUC-RJ, em 1995. No foco temático *Preferências, hábitos, representações e história*, encontrei uma dissertação, *Práticas de leitura com mulheres no assentamento*, de Gislaine Nóbrega Chaves, defendida em 2000, na Universidade Federal de João Pessoa (UFPB). No foco temático *Professor e Bibliotecário como Leitor*, localizei a tese de doutorado de Ana Lúcia Guedes-Pinto, *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional*, apresentada em 2000 no Instituto de Estudos de Linguagem da UNICAMP.

No Banco de Teses da Capes, busquei as teses de doutorado apresentadas no período de 2004 a 2008, disponibilizadas na página www.capes.gov.br. As buscas foram feitas por palavras-chave empregadas em várias combinações. Na primeira busca, empreguei as palavras práticas+de+leitura. Localizei apenas duas teses. A primeira, sobre práticas de leitura literária, defendida em 2005, na área de Letras, na Universidade Federal de Pernambuco; a segunda, sobre práticas de leitura de fotonovelas, na área de Educação, defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Na segunda busca, utilizei as palavras práticas+de+leitura+de+mulheres e nada encontrei. Na terceira busca empreguei apenas a palavra leitura, o que resultou em uma extensa lista de teses de diferentes áreas que empregaram a palavra leitura no resumo ou no título, porém não abordavam a leitura como objeto. Na quarta busca ao Banco de Teses usei as palavras gênero+leitura. Encontrei uma tese sobre práticas culturais de leitura de mulheres de elite da Bahia, defendida na área de História, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2004. Outra tentativa foi feita

ainda com as palavras mulheres+leitoras. Localizei uma única tese sobre a condição leitora de três gerações de mulheres da cidade de Passo Fundo/RS, defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na área de Letras, em 2004. Na última busca, com as palavras leitoras+femininas, nenhuma tese foi encontrada.

As principais referências teóricas haviam sido levantadas na elaboração do projeto de pesquisa, mas, ao iniciar minha investigação e levantar os primeiros dados sobre as práticas de leitura das mulheres deste estudo, busquei novas referências que apoiassem teoricamente os dados coletados. O processo de pesquisar fundamentos teóricos e simultaneamente analisar os dados facultou a elaboração do trabalho articulando teoria e prática.

Em Perrot (2005; 2007) busquei gestos, palavras e movimentos das mulheres na perspectiva das práticas culturais. A questão da invisibilidade das mulheres e sua história de silêncios evidenciam a ausência nos espaços públicos. A Autora mostra que, a partir da apropriação da leitura e da escrita no século XIX, as mulheres avançam nos espaços públicos. Suas práticas de leitura acompanham esse movimento, dos espaços privados para os espaços públicos, dos silêncios para as vozes, das sombras do poder masculino para relações de gênero mais igualitárias. As categorias *público* e *privado*, também abordadas por Certeau (2008a), foram indispensáveis para a análise das práticas de leitura das mulheres pesquisadas.

As práticas de leitura de mães, professoras e meninas do CRD fazem parte da vida cotidiana, com seus elementos concretos, suas tradições que se traduzem nos gestos, movimentos, enfim o que define essas mulheres nas relações socioculturais. Segundo Mayol, prática cultural

é a combinação mais ou menos coerente, mais ou menos fluida, de elementos cotidianos concretos (menu gastronômico) ou ideológicos (religiosos, políticos), ao mesmo tempo passados por uma tradição (de uma família, de um grupo social) e realizados dia a dia através dos comportamentos que traduzem em uma visibilidade social fragmentos desse dispositivo cultural, da mesma maneira que a enunciação traduz na palavra fragmentos do discurso. Prático vem a ser aquilo que é decisivo para a identidade de um usuário ou de um grupo, na medida em que essa identidade lhe permite assumir o seu lugar na rede das relações sociais inscritas no ambiente. (MAYOL, 2008, p. 39 - 40).

Para Certeau (2008a, p. 201-202), espaço é “um lugar praticado”, diferente de lugar que é “a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência.”. O Autor relaciona os binômios “espaço/lugar” e leitura/escrita, para quem a leitura é “o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito.”.

As relações entre espaço/leitura e lugar/escrita apontam uma questão fundamental para as práticas de leitura. Vivendo nos espaços do lar, família, convento, internatos, salas de aula, e permanentemente controladas e vigiadas pela família, igreja, escola e fábricas, no início do processo de industrialização, as mulheres parecem ter desenvolvido práticas de leitura relacionadas ao espaço privado. Um exemplo disso são as práticas de leitura de cartas, diários, orações e romances.

Segundo Certeau e Giard (2008, p. 203-204), espaço privado é “o território onde se desdobram e se repetem dia a dia os gestos elementares das ‘artes de fazer’, é antes de tudo o espaço doméstico”, portanto, é no espaço privado que se desenham “as sequências de gestos indispensáveis aos ritmos do agir cotidiano.”. No espaço da família, as mulheres iniciaram suas práticas de leitura, onde se instala o agir cotidiano; desenvolveram inicialmente suas práticas de leitura, entre bordados, rezas e receitas de cozinha.

Definindo a leitura como uma *operação de caça*, Certeau afirma que

A leitura é apenas um aspecto parcial do consumo, mas fundamental. Numa sociedade sempre mais escrita, organizada pelo poder de modificar as coisas e reformar as estruturas a partir de modelos escritos (científicos, econômicos, políticos), mudada em textos combinados (administrativos, urbanos, industriais etc.), pode-se muitas vezes substituir o binômio produção-consumo por seu equivalente e revelador geral, o binômio escrita-leitura. (CERTEAU, 2008a, p. 262-263).

Para Certeau (2008a, p. 93), *usos* são ações “que organizam em surdina o trabalho de formigas do consumo” e esquemas de operação são maneiras de fazer, isto é, estilos de ação em que cada um “cria para si um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua”. Nesta perspectiva, as práticas de leitura constituem-se como um jogo de *usos e operações* do leitor ao apropriar-se da escrita como um bem cultural a ser consumido. As operações, a que se refere Certeau, são relações de jogo entre o forte e o fraco, das quais resultam as ações que o fraco utiliza. Nesse jogo entram as táticas e as estratégias.

Estratégia é

o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças. (CERTEAU, 2008a, p.99).

No emprego de estratégias, o estrategista é aquele que domina o tempo ao inaugurar um lugar próprio, divide o espaço que domina no seu campo de visão e possui um saber específico que lhe dá o poder de conquistar um lugar próprio. Nesse sentido, as instituições como a escola, a igreja e a família seriam espaços de estratégias no jogo da leitura, como um lugar próprio de poder-saber que gerencia práticas de leitura como bens culturais de consumo.

De outra parte, tática é

a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei da força estranha. [...] A tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo e no espaço por ele controlado”. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. [...] Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. [...] É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco. (CERTEAU, 2008a, p. 100-101).

Leitores e leitoras movimentam-se no campo do outro, constroem trajetórias próprias, aproveitam-se das brechas para desenvolver maneiras de ler que escapam ao poder-saber e constroem suas táticas no terreno do outro. As práticas de leitura das mulheres explicitam-se nesse jogo de estratégias e táticas, por isso, as categorias *táticas* e *estratégias* são empregadas neste estudo.

Para Chartier (2009, p.178-179), “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos.”. Por isso, “uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades leitoras e as tradições de leitura.”. Contrastes que se evidenciam nas competências de leitura, isto é, nas relações dos leitores com o escrito e as formas textuais ou tipográficas. Contraste nas normas de leitura que caracterizam cada comunidade leitora ao se apropriarem diferentemente dos livros, das maneiras de ler e dos procedimentos de interpretação. Finalmente, contrastes nas expectativas e interesses que mobilizam grupos de leitores para diferentes práticas de leitura. Na análise das maneiras de ler das mães, professoras e meninas busquei identificá-las como comunidade leitora, em suas relações com o escrito.

Ao situar a escola entre as táticas culturais e as estratégias institucionais, Chartier, A. M. (2004) afirma que é necessário primeiro nos desfazermos da representação escolar da cultura, que tem como referência as obras legitimadas pela instituição encarregada de sua

transmissão e controle. Segundo a Autora, as táticas são culturais e as estratégias institucionais.

Retomando a concepção de Certeau, Chartier, A. M. (2004, p.79) afirma que:

As estratégias dominam seu espaço de ação, jogam relações de força, capitalizam seus resultados, definem projetos, impõem programas. As culturas, ao contrário, estão do lado das táticas: do mesmo modo que os falantes tomam seus enunciados de uma língua e conversam em função dos encontros, cada ator impõe, a sua maneira, sua marca própria sobre o que lhe foi dado fazer, compreender e viver. Sem dúvida, não é a posse do terreno sobre o qual se move, é no repartir das cartas de seu jogo: a cultura se joga sempre “no terreno do outro”.²

É nesse jogo de táticas e estratégias que situei as práticas de leitura das mães, professoras e meninas do CRD. Trata-se de um jogo do qual resultam ações de leitura, realizadas ora como táticas, ora como estratégias, dependendo do lugar que ocupam nesse jogo, quer nas estratégias institucionais, quer nas táticas culturais. Um exemplo são as situações de leitura que ali se realizam. Professoras usam estratégias de leitura em sala de aula, porém táticas em suas leituras pessoais. As *táticas* e as *estratégias* são, portanto, categorias de análise neste estudo.

Portanto, as práticas de leitura das mulheres do Centro de Referência Down se produziram cotidianamente nas maneiras como usam a leitura e como operam sobre ela, em possíveis “estilos de ação” que criam em suas maneiras de ler. Nessa perspectiva, as leitoras, mães, professoras e meninas percorrem trajetórias próprias, revelando permanências e mudanças, rupturas e continuidades que afetam suas práticas de leitura e os objetos lidos.

Análises recentes mostram que “toda leitura modifica o seu objeto”, que (já dizia Borges) “uma literatura difere da outra menos pelo texto que pela maneira como é lida”, e que enfim um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido. Se, portanto, “o livro é um efeito (uma construção) do leitor”, deve-se considerar a operação deste último com uma espécie de *lectio*, produção própria do “leitor”. (CERTEAU, 2008a, p. 264).

Nesse sentido, a atividade leitora é sempre uma produção de sentido, pois para Certeau (2008a, p. 266). “o texto só tem sentido graças aos seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam.”. A leitura é “uma atividade transgressora,

² Tradução minha.

irônica ou poética, de leitores (ou telespectadores) que sabem manter a distância da privacidade e longe dos ‘mestres’.”.

Para análise das leituras privadas e públicas, a referência foi Chartier (1996). O Autor mostra que elas constituíam duas representações contraditórias, uma realizada na intimidade do lar, e outra que fazia parte de um cerimonial coletivo em que uma voz lia para iletrados ou pouco letrados. As mulheres liam, sobretudo, na intimidade, provavelmente em silêncio, enquanto a leitura coletiva era realizada em voz alta, o que sugere uma relação entre leitura silenciosa e privada e leitura oral e pública. Se as leituras íntimas, individuais e silenciosas nos espaços privados tornaram-se predominantes, opostamente os objetos de leitura publicizaram-se no cotidiano com o propósito de alavancar a leitura-consumo, de leitores-consumidores, mais consumidores que leitores.

Ao apresentar mulheres e suas maneiras de ler, desde a Antiguidade aos nossos dias, utilizei algumas referências que tratam da história da leitura: Fisher (2006), Manguel (1997), Chartier e Cavallo (1999; 2002). Esses Autores abordam a leitura em sua historicidade, percorrendo os sistemas de escrita, do símbolo ao signo até os textos eletrônicos, em suportes e gêneros textuais diversos, leitores e maneiras de ler, espaços de leitura. O livro organizado por Priore (2004) foi a referência consultada para contextualizar historicamente as mulheres no Brasil, situando-as em relação ao corpo, à família, ao trabalho, à literatura, embora nenhum capítulo trate especificamente sobre leitura. O estudo mais recente de Lacerda (2000) apontou o processo de constituição das leitoras em seus relatos autobiográficos, reconstituindo suas histórias de vida e suas práticas de leitura e de escrita no fim do século XIX e começo do século XX. Rago (1985) analisa o discurso ideológico da volta da mulher ao lar no início da industrialização e crescimento urbano do país, a mulher no interior das fábricas, nos bairros e vilas de operários. Bosi (1977) subsidiou o levantamento das leituras das mulheres operárias brasileiras na década de 1970, que evidenciam práticas femininas de leitura de mulheres nos dias atuais.

A iconografia revelou-se fonte insubstituível para mostrar leitoras do passado, quase sem visibilidade na história. As imagens de cenas de leitura são documentos de maneiras de ler das mulheres, sobretudo na Idade Média, quando foram frequentemente representadas em situações de leitura. Para a pesquisa iconográfica, a leitura de Poulain (1997), que analisa as representações de cenas de leitura na pintura no final do século XIX e século XX, reafirmou o caráter privado da leitura feminina e de suas maneiras de ler. Segundo a Autora, as representações de leitoras se multiplicaram no século XX, solitárias ou acompanhadas, absortas ou mergulhadas na leitura, quase sempre mantinham com o escrito uma relação

intimista. Raramente as leitoras eram retratadas em lugares abertos e públicos. Dois textos literários clássicos também subsidiaram a análise das práticas de leitura: *Safos de Lesbos* (2003) e *Trabalhos e dias* de Hesíodo (1991).

Em Viñao Frago (2008) busquei o conceito de cultura escrita como o conjunto de produtos escritos que circulam em uma sociedade, por meio de múltiplos gêneros textuais e objetos diversos como livros, revistas, jornais, cadernos, panfletos, telas do computador, televisão e cinema, histórias em quadrinhos, agendas e, as formas como os leitores e as leitoras apropriam-se desses escritos em suas práticas de leitura. O Autor mostra que escrita e oralidade são duas práticas culturais que, embora distintas, estão profundamente imbricadas e devem ser consideradas em suas relações. Para Chartier, R. (2004, p. 12), há uma relação entre gestos e escritos que precisa ser explicitada, “o escrito está no próprio centro das formas gestuais e oralizadas das culturas antigas.” São duas culturas articuladas ao longo da história, embora não se possa confundir o estudo dos escritos com os gestos de leitura.

Chartier, Clesse e Hébrard (1996) descrevem os gestos sociais de leitura em família e o acesso das crianças à cultura escrita na infância, evidenciando as situações de leitura que fazem parte da aprendizagem da escrita, pois a entrada no mundo da cultura escrita começa desde que a criança entra em contato com escritos em casa. Ela compreende o escrito pela familiaridade que cria com esses contextos, ainda que não esteja alfabetizada. A análise desses gestos e escritos na infância das mães e professoras deste estudo poderá apontar relações entre essas experiências e suas práticas atuais de leitura.

Ao tratar das práticas escolares de leitura na constituição das leitoras, Bajard (1994) esclarece a diferença entre ler e decifrar nas relações entre a oralidade e a escrita historicamente construídas. O Autor sublinha como as maneiras distintas de ver a escrita alfabética direcionam para métodos distintos de alfabetização que ignoram ou dimensionam a autonomia da escrita em relação ao oral.

Quanto à escolarização das práticas de leitura, Chartier e Hébrard (1995) analisam a discussão generalizada da crise da leitura escolar, mostrando que a leitura funcional e a leitura consumidora de objetos culturais penetraram no espaço escolar, remodeladas pelas referências de seus mediadores, os professores. Se de um lado, a democratização da leitura levou ao abandono do patrimônio literário por leituras supostamente mais atraentes e urgentes, de outro, ela permaneceu no interior da escola como forma de trabalho. Entretanto para os Autores, “a leitura-prazer só comparece à escola como convidada, mesmo que estejam lá todos os seus suportes.” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 577).

O conceito de Vygotsky (1935) sobre o entorno elucidou o papel deste na apropriação da leitura na infância, como a formação inicial das leitoras está diretamente relacionada ao entorno da família. Ao tratar da linguagem escrita, Vygotsky (2000) mostra que para a linguagem escrita da humanidade tornar-se a linguagem escrita da criança são necessários processos complexos de desenvolvimento. Nessa perspectiva, procurei reconstituir os gestos de leitura das meninas e seus escritos.

Na teoria da enunciação de Bakhtin (1992), a vida é, por natureza, dialógica, sendo impossível conceber o homem fora das relações que o ligam ao outro. Essa relação funda a linguagem, atribui-lhe sentido e constrói sujeitos produtores de enunciados. A dialogicidade da linguagem se dá em dois sentidos: na interação entre os sujeitos do discurso e na interação entre os discursos (intertextualidade). Portanto, a interação entre os homens se dá por meio da linguagem na forma concreta de enunciados. Comunicamo-nos por meio de enunciados concretos, pelos quais a língua se realiza como algo vivo, um objeto social que supõe o diálogo. Os sentidos dos enunciados estão na atividade discursiva dialógica, ao passo que as significações das palavras se constituem no sistema da língua. A concepção bakhtiana subsidiou analisar as situações de leitura no CRD e os gestos de leitura das meninas com Down.

Para a análise das leitoras em formação, as meninas com Down e suas práticas de leitura, as principais referências consultadas foram Vygotsky (1997; 2000) e Padilha (2005). Vygotsky aborda qualitativamente as deficiências na perspectiva da história de desenvolvimento cultural de crianças com algum tipo de deficiência. De acordo, com Vygotsky (1997, p. 12) “a criança cujo desenvolvimento está comprometido pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que outras crianças da mesma idade, normais, senão desenvolvida *de outro modo*”. Em Padilha (2005) encontrei a construção do sujeito simbólico da pessoa com deficiência na perspectiva da teoria histórico-cultural. O domínio da linguagem, de acordo com Padilha (2005, p.2), poderia contribuir para “empurrar a barra que separa o normal do patológico”. A apropriação da linguagem escrita, como um instrumento cultural complexo, contribui diretamente para o desenvolvimento do pensamento, da consciência, da imaginação, e, conseqüentemente, para a superação das limitações impostas pela deficiência. A terminologia sobre deficiência utilizada neste trabalho amparou-se no documento *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão* de Sasaki (2003).

Recorri a Marin (1996), para a análise das imagens de mulheres em situação de leitura, que aborda a leitura de quadro em relação à leitura de texto, articulando o legível e o visível. De Safo de Lesbos lendo para suas alunas-amigas às imagens de mulheres leitoras do século

XX, as imagens revelaram situações de leitura de mulheres em diferentes momentos e lugares. As representações de leitura, sejam elas, iconográficas, normativas, implícitas ou representações das próprias leitoras “não mantêm jamais uma relação imediata e de transparência entre as práticas que elas deixam ver.” (CHARTIER, 2003, p.161).

Uma vez apresentados os instrumentos de pesquisa que foram utilizados para a elaboração da tese e anunciar os principais fundamentos teóricos que a sustentaram, no segundo capítulo apresento uma breve história das mulheres e de suas leituras. A partir do mito de Pandora, percorro o movimento de mulheres entre espaços privados e públicos, suas leituras e maneiras de ler, imagens de mulheres lendo, em pinturas do século XV ao século XX, finalizando com as leitoras brasileiras estudadas por Lacerda (2000) e Bosi (1977).

CAPÍTULO 2

HISTÓRIA DE MULHERES, HISTÓRIAS DE LEITORAS: ENTRE ESPAÇOS PRIVADOS E PÚBLICOS

Tendo apresentado a trajetória da pesquisa e os instrumentos teórico-metodológicos, neste capítulo traço uma breve história de mulheres no primeiro tópico, percorrendo os espaços privados e públicos em que se movimentaram historicamente. No segundo tópico, abordo caminhos percorridos por leitoras, da Antiguidade ao século XX. Imagens de pinturas mostram mulheres em situações de leitura no terceiro tópico e, no quarto tópico, as leitoras brasileiras do final do século XIX e século XX entram em cena por meio de relatos autobiográficos analisados por Lacerda (2000) e as leituras de operárias dos anos 1970 (BOSI, 1977).

A história de mulheres, do gineceu ao lar burguês, da *pólis* grega à democracia contemporânea, de uma sociedade agrícola para uma sociedade de mercado, do mundo da oralidade para o mundo da cultura escrita, revela permanências e mudanças, rupturas e continuidades que afetaram suas práticas cotidianas. Para Perrot (2005), até o final do século XIX, as mulheres foram mais imaginadas, idealizadas, representadas que descritas, narradas, contadas. Frequentemente excluídas da vida pública, não apareciam nas estatísticas, não votavam, não tinham visibilidade em arquivos públicos e só começaram a ter presença à medida que se apropriaram da leitura e da escrita. Sem visibilidade, quase não deixaram marcas, sinais, traços. Eram figurantes nos espaços públicos.

A identidade feminina resulta, portanto da invisibilidade histórica em relação à oposição homem/ mulher, uma vez que o termo gênero teoriza a diferença sexual, isto é, “não se pode conceber a categoria mulheres, exceto se elas forem definidas em relação aos homens, nem homens, exceto quando eles forem diferenciados das mulheres.” (SCOTT, 1992, p.87). Outras categorias provenientes das diferenças na diferença vêm sendo estabelecidas e, são indispensáveis para ampliar o foco da história das mulheres, no leque de diferenças profissionais, religiosas, econômicas, étnicas e educacionais.

2.1 História de mulheres

Optei por começar pelo mito de Pandora que representa a dualidade feminino/masculino e, como fenômeno cultural, a transição do mundo das tradições e da

cultura oral para o mundo da história e da cultura escrita. Essa relação marcou a história das mulheres que, por longo tempo, permaneceram nos espaços privados e na oralidade. Se a história das mulheres é uma história de silêncios, como afirma Perrot (2005), isso se repete nas histórias de leitoras. É necessário descobrir nas entrelinhas a sua presença quase invisível.

De acordo com Brandão (1999), o mito é um relato de um acontecimento ocorrido nos tempos do princípio, uma representação coletiva para explicar o mundo. Um deles conta a história da primeira mulher de carne e osso, dotada de linguagem humana, Pandora. Zeus dirigindo-se a Prometeu, para se vingar do fogo roubado, teria enviado em lugar do fogo uma mulher, criada com a finalidade de ser castigo para a humanidade. A primeira referência escrita do mito de Pandora está na obra de Hesíodo, escritor grego do século VII a.C. O Autor narra que

Antes vivia sobre a terra a grei dos humanos
a recato dos males, dos difíceis trabalhos,
das terríveis doenças que ao homem põe fim;
mas a mulher, a grande tampa do jarro alçando,
dispersou-os e para os homens tramou tristes pesares.
(HESÍODO, 1991, p.29).

Essa primeira mulher, modelada na argila e animada pelo deus Hefesto com a colaboração de todos os imortais, a quem o mensageiro dos deuses deu o dom da palavra e o nome de Pandora, aquela que possui todos os dons, trouxe para a humanidade a velhice, o trabalho, a mentira, a paixão e a loucura. Até então os homens viviam em paz, livres do mal, das doenças, da fadiga, mas quando Pandora movida pela curiosidade feminina abriu a jarra que havia trazido do Olimpo, presente de núpcias de Epimeteu, a desgraça e as calamidades abateram-se sobre a humanidade; apenas a esperança restou no jarro, encerrando a Idade de Ouro da humanidade. (BRANDÃO, 1999).

Em *Trabalhos e dias* de Hesíodo (1991), o mito de Pandora pode ser lido como um momento de transição da civilização grega. Surgida em um momento de mudanças, a obra de Hesíodo retrata o conflito da passagem do mundo das tradições e da oralidade, para o mundo da história e da escrita, do monetarismo. Ao situar o mito no período de transição das tradições de uma sociedade agrícola para uma sociedade de mercado, ampliam-se suas possibilidades de leitura.

O aparecimento da agricultura mudou a organização tribal-familiar ao redor do patriarca e da terra. Um patriarca precisava de várias mulheres para uma prole numerosa que o ajudasse nas tarefas agrícolas. O principal papel das mulheres era exatamente a geração de

filhos ao patriarca. Os conceitos de espaço e tempo, vinculados à terra, eram regrados por valores concebidos numa totalidade orgânica. O grande, o belo e o bom, o verdadeiro e justo não podiam ser separados e tomados individualmente. (ALMERÍA, 2006).

O conflito entre esses valores da cultura agrária e a nova cultura mercantilista está presente no mito de Pandora. Assim, o castigo de Prometeu, por ter-se rebelado contra Zeus, supõe a ruptura da unidade de valores beleza/bondade, porque o monetarismo destruiu os valores da tradição ameaçados pelo novo valor, a sedução. Se nas tradições a beleza era vinculada à figura das mulheres, Hesíodo retirou da beleza de Pandora os valores agregados. Segundo Almería (2006), depois de Hesíodo, os gregos entenderam a figura do homem bom como essencialmente masculina, ignorando que Pandora representava esse ideal supremo de alma bela. Por isso, o mito de Pandora, visto como a separação irremediável da unidade de valores do mundo das tradições, é também a separação do homem e da natureza.

Lessa (2004) revela uma face feminina das mulheres atenienses, que chamou de modelo de *Mélissa*, dando-lhes contornos próprios e desconstruindo o modelo idealizado que excluía as mulheres dos espaços públicos, durante os séculos V e IV a.C. Para o Autor, a esposa *bem-nascida* não era apenas a mulher silenciosa, mantida reclusa no interior de sua casa para cuidar dos filhos e das artes de fiar, tecer e bordar. O Autor mostra como as mulheres se constituíram em grupos femininos mais ativos na sociedade *políade*, que constituía uma unidade de oposições onde conviviam cidadão e não-cidadão, livre e escravo, pobre e rico, civilizado e bárbaro, homem e mulher, com participação informal na *pólis* que era a cidade. Estabelecendo relações no espaço público, ainda que informais, as esposas *bem-nascidas* nem sempre permaneceram silenciosas no interior do gineceu, embora fossem destinadas a se casar muito jovens para gerar filhos e administrar o *oîkos*, o espaço doméstico em que passavam a maior parte do tempo. Segundo Lessa (2004, p.12), essas mulheres

eram as esposas legítimas dos cidadãos atenienses, através de *táticas*, criaram lugares sociais de participação e fala, organizaram espaços específicos de validação social, constituíram redes sociais informais cujo elemento de coesão era a amizade – *phília* – e atuaram na integração e reprodução da estrutura *políade* através das práticas rituais e das festas cívicas públicas e políticas.

Atuando indiretamente na estrutura da *políade*, as atenienses saíram do espaço privado para o público, lugar social destinado ao homem, espaço de poder masculino. Para essas mulheres havia o espaço de esposas bem-nascidas atenienses no *oîkos* e os lugares de participação e de fala, tendo como elemento de coesão a *phília*, a amizade com vizinhas,

parentes e associações religiosas na sociedade *políade*. As esposas legítimas conquistaram seu espaço cívico na *pólis*. Para Lessa (2004, p. 13), o cívico

excede os meios formais de participação, bom como os espaços físicos tradicionais para tais práticas e os segmentos sociais masculinos. Ele engloba as formas de participação informais e a diversidade de grupos sociais que compõem a *pólis*, favorecendo a desconstrução da noção fixa de passividade feminina.

As táticas utilizadas pelas esposas bem-nascidas, constituindo grupos informais de participação e fala, colaboraram para que elas criassem uma identidade feminina própria dentro do sistema hierarquizado e pluralista da estrutura da *pólis*, sem enfrentar diretamente a ordem estabelecida ateniense e o poder masculino no espaço público. Assim, alcançaram relativa autonomia dentro do espaço social, ampliando para além do *oikos* sua participação ativa. (LESSA, 2004).

Apropriar-se da palavra nos espaços públicos foi uma luta árdua para as mulheres méliissas. Sempre associada ao masculino, a palavra era o “equipamento político” para a comunicação entre os cidadãos nos espaços públicos, usada como ferramenta para o debate, o discurso, a oratória, uma vez que a política se baseava na palavra. Assim, a palavra transformou-se em instrumento de poder que se estendeu a toda *Koinonía*³, unidade cívica entre os cidadãos na *pólis*. Restou às méliissas, por meio de táticas, criarem formas indiretas de comunicação como a tecelagem.

Entretanto como boas mães e esposas junto ao cidadão pleno, as mulheres méliissas não podiam se furtar ao uso da palavra como forma de afirmar a identidade de cidadãos exemplares de maridos e pais, e legitimar a cidadania do homem grego. Coube então a elas desempenhar dois papéis: de um lado, como filhas e esposas precisavam estar sempre atentas às consequências de uma informação que circulasse fora do *oikos*, isto é, do espaço privado, doméstico; de outro, como vizinhas e parte de uma comunidade, deviam veicular informações para legitimar a cidadania masculina nos espaços públicos.

Na Idade Média, segundo Perrot (2007), pertencer ao espaço público era uma honra para um homem, mas uma vergonha para uma mulher. A divisão de espaço público e espaço privado que marcava o lugar social de homens e mulheres permaneceu, ainda que as relações sociais houvessem sofrido mudanças significativas. As mulheres ocupavam uma posição

³ Lessa (2004, p.92), citando Lewis (1996), esclarece que “pertencer a uma *Koinonía* significava dividir entre si as informações disseminadas, ou seja, implicava estar inteirados dos acontecimentos e dos saberes da sociedade”.

secundária em relação aos homens na Idade Média. No campo ou na cidade, elas eram vistas pela igreja, pelos homens e por elas mesmas como figuras instáveis, desconfiadas, frágeis. (KLAPICH-ZUBER, 2002).

Para Piponnier (2002), na Idade Média, a igreja incorporou o feminino como uma categoria abstrata, em uma sociedade em que a ordem estabelecida estava subordinada à idéia de hierarquia. O feminino era algo inferior em relação ao masculino, construindo dessa forma uma imagem inferior e negativa das mulheres que se opunha à imagem positiva e superior dos homens. Fundamentos teológicos, como a inferioridade de Eva, sustentaram o feminino/masculino dos primeiros tempos do cristianismo e explicavam os preconceitos contra a mulher. Foi um tempo marcado pelo cristianismo, com uma presença muito forte da igreja, em que o próprio tempo foi cristianizado: missas aos domingos e festas religiosas que definiam o calendário de religiosos e leigos, dias que celebravam a memória de santos, horas marcadas pelos *Livros de horas* que se multiplicaram chegando até as mulheres.

Segundo Manguel (1997), as mulheres da Idade Média eram educadas para o lar. Se pertencessem a uma família aristocrática ou de mercadores eram treinadas para damas de companhia ou para administrar uma propriedade, o que exigia alguns rudimentos de leitura e escrita. Filhas de artesãos e comerciantes aprendiam as artes com seus pais. As camponesas não recebiam nenhuma instrução. As religiosas exerciam atividades intelectuais, mas eram vigiadas pelos superiores das ordens religiosas.

No século XIX, a cidade burguesa configurou-se como espaço masculino e a casa como espaço feminino, o estreito território em que as mulheres circulavam vigiadas de perto pelo olhar masculino. Nos espaços públicos, economia e política eram assuntos de homens que se reuniam nos cafés, bancos, clubes e bibliotecas. As mulheres pobres só eram percebidas em grupos, como entidade coletiva e abstrata, quando iam às feiras, às peregrinações religiosas, casamentos. A maioria vivia no mundo da oralidade, eram analfabetas; só bem mais tarde, as operárias deixariam traços de sua vida pública, mas quase nada sobre suas práticas cotidianas. Mulheres burguesas foram inseridas nos espaços públicos inicialmente como ornamento. Desfilavam roupas e adereços que tinham como finalidade exibir a posição social ou a fortuna de seus maridos, enquanto as mulheres do povo apareciam publicamente apenas quando “seus murmúrios inquietam em caso de pão caro, quando fazem algazarra contra os comerciantes ou os senhorios, quando ameaçam subverter com sua violência, uma passeata de grevistas.” (PERROT, 2005, p. 34).

Portanto, até o final do século XIX, o que se vê é uma história de mulheres pautada por silêncios, eventualmente vozes que soam ameaçadoras nos espaços públicos. Apesar desse

processo de apagamento, as mulheres avançaram. Aprender a ler e a escrever trouxe uma nova perspectiva de vida; vieram os livros de reza, os diários, os romances, as revistas femininas, a correspondência. Passaram a frequentar a escola, foram para a universidade, para o trabalho nas fábricas, para as ruas, ganharam o mundo.

No Brasil, com a ascensão da burguesia no século XIX, a família, as atividades femininas e suas tarefas domésticas se reorganizaram no interior de novas alternativas de convivência social no período de urbanização do país. O ideal de um ambiente familiar sólido, um lar acolhedor, uma esposa e mãe dedicada ao marido e aos filhos, longe do trabalho produtivo e alicerçado nas relações senhoriais transformaram as relações sociais do tipo burguês que implicavam abolir comportamentos tradicionais de família, vizinhança, compadres e tutela para a modernização da cidade. Nesse contexto, a rua configurou-se como novo espaço público em oposição ao espaço privado da casa, marcando um processo de privatização da família e conseqüentemente das práticas de leitura das mulheres. A mulher burguesa, pertencente à elite, circulava com mais freqüência nos cafés, encontros sociais, bailes. (D'INCAO, 2004).

Ainda no século XIX, no sertão nordestino, mulheres de famílias abastadas, como as filhas de fazendeiros, não frequentavam escolas; apenas uma minoria aprendia a ler com professores particulares que se deslocavam até à casa da aluna para ensinar as primeiras letras. Essas mulheres, muitas vezes, apenas assinavam o nome. Reclusas em casa, bordavam, costuravam, tocavam piano, enquanto os homens da família saíam para estudar, liam os clássicos em latim e conheciam o grego. (FALCI, 2004).

Nas primeiras décadas do século XX, as mulheres e crianças constituíam boa parte do proletariado no Brasil. As operárias da indústria têxtil tinham extensas jornadas de trabalho, eram mal remuneradas e sofriam constantemente assédio sexual. Parte delas militava no movimento anarquista e lia matérias sobre mulheres anarquistas, como Emma Goldman e outras leituras, nos periódicos *A terra livre*, *A lanterna*, *A plebe*, *A voz do trabalhador*. (RAGO, 2004).

No final do século XX, décadas de 1980 e 1990, as mulheres brasileiras estavam definitivamente no mercado de trabalho, nas escolas, nas ruas, nos movimentos sociais. Mesmo com a conquista de direitos trabalhistas e melhores condições de vida, continuaram ganhando salários bem mais baixos que os homens para realizar o mesmo trabalho e, ainda encontravam dificuldades para ingressar em diversas áreas de trabalho devido à falta de escolarização. (GIULIANE, 2004).

2.2 Histórias de leituras e leitoras

Fischer (2006), em sua história de leitura percorre o escrito desde o símbolo que se tornou signo até os textos eletrônicos, em suportes e gêneros textuais diversos, leitores, maneiras de ler e espaços. Trata-se de uma história de leitura dos vários sistemas de escritas. Já Cavallo e Chartier (1999; 2002) elaboram uma história de leitura a partir dos leitores, viajantes em terras alheias, e os modos de organização e circulação que dão aos textos significações. Entre um e outro, procuro alinhar os caminhos percorridos pelas leitoras.

Na Grécia Antiga, as leituras femininas já se diferenciavam da leitura de textos dramáticos e épicos, os preferidos pelos homens. De acordo com Fischer (2006, p. 55),

os primeiros romances gregos – nunca um gênero literário de extrema popularidade, haja vista os poucos fragmentos que sobreviveram – eram compostos por uma leitura mais leve, destinada ao entretenimento, com um requinte de linguagem indicando uma leitura feminina culta.

Em Roma, a partir do final da República, nos séculos II e I a.C., havia uma faixa maior da população que participava da vida pública, o que exigia frequentemente a leitura de textos, aumentando o número de mulheres escravas ou libertas que liam e escreviam. Diferente da Grécia, em Roma, na Itália romanizada e outras províncias, homens e mulheres liam e escreviam.

No século IV, uma religiosa, chamada Melânia, que viveu em Roma por volta de 383-389 d.C., destacou-se como bibliófila, amante dos livros. A jovem foi elogiada por Gerônimo, erudito romano, provavelmente o autor de *Vita Melaniae Junioris*, livro em que descreveu a paixão de Melânia pelas leituras em duas línguas: o latim e o grego. Santa Melânia lia a Bíblia repetidamente e fazia cópias manuscritas que eram oferecidas aos santos devotos. O Ofício Divino ou Liturgia das Horas, ritual de oração pública e comunitária da Igreja Católica, era recitado de cor por ela. Sua prática de leitura consistia em ler, fazer cópias e recitar de cor os textos religiosos. Santa Melânia

lia o Antigo e o Novo Testamento três ou quatro vezes por ano, escrevia aquilo que tinha necessidade e distribuía aos santos a cópia escrita de sua própria mão. Ela recitava o Ofício com as virgens, suas companheiras, e recitava de memória com uma música particular os salmos remanescentes. Ela lia com tal assiduidade o tratado dos santos que nenhum livro que se pudesse encontrar lhe era desconhecido.⁴ (MELANIA la Santa, 2009).

⁴ Tradução minha.

Ainda no século IV, São Cirilo de Jerusalém (315-386) fazia um apelo às mulheres de sua Paróquia para que lessem silenciosamente durante as cerimônias. Para Fischer (2006), no século IV, as mulheres cristãs de Jerusalém, que tinham recursos, possuíam seus próprios livros de preces ou hinos e provavelmente lessem silenciosamente. No século V, Sidônio (430-486), poeta e funcionário do Império Romano, bispo e santo da Igreja Católica, teria repreendido um amigo por separar em sua biblioteca particular os livros clássicos próximos aos assentos dos homens, enquanto os cristãos ficavam ao lado das mulheres. Em algumas casas de campo havia bibliotecas; os clássicos em latim eram lidos pelos homens e as obras religiosas, pelas mulheres, mas a maioria dos leitores romanos preferia e adquiria obras de gêneros populares que empregavam a retórica convencional.

Se na Antiguidade a leitura consistia em ouvir a fala do papiro que priorizava a oralidade, na Idade Média, a leitura passou a ser a visão do pergaminho. Ainda que a oralidade tivesse seu papel, os olhos passaram a ler junto com a língua. Essa união gerou um conflito e uma nova maneira de ler. Oralidade e escrita interpenetraram-se. O ato de ler em público, em voz alta, coletivo e partilhado foi sendo substituído pela leitura individual, privada e solitária. O leitor lia com os olhos, lia para si, uma experiência individual que modificou seu comportamento. Entretanto, o ato público de ler em voz alta permaneceu e os autores continuaram dirigindo-se diretamente para seu público, inclusive o feminino. Essa mudança iria afetar diretamente as práticas de leitura de mulheres, que começaram a ler silenciosamente nos espaços privados, sem a mediação da voz masculina.

Na Alta Idade Média, os livros ganharam importância, transformaram-se em mercadoria cara e patrimônio para herança. A leitura de textos religiosos era predominante. Um dos livros mais populares, o saltério (cento e cinquenta salmos da Bíblia), escrito em latim, continha hinos, louvores, canções de peregrinos. Freiras assim como monges, freqüentavam a capela sete vezes ao dia para a leitura do saltério. A Igreja exerceu forte influência sobre as religiosas e leigas, direcionando-as para práticas de leituras religiosas. Entre as mulheres leigas havia também escritoras e leitoras que eram admiradas. Maria da França, nascida na França, mas viveu na Inglaterra no final do século XII, teria escrito pequenos poemas narrativos e fábulas que revelavam suas leituras dos clássicos e da Bíblia, como no poema *Yonec* em que descreveu uma velha senhora recitando versos do saltério. (FISCHER, 2006).

O *Livro de horas* tornou-se no século XII o livro mais popular da Europa. Adaptado para leigos, trazia um calendário com os dias santos, preces, ofício dos mortos. De bolso, podiam ser facilmente carregados para a capela, principalmente pelas mulheres, leitoras

devotas, que não precisavam mais nenhuma mediação para dirigir-se a Deus. Segundo Fischer (2006, p. 155), “as mulheres que possuíam livros de horas também tinham a Palavra de Deus, a qual, por meio da alfabetização, podia ser conhecida por elas, sem a mediação masculina.”. Foi bastante utilizado como manual para alfabetizar crianças e, era sempre uma mulher, mãe ou ama-seca que ensinava o abecedário utilizando o *Livro de horas*.

No final da Idade Média, enquanto leitores/ ouvintes escutavam a ladainha cristã de uma só voz em coro, eruditos humanistas liam em silêncio misturando vozes e idiomas, sem a mediação da Igreja. A oralidade, já enfraquecida, deparou-se com a prensa de parafuso inventada por Gutemberg. A página impressa mudou o comportamento dos leitores, as maneiras de ler, os suportes e os gêneros textuais. O livro tornou-se acessível à medida que as prensas se multiplicaram. Leitores e leitoras tiveram mais acesso aos livros e à leitura.

No século XVI, mulheres se firmaram no público de leitores, como Louise Labé de Lyon, que, mesmo não pertencendo à realeza ou ordem religiosa, destacou-se em sua atividade literária, com sonetos e elegias. Em sua biblioteca particular, ela lia em latim, francês, italiano e espanhol, sendo responsável pelo principal salão literário de Lyon. Elizabeth I (1558-1603), também conhecida como Isabel I, descreveu sua leitura religiosa como um alimento para o espírito. Para ela a leitura das Sagradas Escrituras, que degustava em suas reflexões e guardava na memória para amenizar a amargura da vida, tinha o sabor das ervas. (FISCHER, 2006).

Na Alta Idade Média, mulheres letradas de ordens religiosas, como as dominicanas, dedicavam-se à educação de meninas, deixando de lado a leitura dos clássicos. As religiosas incluíram um estudo teológico para meninas que não havia nos livros de gramática para meninos educados em escolas públicas. Contudo, para a Igreja Católica, estudar não era uma função feminina; às mulheres cabia o papel de boas esposas e boas mães. Mas a reação da igreja não impediu que mulheres lessem e escrevessem como a mística e anacoreta Julian Norwich (1342-1421), inglesa, cuja obra *Revelações do Amor Divino*, foi condenada e, no entanto, sobreviveu aos séculos. Fischer (2006, p.215) relata que “a própria Teresa de Ávila, da Espanha (1515-1582), por exemplo, que depois reformaria a ordem das Irmãs Carmelitas, era uma leitora contumaz, mesmo de romances de cavalaria.”.

No início do século XVI, mais de oito milhões de livros circulavam na Europa. A classe média usava a leitura para desafiar a aristocracia, assim como nos séculos anteriores, a aristocracia havia utilizado para enfrentar a Igreja. Mulheres de classe média, esposas de comerciantes e proprietários de lojas aprenderam a ler para ajudar a família nos negócios e

faziam a escrituração e a contabilidade. Essas novas leitoras escolhiam títulos mais populares para ler, direcionando as publicações desse gênero que se multiplicaram.

No século XIX, segundo Lyons (1999, p.167), “possivelmente mais mulheres do que se imagina eram então capazes de ler”, embora não soubessem escrever, pois a Igreja Católica aconselhava que seus fiéis lessem a Bíblia e seu catecismo, mas considerava que a escrita traria uma perigosa independência às mulheres. Nas escolas da Europa, o número de meninas era bem menor que de meninos; parece ter sido o crescimento do público leitor feminino que acelerou as taxas de alfabetização das mulheres. A *Bíblia*, o *Livro de horas* e a *Vida dos santos* eram as principais leituras femininas no espaço privado do lar.

Outros objetos de leitura, gêneros textuais e suportes passaram a fazer parte das práticas femininas de leitura no século XIX: revistas, romances populares e livros de cozinha. As mulheres trocavam confidências sobre manuais práticos e romances lidos. Nos jornais, liam os romances publicados em fascículos e as notícias locais, os *faits divers*. Com textos recortados e colados, improvisavam pequenas bibliotecas que compartilhavam com outras mulheres. Mas o tempo destinado à leitura era só depois que cumprissem as tarefas domésticas e, por isso, era comum reclamarem que não tinham tempo para ler. (LYONS, 1999).

Segundo Lyons (1999), no século XIX, leitoras foram frequentemente representadas na pintura em leituras íntimas, mergulhadas nos livros ou distraidamente folheando uma revista; leituras individuais e privadas que parecem relacionadas ao desenvolvimento da leitura silenciosa na privacidade. Seguem-se, no próximo tópico, imagens de pinturas dos séculos XV ao século XX que mostram mulheres em situações de leitura.

2.3 Representações de leitoras

As imagens analisadas neste tópico são pinturas de Raffaello, Bronzino, Nicolaes Maes, Jean François de Troy, Carl Larsson e Edward Hopper e Almeida Júnior que sugerem a diversidade de práticas de leitura em diferentes momentos, lugares, objetos de leitura, finalidades que caracterizaram situações de leitura de mulheres.

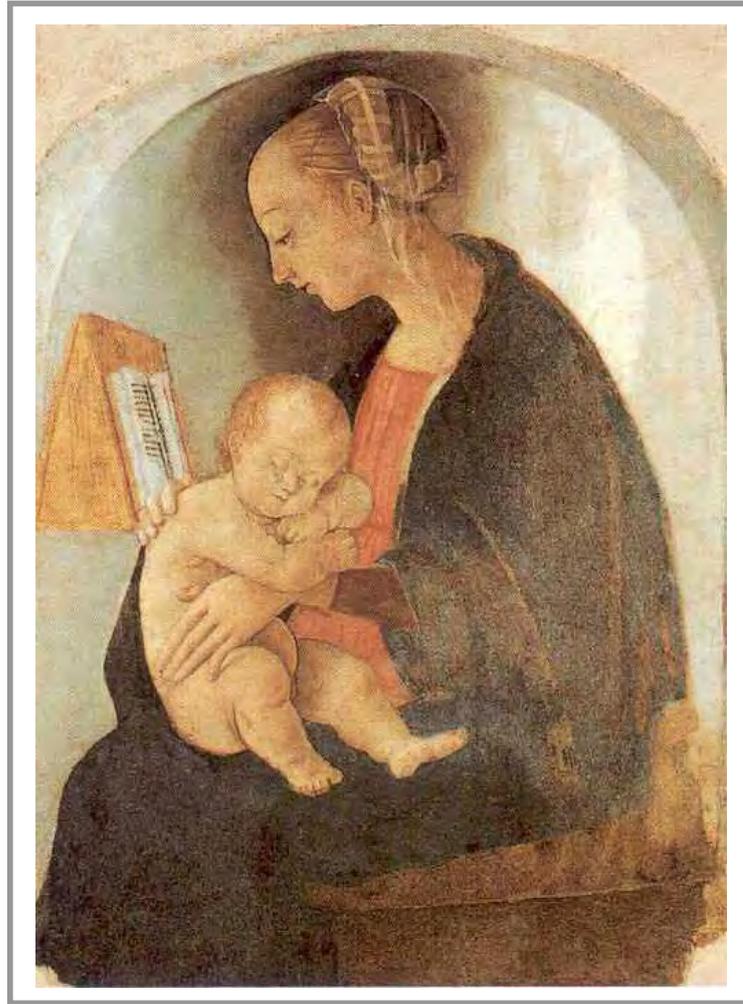
Ao tratar da leitura de imagens, Chartier (1996, p. 22) alerta para a identificação das diferenças, ao mesmo tempo em que ressalta

as estreitas relações estabelecidas na tradição ocidental entre textos e imagens, leitura do escrito e ‘leitura’ do quadro, incitam a colocar como centrais as relações entre as duas formas de representação, que sempre se excedem uma à outra, mas [...] sempre articulam o visível sobre o legível.

No final do século XIX e século XX, as representações de mulheres lendo multiplicaram-se. Poulain (1997) mostra que foram retratadas solitárias e acompanhadas, distantes e atentas à leitura, mas repetidamente numa relação intimista com o escrito, nos espaços privados. No começo do século XX, raramente apareciam lendo em público. Em casa, eram representadas lendo para os filhos ou entre elas, em situações de leitura como atividade feminina, em meio à costura, bordados e fazeres domésticos. A Autora observou que as representações sempre diziam algo do social, embora não dessem conta fielmente, pois a obra de arte é espaço de criação do artista que se dirige a um público diversificado.

Se uma página escrita é lida e um quadro é visto, que fronteiras existiriam entre ler um texto e por extensão ler um quadro? Marin (1996) responde a esta questão, apontando três características fundamentais que permitem falar em leitura de quadro. Primeiramente, considera que a página escrita contém elementos de iconização (espaços, sinais, marcas) que provocam efeitos de visualização, de tal forma que a página escrita ou impressa é, ainda que imperceptivelmente, visualizada. Eis uma primeira fronteira em que a leitura do quadro e a leitura do texto se interpenetram. Em seguida, o Autor propõe um método de pesquisa que exponha as relações entre o legível e o visível, delineando campos teóricos pertinentes que situem as diferenças e semelhanças entre a leitura do texto e a leitura do quadro. Uma terceira característica de seu estudo é dimensionar pontos de ligação e de oposição entre o legível e o visível.

Na Idade Média, pinturas da Virgem lendo foram recorrentes. Eram representações de mulheres lendo que transmitiam o sentimento de devoção pelo escrito sagrado a que se tinha acesso apenas pela fé cristã, por intervenção de uma autoridade da Igreja que representava o divino. A pintura 2 é de Raffaello e apresenta a Virgem lendo.



PINTURA 2 - A VIRGEM COM O MENINO (1498). RAFAELLO.

Rafaello (1483 – 1520), pintor renascentista representou a Virgem de perfil. Sobre sua cabeça um fino véu. Em seu colo dorme o menino Jesus. Ela dirige o olhar à página aberta de um livro sobre um suporte, sem tocá-lo. Poderia ser a *Bíblia* ou o *Livro de horas*. Ao fundo, uma abóbada lembra o interior de um templo e emoldura a figura da Virgem, destacando-a. Segundo Fischer (2006, p. 155), na Idade Média, “como muitas damas carregavam os livros de horas para o ofício divino, pintores medievais começaram a exhibir a Virgem Santa como uma delas, com o livro na mão.”.

A imagem que se segue é uma fotografia tirada de uma escultura de Santa Ana ensinando Maria a ler, que se encontra no Centro Cultural de São Francisco, em João Pessoa, PB. De acordo com Souza (2002), Santa Ana foi a segunda santa mais cultuada no Brasil Colônia, representada como mãe, mestra e guia. As imagens vieram de Portugal, sem data e sem nome, a partir dos séculos XVII. As imagens menores, como a apresentada neste estudo, eram feitas para a devoção doméstica e cabiam nos oratórios das famílias. As imagens de Santa Ana, como mestra de Maria, representavam o papel de educadoras que as mães deviam

exercer em casa, numa sociedade em que poucos sabiam ler. “Mais do que um instrumento de saber, o livro é um canal de comunicação, destinado à Maria e também ao fiel que contempla a imagem”. (SOUZA, 2010, p. 243).



FOTO 1 - SANTA MESTRA. CENTRO CULTURAL DE SÃO FRANCISCO.

A imagem mostra uma escultura de Santa Ana ensinando a Virgem Maria a ler. O próprio título, *Santa Mestra* evidencia uma situação de ensino de leitura. Observa-se que Santa Ana, ajoelhada sobre uma perna, parece acompanhar a leitura das primeiras letras de Maria; ambas seguram o livro. Santa Ana apenas com a mão direita, como se conduzisse a leitura. A menina segura o livro, uma das mãos apoiada sobre a página escrita, parece acompanhar o movimento dos olhos que leem. Mãe e filha partilham o mesmo objeto de leitura, sugerindo uma leitura compartilhada.

O devotamento a uma santa, entre tantas outras, que foi representada com um livro aberto, ensinando a filha a ler, na sociedade brasileira iletrada do século XVIII, tem suas

razões. Segundo Lopes (2001, p. 57), “a evidência da própria imagem pode ser considerada indicador do crescimento, do conhecimento e da alfabetização das mulheres.”.



PINTURA 3 - *RETRATO DE UMA MOÇA COM UM LIVRO* (1545). BRONZINO.

Retrato de uma moça com um livro, quadro de Bronzino (1503–1572), pintor italiano, predominantemente palaciano, considerado um dos maiores representantes do maneirismo. Quando pintou o quadro, Bronzino trabalhava para a família Médici; era o pintor favorito do próprio Cosme de Médici que governava Florença. A pintura 3 retrata, possivelmente, uma jovem da nobre família. Ela segura um livro fechado com a mão direita, em direção ao coração, evidenciando que o objeto não era somente o suporte da escrita. O livro de capa preta está fechado com um laço de fita a envolvê-lo, sugerindo o mistério da Palavra Divina ali guardado. A vestimenta fechada e o corpo apumado reafirmam o cerimonial de devoção diante do objeto, que lido ou não, era acima de tudo reverenciado. Embora o olhar sugira certo distanciamento da leitora, seu semblante evidencia uma devota desse objeto sagrado, provavelmente o *Livro de horas*.



PINTURA 4 - *VELHA DORMINDO* (1656). NICOLAES MAES.

Nicolaes Maes (1634- 1693), pintor holandês, barroco, de gênero doméstico e retratos, tinha como temas favoritos mulheres fiando, cozinhando ou lendo a Bíblia. Do século XVII, o quadro de Nicolaes Maes mostra uma velha senhora, sentada, dormindo. Sobre o colo, um livro aberto e uma lente de aumento indicam que ela lia. À sua esquerda, sobre uma mesinha coberta por uma toalha vermelha, há um livro aberto ao meio, com o canto esquerdo da página dobrada evidenciando que a leitora possivelmente marcou a página lida; um pouco abaixo do livro, um tear, objeto de trabalho manual marca a presença do trabalho feminino. O tear e o livro sagrado representariam as atividades femininas de tecer e de ler no espaço doméstico que o pintor retratou em vários quadros. Com os fios tecidos no tear e as palavras no texto, a velha senhora parecia produzir a vida material e a vida espiritual. A vestimenta desprovida de qualquer luxo põe em relevo uma artesã. Na cabeça, um manto branco, que desce sobre os ombros, remete à cabeça coberta em sinal de respeito à Palavra Divina.

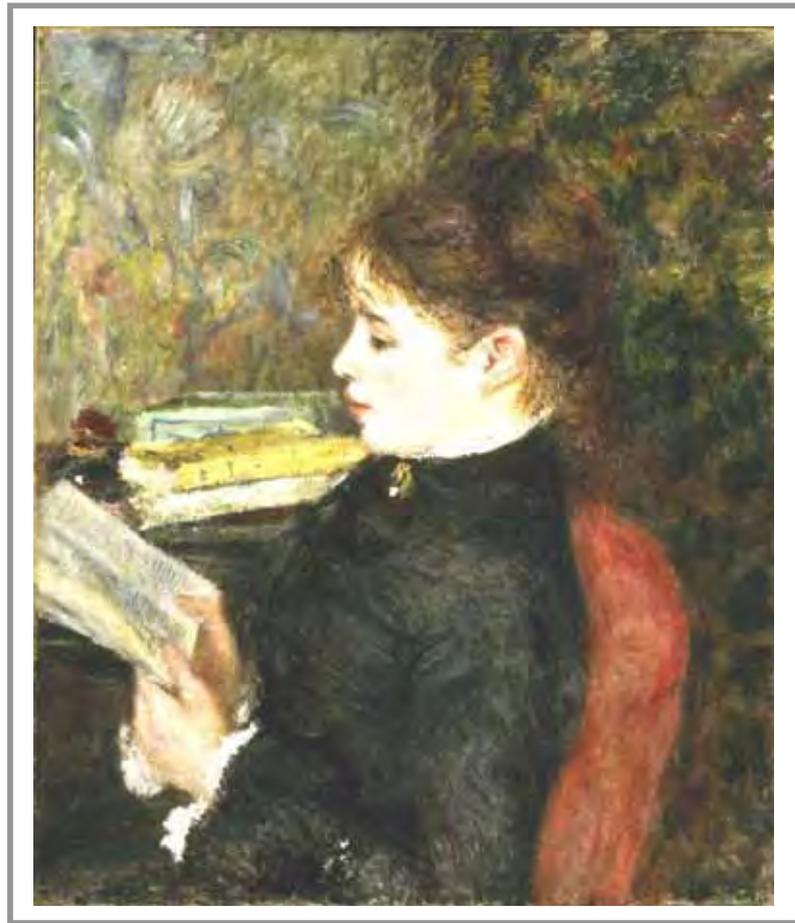
No século XVIII, as situações de leitura na pintura foram representadas em movimentos alternados, ora imagens de homens, mulheres, crianças lendo solitariamente, ora leituras coletivas. A imagem que se segue mostra uma leitura partilhada.



PINTURA 5 - A LEITURA DE MOLIERE (1728). JEAM-FRANÇOIS DE TROY.

Jean-François de Troy (1679-1752), pintor francês barroco retratou em *A leitura de Molière* a prática da leitura coletiva, em voz alta. Um grupo aristocrático de cinco mulheres deleita-se com a escuta do texto; uma delas inclina-se para ver o escrito. Apenas um homem entre elas ouve a leitura. O ambiente é sofisticado, poltronas estofadas, cortinas, paredes forradas, enfeites compõem um cenário de um salão em estilo barroco. As vestimentas que as mulheres trajam evidenciam o luxo da aristocracia. Corpos languidamente acomodados nas poltronas sugerem uma leitura descontraída, em que as mulheres parecem familiarizadas com a escuta. Num momento de pausa, os olhares revelam o prazer da elite em torno do livro.

No século XIX, a pintura retratou o crescimento das leituras solitárias e partilhadas, intensivas e extensivas, das leitoras com livros fechados ou abertos, solitárias ou acompanhadas, na intimidade ou em público. A pintura 6 mostra uma leitura íntima.



PINTURA 6 - A LEITORA (1877). RENOIR.

Do século XIX, o quadro de Pierre Auguste Renoir (1841-1919), pintor francês, representa uma prática de leitura silenciosa e solitária no quadro *A leitora*. Uma jovem, de perfil, sentada segura um livro aberto, com os olhos voltados para o texto e o corpo apumado na cadeira. Um jogo de luz e sombra põe em evidência a luz que parece emanar da leitura do livro e iluminar a leitora. O vestido preto acrescenta seriedade ao ato da ler. Os livros tipo brochura parecem bastante manuseados, dispostos ao lado do tinteiro sugerem uma leitora assídua e remetem à cotidianidade de suas leituras.

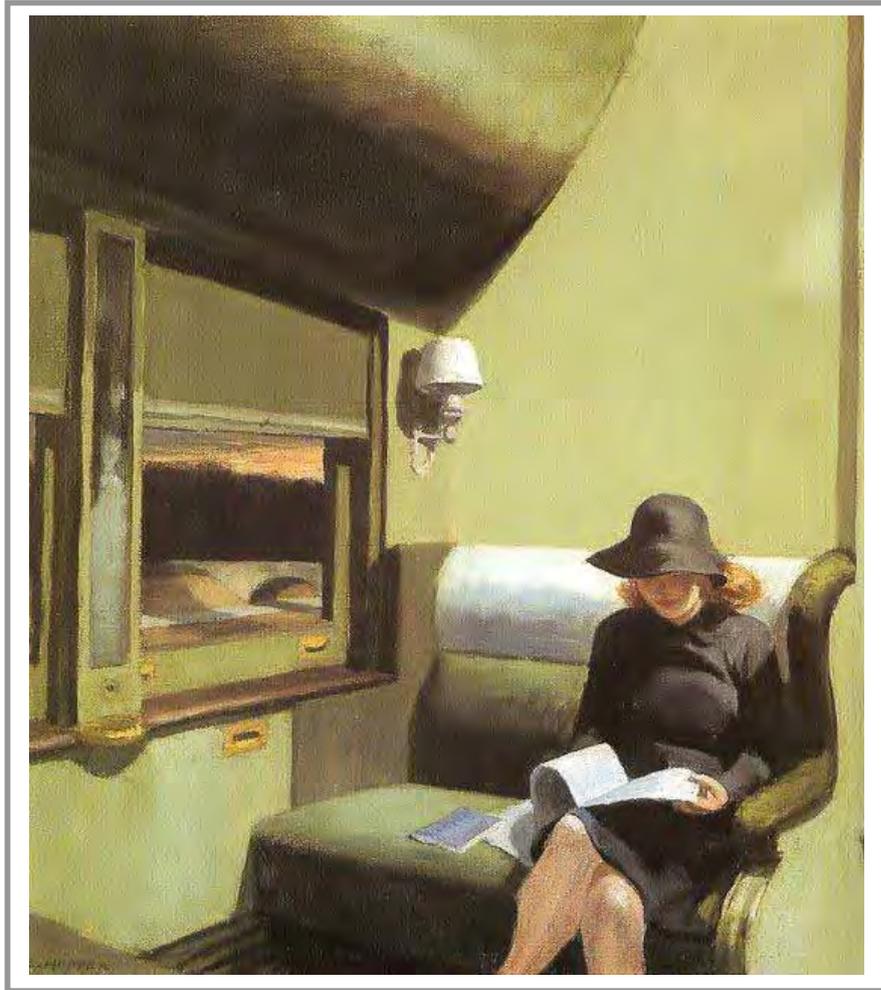
Nas representações de leitura, já no século XX, ficam em evidência mulheres lendo em lugares definidos que dão novos contornos às práticas femininas de leitura. Cenas de leitura doméstica na intimidade do quarto se ampliam para espaços específicos como no quadro de Larsson.



PINTURA 7 – SALA DE LEITURA (1909). CARL LARSSON.

Carl Larsson (1853-1919), pintor sueco, tornou-se conhecido pelas coleções de aquarelas que retratam a vida de sua família. A jovem sentada, provavelmente uma mulher da família do pintor, veste roupas de dormir e tem entre as mãos um livro aberto. Ela segura com os braços o livro a certa distância dos olhos e lê, recostada em um sofá, no escritório da família. Há uma mesa espaçosa com livros e cadernos aparentemente organizados para suas leituras. Dois livros abertos indicam possíveis leituras que ela ou outro leitor da família havia interrompido. À direita um globo terrestre, se comparado ao ato de ler, relacionaria as leituras como viagens pelo mundo do conhecimento, *slogan* muitas vezes empregados em campanhas de incentivo à leitura: “Ler é viajar.” Ao fundo, muitos livros, coleções encadernadas apontam para a existência de outros leitores da família. As três cadeiras vazias reforçam a existência desses leitores ausentes. A presença de uma leitora no escritório, um espaço predominantemente masculino, no início do século XX, ainda era algo comum na época.

A imagem seguinte mostra uma leitora em viagem. Se ler é viajar como meio de conhecimento, viajar lendo quase sempre representa uma leitura de lazer, para passar o tempo. No século XX, as mulheres já circulavam mais livremente, sozinhas, nos espaços públicos.



PINTURA 8 – *CABINE DE TREM* (1938). EDWARD HOPPER.

Imagens de leitura em espaços que se movimentam surgiram no século XX, como no quadro de Hopper (1882-1967), pintor norte-americano realista do período entreguerras que retratou na pintura acima uma jovem lendo no trem em movimento. A paisagem na janela cria um efeito de movimento, mas a leitora solitária permanece com o corpo em repouso e atenta ao texto. Os olhos, que se dirigem ao escrito, leem. Parece ser um livro. Outro livro fechado sobre o assento denota que a leitora, em suas práticas de leitura, costuma ler em viagem. A situação sugere uma leitura extensiva, para passar o tempo e enfrentar a solidão.

As imagens apresentadas mostraram diferentes situações e práticas de leitura em torno do objeto livro. Mulheres jovens ou maduras estão sozinhas, trazem consigo um livro, que leem ou reverenciam. Absortas na contemplação do livro, objeto sagrado, ou na leitura do livro, objeto comum, as leitoras mulheres foram representadas em situações diversas de leitura e maneiras de ler. Quando escutam a leitura, o mediador é uma voz masculina, como em *Leitura de Molière*. Leituras realizadas em diferentes espaços: no escritório, no trem, no salão, na intimidade. O olhar da leitora dirige-se ao livro aberto ou se volta para aquele que a

representa, o pintor, ou, podem estar fechados, como no quadro de Maes, indicando que a leitura antecedeu ao sono da leitora. Ler em silêncio, escutar, compartilhar o que é lido, ler na intimidade ou acompanhada, viajando, são diferentes maneiras de ler que apontam para a diversidade de práticas de leitura em lugares e tempos distantes. A pintura 9 mostra uma leitora brasileira da segunda metade do século XIX.



PINTURA 9 - *LEITURA* (1892). ALMEIDA JÚNIOR.

José Ferraz de Almeida Júnior (1850-1899), brasileiro, foi pintor e desenhista, considerado precursor da temática regionalista. O quadro mostra uma jovem, sentada, em um terraço, lendo. Seu corpo parece confortavelmente acomodado na poltrona. Ela segura com a mão esquerda um livro, a capa dobrada e o olhar voltado para a página que lê silenciosamente. Os longos cabelos cuidadosamente trançados, a blusa de jabô, o leque apoiado no colo, levemente preso pela mão direita, sugerem certa nobreza. O terraço lembra um casarão em uma cidade do interior paulista, onde o pintor viveu a maior parte de sua vida. Ao lado, uma cadeira vazia, um livro fechado, uma capa preta indicam a presença de outro leitor no ambiente. Parece tratar-se de uma leitura extensiva, que poderia ser de um romance, muito frequente na época.

A partir da imagem de uma leitora brasileira da segunda metade do século XIX, passo a apresentar leitoras brasileiras nos séculos XIX e XX, analisadas por meio de fontes autobiográficas de escritoras (Lacerda, 2000) e operárias entrevistadas por Bosi (1977) na década de 1970.

2.4 Leitoras brasileiras nos séculos XIX e XX

A leitura feminina ganhou novos espaços, para além das leituras solitárias nas alcovas ou à sombra das árvores. As mulheres trocavam confidências sobre leituras de novelas sentimentais e cartinhas amorosas. Entre bordados e receitas de cozinha, as leituras femininas das mulheres burguesas cresceram e foram compartilhadas, ainda que prevalecessem nos espaços privados. Já as mulheres pobres tinham menos acesso à leitura, pois tinham que trabalhar como costureiras, rendeiras, fiandeiras, lavadeiras para seu sustento; as escravas trabalhavam principalmente na roça, além de costurar, fiar e bordar.

Lacerda (2000) analisa relatos autobiográficos sobre o processo de constituição de leitoras brasileiras, nascidas entre 1843 e 1916, utilizando fontes de caráter autobiográfico de autoria feminina de diferentes regiões do país. São diários, memórias e autobiografias publicados que reconstituem histórias de vida e práticas de leitura, da segunda metade do século XIX ao início do século XX. Passando pelo cotidiano da vida familiar, escolar, conjugal e religiosa das mulheres, a Autora estabeleceu relações de cada ciclo de vida dessas mulheres com suas práticas de leitura.

As mulheres narram relações familiares, com pais, irmãos, maridos; de escola com professores e colegas, enfim as relações de pertencimento a redes de leitores que atuaram e influíram em sua formação leitora. De acordo com Lacerda (2000), as escritoras Maria de Lourdes Teixeira (1907-1982), em *A carruagem alada* e Maria Helena Cardoso (1903-1994?), autora de *Por onde andou meu coração*, narram leituras de romances em voz alta que suas mães faziam à luz de lampião, um gênero bastante lido pelas mulheres da época.

A Autora mapeou os espaços ocupados pelos livros, como salas de aula, salas de costura, quartos de dormir, salas de estar, clubes da cidade, gabinetes literários, bibliotecas particulares e escolares, espaços de rua. Esses espaços sinalizam a circulação das leitoras na sociedade, suas condições de acesso aos livros (o que nem sempre significou acesso à leitura),

condições culturais, familiares, escolares e religiosas que as memórias femininas privilegiam em seus relatos.

Práticas cotidianas de visitação por ocasião de celebrações e festas, saraus, apresentações teatrais que proporcionavam momentos de troca de leituras partilhadas também fazem parte da análise de Lacerda (2000). Entre outras escritoras, Adélia Pinto (1879-?), em *Um livro sem título: memórias de uma provinciana*, narra visitas de personalidade ilustres em sua casa que deixaram registros em seu álbum de poesias e pensamentos.

Segundo Lacerda (2000), a prática da recitação foi lembrada por Carolina Nabuco (1890-1981), em *Oito décadas*, ao narrar situações de leitura em voz alta com uma amiga na escola. Elas liam Lamartine (1790-1869), Musset (1810-1857) e outros autores românticos ao som do piano. Ler e decorar, ler e recitar, ler e saber-de-cor eram práticas femininas de leitura muito frequentes, como meio de sociabilidade nos séculos XIX e começo do século XX, no Brasil.

Entre as formas de sociabilidade estavam as práticas religiosas de recitação descritas por Lacerda (2000) em seu estudo de fontes autobiográficas de mulheres escritoras. Ao analisar as práticas religiosas de Maria Eugênia Torres Ribeiro de Castro (1863-?) no livro *Reminiscências*, Lacerda (2006) descreve o momento da ladainha em que a mãe de Eugênia fazia a oração final para pedir proteção aos filhos. Em *Os caminhos* da escritora Maria José Dupré (1905-1987), Lacerda (2000) narra a recitação da mãe da escritora que dizia de cor a fábula de La Fontaine, *A cigarra e a formiga*, e recitava os versos de Schiller (1759-1805), Heine (1797-1856) e Goethe (1749-1832) em alemão, enquanto pedalava a máquina de costura. Entre os impressos recitados estavam cartilhas religiosas, memorizadas, que faziam parte do repertório de leitura no ensino religioso para meninas.

De acordo com Lacerda (2000), nos relatos autobiográficos analisados, havia leituras contraindicadas e censuradas para as moças, leituras vistas como prejudiciais à boa formação e até mesmo à saúde, como, por exemplo, os livros de Balzac, Alexandre Dumas, Eça de Queiroz e títulos, como os de Madame Delly e da Condessa de Sègur. Lacerda (2006) afirma que a escritora Zélia Gattai, em seu livro *Anarquistas graças a Deus*, relata que a mãe reunia as vizinhas interessadas em folhetins para ouvir suas filhas lerem enquanto tricotavam e crochetavam. Os suportes, como livros, revistas e gazetas, eram adquiridos em livrarias, bibliotecas, alfarrábios e gabinetes literários ou trocados entre as leitoras nas redes informais de que participavam, amigas, vizinhas e parentes.

As situações de leitura vinculadas às relações de família, escola e igreja também foram analisadas por Lacerda (2000). As bibliotecas pessoais, dos pais e parentes e até mesmo as

escolares, configuraram-se como espaços de uso e motivação para a leitura. O lugar dos livros era também o lugar da leitura, embora a biblioteca pertencesse aos chefes de família, indicando que a posse do bem cultural e material pertencia ao homem. Lacerda (2000) menciona que a escritora Maria Eugênia, em *Reminiscências*, descreveu a escrivaninha do pai, sua mesa de trabalho, enquanto a mãe foi representada rezando na sala do oratório, o que evidencia o lugar das mulheres e os papéis que desempenhavam na sociedade da época.

Um lugar de guarda dos livros chama a atenção por revelar leituras pessoais e de família: são os livros de gaveta ou de armário, dicionários, almanaques, revistas, jornais e álbuns, que, muitas vezes, eram lidos às escondidas, como as leituras anarquistas da mãe de Zélia Gattai; outros, de livre acesso aos familiares, tratavam de partituras musicais, manuais de instrução, documentação de família. As mulheres liam, nas horas de bordado e de costura, diários íntimos, poesia, romances e manuais de língua francesa. As leituras religiosas, como cartilhas de igreja, missais, orações avulsas, sermões, eram guardadas no oratório junto às imagens de santos, espaço da casa destinado às ladainhas, novenas, rezas de famílias e escravos nas práticas religiosas diárias.

Já os livros de biblioteca depositados nos escritórios, chamados de gabinetes literários, ou ainda em bibliotecas particulares, tinham um acervo formado de enciclopédias, história do Brasil, literatura das profissões de advogados e médicos, literatura francesa, portuguesa, inglesa, italiana e brasileira, a escrituração diária do chefe de família de relatórios comerciais, cadernos de contabilidade, registros de bens de propriedades, como fazendas, terras. Leituras que provavelmente eram bem menos acessíveis às mulheres. (LACERDA, 2000).

A existência de bibliotecas particulares nas residências de famílias mais abastadas foi uma condição favorável para o acesso das mulheres aos livros, embora isso não significasse o acesso à leitura, pois as leituras eram interdidas pelos homens da família. Lacerda (2000) cita *Os caminhos*, de Maria José Dupré, e relata que o pai e o irmão da escritora não permitiam que ela lesse alguns romances de Eça de Queirós, como por exemplo, *O crime do padre Amaro*. A censura à leitura impedia mulheres de lerem literatura científica, política e filosofia, uma vez que elas deveriam manter-se distantes de tudo o que era assunto para homens.

Para Lacerda (2000), a escola estabelecia as leituras permitidas e aquelas censuradas para meninas e adolescentes. As práticas escolares de leitura, que consistiam em repetir e decorar, garantiam o acesso aos livros que circulavam em número maior por meio de empréstimos; nos internatos, as adolescentes negociavam leituras proibidas ou liam às escondidas. Paradoxalmente, o espaço escolar não foi lembrado pelas mulheres do estudo de Lacerda

(2000) como espaço de formação leitora, possivelmente em razão de as práticas escolares girarem em torno de atividades como ler, rezar e falar bem.

Em uma pesquisa realizada em 1970, Ecléa Bosi abordou as práticas de leitura de operárias de uma fábrica da periferia de São Paulo. Publicada em livro, *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*, Bosi (1977) analisou as leituras de operárias no cotidiano de jornais, revistas e romances que exigiam das leitoras uma opção de consumo. Segundo Bosi (1977), a operária que se dirigia a uma banca para comprar uma revista manifestava um ato de vontade de consumir um determinado tipo de leitura dentro de um acesso limitado à cultura escrita. O estudo da Autora verificou que no cotidiano, os impressos mais procurados pelas leitoras eram textos informativos de jornais e revistas, seguidos de romances.

Das operárias entrevistadas, 67% liam jornais, 81% liam revistas e 38%, livros. A maioria das operárias lia durante a semana impressos, adquiridos na porta da fábrica, de volantes, nas bancas e livrarias. As revistas mencionadas mais lidas foram as sentimentais, como *Capricho*, *Grande Hotel*, *Sétimo Céu*, *Contigo*, *Noturno*, *Ilusão*, *Romântica*, *Melodias*, *Romance Moderno*, *Êxtase*, *Super-Novelas*. Os assuntos de interesse imediato eram horóscopo e fotonovelas, sendo que o tipo de publicação mais utilizado pelas operárias era a revista. As revistas sentimentais, mais baratas que os livros, próximas do folhetim e do romance romântico, atraíam as leitoras pelas legendas curtas e fáceis que junto às ilustrações conduziam ao devaneio e à fuga. O assunto preferido pelas operárias eram temas que ofereciam orientação para a vida no cotidiano. Para a não-leitura, as justificativas frequentes foram cansaço, excesso de trabalho e falta de tempo. As mulheres já lamentavam a falta de tempo para a leitura no início do século XX. Os afazeres domésticos vinham em primeiro lugar, por isso uma boa dona de casa não tinha tempo para ler.

Descascar batatas, bordar, fazer pão e sabão eram tarefas que não deixavam tempo livre para a recreação, na lembrança de muitas mulheres da classe operária. Recordavam ainda que, quando crianças, tinham medo de castigo se fossem apanhadas lendo. Os afazeres domésticos vinham em primeiro lugar, e admitir que liam equivalia a confessar que estavam negligenciando suas responsabilidades familiares de mulher. (CAVALLO; CHARTIER, 1999, p. 174).

O jornal mais lido pelas operárias era distribuído na fábrica gratuitamente. Aquelas que não liam justificavam falta de interesse para esse tipo de leitura. O noticiário policial e

horóscopo de jornais despertavam interesse imediato, enquanto os assuntos preferidos giravam em torno dos acontecimentos mundiais. (BOSI, 1977).

Quanto à leitura de livros, o gênero textual preferido foram os romances. A não-leitura de livros foi justificada pela falta de tempo, dinheiro e interesse. As poesias também eram as leituras preferidas das operárias e os poetas mais lembrados foram Castro Alves (1847-1871) e José Guilherme de Araújo Jorge (1914-1987), muito lido nas décadas de 1960 e 1970. Em terceiro lugar, ficaram as coletâneas. Na ficção foram citadas obras românticas, como *O morro dos ventos uivantes* e, entre os nomes de autores, José de Alencar (1829-1879), M. Delly, pseudônimo dos irmãos La Rosière, Frédéric (1870-1949) e Jeanne (1875-1947) publicados no Brasil em uma coleção chamada *Biblioteca das Moças*, José Mauro de Vasconcelos (1920-1984) e Júlio Diniz (1839-1871). Autores modernos da ficção brasileira, como José Lins do Rego (1901-1957), Graciliano Ramos (1892-1953) foram ignorados. A única exceção é a citação de *Olhai os lírios do campo* de Érico Veríssimo (1905-1975).

Segundo Moraes, (1998, p. 2), às mulheres brasileiras do século XIX eram recomendadas leituras “amenas e delicadas, cujas temáticas girassem em torno de amores românticos e bem-sucedidos.”. Os escritores, editores, professores como profissionais autorizados decidiam o que as mulheres deviam ler. Nesse jogo de poder, estabeleciam-se as leituras que eram modelos de vida para a jovem leitora. De certa forma, o sentido único imposto em meio à pluralidade de interpretações da leitura de romances na escola brasileira, ao estabelecer os cânones literários, acabou impondo às leitoras uma leitura passiva. Essas recomendações de modelo de leitura feminina estão presentes nos romances de M. Delly. Seus romances eram bastante conhecidos no Brasil do século XIX, amplamente divulgados pela coleção *Bibliotecas das Moças*. Neles, as protagonistas liam livros religiosos e de formação que educavam, em oposição àqueles que banalizavam e seduziam as jovens leitoras. Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), em *Mulheres Célebres* (1878), indicava boas leituras para mulheres. O mesmo faria Adolfo Caminha (1867-1897) em *A normalista* (1893). Machado de Assis (1839-1908), no romance *Helena* (1876), apresentou um perfil de leitora ideal que se tinha da mulher naquela época.

Os códigos vigentes para a sociedade brasileira do século XX mudaram com o crescente processo de industrialização do país, contudo as leituras das operárias do século XX, de que trata Bosi (1977), ainda refletem certos comportamentos das mulheres leitoras, entre eles a leitura de romances românticos recomendados, ainda que escapassem a essa ordem imposta na leitura dos romances de Júlio Diniz.

Apresentada uma breve história de mulheres e de suas leituras nos espaços privados e públicos, com a finalidade de situar historicamente as leitoras deste estudo, no terceiro capítulo, passo a descrever as leitoras deste estudo, mães, professoras e meninas e analisar situações de leitura no espaço das mães, atendimentos pedagógicos, atendimentos terapêuticos e biblioteca do Centro de Referência Down.

CAPÍTULO 3

SITUAÇÕES DE LEITURA NO CENTRO DE REFERÊNCIA DOWN E AS LEITORAS: MÃES, PROFESSORAS E MENINAS

A breve história de mulheres e de leitoras apresentada no segundo capítulo contextualizou práticas femininas de leitura, em diferentes momentos e lugares, maneiras de ler, objetos de leitura, intenções e expectativas. Este capítulo descreve as mulheres, mães, professoras e meninas com síndrome de Down e analisa as situações de leitura no Centro de Referência Down para responder as seguintes questões: Quem são as mulheres entrevistadas, mães, professoras e meninas com síndrome de Down? Que situações de leitura se realizam no Centro de Referência Down?

3.1 Sujeitos da pesquisa: as mães, as professoras e as meninas

Os relatos das mães revelam que, embora com diferentes histórias de vida, o nascimento de um filho com Down implicou mudanças de valores, de atitudes, de práticas no cotidiano marcadas pela dor, inclusive de práticas de leitura. Ser professora em um Centro de Referência Down supõe processos vividos, formas de agir, papéis assumidos no cotidiano profissional de doação e desconforto. As professoras tomaram o CRD como lugar de trabalho e de missão e nele permanecem criando um sentimento de pertença. As meninas com síndrome de Down, de acordo com Cardoso (2003), nem “anjos” nem “pobres criaturas”, são mulheres e leitoras em formação.

3.1.1 As mães

O relato de Rosa, 42 anos, nascida e criada no interior do Paraná, mostrou que sua história de vida poderia ser dividida pelo fato marcante: o nascimento do filho com Down.

A gente estudava perto de casa, em escola pública. Eu era uma aluna muito comportada. A escola respondia às minhas necessidades até certo ponto. Depois, que eu fui para o colegial, eu comecei a estudar à noite. Primeiro, eu trabalhei em uma firma de amigos meus. A gente assistia televisão e gravava todos os programas. Depois de lá, eu fui para a Caixa Econômica, como estagiária. Depois disso, fui secretária administrativa, trabalhei em uma financeira. E depois, com vinte e poucos anos, me casei. Infelizmente eu parei, não fiz mais uma faculdade. Fiz curso técnico, passei por um concurso público. Atuo na área de saúde, num posto que funciona 24 horas. Estou no posto há 9 anos. (Entrevista, 17/03/2008).

Depois,

Eu engravidei. Penso que foi da vontade de Deus e a gente ficou muito feliz. Veio o M assim. No meu modo de pensar é presente de Deus, porque é difícil, mas desde pequena, eu sempre soube que tinha uma missão muito grande. Aí veio o M e eu soube que a missão era essa mesmo. Então é difícil, mas é uma luta que vale a pena. Eu, que sou uma profissional da área da saúde nunca tinha visto um bebê Down, olha que eu trabalho num posto 24 horas. Então, nessa fase eu comecei a ler, ler, ler muito, muito, muito, ler tudo e foi horrível porque eu não devia ter feito isso. Lia, lia, lia e falava: “meu Deus, será que meu filho vai ser assim?”. Depois eu parei, a hora que eu soube que era mesmo. Eu percebo, de quando ele nasceu pra hoje, eu acho que já melhorou muito. Mas, eu acho que a inclusão melhorou muito, só que também, por outro lado, o governo inclui, só que também não forma, então os professores que lidam não estão preparados, nem os médicos estão preparados pra dar a notícia pra mãe. Hoje eu vivo cada dia. Sabe o que é diferente quando você ter um filho Down? É que você começa a viver diferente, você vive cada dia o seu dia. É o que deveria todo mundo fazer, mas a gente só aprende isso quanto tem um filho Down. (Entrevista, 17/03/2008)

Cida é a décima quinta filha de uma família muito pobre. Aprendeu a ler e a escrever em uma escola pública de periferia. Conheceu o marido quando estava terminando a oitava série, mas só se aproximaram depois de alguns anos. Ela engravidou, casou e teve seu primeiro filho. Saiu do emprego e com o fundo de garantia, comprou a geladeira, “que a gente não tinha nada, com o dinheiro fui comprando as coisas. Ele foi não parando no emprego, ficava um mês, saía, dois meses, saía; não sei o que acontecia, sabe. Ele bebia quando era solteiro, quando casou piorou”. (Entrevista, 05/03/2008).

Quando Cida engravidou pela segunda vez tinha 34 anos. Ela contou que:

Aí veio a G com síndrome de Down e eu não trabalhei mesmo mais. Eu fiquei em casa. A médica pediatra passou e me deu a notícia. Nossa! Eu não sabia o que era síndrome de Down, o que tinha que fazer com a criança com síndrome de Down, quais eram as conseqüências. Então, a médica falou ainda que ela tinha sopro, tinha uma hérnia e que eu tinha que correr atrás, que uma criança assim eu tinha que cuidar com todos os cuidados. Aquilo

me assustou, me apavorou. Eu chorei, questioneei Deus naquela hora, depois eu pedi perdão. “Senhor, por que comigo? Já sabe de tudo que eu passei na minha vida, porque o Senhor colocou mais isso no meu caminho? Eu não pedi para o Senhor mandar ela perfeita, com saúde?” Chorei, chorei, chorei e dormi. Ele [o marido] falou assim: “Olha! Nós estamos juntos. Ela é nossa filha, nós vamos lutar juntos, isso não vai mudar nada o nosso sentimento por ela, é a mesma coisa, é até mais ainda”. Deus foi tão bom que na primeira consulta com o cardiologista, ele já descartou o problema do coração. Ela é só alegria, graças a Deus. É a coisa mais linda do mundo e veio mudar a vida da gente, veio fazer a gente ver a vida diferente. Eu penso em voltar a trabalhar, penso em voltar a estudar. Eu estou criando a G. para ser autônoma. Eu quero que ela trabalhe, que ela estude, se tiver jeito de ir pra faculdade, vai, se tiver condições e se Deus quiser vai ter! Se ela quiser casar... Eu vou estar sempre do lado dela. Pela minha vontade, ela vai ser completamente independente porque eu trago aqui [CRD] para isso Levo na outra escola pra ela ficar independente. Esse é o meu objetivo. (Entrevista, 05/03/2008).

Edna, 49 anos, nascida em Roma, na Itália, vivia no Brasil desde 1991. A mãe era professora primária e o pai tinha uma construtora. Com três anos foi para o maternal. Aos seis anos entrou para uma associação de escoteiros que eram ligados à paróquia da Igreja Católica. Nos fins de semana, a mãe costumava levá-la para visitar museus e praças e depois à missa de domingo. Edna fez o antigo curso clássico e pretendia fazer Belas Artes, mas os pais impediram porque era visto como um curso de esquerda. Então ela iniciou o curso de Arqueologia, mas abandonou porque nos anos 1980 “tinha terrorismo, as Brigadas Vermelhas na universidade, era um horror.” (Entrevista, 26/03/2008). Edna começou a trabalhar, pintando e bordando tênis para crianças. Depois foi ajudante de figurino para cinema. Com 28 anos casou-se e veio para o Brasil, pois seu marido já administrava negócios da família no país. Tiveram duas filhas, a segunda nasceu com Down. O relato de Edna mostra como sua vida mudou.

Então cheguei em casa, o pediatra falou “olha, sair de casa nem pensar, a tua filha não pode entrar no quarto. Tem que ficar isolada. Manda embora cachorro e gato [...] Veio o outro amigo de família que era psiquiatra e falou: Pára com isso, não acredita, faz a sua vida normal, leva a M. junto com você. O primeiro ano no CRD, você [...] enlouquece porque o fato de ver vários e ver o bebê e ver como ele vai ficar com o passar dos anos; aquilo é um choque muito grande. (Entrevista, 26/03/2008).

Em 2000, Edna participou do *Congresso Brasileiro de Síndrome de Down*, em Curitiba. “Lá, primeiramente, chorei quando vi quinhentos, não sei, mil síndrome de Down e, depois, com o tempo comecei a me interessar, comecei a frequentar mais o CRD, a ler, pesquisava para todos os lados, chamei amigas da Itália para me enviar material.” (Entrevista,

26/03/2008). Logo depois, ela assumiu a presidência da entidade. Quando a entrevistei estava no terceiro mandato. Ao falar sobre a situação das mães que têm um filho com síndrome de Down, relatou que a influência da igreja é grande, “esse senso de culpa se nasce o filho com uma deficiência porque fez alguma coisa na vida. Eu sou mãe, eu sou católica, acredito só que eu tenho uma visão um pouco diferente da vida. Uma coisa que noto [é] esse sofrimento que elas têm”. (Entrevista, 26/03/2008).

3.1.2 As professoras

Clara, 35 anos, era a mais jovem das professoras entrevistadas. Com oito anos foi morar com a avó paterna, mãe de dezesseis filhos. Frequentar escola sempre foi um desafio, pois a avó não queria que ela estudasse. Quando era criança, “frequentava o Centro, mas graças a Deus eu tinha um avô que era ministro da igreja e ele começou a me levar, acho que por obra do Espírito. Aí eu comecei a participar na igreja católica”. Com quinze anos, Clara voltou a morar com a mãe. O padrasto “começou a fazer da minha vida um inferno. Ele queria ver a gente longe, não queria mais que eu estudasse também”. Para estudar, Clara enfrentou a oposição da avó, do padrasto e do pai. Buscou na religião, a força para prosseguir seus estudos. “Fiz uma promessa, até hoje eu cumpro essa promessa todo ano. Fiz uma promessa para Nossa Senhora da Imaculada Conceição que na sexta-feira santa eu ia ficar vinte e quatro horas sem comer”. Ao concluir o segundo grau, casou-se. Separou-se quando o filho tinha três anos e começou a trabalhar com a mãe que tinha uma fabriqueta de costura. Clara casou-se novamente e arrumou emprego em uma empresa de cosméticos onde trabalhou dez anos. Fez pedagogia em uma universidade privada e, em 2007, começou a trabalhar no CRD. Em 2008, cursou uma Especialização em Educação Especial e passou a trabalhar em período integral no CRD. (Entrevista, 07/03/2008).

Marina, 54 anos, professora aposentada, passou a infância no interior do estado de São Paulo onde o avô e o pai vendiam café. Aos sete anos foi com a família para o Paraná. O pai era contador, a mãe, de origem libanesa, sempre se dedicou ao comércio. Marina fez Magistério, depois cursou Pedagogia. Quando terminou a graduação, assumiu uma classe na APAE. Fez um curso de Especialização em Educação Especial e passou a trabalhar também com uma sala especial de uma escola pública. Assim que se casou, deixou a APAE. Na sala especial multisseriada, Marina efetivou-se e lecionou vinte e sete anos. Ela foi “a primeira

professora de sala especial em sua cidade. Tenho uma experiência de vida estrondosa, tenho relatos que daria para escrever livros de sala especial, porque além dos alunos crescerem, também eu fui crescendo junto com eles.”. Ao aposentar-se, mudou-se para a cidade onde reside atualmente. O marido já aposentado voltou a trabalhar na área de comunicação e Marina “ficava sozinha, então eu me enfrontei nas atividades de igreja”. Aprovada em um concurso da Secretaria de Educação Especial, Marina volta ao magistério, no CRD. Para ela “foi uma experiência muito nova, eu não tive contato como professora com crianças com síndrome de Down porque eu sou da época em que crianças com síndrome de Down era sinônimo de APAE.”. Quando a entrevistei, fazia atendimento pedagógico no CRD e acompanhava um aluno com necessidades especiais no Ensino Regular. Marina faz planos para trabalhar por mais dez anos, depois pretende dedicar-se aos netos e à Igreja Presbiteriana do Brasil. (Entrevista, 07/03/2008).

Valéria, 40 anos, nasceu numa fazenda, no interior do Estado do Paraná. A família, de origem italiana, trabalhava na lavoura. Nos primeiros anos de ensino fundamental, frequentou uma escola rural, em uma sala multisseriada. Valéria queria ser professora, “brincava de dar aula com as minhas primas. Eu era a professora, então eu queria ensinar. Eu me lembro da minha professora de primeira série e eu me imaginava no lugar dela.”. Quando entrou na escola, ficou “uns quinze dias chorando, porque eu era muito pequena, muito pequena, e as outras que estavam na segunda série já eram moças, eu tinha receio”. Valéria recordou-se dos primeiros livros e “de uma história, era do João-Pé-de-Feijão”. Rememorou o momento, no “final da aula, uns vinte minutos, todo dia, uma história diferente, esse momento também era muito esperado” e das brincadeiras “salva-lata [...] a gente se escondia na roça, [...] de jogar futebol com os meninos”. A família mudou-se para a cidade e ela foi para “um colégio grande que tinha da primeira série à oitava. Tinha educação física, artes, bordado, essas coisas.”. Quando a família retornou à fazenda, ela cursava o Magistério, viajava todos os dias para estudar na cidade. Concluído o magistério, mudou-se e foi morar com uma tia. Seu primeiro emprego foi numa escola particular como substituta. Logo depois, foi para uma clínica particular para trabalhar com uma psicomotricista. Para a professora, essa experiência “foi uma grande lição, eu digo que tudo que eu acabei aprendendo e sendo hoje, eu devo muito a ela.”. Em seguida, trabalhou em um centro de referência durante oito anos, embora não tivesse formação na área de Educação Especial. Cursou História em uma faculdade particular e um curso de especialização. Em 2003, entrou no CRD para prestar atendimento pedagógico. Valéria fazia planos para cursar “especialização em Educação Especial, eu quero fazer psicopedagogia, é meu sonho, eu pretendo continuar, eu não pretendo parar.” (Entrevista, 07/03/2008).

3.1.3 As meninas

Os primeiros contatos com Jane, Dânia e Andréa aconteceram informalmente nos intervalos das atividades e durante as observações dos atendimentos terapêuticos e pedagógicos. A aproximação foi passo a passo, conversávamos nos recreios, às vezes na entrada ou no final do período. Em outros momentos, eu apenas as acompanhava a distância, atenta aos seus movimentos e gestos de leitura. Aproximei-me também das mães para conhecer as histórias de vida de Jane, Dânia e Andréa, até que amadurecemos a idéia de entrevistá-las fora do Centro de Referência. Desde os primeiros contatos, as mães se mostraram dispostas a colaborar e muito interessadas que suas filhas participassem do estudo. As meninas também reagiram positivamente e quando comuniquei a possibilidade de entrevistá-las em suas casas, ficaram entusiasmadas. Receberam-me efusivamente e comportaram-se como anfitriãs.

As entrevistas com Jane (18 anos), Dânia (16anos) e Andréa (17 anos) foram acompanhadas pelas mães, que podiam intervir quando solicitadas pela pesquisadora ou quando entendessem que deviam acrescentar alguma informação necessária. Entrevistá-las em casa possibilitou conhecer o espaço familiar, os lugares de leitura, os materiais escritos que constituíam suas referências de leitura, os suportes utilizados, enfim, suas maneiras de ler no cotidiano.

Jane foi a primeira das meninas entrevistadas. Ela concluiu o quarto ano do ensino fundamental em 2006 e deixou de frequentar a escola. O pai, assalariado e a mãe, dona de casa, tiveram três filhas, uma já casada; outra, concluindo o Ensino Superior e Jane, a caçula. A família morava em um pequeno apartamento no terceiro andar de um prédio sem elevador. Para Jane era extremamente cansativo subir as escadas, uma vez que ela apresentava problemas cardíaco e respiratório. Na parede do seu quarto havia um mural com fotos de familiares, amigos e legendas. Seus escritos estavam por toda parte: em pastas, sacolas e mochilas que Jane organizava detalhadamente. Havia também uma televisão, um DVD, um aparelho de som e um computador. Jane carregava sempre uma mochilinha preta com seus pertences pessoais e livros de histórias. Em um de nossos primeiros encontros, na sala de atendimento fisioterápico, ela mostrou os livros que carregava na mochila e pude ver o brilho em seus olhos ao comentar as histórias lidas e relidas. (Entrevista, 17/04/2008).

Conheci Dânia na sala de atendimento pedagógico. Ela morava num bairro distante do centro da cidade, em uma casa ampla e confortável construída pelo pai que era pedreiro. A

mãe, uma senhora com mais de cinquenta anos, era dona de casa e mãe de três filhos. Dânia era a filha mais nova. Assim como Jane, concluiu o quarto ano do ensino fundamental em uma escola pública e parou de frequentar a escola. Ela e Jane frequentavam outro centro de referência onde faziam atividades lúdicas, artísticas e de informática. No quarto, bem organizado, havia fotos na parede, uma delas mostrava Dânia recebendo o certificado de conclusão do quarto ano do ensino fundamental. O computador era utilizado para jogos em CDs, emprestados por uma professora do CRD. Dânia guardava no guarda-roupa uma máquina de escrever que usara para aprender datilografia. As roupas e sapatos estavam impecavelmente organizados. No canto, a televisão que assistia à noite. Na varanda do fundo ficavam seus passarinhos e as embalagens amontoadas em um canto da varanda que Dânia doava para reciclagem. Ela frequentou a APAE dos seis meses aos oito anos. De acordo com sua mãe, lá aprendeu apenas as vogais. A inclusão de Dânia em uma escola pública foi muito difícil porque o preconceito era grande e ninguém aceitava uma criança com síndrome de Down. A mãe só conseguiu matricular a filha numa escola cerca de três quilômetros distantes de casa. Foi nessa escola pública municipal que Dânia fez até o quarto ano do ensino fundamental. (Entrevista, 18/04/2008).

Andréa foi a terceira menina entrevistada. Ela morava com a mãe e o irmão mais velho, em um pequeno sobrado num condomínio popular. A mãe tinha cerca de quarenta anos. Vendia cosméticos e trabalhava na área de estética, acompanhava a filha em todas as suas atividades. Andréa frequentava o quarto ano do ensino fundamental em uma classe de Educação para Jovens e Adultos. Tinha sido reprovada duas vezes no terceiro ano, por isso a mãe a transferiu para o curso noturno e matriculou-se também para acompanhá-la. Andréa também era muito organizada, assim como Jane e Dânia. Ela passava horas no quarto brincando, desenhando e pintando. Da cozinha, a mãe ouvia a voz da filha conversando com as bonecas; ela era a professora e as bonecas suas alunas. (Entrevista, 19/04/2008).

3.2 Situações de leitura no Centro de Referência Down

O Centro de Referência Down era um lugar marcado e demarcado pela diferença, que caracteriza a síndrome de Down como deficiência e, em torno dessa diferença, mães e professoras mobilizavam-se com o mesmo objetivo: cuidar e educar crianças e jovens com síndrome de Down. Embora tivessem o mesmo objetivo, as mães e as profissionais

(professoras e terapeutas) não partilhavam o trabalho ali desenvolvido. Separadas, mães de um lado e profissionais de outro, também não partilhavam entre si suas práticas de leitura.

As observações apontaram inicialmente diferentes papéis sociais assumidos pelas profissionais e pelas mães do Centro de Referência Down. As mães voluntárias desempenhavam o papel de acompanhantes de seus filhos, mas permaneciam a maior parte do tempo no espaço das mães. As professoras e terapeutas exerciam um trabalho assalariado de educação e saúde às crianças, jovens e adultos com Down que frequentavam o CRD. Circulavam nos espaços destinados aos atendimentos, sala multidisciplinar, secretaria e diretoria. Os diferentes papéis marcavam também lugares sociais, mães voluntárias de um lado e profissionais assalariadas de outro. As situações de leitura observadas também pareciam divididas pelos lugares sociais que ocupavam.

3.2.1 Leitura no espaço das mães

No CRD, as mães encontravam-se diariamente, reunidas em grupo, faziam trabalhos artesanais, preparavam lanches, conversavam, trocavam receitas culinárias e conselhos. No cotidiano, cumpriam ações e ritos, desenvolviam táticas de resistência diante das dificuldades para enfrentar as limitações dos filhos com Down, as dificuldades financeiras, o preconceito, o fim do casamento (algumas relataram que o marido foi embora logo após o nascimento do filho com síndrome de Down).

Burke (1992) aborda a complexidade da concepção de cotidiano cujas ações incorporam o que ele chama de “hábitos mentais” e até “ritos”, pois o cotidiano

inclui ações [...] e também atitudes, o que poderíamos chamar de hábitos mentais. Pode até incluir o ritual. E o ritual, indicador de ocasiões especiais na vida dos indivíduos e das comunidades, é com frequência definido em oposição ao cotidiano. Por outro lado, os visitantes estrangeiros muitas vezes observam rituais cotidianos na vida de toda sociedade – modos de comer, formas de saudação etc. que os habitantes locais não encaram de forma alguma como rituais. [...] Igualmente difícil de descrever e analisar é a relação entre as estruturas do cotidiano e a mudança. Visto de seu interior, o cotidiano parece eterno. (BURKE, 1992, p.24).

Ao vivenciarem no Centro de Referência as práticas cotidianas realizadas no espaço privado do lar, as mães reproduziam ações e ritos próprios de espaços privados, cultivados na intimidade do lar, rompendo os limites entre público e privado. Práticas como bordar, pintar,

tricotar, cozinhar, aprendidas e desenvolvidas na privacidade do lar, faziam parte do cotidiano do Centro de Referência. Assim no espaço das mães, as “artes de fazer”, estabeleciam o “ritmo do agir cotidiano”. (CERTEAU, 2008a). Ali as mães voluntárias usavam táticas culturais, diferentemente das professoras que atuavam profissionalmente com estratégias institucionais. Por isso, poder-se-ia afirmar que, no Centro de Referência Down, as práticas de leitura se realizavam entre táticas culturais e estratégias institucionais.

Nesta perspectiva, o espaço das mães no CRD constituiu-se como um “lugar de fala e participação” (LESSA, 2004), em que essas mulheres praticavam as “artes de fazer” (CERTEAU, 2008). Enquanto aguardavam o atendimento pedagógico e terapêutico de seus filhos, as mães faziam trabalhos artesanais, conversavam, trocavam informações, sobretudo sobre os filhos e a síndrome, também cozinham (elas tinham uma pequena cozinha ao lado da sala), lanchavam, liam e escreviam. Ali vivenciavam práticas cotidianas nas quais se identificavam como um grupo organizado, cujo eixo eram os filhos.

A foto 2 mostra um grupo de mães, algumas fazendo pintura em tecido. Voluntárias de fora vinham semanalmente ensinar pintura em tecido e outros trabalhos artesanais. Duas mães punham em prática as técnicas de pintura, enquanto as outras observavam. De idades diferentes, uma jovem mãe segura sua filho ao colo. As outras são mães de meninos e meninas de diferentes idades.



FOTO 2 - BORTOLANZA, A. M. E. *MULHERES FAZENDO ARTESANATO*. 2008.

O artesanato parece ter-se constituído como tática das mães para romper os silêncios e participar da vida social, uma vez que a maioria delas não trabalhava para cuidar dos filhos.

No CRD, o artesanato era uma atividade fora do espaço privado de casa, que podia ser comercializado nos espaços públicos, como feiras populares e bazares beneficentes da cidade, e que estabelecia uma forma de comunicação entre as mulheres, tendo como código cores e linhas. Eram oferecidas regularmente oficinas de trabalhos artesanais, ministradas por voluntárias de Lions Clube e outras organizações de mulheres. Entre elas trocavam esses saberes, ensinando umas às outras o que sabiam. Comercializavam individualmente a pequena produção com muita dificuldade e, por isso, a diretora da entidade planejava criar uma associação de artesãs que se especializassem para o mercado de exportação com o objetivo de gerar renda para as mães e para a entidade filantrópica.

A formação dessas redes de comunicação indireta pelo artesanato parece ter sido uma tática utilizada pelas mulheres no CRD. O uso da palavra pelas mães não tinha apenas a função de meio de comunicação, servia também como forma de afirmar a identidade da instituição. Em várias observações informais, presenciei mães fazendo uso da palavra para legitimar o Centro de Referência Down, embora quase não participassem das decisões administrativas que eram tomadas no dia-a-dia pela diretoria. Nestes momentos, pude verificar como elas estavam sempre vigilantes para reafirmar, por meio da palavra, o papel desse espaço institucional e preservar sua imagem.

Cumprindo com o papel de cuidadoras, durante os intervalos das atividades dos filhos cuidavam dos mais dependentes e, quando necessário, acompanhavam atentas as brincadeiras no pátio. Também ajudavam a servir a merenda, práticas femininas do cotidiano que se repetiam naquele espaço.



FOTO 3 - BORTOLANZA, A. M. E. *MÃE SERVINDO LANCHE..* 2008.

A imagem acima mostra uma das mães alimentando sua filha e outras duas crianças. Sentadas em pequenas cadeiras, as crianças bebiam e comiam. Essas práticas pareciam ter pouca visibilidade para o CRD, o que impedia de serem vistas como práticas culturalmente construídas de participação das mães. Também as práticas de leitura das mães não tinham visibilidade no CRD. A imagem seguinte apresenta uma situação de leitura de um grupo de mães.



FOTO 4 - BORTOLANZA, A. M. E. *GRUPO DE MÃES LENDO NO CRD.* 2008.

A imagem captada pela câmara fotográfica reproduziu cinco mulheres, duas lendo; uma lendo uma carta-comunicado; a outra, à direita, lendo um livro com ilustrações. Uma terceira mãe retirava do envelope o comunicado que lia em seguida. Embora estivessem reunidas no mesmo espaço e momento, liam silenciosamente, cada uma para si. Não liam em voz alta, sequer mexiam os lábios durante a leitura. Não havia ali nenhuma cumplicidade entre elas. As leituras não eram partilhadas. O livro com texto e ilustrações evidenciava uma leitura de lazer; já as leituras de um comunicado do Centro de Referência caracterizavam uma leitura informativa. Essas mães liam em suportes diferentes, a folha de papel e o livro; gêneros diferentes como o informativo e narrativo.

Em uma observação informal (05/03/2008), presenciei uma situação de leitura pouco comum no cotidiano. Enquanto conversavam, folheavam catálogos de cosméticos e perfumaria de uma empresa chamada Avon e um outro catálogo chamado *Shopping* de produtos diversificados, ambos direcionados ao público feminino. Fizeram uma leitura rápida,

os catálogos passavam rapidamente pelas mãos de algumas delas. Embora ali estivessem reunidas, nada partilharam sobre o que liam. Os suportes ali presentes eram revistas femininas, catálogos e comunicados afixados em um mural. Não havia livros ou outros tipos de suportes no espaço das mães.

Em outra observação, uma mãe distante do grupo lia. Ao me aproximar, ela interrompeu a leitura e mostrou-me a Bíblia, dizendo que preferia gastar seu tempo com a leitura do livro que considerava indispensável. Ela lia silenciosamente, mergulhada no texto, fazia uma leitura intensiva. A Bíblia em sua bolsa permitia ler e reler trechos, quando estivesse com algum tempo disponível. O desdobramento da pesquisa apontaria a presença marcante das leituras religiosas das mães e professoras. Em outro momento, as mães reunidas conversavam, uma delas lia atenta uma apostila. Percorria as páginas silenciosamente de um texto informativo sobre sexualidade e gravidez. A auxiliar de enfermagem de um Centro de Saúde lia para fazer uma palestra sobre o assunto. Parecia bastante motivada e permaneceu nessa leitura até o final do texto. Lia movida pelo desejo de aprender e ensinar outras mulheres em seu trabalho. Pouquíssimas mães do CRD trabalhavam no mercado formal, essa mãe era exceção. Foi a única situação de leitura de trabalho que presenciei entre as mães.

As mães costumavam conversar animadamente. Em outra observação informal (06/03/2008), de repente, uma delas falou para as outras mulheres que na adolescência lera muita poesia, que gostava de ler, mas que havia deixado de ler por falta de tempo. Foi uma fala inesperada, mas as mulheres nada responderam. Ela havia descoberto a poesia em um livro, na casa onde trabalhava como babá. Levava um caderno, e com a permissão da patroa, copiava as poesias para depois reler. Acostumadas com a minha presença e informadas do trabalho que desenvolvia, quando as mães falavam alguma coisa sobre leitura, olhavam para mim. Eu percebia que era para ver se as aprovava ou não, já que não se viam como boas leitoras, como constatei durante a investigação.

O principal entretenimento dessas mulheres era a televisão, principalmente novelas e mini-séries e, no Centro de Referência Down, o artesanato. Apenas uma das mães afirmou nos diálogos informais ter trocado a televisão pelo computador, descobrindo sozinha como usar alguns recursos de jogos virtuais. Poucas mulheres tinham computador em casa, para uso dos filhos.

Foram muitas tardes para poucas situações de leitura que se repetiam. Elas folheavam catálogos e revistas. As leituras eram feitas entre um e outro trabalho artesanal ou dos diálogos entre elas. Das revistas que folheavam, liam alguma coisa. Logo desistiam e voltavam para os trabalhos artesanais e conversas que continuavam no dia seguinte.

3.2.2 Leitura nos atendimentos pedagógicos

Nos atendimentos pedagógicos, o ensino de leitura priorizava o método fônico e essa opção era justificada pela própria deficiência, a síndrome de Down. Entretanto, há uma diferença entre ensinar o código alfabético e mediar o processo de apropriação da linguagem escrita como um instrumental cultural complexo. As concepções que permeavam as práticas pedagógicas, ao priorizar o ensino do código alfabético, reduziam a língua a letras e sons, quando a língua viva é enunciação. Lemos e escrevemos enunciados, que por sua vez encontram-se no mundo da cultura e, só por meio dela, entramos em contato com a língua como objeto social e histórico (BAKHTIN, 1992). As situações de leitura observadas mostraram a distância entre as práticas de leitura no CRD e os gestos de leitura das meninas. Os discursos de professoras e terapeutas sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita partiam da deficiência e justificavam as limitações das crianças e jovens com Down para se apropriarem da linguagem escrita. O ensino de leitura não era questionado, uma vez que o foco era deslocado para a deficiência.

Ao tratar da alfabetização, o Projeto Político Pedagógico (CRD, 2007, p. 49-50) estabelecia que

as atividades para o trabalho de alfabetização deverão ser analisadas, no sentido de sua adequação ao momento e aos interesses dos alunos, sendo relevantes as suas experiências cotidianas no uso real da linguagem. A alfabetização deve ser entendida como processo progressivo e dinâmico de apropriação da linguagem escrita que se dá pela interação dos alunos com outras pessoas [...] utilizando suas experiências anteriores e simultâneas à escola [...] a aprendizagem da leitura é uma das metas mais desejadas pelas famílias e pelos educadores.

Embora o Projeto Político Pedagógico afirmasse a relevância das experiências de linguagem de crianças e jovens com Down e apresentasse a alfabetização como processo de apropriação da linguagem escrita, as atividades pedagógicas não contemplavam as práticas de leitura desses alunos. A expectativa do CRD e da família era que eles fossem alfabetizados, isto é, que aprendessem a ler e a escrever o código linguístico. Mães, professoras e terapeutas supunham que, dominando o código alfabético, desenvolveriam “naturalmente” práticas de leitura e escrita.

As falas das meninas também sugeriam o descompasso entre seus gestos de leitura e as práticas de leitura no CRD. O ensino de leitura limitava-se muitas vezes à leitura de palavras curtas, descontextualizadas e distantes dos gestos de leitura das meninas, no

cotidiano. Nas atividades pedagógicas trabalhavam-se práticas culturais de leitura próprias da escola, sendo a alfabetização centrada na decifração do código alfabético.

Ao falar sobre as atividades nos atendimentos pedagógicos, Jane apontou práticas de escrita escolarizadas, que não contemplavam a produção de textos.

Ana Maria: Na sala de aula, o que você faz?

Jane: Eu escrevo.

Ana Maria: O que você quer?

Jane: Não, o que a professora quer.

Ana Maria: E o que a professora quer que você escreva lá?

Jane: É... continhas, é... [pensativa]

Ana Maria: O que mais? O que ela pede para escrever?

Jane: Ah! Ela pede para escrever a data de hoje.

(Entrevista, 17/04/2008)

Dânia também relatou práticas de leitura nos atendimentos pedagógicos distantes dos usos sociais de leitura.

Dânia: [A professora] fala bastante.

Ana Maria: Fala bastante o quê?

Dânia: Atividade.

Ana Maria: Então, você faz o que a professora pede?

Dânia: É.

Ana Maria: Você fica inventando suas histórias?

Dânia: Não.

Pesquisadora: Não dá tempo?

Dânia: Não.

Ana Maria: Lá [na sala de atendimento pedagógico] é mais ler palavrinhas?

Dânia: Leio. Curta.

Ana Maria: Curta? Você não gosta de palavra comprida?

Dânia: Não.

(Entrevista, 18/04/2008).

Embora a leitura de histórias fosse uma atividade pouco explorada no CRD, as meninas liam em casa, principalmente Jane e Dânia. Jane costumava ler histórias em seu quarto, à noite. Os livros eram emprestados pela professora ou presenteados por sua madrinha. Às vezes, ela pedia que a mãe lesse em voz alta. A mãe relatou que, no ano de 2007, a filha trazia da escola toda semana “livros novos, que eram histórias”. Jane lembrou de uma das histórias lidas, o conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*.

Ana Maria: O que você aprende lá no CRD, importante para você?

Jane: Ler e escrever.

Ana Maria: Lá você lê livros como esses que você lê em sua casa?

Ana Maria: Lê? Onde? Na sala de aula?

Jane: É.
 Mãe: A professora dela levava pra ela trazer, não é filha?
 Ana Maria: E você lia inteirinho?
 Jane: hum-hum
 Mãe: Chegava lá, tinha que contar a história, não é?
 Jane: hum-hum.
 Ana Maria: E você contava para a professora? E aí?
 Jane: E aí foi, e aí foi legal ler o livrinho.
 (Entrevista, 17/04/2008).

Dânia mencionou um livro de histórias, doado à biblioteca do CRD, no início do ano letivo de 2008. Pela sua fala, ela teria lido o livro antes de doação, pois os empréstimos realizados esporadicamente dependiam da disponibilidade da professora.

Ana Maria: Bastante atividade! Lá você tem livro para ler? De histórias?
 Dânia: De histórias?
 Ana Maria: Lá você lê?
 Dânia: Leio.
 Ana Maria: Histórias inteiras! Que histórias você já leu. Você lembra?
 Dânia: Do esqueleto.
 Ana Maria: Do esqueleto?
 Dânia: É. A minha mãe comprou o material.
 Ana Maria: No seu material escolar tinha esse livro?
 Dânia: É.
 (Entrevista, 18/04/2008).

Além de livros, outros suportes de leitura foram mencionados pelas meninas, como gibis e revistas. No CRD eram utilizados para recortar, colar figuras e palavras, fazer legendas para recortes. Embora as meninas demonstrassem interesse pela leitura de textos, nos atendimentos pedagógicos trabalhavam quase sempre palavras soltas, fragmentos de textos, lições cartilhescas, colagens de palavras e figuras. Em casa, as mães reproduziam para as filhas as maneiras de ler e escrever aprendidas na escola.

O ensino de leitura, baseado na correspondência entre sons e letras tornava difícil para Dânia, Jane e Andréa saírem dos gestos para as práticas de leitura. O método fônico utilizado era o *Método das Boquinhas*, embora não fosse oficialmente adotado. Trata-se de um método fonovisioarticulatório que utiliza estratégias fonêmicas (fonema/som), visuais (grafema/letra) e articulatórias (boquinha). De acordo com Jardini (2009) “seu desenvolvimento foi alicerçado na Fonoaudiologia com a Pedagogia, que o sustenta, sendo indicado para alfabetizar quaisquer crianças e reabilitar os distúrbios de leitura e escrita”. Segundo a Autora, “o ponto de partida do ser humano na aquisição de conhecimento reside na boca, que produz sons – fonemas, que são transformados em fala, meio de comunicação inerente ao ser humano”. A aquisição da leitura e da escrita depende da decodificação/codificação em letras

(grafemas), como no processo fônico, ou seja, trabalhando a habilidades fonológicas e a consciência fonológica. Por isso, cada letra precisa ser pronunciada isoladamente, o que facilita o processo de decodificação por meio de mecanismos concretos e sinestésicos. Pelo Método das Boquinhas, “quaisquer aprendentes, de maneira simples e segura”, podem adquirir a leitura e a escrita, tendo como única “ferramenta de trabalho – a boca.”. A Autora relata ainda que o Método das Boquinhas motiva crianças a “pensar a língua escrita a partir da boca” e desenvolver habilidades para produzir textos significativos, só adquiridas depois de alfabetizadas.

Na defesa do método fônico de alfabetização, Moraes (1996), contrapondo-se a uma afirmação de Vygotsky, compara o ato de aprender a ler ao ato de aprender a tocar piano, com o objetivo de mostrar que, assim como para aprender a tocar piano é necessário aprender teclas e notas musicais, para aprender a ler é preciso aprender letras e sons. Segundo Moraes (1996, p. 269),

Na aprendizagem de uma habilidade, há momentos críticos em que determinada aquisição deve ser realizada para que a aprendizagem se desenvolva eficazmente. Não se começa a aprendizagem de piano pedindo ao aluno que interprete diretamente as obras. A relação entre as teclas e as notas deve ser ensinada explicitamente no início da aprendizagem. A falta de certos conhecimentos críticos entrava o processo de aprendizagem, tanto no piano como na leitura. Contrariamente ao método global, o método fônico é baseado na idéia de que no processo de aprendizagem há passagens obrigatórias.

Já para Vygotsky (2000, p. 183)

Nosso ensino da escrita não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega-lhe de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico, como, por exemplo, tocar piano. O aluno desenvolve a agilidade de seus dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, mas não se introduz na natureza da música.

A comparação de Vygotsky (2000), entre o ato de escrever e o ato de tocar piano demonstra exatamente o oposto da tese de Moraes. Para o Autor, aprender a ler e a tocar piano como hábito técnico não é o caminho para se penetrar na natureza da linguagem escrita, nem da música. Assim como não penetramos na natureza da música pela identificação e repetição de notas musicais, não nos apropriamos da linguagem pela identificação de letras e sons.

Em uma das salas de atendimento pedagógico, a professora Elaine trabalhava com quatro adolescentes, duas vezes por semana, durante uma hora e meia em uma sala pequena, onde havia uma mesa redonda no centro, algumas cadeiras, pouco cartazes nas paredes, um armário com portas no qual guardava cadernos dos alunos e outros materiais. Em uma das observações (28/02/2008), ela entregou os cadernos do ano anterior para os alunos, tubos de cola e tesouras, com uma atividade escrita para que recortassem de revistas palavras que começassem com a letra *L*. Os alunos abriram os cadernos, enquanto a professora explicava o que deviam fazer, mas nenhum deles leu as instruções escritas. Pareciam desinteressados, ausentes. Jane tentou sair da situação e falou sobre o namorado, mas ninguém respondeu. Ela silenciou e todos retomaram a busca de palavras. No final da atividade, a professora leu oralmente as palavras de dois alunos, sem nenhum comentário. As palavras recortadas pelos outros dois alunos foram verificadas silenciosamente pela professora, mas não foram compartilhadas com outros alunos.

Em outra observação (03/03/2008), a professora colocou sobre a mesa dois pequenos cartazes com letras do alfabeto para exercitar o Método das Boquinhas. Os alunos ficavam atentos aos movimentos que a professora fazia com a boca para pronunciar as vogais. Repetiam pausadamente cada som, olhando fixamente os cartazes e tentavam acompanhar as instruções da professora, mas não demoraram muito para que demonstrassem cansaço. Em seguida, escreveram no caderno, a pedido da professora, números e sílabas com as quais deviam formar palavras que começassem pela sílaba *fa*, como em *fa + rofa = farofa*.

Na terceira observação (10/03/2008), os alunos receberam os cadernos com alguns quadrinhos de gibis para que fizessem legendas. Eles fizeram exatamente como a professora havia pedido; para cada quadrinho uma legenda que não tinha nenhuma relação com os outros quadrinhos. Eles se entreolhavam, olhavam os quadrinhos. Jane repetiu as legendas, sem atentar para o fato de que deveria compor uma sequência. A professora assinalou as inadequações ortográficas de sua atividade. O objetivo que parecia implícito na atividade proposta é que os alunos escreviassem para a professora corrigir os erros. Na última observação (24/03/2008), os alunos trabalharam com cabeçalho, utilizando para isso um calendário móvel. Eles tinham que trocar o dia da semana e o dia do mês do calendário móvel. Eles acertavam a data, identificando algumas letras e números de acordo com as instruções dadas. Dessa vez, quem interrompeu a atividade foi Dânia ao falar baixinho que tinha em sua mochila “cartinhas vazias”. A professora nada respondeu, os colegas calaram-se e Dânia ficou com suas “cartinhas vazias” sem resposta.

A sala de atendimento pedagógico da professora Marta era a maior. Dez adolescentes sentavam-se em carteiras enfileiradas. Nas paredes, havia um calendário, os nomes da turma com suas fotos e um cartaz com números. Na primeira observação (11/03/2008), ela escreveu na lousa a data do dia. Em seguida, professora e alunos juntos fizeram uma oração. Depois, conversaram sobre suas atividades do dia anterior. Marta estava trabalhando com as letras *L* e *T*. Na lousa, escreveu uma palavra que começava com a letra *L* pediu aos alunos que falassem palavras que comessem com essa letra. Citou o nome de um dos alunos que se iniciava com mesma letra. A professora aproveitou a palavra *terça-feira* escrita na lousa para identificar a letra *T*. A seguir citou palavras como *tatu*, *teto*, *tempo*. Partiu então para a família silábica *la-le-li-lo-lu*.

Observei que um aluno lembrou que a palavra *laranja* começava com a letra *L*. A professora pediu que dissessem mais palavras, imediatamente, uma das alunas disse a palavra *maçã*. Os alunos faziam frequentemente associações livres de palavras do mesmo campo semântico. As redes semânticas ou mapas conceituais pareciam motivá-los para a aprendizagem da leitura e da escrita ao estabelecerem representações de conceitos e suas relações. Mas as redes semânticas não prosseguiram porque não faziam parte das atividades pedagógicas planejadas. A última atividade, nesse dia, foi a leitura em voz alta pela professora de uma história sobre a Páscoa. Ela pediu que eles escrevessem na lousa a palavra *coelho*. A palavra foi escrita de três maneiras distintas. Em seguida juntos passaram a soletrar as sílabas *ca* e *co*. O aluno que havia escrito *cuelo* foi até a lousa e fechou a vogal, escrevendo *coelo*. Depois foi a vez de treinar o dígrafo na palavra *coelho*, repetindo inúmeras vezes a palavra.

Para Mello (2009, p. 26)

Em geral, ensinam-se letras e sílabas para as crianças na educação infantil e no processo inicial de alfabetização no ensino fundamental. Parece que, ante a complexidade da escrita, buscou-se uma forma de tornar o processo mais simples. O problema é que, ao tornar o processo mais simples buscando ensinar primeiro as letras para então chegar aos processos de comunicação e expressão, se perdeu de vista a função social da escrita, ou seja, o fim mesmo para o qual a escrita foi criada.

O método tradicional de alfabetizar com letras e sílabas parecia dificultar mais ainda aprendizagem da leitura e da escrita desses alunos. Decodificar o código alfabético não tinha nenhuma relação com a linguagem que eles utilizam para ler e escrever no cotidiano. Isso ficava evidente quando eles “desligavam-se” das atividades na sala para fazer as redes semânticas ou para falar do cotidiano, de acontecimentos em casa, notícias de televisão, do próprio Centro de Referência.

Na segunda observação (14/04/2008), os alunos estavam preparando uma apresentação para a semana Monteiro Lobato (1882-1948). Marta tinha nas mãos dois livros do escritor retirados do acervo da biblioteca. Na lousa, ela escreveu o nome completo do escritor e perguntou aos alunos o que sabiam sobre sua vida. Imediatamente um aluno falou que “ele era um grande escritor e que havia criado os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo”. Esse aluno demonstrou ter lido/ouvido Monteiro Lobato em casa, pois ele conhecia vários livros do autor.

Enquanto a professora folheava um livro, os alunos citaram nomes dos personagens como Emília, Narizinho, Pedrinho, Rabicó, Visconde Sabugosa, Vovó Benta. Marta então perguntou “o que tia Nastácia fazia no sítio do Pica-Pau Amarelo”. Um dos alunos prontamente respondeu que “ela fazia bolinhos de chuva”. Todos os alunos passaram a citar nomes de pratos culinários que apreciavam. A professora prosseguiu a lição e as redes semânticas referentes a pratos culinários não se realizaram. Em seguida, Marta escreveu o nome do escritor, em caixa alta, e solicitou que todos escrevessem no caderno. Nem todos conseguiram. Um deles ficou olhando demoradamente para a palavra, esforçando-se para decifrar letra a letra.

Na terceira observação (17/04/2008), a professora voltou a falar sobre Monteiro Lobato. Depois, escreveu na lousa as palavras *cuca*, *cubo*, *cueca* e *coco*. Solicitou então que eles falassem palavras que começassem com as mesmas sílabas. Uma das alunas disse: “coruja”. Outro, falou que “a coruja dormia durante o dia e ficava acordada durante a noite”. Sentada, ao lado de um dos alunos, percebi que ele tentava ler as palavras, soletrando baixinho cada sílaba. A professora pediu que eles identificassem o número de sílabas, cada um dizia um número. Como demorassem a identificar, desistiram, cansados de contar as sílabas. Um dos alunos, bem humorado, perguntou se a professora lembrava da música que falava “roubaram minha cueca pra fazer pano de prato”. Ele ainda insistiu que era “uma marchinha de carnaval”, mas sua voz foi abafada pelo coro de vozes que repetia as palavras “cubo, cueca, coco”. Eles sabiam de cor letras de músicas e gostavam de cantar. Outras palavras como *carne*, *coelho*, *comida* foram ditas pelos alunos. Logo, um deles associou a alimentos e disse: “salada, ovo, churrasco”. Eles tentavam buscar o significado das palavras, a partir de conexões semânticas estabelecidas em associações livres e, para isso, operavam simbolicamente a linguagem. O atendimento estendeu-se. Marta chamou a atenção dos alunos para que se fixassem no nome Monteiro Lobato. Escreveu na lousa o nome de um personagem do autor, Rabicó, apontando para a sílaba *co* que estava sendo trabalhada. Um dos alunos falou: “raposa”. Outra aluna mencionou a palavra *cachorro*, estabelecendo de

imediatamente uma associação. Na lousa, a pedido da professora, a mesma aluna fez várias tentativas para escrever a palavra. A última atividade do atendimento pedagógico foi um jogo de palavra-cruzada com o nome do escritor Monteiro Lobato. Foram várias tentativas até que completassem as lacunas. Embora manifestassem dificuldade, demonstravam interesse por atividades lúdicas que utilizassem a linguagem.

Na última observação, em 24/04/2008, a professora trabalhou sobre os povos indígenas, seus costumes e sua história. Um dos alunos passou a falar imitando o linguajar dos portugueses. A professora pediu que ele lesse um trecho de um texto didático sobre o descobrimento do Brasil. Após a leitura em voz alta para todos ouvirem, Marta falou sobre os costumes indígenas, particularmente sobre as danças. O aluno continuou lendo o texto sobre o descobrimento do Brasil. Cansados de escutar, demonstravam desinteresse pela leitura. Para mantê-los atentos, Marta cantou um trecho de uma música que falava sobre os índios. O atendimento pedagógico foi encerrado com a elaboração de um acróstico com a palavra *Lobato*.

Os atendimentos pedagógicos observados mostraram que as atividades de leitura e escrita ficavam circunscritas ao ensino do código linguístico, embora, os alunos intervissem com suas redes semânticas que evidenciavam o desejo de trazerem para a sala de aula a língua viva.

3.2.3 Leitura nos atendimentos terapêuticos

As situações de leitura nos atendimentos fisioterápicos e fonoaudiológicos revelaram que as concepções de linguagem que permeavam a leitura derivavam da concepção de língua como sistema fixo e invariável que o aluno adquire ao treinar habilidades de identificação de letras e sons. Assim como nos atendimentos pedagógicos, os atendimentos terapêuticos privilegiavam as atividades de identificação de letras e sons.

As seis observações realizadas na sala de atendimento fisioterápico de Dalva, no período de 18/02/2008 a 24/03/2008, mostraram que ali, além dos exercícios de alongamento e fortalecimento muscular, também se realizavam situações de leitura. Dalva utilizava, entre outros, jogos de encaixe de letras do alfabeto. As atividades de identificação de letras e sons do código alfabético tomavam uma boa parte de tempo da sessão e eram frequentes. Na última observação, a fisioterapeuta atendeu Jane, uma das meninas entrevistadas. Durante a

sessão, Jane comentou sobre o namorado. No final, ela abriu sua mochilinha para mostrar a boneca *Barbie* dentro de um ovo de Páscoa. Tirou também um envelope com um desenho de um coração partido ao meio, onde estava escrito o nome dela e do possível namorado e uma agenda que ela usava como diário. Jane trazia sempre a mochilinha com vários objetos pessoais, entre eles, objetos de leitura. A agenda, a folha e o envelope revelavam seus gestos de leitura.

Nas observações de atendimentos fonoaudiológicos, realizadas no período de 04/03/2008 a 15/04/2008, Aline utilizou um *software* para terapia de fala e linguagem. Tratava-se do *Fono Speak*, baseado no método fonético, chamado de *Método das Boquinhas* que era utilizado também nos atendimentos pedagógicos. O *Fono Speak*, utilizado pela fonoaudióloga em três dos quatro atendimentos observados, é um *software* desenvolvido especificamente para Fonoaudiologia que realiza apoio terapêutico para a fala e a linguagem. O *software* utiliza recursos multimídia para três fases da terapia de fala e linguagem: aquisição, treinamento e automatização de fonemas. Contêm vídeos, desenhos animados, palavras e frases com apelo auditivo e visual, além de oito jogos que estimulam os pacientes durante o tratamento.

Nos atendimentos fonoaudiológicos, realizados individualmente, meninos e meninas sentavam-se diante da tela do computador, olhavam atentamente uma boca pronunciando as vogais pausadamente e repetiam os mesmos fonemas. Depois, trabalhavam as famílias silábicas. Seguia-se o reconhecimento de palavras com as sílabas trabalhadas. Na última etapa havia jogos com letras, sílabas e palavras. A leitura era sempre em voz alta. Na terceira observação do atendimento fonoaudiológico, Aline comunicou-me que entraria de licença e que as observações deveriam ser finalizadas antes que a nova fonoaudióloga iniciasse os atendimentos, pois os pacientes estariam em fase de adaptação. Nessa sessão, ela utilizou o jogo Alfabeto Alegre. Em uma outra observação, um menino (12 anos) e a terapeuta disputaram um jogo de identificação de letras e palavras que começava com uma letra grafada em caixa alta e letra cursiva. No último jogo da sessão, o menino tinha que arrastar letras espalhadas na tela do computador até uma figura para escrever a palavra correspondente. Na última observação, o mesmo menino, participou de um jogo com as letras do alfabeto que explorava palavras repetidas em outros jogos. Em seguida, buscou no menu um jogo de memória.

Embora os atendimentos terapêuticos fizessem parte das atividades previstas no Projeto Político Pedagógico, não se realizavam articulados às atividades pedagógicas, desenvolviam-se voltados para suas especificidades clínicas. O trabalho fonoaudiológico

enfocava o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na deficiência, priorizando a reabilitação da linguagem dos alunos com Down.

3.2.4 Leitura na biblioteca

Havia, numa das salas, um acervo de livros, de literatura infantil e juvenil e algumas obras de referência. A sala ficava sempre aberta, pois era passagem obrigatória para a secretaria, a sala da diretoria administrativa e a sala da equipe multidisciplinar. Em uma das observações informais, presenciei uma mãe que atravessou com a filha o corredor que separava o espaço das mães e o espaço das profissionais e foi até a biblioteca para ler com ela, enquanto aguardava o atendimento terapêutico da filha com Down.



FOTO 5 - BORTOLANZA, A. M. E. *MÃE E FILHA LENDO NA BIBLIOTECA*. 2008.

A foto 5 mostra mãe e filha folheando um livro de literatura infantil. Ambas falavam sobre as ilustrações e juntas liam a história. A menina parecia bastante interessada na leitura e a mãe muito empenhada em compartilhar com ela a história. Não havia atividades de leitura planejadas que fossem desenvolvidas naquele espaço, apenas uma ou outra professora retirava

livros e levava para a sala de atendimento pedagógico. Essa situação de leitura era uma exceção no Centro de Referência Down.

Embora não se constituísse como *lugar de leitura*, o *lugar dos livros* existia no CRD como um corpo estranho em relação aos demais espaços físicos. De acordo com Arena (2009, p. 162-164),

não bastam espaços e livros guardados para caracterizar a existência de uma biblioteca escolar; não são os objetos físicos que dão a ela a existência e a vida; nem é somente com eles que o diretor pode afirmar que há biblioteca na escola. O seu estatuto, como lugar dos livros ou de biblioteca, é conquistado pela existência das relações entre alunos, livros, professores de biblioteca e professores de sala de aula [...] Há espaços para os livros, mas sem o estatuto que permitiria o mergulho na cultura literária para o nascimento e crescimento do pequeno leitor.

Havia uma sala ampla com livros organizados em estantes, assim como cadeiras, mesas e estantes para guardar os livros e receber os leitores. As cadeiras estavam sempre vazias, os livros nos mesmos lugares e o silêncio constante denunciavam a ausência de leitores. Eventualmente, uma ou outra professora retirava alguns livros. Não havia ninguém para organizar o acervo, realizar empréstimos e realizar atividades de leitura. Não se tratava de falta de iniciativa da direção e dos professores, que reafirmavam nos discursos a importância da leitura, mas faltava efetivamente pensar a produção de leitura, o trabalho de mediadores e o planejamento de atividades para os leitores.

As situações de leitura no Centro de Referência Down, observadas nas salas de atendimento pedagógico mostraram práticas culturais de leitura próprias da escola, na alfabetização tradicional, centradas no código alfabético. Nos atendimentos pedagógicos, as tentativas de os alunos de partirem para as redes semânticas, ao insistirem nas associações livres de palavras, revelaram sua motivação para dominar a língua viva, em sua dialogicidade. Nos atendimentos fonoaudiológicos, a leitura na tela do computador evidenciou certa familiaridade de crianças e jovens com esse suporte. As observações na biblioteca do CRD foram marcadas pela ausência de leituras e leitores.

No capítulo seguinte, passo a analisar a formação leitora das mães e professoras nos espaços da família, igreja e escola. No primeiro tópico, abordo os gestos de leitura da família, os escritos domésticos e as figuras de leitores na infância das mães e professoras. O segundo tópico trata do papel da igreja na formação leitora dessas mulheres, as leituras religiosas e os objetos de devoção. No último tópico, analiso as práticas de leitura na escola: as maneiras de ler, os escritos escolares e os objetos de leitura.

CAPÍTULO 4

FAMÍLIA, IGREJA E ESCOLA NA FORMAÇÃO LEITORA DE MÃES E PROFESSORAS

Neste capítulo abordo a leitura nos espaços família, igreja e escola de que as mães e professoras fizeram parte desde a infância, evidenciando as relações entre cultura oral e cultura escrita no desenvolvimento de suas práticas leitoras. O primeiro tópico analisa as práticas de escuta na infância, as figuras de leitores em casa e os primeiros contatos com os escritos. No segundo tópico, trato da influência da igreja na formação leitora das mães e professoras, destacando as leituras de devoção. O terceiro tópico analisa as práticas de leitura na escola, apontando maneiras de ler, escritos e objetos de leitura como a cartilha, com ênfase na alfabetização.

De acordo com Cavallo e Chartier (2002), a história da leitura passou por três grandes revoluções. A primeira, no século XII, ocorreu com a mudança da função da escrita; as práticas monásticas de leitura foram substituídas pelo modelo escolástico. A escrita, desvinculada da leitura, cuja função primordial era preservar-se no suporte livro, transformou o ato de ler em trabalho intelectual. A leitura silenciosa provocou profundas mudanças nas práticas de leitura, pois, ao prescindir da voz, remeteu o ato de ler para novos usos do livro e novas posturas do leitor. O leitor pôde realizar leituras mais livres, rápidas e privadas. No segundo momento, por volta do século XVIII, a leitura intensiva, de poucos textos lidos, relidos e memorizados, foi sucedida pela leitura extensiva, que atingiu os mais variados tipos de impressos, consumidos rapidamente por leitores, em leituras fluidas, rápidas e irreverentes. A terceira revolução foi a transmissão eletrônica dos textos, que vem mudando radicalmente a relação do leitor com o escrito e introduzindo novas maneiras de ler que lembram a leitura do rolo manuscrito e do *códex*. O texto eletrônico subverte as práticas de leitura, tirando do leitor o contato físico com a materialidade do livro, ao ser substituído pela tela do computador. O papel do leitor amplia-se ao permitir outras formatações, fazer recortes, alterar o texto, tornar-se coautor do texto.

Faz-se necessário primeiramente conceituar as práticas culturais e as relações entre a cultura escrita e a oralidade que permeiam as práticas de leitura. Para Rockwell (2001, p. 14),

a idéia de prática cultural lembra a atividade produtiva do ser humano, no sentido material e também na esfera simbólica. O conceito de prática cultural

serve de ponte entre os recursos culturais e a evidência observável de atos de ler em certos contextos. Os fragmentos de textos e de registros do cotidiano são inteligíveis apenas quando podemos observar pautas recorrentes, e imaginar o significado que estes poderiam ter para os sujeitos envolvidos na produção. [...] As práticas culturais não são ações isoladas que registramos; pressupõem certa continuidade cultural nas maneiras de ler, de relacionar-se com o escrito, de atribuir sentido aos textos.

As práticas culturais de leitura, como atividade produtiva do ser humano, material e simbólica, implicam processos de apropriação de escritos que leitores e leitoras realizam no ato cotidiano de ler/ouvir. Nessa perspectiva, os discursos e as representações das leitoras deste estudo remetem a situações de leitura/escuta, aos objetos lidos, sua produção, ou seja, aos interesses e intenções que os produziram, aos gêneros nos quais foram entalhados, aos destinatários para os quais se dirigem, aos espaços em que foram produzidos, ainda que não mantenham uma relação direta com as práticas de leitura que essas leitoras realizam no cotidiano. Tomo esses espaços institucionais como lugares de produção e reprodução da cultura oral e da cultura escrita: para as mães e professoras foram espaços marcantes em sua formação leitora, desde a infância.

Galvão e Batista (2006) falam de culturas escritas, não da cultura escrita em oposição à cultura oral, alinhando os estudos sobre a cultura oral e a cultura escrita em duas vertentes. A primeira, com ênfase nas formas de inserção da sociedade na cultura escrita, condições de alfabetização das populações e o tipo de cultura escrita construído nesse processo. A segunda vertente

volta-se para o estudo de práticas de leitura e escrita, de modos de inserção individuais em culturas escritas e da maneira pela qual essas culturas adquirem uma identidade específica, seja em razão das finalidades e dos usos que nela se relacionam o impresso e o manuscrito, assim como a oralidade. As investigações do segundo grupo, portanto, voltam-se, com ênfase, para a diluição das dicotomias dos primeiros estudos sobre a cultura escrita (GALVÃO; BATISTA, 2006, p. 430).

Ao tratar da construção da cultura escrita no Brasil, nos séculos XIX e XX, Galvão (2007, p. 12) situa “os processos que possibilitam a entrada na cultura escrita de indivíduos, famílias e grupos sociais tradicionalmente associados à oralidade em momentos históricos distintos”. Em 1820, apenas 0,20% da população estava alfabetizada. Poucos livros circulavam, pois havia apenas algumas tipografias e livrarias no Rio de Janeiro. O país foi marcado pela oralidade e pelo analfabetismo até início do século XX. Na década de 1960,

46% da população não sabia ler e escrever. Esses três fatores — alfabetização, escolarização e circulação de livros — parecem ter distanciado os brasileiros da cultura escrita.

Viñao Frago (1999, p. 137), ao tratar das relações entre linguagem oral e linguagem escrita, esclarece que

cada uma destas duas linguagens, a oral e a escrita, tem sua própria dinâmica e lógica interna, suas normas e conseqüências. Nem a escrita é a linguagem falada traduzida para o texto escrito – como se tratasse de uma gravação – nem a fala é a linguagem escrita incorreta ou desvalorizada. Ali, porém onde existe o escrito, nenhuma das duas linguagens pode ser entendida sem considerar suas interações e influências mútuas. (VIÑAO, 1999, p. 137).

Neste estudo, a cultura escrita e a cultura oral são tomadas como duas práticas culturais distintas, que não se dicotimizam: a oralidade é uma dimensão constitutiva da cultura escrita. Essa abordagem implica focar as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita como duas práticas culturais que se interpenetram, se influenciam e se modificam mutuamente.

4.1 Práticas de leitura e família

As histórias ouvidas na infância, as figuras de leitores presentes e os escritos domésticos constituem as experiências de leitura da criança na família, antes mesmo de serem alfabetizadas. Para Chartier, Clesse e Hébrard (1996), a criança faz um longo percurso,

desde a etapa em que sabe ver que há qualquer coisa escrita num objeto àquela em que, sem ainda saber realmente ler, é capaz de compreender um bom número de mensagens só pelo fato de que tem familiaridade com o contexto no qual elas aparecem. Muitas crianças aprendem desta forma, em suas famílias, que os escritos existem, que os adultos os utilizam e há nisso algo que desencadeia uma curiosidade precoce acerca dos sinais gráficos e das mensagens que eles contêm. (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p.25).

O entorno exerce um papel fundamental na apropriação das práticas de leitura na infância. Ele não é em si a condição que determina objetivamente o desenvolvimento da criança, pois é a relação que a criança estabelece com o entorno que é determinante. O papel do fator ambiental muda no processo de desenvolvimento da criança e também varia entre diferentes grupos da mesma idade, pois “um mesmo acontecimento que ocorre em diferentes

idades da criança se reflete em sua consciência de uma maneira completamente diferente e tem um significado extremamente diferente.” (VYGOTSKY, 1935).

A formação leitora das mães e professoras deste estudo começa nas relações que estabeleceram com a família, a princípio calcadas na oralidade. Neste sentido, pode-se pensar que os gestos de leitura da família, as figuras de leitores e o contato com os escritos domésticos representaram uma experiência emocional nos primeiros anos de vida que precedeu à apropriação da linguagem escrita propriamente dita.

4.1.1 Práticas de escuta: a contação de histórias ou reconto

Para Bajard (2007, p. 24-25), ler em voz alta ou com a voz em repouso é “tomar conhecimento de um texto gráfico”. O Autor separa as expressões “leitura” para designar a compreensão e “voz alta” para tratar da transmissão do texto pela voz. Define leitura como “a compreensão da forma gráfica de um texto”, já ler em voz alta é transmitir vocalmente um texto. A transmissão vocal de um texto exigiria nesta perspectiva uma leitura prévia para ser compreendido. A voz que medeia revela aos ouvintes o texto escrito, que pode ser compreendido pela escuta, sem necessariamente passar pelo ato de ler em voz alta ou silenciosamente. O Autor diferencia escuta da contação de histórias e escuta de leitura de histórias. A contação de histórias ou reconto é uma prática cultural antiga, de todas as culturas, que se manteve na tradição oral.

De acordo com Bajard (2007, p. 26), o reconto é

uma prática da oralidade (da oratura, para distingui-la da literatura, universo da escrita). O contador transmite a outras gerações estórias recebidas de sua comunidade através de uma estrutura narrativa estável, veiculada por uma forma linguística evolutiva. Os estudiosos mostram que a forma verbal dos grandes mitos, apesar de guardar de modo fidedigno a estrutura do enredo, possui uma flexibilidade linguística que possibilita sua adaptação à especificidade da situação. Mostram que a própria idéia de “permanência” é uma noção adquirida pelo gênero humano graças ao advento da escrita.

O reconto ou contação de histórias remete ao mundo da oralidade, enquanto a leitura de uma história se insere na escrita, mas esses mundos não estão dissociados, pois a oralidade participa do escrito, da mesma forma que a escrita traz ecos da oralidade. O reconto tem a sua importância para que as crianças vivenciem situações da vida real, por meio da ficção, e se

apropriem de um discurso complexo e articulado de que a linguagem oral no cotidiano prescinde. Aquele que lê traduz uma manifestação gráfica (texto escrito) em matéria sonora (texto lido). Nesta situação, diferentemente do reconto, as crianças entram em contato com as narrativas escritas, mesmo não alfabetizadas, pois as histórias lidas por um mediador aproximam a criança do livro e da escrita, pelo contato físico com o livro e o contato visual com as imagens e com o texto. (BAJARD, 2007).

Clara vivenciou suas primeiras experiências de escuta de histórias na rua, ao juntar-se a primos e tios para ouvir “uma tia que contava histórias, reunia todo mundo, adulto, criança, todo mundo para ouvir as histórias dela, todo dia à noite, ela tinha um capítulo para contar.” (Entrevista, 29/03/2008). Marina ouviu muitas histórias, “daquelas histórias antigas, as moças colocavam a bacia com água perto da fogueira, pingava vela para sair as iniciais do nome do namorado, futuro marido”, ou ainda histórias que provocavam tanto medo que “quando criança a gente tinha até medo de passar no cemitério por causa dos *causos*”. (Entrevista, 29/03/2008).

Valéria teve a presença constante da avó, “minha mãe trabalhava bastante. Minha avó que ficava sendo a cuidadora”. (Entrevista, 29/03/2008). A escuta de histórias marcou suas primeiras experiências de leitura no entorno familiar. “A gente ficava, eu e mais três primas, com a minha avó. Ela não lia e ela contava histórias pra gente, às vezes ela reunia a gente na varanda lá da sala e ela então começava a contar” (Entrevista, 29/03/2008). As histórias bíblicas e os *causos* fizeram parte das primeiras experiências de leitura/escuta resgatadas por ela, que rememora uma cena da família reunida em torno da contação.

Todos [iam] para frente da casa que tinha um gramado grande. No verão, eles levavam lençol para ficar deitados, todo mundo, meus tios, meus avós, minhas tias, todo mundo ia e ficava contando *causos*, casos, sei lá como eles diziam na época, histórias de assombração, essas coisas assim, eu deveria ter uns quatro anos. (Entrevista, 29/03/2008).

Na família de Cida, o contador de histórias era o pai que narrava sua própria vida ou histórias de assombração, práticas de escuta/leitura que também são lembradas como suas primeiras experiências de leitura/escuta. Cida falou sobre as histórias ouvidas, o lugar, o tempo, os ouvintes e até mesmo o medo e a compaixão experimentados na escuta das narrativas orais em torno da presença da figura paterna, de quem ela sentia saudade. Ela relatou que

na sala, depois da janta, todo mundo da família, juntava eu e meus irmãos, que eram maiores, naquele tempo a gente era solteira ainda, a gente sentava e ele contava, e ele gostava que prestasse atenção [...] aquelas histórias de assombração que a gente ficava morrendo de medo [...] as dificuldades que ele teve na roça, era o filho mais velho do meu avô [...] a gente ficava morrendo de medo [...] Eu adorava ouvir ele contar histórias [...] eu gostava, adorava escutar, adorava [...] meu pai era bravo, ignorante, mas aí ficam essas lembranças boas. Dá uma saudade das coisas boas que ele fazia que era contar histórias. Ele curtia um tempo conversando com a gente, ele adorava. (Entrevista, 29/03/2008).

Rosa relatou que tinha poucas lembranças de leitura nos primeiros anos de vida, mas recordou que “contavam historinha, isso sim, contava bastante, minha mãe e minha tia que morava no mesmo quintal de casa. Cantavam musiquinha, depois essas musiquinhas viravam historinha, inventavam historinha.” (Entrevista, 18/06/2008). Rosa cantou um pedacinho da música, reproduzindo as histórias de família, ao contar/cantar para o filho com Down.

Ah! Que eu me lembro, que ficou era Chapeuzinho Vermelho... A minha tia sempre cantava uma musiquinha que até eu canto para o M. hoje: Passarinho na gaiola fez um buraquinho, voou, voou, a menina que gostava do bichinho, chorou, chorou. Aí ela contava a história lá que o passarinho não sei o quê... Falava de sítio, aquelas coisas, de bichinho. Inventavam-se histórias. (Entrevista, 18/06/2008).

Edna tinha uma babá que lia e inventava histórias para que ela dormisse. Histórias que falavam de “um bosque em frente da minha casa, tinha um chefe dos índios. Cada dia era uma história de terror, eu me lembro bem” (Entrevista, 20/06/2008). Até os seis anos, Edna conviveu também com uma tia-avó que “contava histórias de mitologia. Eu me lembro dela, nesse jardim, na casa dela, era um jardim maravilhoso.” (Entrevista, 20/06/2008).

Edna relatou que o pai, “quando a gente ia na praia, de férias, ele colocava todo mundo no jardim. Contava histórias de gnomos, de cavalos, sempre histórias bem...” (Entrevista, 20/06/2008). Além das histórias de encantamento, ele transformava fatos da vida real em histórias fantásticas, como por exemplo,

quando o homem foi à lua, que ele fez uma história fantástica sobre a lua, dessa viagem. A babá que era bastante ignorante, não escolarizada, que não acreditava, falava que a lua ia pelo monte mais alto da Itália. Então era tudo invenção. Eu lembro que meu pai acordou toda família para assistir televisão quando desceram na lua, aqueles dias depois tudo era história sobre a lua, como era o mundo na lua, o que aconteceu na lua... (Entrevista, 20/06/2008).

As histórias ouvidas eram transformadas em representações teatrais. Edna desempenhava vários personagens da história e vivenciava com os irmãos situações de linguagem oral nas quais podiam reinventar as histórias ouvidas.

A gente ouvia histórias. Nós gostávamos de montar um teatro e normalmente eu me divertia muito porque eu mudava, eu fazia toda a história, todas as personagens. Assim todo mundo participava inventando uma história ou seguindo aquela história que ele tinha contado. (Entrevista, 20/06/2008).

Os relatos das professoras e mães revelaram práticas de escuta significativas na infância. Em suas famílias havia contadores da história: pais, avós e tios foram os primeiros mediadores nas situações de leitura/escuta. Ainda não alfabetizadas, essas leitoras apropriaram-se das narrativas orais. As histórias de vários gêneros textuais, contos de fadas, histórias de assombração, relatos de vida, superstições, de animais, contadas e cantadas foram lembradas sempre vinculadas a uma figura familiar ou ao grupo familiar.

4.1.2 Figuras de leitores

Neste tópico, busquei descrever os leitores em família das mães e professoras, suas maneiras de ler, suportes, propósitos, gestos de leitura, considerando que as representações de um leitor ideal pelas mães e professoras, nem sempre correspondem à figura do leitor concreto. Mas quem seriam os leitores de carne e osso na família? É a figura de um leitor que valoriza a família, sua privacidade, e nesse espaço, realiza leituras que fazem parte do cotidiano familiar.

Para Ferreira (2003, p. 1),

Esta figura do leitor não é causa e nem consequência da expansão da imprensa, da obrigatoriedade e difusão da escola primária, da alfabetização em massas das populações urbanas, da ampliação do mercado de livros por editores. Esta figura acompanha todos esses aspectos, e ainda outro como: a valorização da família e sua privacidade, a idéia de tempo livre para o consumo da leitura, consolidados a partir do século XIX.

Marina falou do pai como participativo e bom leitor em sua infância, um leitor ideal que a teria motivado para a leitura. A descrição que fez do pai lendo, confortavelmente, à cabeceira da cama, sempre em situações prazerosas de leituras diversificadas remete à figura

do leitor ideal, reafirmada por ela ao concluir que “meu pai passou esse exemplo para mim.” (Entrevista, 29/03/2008).

Tudo o que você possa imaginar, tudo, ele lia desde jornal, livros, Bíblia. Ele colecionou toda a história da segunda guerra mundial. Tinha tudo, ele lia tudo, tudo. Ele colecionou de ciências, de biologia, até gibi ele gostava de ler. Muitas vezes, eu escutava ele rindo, ele ia dormir, ele sentava na cama, encostava na cabeceira da cama, ele pegava o Mickey, o almanaque grosso, ele ria, ele ria, ele ria e aquilo me cativava. Ver o meu pai ler era uma situação prazerosa, prazerosa. (Entrevista, 29/03/2008).

O pai lia, em vários suportes e gêneros textuais, jornais, livros, fascículos, revistas e gibis. À noite, na cama, deixava os fascículos que colecionava ao alcance de Marina, um deles o *Livro da Vida*, que possibilitavam o contato de Marina com a materialidade dos livros e com a escrita. Sua mãe também lia, mas Marina não a via como uma leitora exemplar, pois sua imagem de bom leitor estava relacionada à escolaridade e à aquisição de conhecimentos.

Era diferente do meu pai. Ela não tinha tantos estudos quanto meu pai. Ela gostava de ler à noite, tanto que ela tinha um quarto, o quarto que eu ficava, com outra cama de solteiro porque ela gostava de ficar lendo. Lia muito, pegava livros que às vezes eram muito pesados, ela descolava a capa, cortava o meio do livro para ela poder segurar. Depois que lia tudo, ela reconstituía todo o livro novamente porque ela lia muito romances. (Entrevista, 29/03/2008).

A mãe de Marina lia em seu quarto, à noite, livros pesados que eram desmontados ao meio e, depois, refeitos artesanalmente. A mãe era leitora assídua de romances longos, leituras extensivas que realizava para se distrair depois do trabalho diário como comerciante e leitora premiada pelo número de empréstimos que fazia na biblioteca da cidade. Marina via a mãe como uma leitora solitária que fazia “uma leitura meio individualista”. (Entrevista, 29/03/2008).

Para a mãe de Marina, “a noite representava a leitura.” (Entrevista, 29/03/2008). As leituras no quarto favoreciam a intimidade de Marina com os livros pesados que a mãe tomava emprestado da biblioteca. O ato de desmontar o livro ao meio, para segurá-lo enquanto lia deitada, revelou a intimidade que a mãe tinha com esse objeto. Ao descolar e colar novamente as páginas, refazia artesanalmente o livro, intervindo diretamente na produção material desse suporte. É possível que a leitura de um romance longo significasse para ela explorar as formas materiais do livro para entrar em contato com o texto escrito. Um dos livros descolados de que Marina se lembrou foi o romance *E o vento levou* (1936) de Margareth Mitchell (1900-1949) que se tornou *best-seller*.

O pai de Edna lia “normalmente depois do almoço, tinha uma revista de história, se chamava História Ilustrada, ele lia muito isso e depois lia também a Divina Comédia, que ele sabia de cor do começo até o fim”. Sua mãe, professora primária, realizava leituras voltadas para o trabalho docente. Ela se recordava “da minha mãe lendo, a escrivaninha dela, a mesa dela com todos os livros, cadernos para corrigir, era mais essa coisa. Ela lia para depois estudar para dar aula”. (Entrevista, 20/06/2008). De um lado, o pai parecia corresponder à imagem de leitor ideal, homem letrado, conhecedor de obras clássicas, como a *Divina Comédia*; de outro, a mãe com suas leituras de trabalho, obrigatórias, maçantes, não teria atraído Edna na infância.

Rosa contou que a mãe sempre lia. “Ela estudou até a quarta série, na época era bastante, mas a minha mãe era uma pessoa que buscava ler.” (Entrevista, 18/06/2008). Ela lia cartas de uma irmã, receitas de cozinha e a revista *Família Cristã*, que a família assinava. Diferentes suportes e diversos gêneros textuais mostram que as leituras da mãe de Rosa eram leituras religiosas, práticas e de correspondência.

O pai de Valéria lia solenemente a Bíblia, já a mãe, às vezes, lia histórias. O avô folheava a Bíblia, em um gesto revelador de leitura de devoção desse objeto sagrado. Na família predominavam as leituras religiosas da Bíblia. Na casa de Cida, a Bíblia sempre aberta na estante da sala representava a Palavra Viva presente. Reverenciá-la era um gesto de leitura que não passava necessariamente pela decifração do escrito.

Clara não se lembrava da figura de leitores em sua infância, mas brincava de ler para a irmã mais nova, ao folhear os livros de histórias que tinha em casa. Possivelmente a representação de um leitor ideal tenha dificultado a Clara perceber os leitores concretos na família. O pai e o avô a levavam à missa e rezavam com ela o terço, indícios de que faziam leituras religiosas. A presença de livros para crianças na casa de sua mãe indica também que alguém lia. Com a presença desses possíveis leitores, Clara deve ter-se apropriado de objetos de leitura, maneiras de ler e de escritos, tanto é que lia para sua irmã mais nova.

Os relatos das mães e professoras mostraram a presença de leitores em família, analfabetos ou alfabetizados, mais letrados ou menos letrados, leitores ocasionais ou assíduos, leitores de romances, revistas e gibis, manuais, obras de referência, cartas, receitas de cozinha e, sobretudo, a presença marcante de leitores de devoção de escritos sagrados.

4.1.3 Os escritos domésticos

Escritos domésticos em diferentes suportes e gêneros textuais foram lembrados pelas mães e professoras. São livros pesados, de bolso, de histórias, romances sentimentais, revistas informativas e religiosas, gibis, fascículos de coleções, cadernos, cartas da família, receitas de cozinha, enciclopédias, manuseados e apropriados pelos leitores em família.

Edna falou sobre os livros de histórias para crianças com que havia entrado em contato na infância e repertoriou alguns títulos, descrevendo-os em sua materialidade: tamanho, ilustrações, textura, capa. De acordo com Chartier (2002), a repertorição consiste em citar espontaneamente títulos e autores de livros lidos, por constituírem leituras significativas que permanecem na memória dos leitores. Na memória, a presença marcante do primeiro livro de histórias que ganhou do pai. Ao repertoriá-lo, Edna mencionou o título, o suporte, o gênero textual, a própria história.

Tinha todas as histórias de Andersen, *A pequena sereia*, depois lembro de todos os antigos gregos e latinos, *A raposa e as uvas* de La Fontaine também. Eu lembro, eram livros que tinha em casa, eram grandes, com ilustrações maravilhosas, capa dura, eram livros grandes. Tem uma história, eu lembro a primeira vez que meu pai me deu um livro, que é um romance de história, um livro grande assim, era *A rainha das neves*. Nunca vou esquecer de uma criança que estava numa cidadezinha pequena no norte da Itália, nas montanhas e tem uma amiga que está doente. Ela tem que procurar uma pedra, alguma coisa para salvar essa menina, amiguinha dela que está com a rainha das neves, só que para chegar lá tem toda uma história, agüentar o frio que era feito de gelo até ela conseguir voltar e a amiga sarar. (Entrevista, 20/06/2008).

Cida recordou-se da Bíblia: “tinha, aquela Bíblia grande, antiga, aquelas figuras bonitas, Bíblia tinha, ficava aberta numa estante.” (Entrevista, 16/04/2008). Em sua casa, o objeto de devoção, a Bíblia ficava sempre aberta. Cida não a tocava, mas sabia pelos gestos da família que devia reverenciá-la. Para Valéria, também os primeiros contatos com o escrito realizaram-se por meio de um livro sagrado, a Bíblia. Embora ainda não soubesse ler, ela manuseava o livro sagrado e ficava imaginando o que poderia estar escrito naquele objeto sagrado, resguardado e reverenciado pela família.

Na época eu ainda não sabia ler. Eu tinha uns cinco anos. Eu via aquele livro grosso e folheava ele, assim com uma vontade, ficava imaginando o que poderia estar escrito naquele livro. Eu lembro até onde ela guardava, num

guarda-louça de madeira, embaixo. Eu lembro que ficava num cantinho assim, ficava a Bíblia, de capa preta, grossa.” (Entrevista, 29/03/2008).

Além da Bíblia, Cida mencionou outros escritos que teve contato antes de entrar na escola. Eram romances sentimentais que a irmã mais velha lia. “Eu não sabia ler, e ela lia, mas eu lembro que depois eu via essas revistinhas quando eu ia para a escola, aqueles romances de Bianca, Sabrina.” (Entrevista, 16/04/2008). Publicados desde 1978, pela Editora Nova Cultural, os romances Sabrina, Júlia e Bianca continuam sendo vendidos nas bancas de jornal e por assinatura. Com tiragens altíssimas, essas séries atingiram, ao longo do tempo, mulheres de várias gerações e classes sociais. Os romances sentimentais de massa, segundo Rodriguez (2005, p.24)

são parte da literatura de entretenimento ou literatura de massa, definições que designam repertórios literários marginais, em princípio depreciados pela crítica literária. Em geral, os motivos dessa depreciação baseiam-se na avaliação estética dessas obras e no fato de serem escritas e publicadas com uma finalidade comercial explícita. Nas últimas décadas, contudo muitos críticos estão a reavaliar os mecanismos que levam a essa marginalidade e incorporar esses objetos ao campo das reflexões acadêmicas sistemáticas sobre as variadas manifestações culturais e literárias que nelas se desenvolvem e delas se podem nutrir.

Havia também gibis que seu irmão mais velho lia. “*Pato Donald*, do *Mickey*, aquele outro pato, como era? Acho que era o *Patolino*. Eu pegava, olhava porque eu não sabia ler”. (Entrevista, 16/04/2008). Rosa também folheava gibis de um irmão e pautas musicais do pai, regente do coral da Igreja. As cartas que a mãe recebia de uma irmã e as receitas guardadas na cozinha foram escritos também presentes na infância de Rosa. Havia ainda a revista *Família Cristã* que chegava todos os meses pelo correio.

Clara lembrou da cartilha *Caminho Suave* que ganhou do tio militar. Com esse objeto de leitura, brincava de escolinha com suas bonecas. Em tom de confissão, Clara disse que “amava essa cartilha”. (Entrevista, 29/03/2008), sentimento de afeto que foi também compartilhado por Valéria, Rosa e Marina. No faz-de-conta, manuseava a cartilha transformada no principal objeto do jogo. O guarda-roupa virava lousa, as bonecas eram suas alunas e a cartilha sua referência de escrito na infância. Clara lia para ensinar e ensinava para aprender a ler; mestre e aprendiz ao mesmo tempo, tinha a cartilha como principal escrito nessas brincadeiras. A leitura, em seu sentido etimológico, a *lectio* entrava porta adentro, na casa de Clara, e transformava seu quarto em sala de aula.

Sempre brinquei sozinha, sempre, eu tive umas amigas imaginárias, às vezes eu conversava com elas, eu ensinava para elas. Tinha um guarda-roupa da minha vó, tinha um beliche e bem de frente com o beliche tinha a lateral do guarda-roupa, e eu escrevia nele como se fosse um quadro. Eu fazia uma escolinha, eu sabia escrever. (Entrevista, 29/03/2008).

Outro livro lembrando por Clara foi “um livro grosso do *Pinóquio*” que ela lia para a irmã, mas “era a minha imaginação porque eu não sabia ler”. (Entrevista, 29/03/2008). Valéria lembrou os almanaques que traziam dicas, simpatias e piadas. “Tinha até a história de um homem que não tomava remédios, que ficava com vermes, uma coisa assim...” (Entrevista, 29/03/2008). Os almanaques de farmácia da época faziam propaganda de remédios e cosméticos e continham calendários, piadas, receitas etc. A personagem Jeca Tatu foi criada por Monteiro Lobato (1882-1948) para o laboratório Fontoura, que editava o *Almanaque do Biotônico*. (GOMES, 2006).

Marina relatou o primeiro livro de histórias que ganhou da tia, contadora de histórias. Ela tinha sete ou oito anos e já sabia ler, entretanto, ao manuseá-lo sua reação foi de desapontamento porque o livro não tinha ilustrações. Motivada pela capa do livro que tinha uma figura, a expectativa se desfez assim que folheou e percebeu que não havia ilustrações.

Só que quando eu ganhei esse livro, eu fiquei muito contente porque a capa do livro era bem chamativa, mas quando você abria o livro não tinha ilustração. Era um livro com muitas palavras, mas eram diversas histórias dentro de um livro só. Eu me lembro que eu li algumas; não cheguei a ler todas. (Entrevista, 29/03/2008).

A leitura no espaço privado da família, os primeiros contatos com a cultura escrita marcados pela oralidade na contação de histórias, pelo contato com escritos domésticos e pelas figuras de leitores mostraram o início das histórias de leitura das mães e professoras no espaço privado da família. Outro espaço revelou-se importante na formação leitora dessas mulheres: a igreja.

4.2 Práticas de leitura e Igreja

A religião ocupa um lugar determinante nas manifestações culturais em nosso país. As Igrejas, a Católica e as Protestantes, foram decisivas na definição de padrões comportamentais femininos. A Igreja Católica com os arquétipos da Virgem e Mãe, modelos a serem seguidos,

e as Igrejas Protestantes, com os ideais ascéticos e puritanos que herdaram da doutrina calvinista. Ambas veicularam uma ideologia religiosa determinante para o modelo de educação, tendo como destinatárias as mulheres.

De acordo com Cavallo e Chartier (2002, p. 34),

todas as igrejas se esforçam para transformar os cristãos em leitores e para apoiar numa produção multiplicada de livros de ensinamento, de devoção e de liturgia, os novos procedimentos exigidos pela reforma religiosa. A leitura torna-se, assim, em sua definição espiritual e piedosa, inteiramente comandada pela relação com Deus. Ela não encontra em si mesma sua finalidade, devendo antes alimentar a existência cristã do fiel, levado para além do livro pelo próprio livro, conduzindo, dos textos decifrados, comentados, meditados, para a experiência singular e imediata do sagrado.

Segundo Almeida (2007), no Brasil, o papel da Igreja, no controle ideológico da população pela fé cristã, vem dos tempos coloniais. A educação feminina limitava-se a aprender a ler e a escrever em casa, mas os pais que tinham posses mandavam suas filhas para conventos femininos ou recolhimentos, lugares onde as moças ficavam reclusas. Lá aprendiam cozinhar, bordar, costurar, ler e escrever e contar. Aprendiam também um pouco de latim, história sagrada e música. De lá saíam muito jovens para o casamento. A educação feminina, moldada na cultura do colonizador, tinha como princípio a força moral da mulher como esteio da família. As mulheres eram as guardiãs das tradições e as mantenedoras das regras religiosas. A Igreja Católica foi sustentáculo desse modelo de educação.

4.2.1 Leituras religiosas

Educadas na tradição da Igreja Católica, Marina e Valéria tornaram-se evangélicas e suas leituras preferenciais são as religiosas. Rosa e Cida são católicas praticantes, Cida é leitora de orações e da Bíblia. As leituras religiosas de Rosa são orientadas pelo movimento de renovação carismática *Canção Nova*. Edna foi criada na tradição da Igreja Católica Romana. Clara conviveu com diferentes credos e manifestações religiosas e optou pelo catolicismo.

As leituras religiosas de livros de autoajuda e espiritualidade, de orações, novenas, terços e, sobretudo, da Bíblia são as leituras preferenciais das mães e professoras. A

oralização é uma característica marcante em suas leituras de devoção, assim como a recitação de cor. Segundo Silva (2008, p. 94), “a oralidade parece guardar em sua essência um gênero que só resiste pela palavra viva, pelo trabalho do pregador [...] a leitura da Palavra Divina mantém uma relação direta com a oralidade [...] divulga um modo de entendimento e produção de sentido específico”, que serve de conduta para a vida cotidiana.

As leituras religiosas vêm orientando e disciplinando, como guia seguro de conduta pessoal, as mães e as professoras. Para as mães, essas leituras aliviam a dor, alimentam promessas e dão forças para prosseguir, cuidando da família, da casa, do trabalho, de si mesmas e dos filhos/alunos com Down. Constituem-se fonte de sobrevivência e de esperança no cotidiano.

Rosa relatou que aprendeu com as leituras religiosas a aceitar os problemas e criar forças para assumir as limitações do filho com síndrome de Down.

O que eu aprendi mesmo, que eu digo que eu tiro de lição é isso: viver cada dia o seu dia, o seu problema está escrito na Bíblia isso, cada dia com suas preocupações. A religião contribui no sentido de aceitar melhor, porque nessa hora se não tiver nenhuma religiosidade, eu acho que dificulta, fica muito mais difícil. Porque é mais fácil você crer em alguma coisa, é mais fácil até no sentido assim de criar forças, fica bem claro, porque eu tenho minha religião, então eu crio forças, eu vou lá, me abasteco na comunhão. Cada um tem a sua, quem não tem, tudo bem, mas eu tenho que me abastecer de alguma forma. [...] Eu penso que a religião ajuda muito nessa hora [...] porque aquele que não crê em nada, aí então... a coisa fica pior ainda, entendeu? (Entrevista, 18/06/2008).

Ao falar sobre o nascimento da filha com a síndrome de Down, Cida apontou o papel da religião, pois pela fé poderia até livrar a filha da síndrome. A figura do padre, representante de Deus, foi quem lhe explicou as razões divinas que justificam o nascimento da filha com síndrome de Down. Não se tratava de entender, mas de “abraçar a cruz e seguir...”.

Eu fiquei mais abalada, mas é aquela história; você tem que abraçar a cruz e seguir. Foram dois meses para mim que botava o joelho no chão e, pedia para Deus ter misericórdia, [...] que não desse positivo o resultado, porque a gente já é família humilde, aí vem um filho deficiente, especial. É difícil, não é fácil. Que nem o padre fala, o padre fala que a menina veio para mudar nossa vida. Foi uma coisa assim por Deus. A gente foi pra casa, eu punha o joelho toda noite no chão, a nenê dormindo, eu pedia, igual falei pra você, “Senhor, cura a síndrome de Down, tira isso”. (Entrevista, 05/03/2008).

O depoimento de Cida, comovente e doloroso, revela que ela buscou na igreja e nas leituras religiosas a força para aceitar os desígnios divinos, críveis somente pela fé em Deus.

4.2.2 Situações de leitura, escritos e objetos de leituras religiosas

Os relatos das mães e professoras puseram em evidência alguns objetos de leitura, escritos religiosos e situações de leitura vivenciadas nos espaços da família, da escola e da própria igreja.

Valéria frequentava a Igreja Presbiteriana, mas fora criada na tradição da Igreja Católica. Ela acompanhava um programa de rádio que transmitia semanalmente ensino religioso prestado pela Igreja Católica às escolas públicas da cidade. Na sala de aula, ouvia pelo rádio e lia as lições com apoio de um livro específico para esse fim. Maneiras de ler, escritos e finalidades de leitura da Igreja que eram ensinados dentro da escola. Práticas de leituras religiosas que ela conhecia na família, ao ouvir as histórias bíblicas que a avó contava, a figura do pai lendo a Bíblia e, sobretudo, as leituras de devoção do avô.

Eu me lembro da minha mãe lendo. Então a minha mãe contava para a gente a história e até mostrava a ilustração Meu pai... Meu avô lia a Bíblia também, eu lembro dele lendo, mas ele não fazia a leitura pra gente, eu lembro dele folheando, finalzinho da tarde, umas sete horas, por aí. (Valéria, Entrevista, 29/03/2008).

A motivação para leituras religiosas de Valéria vem da Igreja Protestante. São leituras direcionadas aos fiéis como guias de conduta para a vida espiritual, “leituras que dão sentido à vida.” (29/03/2008). Um exemplo disso foi seu depoimento sobre o livro lido e relido nada menos que cinco vezes, *Deus trabalha no turno da noite*. O livro

é dividido em fascículos. É um pastor que escreve dos Estados Unidos, e ele sempre começa com uma história assim, é uma leitura muito, muito simples o livro. Ele conta: “certas férias nós fomos passear no sítio, na fazenda e tal”. E por aí vai, sabe, por aí vai. E eu volto sempre... (Entrevista, 29/03/2008).

A autoridade inquestionável de que se reveste o pastor ao comunicar-se com seus fiéis, por meio de um texto simples, de fácil compreensão, através de pequenas histórias, ia ao encontro de Valéria que via, na palavra do pastor, um modelo a ser seguido, tomando-o como guia seguro em tempos de incertezas. As múltiplas leituras que Valéria fez do livro *Deus trabalha no turno da noite* revelam uma leitora de leituras intensivas, de livros religiosos, entre eles, a Bíblia, com a finalidade de buscar respostas “para sua vida pessoal, para sua vida emocional e espiritual.” (Entrevista, 29/03/2008).

Rosa foi motivada pela família para as leituras religiosas, aos poucos ela foi rememorando os escritos religiosos que fizeram parte de sua infância, como a revista católica *Família Cristã*. A família ia à missa e, durante a semana, aos ensaios do coral que o pai regia.

A Igreja Católica

teve bastante peso porque foi o que eu aprendi, quando bebê só tinha essas coisas em casa, músicas de igreja. Quando eu era pequenininha, o que mais se via em casa era ensaio de coral, em casa todo mundo cantava no coral, meu pai era maestro e eu ia na igreja também ver os ensaios, eu dormia até nos bancos da igreja, é uma coisa que me marcou, então ficou esse lado assim. (Entrevista, 18/06/2008).

Rosa frequentou desde muito jovem o movimento carismático *Canção Nova*. Ela lê uma revista do movimento, *Canção Nova*, que divulga “o que está sendo vendido, isso e aquilo, a gente comenta um com o outro, o que conhece e tal, então a gente empresta esse tipo de coisa assim.” (Entrevista, 18/06/2008). É uma publicação periódica do movimento carismático que investe maciçamente em propaganda, por meio de livros, revistas, CDs e outras mercadorias que são comercializadas e distribuídas nas livrarias em geral, principalmente nas livrarias católicas e *sites* de venda na Internet. Os livros de oração e as novenas também fazem parte das leituras religiosas de Rosa. Já memorizados, são recitados de cor. Outro objeto de leitura são os livros, um deles que Rosa apontou, “está vendo esse livro aqui, eu estou lendo, é muito difícil, é de um padre terapeuta, ele é muito difícil de compreender, ele escreve de uma forma que tem hora que... *Quem me roubou de mim*, do padre Fábio de Melo da Canção Nova.” (Entrevista, 18/06/2008).

Na página Canção Nova, a enciclopédia Wikipédia (2009) define o Movimento Canção Nova como uma comunidade católica que foi fundada em 1978, alinhada à Renovação Carismática Católica. O movimento conta com um sistema de televisão e rádio para divulgação de sua doutrinação e, no Brasil, promove eventos como encontros, retiros, *shows* e acampamentos de oração. O poder exercido sobre os fiéis é mantido por meio da venda de CDs, vídeos, livros, revistas e outros produtos e a evangelização por meio de uma rede de emissoras de rádio e televisão. Além da mídia utilizada, tem por todo país grupos de oração que se reúnem nas igrejas e peregrinações que juntam fiéis de várias partes do mundo. São discursos autorizados que veiculam valores religiosos e morais, conselhos e ajuda espiritual para a vida pessoal. O padre Fábio de Melo é um sacerdote da Congregação Sagrado Coração de Jesus que canta, compõe, escreve e leciona. Acessando o *Google*, pode-

se medir o alcance de pregação pelo número de músicas, letras e textos, *sites*, *blogs* disponíveis aos internautas.

Os livros de devoção de Rosa, emprestados de amigos ou adquiridos em uma livraria especializada em publicações religiosas, de orientação espiritual e de autoajuda, circulavam entre os amigos e as leituras eram partilhadas entre eles.

Geralmente [os amigos] gostam mais ou menos de leitura também, que nem esses livros da Canção Nova. Nós que somos católicos, a Canção Nova tem outras coisas maravilhosas, e nem é só de religião. Lá tem professores que são doutores, que também fazem livros, entendeu? Então a gente acaba comprando tal livro porque é... E tem também a revista que eu sou associada, que vem todo mês. (Entrevista, 18/06/2008).

Cida guardava no quarto os livros de oração com que rezava todas as noites. “Às vezes está até decorado, já pego o livro por pegar, é a oração de Oração de Santa Catarina, São Miguel Arcanjo, orações... Só que estão bem velhinhos, de tanto ler os livrinhos estão velhinhos”. (Entrevista, 05/03/2009). As leituras religiosas de Cida revelam uma leitora de leituras intensivas, repetidas até a memorização, recitadas ou murmuradas em voz baixa, que tem como suporte livros de bolso com orações, marcados pelo tempo e pelo manuseio.

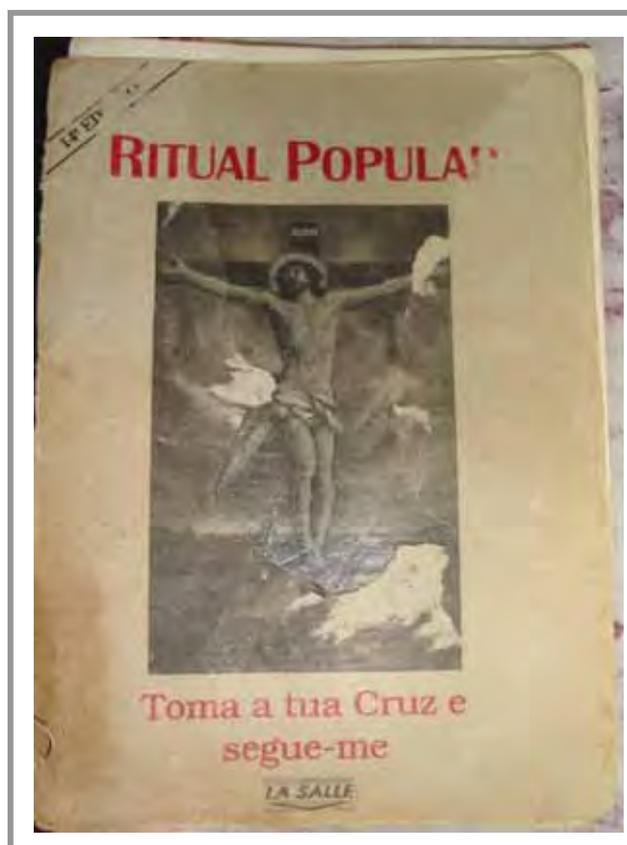


FOTO 6 - BORTOLANZA, A.M.E. *LIVRO DE REZA*. 2008.

A imagem mostra seu livro de oração, gasto, manchado, descosturado e com folhas soltas. Ela o manuseava com muita familiaridade, mas os gestos guardavam a solenidade de um rito praticado cotidianamente. Parecia ter nas mãos a Palavra Viva. Com esse velho livro de rezas Cida parecia enfrentar a dureza da vida cotidiana. A capa mostra o título *Ritual Popular* e a imagem de Jesus Cristo crucificado representa o sofrimento. Abaixo da imagem, um subtítulo, *Toma a tua cruz e segue-me*, convida o leitor fiel a participar do sofrimento. As palavras são as mesmas que Cida empregou ao falar do nascimento da filha com Down. Segundo Almeida (2007, p. 76), “Jesus é a figura que ocupa uma posição central no cristianismo, e a cruz na qual morreu tornou-se a representação universal da fé, em uma linguagem simbólica da dívida dos homens para com Deus”.

A publicação é da *La Salle*, editora que pertence a uma congregação religiosa de monges laicos iniciada pelo sacerdote São João Batista de La Salle (1679-1719), na França. No Brasil, os lassalistas estão presentes desde 1907, quando fundaram a sua primeira escola para os filhos dos operários que residiam no bairro Navegantes, em Porto Alegre. Hoje, são mais de 200 Irmãos e 2500 educadores, em 43 Comunidades Educativas que atendem mais de 50 mil crianças, jovens e adultos, em 11 estados brasileiros. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2009).

Cida sempre usou a voz como suporte para suas leituras religiosas. Ouvir a própria voz nas orações parece legitimar a sacralidade da palavra, conferindo autoridade a quem se dirige diretamente ao Poder Divino sem passar por uma mediação. Sem se ater ao texto, a recitação é uma prática das mulheres, que se vem perpetuando nas leituras de devoção.

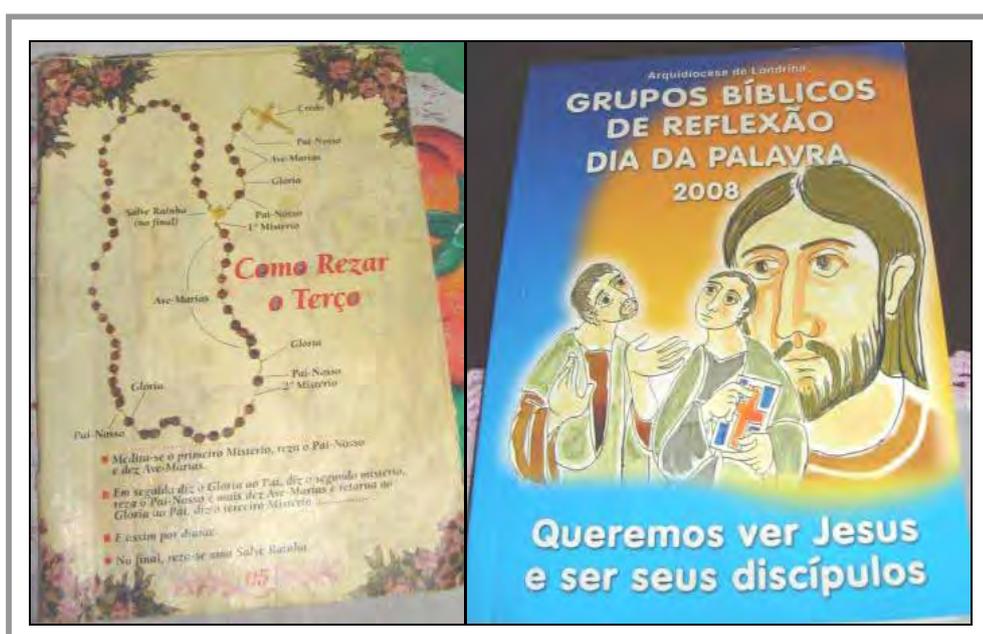


FOTO 7 - BORTOLANZA, A. M. E. OS LIVROS DE DEVOÇÃO. 2008.

A foto-montagem 7 mostra os manuais que Cida usava nas leituras religiosas. O primeiro livro à esquerda é um manual que ensina a rezar um terço. Com o livro à direita, Cida realizava leituras em voz alta que partilhava com seu grupo bíblico. Publicado por uma Arquidiocese do Paraná, o livro era usado em 73 paróquias da região com a finalidade de orientar os fiéis para uma reflexão em grupo das leituras do Evangelho, tradicionalmente realizada nas casas, condomínios e salões e, frequentemente, conduzidas por mulheres.

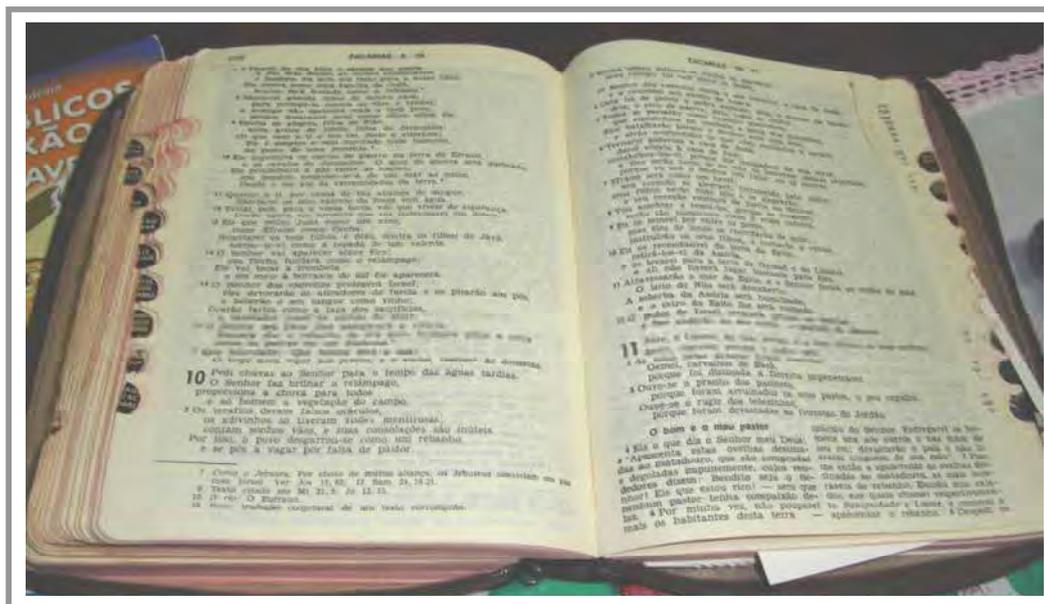


FOTO 8 - BORTOLANZA, A. M. E. *BÍBLIA ABERTA*. 2008.

A Bíblia ficava no quarto, sobre uma cômoda coberta com uma toalha. Cida mantinha sempre aberta no Evangelho da semana. Durante a semana, ela lia o Evangelho da missa de domingo. O acervo de leituras religiosas de Cida aponta para uma leitora devota, de leituras intensivas que reverenciava os escritos sagrados e os partilhava com a família e a comunidade religiosa.

Marina, presbiteriana, ao se aposentar passou a dedicar-se ainda mais aos serviços voluntários de sua igreja. Mesmo tendo voltado às atividades profissionais, continuava prestando trabalho voluntário com um grupo de mães da igreja em um hospital da cidade. Elas levavam a Palavra de Deus para os doentes acamados. “Todos os sábados à tarde, a gente vai só no SUS, são pessoas menos favorecidas. A gente leva a Palavra, escuta todo mundo e nós levamos a palavra de Deus.” (Entrevista, 29/03/2008).

O trabalho voluntário de visita aos doentes tinha como ferramenta a Palavra Viva do Evangelho, assentado na oralidade, prática muito comum na Igreja, perpetuada nas leituras de devoção e na pregação da Palavra que continua viva na voz das leitoras deste estudo.

As leituras religiosas de mães e professoras mostraram maneiras de ler e objetos de leitura que atravessaram séculos, modificando-se à medida que foram sendo apropriados em tempos e lugares diferentes por diferentes leitores. Da recitação de Santa Melânia enclausurada, no século IV, à recitação de Cida em seu quarto, no século XXI, do *Livro das Horas* para o *Ritual Popular*, da clausura para os grupos de reflexão de leigos, as leituras religiosas foram-se transformando nas apropriações que delas fizeram as leitoras, de acordo com os suportes, os usos dos escritos e as maneiras de ler. As leituras de devoção de mães e professoras, alicerçadas na prática religiosa, seja na Igreja Católica ou nas Igrejas Protestantes, caracterizam essas leitoras que, pelo exercício da espiritualidade e fé em Deus, mantêm com os escritos religiosos e os objetos de leitura uma relação de devoção, expressa em leituras intensivas, quase sempre oralizadas, às vezes partilhadas, incansavelmente repetidas como parte fundamental de suas práticas cotidianas. Poder-se-iam definir essas leituras como um tipo de leitura orante, uma *lectio* divina.

E a leitura na escola, que sentidos teria para as mães e professoras? No tópico que se segue passo a analisar os relatos sobre a leitura na escola, as práticas que nela se realizaram, os objetos de leitura e os escritos escolares.

4.3 Práticas de leitura e escola

Tornamo-nos leitoras na sociedade, mas é na escola que aprendemos a ler e a escrever, nela aprendemos protocolos de leitura que disciplinam nossas maneiras de ler. Entretanto, é preciso salientar que não há uma divisão dicotômica entre práticas de leitura dentro da escola e fora da escola.

4.3.1 Leitura e alfabetização

Segundo Bajard (1994), no Ocidente, a história de leitura se funde com a história sobre as práticas de leitura oral dos textos. Nas várias abordagens sobre o ensino da leitura e da escrita, o que está por trás é a autonomia do sistema gráfico. Para o Autor, o alfabeto é uma espécie de passarela entre o oral e o escrito. A passagem da escrita ideográfica para a fonética

implicou na redução do número de signos substituída pelos sons em número limitado, desobrigando a passagem pelo sentido, uma vez que se criou um quadro de correspondências entre significantes escritos e significantes orais. Entretanto, “as relações biunívocas entre os elementos escritos e orais não obrigam a considerar a língua escrita como uma mera duplicação do oral.” (BAJARD, 1994, p. 21). São, portanto, duas maneiras de ver a escrita alfabética. De um lado, as relações entre a língua escrita e a oral; de outro, o alfabeto composto por um pequeno número de figuras gráficas possibilita à escrita ser autônoma em relação à linguagem oral. O fato é que a escrita e o oral caminharam lado a lado, e as práticas de sua aprendizagem se defrontam com estas duas visões, ao mesmo tempo paralelas e imbricadas.

Arena (2008) diferencia leitura e locução. Se a leitura em voz alta é acompanhada de sentido, trata-se de um ato de locução, contrariamente, se ao ler com a boca houver apenas decifração do código escrito, é somente oralização. Para Arena (2008, p. 22), “o conceito de leitura oral como um ato de locução esclarece a distinção possível, atualmente, entre o ato de elaborar um enunciado (BAKHTIN, 2003) e o ato de pronunciar frases ou palavras em sequência.”. Assim, se a locução não é precedida de uma leitura prévia, provavelmente ela se configura como oralização, pois não se faz acompanhar de sentido. Se na alfabetização a leitura em voz alta tiver como finalidade a identificação do código escrito, será uma atividade de oralização, porque o objeto de ensino em sala de aula foi a escrita alfabética e não a elaboração do enunciado na concepção bakhtiana.

Para Chartier (2008), as condições de acesso ao conhecimento hoje são definidas pelo saber ler e pela prática da leitura. Os manuais escolares na França do século XIX mostraram que o saber humano estava nos livros e a leitura consistia no único caminho para a aprendizagem desse saber. A multiplicação dos impressos e os progressos na alfabetização acarretaram uma dispersão dos modelos de leitura. O contraste entre as normas escolares que pretendiam impor um modelo único de leitura e a diversidade de práticas de leitura na pluralidade de comunidades leitoras acentuou-se.

4.3.2 Os escritos escolares e as maneiras de ler

Hébrard (1996, p. 37) afirma que “na escola, não é a leitura que se adquire, mas são as maneiras de ler que aí se revelam. Ao aprender a ler, a criança contentar-se-ia em reinvestir no domínio do escrito as práticas culturais mais gerais do seu meio imediato.”. Para o Autor,

o ato de ler é um processo de produção de sentido, no qual as inferências do leitor apóiam-se mais sobre seu capital cultural que sobre a técnica de decifração. No encontro com o texto escrito, o aprendiz-leitor precisa refazer seu horizonte de referência, articulando três temas: trazer o campo cultural de origem de seu grupo de pertencimento, operar essas referências a partir das práticas escritas e aprender os signos escritos.

Na sala de aula de Valéria, havia “cartazes, tinha as vogais, tinha em caixa alta, a escrita em imprensa, todos os tipos de letra, o alfabeto todo. Tinha uma estante de livros na sala, tinha um armário com nossos materiais e tinha uma estante do lado de cá que tinha livros, livros de história.” Só a professora podia manuseá-los: “ela pegava o livro, escolhia uma história e contava pra gente, trazia gravuras grandes, ia escrevendo no quadro e a gente ia fazendo a parte oral. Ela dava caminhos para se fazer um texto, para se montar um texto” (Entrevista, 29/03/2008).

Rosa lembrou-se de alguns cartazes com desenhos e palavras expostos na sala de aula. A leitura nos primeiros anos de escola era “oral porque a gente tinha que ler, cada um tinha que ler um pouquinho. A leitura oral ocupava mais tempo é porque, na realidade, a gente também estava aprendendo como ler.” Havia alguns materiais escritos nas paredes, mas, segundo Rosa, o que chamava sua atenção eram os desenhos. Tinha também alguns livros de histórias e textos que sua professora ditava. (Entrevista, 18/06/2008).

Cida também relatou a presença de livros de histórias com ilustrações que não podiam ser manuseados. Histórias como *Patinho Feio*, *Cinderela*, *Branca de Neve*, eram folheados e lidos só pela professora (Entrevista, 16/04/2008). Os livros ficavam bem guardados. “Tinha uma pessoa que cuidava da biblioteca. Eram lindos os livrinhos, os desenhos, como eu acho até hoje. As figuras dos livrinhos eu acho lindo, acho que encanta mais é a figura do que o texto quando a gente é criança e não sabe ler”. Cida “era bem tímida, para ler, morria de vergonha, gaguejava muito. Cada um lia um pedacinho em voz alta, era mais para saber se você estava lendo direito. Era muito difícil.” (Entrevista, 16/04/2008).

Edna lembrou-se de seu primeiro livro de leitura na alfabetização. Eram histórias curtas, de uma “frase de alguma coisa e depois era só a letra A, então em caixa alta eram todas as letras A, e se fazia a cursiva. Não podia escrever no livro, os exercícios eram tudo em cima do caderno. Tinha um armário, lembro da professora pegar esses livros.” (Entrevista, 20/06/2008). Em casa, Edna buscava em enciclopédias e outros livros as informações de que necessitava para realizar as primeiras leituras. No primeiro ano, Edna ganhou de presente a história de *Chapeuzinho Vermelho*. “Tenho ainda hoje esse livro, era um livro assim grande e,

a professora falou comigo: ‘você tem que ler esse livro’, cada um teve um livro de presente de férias.” (Entrevista, 20/06/2008).

Marina relatou que “era a leitura oral, e era uma coisa muito profissional, *b* com *a*, *ba*, *b* com *e*, *be*... Uma coisa maçante”. Os textos eram passados no quadro e “você copiava textos enormes, quando você terminava de copiar o texto, já estava cansada, só pelo fato de tanto escrever. Tudo manuscrito, em silêncio, era cópia, muita cópia” (Entrevista, 29/03/2008).

Depois da cartilha, Clara conviveu com os livros didáticos, a leitura para vestibular de autores como Machado de Assis (1839-1908) e Jorge Amado (1912-2001) para fazer resumo, “mas a gente acabava copiando.” (Entrevista, 29/03/2008). Para ela, a leitura era “um vazio completo, até quando eu entrei na faculdade, foi um problema muito grande a leitura para mim.” (Entrevista, 29/03/2008).

No primeiro ano da minha faculdade, eu tinha que falar o que eu estava lendo ali para eu poder entender. Hoje não, hoje eu faço leitura silenciosa. Na escola era leitura oral, a gente não tinha momento para ir à biblioteca, para nada, nada, nada... Na graduação, eu fui buscar outras leituras, mas porque foram assuntos que eu me interessei, mas a leitura fica muito presa às apostilas (Entrevista, 29/03/2008).

Clara mencionou as práticas de leitura oral, as quais foi exposta em sua escolaridade, com uma modalidade de leitura que gerou dificuldades para ler com compreensão. Parece que, motivada a buscar novas leituras na faculdade, a professora teve acesso a maneiras de ler que lhe possibilitaram ler silenciosamente.

Valéria contou que, depois da quarta série, foi para uma escola pública grande, “a gente ia para a biblioteca, já tinha os livros, livros de português, já tinha todos os livros, cada matéria com seu livro.” (Entrevista, 29/03/2008). Nas aulas de redação apresentava resumos e apresentações orais dos livros lidos. Ler com a finalidade de resumir foi para Valéria uma experiência significativa, mas “a partir do momento que tinha que ir lá para frente falar, isso era um sofrimento muito grande, mas eu gostava muito de ler, sempre gostei.” (Entrevista, 29/03/2008). O primeiro livro lido para resumir foi Pollyana, “leve o livro para casa, a gente tinha um tempo para ler, um tempo para fazer o resumo, depois estar apresentando, discutir.” (Entrevista, 29/03/2008). Outros livros guardados na memória foram os “livros antigos de português, tinha textos longos de histórias longas, de uma, duas folhas” (Entrevista, 29/03/2008).

Os livros recordados por Valéria, como suas leituras preferenciais, foram “aqueles livros, sabe, Bianca, Sabrina... nossa, eu era fascinada, no final de semana, eu pegava onze,

doze livros daqueles” A professora levava os alunos para a biblioteca para lerem autores como Érico Veríssimo (1905-1975), mas “a gente pegava Bianca, Sabrina, punha capa no meio, então na hora que ela vinha a gente dava uma escapulida.”. As leituras não legitimadas pela escola atraíam mais Valéria que as leituras obrigatórias dos clássicos na biblioteca. Outros escritos presentes eram gibis e revistas, e “jornais às vezes, as professoras traziam quando tinha uma questão, porque a gente também não tinha muito acesso assim a jornal.”. O jornal parece ter sido utilizado apenas como pretexto para introduzir um assunto, mas as maneiras de ler este suporte e os gêneros textuais não eram trabalhadas em sala de aula. (Entrevista, 29/03/2008).

Na escola, Edna fazia “leitura silenciosa, recortava, colocava um desenho sobre aquela pesquisa”. O objeto de leitura era o livro, não havia jornais, revistas, histórias em quadrinhos ou gibis. Os livros didáticos traziam textos informativos sobre as diversas áreas como história, geografia e as obras literárias eram abordadas desde o primeiro ano. Embora a leitura silenciosa fosse privilegiada, Edna citou o sistema de avaliação que incluía provas orais, por meio das quais a professora argüia seus alunos. Era muito constrangedor para ela responder as perguntas da professora, posicionada em pé, diante da classe. A leitura de textos literários contemplava “a *Divina Comédia* como estava escrita por Dante Alighieri (1265-1321) e depois do lado a tradução, você devia interpretar depois, era tema de um ano.” (Entrevista, 20/06/2008).

As primeiras leituras de Edna foram leitura/escuta de pequenas histórias lidas pela professora, que depois ditava para os alunos e eles deviam em seguida tecer comentários sobre o texto ouvido e escrito. Também havia leitura oral, mas Edna não gostava porque “quando você começa a ler, então se você não consegue falar uma palavra, sua amiguinha atrás começa a rir, aquelas coisas, então você abaixa sempre mais a voz e a professora que falava ‘levanta a voz, fala mais alto’.” (Entrevista, 20/06/2008).

Cida leu alguns textos literários como “*A borboleta Atíria, Aventuras de Xisto*, esses livrinhos assim pequenininhos, indicavam para a gente ler, para depois a gente trabalhar na sala de aula.”. Ela lia para responder a ficha de leitura, “era só isso, não era nada prazeroso não.” (Entrevista, 16/04/2008). Para Cida, a escola “ensinou o bê-á-bá, mas assim, a ter aquela prática, aquele costume de pegar um livro na sala e ler e... não teve não.” (Entrevista, 16/04/2008).

Para Rosa, ler na escola “era uma coisa que eu queria aprender, eu lembro assim que eu queria e era muito boa aluna, era excelente aluna até a oitava série.” (Entrevista, 18/06/2008). Embora sentisse muito medo de ler para os professores, “no colegial eu tinha um

professor de literatura que pediu quem quisesse ir, eu quis ler, e eu lembro que eu fiz a leitura e ele me deu os parabéns. Eu acho que eu leio bem na questão da vírgula, ponto, parágrafo.” (Entrevista, 18/06/2008). As leituras em voz alta de Rosa tinham como objetivo ler com destreza, mas, Rosa criou um espaço próprio onde cultivava a leitura de poesias. O caderno guardado mostra que esse objeto de leitura representou para Rosa um tempo de escola, os colegas de classe, os escritos preferidos.

Eu gostava de poesia, poesia eu amava, tinha um caderno de poesia onde a gente trocava com os amigos, eu tenho esse caderno até hoje, eu amo ele, todo feinho, mas eu tenho. E, esse caderninho a gente comprava para os amigos escreverem uma coisinha, outro escrevia poesia... Nossa! Eu gostava muito de poesia. (Entrevista, 20/06/2008).

4.3.3 A cartilha *Caminho Suave*, objeto de afeto

A cartilha *Caminho Suave* foi a principal referência de escrito na alfabetização para as mães e as professoras, com exceção de Edna. Na relação das leitoras com a cartilha, novos sentidos foram atribuídos, para além da materialidade do livro. A cartilha transformou-se em objeto de afeto, pelo que representou na infância, e memória de leitura guardada no tempo. Segundo Goulart (2009), na relação entre o leitor e a leitura, o objeto-livro impregnado de passado assume papéis e funções distintas, representações que lhe são acrescentadas por outros sentidos a ele atribuídos com o passar do tempo.

Trata-se de um dos mais antigos manuais de alfabetização usados nas escolas brasileiras. A cartilha *Caminho Suave* foi publicada pela primeira vez em 1948. Sua autora Branca Alves de Lima, professora diplomada em 1929, apresentou a cartilha como uma contribuição para extinguir o analfabetismo no país. Em 2008, já estava na 127ª edição. Seu sucesso deu origem à Editora Caminho Suave, que fechou recentemente após a morte de sua autora. Foram milhões de exemplares vendidos em todo o país. Na 8ª edição da cartilha, a autora faz uma apresentação aos professores, orientando-os a utilizá-la. De acordo com Mortatti (2000, p. 207-208),

Na apresentação integrante dessa edição, Lima caracteriza o processo utilizado – “Alfabetização pela Imagem” –, como baseado no método analítico-sintético e em conceitos de professor, aluno, método e ensino-aprendizagem da leitura e escrita extraídos das então modernas tendências

pedagógicas derivadas dos princípios da Escola Nova, além da experiência pessoal.

Clara referiu-se à cartilha com admiração. Por que Clara manifestaria tal apreço à cartilha, a cujo método fazia restrições? O apego ao livro-objeto não se relacionava ao método, pois a cartilha representava para a professora um tempo de infância e de escola, ocupando um lugar privilegiado em sua memória de leitura, de valor inestimável nos primeiros contatos que teve com a escrita, ritual de passagem do mundo da não-escrita para o mundo da escrita.

Eu amava aquela cartilha, amava. Até hoje eu procuro em sebo para ver se eu encontro porque eu... Não que eu gostaria de trabalhar com o método dela, mas é que foi... sei lá, foi importante para mim e eu gosto dela até hoje. Eu tenho a sequência dela certinha até o final. Ficou tão marcado para mim. (Entrevista, 29/03/2008).

Marina também manifestou o apreço pela cartilha com que foi alfabetizada e até a adotou no início de sua carreira docente. Para ela, o método de alfabetização que a cartilha propunha era condizente com sua prática pedagógica na Educação Especial.

Então eu desenvolvi por mim mesma, na minha casa, manuseando a cartilha, tanto é que eu gosto tanto dessa cartilha [*Caminho*] *Suave*. Tanto se fala mal porque houve as mudanças e etc. e tal, quando eu comecei a dar aula na Educação Especial, eu alfabetizei meus alunos na *Caminho Suave*. Talvez pelo fato de eu mesma ter conseguido por mim mesma. (Entrevista, 29/03/2008).

Espécie de talismã, a cartilha encantou Rosa que “amava, eu amava ela. Nossa! Era linda! Era toda linda!” (Entrevista, 18/06/2008). Para ela, a cartilha era um livro mágico que lhe permitiu desvendar os segredos da escrita e descobrir a escrita.

É aquela coisa de descobrir um segredo, porque tem monte de coisas escritas aqui que você não tem noção. Aprendeu a ler, você descobriu tudo, descobriu todos os segredos. Se alguém não lê para você, você não sabe o que está escrito ali. Aí você aprendendo a ler a escrita, você descobriu os segredos que estão guardados ali. (Entrevista, 18/06/2008).

Nas lembranças de Valéria e Cida, a cartilha representou também a própria alfabetização. O objeto-livro é lembrado como mediador das primeiras leituras na escola. Cida relatou que “usava aquela cartilha, é, *b* com *a*, *ba*, mas era isso, *fa-fe-fi-fo-fu*.” (Entrevista, 16/04/2008), referindo-se à *Caminho Suave*.

Para Valéria, a cartilha propunha

um ensino muito tradicional: o som das vogais, a sílaba, formando palavra e já lendo. E a gente seguia essa cartilha. Toda semana a professora já começava tomar a leitura de pequenas palavras da cartilha, do quadro. Era aquela coisa de “Eva viu o ovo; Ivo viu a vovó”. Essas frases, eu me lembro bem desse tipo de leitura. (Entrevista, 29/03/2008).

Os relatos das mães e professoras mostraram que suas famílias possuíam escritos, como livros, cartilhas, revistas, jornais, gibis, cartas, receitas de cozinha, enciclopédias. Dois objetos de leitura se destacaram pela presença marcante na infância dessas leitoras e o valor a eles atribuídos: a cartilha *Caminho Suave* e a Bíblia. Ambas se inscrevem no espaço da sociedade escriturística e remetem às relações entre oralidade e escrita.

4.4 Objetos de devoção e afeto: a Bíblia e a cartilha *Caminho Suave*

A Bíblia e a cartilha *Caminho Suave*, objetos de leitura que passam pelo afeto e pela devoção das leitoras, mantêm uma relação direta com a oralidade e com a escrita. A Bíblia, para Certeau (2008), foi por muitos séculos a Escritura que fala. Na modernidade, essa Voz se rompe e “outra escritura vai aos poucos se impondo sob formas científicas, eruditas ou políticas: ela não é mais o que fala, mas o que se fabrica.” (CERTEAU, 2008, p. 228).

Nesse sentido, a Bíblia (Escrituras) é o livro que fala enquanto a cartilha (escritura) escreve. A Bíblia refere-se a uma oralidade, à Palavra Viva, que depende de um “*querer-ouvir*” a Voz de Deus. A cartilha *Caminho Suave* é um espaço que se deve “*fazer*”, não somente “*ouvir*”. Para as mães e professoras, a Bíblia é um objeto de devoção que fala no cotidiano de suas vidas, enquanto a cartilha *Caminho Suave*, objeto de afeto, se inscreve e escreve no espaço legitimado pelo mundo letrado.

No quinto capítulo, analiso os gestos de leitura das meninas com síndrome de Down. Partindo de sua pré-história da linguagem escrita, descrevo suas maneiras de ler, suportes e gêneros textuais utilizados, finalizando com os escritos de sua autoria que evidenciam táticas de resistência.

CAPÍTULO 5

LEITORAS EM FORMAÇÃO: ENTRE GESTOS E PRÁTICAS

Este capítulo aborda os gestos de leitura de três meninas com síndrome de Down, suas maneiras de ler, os objetos de leitura, suportes, necessidades e propósitos, escritos comparando com suas experiências de leitura em contextos escolares. As práticas escolares de leitura a que estas meninas estavam expostas, desde o início de sua escolarização, nos centros de referência e escolas de ensino regular, parecem ter submetido à concepções e práticas de leitura que vêm dificultando a apropriação de práticas de leitura que atendam às suas necessidades.

No início das observações informais, eu havia percebido que, como leitoras em formação, as meninas apresentavam gestos de leitura que pareciam não ter visibilidade para o CRD e para a família, cujos esforços para ensinar a ler e a escrever se concentravam na alfabetização como decifração do código alfabético. Constatei que os gestos de leitura das meninas e as situações de leitura no Centro de Referência Down seguiam caminhos diferentes. De um lado, as meninas desejavam aprender a língua viva, dominar a escrita e desenvolver práticas de leitura; de outro, professoras, terapeutas e mães ensinavam uma pseudo- língua, ao priorizarem a decifração do código alfabético.

Tendo em vista a concepção bakhtiniana de linguagem, optei por citar trechos de diálogos das entrevistas para contextualizar as falas das meninas e evidenciar o processo de enunciação em que elas anunciam e denunciam, afirmam e negam, reconhecendo-se como interlocutoras nesse processo dialógico. Para Bakhtin (1992a; 1992b), a linguagem se funda na interação entre os homens, na forma concreta de enunciados produzidos num contexto social, logo um diálogo entre pessoas. Portanto, as entrevistas com as meninas, acompanhadas por suas mães, constituíram-se situações de interação social em que a linguagem, dialógica por sua natureza, foi fundamental para a interação entre os sujeitos do discurso.

5.1 A pré-história da linguagem escrita

O desenvolvimento da linguagem escrita está relacionado ao domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Portanto, para que a linguagem escrita da humanidade se torne a linguagem

escrita da criança são necessários processos complexos de desenvolvimento, isto é, a aquisição da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil: é a pré-história da linguagem escrita. A pré-história da linguagem escrita da criança começa com a escrita no ar, com o gesto da criança. Para chegar ao signo escrito, a criança passa pelo desenho e pelo faz-de-conta. A representação simbólica no faz-de-conta e no desenho é uma forma de linguagem que antecede a linguagem escrita. Portanto, a pré-história do desenvolvimento da criança começa com o gesto, os primeiros signos visuais dos quais nasce a linguagem, passa pelo desenho e pelo faz-de-conta para chegar à linguagem escrita. (VYGOTSKY, 2000).

Segundo Luria (1988, p. 144), nessa pré-história individual, a criança desenvolve técnicas primitivas semelhantes à escrita que se perdem “assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado”. O desenvolvimento da escrita na criança percorre uma trajetória: “linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estes dão lugar a signos.” (LURIA, 1988, p. 161). Ao utilizar pictogramas, isto é, uma forma de escrita que representa o conteúdo por meio do registro de uma idéia, a criança descobre a natureza instrumental de tal escrita e elabora seu próprio sistema de marcas expressivas, por meio das quais é capaz de transformar todo o processo de recordação. Trata-se da escrita pictográfica. Para Luria (1988), o mais fecundo desenvolvimento da pictografia encontra-se em crianças com alguma deficiência mental, ainda pré-alfabetizadas.

Jane, Dânia e Andréa realizavam espontaneamente atividades que evidenciavam sua pré-história da pré-linguagem escrita. Possivelmente, movidas pelas dificuldades de apropriação da linguagem escrita e por estarem expostas à práticas escolares de leitura que não respondiam às suas necessidades, tenham prolongado para a adolescência as atividades de desenhar e brincar próprias da pré-escrita infantil. Um exemplo disso são os bilhetes que escreviam, continham mais desenhos que palavras, lembrando os relatos gráficos de que fala Vygotsky ao tratar da pré-história da linguagem escrita.

5.1.1 Os desenhos

A foto mostra o desenho de duas figuras, Jane e a mãe unidas por um coração sorridente, que parece expressar os sentimentos que as une. Acima do desenho, Jane escreveu,

em caixa alta, “você a mãe. dia mãe”, palavras separadas por um ponto, indicando que se tratava de uma mensagem para sua mãe no dia das mães.



FOTO 9 - BORTOLANZA, A. M. E. *DESENHO DE JANE*. 2008.

No Centro de Referência Down, as atividades de desenhar, recortar, colar eram frequentemente vinculadas às atividades de linguagem verbal. É possível que isso tenha contribuído para que as meninas substituíssem as atividades de linguagem escrita por atividades de linguagem não-verbal, como os recortes, as colagens e os desenhos que faziam em sala de aula e fora dela. Andréa apontou o uso recorrente de figuras, imagens e desenhos no CRD. Ao lhe perguntar o que lia no CRD, ela respondeu: “fico lendo as figuras”. (Entrevista, 19/04/2008).

Em uma das observações que fiz no atendimento pedagógico, Dânia me falou, sussurrando aos meus ouvidos para não atrapalhar a aula, que tinha “sete cartinhas vazias”. Durante a entrevista, ela explicou que as cartas eram vazias porque não havia nada escrito; dentro dos envelopes, apenas uma folha de papel sulfite com desenhos. Dânia não dominava o gênero epistolar para escrever cartas, então fabricava envelopes artesanais e dentro guardava uma folha desenhada. Ela sabia que os desenhos não substituíam o texto escrito, por isso dizia

que as cartas estavam “vazias”. Dânia expressava-se por meio do desenho como se expressaria pela linguagem escrita: representava sentimentos, emoções, idéias, valores que ela não conseguia expressar pela linguagem escrita, utilizando a escrita pictográfica.



FOTO 10 - BORTOLANZA, A. M. E. *DESENHO DE DÂNIA*. 2008.

A foto é um exemplo da escrita pictográfica de Dânia. As duas figuras representam ela e o namorado, entre eles três corações simbolizando o sentimento de amor. O sol sorri, anunciando o dia ensolarado, embora caíam pingos de chuva de duas nuvens. Flores imensas cercam o casal. É uma cena de amor. Indagada sobre o desenho, Dânia respondeu que era “romântico” e explicou que “era para casar”. (Entrevista, 18/04/2008). O suposto namorado, também frequentava o CRD e demonstrava gostar muito de Dânia. Os dois se encontravam todos os dias e, frequentemente, eram vistos abraçados no pátio.

5.1.2 Os jogos

Andréa costumava brincar de escolinha e Jane, com sua boneca cantora. Nesses jogos dramáticos vivenciavam situações do cotidiano em que imitavam os adultos. As brincadeiras sugeriam que ambas experienciavam situações da pré-história da linguagem escrita. Jane, ao

desempenhar o papel de mãe da boneca Lupita; Andréa, como professora de suas bonecas. Ambas desempenhavam papéis que aprendiam observando os adultos a sua volta, mães e professoras. A mãe de Andréa relatou as dificuldades da filha para se comunicar verbalmente e apontou o faz-de-conta como um instrumento que parecia favorecer o desenvolvimento da linguagem oral de sua filha. Andréa expressava-se sem dificuldades com as bonecas, o que não ocorria nas situações reais de comunicação verbal. Havia um bloqueio de linguagem, que era superado no faz-de-conta.

Mãe de Andréa: É a linguagem. É algum bloqueio que ela tem por dentro. Eu sinto que ela sabe, mas na hora ela se fecha. [...] uma pessoa chega perto dela, pergunta para ela, eu sei que ela sabe. Eu presto atenção, ela tem aquele quadro ali, ela fica aqui, parece que tem vinte crianças em volta dela, ela fica dando aula como se fosse professora. (Entrevista, 19/04/2008).

Andréa desempenhava o papel de professora e reproduzia os mesmo gestos de suas professora em sala de aula. Abria a cartilha, fazia cópia na lousa, repreendia as bonecas/alunas. Assim como Jane, Andréa discursava para si mesma e era também o *outro* na interlocução; havia interação entre ela e as bonecas/ alunas que se manifestavam na forma concreta de enunciados.

Mãe: E ela fala: “fulana, é assim, assim, não, é assim, assim e assim”. “Andréa, quem está com você”? Ela fala: “eu estou sozinha”. Pior que ela faz voz de outra criança e eu fico imaginando que ela está com criança aqui [no quarto]. Aí eu venho de ponta de pé, especular o que ela está fazendo, e ela aqui, nessa lousinha...

Ana Maria: Escrevendo?

Andréa: Escrevendo.

Mãe: Abria a cartilha, abria uma revista, e copiava tudo ali. E falava: “não fulano, é isso, isso aqui é aquilo, isso aqui é não sei o quê”. Falava nome, inventava nome como se fosse ela a professora, na imaginação dela tinha um monte de aluna pra ela dar aula.

(Entrevista, 19/04/2008)

Nas brincadeiras de escolinha, as práticas de leitura que Jane e Andréa reproduziam eram práticas escolares de leitura: escreviam na lousa, copiavam da cartilha, de uma revista, faziam discursos, enfim, apropriações de situações de leitura que haviam vivenciado em sala de aula na escola e nos centros de referência.

Durante a entrevista, propus a Jane uma brincadeira: criaríamos juntas um conto de fadas. Observei que ela experimentava no jogo situações que desejava vivenciar concretamente, como o relacionamento com um amigo da família que Jane dizia ser seu namorado. No conto, o príncipe era o namorado e ela a princesa *Linda*. Ela morava num castelo, como toda princesa de conto de

fadas, e ele, como todo príncipe, chegava a cavalo. Eles se encontravam e eram felizes para sempre. No conto de fadas, Jane podia representar seus sentimentos e, de certa forma, equacioná-los. A brincadeira revelou ainda que ela conhecia esse gênero textual, porque havia ouvido e lido muitas vezes contos de fadas em casa.

Ana Maria: Uma história que tem uma princesa que tem um nome, um príncipe, castelo, como a princesa conhece o príncipe... Você escreveria uma história assim? Como chamaria a princesa?

Jane: Princesa Linda.

Ana Maria: E o príncipe que ela vai encontrar?

Jane: Príncipe de seus sonhos.

Ana Maria: Mas o nome dele seria Sonho?

Jane: Não.

Ana Maria: Como seria o nome dele? Arruma um nome pra esse príncipe?

Jane: B.

Ana Maria: A princesa Linda e o príncipe B.

Jane: ãh-ãh.

Ana Maria: E onde é essa princesa mora?

Jane: Um castelo.

Ana Maria: Fica longe ou perto daqui?

Jane: Longe.

Ana Maria: Como ela vai conhecer esse príncipe?

Jane: Ah! Ele vem de cavalo!

Ana Maria: E aí quando ela vê o príncipe, o que ela sente?

Jane: Ela sente emoção.

Ana Maria: E aí, eles vão conversar, vão dançar...

Jane: Conversar.

Ana Maria: E como termina a história?

Jane: Bom, é assim, é eles se casam e vivem felizes para sempre.

(Entrevista, 17/04/2008)

Os desenhos e os jogos desvelavam os gestos de leitura das meninas e, simultaneamente, a necessidade de dominarem plenamente a escrita e a leitura e seus usos sociais. Os tópicos que se seguem buscam explicitar esses gestos: suas maneiras de ler, os suportes e gêneros textuais que mais utilizavam e a autoria de escritos para suas próprias leituras.

5.2 Objetos de leitura, escritos e maneiras de ler

Toda história de leitura traz consigo também as histórias dos leitores. A história de leitura mostra que as maneiras de ler transformam-se, algumas morrem, outras nascem em lugares e tempos diferentes, outros suportes aparecem, novos gêneros textuais são criados.

Isso implica mudança nas maneiras de ler que se relacionam com novos usos da escrita. As meninas tinham uma história de leitura, entre gestos e práticas.

Para Chartier (1999, p. 77),

os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram a compreensão.

A metáfora de Certeau (2008), que compara o leitor a um viajante, caçador em terras alheias, mostra que a liberdade dos leitores, embora seja relativa, desloca e subverte o texto escrito. As maneiras de ler deixam nos textos suas marcas, os leitores recriam os objetos lidos, apropriam-se deles diferentemente, segundo suas histórias de vida e de leitura, os suportes e os gêneros textuais pelos quais os textos se materializam, as comunidades leitoras a que pertencem. As meninas apresentavam singularidades e características próprias em suas maneiras de ler, que não eram percebidas em seu entorno.

Jane, Dânia e Andréa tinham descoberto que podiam desenhar as palavras, contudo realizavam mecanicamente as tarefas de escrita e de leitura, pois vinham sendo constantemente treinadas para a decifração do código alfabético, no Centro de Referência Down, na escola e em casa.

No quarto de Jane havia muitos escritos: mural com legendas, papéis colados nas paredes, adesivos no computador, livros e revistas no guarda-roupa. No gavetão da cama estavam guardados escritos em sacolas e mochilas – álbuns, cartões, agenda, bilhetes e pôsteres, letras de músicas e escritos autorais – impressos e manuscritos em diferentes suportes e gêneros textuais, objetos de leitura com os quais Jane interagiu no cotidiano.

Em sua agenda (foto 11), uma escrita não-convencional revelava sua necessidade de dominar a escrita alfabética. Sabendo que a escrita se desenha nas linhas, ela fazia um traçado que a imitava, provavelmente representando a escrita alfabética e preenchia as folhas em branco de seu caderno-agenda.



FOTO 11 - BORTOLANZA, A. M. E. *A ESCRITA DE JANE*. 2008.

Dânia também tinha escritos guardados em seu quarto, a maioria em papel sulfite, com recortes de revistas. Para as colagens, ela utilizava também papel de presente ou usava adesivos prontos. Dânia, assim como Jane, também copiava figuras que coloria e juntava a palavras soltas recortadas de revista. Os escritos de Andréa, em menor quantidade, eram guardados em pastas e sacolas que ficavam no guarda-roupa.

Poder-se-ia afirmar que as meninas decifravam o código alfabético, buscando compreender o que liam em pequenos textos. No diálogo abaixo, mãe e filha confirmaram isso.

Ana Maria: Você gosta de histórias curtas ou compridas?

Dânia: Curtas.

Mãe: Isso é verdade! [risadas] Quando é muita comprida, ela lê um pedaço e fica desanimada, “deixa pra amanhã”.

Dânia: Eu gosto de curtinhas.

(Entrevista, 18/04/2008).

Jane lia principalmente à noite, deitada na cama ou sentada em frente ao computador onde costumava escrever. Lia em voz alta e em silêncio, mas sempre mexia a boca ao ler. Talvez fizesse uma leitura subvocalizada, frequente entre crianças e jovens com Down, pois em seguida ela contou que também “mexia os olhos”. (Entrevista, 17/04/2008). Observei que

Jane lia como havia aprendido na escola e nos centros de referência, empregando com mais frequência a leitura oral, embora lesse também silenciosamente.

Andréa fazia muitas cópias e, segundo sua mãe, ela nem as lia, embora estivesse sempre manuseando esses escritos em casa. Pude concluir que as repetidas cópias que Andréa fazia em casa, expressavam claramente sua necessidade de dominar plenamente a escrita e a leitura. Ela tinha aprendido na escola que, copiando, apropriar-se-ia da linguagem escrita. Dânia lia sempre em voz alta. De acordo com sua mãe, ela usava um tom de voz bem alto para ler. Dânia balançou a cabeça afirmativamente quando lhe perguntei se, ao ler em voz alta, lia para si. Ela parecia ter-se habituado às atividades de leitura em voz alta no Centro de Referência Down e na escola. Os escritos escolares que guardava revelavam que havia feito muitas cópias e ditados. Dânia apresentava práticas de leitura e escrita ainda mais escolarizadas que Jane e Andréa. Lia com certa fluência e rapidez, escrevia mais ortograficamente, mas seus escritos revelavam a linguagem artificial das cartilhas. A maioria dos escritos de Dânia era produzido a partir de solicitações da escola: escrever para Dânia significava fazer a lição de casa.

Ana Maria: Mas você escreve bastante coisa?

Dânia: Escrevo.

Ana Maria: E você tem o quê...

Mãe: Pega as coisas lá do M. [centro de referência]

Dânia: Tem esse... oh!

Mãe: O que é esse daí?

Dânia: É dia das mães.

Ana Maria: Isso daqui é uma cartinha? [apontando o texto que ela fez para o dia das mães]

Dânia: É dia das mães.

Ana Maria: E esse daqui?

Dânia: Também.

Ana Maria: E esse aqui? Aqui está falando da escola.

Dânia: É.

(Entrevista, 18/04/2008)

Tratava-se de um texto sobre a escola que a professora havia solicitado para que os alunos escrevessem em casa e lessem na aula seguinte. Os textos, moldados na matriz cartilhesca, tinham figuras coladas, que na maioria das vezes, não apresentavam conexão com o que estava escrito. A foto seguinte apresenta uma figura colada sem relação com o texto; a repetição de palavras, as frases soltas, a descontextualização do assunto evidenciam as tentativas de Dânia para elaborar um texto escrito.

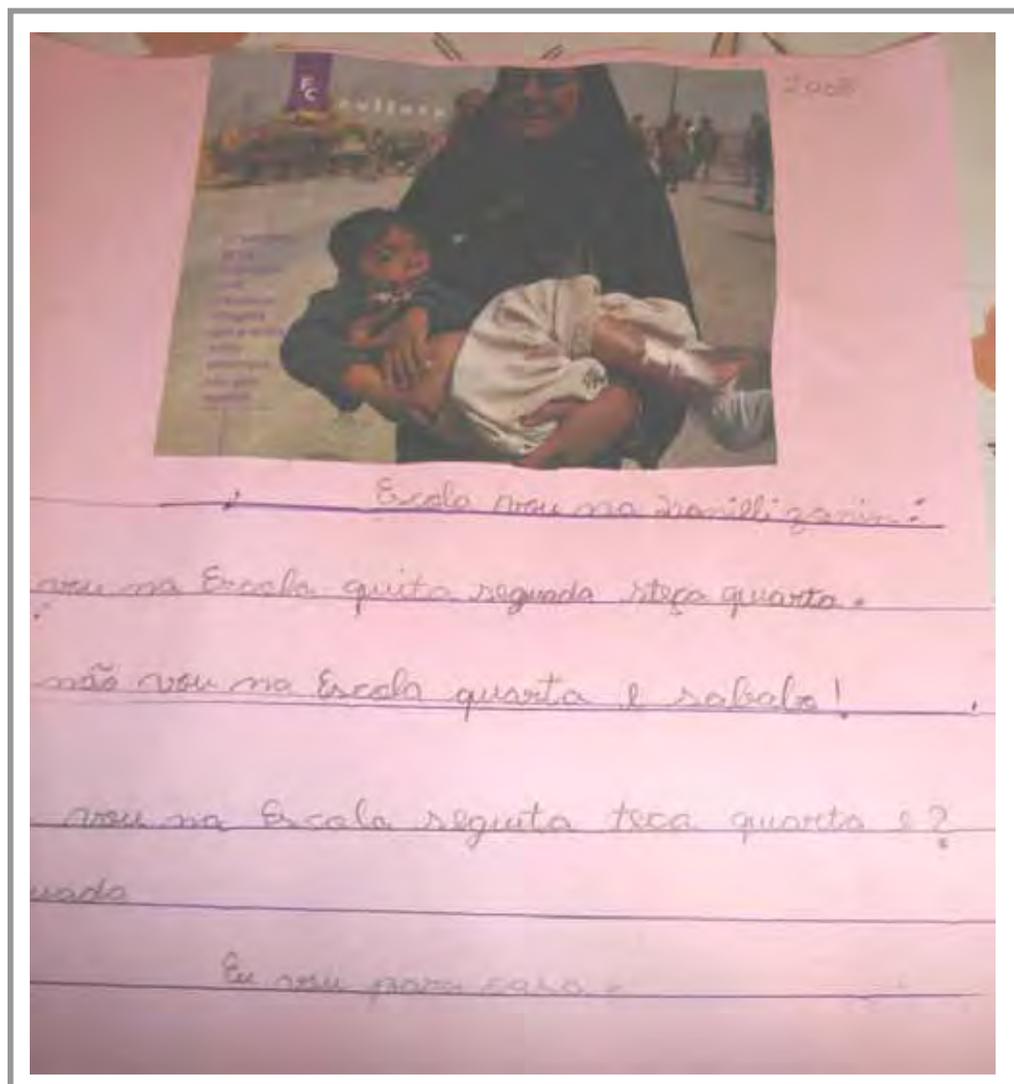


FOTO 12 - BORTOLANZA, A. M. E. *TEXTO SOBRE A ESCOLA*. 2008.

As meninas estavam expostas às práticas de leitura que reproduziam as maneiras de ler das mães e professoras entrevistadas: a decifração do código alfabético, a leitura em voz alta, as cópias e ditados, os textos artificiais, pois para elas, a leitura tinha um único sentido implícito no escrito. Cobrava-se delas uma boa pronúncia e uma escrita correta. Familiarizadas com a cartilha, fragmentos de textos e colagens de figuras e palavras, repetiam em casa o que haviam aprendido na escola e nos centros de referência.

5.3 Suportes e gêneros textuais

De acordo com Bakhtin (1992a), a atividade humana sempre se relaciona com a utilização da língua, assim os modos de utilização variam tanto quanto a variação da atividade

humana. A língua se concretiza por meio de enunciados concretos e únicos que podem ser orais e escritos, produzidos por sujeitos em condições específicas e com finalidades diversas. Para isso, a língua no processo de enunciação varia quanto ao conteúdo temático, ao estilo verbal e principalmente pela sua estrutura composicional. São esses três elementos, que fundidos no enunciado, caracterizam a especificidade de uma esfera da comunicação. Essa heterogeneidade da comunicação verbal é marcada pelos gêneros do discurso. Segundo o Autor:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1992, p. 279)⁵

Os primeiros suportes mencionados por Jane foram os livros e o caderno-agenda. Dos contos de fadas, Jane havia-se apropriado por meio de vários suportes: *vídeo*-televisão e livros. Provavelmente eram os dois suportes mais utilizados por ela para ler em casa. Indagada sobre o que lia, mencionou o caderno-agenda e os livros de história que gostava de carregar na mochila e mostrar que possuía objetos de leitura valorizados pela cultura letrada.

Jane: O caderninho, o livrinho da história.
 Ana Maria: Que livrinhos são esses, eles estão aqui?
 Ana Maria: Você pode me mostrar?
 [Jane abriu uma mochilinha preta, a mesma que levava para o CRD]
 Ana Maria: Como se chamam as histórias? Você pode ler?
 Jane: Posso.
 Ana Maria: Lê para mim?
 Jane: É... A pequena sereia, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho.
 (Entrevista, 17/04/2008)

O caderno-agenda de Jane era o suporte mais manuseado por ela. Nesse espaço de privacidade da escrita, Jane podia constituir-se autora, atribuindo às palavras sentidos que estavam sendo gerados no processo de enunciação em que ela era sujeito. No caderno-agenda, podia escrever e ler seus escritos, representado o mundo e a si mesma. Ali Jane expressava o desejo de se apossar da escrita.

⁵ Grifos do autor.

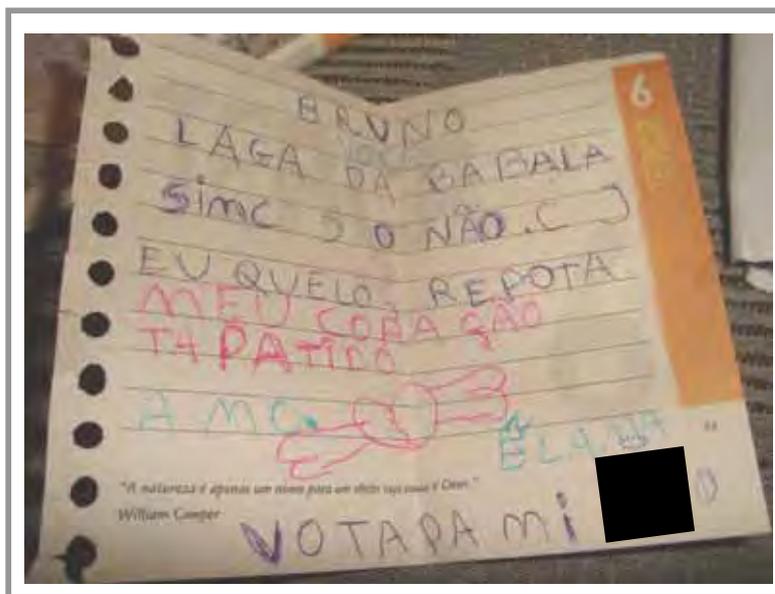


FOTO 13 - BORTOLANZA, A. M. E. *TEXTO DE JANE*. 2008.

Em uma folha arrancada do caderno-agenda, Jane escreveu: “Bruno, você larga da Bárbara. Sim () ou não (). Eu quero resposta. Meu coração está partido. Amo. Ela não ama. Volta para mim.” Essas práticas de escrita e leitura eram ignoradas pelo CRD e pelas escolas que Jane frequentou. O bilhete mostra que Jane era sujeito e tinha um interlocutor, com quem dialogava no processo de enunciação.

Andréa também tinha um caderninho onde escrevia. Seus escritos eram geralmente cópias que fazia da cartilha *Caminho Suave* ou de revistas. Ela não produzia textos. Os contos de fadas que Dânia conhecia, havia assistido em DVD que ela guardava em uma caixa, em cima de seu guarda-roupa. A preocupação da mãe de Andréa era com a alfabetização da filha, pois assim como as outras mães, ela também havia aprendido na escola que ler e escrever significava decodificar e codificar o código alfabético. As maneiras de ler em diferentes suportes e gêneros textuais não faziam parte das expectativas de leitura que as mães tinham para suas filhas.

Ana Maria: Esse caderninho é um caderninho livre, é esse?

Andréa: Eu escrevo com letra de mão.

Mãe: Olha a letra de mão dela como que é.

Ana Maria: Ah!

Mãe: Ela não consegue fazer aquela letra, sabe assim, ela fica o tempo todo aqui, escrevendo, ela copia de revista, ela...

(Entrevista, 19/04/2008).

Pude verificar a mesma situação na entrevista com Jane. A mãe abriu o gavetão, debaixo da cama, pegou um livro do fundo da gaveta para a filha ler. Jane pronunciou sílaba a sílaba e, em seguida, voltou a ler. A soletração era muito parecida com os exercícios de

identificação de letras e sílabas que ela fazia no CRD. A mãe ficou visivelmente satisfeita, pois a filha estava lendo.

Ana Maria: Como é que chama esse livro?

Jane: JA-RA-RA-CA, PE-RE-RE-CA, TI-RI-RI-CA. *Jararaca, Perereca e Tiririca*.

Ana Maria: *Jararaca, Perereca e Tiririca*. É isso mesmo! Quem te deu esse livro? Você lembra?

Jane: Bom...

Mãe: Você lembra?

Jane: A madrinha.

Ana Maria: Você sabe quem escreveu esse livro? Você sabe o nome da autora?

Jane: Ana MA-RI-A-MA-CHA-DO. Ana Maria Machado.

(Entrevista 17/04/2008).

Dânia também lia livros de literatura infantil, embora sua principal referência fosse a cartilha. Os livros de literatura infantil ficavam guardados na parte de cima de seu guarda-roupa, um lugar de difícil acesso para manuseá-los. Assim como Jane, Dânia conhecia os contos de fadas. Ela citou os contos, *Branca de Neve*, *João-Pé-de-Feijão* e manifestou gostar da ler textos literários.

5.3.1 A cartilha

Em casa e na escola, a cartilha *Caminho Suave* foi o suporte mais utilizado para as leituras de Andréa e Dânia. Embora Jane tivesse menos contato com a cartilha, as três meninas tinham aprendido o código alfabético por meio da cartilha e, mesmo não adotada, as situações de leitura em sala de aula, na alfabetização, repetiam as práticas de uso da cartilha. Expostas a uma língua morta, esvaziada de significados, Dânia, Jane e Andréa aprenderam que ler e escrever é reconhecer sons e marcas gráficas, estabelecendo correspondência entre os fonemas e os grafemas.

Segundo Arena (1992, p. 76):

Os manuais de alfabetização despojam os signos linguísticos de seu significado, prendem-se aos sons e às marcas gráficas e fazem da enunciação jogos de palavras desconexas que, julgando idiotas as crianças, acabam por expô-las a uma pseudo-língua.

Durante a entrevista, a mãe de Dânia solicitou à filha que buscasse a cartilha guardada junto aos materiais de estudo no quarto. A iniciativa de comprar *Caminho Suave* foi da irmã mais velha para que Dânia treinasse em casa as lições e aprendesse a escrever e a ler, uma vez que ela não havia ainda sido alfabetizada, apesar de frequentar o ensino regular desde os sete anos de idade.

Dânia leu, em voz alta, alguns trechos da cartilha, soletrando as lições que sabia de memória.

Mãe: Lê. Puxa mais para frente, lá tem uma leitura boa para você ler.
 [Dânia folheia a cartilha]
 Mãe: Começa aqui e vai pra frente.
 Dânia: Para frente.
 Mãe: Aqui, oh.
 Dânia: Eu VE-JO A BAR-RI-GA-DO BE-BÊ.
 Mãe: Agora, vai lá para frente.
 Dânia: O BE-BÊ BA-BA. O BOI BA-BA. O CA-CHOR- RO BE-BE NA CU-IA. A CU-IA É DE CO-CO.
 Mãe: Vai virando.
 (Entrevista, 18/04/2008).

A cartilha estava quase toda preenchida a lápis por Dânia. Indaga o que fazia depois de responder as lições, mãe e filha disseram:

Ana Maria: Muito bem! E aí, depois que você terminou tudo, você preencheu, você leu, o que você faz com a cartilha?
 Dânia: Eu pego e estudo.
 Mãe: Ela lê direto.
 Ana Maria: Em voz alta.
 Dânia: É.
 (Entrevista, 18/04/2008).

Dânia era uma leitora de cartilha, lia “direto” e em voz alta com a finalidade de estudar as lições. Em casa, a família, principalmente a mãe, incentivava a realizar as leituras nesse suporte. De acordo com Arena (1992), a valorização da sinalidade pelos manuais escolares, como faz a cartilha *Caminho Suave*, conduz o alfabetizando

a desenvolver o processo de identificação ao invés do processo de compreensão. Pára na ‘estrutura aparente’ e julga que escrever é codificar e ler é decodificar sinais. Não ultrapassa essa estrutura para mergulhar na outra, na ‘estrutura profunda’. (ARENA, 1992, p. 80).

O contato de Andréa com a cartilha *Caminho Suave* foi em sala de aula desde o início de sua alfabetização. Na escola, em uma sala de Educação para Jovens e Adultos (EJA), que

mãe e filha frequentavam, a cartilha foi adotada pela professora como “remédio” para sanar as dificuldades de leitura e escrita que Andréa apresentava. Em casa, era utilizada como reforço.

Mãe: Aqui tem uma cartilha, pega para ela ver?
 Ana Maria: Isso, deixa eu ir vendo seu material.
 Ana Maria: Essa cartilha você usou onde? Na escola?
 Mãe: A professora mandou levar na escola.
 (Entrevista, 19/04/2008).

Enquanto folheava a cartilha, a mãe apontou as lições respondidas pela filha, para mostrar que ela estava aprendendo a ler e escrever.

Ana Maria: Usa a cartilha?
 Mãe: É. Agora aqui. Essa aqui já vem, esse aqui também. Isso ela está fazendo sozinha, ela senta lá na frente com a professora e faz sozinha.
 Ana Maria: As vogais, as sílabas, o alfabeto?
 Mãe: É. Olha o alfabeto, olha!
 (Entrevista, 19/04/2008).

Na sala de aula, as práticas de leitura, que Dânia vivenciava, priorizavam recortes, colagens e pinturas associadas a palavras isoladas, como se fossem atividades de linguagem escrita. Em casa, a mãe que, também havia aprendido a ler pela cartilha, reforçava a leitura nesse suporte.

Mãe: Ela [a professora] passa aqui [no caderno]. Às vezes ela passa para colagem, agora tem as palavras, olha o primeiro dia foi daqui. Mandou desenhar o dedo, um dente, o cadeado, aqui já é um ditado. Agora isso daqui, já vem de outra cartilha que ela tem lá. Ela mandou pintar as letras que ela reconhece, então ela pintou as letras que ela conhece. Entendeu? Pega assim, recorta, escreve uma palavra com a letra D, ela escreveu aqui. Aqui também, olha, tudo, ela mandou pintar, olha. Isso tudo é ela que passa, ela xerocou a cartilha inteirinha [*Caminho Suave*] pra não cortar aquela ali que ela tem na escola, quase igual essa daí.
 (Entrevista, 19/04/2008).

A foto 14 mostra uma das lições que a mãe apontou na cartilha. À esquerda, estão coladas algumas figuras, à direita Andréa escreveu a lápis as palavras correspondentes.



FOTO 14 - BORTOLANZA, A. M. E. *LIÇÕES DA CARTILHA*. 2008.

O olhar bakhtiniano permite, de acordo com Arena (2006, p. 178), “olhar para os manuais escolares, apreciar a língua imobilizada e auscultá-la para verificar seu estado de morbidez”. Atividades de escrita e leitura como essa são exemplo de uma língua imobilizada e estática. As práticas de leitura e de escrita das meninas reproduziam o estado de morbidez da língua nas cartilhas.

5.3.2 Revistas, gibis e álbuns

Outro suporte utilizado pelas meninas eram as revistas. Jane lia a revista *Rebelde* vinculada à novela mexicana do mesmo nome que a SBT levou ao ar de agosto de 2005 a setembro de 2006. A revista trazia letras de músicas do grupo RBD, um blogue e notícias. Direcionada ao público jovem, a revista respondia a questões que Jane vivenciava como qualquer adolescente.

Ana Maria: E me fala uma coisa, fora esses livrinhos de história, você lê outras coisas?

Jane: hahã. Revistas. *Rebelde*.

Ana Maria: Rebelde? É o que é rebelde, uma moça desobediente?
 Jane: Não. [risos] É importante pra mim.
 (Entrevista, 17/04/2008).

Outra revista encontrada em meio aos seus escritos foi *Capricho*. Endereçada ao público feminino, trazia vários assuntos como moda, beleza, horóscopo, jogos em textos curtos, fáceis e bastante ilustrados. Jane lia as revistas com o propósito de recortar figuras e letras, colar no caderno e formar palavras junto às figuras. A maneira como Jane se relacionava com esse suporte sugere que ela aprendeu que os escritos servem para ser recortados e colados, numa espécie de bricolagem, que fragmenta a linguagem, a descontextualiza, retirando dela seu sentido. Esta era uma atividade freqüente no CRD, em que o texto era pretexto para atividades que efetivamente trabalhavam a linguagem escrita e, de certa forma, escamoteavam a ausência da atividade lingüística com textos.

No diálogo abaixo, a mãe reafirma as intenções de leitura de revistas que moviam Jane.

Ana Maria: Mas você lê alguma coisa aqui?
 Mãe: Alguma coisa. Sabe o que ela gosta? De recortar, recortar letra, fazer quadradinho, como é que chama? Quebra-cabeças?
 Ana Maria: Você recorta e cola onde?
 Jane: No caderno!
 Mãe: Cadê aquelas coisas que você corta, corta? Tem dia que está um piqueiro aqui. Ela pica, ela forma palavras, não é Jane? Figuras...
 (Entrevista, 17/04/2008).

Dânia e Andréa também liam revistas para recortá-las e fazer bricolagens. Ao serem indagadas durante a entrevista o que faziam com as revistas, ambas responderam que era “para recortar figuras”. (Entrevista, 18/04/2008). As revistas femininas que liam, embora tratem de temas diversos, caracterizam-se principalmente pelo gênero novelesco e sentimental destinado ao público feminino.

As três meninas demonstraram preferência pela leitura de textos com imagens e, por isso, gostavam muito de ler gibis e revistas. A linguagem fácil, os diálogos curtos, as ilustrações, que tornam a leitura desses objetos mais leve e rápida, atraíam as meninas. Dânia lia gibis em outro Centro de Referência que frequentava. Lá costumava ler os quadrinhos inspirados no desenho animado *Bob Esponja*, o gibi da *Mônica* e da *Magali*, criados por Maurício de Souza.

Ana Maria: E o que você mais gosta de ler?
 Dânia: Da Mônica, da Magali e Bob Esponja.

Ana Maria: O que é Bob Esponja?
 Mãe: Bob Esponja.
 Ana Maria: O que é isso?
 Danielli: Desenho.
 Mãe: Sabe aquele desenho que tinha na televisão?
 Ana Maria: Não.
 Mãe: Tipo uma esponja que tem perninha e tal... É um desenho e tem o gibizinho dele.
 (Entrevista, 18/04/2008).

O álbum de figurinhas era outro suporte de leitura que as meninas apreciavam. Jane, Dânia e Andréa realizam com frequência atividades de colecionar, juntar, separar classificar, enfim de organizar figuras, assim como organizavam seus objetos pessoais, sapatos, roupas, material escolar, fotos.

Jane colecionava figuras para um álbum que trazia personagens da novela *Rebelde*, agregando figuras e palavras.

Ana Maria [folheando um álbum] Esse que você falou que é da Rebelde?
 Jane: É.
 Ana Maria: Floribela?
 Jane: Floribela aqui, olha!
 Ana Maria: Meu Deus, álbum de figurinhas! Onde é que você conseguiu isso?
 Mãe: Sua irmã que comprou, não foi?
 Jane: É.
 Ana Maria: E aí você fica colecionando figurinhas? Você já pregou todas?
 Jane: É.
 Ana Maria: E você sabe o nome de todo mundo?
 Jane: Sei.
 Ana Maria: São artistas?
 Jane: É, da novela do ano passado.
 Ana Maria: E que novela, você lembra?
 Jane: Eu lembro, eu, a novela das Chiquititas e... *A Rebelde*.
 (Entrevista, 17/04/2008).

O álbum de figurinhas é um suporte de leitura que usa minimamente a palavra escrita. A foto 15 mostra o predomínio da linguagem não-verbal sobre a linguagem verbal. Há um pequeno texto narrativo, mas são as imagens que ocupam o espaço central do álbum e direcionam a leitura do leitor para a colagem das figurinhas.



FOTO 15 - BORTOLANZA, A. M. E. *ÁLBUM DE FIGURINHA DE JANE*. 2008.

A escolha de suportes de leitura que privilegiam as imagens sugere as preferências das meninas entrevistadas por leituras de textos com ilustrações e revelam maneiras de ler aprendidas no Centro de Referência Down, na escola e, até mesmo, na família.

5.3.3 A folha de papel como suporte

Jane mostrou uma das músicas da turma do Balão Mágico em uma folha de papel. Ela também lia letras de música em folhas de papel sulfite. A música, cantada por sua turma na entrega dos certificados de conclusão do quarto ano do ensino fundamental, foi lida e relida por Jane até que decorasse a letra inteira para cantar no dia da formatura. A folha de papel é um suporte comum, bastante utilizado pelas meninas que juntavam muitos escritos avulsos, fora cadernos, livros, gibis, revistas.

As meninas guardavam folhas de papel sulfite com desenhos, escritos, cópias e colagens, muito bem dobrados, em pastas coloridas, sacolas de mercado e mochilas. Jane, Dânia e Andréa não jogavam nada fora. Elas sabiam como localizá-los rapidamente para ler e reler e até mesmo para levá-los na mochila da escola, como os bilhetes e as cartinhas.

5.3.4 Suportes e escritos que circulam em espaços públicos

As meninas também liam escritos, como placas de trânsito, faixas, *outdoors*, suportes que encontravam nas ruas, nos ônibus, nos mercados, enfim nos espaços da cidade por onde costumavam circular. Esses suportes veiculavam gêneros textuais diversos, pois eram textos publicitários, informativos, instrucionais e outros, fazem parte de suas leituras no cotidiano. Jane parecia mais motivada para essas leituras que Dânia e Andréa, provavelmente porque saía mais com a mãe e a irmã. No mercado, elas liam rótulos de produtos e panfletos de propaganda.

Andréa identificava os produtos que buscava pelas cores e formas das embalagens. A mãe contou que “às vezes ela conhece alguma coisa que passou na televisão, assim, por exemplo, se é um *Miojo* que mudou um desenho, alguma coisa...”. (Entrevista, 18/04/2008). Cores e formas guiavam as meninas nas leituras de embalagens e panfletos de mercado.

Isso revela que, possivelmente, elas reconheciam os produtos por meio de signos não-verbais, fazendo uma leitura que chamei de leitura pictográfica, como no caso da embalagem do *Miojo*, uma massa de macarrão pré-cozida, que traz uma porção de macarrão desenhada e colorida de acordo com o sabor do alimento.

5.3.5 A leitura na tela da televisão e do computador

Na tela da TV, as meninas viam vários programas, de desenhos animados às novelas da Rede Globo e da Record. Andréa preferia assistir aos contos de fadas em DVD na tela da TV, pois ela lia menos em suportes que predominassem a escrita.

Jane lia pouco na tela do computador. Com a ajuda da irmã ela acessava alguns sites e lia mensagens. Dânia lia na tela do computador as instruções dos jogos matemáticos que uma de suas professoras emprestava para ela brincar. Andréa não lia na tela do computador, pois, em casa não tinha computador e nas escolas que frequentou parece não ter usado esse suporte para leitura. Nenhuma das meninas utilizava a tela do computador para efetivamente ler e escrever. Nos atendimentos fonoaudiológicos, elas liam na tela, embora fossem atividades de treinamento de fala com um programa específico, já abordado no terceiro capítulo.

5.4 Escrever para ler: táticas de resistência

Jane e Dânia escreviam movidas pela necessidade de ler seus próprios escritos. Observei, durante a entrevista, o volume de escritos que ambas guardavam zelosamente em pastas, sacolas e mochilas no quarto. Por que escreveriam para si mesmas?

Segundo Certeau (2008, p. 79), “uma maneira de utilizar sistemas impostos constitui a resistência à lei histórica de um estado de fato e as suas legitimações dogmáticas”. Minha hipótese é que Jane e Dânia com seus escritos resistiam à língua morta nos exercícios de silabação e soletração, nas cópias sem sentido e nos ditados de uma pseudo-língua.

Percebi que Jane se entusiasmava ao falar sobre seus escritos. Durante a entrevista, ela mostrou dezenas desses escritos guardados, que podiam ser, rapidamente disponibilizados por uma forma de organização que só ela conhecia. O caderno-agenda era para ela um suporte de leitura e de escrita, espaço de constituição do sujeito no diálogo, embora aparentemente não houvesse um interlocutor nessa interlocução. Havia amigos, professoras, namorados, mães, irmãs com quem as meninas dialogavam em seus escritos.

Também para Dânia, o caderno-agenda era o lugar privilegiado da escrita e leitura, nele afirmava-se como autora e leitora de seus próprios escritos. O suporte, que chamei de caderno-agenda, tinha múltiplas funções: diário, agenda, álbum, bilhetes, bricolagens. Dânia me apresentou seu caderno-agenda como se mostrasse um tesouro valioso.

Ana Maria: Dânia, fala uma coisa, e esse caderninho verde o que é?

Dânia: É meu diário. Olha o que eu fiz!

Ana Maria: É outro diário, esse é de 2007.

Dânia: É.

(Entrevista, 18/04/2008)

Jane escrevia no caderno-agenda as situações vivenciadas no cotidiano, passeios, acontecimentos, desejos e sonhos. A foto seguinte mostra uma página de seu caderno-agenda, com anotações. Ela leu para mim a primeira anotação da semana: “Hoje, segunda-feira, eu tomei sorvete. Estava gostoso. [Assisti] Sherek e voltei para casa”. (Entrevista, 17/04/2008).

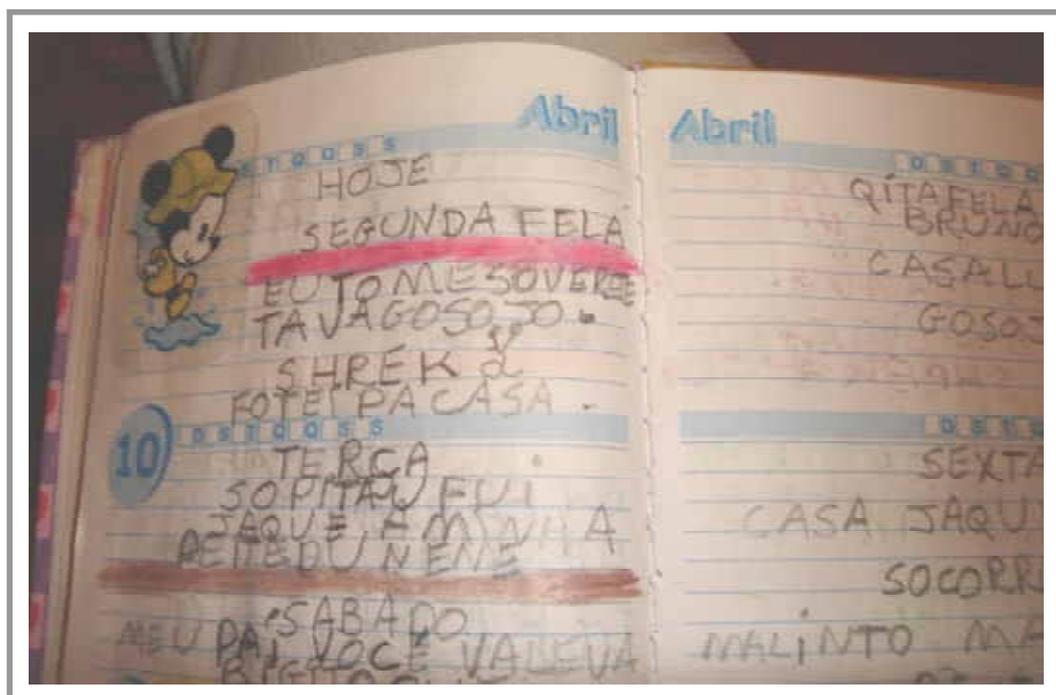


FOTO 16 - BORTOLANZA, A. M. E. *CADERNO-AGENDA DE JANE*. 2008.

De acordo com Certeau, os consumidores da língua “traçam ‘trajetórias indeterminadas’, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam”. Poder-se-ia afirmar que Jane e Dânia estariam usando táticas ao criarem os cadernos-agenda, bilhetinhos, cartas vazias, espaços onde “esboçam as astúcias de interesses e de desejos *diferentes*” de usos da língua que lhes são negados nos ambientes escolares. (CERTEAU, 2008, p. 97).

Embora Dânia guardasse escritos mais escolarizados pelo exercício diário das lições de cartilha em casa, também produzia pequenos textos como Jane. Indagada sobre um dos escritos, Dânia revelou que havia criado o texto para o namorado.

Ana Maria: O que é isso, Dânia? Quantos [bilhetes]! E isso daqui é sua agenda?

Dânia: É.

Ana Maria: Isso aqui que você escreve, você copia de algum lugar ou você cria?

Dânia: Eu criei.

Ana Maria: E você escreveu para quem?

Dânia: Para meu namorado!

(Entrevista, 18/04/2008).

Os textos que as meninas criavam, tinham um destinatário, como revelou Dânia ao dizer que escrevia para o namorado, mas elas escreviam, sobretudo para si mesmas. Jane, afirmou isso, ao ser indagada porque escrevia tantos bilhetes que não chegavam aos seus

destinatários. Ela respondeu: “para mim ler.” (Entrevista, 17/04/2008). Os escritos autorais e as leituras que faziam de seus próprios escritos evidenciavam o caráter vivo da escrita em seu mundo, contudo a essas meninas eram negadas situações de linguagem em que pudessem efetivamente desenvolver práticas de leitura e de escrita.

Hoje as mulheres têm mais acesso aos objetos de leitura. Entretanto, para essas meninas o acesso é ainda limitado, não pela síndrome de Down, mas por aqueles que vêm na deficiência barreiras para essas leitoras. Embora seus gestos de leitura carreguem as marcas das práticas escolares de alfabetização, elas insistem em percorrer trajetórias próprias de leitura, movimentando-se entre práticas herdadas e práticas inovadoras, reproduzindo e reinventando maneiras de ler, em diversos suportes e gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendi com este trabalho responder a duas questões: quais seriam as práticas de leitura de mães, professoras e meninas e se o Centro de Referência Down constituía-se mais um espaço de interdição que um espaço de incentivo às práticas de leitura.

As mães, mulheres entre quarenta a cinquenta anos de idade, tiveram suas vidas marcadas pelo nascimento de um filho com síndrome de Down. Embora tenham diferentes histórias de vida, o cotidiano dessas mulheres foi profundamente marcado por essa condição. Cida é dona de casa, Rosa trabalha como enfermeira e Edna se dedica ao trabalho voluntário no Centro de Referência. A vida dessas três mulheres havia mudado radicalmente para atender às necessidades dos filhos com Down que têm entre quatro e dez anos de idade. Essas mulheres, esmagadas pelo cotidiano feminino que enfrentam, tornaram-se muito parecidas e suas práticas de leitura refletem isso.

As professoras, entre quarenta e cinquenta anos de idade, assim como as mães, têm diferentes histórias de vida, mas ser professora em um Centro de Referência Down, vivendo um cotidiano profissional que as desafia constantemente, também tornara essas mulheres semelhantes. Suas práticas de leitura espelham essa realidade.

As meninas, com idade entre dezesseis e dezoito anos, companheiras desde a infância nos centros de referência que frequentavam, têm gestos de leitura muito parecidos e manifestam claramente o desejo de ler, condições de ler, de aprender práticas de leitura, de mergulhar na cultura escrita. São leitoras em formação.

Para essas comunidades de leitoras, mães, professoras e meninas, a leitura tem uma presença singular, um significado especial. Suas práticas de leitura mostraram que elas leem em casa, na escola, na rua, no mercado, na igreja, no Centro de Referência. Em suas práticas de leitura, a oralidade está presente como uma dimensão da cultura escrita, como na escuta da Palavra Sagrada que remete aos escritos da Bíblia ou nos escritos que incorporam a cultura oral em leituras em voz alta da cartilha.

As práticas de leitura das mães e das professoras

O estudo apontou que nos espaços da família, igreja e escola, mães e professoras vivenciavam práticas de leitura significativas que foram lembradas por elas como experiências no cotidiano, que as marcaram desde a infância.

Nas leituras em família das mães e professoras, os recontos possibilitaram que desenvolvessem práticas de escuta de contos de fada, de assombração, histórias de vida, casos, histórias bíblicas, contadas por avós, pais, tias, reunidos na sala, na rua, na varanda. Entre as figuras de leitores que se destacaram, pais, mães, avós, irmãos, leitores assíduos ou eventuais, liam para se instruir, distrair, reverenciar e ensinar. Práticas de leitura em diversos suportes e gêneros textuais, em diferentes lugares e tempos, leituras extensivas de romances longos ou leituras práticas de receitas de cozinha, leituras rápidas de gibis e revistas de que essas leitoras ainda não alfabetizadas se apropriaram. Na família, os leitores de devoção, com quem aprenderam as leituras de reverência, deixaram marcas em suas memórias de leitura: maneiras de ler que não passam pela decifração do escrito. No contato com os escritos domésticos, os livros de histórias se sobressaem, mas são os escritos sagrados que emergem com força na presença da Bíblia aberta, reveladora da Palavra Viva.

Na escola, mães e professoras foram expostas a práticas de alfabetização assentadas na decifração do código alfabético. Cópias, ditados, leitura em voz alta, maneiras de ler na escola em que a cartilha foi o principal suporte. Resgatada como objeto de afeto e memória de leitura, a cartilha representa hoje a infância dessas mulheres e sua passagem para o mundo da escrita. Práticas escolares de leitura, apropriadas pelas mães e professoras, que reproduzem aos filhos e alunos ao ensinarem em casa e no Centro de Referência Down as práticas de leitura aprendidas na escola de sua época. No papel de mediadoras da leitura e da escrita de seus filhos, as mães repetiam concepções e valores de leitura do ensino tradicional no qual haviam sido alfabetizadas.

As leituras religiosas são as leituras de sobrevivência das mães e professoras. “Viver a experiência singular e imediata do sagrado” (CHARTIER) pela leitura da Bíblia permite a essas mulheres ver o mundo de outro modo, criar forças e enfrentar o cotidiano. Leituras intensivas de livros de devoção, de liturgia, de ensinamentos, governadas pela relação com Deus, em que é preciso somente ouvir essa Voz. Tendo como suportes livros de orações, terços, novenas, a própria Bíblia, as leituras religiosas das mães e das professoras mantêm uma relação direta com a oralidade: quando silenciosa, há uma Voz que fala, oralizada, repete maneiras de ler próprias desses escritos. As leituras religiosas das mães e professoras, compartilhadas com a família, os amigos, outras mulheres, com a comunidade, em casa, na igreja, nos círculos bíblicos, nas missas, alimentam sua própria existência, também compartilhada com outros fiéis.

Dois objetos de leitura permaneceram no cotidiano das leitoras, mães e professoras. A cartilha *Caminho Suave*, principal referência de escrito na alfabetização, foi ganhando novos

sentidos por elas atribuídos que não estão mais na materialidade desse objeto. Resgatada como um tempo de criança que não volta mais, na memória de leitura guardada há tanto tempo, a cartilha foi embebida de outros sentimentos e valores: admiração, amor, beleza. A Bíblia, objeto de devoção, sempre reverenciada, ouvida no rádio, percebida nos gestos do avô que a folheava, ensinada pela avó que contava histórias bíblicas, lembrada como presença Viva na casa de infância, persiste nas leituras das mães e professoras. Especialmente para as mães, as leituras de devoção da Bíblia dão sentido à vida no cotidiano, pois ela é a Palavra Viva que responde às suas inquietações.

Os gestos de leitura das meninas

O estudo mostrou que as meninas, leitoras em formação, desejam aprender a língua viva, dominar a escrita e desenvolver práticas de leitura, entretanto não são oferecidas a elas situações de leitura na qual possam efetivamente desenvolver essas práticas. Os desenhos e jogos evidenciaram a necessidade de apropriação da linguagem como processo de enunciação e apontaram a ausência de práticas de linguagem significativas no Centro de Referência Down. Por isso, essas meninas seguem realizando atividades de desenhar e brincar próprias da pré-escrita infantil.

O acervo de desenhos, colagens e bricolagens guardados revelam uma leitura de imagens muito presente no cotidiano, reafirmada nas preferências pela leitura de histórias na tela da televisão, em CD e DVD e incentivada nas atividades de linguagem que se realizam no Centro de Referência. As cartinhas vazias de Dânia são a evidência do desejo de dominar a escrita, escrever textos, ler em suportes e gêneros diversificados. As brincadeiras de escolinha em casa apontaram, de um lado, a interlocução concreta das meninas ao dialogarem com as bonecas; de outro, a reprodução das práticas escolares de leitura aprendidas nas escolas de ensino regular e no Centro de Referência Down, circunscritas à codificação e decodificação do código alfabético. Outra evidência do desejo de dominar a escrita é a escrita não-convencional de Jane em seu caderno-agenda, um traçado que, imitando a escrita alfabética, apontou a necessidade de participar plenamente da cultura escrita.

As meninas leem, mais em voz alta, menos silenciosamente. Leituras soletradas de textos curtos, de gibis, álbuns, livros de histórias, revistas, lições da cartilha, bilhetes, letras de música que, guardados em acervos escriturísticos, como sacolas, pastas, mochilas, testemunham o desejo

de tomarem posse da escrita. Entretanto, esses escritos não chegam à sala de aula, ignorados pelo Centro de Referência, pela escola e, até mesmo para a família, permanecem estocados, vivos para essas meninas, mortos para aquelas que medeiam o ensino de práticas de leitura.

No caderno-agenda, o principal suporte utilizado pelas meninas em casa, as meninas constituem-se leitoras de seus próprios escritos. O ato de escrever para ler seus próprios escritos denuncia a luta pela posse da escrita que lhes é negada no Centro de Referência e na escola. Essa autoria de escritos mostra que as meninas afirmam-se como sujeitos no processo de escrever e de ler, usam táticas de leitura de não-submissão às maneiras de ler que vêm sendo a ela impostas. Na ausência de escritos para suas leituras, produzem seus próprios escritos no cotidiano. Escrevem para ler.

A cartilha *Caminho Suave*, um dos suportes mais utilizados no exercício diário de leitura, impõe treinos diários de leitura a que as meninas prontamente obedecem, motivadas pelo desejo de se apoderar da escrita. As mães, motivadas a enfrentar o desafio de vê-las alfabetizadas, reproduzem as maneiras de ler que aprenderam na escola de sua época. No jogo de palavras desconexas da pseudo-língua que consiste a cartilha, as meninas estão aprendendo que ler e escrever é reconhecer marcas gráficas e reproduzem essas maneiras de ler em seus gestos de leitura.

Jane, Dânia e Andréa estavam aprendendo que escrever é cifrar e ler é decifrar o escrito por meio de um código alfabético. Ao analisar seus gestos de leitura poder-se-ia afirmar que as situações de leitura nas escolas de ensino regular e nos centros de referência não atendiam suas necessidades de inclusão na cultura escrita.

As práticas de leitura no Centro de Referência Down

As práticas de leitura no Centro de Referência Down, assim como em outros espaços institucionais, são marcadas e demarcadas pela diferença. O foco na deficiência justifica o ensino de leitura com prioridade nas maneiras de ler restritas à codificação/ decodificação do código alfabético. Embora o discurso pedagógico afirme a importância de o ensino contemplar as experiências cotidianas no uso real da linguagem, o estudo demonstrou que estas são ignoradas nas situações de leitura e ensino de leitura que ali se realizam.

No Centro de Referência Down, a alfabetização centrada na decifração código alfabético, em atividades que empregavam figuras, recortes e colagens, leitura oral, uso de

palavras descontextualizadas, apontou práticas de leitura que pouco variam em suportes, gêneros textuais e finalidades, diante da necessidade de as meninas apropriarem-se de práticas de leitura. Ao focar o ensino no código alfabético, o Centro de Referência não contempla a função social da escrita. As redes semânticas em associações livres de palavras que os alunos produziam nos atendimentos pedagógicos indicam que eles operavam simbolicamente com a linguagem, mas essas intervenções passavam despercebidas na sala de aula.

Nos atendimentos terapêuticos, o software empregado como recurso para a terapia de fala e de linguagem para aquisição, treinamento e automatização de fonemas, excluía qualquer possibilidade de contemplar a linguagem como instrumento cultural complexo, que, para ser apropriada, precisaria resgatar o processo de enunciação da língua como objeto social e histórico.

A biblioteca do Centro de Referência é por excelência o *lugar dos livros*. Sem leitores e leituras, ela denuncia a ausência de práticas de leitura fora dos estreitos limites da decifração do código alfabético. A presença de uma mãe que, isoladamente, toma posse do lugar dos livros para ler com a filha evidencia a negação da leitura nesse espaço.

No espaço das mães, o artesanato era a principal atividade nas práticas cotidianas dessas mulheres. Ali reproduziam práticas femininas próprias de espaços privados da família, inclusive de leitura. As práticas de leitura, realizadas em meio às atividades artesanais, de leituras rápidas de revistas e catálogos que passavam de mão em mão, não eram compartilhadas. A ausência de livros mostrou que essas mulheres não tinham acesso a esse suporte e a outros de diferentes gêneros textuais, para leituras no Centro de Referência Down. Sem visibilidade, também suas práticas de leitura passavam despercebidas: as mães eram ignoradas como leitoras no Centro de Referência Down.

O estudo mostrou que o Centro de Referência Down é um espaço mais de interdição da leitura que incentivo ao desenvolvimento de práticas de leitura. Entre o desejo das meninas de tomar posse da escrita e se apoderar da leitura e o desafio de terapeutas e professoras para ensinar a escrever e a ler há um desencontro. Professoras e terapeutas, assim como as mães, olham para uma língua estável, fixa, imutável, congelada nas lições da cartilha, cópias e ditados, palavras recortadas, fragmentadas, descontextualizadas e imobilizadas nas colagens e bricolagens em sala de aula. As meninas olham para a língua viva com seus bilhetes, cartas, convites, anotações no caderno-agenda. Seus gestos de leitura anunciam o desejo de tomar posse da escrita e mergulhar plenamente nas práticas de leitura que circulam em seu entorno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?* São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007.

ALMERÍA, B. L. Pandora em la encrucijada de los tiempos. *Culturas Populares*, Revista Eletrônica, n.2 maio/ ago. 2006. Disponível em:
<<http://www.culturaspopulares.org/textos2/articulos/beltranalmeria.pdf>> Acesso em: 16/07/2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARENA, D. B. Bakhtin e alfabetização. In: *Educação*, Santa Maria, v. 17, n. 17, 1992.

_____. Leitura e locução na escola. In: *Leitura: Teoria & Prática*. Associação de Leitura do Brasil, Campinas, SP, ano 6, n. 51, nov. 2008.

_____. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. de. (org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

ARIES, F. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

BAHKTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992b.

BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BORTOLANZA, A. M. E. *O professor: um leitor escolarizado*. 2005. Dissertação de Mestrado, UFMS, Campo Grande, 2005.

BOSI, E. *Cultura de massa e cultura popular: leitura de operárias*. Petrópolis: Vozes, 1977.

BRANDÃO, J. de S. *Mitologia grega*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BURKE, P. A nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

CARDOSO, M. H. C. de A. Uma produção de significados sobre a síndrome de Down. In: *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, vol. 19, n.1, 2003.

CARVALHO, M.; MOURA, M. Homens, mulheres e letramento: algumas questões. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

CAVALLO, G. CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental 1*. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *História da leitura no mundo ocidental 2*. São Paulo: Ática, 2002.

CERTEAU, M. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

_____. *A invenção do cotidiano*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

CERTEAU, M.; GIARD, L. Espaços privados. In: CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARTIER, A. M. *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: FCE, 2004.

CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. *Discursos sobre a leitura – 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, R. “Cultura popular”: revisitando um conceito historiográfico. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, 1995.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

_____. Aprender a leer, leer para aprender. In: *La lectura em España*, Madri, 2008. Disponível em: <<http://www.lalectura.es/2008/chartier.pdf>>. Acesso em 17/12/2009.

_____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. *Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

_____. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica. *Cadernos Pagu*, Unicamp, n. 4, 1995. Disponível em: <<http://www.pagu.unicamp.br/files/cadpagu/Cad04/pagu04.04.pdf>>. Acesso em 15/12/2009.

_____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 5, n. 11, Abr. 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>> Acesso em 15/12/2009.

D'INCAO, M. A. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, M. Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FALCI, M. K. Mulheres do sertão nordestino. In: PRIORE, M. Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRA, N. S. de A. *Anotações sobre uma leitora singular*. ALLE, Faculdade de Educação, Unicamp. 2003.

_____. *A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980 -1995*. Campinas, SP: Komedi; Arte Escrita, 2001.

FISCHER, S. R. *História da Leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FONTES, J. B. *Safo de Lesbos*. Poemas e fragmentos. São Paulo: Iluminuras, 2003.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GALVÃO, A. M. de O. et al. (orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

GALVÃO, A. M. de O. Oralidade e escrita: uma revisão. In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

GIULIANI, P. C. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: PRIORE, M. Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

GOMES, M. L. Vendendo saúde: revisitando os antigos almanaques de farmácia. In: *História, Ciências e Saúde*, v. 13, n. 4, out. /dez. 2006. Acesso em: 15/05/2009.

GOULART, I. do C. V. *O livro: objeto de estudo e memória de leitura*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2009.

HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar: Como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HESÍODO. *Os trabalhos e os dias*. São Paulo: Iluminuras, 1991.

IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. In: *Wikipédia*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Irm%C3%A3os_das_Escolas_Crist%C3%A3s&oldid=15498951>. Acesso em: 5 nov. 2009.

JARDINI, R. *Método das boquinhas*. Disponível em: <www.metododasboquinhas.com.br>. Acesso em: 21/08/2009.

KLAPISCH-ZUBER, C. Masculino e feminino. In: LE GOFF, J.; SCHMITT, J. C. (orgs.). *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Bauru, SP: EDUSC; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

LACERDA, L. M. de. Leitura. Memórias de vida, histórias de escolarização e de leitoras. In: *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, Associação de Leitura do Brasil, v.19, n. 35, jun. 2000.

LESSA, F. de S. *O feminino em Atenas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

LOPES, E. M. T. Nostalgia e aspiração pelo livro, Santana Mestre na Colônia. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5 ed. São Paulo: Ícone, 1988.
- LYONS, M. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CHARTIER, R.; CAVALLO, G. *História da leitura no mundo ocidental 2*. São Paulo: Ática, 2002.
- MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- MANGUEL, A. *Uma história de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARIN, L. Ler um quadro. In: CHARTIER, R. (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- MAYOL, P. Morar. In: CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MELANIA LA SANTA. In: Sources Chrétiennes 90, *Vie de Sainte Mélanie* (ed. D. Gorce), Les Editions du Cerf, Parigi, 1962. Tradução de Angelika Delogu Falcucci. Disponível em: <<http://www.santamelania.it/melania/testi/geronzio.htm>> Acesso em: 01/10/2009
- MELLO, S. A.; FARIA, A. L. G. de. (orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MORAES, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- MORAES, M. A. C. de. A leitura de romances no século XIX. *Caderno CEDES*. Campinas. v.19, n. 45. Julho, 1998. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?lng=pt.>>. Acesso em: 10/09/2009.
- MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- PADILHA, A. M. L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- PERROT, M. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

_____. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

PIPONNIER, F. Cotidiano. In: LE GOFF, J.; SCHMITT, J. C. (orgs). *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Bauru, SP: EDUSC; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

POULAIN, M. Cenas de leitura na pintura, na fotografia, no cartaz. In: FRAISSE, E. *et al. Representações e imagens da leitura*. São Paulo: Ática, 1997.

PRIORE, M. del (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

Projeto Político Pedagógico. Centro de Referência Down, 2007.

RAGO, M. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ROCKWELL, E. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. In: *Educación e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, n.1. jan/ jun. 2001.

RODRIGUEZ, S. M. Leitoras com o coração: usos de leitura dos romances sentimentais de massa. In: *Revista Letras*, Editora UFPR, Curitiba, n. 65, jan./ abr. 2005. Disponível em: <http://www.letras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/rodrigues.pdf <http://www.let> >. Acesso em: 14/05/2009.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: SASSAKI, R. K. *Mídia e deficiência*. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância e Fundação Banco do Brasil, 2003. Disponível em: <<http://www.movimentovida.hpg.ig.com.br/romeu2.htm>>. Acesso em: 10/10/2008.

SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, P. (org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

SILVA, L. C. B. da. *Práticas de leitura na infância: imagens e representações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOUZA, M. B. de M. Mãe, mestra e guia: uma análise da iconografia de Sant'Anna. *Topoi*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 5. Disponível em: <http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi05/topoi5a10.pdf>. Acesso em: 04/01/2010.

SZYMANSKI, H. (org.). *A entrevista na pesquisa em educação*. Brasília: Líber Editora Livro, 2004.

VIÑAO FRAGO, A. *Leer y escribir: historia de dos prácticas culturales*. México: Fundación Educación, voces y vuelos, 1999.

_____. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *El problema del entorno*. Mimeografado. Tradução do Corpo de Tradutores. Universidade de Havana, 1935. (MIMEO).

_____. *Obras Escogidas III*. 2. ed. Madri: Visor, 2000.

_____. *Obras Escogidas V*. Madri: Visor, 1997.