

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLAVIA ZUBERMAN

TENHO UM PROBLEMA: NÃO GOSTO DE LER!
A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO –
CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DO PRAZER DE LER

NATAL – RN
2005

FLAVIA ZUBERMAN

TENHO UM PROBLEMA: NÃO GOSTO DE LER!
A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO –
CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DO PRAZER DE LER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Marly Amarilha**

**NATAL – RN
2005**

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

<p>Zuberman, Flavia. Tenho um problema: não gosto de ler! A formação do leitor literário – construção compartilhada do prazer de ler. / Flavia Zuberman. – Natal, 2005. 208 p.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marly Amarilha</p>	
<p>Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.</p>	
<p>1. Educação - Tese. 2. Leitura - Tese. 3. Literatura – Tese. 4. Mediação – Tese. 5. Leitor – Tese. I. Amarilha, Marly. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.</p>	
RN/BS/CCSA	CDU 82 (07) (043.3)

FLAVIA ZUBERMAN

TENHO UM PROBLEMA: NÃO GOSTO DE LER!
A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO –
CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DO PRAZER DE LER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marly Amarilha
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof.^a Dr.^a Eliana Lúcia Madureira Yunes Garcia
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC / Rio

Prof.^a Dr.^a Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Aos meus pais e ao meu irmão,
pelo prazer que nos provocam
a educação, a leitura, as viagens, os sonhos...

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela valiosa possibilidade de ser bolsista do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC/PG.

A Marly Amarilha, pelo saber e pela orientação comprometida, sem a qual este trabalho não teria sido possível.

A Betânia Leite Ramalho, pelo acolhimento e pelo apoio.

Aos colegas da Linha de Pesquisa *O ensino de Leitura de Literatura*, pelo aprendizado compartilhado.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo acompanhamento constante.

A Virgínia, pela riqueza do trabalho que realizamos juntas.

A minha família, pela força, pelo amor e pela ausência de distâncias.

Aos meus amigos argentinos, pelo afeto com que acompanharam este processo, pela confiança e pelo apoio incondicional.

Aos amigos que encontrei no Brasil, que viraram família, e que encheram de riso e de cores o meu trabalho cotidiano.

Creo que la frase “lectura obligatoria” es un contrasentido; la lectura no puede ser obligatoria. ¿Debemos decir placer obligatorio? ¿Por qué? El placer no es obligatorio. El placer es algo buscado. ¡Felicidad obligatoria! La felicidad también la buscamos.

Yo he sido profesor de literatura inglesa durante veinte años en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y siempre le aconsejé a mis estudiantes: si un libro les aburre, déjenlo; no lo lean porque es famoso, no lean un libro porque es moderno, no lean un libro porque es antiguo. Si un libro es tedioso para ustedes, déjenlo; aunque ese libro sea el Paraíso Perdido – para mí no es tedioso – o el Quijote – que para mí tampoco es tedioso. Pero si hay un libro tedioso para ustedes no lo lean; ese libro no ha sido escrito para ustedes.

La lectura debe ser una de las formas de la felicidad, de modo que yo aconsejaría a esos posibles lectores de mi testamento – que no pienso escribir –, yo les aconsejaría que leyeran mucho, que no se dejaran asustar por la reputación de los autores, que sigan buscando una felicidad personal, un goce personal. Es el único modo de leer.

Jorge Luis Borges

RESUMO

Esta dissertação é resultante de uma pesquisa de caráter qualitativo e etnometodológico, desenvolvida entre agosto de 2003 e junho de 2004, numa escola estadual, de ensino fundamental, situada em Natal – RN (Brasil). O objetivo da pesquisa foi investigar a recepção da leitura de literatura por parte de uma professora que revelou não gostar de ler nem se considerar leitora de literatura. Procurou-se investigar a mediação que possibilitasse a essa professora tornar-se leitora, compreender quais são os aspectos que influem na relação entre o leitor em formação e a leitura de literatura, e verificar como esse processo repercute na prática docente da professora, sujeito da pesquisa. Os procedimentos da pesquisa foram aplicados com flexibilidade, objetivando atender ao processo de formação leitora da professora. Os principais instrumentos utilizados foram duas entrevistas semi-estruturadas com a professora e notas de campo, as quais adquiriram o formato de um diário de pesquisa. Na primeira etapa, foram realizadas trinta sessões de leitura, objetivando possibilitar o acercamento da professora a diferentes textos literários. Na segunda etapa da pesquisa, foram realizados três encontros de planejamento com a professora e cinco aulas de leitura com a sua turma. A análise focaliza a recepção da leitura literária por parte da professora, abordando diferentes aspectos: a história da professora a respeito da sua relação com a leitura; a identificação, o contrato ficcional e a relação texto-vida; as previsões e suas verificações; a mediação e os andaimes oferecidos para inserir a professora na cultura da leitura. Focaliza-se também a relação entre o papel de leitora e o papel de mediadora de leitores, exercidos pela professora. Os fundamentos teóricos baseiam-se, principalmente, em Coulon (1995a, 1995b), Vigotsky (1989, 1991, 2003), Graves e Graves (1995), Smith (1991), Jauss (2002), Iser (1996, 1999) e Amarilha (1996, 2001). Como resultados desse estudo, destacam-se o interesse da professora pelas histórias lidas, o seu engajamento mediante os processos de identificação com alguns personagens e o relacionamento estabelecido entre os textos e sua história de vida, processos esses que denotam avanços significativos na sua relação com a leitura de literatura. A mediação teve um papel central na consecução daqueles avanços. Vale ressaltar que a relação texto-vida foi estabelecida pela professora ainda com certa ingenuidade, o que a impediu de vivenciar o ficcional como uma atividade lúdica. Considera-se necessário um contato mais profícuo e regular da professora com textos de ficção, para que consiga se distanciar do cotidiano e adquirir autonomia e consciência transformadora que lhe permitirão ir e voltar da realidade para a ficção, enriquecendo-se, sem confundi-las. A consecução desse contato profícuo e regular com textos de ficção não depende apenas de uma atitude individual e pessoal da professora, mas sim do contexto institucional e social em que ela está inserida. Assim sendo, a segunda etapa do trabalho de campo demonstrou que a passagem da formação leitora inicial para a ação pedagógica adequada é complexa; os processos não são lineares e, ainda, há um longo caminho para ser percorrido.

Palavras chave: leitura de literatura – mediação – recepção – formação – prazer de ler.

RESUMEN

Esta tesis de maestría es el resultado de una investigación de carácter cualitativo y etnometodológico, realizada entre agosto de 2003 y junio de 2004, en una escuela primaria estatal, ubicada en Natal – RN (Brasil). Su objetivo fue investigar la recepción de la lectura de literatura por parte de una maestra a la que, según reveló, no le gustaba leer y no se consideraba lectora de literatura. Se buscó investigar la mediación que le posibilitara llegar a ser lectora, comprender cuáles son los aspectos que influyen en la relación entre el lector en formación y la lectura de literatura, y verificar cómo repercute ese proceso de formación en la práctica docente de la maestra estudiada. Los procedimientos de investigación fueron aplicados con flexibilidad, tomando en cuenta el proceso de formación lectora de la docente. Los principales instrumentos utilizados fueron dos entrevistas semi-estructuradas, realizadas con la maestra, y notas de campo, que adquirieron el formato de un diario de investigación. En la primera etapa, fueron realizadas treinta sesiones de lectura, para posibilitar el acercamiento de la maestra a diferentes textos literarios. En la segunda etapa, fueron realizados tres encuentros de planificación con la maestra y cinco clases de lectura con sus alumnos. El análisis focaliza la recepción de la lectura literaria por parte de la maestra, abordando diferentes aspectos: su historia en relación con la lectura; la identificación, el contrato ficcional y la relación texto-vida; las previsiones y sus verificaciones; la mediación y el andamiaje brindados para introducir a la maestra en la cultura de la lectura. Se focaliza también la relación entre sus roles de lectora y de mediadora de lectores. Los fundamentos teóricos se basan, principalmente, en Coulon (1995a, 1995b), Vigotsky (1989, 1991, 2003), Graves y Graves (1995), Smith (1991), Jauss (2002), Iser (1996, 1999) y Amarilha (1996, 2001). Como resultados de este trabajo, se destacan el interés de la maestra, la manera en que ella se involucró con las historias leídas mediante procesos de identificación con algunos personajes y la relación que estableció entre los textos y su historia; esos procesos indican avances significativos en su vínculo con la lectura de literatura. La mediación ocupó un papel central en la consecución de aquellos avances. Vale destacar que la relación texto-vida fue establecida por la maestra con cierta ingenuidad, lo que le impidió vivenciar lo ficcional como una actividad lúdica. Se considera necesario un contacto más intenso y regular con textos de ficción, para que la docente pueda distanciarse de su vida cotidiana y adquirir la autonomía y la conciencia transformadora que le permitirán ir y volver de la realidad a la ficción, enriqueciéndose, sin confundirlas. Ese contacto no depende sólo de una actitud individual y personal de la maestra, sino del contexto institucional y social en el cual está inmersa. En ese sentido, la segunda etapa del trabajo de campo demostró que el pasaje de la formación lectora inicial a una acción pedagógica adecuada es complejo; los procesos no son lineales y, todavía, queda un largo camino por recorrer.

Palabras clave: lectura de literatura – mediación – recepción – formación – placer de leer.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO		10
CAPÍTULO 1		
<i>A leitura literária, uma viagem compartilhada</i>	14	
1.1 O leitor, protagonista		14
1.2 A leitura, uma viagem com sentido		18
1.3 Leituras compartilhadas: o papel dos outros		25
1.3.1 A origem do conhecimento: uma construção social		26
1.3.2 Pensamento e Linguagem		28
1.3.3 Aquisição da linguagem escrita		30
1.3.4 Aprendizagem e desenvolvimento: a ZDP e a andaimagem na educação		32
CAPÍTULO 2		
De todos os caminhos possíveis...		36
2.1 Olho aberto, rumo incerto		36
2.2 O contexto para o nosso texto. O caminho para o nosso pensamento		44
2.2.1 Objetivos	48	
2.2.2 Locus		48
2.2.3 Sujeito		50
2.2.4 Instrumentos		52
2.2.5 O desenho da pesquisa		56
2.3 Degustação Literária: uma experiência de leitura por andaime		57
2.3.1 Objetivos		58
2.3.2 Planejamento		59
2.3.2 Leituras realizadas		62
2.3.4 Implementação		66
2.4 A pesquisa em ação: um caso de estudo, um estudo de caso		72
CAPÍTULO 3		
Quem busca encontra... Achados de uma história: a leitora que não era		74
3.1 Não, não e não! Uma história negativa		74
3.1.1 Incentivo e companhia		76
3.1.2 Intimidade com livros. Contato prazeroso com textos escritos		78
3.1.3 Capacidade		80
3.1.4 Tempo e saúde		82
3.2 “Será que acontece mesmo?” Ficção e realidade		84
3.2.1 Literalidade		85
3.2.2 Relação texto-vida, identificação e contrato ficcional		89
3.2.3 Previsão e verificação		94

3.3 Mediação na cultura da leitura	96
3.3.1 Esclarecimento de conceitos	98
3.3.2 Para se projetar na história: favorecimento da relação texto-vida	101
3.3.3 Diferentes andaimes para cada tipo de texto	106
3.3.4 Formação de uma professora leitora	110
3.4 Diferentes situações de leitura	116
3.4.1 Dependência e solidão	116
3.4.2 Releitura	119
3.5 Começando a construir a história do SIM	123
3.5.1 <i>Reconhecimento e interesse</i>	124
3.5.2 Tempo e disposição	127
3.5.3 Inserção na rede da cultura do livro	129
3.5.4 O livro como fonte de relaxamento e prazer	132
3.6 Virgínia como mediadora de leitores: um processo diferente	134
3.6.1 Planejamento compartilhado	136
3.6.2 Um percurso pelas aulas de leitura	139
3.6.3 Processos não lineares	149
CAPÍTULO 4	
Virgínia em contexto. A ecologia escolar	155
4.1 O contexto na contra-mão	155
4.1.1 Biblioteca?	157
4.1.2 Uma autoridade ausente	158
4.1.3 Posso interromper?	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	171
ANEXOS	
Anexo A	177
Roteiro da entrevista inicial com a professora	
Transcrição da entrevista inicial com a professora	
Anexo B	184
Roteiro da entrevista final com a professora	
Transcrição da entrevista final com a professora	
Anexo C	191
Textos lidos na Degustação Literária	
Anexo D	198
Textos lidos nas aulas de leitura com os alunos sem serem compartilhados na degustação literária	
Anexo E	199
Planos dos encontros com a professora	

INTRODUÇÃO

Ler, mediar, pesquisar...

O ato mágico da leitura: aquele durante o qual o homem debruçado sobre um livro descobre a sua própria memória, passada a limpo e imaginada por um outro.

Hector Banciotti

Ler. Ler por prazer. Ler para saborear, para crescer, para viajar. Ler para imaginar, para se perder, para se encontrar... Ler para conhecer. Conhecer para gostar. Gostar para querer ler mais...

Leitura e prazer misturam-se nesta pesquisa, centrada na perspectiva do leitor, no seu olhar, no seu saber, na sua emoção. Smith (1991, p. 212) afirma que, além de proporcionar muitas experiências de aprendizado, a leitura envolve as emoções. Também reconhece que a resposta emocional à leitura é tratada insuficientemente na maioria dos livros sobre alfabetização, "embora esta seja a razão primária pela qual a maioria dos leitores lê, e provavelmente a razão primária pela qual a maioria dos não leitores não lê". Já Zilberman (1989, p. 40) assinala que Jauss tinha percebido essa lacuna e afirma que "um setor permaneceu insuficientemente descrito: o da experiência do leitor que deveria ser, supõe-se, a matéria central de uma estética voltada para a análise da recepção". Eco (1999, p. 14), por sua vez, também faz referência à experiência e à emoção dos leitores, afirmando que eles

podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto.

Consideramos, então, que esta pesquisa seria uma boa oportunidade para aprofundar na experiência, na resposta emocional, na razão primária dos leitores, nas suas paixões, e poder, assim, aportar novos dados que nos permitissem avançar mais um passo, na prazerosa tarefa de educar por meio da literatura. Partindo da idéia de que o “prazer também se ensina” (AMARILHA, 2001, p. 92), a intenção desta dissertação foi olhar do outro lado e ver o que acontece com o aprendizado desse prazer.

Propúnhamos pesquisar a formação do leitor, estudando a recepção de textos literários por parte de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental. Mas, encontramos-nos com Virgínia, uma professora da quarta série de uma escola estadual de Natal – RN (Brasil), que reconheceu não gostar de ler nem se considerar leitora de literatura. Ela assumia essa falta de gosto como um problema e afirmava querer evitar que os seus alunos tivessem esse mesmo problema.

Assim sendo, e considerando que é preciso gostar de ler para transmitir o prazer pela leitura, perguntamo-nos: como proceder para que uma professora que não gosta de ler se torne leitora? Como será a sua recepção da leitura na experiência com diferentes textos literários?

Foi assim que assumimos a formação leitora da professora por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo e etnometodológico, estudando a sua recepção e a

nossa atividade mediadora nesse processo de formação. O intuito não era outro senão mediar para inaugurar, para incentivar, para possibilitar. Mediar para acompanhar, para construir e compartilhar...

No Capítulo 1, abordamos a leitura literária, a construção do sentido que ela possibilita, o papel ativo e protagônico do leitor, e a mediação necessária para começar a viajar pelos mundos literários e para conseguir, depois, fazê-lo com maior autonomia. No tratamento desses assuntos, apresentamos o marco teórico da pesquisa, baseado, principalmente, na Estética da Recepção (ISER, 1996, 1999; JAUSS, 2002a, 2002b; ZILBERMAN, 1989), na teoria sócio-histórica de Vigotsky (1989, 1991, 2003) e no conceito de andaimagem (BAQUERO, 1997).

No Capítulo 2, descrevemos a metodologia, o caminho percorrido ao longo da pesquisa, com base nos conceitos centrais da Etnometodologia (COULON, 1995a, 1995b), nas características do estudo de caso etnográfico e de alguns aspectos da pesquisa-ação (ANDRÉ, 1999). Definimos os objetivos, o *locus*, o sujeito, os instrumentos e o desenho da pesquisa. Detalhamos a metodologia de formação leitora da professora, denominada por nós de *Degustação Literária*, e desenvolvida, principalmente, a partir da experiência de leitura por andaime (GRAVES e GRAVES, 1995).

No Capítulo 3, analisamos os dados recolhidos ao longo de nove meses de pesquisa. Primeiramente, fizemos um percurso pela história negativa da professora em relação à leitura de literatura. Seqüencialmente, analisamos a recepção dos textos, levando em conta a relação que a professora estabelece entre ficção e realidade. Descrevemos, em seguida, os andaimes oferecidos e analisamos os resultados obtidos a partir dessa mediação pedagógica. Apresentamos diferentes situações de leitura abordadas com a professora e fizemos um percurso pela história

positiva que a professora começou a construir a partir da experiência mediada de *Degustação Literária*. Por último, analisamos a atividade de Virgínia como professora, mediadora de leitores, verificando que essa prática docente implica um processo diferente da sua formação como leitora.

No Capítulo 4, contextualizamos a atividade da professora no seu âmbito de trabalho, considerando que a *ecologia escolar* (SACRISTÁN, 2000; SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998), com suas características institucionais particulares, vai na contra-mão do processo de formação da professora, tanto como leitora quanto como profissional da educação.

No final, elaboramos considerações finais que ajudam a refletir sobre o percurso realizado na pesquisa, sobre os achados acerca da relação entre leitura, prazer, mediação e contexto educacional, e, também, sobre os caminhos que permanecem abertos, para continuarmos pesquisando, para, por meio da pesquisa, revelar, construir e compartilhar; para conhecer, para responder, para perguntar...

Esta dissertação sobre a construção compartilhada do prazer de ler foi escrita com prazer. Desejamos ao leitor uma leitura prazerosa!

CAPÍTULO 1

A leitura literária, uma viagem compartilhada

1.1 O leitor, protagonista

Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade [...] Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Clarice Lispector

De onde vem essa felicidade do leitor? Nasce com ele? Constrói-se com o tempo? Com ou sem esforço? Todos os leitores sentem-se felizes como tais?

As perguntas que o ato de ler podem gerar são incontáveis, senão infinitas. E não admitem únicas respostas, fechadas, definitivas. A perspectiva a partir da qual se pretenda responder determinará a elaboração daquelas respostas. No nosso caso, o olhar se situa no olhar do leitor, no seu saber, na sua emoção.

Esta pesquisa, então, centra-se na perspectiva do leitor. É por isso que, nela, são considerados fundamentais os conceitos da Estética da recepção, segundo a qual

o leitor evidencia-se como pertencendo ao texto, um componente seu a quem compete acompanhar a partitura apresentada pelo narrador. Por outro lado, o leitor é também uma figura histórica: seu horizonte, delimitado pelas possibilidades de aceitação de uma obra, impõe restrições à liberdade de criação do escritor (ZILBERMAN, 1989, p. 99).

Esse pertencer ao texto por parte do leitor evidencia-se notavelmente e é introduzido com humor no romance de Italo Calvino *Se um viajante numa noite de inverno* (2002). O autor começa o primeiro capítulo falando para o leitor, introduzindo-o diretamente na leitura e reconhecendo, implicitamente, que no ato de ler ele é realmente um dos protagonistas. Essa idéia do leitor ativo mantém-se ao longo do romance todo.

Consideramos pertinente citar aqui algumas passagens de *Se um viajante numa noite de inverno*, que ilustram a interação entre o autor, a obra e a atividade do leitor:

Você vai começar a ler o novo romance de Italo Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno*. Concentre-se. Afaste todos os outros pensamentos. Deixe que o mundo a sua volta se dissolva no indefinido. É melhor fechar a porta; do outro lado há sempre um televisor ligado [...] Escolha a posição mais cômoda: sentado, estendido, encolhido, deitado. Deitado de costas, de lado, de bruços. Numa poltrona, num sofá, numa cadeira de balanço, numa espreguiçadeira, num pufe. Numa rede, se tiver uma. Na cama, naturalmente, ou até debaixo das cobertas. Pode também ficar de cabeça para baixo, em posição de ioga, com o livro virado, é claro. [...] Pois bem, o que está esperando? Estique as pernas, acomode os pés numa almofada, nos braços do sofá, no encosto da poltrona, na mesinha de chá, na escrivaninha, no piano, num globo terrestre. Antes, porém, tire os sapatos, se quiser manter os pés erguidos; do contrário, calce-os novamente. [...] Regule a luz para que ela não canse a vista. Faça isso agora, porque, logo que mergulhar na leitura, não haverá meio de mover-se. [...] De início você talvez experimente certo desnorreamento [...], mas depois você prossegue na leitura e percebe que de algum modo o livro se deixa ler, independentemente daquilo que você esperava do autor. O livro é o que desperta sua curiosidade; pensando bem, você até prefere que seja assim, deparar com algo que ainda não sabe bem o que é (CALVINO, 2002, p. 12-17).

Este é um exemplo, bem explícito, do papel central do leitor na leitura de literatura. A pesquisadora, como leitora desse romance, sentiu-se parte dele, considerando, assim, que o autor estava fazendo, por meio de uma história de ficção, uma homenagem aos leitores. Homenagem bela. Homenagem justa, porque sem leitor não há literatura, nem autor, nem leitura.

De acordo com Lopes Gomes (2001, p. 162),

ao estudar os efeitos de recepção, devemos partir do pressuposto de que toda obra literária provoca determinadas reações nos leitores, o que nos permite afirmar que, no ato da leitura, ninguém fica indiferente ao texto: gosta ou detesta, considera ou desconsidera o seu valor, acata ou abandona sua leitura.

Afinal, o leitor está aí, misturando na leitura toda a sua história, todo o seu ser. E, às vezes, ele se transforma após a leitura. E, às vezes, também, ele transforma o livro:

Quando Lucia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos. Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antioquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas. Muito caminhou Lucia, e ao longo do seu caminho ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância. Lucia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela (GALEANO, 1991, p. 20).

Os olhos do leitor, como os de Lucia, sabem escutar vozes. Tanto quanto os ouvidos dos leitores-ouvintes que escutam histórias contadas por outrem sabem ver as paisagens onde elas acontecem. O leitor sabe viajar sem sair do seu lar. Mas também sabe escolher o momento de ficar ou de suspender a sua viagem. Isto é, o leitor tem voz e voto; ele participa, ele faz parte da sua leitura.

Vejamos, então, em que consiste a participação ativa do leitor. Segundo Smith (1991), a leitura não pode ser separada das finalidades dos leitores e de suas conseqüências sobre eles. A linguagem escrita faz sentido quando os leitores podem relacioná-la àquilo que sabem; e a leitura se torna interessante e relevante para eles quando pode ser relacionada àquilo que desejam saber. Portanto, a previsão, baseada em conhecimento anterior, é o núcleo da leitura. O que vemos está relacionado àquilo que procuramos, não a todas as possíveis interpretações. Isso implica eliminação anterior de alternativas improváveis; projeção de possibilidades. A previsão (fazermos perguntas) está intimamente relacionada com a compreensão (sermos capazes de responder a algumas dessas questões). Assim sendo, de acordo com Smith, podemos dizer que a leitura é uma atividade carregada de pensamentos. É um pensamento estimulado e dirigido pela linguagem escrita. É uma atividade significativa, construtiva e criativa que se aprende lendo e ouvindo outros lerem. “O pensamento alimenta-se de histórias [...] e a leitura freqüentemente oferece um maior alcance para o engajamento em histórias do que qualquer outra forma de atividade” (SMITH, 1991, p. 214).

Sabemos que, nessa atividade, o leitor é ativo e atribui significado àquilo que lê. Realiza essa atribuição a partir do que já conhece, do que já faz parte da sua experiência, das suas representações acerca da realidade, da cultura em que está inserido. Ao relacionar de uma forma não arbitrária o que já sabe com o que deseja

aprender, o sujeito realiza uma construção pessoal e subjetiva de algo que existe objetivamente. Na elaboração dessa construção pessoal, o leitor implica-se no processo de aprendizado e pode, então, atribuir significado àquilo que está aprendendo.

Consideramos central o conceito de aprendizado significativo, cunhado por Ausubel (1976) – adotado e re-interpretado pelas teorias construtivistas –, porque não se pode compreender aquilo que não se processa (ordenando, diferenciando, inter-relacionando idéias) utilizando algum esquema prévio de conhecimento. Assim sendo, a compreensão relaciona-se diretamente com o aprendizado significativo. A compreensão, como afirma Smith (1991), é a base da leitura e do seu aprendizado. Por conseguinte, o conteúdo lido que não é relacionado com conhecimentos já adquiridos pode perdurar como lembrança além do seu significado, mas dá como resultado uma repetição que não implica a compreensão leitora.

Se o livro cresceu dentro de Lucia, se ela fez com que ele se transformasse em outro, foi porque sua compreensão daquele livro permitiu-lhe atribuir-lhe significados.

1.2 A leitura, uma viagem com sentido

Assim, ele descobriu a virtude paradoxal da leitura que é nos abstrair do mundo para lhe emprestar um sentido.

Daniel Pennac

Não deixamos de ler histórias de ficção, porque é nelas que procuramos uma fórmula para dar sentido a nossa existência.

Umberto Eco

O leitor ouve com os olhos, vê com os ouvidos, e sai do seu mundo para compreendê-lo melhor quando volta.

Da sua viagem, o leitor volta diferente, muitas vezes enriquecido; e transformando também, de alguma maneira, o texto. Segundo Eco (1999, p. 9), "todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho". Um trabalho que exige muito de nós; um trabalho do qual os leitores assíduos já não tomam consciência. Não o percebem porque o prazer da viagem diminui a percepção do esforço. De fato, nenhum leitor fascinado com a trama cativante de um romance tem consciência, no momento da leitura, do trabalho cognitivo que a leitura está lhe demandando. Mas, para chegar a esse ponto, o leitor começou por não sê-lo e percorreu um longo caminho – às vezes com mais consciência do que outras – que é a sua formação como leitor. Um caminho que não tem fim.

Para falar do leitor, do seu trabalho em colaboração com o texto, da sua participação ativa nas viagens pelos mundos literários, baseamo-nos – como já foi dito – na Estética da Recepção. Essa teoria, formulada por Hans Robert Jauss, na Escola de Constança, na Alemanha dos anos 60, aborda o processo de produção/recepção da obra literária, partindo do leitor, mas sem desconhecer os aspectos estéticos e sociais implicados no processo da leitura literária. Nessa teoria, então, a investigação muda de foco; passa do texto – como teoria imutável e auto-suficiente – para o leitor como entidade real (ZILBERMAN, 1989). Recupera-se, assim, a historicidade da obra, nascida de seus intercâmbios com o público. Jauss (2002a, p. 69-70) reconhece uma dupla tarefa na hermenêutica literária:

diferençar metodicamente os dois modos de recepção. Ou seja, de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos.

Segundo esse autor, a relação entre texto e leitor tem dois lados: o efeito, condicionado pelo texto, e a recepção, condicionada pelo destinatário. Assim, o sentido se concretiza como duplo horizonte: o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma sociedade determinada.

Assim sendo, podemos dizer que a bagagem que o leitor leva à sua viagem é social e cultural, além de vivencial, emocional e pessoal. Tem uma história, tem um contexto. Fazendo referência ao juízo do gosto que, segundo Kant, é pluralístico, e estabelecendo uma analogia com o Contrato Social de Rousseau, em relação à comunicação universal com os outros, Jauss (2002a, p. 83) afirma que "o fato de o juízo estético depender do consenso de outrem possibilita a participação em uma norma em formação, e, ao mesmo tempo, constitui a sociabilidade". Nesse sentido, Zilberman (1989) afirma que a obra predetermina a recepção, oferecendo orientações a seu destinatário. Ela evoca o horizonte de expectativas e as regras do jogo, que são alteradas, corrigidas, transformadas, ou apenas reduzidas. Cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a recepção é um fato social, uma medida comum focalizada entre essas reações particulares (horizonte que marca os limites dentro dos quais a obra é compreendida). Nessa relação entre literatura e sociedade, Jauss diferencia-se da postura marxista que entende a primeira como determinada pela segunda. Assim, Jauss enfatiza a função formadora da literatura,

afirmando que ela pré-forma a compreensão de mundo do leitor e repercute em seu comportamento social.

Mas essa compreensão e esse comportamento social envolvem mais do que mero conhecimento. O leitor experimenta prazer ao longo das suas viagens. Como afirmou Jauss em 1972, numa conferência em Constança sobre a experiência estética, “não há conhecimento sem prazer nem a recíproca” (apud ZILBERMAN, 1989, p. 53). Foi essa a nossa busca no percurso da pesquisa: encontrar, ou melhor, gerar o prazer da professora pela leitura, para lhe possibilitar acesso a um conhecimento que, por falta de prazer, se apresentava como inacessível. Voltaremos a tratar sobre essa busca e os caminhos escolhidos para concretizá-la, no próximo capítulo.

Prosseguindo com o prazer da experiência estética, descreveremos aqui as três atividades, simultâneas e complementares, que Jauss reconhece nessa experiência:

- Poíesis: corresponde ao prazer de se sentir co-autor da obra, de ter nela participação plena. Pode se definir como a consciência produtora.

- Aisthesis: tem relação com o efeito da obra e faz referência à renovação da percepção do mundo circundante. É considerada como a atividade estética receptiva básica.

No caso da professora deste estudo, a partir das primeiras leituras, ela percebia a sua própria vida, o seu mundo circundante, de uma maneira diferente. A professora recebia os mundos literários sentindo efeitos que não havia experimentado antes e afirmando que alguns aspectos desses mundos estavam *ficando nela*.

- Katharsis: fala da mobilização do leitor e é a concretização de um processo de identificação.

Como experiência estética comunicativa básica, a Katharsis corresponde tanto à tarefa prática das artes como função social – isto é, servir de mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação –, quanto à determinação ideal de toda arte autônoma: libertar o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer no outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar (JAUSS, 2002b, p. 101-102).

Como veremos detidamente no Capítulo 3, a professora com a qual trabalhamos conseguiu se mobilizar com os textos lidos, identificar-se com alguns dos seus personagens, e julgar as ações e atitudes deles.

O leitor, então, produz parte da obra, participa, percebe, identifica-se com determinadas personagens, mobiliza-se, transforma-se... E sente prazer.

Outro autor que nos orienta no nosso difícil caminho de fazer com que uma professora não leitora pudesse começar a lê-lo, de tentar entrar no seu mundo para compreendê-lo e poder acompanhá-la nas suas primeiras viagens literárias é Iser. Diferentemente de Jauss, que está interessado na maneira como uma obra é ou deveria ser recebida, Iser concentra-se no efeito que causa, na ponte que se estabelece entre um texto literário e o leitor (COSTA LIMA, 2002). A interação dinâmica entre eles é descrita por Iser como o processo de leitura.

Embora ele explicita essa diferença entre efeito e recepção, e escolha se centrar no efeito estético, reconhece a importância da relação entre ambos os conceitos:

O efeito e a recepção formam os princípios centrais da estética da recepção, que, em face de suas metas orientadoras, operam com métodos histórico-sociológicos (recepção) ou teórico-textuais (efeito). A estética da recepção alcança, portanto, a sua mais plena dimensão quando essas duas metas diversas se interligam (ISER, 1996, p. 7).

Enquanto a teoria do efeito está ancorada no texto, a da recepção está ancorada nos juízos históricos dos leitores. Os seus olhares estão fixados em pontos diferentes, mas as duas teorias compartilham a idéia da participação ativa do leitor e da leitura literária como ato de comunicação.

Falávamos antes dos sentidos gerados pela leitura, da significação do próprio mundo a partir desses novos sentidos. A teoria de Iser enfatiza a necessidade de considerar o sentido não como algo a ser explicado, mas sim como um efeito a ser experimentado. Assim sendo, a interpretação deixa de explicar uma obra e revelar o seu sentido para passar a revelar as condições de seus possíveis efeitos. Esses efeitos têm relação com a concretização da obra, produzida pelo leitor; quer dizer, com o seu pólo estético. O outro pólo da obra literária – o artístico – designa o texto criado pelo autor. “A obra é mais do que o texto, é só na concretização que a obra se realiza” (ISER, 1996, p. 50). E é nessa concretização que o leitor passa a ser protagonista. O seu *trabalho* passa a ocupar um papel central, de modo tal que o que procuraremos saber é o que sucede com o leitor quando dá vida aos textos ficcionais a partir da sua leitura, e não mais o que significa a obra que ele está lendo.

O leitor dá vida aos textos à medida que preenche os seus lugares indeterminados. Sem esse preenchimento não pode estabelecer-se a comunicação. Iser (1999) descreve duas estruturas básicas de indeterminação no texto: os lugares vazios e as negações. Os primeiros referem-se ao não dito, àquilo que se cala e que

impulsiona a constituição de sentido. Ao mesmo tempo, essa produção de sentido é controlada pelo que foi dito, o que também muda, uma vez que se revela o que fora calado. Os lugares vazios “não indicam uma deficiência, mas apontam para a necessidade de combinar os esquemas do texto, pois só assim pode ser construído um contexto que dá coerência ao texto e sentido à coerência” (ISER, 1999, p. 128). As negações são as supressões do texto, mas o que é suprimido permanece à vista. “Assim, a negação atribui ao leitor um lugar entre o ‘não mais’ e o ‘ainda não’. Ao mesmo tempo, ela dá concretude ao lugar do leitor” (ISER, 1999, p. 171). Um lugar que exige novas atitudes, novas expectativas, enquanto as determinadas pelo que lhe era familiar são paralisadas pela negação. Voltamos aqui à transformação do leitor, às mudanças que suas viagens provocam nele. Porque aquelas indeterminações do texto mobilizam no leitor representações projetivas que implicam, necessariamente, a sua mudança.

Eco (2000) também faz referência aos elementos não ditos do texto, que caracterizam a sua complexidade. Eis o pedido de ajuda que o texto faz para poder funcionar: como o não dito precisa ser atualizado, esperam-se movimentos cooperativos, ativos e conscientes por parte do leitor. Outra coisa que se espera dele é que aceite o acordo ficcional, fingindo que realmente aconteceram os fatos narrados nos livros. Muitos autores (ECO, 1999; ISER, 1996; MACHADO, 2002) citam a expressão utilizada pelo crítico inglês Coleridge para se referir a esse acordo que passa a unir autor e leitor: “suspensão da descrença”. Assim, levamos a sério o que a ficção nos oferece e nos deixamos cativar por ela. “O leitor tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras” (ECO, 1999, p. 81). Saímos do nosso mundo, abstraímos-nos dele, para viajar pelos mundos ficcionais, e acreditar, durante a

viagem, que os animais falam, que os marcianos são verdes, que as bruxas voam de vassoura e que se pode chegar perto do sol sem se queimar... “Justamente por não ser idêntica ao mundo, nem ao receptor, a ficção possui capacidade comunicativa” (ISER, 1999, p. 125).

1. 3 Leituras compartilhadas: o papel dos outros

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

Para chegarmos a viajar sozinhos, precisamos antes viajar com alguém. Já dissemos que a leitura literária requer do leitor um trabalho complexo. E para poder realizá-lo é preciso aprender. Acreditamos, como afirma Smith (1991, p. 66), que “[...] a leitura é uma atividade social, apreendida (ou não) em um contexto social, em vez de intelectual”. A leitura, como todo conhecimento, constrói-se socialmente, a partir da mediação de outras pessoas. Nesse sentido, nós adotamos como parte do marco teórico da nossa pesquisa a teoria sócio-histórica de Vigotsky. Portanto, antes de adentrarmos na mediação que favorece o aprendizado da leitura, descreveremos

brevemente os pontos centrais da teoria vigotskiana, para situar o leitor e contextualizar o nosso trabalho.

1.3.1 A origem do conhecimento: uma construção social

Vigotsky desenvolveu seu trabalho teórico e de investigação entre os anos vinte e trinta do século XX, no contexto da nascente Revolução Russa. Ele se baseava na Psicologia, mais precisamente numa psicologia sócio-histórica, especificamente humana, tomando como unidade de análise, tanto a atividade instrumental quanto a interação social. Considerava não só os instrumentos físicos, técnicos, que medeiam a relação do sujeito com os objetos, mas também os instrumentos psicológicos, semióticos, que medeiam, principalmente, a relação intersubjetiva. “[...] A analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza” (VIGOTSKY, 1989, p. 61). A interação só pode acontecer se os sujeitos têm atividade semiótica, e toda atividade comunicativa tem caráter instrumental, pois modifica tanto as condutas dos outros quanto a própria; é por isso que ambas as categorias (atividade instrumental e interação social) consideram-se simultaneamente. Vigotsky afirmava que a inteligência prática e a atividade simbólica – a utilização de signos – podem operar independentemente nas crianças pequenas, mas elas se unem dialeticamente na pessoa adulta, constituindo a essência da conduta humana complexa:

[...] O momento de maior significação no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VIGOTSKY, 1989, p. 27).

Essa convergência entre a inteligência prática e a abstrata nos adultos não nega a possibilidade de as pessoas apresentarem dificuldades na sua capacidade de realizar abstrações. Por exemplo, no caso da professora da nossa pesquisa, ela não conseguiu abstrair facilmente as experiências vivenciadas como leitora para aplicá-las com seus alunos na sua prática docente. Assim sendo, a essência da conduta humana complexa precisa de uma prática social, cultural e educativa para poder desenvolver-se favoravelmente.

Segundo Vigotsky (1989), todas as funções superiores originam-se como relações entre seres humanos; é por isso que a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa. Quer dizer, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Em consequência, mudam a estrutura e a função do processo psicológico que está se internalizando. Aparece aqui a chamada *Lei de dupla formação* ou *Lei genética geral do desenvolvimento cultural*: todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, entre pessoas, e depois no nível individual, no interior da criança.

Para Vigotsky, então, o desenvolvimento é uma individuação progressiva a partir de uma organização essencialmente social. Portanto, a aquisição dos instrumentos cognitivos tem relação direta com o meio social no qual o sujeito se desenvolve. E nessa aquisição, a linguagem verbal ocupa um papel central, em relação à sua função: social e comunicativa. A linguagem é um elemento privilegiado para se representar o mundo e conhecê-lo.

Esse conceito de linguagem ilumina a mediação realizada no estudo, no qual, tanto as nossas conversas acerca da leitura quanto a leitura realizada em voz alta iam estruturando um novo mundo em relação à literatura, na experiência da professora.

1.3.2 Pensamento e Linguagem

As relações entre pensamento e palavra têm um caráter histórico e complexo. Isso é assim porque requerem tanto uma análise da sua evolução filogenética e histórica quanto uma aproximação ontogenética. Segundo Vigotsky (1991, p. 36), o pensamento e a linguagem têm diferentes raízes genéticas. “Na filogenia do pensamento e da fala, pode-se distinguir claramente uma fase pré-lingüística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala”. Esse autor afirma, ainda, que no desenvolvimento ontogenético também aparecem essas fases e que, durante um tempo, o desenvolvimento da fala e o desenvolvimento intelectual seguem linhas separadas – independentemente uma da outra. Mas, num determinado momento (aproximadamente aos dois anos de idade), essas linhas se encontram e, então, o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional.

A unidade do pensamento verbal está no aspecto interno da palavra, no seu significado. É nele que o pensamento e a fala se unem para constituir o pensamento verbal. Para Vigotsky (1991, p. 132),

o pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.

Vigotsky (1991) considera os conceitos espontâneos como produto da vida cotidiana do sujeito. Quer dizer que sua origem é praticamente referencial, pois se formaram como categorização das experiências corriqueiras ou propriedades dos objetos, no confronto com uma situação concreta. Por outro lado, os conceitos científicos têm sua origem na linguagem e não nos objetos. Implicam um nível de abstração e sistematicidade, pois supõem a existência de um sistema conceitual que permita a categorização; envolvem uma atitude *mediada* em relação aos seus objetos. Os conceitos científicos são mais descontextualizados que os espontâneos. Esses últimos servem de base para o desenvolvimento completo dos primeiros e, por sua vez, os conceitos científicos fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos, fazendo com que a criança ressignifique-os com maior consciência e os use deliberadamente. Existe uma estreita e complexa relação entre a educação e o desenvolvimento dos conceitos científicos, levando em conta que eles contêm, desde o início, relações de generalidade, rudimentos de um sistema; portanto, a instrução e o aprendizado escolar ocupam um papel importante na sua aquisição.

A língua escrita e os conceitos científicos constituem casos paradigmáticos de Processos Psicológicos Superiores *avançados*. Eles se distinguem dos *rudimentares* pelo maior grau de descontextualização dos instrumentos de mediação de que se

utilizam e, também, pelo maior grau de consciência e controle voluntário das operações intelectuais que os processos superiores envolvem.

Embora Vigotsky tenha se referido à formação da linguagem verbal na criança, seus pressupostos no que se refere à aprendizagem mediada podem e têm sido aplicados à educação de uma maneira geral. Daí, a sua utilidade neste estudo que trata da mediação a uma professora na sua formação como leitora de literatura. Tudo o que ela havia aprendido sobre esse assunto, até o momento da pesquisa, eram conceitos espontâneos, concretos, adquiridos nas experiências da sua vida cotidiana. Foi a partir do nosso trabalho que a professora começou a aprender, conscientemente, conceitos científicos tais como *tradição*, *crônica*, *soneto*, *antologia* etc.

1.3.3 Aquisição da linguagem escrita

Em relação à linguagem oral, a escrita requer um trabalho intelectual mais elaborado, pois exige uma abstração do interlocutor, que não está presente, e de alguns componentes da linguagem, como seu aspecto sonoro externo. Como o leitor não tem na sua frente um interlocutor e não ouve suas palavras, carece de contexto comunicativo e precisa abstraí-lo. A escrita constitui uma forma de linguagem mais desenvolvida e sintaticamente mais complexa do que a linguagem oral. Desde uma perspectiva genética, a fala oral “precede a fala interior no decorrer do desenvolvimento, ao passo que a escrita segue a fala interior e pressupõe a sua

existência (o ato de escrever implica uma tradução a partir da fala interior)” (VIGOTSKY, 1991, p. 85-86).

Essa fala interior é fala condensada e abreviada; é quase que inteiramente predicativa porque a situação ou o objeto de pensamento são sempre conhecidos por aquele que pensa. A escrita, ao contrário, tem que explicar a situação em sua totalidade para que se torne inteligível; ela é desenvolvida em toda sua plenitude. “A passagem da fala interior, extremamente compacta, para a escrita, extremamente detalhada, exige o que se poderia chamar de semântica deliberada – a estruturação intencional da teia do significado” (VIGOTSKY, 1991, p. 86). Essas características da linguagem escrita explicam por que o seu desenvolvimento nas crianças em idade escolar ocorre muito depois daquele da fala oral. As crianças possuem proficiência na atividade espontânea e inconsciente, mas lhes falta habilidade para a atividade abstrata e deliberada. É essa habilidade que a mediação na escola deve propiciar.

Em relação à professora deste estudo, como se verá na análise realizada nos próximos capítulos, ela não recebeu, quando criança, a mediação que desenvolvesse a sua habilidade para realizar a leitura de literatura, como atividade abstrata e deliberada. A professora não teve o contato desejável com narrativas, que lhe permitisse desenvolver-se como leitora autônoma.

Como se trata de uma modalidade da linguagem e uma prática cultural específica, para Vigotsky é necessário diferenciar a aquisição da linguagem escrita, com seu sentido interno e profundo, de um aprendizado técnico, que não colabora significativamente com o desenvolvimento. No ensino de literatura, a linguagem escrita possibilita a atribuição de significados e o estabelecimento de relações entre os textos e a vida, ampliando o mundo dos leitores e provocando-lhes o prazer de compreender o sentido interno e profundo daquela linguagem.

1.3.4 Aprendizagem e desenvolvimento: a ZDP e a andaimagem na educação

Levando em conta que a mediação social tem um papel central na construção do conhecimento, pode-se dizer que na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o primeiro se adianta ao segundo, quer dizer, o determina de alguma maneira.

Ao falar do aprendizado como uma atividade social que influi no desenvolvimento, faz-se necessário mencionar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, definido por Vigotsky (1989), como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Vigotsky postula que a ZDP cria uma característica essencial do aprendizado. Isso significa que o aprendizado gera na criança uma série de processos evolutivos internos, produzidos somente em situações de interação e em cooperação com o outro. Na medida em que alguns processos são internalizados, eles passam a fazer parte das construções intelectuais e evolutivas da criança, sendo esta capaz de fazer sozinha o que, anteriormente, só podia fazer com assistência. Enquanto o nível de desenvolvimento real define funções que já amadureceram, a ZDP define as funções que ainda não estão maduras, mas que estão em processo de maturação. “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento

proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VIGOTSKY, 1989, p. 97).

A idéia de andaimagem também se refere a uma situação de interação entre sujeitos, um com mais experiência que o outro no domínio em questão, em que o objetivo é que o sujeito menos experiente se aproprie gradualmente do saber por meio da colaboração do sujeito mais experiente. A formulação do termo *andaimagem (scaffolded)* foi feita em 1976 por Woods, Bruner e Ross. Eles o definiram como um processo que permite ao aprendiz resolver um problema, levando adiante uma tarefa que poderia estar além de seus esforços não assistidos. “La estructura de andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo” (BAQUERO, 1997, p. 148).

Embora ambos os conceitos – andaimagem e ZDP – estejam intimamente relacionados, não são homólogos. A andaimagem pode não favorecer processos de desenvolvimento (como, por exemplo, o ato de ensinar a dirigir uma bicicleta), e não está orientada, necessariamente, à criação de novidade. Além disso, com diferença da ZDP, uma situação de andaime necessita de um suporte externo, audível e visível. Isso significa que deveria ser um dispositivo explícito para que o sujeito menos experiente seja consciente da ajuda que está recebendo, do caráter intersubjetivo da sua atividade.

Graves e Graves (1995) propuseram uma experiência de leitura por andaime para ajudar os aprendizes a obter o máximo do texto. Eles afirmam que os leitores em formação precisam ter alguns desafios, mas acham que eles também precisam ter o necessário apoio ou *scaffolded* para enfrentar esses desafios. É por isso que oferecem um suporte para o avanço cognitivo em leitura. Nessa experiência de leitura por *scaffolding*, Graves e Graves distinguem duas grandes fases: a de

Planejamento e a de Implementação. Na fase de Planejamento, o professor considera os estudantes, a seleção do texto e os propósitos para a leitura. A fase de Implementação inclui atividades de pré-leitura, durante leitura e pós-leitura. Como essa foi a metodologia de formação leitora que adotamos durante a pesquisa, voltaremos a ela, mais detidamente, no próximo capítulo.

Voltando à relação entre ZDP e andaimagem, Cazden (1991) afirma que o fato de que o aluno iniciante possa enfrentar cada vez com mais responsabilidade sua tarefa permite inferir, retrospectivamente, que a ajuda do professor foi usada na dose correta e também que o iniciante funcionou na sua ZDP, fazendo com ajuda o que logo depois poderia fazer sozinho.

Leite (1995) diz que o professor não pode observar diretamente como ocorrem os processos da ZDP de seus alunos, mas só pode inferi-los, fazendo-se perguntas e procurando o significado de suas condutas. O que o professor pode fazer é propiciar a seus alunos o espaço e os conhecimentos, a partir dos quais eles podem construir aprendizagens significativas. O professor deve ter consciência da necessidade de retirar num determinado momento o andaime, para que o desenvolvimento dos alunos deixe de ser potencial para passar a ser real. Como assinala Cazden (1991, p. 121), “existe una diferencia esencial entre ayudar a que un niño dé una respuesta concreta, y ayudarlo a lograr una comprensión conceptual a partir de la cual pueda construir en el futuro respuestas a preguntas similares”. No primeiro caso, tratar-se-ia de uma situação de andaime, concreta e específica, destinada a produzir uma resposta também concreta e específica. No segundo caso, a atitude do docente tende a retirar o andaime, criando, possivelmente, uma ZDP enquanto o sujeito poderá compreender os conceitos e as idéias que utiliza na

elaboração daquela resposta e, portanto, diante de futuras situações similares, poderá elaborar, sem ajuda, novas respostas.

Eis, então, a importância do papel do professor na prática andaimada do ensino de leitura de literatura. Nesse sentido, concordamos com Pennac quanto ao fato de que

[...] *a liberdade de escrever não saberia se acomodar com o dever de ler*. O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a 'necessidade de livros'. Porque se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela (PENNAC, 1993, p. 145, grifos do autor).

Uma das respostas às perguntas iniciais deste capítulo, em relação à origem da necessidade dos livros, da felicidade gerada por eles, pareceria estar, então, numa prática educativa consciente, livre, respeitosa... Uma educação que saiba gerar curiosidade e prazer pela leitura, valorizando as capacidades de todos os aprendizes e estimulando as suas possibilidades, porque todos somos capazes de aprender a ler. Como diz Smith (1991, p. 359), “somente poderiam existir incapacidades específicas para a leitura, se existissem habilidades específicas de aprendizado – e ninguém jamais sugeriu quais poderiam ser estas habilidades”.

CAPÍTULO 2

De todos os caminhos possíveis...

2.1 Olho aberto, rumo incerto

*Caminante no hay camino, se hace camino al andar.
Antonio Machado*

Como ocorre geralmente com as pesquisas qualitativas, ao entrar no campo aparecem surpresas, irrompem novidades e, então, impõem-se certas modificações. Nossa pesquisa não foi uma exceção. E assim, deixamos entrar a surpresa, deixamos nos encantar pela magia que pode ter a realidade. Propúnhamos pesquisar a formação do leitor literário, perguntando-nos:

- o que faz com que um aluno seja leitor?

Pesquisaríamos alunos de uma mesma turma que, tendo o mesmo professor e participando das mesmas práticas escolares a respeito da leitura, têm uma relação muito diferente com esta. Há crianças que pedem para ler sempre mais, que lêem em casa, que escrevem histórias sem que ninguém lhes peça, depois de ler contos com prazer. Mas há outras que, embora sendo bons alunos e demonstrando compreensão das histórias, não recebem a experiência da leitura como significativa e constitutiva de sua vida, além das paredes da sala de aula. Perguntávamo-nos, a esse respeito:

- que diferença há nas suas previsões ao ler o mesmo texto?

- Que espaço dá cada criança à ficção, conseguindo estabelecer uma atividade lúdica com o texto? Por quê?
- Por que uma criança pode gostar de ler, desfrutar, aprender, se enriquecer... e outra criança pode não se interessar pela leitura, não se considerar leitora, além da sua *obrigação* escolar para realizá-la?

"Ler é [...] participar de um teatro íntimo, ser ator e espectador ao mesmo tempo e não ter outra platéia que não a si mesmo. É por isso que a narrativa proporciona autonomia" (AMARILHA, 2001, p. 53-54). Pensávamos mergulhar em dois desses teatros, duas vivências diferentes geradas pelas mesmas leituras e pelas mesmas estratégias didáticas, objetivando obter novas luzes, novas respostas quanto à formação de leitores. E também – é claro – novas perguntas...

Para tal fim, elaboramos questionários e entrevistas destinados aos alunos e aos professores de uma escola de ensino fundamental da rede pública do Rio Grande do Norte, situada em Natal, que serviriam de pré-testes para a posterior entrada no campo. E apareceram, em seguida, aquelas novas perguntas!

As diferentes respostas dos alunos foram muito interessantes. Mas nos encontramos com uma professora da quarta série que nos disse que não gostava de ler, conforme reitera em seu pronunciamento:

Não gosto. Não suporto ler! [...] Simplesmente não suporto ler. Hoje tenho a maior dificuldade, estou fazendo Pedagogia, mas, assim, tenho a maior dificuldade porque não estou acostumada a ler. E hoje passo para os meus alunos, eu procuro, hoje em dia, na sala de aula, fazer qualquer tipo de dinâmica para que eles gostem de ler, não tenham o mesmo problema que eu tenho. Eu começo a ler, no início, já quero ver o final. Eu fico doidinha, quando me dão um texto para ler, já fico procurando ler alguma coisa que eu entenda para não... Para chegar lá no final. Eu não. Eu não gosto de ler.
[...] Da nem pra mentir pra você, acho que isso não é legal. Acho que você tem que ser coerente com o que acontece na sua vida, eu sou

muito... eu digo muito assim: pau é pau e acabou. Não gosto, não tive interesse nenhum, não tive incentivo nenhum de leitura. Isso aí eu digo para você: sou professora porque realmente me interessei, gostei quando fiz pedagógico, eu gostei muito. E fui ser professora devido ao incentivo da parte da minha mãe e minha tia, porque senão, acho que até hoje eu estava em casa lavando e lavando roupa de bocado de gente.

[...] Se você quiser qualquer coisa, se quiser contar com minha sala de aula, alguma dinâmica que você pensa, vai ser um prazer muito grande recebê-la. Tá bom? Qualquer coisa, pode contar comigo que eu vou estar à sua disposição (Entrevista inicial, 15/08/03).

Nós partimos da idéia de que nas experiências das crianças em relação à leitura há uma grande influência dos adultos como modelos. Importa-nos especialmente o papel do docente como mediador das práticas de leitura de literatura, mas consideramos também os pais – sendo leitores ou não leitores, em contato cotidiano com as crianças, pois, como afirma Amarilha (2001), aluno leitor é produto de pais e professores leitores. Eis a idéia desenvolvida nos pressupostos teóricos da nossa pesquisa, de que o aprendizado é um evento social. É empático. Os sujeitos podem não estar tentando aprender (SMITH, 1991), mas se estão interessados em algo que alguma outra pessoa está realizando, com certeza o aprendizado ocorrerá.

Assim sendo, começamos a pesquisa baseando-nos numa hipótese muito difundida: para ensinar a ler é necessário gostar de ler, para formar leitores é preciso ser leitor. O professor deve engajar-se na atividade e compartilhar a leitura com as crianças agindo como leitor ativo e participante. Por sua atitude leitora, o professor pode fomentar nos seus alunos a curiosidade, a capacidade de se surpreender e o interesse pela leitura de literatura, num ambiente de respeito, confiança e segurança. Diversos estudos sustentam aquela hipótese, ao mesmo tempo que descrevem as dificuldades dos professores em serem leitores.

Amarilha (1997, 2001) investigou a relação do professor com a leitura e o livro na segunda etapa da pesquisa *O ensino de literatura infantil na escola da 1ª à 5ª série do 1º grau nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte*, desenvolvida em 1993. Os resultados revelaram que os professores têm uma relação precária com a leitura e que a maioria tem preferência pelo texto informativo, tendendo a realizar uma leitura prática e básica. Embora os professores reconhecessem a necessidade de gostar de ler, não demonstraram, na prática, lerem textos literários com prazer nem serem efetivos usuários da escrita. Daí se conclui que “professores sem prazer não podem formar leitores desejantes” (AMARILHA, 2001, p.25). Portanto, a ausência da literatura infantil na escola, conforme tinha sido constatado na 1ª etapa desta pesquisa, é resultado da atitude vulnerável que o professor tem com a leitura e o livro. Segundo Amarilha (1997, p. 21), “[...] não sendo leitor, o professor que atua no 1º grau é de se esperar que muito pouco possa oferecer a seus alunos”. Essa afirmação é confirmada numa pesquisa posterior, desenvolvida de 1995 a 1997, intitulada *O ensino de literatura e a formação do leitor em professores da rede pública do Rio Grande do Norte – 1ª etapa* (AMARILHA, 1998). Essa pesquisa revelou que a leitura entre os professores não se constitui em prática social além do círculo profissional, sendo o seu repertório de leitura muito precário em variedade. Argumenta-se, mais uma vez, a necessidade absoluta da fluência em leitura para o exercício da docência e, em conseqüência, a importância da formação do professor leitor como fator decisivo na sua atuação profissional.

Nessa mesma linha, a partir da pesquisa *Professor: perfil de leitor*, desenvolvida em 1996 com professores com formação acadêmica em Letras, Rolla (1997) conclui que o professor como mediador de leitura está em descrédito. Falta-

lhe estímulo para ler e sua opinião carece de importância. A leitura literária do professor é, geralmente, obrigatória e realizada com objetivos profissionais.

Outros trabalhos significativos sobre a condição do professor frente à leitura são apresentados na publicação dos resultados do I Encontro sobre *Leituras do Professor*, promovido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), durante o 11º Congresso de Leitura do Brasil (MARINHO e SILVA, 1998). Os dados das pesquisas realizadas, focalizados nessa publicação, refletem o pouco acesso a textos literários por parte dos professores e as suas características como *leitores escolares*. Assim sendo, eles não costumam ler gratuitamente, pelo prazer da leitura, mas procurando nela algum aprendizado que lhes seja útil na sua atuação profissional, tal como o evidencia Batista (1998) nos resultados da sua investigação de caráter exploratório circunscrita a professores de Português de Minas Gerais, cujos dados foram coletados, em sua maior parte, entre os anos 1993 e 1994. De acordo com esse estudo, a maioria dos professores não herdou a leitura como algo familiar, natural, descontraído.

A respeito da promoção do prazer por meio da leitura do texto literário, Yunes (1985) afirma que – além de promover estratégias para a distribuição do livro – o único caminho para despertar o gosto pela leitura é a descoberta do prazer de ler por parte de professores e bibliotecários.

Kramer (1994, p. 83-84) também assinala, a partir das suas pesquisas, essa falta de familiaridade e prazer na relação dos professores com a linguagem escrita, enfatizando a necessidade de eles serem ativos e criativos, quer dizer, protagonistas dos seus atos de leitura e escrita:

Escrevendo lições, corrigindo exercícios, lendo cadernos, livros didáticos, pautas de frequência, também o professor não tem estabelecido com a linguagem uma relação de produção, de consumo ativo e criativo, de autoria. É necessário que ele conquiste essa autoria não só porque é um sujeito social que tem o direito de ser responsável pela sua palavra, mas também porque somente sendo autor o professor poderá favorecer que as crianças o sejam. Pois *como é possível a um professor que não gosta de ler ou escrever alfabetizar seus alunos ou trabalhar no ensino da língua?* Sobre tudo, como é possível que ele goste de fazer algo que não sabe? Como gostar da língua se nela não se penetra? (grifo do autor).

A autora questiona o desprezo da escola pelo mundo da literatura, da arte, da cultura; denuncia uma visão parcial do nosso mundo, a qual pode ser responsável por essa falta da autoria dos professores:

E, assim, compreendemos que o mundo que se nega aos professores, quando a eles são relegados apenas os textos pedagógicos, é o mundo da literatura, da cultura, da arte, da tradição. É o mundo real de que fazem parte, mas que a escola – não por perversão mas quem sabe por ter se conformado à pequenez das normas ditadas – se acostumou a desconsiderar. E é exatamente esse mundo esquecido que guarda a possibilidade de se retirar prazer do que se lê; é nesse mundo desprezado que se esconde a beleza e a alegria da língua escrita; é ainda, desse mundo da literatura e da poesia que emanam tantos sujeitos que, como a nós professores, se tentou emudecer (KRAMER, 1994, p. 151, grifo do autor).

Assim como as pesquisas coincidem em mostrar as dificuldades dos professores na sua relação com a leitura literária, também coincidem em transmitir a certeza de que

o professor deve se preparar para ser um bom leitor (ou um grande leitor, se pretende ser um educador) e saber incentivar os alunos no exercício da leitura em seus diferentes níveis: lúdica ou atenta, horizontal (restrita à estória), vertical (atingindo o tema ou a problemática), analítica etc. (COELHO, 2003, p. 124).

No nosso caminho, encontramos-nos com uma professora que desconfirmou aquela hipótese sobre a necessidade de ser leitor e gostar de ler para formar leitores. Ela exercia a função de ensinar a ler sem conhecer a leitura, sem freqüentá-la com prazer. Confirmava explicitamente as dificuldades dos professores em serem leitores. Ela assumia, assim, o que outros professores negaram – formalmente, por meio de um questionário – na segunda etapa da pesquisa *O ensino de literatura infantil na escola da 1ª à 5ª série do 1º grau nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte*. Nesse estudo (AMARILHA, 1997), 84 professores dos 85 participantes (98,82%) responderam que *gostam de ler*. Só uma professora da 3ª série respondeu *não sei*. Ao dizer que *não sabe*, essa professora (1,18%) põe em dúvida seu gosto pela leitura, reconhece – de forma indireta – que essa atividade não lhe causa prazer. No entanto, 50% dos professores negaram – em conversa informal – o que haviam afirmado no questionário, apresentando-se, assim, como profissionais conflitados.

Embora socialmente [o professor] se veja constrangido a reconhecer a importância da leitura, que se manifesta na resposta afirmativa a

“gostar de ler”, é fato, porém, que do ponto de vista privado ele reconheça que “não gosta daquilo que não conhece” (AMARILHA, 1997, p.13, grifos do autor).

A professora do nosso estudo representa o 1,18% da pesquisa de Amarilha, mas assumindo explicitamente o conflito: *é importante transmitir para os alunos o gosto pela leitura, mas ela não gosta de ler*. Assim sendo, decidimos colocar a lupa nessa minoria e aprofundar o estudo daquele conflito explícito. Perguntamo-nos, então, como desconsiderar a sinceridade de uma professora com vinte e cinco anos de profissão que reconhece não gostar de ler e nos convida a ajudá-la para que os seus alunos não tenham o mesmo *problema* que ela? Como introduzir essa *nova* realidade na nossa pesquisa? Como ajudar a uma professora, que não é nem se considera leitora de literatura, a ser uma mediadora competente na formação de leitores autônomos?

Primeiro passo: formá-la como leitora. Fazer com que vivencie a leitura e tome contato com a possibilidade de sentir prazer por meio dela.

De fato, a nossa preocupação central continuava sendo a mesma: a formação do leitor e a recepção da leitura por parte dele. É por isso que decidimos enfrentar o desafio de tornar essa professora em leitora por prazer e estudar o que acontece nesse processo de formação tardia.

Poderíamos ter entrado na sua sala de aula e observado o que acontecia nas aulas de leitura. Mas, provavelmente, teria sido mais uma análise externa do processo de formação de leitores, que traria à tona tudo o que poderia ser melhorado. Optamos pelo caminho dos avanços: estudar a recepção literária de uma professora não leitora e descobrir como fazer para ajudá-la a tornar-se leitora.

Decidimos viajar com ela, aceitando o desafio de embarcar, num porto pouco transitado, em um navio que se aventurava ao mar aberto pela primeira vez!

Assim, as perguntas iniciais da pesquisa foram reorientadas para:

- como proceder para que uma professora que não gosta de ler se torne leitora?
- Como será a sua recepção da leitura na experiência com diferentes textos literários?

2.2 O contexto para o nosso texto. O caminho para o nosso pensamento

A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante.

Maria Cecília de Souza Minayo

Apoiando-nos nas idéias de Minayo (2001, p. 16), entendemos a metodologia como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ela inclui “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Nós, pesquisadores, escolhemos um caminho para atingir os nossos objetivos; um caminho que indica o nosso modo de olhar o mundo.

Segundo Minayo (2001, p. 21-22), nas ciências sociais, a pesquisa qualitativa trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de

variáveis”. Assim sendo, a abordagem qualitativa de pesquisa não aceita a postura neutra do pesquisador e considera a realidade como socialmente construída.

O fato de [o pesquisador] ser uma pessoa [...] permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 1999, p. 28-29).

Com essa visão, buscamos o caminho da Etnometodologia. Dessa abordagem, selecionamos aspectos que julgamos relevantes para desenvolver este estudo. A Etnometodologia – corrente da sociologia americana, decorrente dos trabalhos de Garfinkel nos anos 60 – é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar as suas ações de todos os dias, quer sejam triviais ou eruditas (COULON, 1995a). Nós tentamos descobrir e compreender, ao longo da pesquisa, a produção de sentido por parte de uma professora que começa a mergulhar no mundo da leitura de literatura.

Um dos conceitos-chave da Etnometodologia é a *indicialidade*, termo técnico adaptado da lingüística que se refere às determinações que se ligam a uma palavra, a uma situação. A vida social se constitui por meio da linguagem da vida cotidiana, quer dizer, as palavras têm um significado diferente em cada situação particular em que são utilizadas e só podemos atribuir-lhes sentido se conhecemos as circunstâncias do seu enunciado.

E assim, ao invés de criticar a linguagem ordinária porque seria incapaz de explicar um certo número de princípios metodológicos,

Garfinkel se propõe estudá-la considerando o seu caráter indicial não como um defeito, mas como uma de suas principais características, procurando como é que usamos a linguagem ordinária dando sentido, de uma maneira rotineira e banal, às expressões indiciais (COULON, 1995a, p. 37).

Ao descrever uma situação estamos, ao mesmo tempo, construindo-a. A esse processo a Etnometodologia chama de *reflexividade*, que é a equivalência entre a descrição e a produção de uma interação, entre a compreensão de uma situação e a expressão dessa compreensão. O fato de a professora não gostar da leitura e não conseguir ler um livro inteiro permaneceu tácito por muitos anos. Esse auto-conceito estruturava de forma tortuosa a sua prática docente e aflorou à linguagem a partir do desenvolvimento da pesquisa. Segundo sua fala, a professora se construía como uma *não-leitora*, como uma profissional com um *problema*. As suas descrições passavam a ser, logo depois de enunciadas, partes constitutivas daquilo que descrevia.

Essa possibilidade de descrever um fenômeno relaciona-se com outro conceito-chave da Etnometodologia: a *accountability*. Ela é reflexiva, porque constitui as atividades que descreve, e racional, porque é metodicamente produzida em situação e as atividades são inteligíveis. “Dizer que o mundo social é *accountable* significa que ele é [...] descritível, inteligível, relatável, analisável. Essa analisabilidade do mundo social, a sua descritibilidade e sua objetividade se mostram nas ações dos atores” (COULON, 1995a, p.45, grifo do autor). Nós pudemos nos encontrar com uma professora *não-leitora* a partir do seu relato; pudemos confrontar a nossa hipótese com a sua realidade porque essa professora decidiu ser sincera: “Eu não gosto [de ler]. Para ser sincera, eu não gosto. Mas estou fazendo um trabalho de ler em sala de aula, veja a responsabilidade que eu tenho

com os meus alunos. E isso não vinha antes. Está entendendo?” (Entrevista inicial, 15/08/03). O mundo da professora tornou-se visível e compreensível porque ela descreveu a sua relação com a leitura e conseguiu nos transmitir o sentido que isso tinha para ela.

Um último conceito que tomamos da Etnometodologia e que está intimamente relacionado com os anteriores é a noção de *membro*, que se refere ao domínio da linguagem natural e à filiação a um grupo, a uma instituição. “Essa filiação repousa sobre a particularidade de cada um, sua maneira singular de enfrentar o mundo, de ‘estar-no-mundo’ nas instituições sociais da vida cotidiana” (COULON, 1995a, p. 48). A professora é membro da instituição na qual trabalha e, como tal, compartilha com seus colegas e alunos determinados códigos. Ela conhece as regras da escola – explícitas e implícitas –, sabe o que se espera dela e age em conseqüência. No entanto, em relação à leitura, essa professora não é membro da comunidade de leitores que a vida cotidiana dentro de uma escola deveria gerar e sustentar.

Com base nas idéias da Etnometodologia, então, procuramos conhecer o olhar de uma leitora em formação para poder compreender sua construção do conhecimento na leitura de literatura. Como afirmam Bogdan e Binklen (1994, p. 54), “a realidade só se dá a conhecer aos humanos da forma como é percebida”. É preciso que o pesquisador perceba o mundo do ator desde o ponto de vista deste último, para poder identificar e compreender suas ações (COULON, 1995b).

Assim sendo, vejamos o caminho que seguimos, as escolhas que fizemos, para acompanhar a professora nas suas viagens literárias e tentar compreender, assim, como ela recebe a leitura e constrói o seu sentido.

2.2.1 Objetivos

Neste estudo, tivemos como propósito investigar a recepção da leitura de literatura por parte de uma professora que revelou não gostar de ler nem se considerar leitora de literatura. O desdobramento desse objetivo, de caráter geral, converge para os seguintes objetivos específicos: investigar a mediação que possibilita a essa professora tornar-se leitora; compreender quais são os aspectos que influem na relação entre o leitor em formação e a leitura de literatura; verificar como repercute a formação da professora em leitora na sua prática docente.

2.2.2 Locus

O trabalho de campo foi realizado entre agosto de 2003 e junho de 2004, em uma escola de ensino fundamental, da rede pública do estado do Rio Grande do Norte, situada em Natal.

A escola funciona nos três turnos:

- Matutino: 1^a à 6^a série, com um total de 164 alunos.
- Vespertino: 5^a à 8^a série, com, aproximadamente, 200 alunos.
- Noturno: Educação de jovens e adultos (EJA), com, aproximadamente, 170 alunos.

A instituição tem seis salas de aula, dispostas ao redor de um pátio (usado como quadra de diferentes esportes); biblioteca, sala de vídeo, pátio coberto ou

auditório, sala dos professores, sala de apoio pedagógico, direção, secretaria, copa e banheiros. Na entrada da escola, há outro pátio com bancos e um estacionamento para carros, ambos descobertos.

Pela manhã e à tarde, há sete turmas funcionando. São seis salas de aula, um espaço físico insuficiente para a quantidade de alunos desses turnos. Em decorrência, o pátio coberto, localizado do lado dos corredores e da pequena sala de vídeo, é também utilizado como sala de aula.

A biblioteca é uma sala pequena, medindo 6 metros de comprimento e 4 metros de largura; está localizada no corredor de entrada, depois do pátio, na frente da secretaria. Essa localização, com as janelas do lado do estacionamento de carros, faz com que se escutem os ruídos da rua e os das pessoas que transitam pela escola – como a sala é pequena e pouco ventilada, geralmente a porta permanece aberta. A biblioteca tem três mesas no centro, com seis cadeiras ao redor de cada uma; há um ventilador de teto e quatro tubos de luz. As estantes, onze prateleiras de aço, ficam perto das paredes. Há material de referência para os docentes, como enciclopédias temáticas, dicionários, livros didáticos, revistas, e ainda livros de literatura infantil e de literatura juvenil. O acervo está classificado com etiquetas escritas à mão: *Português, História, Literatura do RN, Literatura Clássica, Literatura Infantil e Juvenil, Ciências, Consulta de professores, Enciclopédias, Dicionários*. Há maior quantidade de livros de informação que de literatura e a maioria são livros antigos. Na prateleira de Literatura Infantil e Juvenil há, aproximadamente, 350 livros, e todos eles têm aparência desgastada. Há muitos livros envelhecidos empilhados, o que dá a sensação de estar num depósito mais do que em uma biblioteca. A diretora nos informou que os livros são recebidos da Secretaria de Educação do Estado, do MEC, e alguns foram comprados na Bienal

do livro de 2003. Porém, todos esses livros novos estão guardados em um armário com chave na sala de apoio pedagógico. Segundo a diretora, se ficarem na biblioteca, “os livros desaparecem”. Ela afirmou que os docentes sabem que podem solicitar os livros para trabalhar com os alunos, mas não o fazem. A diretora disse também que quer se desfazer das enciclopédias velhas porque ocupam muito espaço e “não prestam mais; o livro é descartável e perde valor”. Por essa falta de espaço, os últimos livros que chegaram do MEC, ainda estão nas caixas, fechadas, empilhadas e encostadas na parede. Assim, a escola tem muitos livros de informação e de literatura que não são utilizados por ninguém.

No turno matutino, no qual desenvolvemos a pesquisa, a biblioteca não tem funcionário. Em decorrência, os alunos podem solicitar à diretora ou às secretárias a chave para ler no intervalo, mas não podem pedir livros emprestados para levar para casa. Nos outros dois turnos, o sistema de empréstimos funciona porque tem uma funcionária encarregada da biblioteca.

A escola recebe uma verba do MEC para oferecer merenda aos alunos dos três turnos. Segundo a diretora, há muitos alunos que chegam à escola com fome, especialmente nos turnos matutino e noturno.

2.2.3 Sujeito

O estudo teve como foco uma professora da quarta série do ensino fundamental, de 48 anos de idade, com 25 anos de serviço na rede pública do Rio Grande do Norte.

Antes de 1979, ano em que concluiu o magistério, ela trabalhou como professora auxiliar em escolas particulares de ensino infantil.

Atualmente, está cursando o terceiro ano de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Para preservar a sua identidade, iremos chamá-la pelo nome fictício de Virgínia.

Com o intuito de situar a professora no universo mais amplo dos professores de ensino fundamental, quisemos saber quantos deles – com mais de vinte anos de serviço – estavam estudando algum curso de Ensino Superior. Para tal fim, recorreremos à Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Estado de Rio Grande do Norte. Essa Secretaria não possui dados dos professores que estão cursando, no momento, estudos de Ensino Superior, como a professora do nosso estudo. Os dados de 2004, fornecidos pelo Grupo Auxiliar de Estatísticas Educacionais da Assessoria Técnica de Planejamento daquela Secretaria indicam que 63,27 % do total de professores da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de Natal têm concluído algum curso de Ensino Superior. Considerando só os professores de Dependência Administrativa Estadual, a porcentagem desce a 49,76 %. Os dados são globais, não permitindo discriminar a quantidade de anos de profissão exercida por esses professores. Segundo os dados oferecidos pelo Departamento de Planejamento e Informática da Secretaria de Educação do Município de Natal, 68 % dos professores de Ensino Fundamental dessa dependência administrativa têm nível de formação Superior, a maioria deles com licenciatura plena.

Em relação à escola estudada, a diretora informou-nos que só 3 das 27 professoras da instituição não tinham concluído cursos de Ensino Superior. Duas

delas (Virgínia e uma colega) estariam concluindo nesse ano, 2004, o Curso de Pedagogia, e só uma tinha desistido de fazê-lo.

Sabemos que o fato de muitos professores estarem realizando estudos de Ensino Superior tem relação com uma exigência legal, a partir da implementação do *Plano de Cargo, Remuneração e Estatuto do Magistério*. A própria professora reconhece que, depois de vinte e cinco anos de serviço, está estudando Pedagogia porque

vou me aposentar, vou ser sincera, vou me aposentar, e precisava mudar de nível, sabe? Precisava mudar de nível porque quem estava ensinando ainda, o professor, ele tinha que ter o curso superior. Então eu não tinha. Parei de estudar, justamente, porque nada me interessava mais. Terminei o Pedagógico e não me interessei. Fiz, tentei vestibular algumas vezes, não consegui... Aí, quando apareceu essa oportunidade agora... oportunidade e, por outro lado, forçadamente, também, porque ou a gente tinha o terceiro grau ou saía de sala de aula. Então, eu tinha que ter Pedagogia [...] Foi forçado por dois motivos. Um, porque a gente tinha que ter o curso superior e, segundo, eu já ia me aposentar e queria me aposentar ganhando um pouco mais [...] E depois eu vi a importância que ela me proporcionou (Entrevista final, 16/06/04).

2.2.4 Instrumentos

Entrevistas

Foram realizadas duas entrevistas com a professora, uma no início e outra no final do trabalho de campo.

A escolha da entrevista inicial como instrumento visava conhecer como a professora costumava trabalhar a leitura de literatura com seus alunos, quais eram

seus objetivos a esse respeito, qual a relação que ela tinha com a literatura como leitora, o que ela achava da relação dos seus alunos com a leitura de literatura e o seu aprendizado. Consideramos que essa instância nos traria informações mais precisas com relação às experiências prévias dos alunos e da professora sobre as práticas de leitura e o contato com os livros.

A escolha de entrevistas semi-estruturadas, com a maioria das perguntas abertas, justifica-se pelo fato de esperar, por parte da docente, a elaboração de respostas pessoais baseadas nas suas idéias e nas suas experiências como leitora e professora. É verdade que a situação própria da entrevista condiciona, pelo menos em certo sentido, o pensamento do entrevistado na elaboração das suas respostas. Mas nós procuramos criar um ambiente de confiança e oferecer o espaço para que a professora pudesse exprimir suas idéias e justificá-las segundo sua experiência, possibilitando, assim, a elaboração de respostas consistentes.

Segundo Bogdan e Bicklen (1994), o objeto de investigação é a compreensão das diferentes perspectivas e não uma lição aos sujeitos. É por isso que procuramos encorajar a professora entrevistada a expressar aquilo que sentia. O nosso papel, como investigadores, não consiste em modificar pontos de vista, mas em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 33):

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Essas autoras assinalam também que a entrevista oferece a possibilidade de fazer correções, adaptações e esclarecimentos, tornando-se muito eficaz na obtenção das informações desejadas. De fato, o roteiro original da nossa entrevista inicial não previa uma professora que não *suportasse* a leitura nem tivesse tão pouco contato com os livros. Mas isso não se constituiu em um obstáculo, pois adotamos uma atitude flexível que possibilitou, a partir das respostas recebidas, modificar perguntas, suprimindo algumas e elaborando outras.

No último encontro com a professora, foi realizada a entrevista final, com o objetivo de avaliar o trabalho compartilhado e analisar as modificações e persistências nas idéias de Virgínia sobre a leitura de literatura, em relação às respostas da entrevista inicial.

Ambas as entrevistas foram gravadas em áudio, com a prévia autorização da professora, e transcritas logo depois de realizadas, com o objetivo de complementar as informações memorizadas pela entrevistadora.

Em anexo, encontram-se os roteiros planejados e as transcrições das duas entrevistas (Anexos A e B).

Notas de campo: diário da pesquisa

Desde o primeiro dia de entrada no campo, começamos a estruturar notas de todo o ocorrido na escola. Essas notas adquiriram o formato de um diário que incluía as datas, as descrições do trabalho realizado e as reflexões, sensações e emoções da pesquisadora. Geralmente, o diário era escrito no mesmo dia da visita à escola para poder registrar a maior quantidade de informação possível, complementando as notas manuscritas tomadas no campo.

O diário resultou em instrumento indispensável para nossa pesquisa, pois foi utilizado tanto como espaço para registro de dados quanto como espaço de análise

e reflexão permanente. Além das descrições detalhadas, as reflexões escritas ao longo do trabalho de campo serviram para possibilitar e enriquecer a análise posterior. “Tais observações e comentários pessoais podem oferecer elementos substanciais à elucidação das principais questões investigadas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 48).

Uma vez que decidimos trabalhar com Virgínia na sua formação leitora, realizando encontros semanais, decidimos também não gravar esses encontros. De um lado, porque consideramos que a gravação poderia inibir a professora, tratando-se agora de um trabalho cotidiano e aprofundado (e não de uma entrevista isolada). De outro, porque achamos mais conveniente registrar por escrito o processo de formação leitora (tomando algumas notas no momento e as complementando logo depois), interpretando e selecionando as informações e atitudes consideradas relevantes.

O diário incluiu, então, as entrevistas realizadas; os planos dos encontros com a professora; o desenvolvimento de cada encontro, descrito detalhadamente, e todas as reflexões teóricas e pessoais realizadas pela pesquisadora no momento da redação. Foi escrito em primeira pessoa. Vejamos aqui dois fragmentos, como exemplo:

01/08/03

Com o objetivo de fazer o pré-teste das entrevistas, eu fui à escola XXX, no Bairro de XXX.

Cheguei às 10 horas da manhã. A idéia era me apresentar e pedir permissão à diretora para entrevistar, quando ela considerasse conveniente, alguns docentes e alunos do 2º ciclo, com o fim de testar as perguntas a serem feitas durante a pesquisa.

A diretora me recebeu amavelmente e me encaminhou logo para a sala da 5ª série. Eu expliquei para a professora de Português o que eu estava querendo fazer na escola. Ela me convidou para entrar na sala porque sua aula estava começando e me fez a proposta de ter uma

conversa coletiva com todos os alunos, pois o tempo não ia dar para entrevistas individuais nesse momento. Embora eu tivesse explicado que não precisava ser naquele momento e que eu podia voltar outro dia, a professora insistiu para que eu ficasse à vontade e aproveitasse a ocasião para falar do assunto com a turma toda.

Eu valorizei muito o excelente acolhimento por parte da diretora e da professora e achei que era uma oportunidade importante para poder entrar em contato com uma turma de crianças e conversar sobre leitura com elas. Achei que, me adaptando a novas propostas e possibilidades, era uma interessante maneira de começar minha pesquisa [...].

24/11/03

Cheguei à escola às 11h 05min. Avisei Virgínia que eu já estava na escola e a esperei na sala dos professores.

Apresentei-lhe o livro de Daniel Pennac e lhe perguntei o que lhe sugeria o título *Como um romance*. Virgínia não soube responder. Ficou olhando a capa e me disse: “Sinceramente...”. Eu li o título, enfatizando o *Como*. A professora, então, disse: “Como se fosse um romance. Tem a ver com um romance, mas não é? Pode ser um romance e pode não ser” [...].

2.2.5 O desenho da pesquisa

A pesquisa foi realizada com flexibilidade, objetivando atender ao processo de formação leitora da professora Virgínia. Apresentamos, a seguir, a seqüência do trabalho de campo.

Primeira Etapa: Sessões de Degustação Literária

Foram realizadas 30 sessões de leitura com a professora, durante as quais foram lidos 5 relatos curtos, 18 contos, 3 poemas e 1 livro teórico de 167 páginas (composto de sessenta e sete fragmentos curtos organizados em quatro capítulos).

A leitura dos primeiros contos foi realizada em voz alta pela pesquisadora, sem que a professora tivesse o texto em mãos. Em seguida, passamos ao estágio no qual a professora acompanhava, com o texto em mãos, a leitura do livro teórico

feita pela pesquisadora. Finalmente, na releitura de alguns dos contos, foi a professora quem realizou a leitura em voz alta.

Na próxima seção, desenvolveremos detalhadamente a experiência da degustação literária, explicando e justificando os nossos procedimentos.

Segunda etapa da pesquisa: Aulas de leitura com os alunos

Realizamos 3 encontros de planejamento com a professora e 5 aulas de leitura com a sua turma. Na fase de planejamento, selecionamos os contos a serem lidos para os alunos e elaboramos perguntas e atividades com base na experiência de degustação literária vivenciada pela professora na primeira etapa da pesquisa. Durante as aulas com a turma, Virgínia leu os contos para os seus alunos e a pesquisadora observou as aulas, participando delas apenas quando solicitado.

2.3 Degustação Literária: uma experiência de leitura por andaime

*Não se força uma curiosidade, desperta-se.
Ler, ler e ter confiança nos olhos que se abrem, nas cabeças que se divertem, na pergunta que vai nascer e que vai puxar uma outra pergunta.*

Daniel Pennac

Degustar significa, segundo a definição dos dicionários, avaliar o sabor pelo sentido do gosto. E para poder avaliar o sabor de alguma coisa precisamos, antes, experimentá-la, prová-la, conhecê-la. Não podemos gostar – nem desgostar – daquilo que não conhecemos. É preciso se aventurar no desconhecido para que deixe de sê-lo, para poder emitir opiniões, para poder tomar posições.

As palavras têm sabor, sim; as histórias tecidas por elas podem ser doces, amargas, fortes, deliciosas... Podemos deliciar-nos com elas, podemos desiludir-nos, mas para isso precisamos nos aventurar a viajar através dessas palavras e experimentar o seu sabor.

Falamos, no capítulo anterior, da necessidade de sentir prazer para poder conhecer, de se engajar nas histórias lidas e relacioná-las com o que já se conhece para poder atribuir-lhes sentido. Falamos também da mediação necessária para concretizar esse engajamento, para poder adquirir esses novos conhecimentos. Nós decidimos assumir essa mediação, ajudando a professora a degustar sabores para poder conhecê-los e avaliá-los pelo sentido do paladar.

2.3.1 Objetivos

Embora a degustação literária faça parte da nossa pesquisa e responda aos objetivos desta, ela tem, como atividade específica de formação leitora, os seus próprios objetivos. Podemos afirmar, então, que a degustação literária objetiva propiciar ao leitor experimentar a leitura de literatura para poder apreciá-la. Como é preciso conhecer para poder gostar, o intuito é possibilitar o acercamento da professora a diferentes textos literários. Quanto a seus objetivos específicos, esperamos que a degustação literária possa propiciar à professora Virgínia:

- tomar contato com a leitura para se aproximar dela de uma maneira diferente do que está acostumada;
- vivenciar a leitura de diferentes textos literários;

- engajar-se com as histórias lidas e relacioná-las com a própria vida;
- exprimir sentimentos, sensações e pensamentos, gerados a partir das leituras realizadas;
- fazer previsões a partir dos títulos e das suas idéias prévias, e relacioná-las, posteriormente, com o conteúdo lido;
- adquirir cada vez mais autonomia na leitura de literatura.

2.3.2 Planejamento

Para desenvolver a mediação na formação leitora da professora, adotamos a experiência de leitura por andaime, na qual, como já dissemos, Graves e Graves (1995) distinguem duas grandes fases: a de Planejamento e a de Implementação.

Na fase de Planejamento, o mediador considera: a) os estudantes; b) os propósitos para a leitura e c) a seleção do texto. No caso da nossa pesquisa, para realizar o planejamento, nós consideramos:

a) *O sujeito*, Virgínia: uma professora que não gostava de ler e parecia resistir à leitura literária. No começo, ela era, segundo o seu discurso, alguém querendo ser ajudada a resolver um problema.

Simplesmente não suporto ler. Hoje tenho a maior dificuldade, estou fazendo Pedagogia, mas, assim, tenho a maior dificuldade porque não estou acostumada a ler. E hoje passo para os meus alunos, eu procuro, hoje em dia, na sala de aula, fazer qualquer tipo de dinâmica pra que eles gostem de ler, não tenham o mesmo problema que eu tenho.

[...] aí estou procurando ler, estou procurando que uma pessoa me dê uma orientação, que a pessoa me incentive em determinada questão de leitura. Porque as outras matérias não, as outras disciplinas não tenho problema não, mas a leitura, Português, isso já é muito difícil. É complicado demais, então, se alguém tem alguma idéia... (Entrevista inicial, 15/08/03).

No entanto, depois de receber nossa proposta concreta de trabalho compartilhado, passou a se mostrar como alguém que só ia nos ajudar a fazer nossa pesquisa, ressaltando que não gostava de ler e que tinha muitas ocupações e preocupações na sua vida.

No final do encontro, eu disse para Virgínia que gosto tanto de ler que talvez até consiga que ela goste de ler mais um pouquinho do que até agora. Ela saiu dizendo que não gosta mesmo (Diário de pesquisa, 24/09/03).

Já na biblioteca, sozinhas, eu perguntei para Virgínia como ela estava. Respondeu-me que conseguiria melhorar daqui a um tempo e que só continuaria trabalhando comigo porque já tinha assumido o compromisso, mas disse que tinha “muita coisa para dar conta” e que estava “ficando apertado” (Diário de pesquisa, 20/10/03).

Para planejar os primeiros encontros, levamos em conta tanto esses indicadores quanto a escassa relação da professora com a leitura de literatura e a sua explícita preocupação para conseguir que os seus alunos encontrassem prazer na leitura.

b) *Os propósitos para a leitura:* consideramos os objetivos enunciados anteriormente, no item 2.3.1.

c) *A seleção dos textos:* variedade de textos literários (relatos curtos, crônicas, contos de distintos gêneros, poesias) e textos teóricos. Para os primeiros encontros,

escolhemos textos curtos, que consideramos de leitura prazerosa e acessível. Fomos escolhendo os seguintes, à medida que íamos avançando no processo de leitura, segundo o engajamento da professora e as suas atitudes adotadas durante os encontros. Essa flexibilidade da Etnometodologia, que contempla as particularidades das interações, permitiu-nos organizar melhor a tarefa, justificando as escolhas de forma coerente.

Todos os elementos considerados no planejamento (sujeitos, propósitos e textos) foram se modificando ao longo do trabalho de degustação literária. Embora o sujeito continuasse sendo a professora Virgínia, com a mesma história e características pessoais, sua atitude e sua relação com a leitura iam se modificando pouco a pouco, a partir do trabalho realizado. De acordo com a perspectiva do trabalho de caráter qualitativo etnometodológico, nós levamos em consideração essas modificações e, então, fomos modificando também a seleção dos textos e os objetivos específicos de cada encontro.

Apresentamos a seguir a lista dos textos lidos, com alguns comentários que acrescentam informações ou justificam a sua escolha. Para orientar melhor o leitor, colocamos em anexo resumos dos contos e os textos integrais de poemas e relatos curtos (Anexo C). Do mesmo modo, encontram-se no anexo os planos de cada sessão de leitura (Anexo E).

2.3.3 Leituras realizadas

Toda escolha reflete uma seleção, uma preferência, uma eleição. Portanto, também reflete renúncias. Felizmente, a literatura é vasta e oferece múltiplos caminhos para nossas escolhas. E como a professora desconhecia esses caminhos, todos eles eram possíveis. Os critérios levados em conta na seleção dos textos respeitaram – além da variedade de gêneros, autores e estilos, e do engajamento da professora no percurso do trabalho – o nosso próprio gosto, o nosso prazer provocado pela leitura daqueles textos. Assim sendo, procuramos transmitir emoção por meio da nossa emoção, por meio da nossa felicidade leitora que é capaz de dizer, com os olhos encantados, que a viagem vale a pena.

Os textos lidos com Virgínia ao longo de trinta encontros foram:

- *O mundo; A função da arte/1; A paixão de dizer/1; A função do leitor/1 e Celebração da fantasia* (In: *O livro dos abraços*, de Eduardo Galeano. Tradução de Eric Nepomuceno. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1991). São relatos curtos que falam de sentimentos, fantasias, necessidades, relações humanas, leituras, viagens...

- *Não faça isso, dona; Da utilidade dos animais; Recalcitrante e O medo e o relógio* (In: *As palavras que ninguém diz*, de Carlos Drummond de Andrade. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002). São crônicas, relatos humorísticos de situações cotidianas.

A leitura de *O medo e o relógio* não tinha sido planejada, mas foi considerada pertinente no desenvolvimento do trabalho realizado.

- *Felicidade Clandestina e Restos do Carnaval* (In: *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994). Esses contos não haviam sido escolhidos previamente, mas os consideramos apropriados para ler com

Virgínia como preparação à leitura do conto de Italo Calvino. No processo em que a professora se encontrava, era melhor ler contos curtos, e esses de Lispector, além de lê-los, são também atraentes. Eles têm elementos que, supusemos, podiam suscitar em Virgínia a identificação, ou a empatia com os personagens. O conteúdo é rico e trata de vivências pessoais, que fazem aflorar sentimentos e Virgínia estava gostando desse tipo de temática. São histórias de crianças que hoje já são adultas. Histórias de sonhos, desejos, ilusões e decepções. Histórias de meninas carentes se relacionando com meninas ricas, com maiores possibilidades. Histórias que geram brilho nos olhos e chegam para ficar...

Nesse momento, consideramos que a leitura desses contos seria uma boa introdução para favorecer à professora melhor preparo a um texto mais complexo.

- *A aventura de uma banhista e A aventura de um automobilista* (In: *Os amores difíceis*, de Ítalo Calvino. Tradução de Raquel Ramalhete. São Paulo: Companhia das Letras, 1992). São contos mais extensos e complexos do que os anteriores. Relatam histórias de experiências pessoais vividas pelos protagonistas.

A leitura de *A aventura de um automobilista* não tinha sido planejada, mas foi considerada pertinente no desenvolvimento do trabalho realizado.

- *A colcha de retalhos*, de Conceição Corrêa da Silva e Nye Ribeiro Silva (Ilustrações de Semíramis Paterno. São Paulo: Editora do Brasil, 1995). É um conto infantil que trata sobre as saudades e as relações familiares.

- *Quirino, vaqueiro do rei* (In: *Contos tradicionais do Brasil*, de Luís da Câmara Cascudo. 11. ed. Ilustrações de Poty, Rio de Janeiro: Ediouro, 1998. Coleção Terra Brasilis). É um conto tradicional que trata sobre a mentira e a lealdade.

Levando em conta o percurso da degustação literária realizada com a professora, consideramos pertinente incluir alguns poemas, objetivando oferecer a

Virgínia um repertório mais amplo, para que ela enriquecesse o seu conhecimento a respeito da leitura de literatura.

Escolhemos três poemas. Dois deles pertencem a conhecidos poetas brasileiros. O terceiro, pode ser considerado como parte da literatura infantil e achamos que sua leitura seria enriquecedora e lúdica para Virgínia, tanto como leitora em formação quanto como professora de crianças – também leitoras em formação:

- *Já não tenho lágrimas* (In: *Os melhores poemas de Cecília Meireles*. Seleção de Maria Fernanda. 7. ed. São Paulo: Global, 1994).
- *Soneto de fidelidade* (In: *Antologia poética*, de Vinícius de Moraes. São Paulo: Companhia das Letras, 1992).
- *Para pintar o sete*, de Teresa Noronha (Ilustrações de Marilda Castanha. Belo Horizonte: Formato, 1995).

Depois desse primeiro estágio do nosso trabalho, no qual foram lidos para a professora diversos textos literários, passamos para um segundo estágio. Lemos um livro teórico de 167 páginas, composto de sessenta e sete fragmentos curtos organizados em quatro capítulos: *Como um romance*, de Daniel Pennac (Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993).

Escolhemos esse livro teórico porque é uma reflexão sobre o ato de ler, mas se *oferece* ao leitor como se fosse um romance. É um texto que trata da paixão; dos motivos que nos levam a ler, a não ler, a gostar, a detestar, a ter vontade de rir, a ter vontade de chorar. É essa paixão transmitida no texto a que provoca a identificação de quem lê o livro, seja pai, educador, aluno, vizinho; seja leitor ou não leitor.

A professora explicitava ter dificuldades na interpretação dos textos: “Para ler os textos da faculdade, precisei da ajuda de uma amiga; a dificuldade de

interpretação é grande! Estou correndo atrás de um ideal” (23/10/03). Por essa razão, consideramos adequado ler com Virgínia um livro que teoriza a prática leitora com humor e clareza, utilizando-se de exemplos concretos e de uma linguagem acessível.

Levando em conta a leitura incipiente da professora, objetivamos, com a leitura do livro de Pennac, que Virgínia começasse a conhecer teoria sobre a leitura e que se fortalecesse como leitora, inserindo-se no comportamento leitor.

Tínhamos planejado ler o livro em seis encontros, mas, finalmente, a leitura foi realizada durante treze encontros. Isso revela a necessidade de ser flexível e se adaptar às necessidades dos sujeitos, às características que vai adquirindo o trabalho compartilhado durante a ação concreta.

Houve um terceiro estágio no qual foram relidos quatro dos textos literários já mencionados. Retomaremos o assunto da releitura na próxima seção.

No último estágio da degustação literária, foram lidos contos de literatura infantil, objetivando que Virgínia tivesse um leque mais amplo de possibilidades para escolher textos literários destinados aos seus alunos. Desta vez, foi focalizado o papel de Virgínia como formadora de leitores, além de leitora em formação. Alguns desses contos foram lidos previamente por Virgínia, em casa durante as férias, e escolhidos por ela para lê-los junto com a pesquisadora. Um dos contos que Virgínia havia lido em casa foi selecionado para ler com seus alunos e trabalhado em conjunto, na fase de planejamento das aulas, mas não foi relido em nossos encontros de trabalho na escola. Trata-se de *O bisavô e a dentadura*, de Sylvia Orthof (In: *Quem conta um conto*, de Ana Maria Machado et. al. Ilustrações de Ricardo Dantas. São Paulo: FTD, 2001. Coleção literatura em minha casa; v. 2).

Os contos lidos nesse último estágio da degustação literária foram:

- *A preguiça, Quirino, vaqueiro do rei, Os compadres corcundas e O filho da burra* (In: *Os compadres corcundas e outros contos brasileiros*, de Câmara Cascudo. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997). São contos tradicionais do folclore brasileiro.
- *O sabiá e a girafa*, de Leo Cunha (In: *Meus primeiros contos*, de Leo Cunha et. al. Ilustrações de Graça Lima et. al. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. Coleção literatura em minha casa; v. 3). É uma prosa poética, que trata sobre anseios, encontros, possibilidades.
- *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos (Ilustrações de Maurício Veneza. São Paulo: Global, 2000).
- *A botija de ouro*, de Joel Rufino dos Santos. (Ilustrações de José Flávio Teixeira. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001). Ambos os contos são histórias de crianças escravas que lidam com os maltratos dos donos, com valentia e sensibilidade.
- *Um nó na cabeça*, de Rosa Amanda Strausz (Ilustrações de Laurent Cardon. Rio de Janeiro: Salamandra, 1998). É um conto humorístico, que trata sobre as visões do mundo, os ideais, os preconceitos e a amizade.

2.3.4 Implementação

Na experiência de leitura por andaime, a fase de implementação inclui atividades de pré-leitura, durante leitura e pós-leitura. De todas as opções propostas por Graves e Graves (1995), nós realizamos as seguintes atividades:

Na instância de Pré-leitura:

a) *Motivação*

A motivação inclui qualquer atividade desenhada para interessar os alunos nos textos e seduzi-los a ler.

- No início do nosso trabalho, contamos para Virgínia a idéia da proposta, falando com entusiasmo sobre a degustação literária e a possibilidade de ela conhecer livros prazerosos e se engajar com as histórias neles contidas.

- Apresentamos cada livro com interesse, justificando a escolha, de maneira a interessar Virgínia em sua leitura.

b) Ativação do conhecimento prévio

São atividades que objetivam envolver os leitores, trazendo à consciência conhecimentos, informações já conhecidas, que irão ajudá-los a entender os textos.

- Abrimos o espaço para a professora fazer previsões a partir dos títulos dos livros e dos textos a serem lidos.

- Perguntamos o que ela conhecia sobre os autores e/ou ilustradores, os diferentes gêneros e tipos de textos (poesia, conto, conto tradicional, crônica, romance...), e os significados de certos conceitos (antologia, folclore, tradição etc.).

Vejamos, como exemplo, as atividades que realizamos na sessão de leitura do conto *Quirino, vaqueiro do rei*, objetivando ativar o conhecimento prévio da professora.

Apresentamos o livro *Contos tradicionais do Brasil*, de Luís da Câmara Cascudo. Conversamos sobre o autor, com base no conhecimento ou não que Virgínia tinha sobre ele, e fizemos as seguintes perguntas:

O que terá dentro desse livro?

O que é um conto tradicional? Você já conhece algum?

O que você imagina que poderia acontecer numa história chamada *Quirino, vaqueiro do rei*?

Como imagina a personagem de Quirino?

c) *Construção de conhecimento / Pré-ensino de vocabulário e conceitos:*

Ambas as atividades visam a proporcionar informações relacionadas com o conteúdo a ser lido e esclarecer conceitos ou termos que facilitarão o acercamento do texto.

- A partir do conhecimento prévio da professora, nós oferecemos a informação que ela não possuía e ampliamos a que ela já tinha, acrescentando-lhe novos dados sobre os gêneros, os livros e os autores, para contextualizar e facilitar a leitura. No caso do exemplo anterior, ampliamos os dados conhecidos por Virgínia sobre Câmara Cascudo e esclarecemos o conceito de *conto tradicional*, relacionando-o com os de *costumes* e *tradição oral*.

Na instância de Leitura:

a) *Leitura oral para o sujeito*

- No primeiro estágio, promovemos o acercamento da leitura da professora, por meio da mediação da nossa leitura oral dos textos literários.

- No segundo estágio, lemos, em voz alta, o texto teórico enquanto a professora acompanhava a leitura com o livro em mãos.

Decidimos fazer a leitura oral por entendermos que ela é partilhável: “Ela comunica a emoção e através desta, o gosto de ler [...]. É portanto uma atividade formativa. É por isso que o professor deve fazer dela sua prática cotidiana; sua paixão de ler deve conduzir a criança ao prazer do texto” (BAJARD, 2001, p. 50). Podemos afirmar, de acordo com esse autor, que escutando histórias abre-se o apetite pela leitura. A escuta é a porta de entrada à leitura porque gera motivação e convida ao desvelamento da história.

Sabemos que Virgínia não é uma criança, mas sabemos também que a criança que ela foi não escutou histórias, não foi convidada a viajar pelos mundos ficcionais que a leitura literária oferece. A história de leitura, o contato prazeroso com os livros chegou tardiamente na vida dessa professora. É por isso que o trabalho realizado pode ser considerado como um princípio de formação extemporânea e compensatória. Virgínia não é criança, mas está se acercando da leitura do mesmo jeito que o faz um leitor mirim em formação, transitando em um processo que a leva a se encontrar com os textos literários e construir o seu sentido. E a oralidade é o começo desse processo: “[...] a oralização da narrativa tem também o papel iniciático nas convenções da ficção” (AMARILHA, 2001, p. 21).

Depois que Virgínia escutou a nossa leitura em voz alta dos textos literários, propusemos que ela acompanhasse com a vista a leitura do livro *Como um romance*, tendo o texto em mãos. Essa nova modalidade de procedimento de leitura objetivou propiciar o avanço na autonomia da professora como leitora e conseguir que ela dependesse cada vez menos da oralidade e da nossa mediação.

b) Leitura oral pelo sujeito:

- A professora leu alguns textos em voz alta.

No estágio de releitura dos textos, encorajamos a professora a ler, a confiar em sua voz e em suas capacidades para se aventurar no livro sem uma outra voz mediadora. Esse foi mais um passo na busca da autonomia de Virgínia como leitora.

Na instância de Pós-leitura:

a) Questionamentos e Discussões:

Essas atividades mediadas promovem o pensamento de ordem superior, levando a interpretar, analisar e avaliar o conteúdo lido (GRAVES e GRAVES, 1995). Promovem também – além da reflexão e a crítica – a possibilidade de confrontar

previsões, de exprimir opiniões e sentimentos provocados pelos textos e de estabelecer relações entre eles e a própria vida.

- Nessa etapa, realizamos conversas, partindo de perguntas “incentivadoras”, para que a professora pudesse expressar o que sentiu, o que entendeu e o que foi que as leituras provocaram nela. Favorecemos o estabelecimento das relações entre os textos lidos e a vida da professora.

Vejamos, como exemplo desse tipo de atividade, as perguntas feitas depois da leitura do conto *A aventura de uma banhista*, de Italo Calvino.

Você gostou do conto? Por quê?

O que você acha que teria sentido no lugar da personagem Isotta?

Como você imagina que agiria na situação dela?

A aventura da senhora Isotta tem relação com a que você imaginou antes de ler o conto?

Aconteceu com você alguma coisa pela qual tenha sentido vergonha, refletido muito, se sentido desprotegida...?

b) Releitura:

- Durante os encontros, nos casos em que foi necessário, relemos os textos ou partes deles objetivando lembrar ou clarificar idéias.

- Realizamos sessões de releitura de alguns contos dos que a professora tinha gostado ou sentido vontade de voltar a ler, depois de certo tempo.

No primeiro capítulo, tratamos da leitura como uma atividade significativa, de pensamento e elaboração de sentido. Por sua vez, a releitura oferece a possibilidade de confirmar esses sentidos, de complementá-los com novas idéias e, também, de gerar sentidos que não tenham sido elaborados na primeira leitura. Reler é um

reencontro. Um reencontro que pode ser provocado pelo prazer, mas também pela dificuldade. Quer dizer, podemos reler um texto pelo prazer de reencontrar personagens queridos e emocionarmo-nos com eles novamente; no entanto, também podemos reler para tentar entender aquilo que não conseguimos compreender na primeira leitura, para procurar nos engajar com histórias que não conseguiram nos cativar no primeiro encontro. O leitor pode ter diferentes motivos para reler um texto, mas seja qual for o motivo, o reencontro se produz e o texto lido se modifica. O leitor também.

Reler o que me tinha uma primeira vez rejeitado, reler sem pular, reler sob um outro ângulo, reler para verificar, sim... nós nos concedemos todos esses direitos.

Mas relemos sobretudo gratuitamente, pelo prazer da repetição, a alegria dos reencontros, para pôr à prova a intimidade.

“Mais”, “mais”, dizia a criança que fomos...

Nossas releituras adultas têm muito desse desejo: nos encantar com a sensação de permanência e as encontrarmos, a cada vez, sempre ricas em novos encantamentos (PENNAC, 1993, p.153).

Realizamos a releitura de quatro contos, três deles escolhidos pela professora: *Felicidade Clandestina* e *Restos de Carnaval*, de Clarice Lispector; *A aventura de um automobilista*, de Italo Calvino; *Não faça mais isso, dona*, de Carlos Drummond de Andrade.

Lemos também, nessa instância, *O namorado de Bianca*, uma crônica de Drummond de Andrade (2002, p. 49-52) que Virgínia tinha lido em casa e, como não tinha conseguido compreendê-la, sugeriu relê-la conosco para que a ajudássemos na compreensão da história.

“Por serem polissêmicos, o texto de ficção e o texto poético permitem múltiplas interpretações. Se a releitura pode ser fonte de novos sentidos, mais ainda podem sê-lo as sucessivas transmissões vocais do texto” (BAJARD, 2001, p. 96). Uma das releituras foi realizada em voz alta pela professora e nas outras mantivemos o procedimento de leitura em voz alta por parte da pesquisadora, acompanhada por Virgínia com o texto em mãos.

2. 4 A pesquisa em ação: um caso de estudo, um estudo de caso

Esta pesquisa teve seu foco em um caso, o da professora Virgínia e a sua falta de prazer pela leitura. O foco do estudo foi uma pessoa em particular e a recepção da leitura por parte dessa pessoa. Nessa lógica, demos especial destaque ao processo – àquilo que estava ocorrendo e como estava ocorrendo. Os resultados obtidos estão entremeados no processo. Buscamos, a partir do estudo de um caso particular, estabelecer relações e hipóteses teóricas sobre a formação leitora de uma professora. Essas características do estudo coincidem com as descritas por André (1999) para o estudo de caso etnográfico. Utilizamos também outros parâmetros desse tipo de estudo, como a disposição de um tempo prolongado para trabalhar no campo e a flexibilidade de regras e critérios no desenvolvimento do estudo. Na busca de informações, coletamos uma variedade de dados, em diferentes momentos e situações variadas. Utilizamos de entrevistas com diferentes professores e alunos; de conversas com a diretora e a secretária, que ofereceram dados acerca da instituição e de seu funcionamento; de documentos estatísticos das Secretarias de

Educação, tanto a do município de Natal quanto a do Estado do Rio Grande do Norte. Mas, por ser um estudo de caso, a fonte de informação explorada mais intensivamente foi o diário de pesquisa, registro dos encontros realizados no decorrer da investigação em campo.

Por outro lado, se levarmos em conta a nossa participação ativa, a nossa mediação na formação leitora de Virgínia, podemos dizer que este trabalho apresenta características de intervenção. Realizamos uma ação conjunta, interativa, com o sujeito pesquisado; acompanhamos a ação planejada e relatamos concomitantemente esse processo.

Podemos também conceituar essa nossa ação como uma *tutoria* em serviço, pois assumimos a formação extemporânea da professora como leitora de literatura e a acompanhamos durante nove meses, em encontros semanais personalizados. Esse procedimento foi excepcional, pois se caracterizou pela nossa flexibilidade e disposição para nos adaptarmos aos tempos da professora. Virgínia teve a seu dispor uma *professora* que cuidava apenas dela, modificava horários quando solicitado, dedicava-se exclusivamente à sua formação leitora, relacionava-se empaticamente com ela abrindo-lhe espaços para exprimir sentimentos e preocupações pessoais. No entanto, ficou estabelecido um contrato implícito de responsabilidade, que Virgínia foi assumindo cada vez mais, comprometendo-se com o trabalho e valorizando a tarefa compartilhada, conseguindo, muitas vezes, afastar-se momentaneamente dos obstáculos da sua vida cotidiana.

CAPÍTULO 3

Quem busca encontra... Achados de uma história: a leitora que não era

3.1 Não, não e não! Uma história negativa

*Como pode alguém ler sem ser tomado por essa energia?
Sonia Kramer*

Anteriormente, caracterizamos o nosso trabalho de campo como sendo uma atividade de formação extemporânea, de educação compensatória, visando à falta de contato da professora com a leitura de literatura. Virgínia não recebeu formação como leitora nem como mediadora de futuros leitores. Na entrevista inicial, a professora fez referência a esse déficit na leitura, tanto na sua formação profissional quanto na sua educação familiar. É interessante salientar que Virgínia foi alfabetizada e participa ativamente de uma sociedade letrada. Mas, considerando o letramento como uma prática social situada, como um processo de comunicação, de utilização da língua oral e da língua escrita para vários fins, podemos dizer que, no processo de letramento de Virgínia, muitas possibilidades de uso da escrita e da leitura não foram contempladas. De fato, como afirma Soares (2001, p. 49), “há diferentes níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural”. Assim sendo, a prática de Virgínia como educadora estava restrita ao uso funcional da língua, desconsiderando-se seu uso criativo, estético, imaginativo e fruidor. Essa professora

era excluída, marginal, em um contexto que deveria incluí-la. “[...] Mesmo que alfabetizados e tendo acesso indireto a certos bens da cultura letrada, nem todos os cidadãos são *leitores* em vários dos sentidos que esta palavra pode ter, já que o saber letrado não é eqüitativamente distribuído” (BRITTO, 1998, p. 69-70, grifo do autor).

Podemos relacionar a exclusão e a marginalidade nas práticas da linguagem com o que Foucambert (1998, p. 13) define como iletramento:

O iletramento, na verdade, designa pouca familiaridade com as razões do uso e com as redes da comunicação escrita – uma falta de busca da escrita enquanto elemento integrado aos temas de interesse e de preocupação. O iletramento define-se, assim, como a incultura da escrita – o desconhecimento tanto do que ela produz e transforma, como dos meios de ter acesso a ela e de participar. [...] A definição de iletramento remete sempre a um funcionamento social, tanto em suas práticas como em suas expectativas.

Segundo esse autor, ser leitor implica sentir domínio sobre o mundo assim que se compreende aquilo que o faz ser como é; significa ter consciência da sua condição e da transformação de si mesmo, dos outros e das coisas. Mas, a inserção numa sociedade desigual e segregadora impede muitas vezes a aquisição desse domínio e dessa consciência transformadora.

A história de Virgínia está povoada de NÃOS: *eu não posso, eu não gosto, eu não consigo, eu não entendo, eu não recebi...* Quem não se considera capaz de compreender, quem não tem motivação para se aventurar à novidade, dificilmente conseguirá, sozinho, sentir domínio sobre suas atividades e sobre o mundo ao seu redor.

Para conhecermos melhor a história da professora Virgínia, faremos agora um percurso pelo caminho de NÃOS que ela transitou e que nós, de alguma forma, transitamos em sua companhia.

3.1.1 Incentivo e companhia

Virgínia não teve incentivo algum para se aproximar da leitura de forma prazerosa. A ausência de modelos, de mediadores que lhe mostrassem um caminho diferente, fizeram com que, no seu contexto de crescimento, os livros não fossem motivadores de apetite, sorriso, brilho nos olhos...

Nesse contexto, numa sociedade desigual que restringe o acesso à cultura letrada, à arte, ao conhecimento em geral, Virgínia é uma profissional com muitas limitações: “São vinte e cinco anos de Estado, de profissão, [...] e eu estou começando a trabalhar a literatura agora. Eu nunca trabalhei”. (Entrevista inicial, 15/08/03). A professora nunca trabalhou a leitura e considera esse fato como um *problema*, mas, como membro filiado à instituição escola (COULON, 1995a), ela soube, aparentemente, exercer a sua prática e permanecer sem necessidade real de resolver esse *problema*. Quer dizer, Virgínia começou a reconhecer essa falta quando se deparou com outras possibilidades, diferentes das conhecidas por ela, como as que lhe foram oferecidas na faculdade e no trabalho recente com a pesquisadora. Portanto, a professora começou a se reconhecer como *não-leitora* quando teve, tardiamente, modelos leitores na sua frente. Assim, explicitando as suas carências com relação à leitura, foi construindo o seu *problema*, por meio da

reflexividade propiciada pela linguagem (COULON, 1995a). Procurando as causas desse *problema*, Virgínia encontrou-se com uma história negativa: “Não sei por que é que eu não consigo, não consigo gostar de leitura. Acho que eu tive um trauma muito grande em minha vida” (Entrevista inicial, 15/08/03). Ela descreve o trauma como resultado do “ensino de antigamente”; teve de aprender a ler à força, memorizando textos que não compreendia, lendo sempre para alguém e nunca para si.

Eu acredito que tem sido devido ao ensino de antigamente, que os professores *não* se preocupavam por leitura. A gente *não* se preocupava em... *Não* tinha aquela dinâmica, aquele incentivo por parte dos professores, de leitura. A gente chegava em sala de aula, você tinha que saber tudo, na ponta da língua, aliás, você tinha que decorar tudo. Até os pais da gente ensinavam assim, de uma forma que já diziam o nome da palavra [...]. Quer dizer, *não* existia o que existe hoje do trabalho diferente para você ter aquele contato com a leitura e gostar.

[...] Minha vida foi essa, sabe? *Não* tive uma pessoa que incentivasse, assim. Minha mãe vivia trabalhando demais, assim, dentro de casa... E aquela vida foi uma vida muito sofrida, muito, muito, muito. E aí, *não* tive incentivo, assim, da minha mãe. Eu tive, assim. Ela se preocupava muito. Ela queria que a gente tivesse [...] o que naquela época não era colégio, era grupo, não é? Aí, ela dizia “tem que ir pro grupo”. Meu pai dizia “não, se não tem não vai, não tem caderno”. Aí, ela ia para casa da minha tia, pegava os cadernos que tinha e tirava as páginas, assim, para a gente. Preocupava-se muito para a gente estudar, estudar. Mas *não* houve, assim, *não* tive aquele incentivo, aquele prazer de estudar. Eu estudava porque tinha que estudar mesmo, mas *não* por prazer. (Entrevista inicial, 15/08/03).

Podemos relacionar a história escolar e familiar de Virgínia com a de muitos outros professores brasileiros. Os dados da pesquisa de Batista (1998), por exemplo, revelam que a maioria dos pais dos professores estudados por ele não são *leitores* e estão afastados da cultura e das práticas de leitura valorizadas socialmente. Assim sendo, eles esperam, como a mãe de Virgínia, que a escola e os

estudos seguintes transmitam para os seus filhos os conhecimentos e as práticas considerados legítimos. No entanto, as lembranças desses professores não revelam a escola como um espaço de formação de leitores, que lhes propiciasse a leitura de livros, jornais, revistas, e a freqüentação de bibliotecas.

Durante um dos nossos encontros, depois de ouvir *Não faça mais isso, dona*, de Drummond de Andrade, Virgínia disse que tinha se comovido, que tinha gostado do texto e o achado muito interessante. Tendo conseguido se engajar na história que acabara de ouvir, Virgínia começou a se dar conta do que acontecia antes com ela: “Eu *não* procurava entender, lia por ler, ouvia por ouvir, *não* tentava botar nada na minha memória” (20/10/03). Nesse momento, nós assinalamos a diferença entre tentar memorizar uma coisa e recebê-la, deixando-se levar pelas emoções e sensações a partir das experiências pessoais. Virgínia gostou de ouvir isso e disse que o texto tinha passado para ela uma lição de vida.

Assim sendo, podemos afirmar que a professora não conseguia *botar nada na sua memória* pela falta de uma mediação que facilitasse o acesso a textos significativos para ela, que lhe assinalassem o caminho, que lhe propiciassem emoções, que a tornassem receptiva ao texto... Virgínia não recebeu incentivos, não teve companhia para realizar leituras, para sair do seu mundo e voltar transformada.

3.1.2 Intimidade com livros. Contato prazeroso com textos escritos

Virgínia não tem livros em casa. Nunca, até realizarmos o nosso trabalho, tinha conseguido ler um livro completo, sem pular páginas e sentindo prazer. A

professora tinha lido só um livro, na íntegra, um ano antes dos nossos encontros, do qual ela não lembra o título nem o autor e disse tê-lo lido com muito esforço. “Foi o único livro que eu li todo. Eu sei que era um romance. Muito bom, muito, sabe? Mas, sinceramente, agora, no momento, me fugiu tudo. Não vou lembrar. Mas, em toda a minha vida, foi o único (*deu uma risada*)” (Entrevista inicial, 15/08/03).

Eu pedi para a professora trazer o primeiro livro que ela leu (o único que tinha conseguido ler antes do nosso trabalho). Ela me disse que passou tempo daquela leitura e que ela tinha pulado páginas e tinha se esforçado muito para ler esse livro (Diário de pesquisa, 10/05/04).

Virgínia reconheceu que tinha conseguido persistir em outros aspectos da sua vida, mas com a leitura “infelizmente, ainda *não*. Tomara que algum dia consiga ler um livro todinho” (28/10/03). A sua expressão de desejo parecia ser simplesmente isso, uma vontade inalcançável ou, pelo menos, muito longe de poder concretizar-se. Uma vez que o próprio discurso a definia como *não-leitora*, a professora se mostrava firme nesse papel. Talvez por isso se tornou longo e vagaroso o caminho para uma construção diferente do sentido da leitura.

Outro exemplo da sua história negativa é o desinteresse que Virgínia reconheceu ter em relação à poesia:

É uma coisa que *nunca* me interessou. *Nunca* me liguei, *não*. *Nunca* descobri uma coisa interessante, aliás, *nunca* me chamou a atenção. Talvez, fazendo esse trabalho descubra algo interessante, mas, até agora, *não* guardo nada de recordação de poesias. [Com os meus alunos] também *não* leio poemas; às vezes, alguma música, mas, na verdade *não* produzo muito *não* (17/11/03).

O conhecimento das músicas de Vinícius de Moraes, por exemplo, e o seu gosto por elas, também não haviam despertado antes a curiosidade da professora em relação ao aspecto literário daquelas canções. Virgínia manifestou que, embora gostasse de ouvir música, nunca tinha decorado uma completa. Apesar de conseguir cantar e recitar trechos do poema, ela não consegue se definir como conhecedora de parte da obra do poeta. Assim, a professora afirma que “Vinicius é Vinicius. Ele toca muito na gente, eu gosto da sua música, mas *nunca* tinha parado para interpretar” (17/11/03). A interpretação de textos literários estava bem longe, na vida de Virgínia, de poder relacionar-se com o prazer de ouvir – na vida corriqueira – uma linda canção.

3.1.3 Capacidade

A professora não se sente capaz de interpretar, de compreender, de se concentrar no que lê. No encontro em que lemos *A colcha de retalhos*, de Conceição Corrêa da Silva e Nye Ribeiro Silva (1995), Virgínia nos contou, em relação ao título do conto, que sua mãe costuma fazer colchas de retalhos. Começou falar de todas as coisas que sua mãe sabe fazer: costura, pintura... e comparou-se com ela, colocando-se em desvantagem: “Eu acho que tenho algo errado. *Não* tenho paciência para me dedicar, *não* consigo ficar sentada, nem lendo, nem costurando” (10/11/03). Perguntamos, então, se havia alguma atividade que ela gostasse de fazer.

Ela falou de cozinhar e também disse que gostava muito de ensinar, mas que depois de vinte e cinco anos tinha perdido o estímulo. Eu voltei para o exemplo da cozinha e assinalei que, então, ela sim conseguia se dedicar a alguma coisa e gostar de fazê-la. Virgínia respondeu-me: “Sim, mas cozinhando não preciso ficar quieta” (Diário de pesquisa, 10/11/03).

Embora a professora já tivesse ouvido muitos textos e tivesse manifestado que, às vezes, fazia “viagens legais” enquanto escutava as histórias, ela tinha dificuldades para se afastar das suas limitações e poder enxergar os avanços espontaneamente. Assim, as transcrições acima indicam que Virgínia considerava antes suas impossibilidades do que os progressos que estava conseguindo a partir da experiência de degustação literária.

No reconhecimento das suas limitações, a professora comparou-se, também, com o adolescente do livro de Pennac, que não conseguia se concentrar na leitura:

Ele lia contando as páginas, um, dois, três, quatro... Ainda faltam tantas... Então, tudo o que está escrito vai perdendo o sentido porque a única finalidade é terminar o livro. Eu também faço isso; quando *não* entendo o que estou lendo, a minha única preocupação é contar as páginas (12/12/03).

3.1.4 Tempo e saúde

Em relação às possibilidades concretas de se dedicar à leitura, dois aspectos negativos foram recorrentes ao longo do trabalho compartilhado com a professora, especialmente nos primeiros meses: o tempo e a saúde. Foram muitas as vezes em que Virgínia quis suspender os nossos encontros por falta de tempo. Foram muitas as vezes em que a sua saúde a impediu de realizar o trabalho planejado. E foram muitas as vezes em que o cansaço, o estresse e a quantidade excessiva de tarefas eram o assunto principal nas falas da professora.

Vejamos alguns trechos das notas, apontadas no diário pela pesquisadora, que ilustram aqueles NÃOS cotidianos no trabalho com Virgínia:

Cheguei à escola às 8h. Quando Virgínia me viu na porta da sua sala de aula, levantou-se me dizendo que hoje não ia dar certo, que estava pensando em me ligar porque os estagiários (colegas dela na faculdade, que estão fazendo estágio na sua sala de aula) não viriam e ela teria que sair cedo por um problema de saúde de uma prima dela.

[...] Já na biblioteca, sozinhas, eu perguntei para Virgínia como ela estava. Respondeu-me que conseguiria melhorar dali a um tempo e que só continuaria trabalhando comigo porque já tinha assumido o compromisso, mas disse que tinha “muita coisa para dar conta” e que estava “ficando apertado” (20/10/03).

Eu esperei Virgínia na biblioteca. Ela chegou dizendo que tudo era um “corre-corre”. Sentou-se, mostrando-se cansada e fazendo esforço para se concentrar na nossa *tarefa* (21/10/03).

Já na escola, eu avisei a Virgínia que tinha chegado e que a esperaria na biblioteca. Logo chegou, falando das setenta e oito perguntas que teve que responder para o MEC. Disse que também tinha respondido seis perguntas dos estagiários e “agora você” (03/11/03).

Cheguei à escola às 11h 10min (horário previsto) e Virgínia me disse que ia demorar “um pouquinho” porque tinha que passar uma tarefa para os seus alunos. Eu a esperei na sala dos professores e ela

chegou dez minutos depois, falando, mais uma vez, no cansaço e no “corre-corre”.

Virgínia disse que não tinha podido pensar muito no conto [*A aventura de um automobilista*], no final de semana, pois sua mãe esteve doente, e que talvez tivesse sido melhor conversar logo após a leitura. Apesar disso, ela falou sobre o conto de forma completa, com exceção do final, que, segundo disse, não lembrava muito bem. Eu o reli para ela (10/11/03).

Já na sala dos professores, a professora falou no seu “estresse” e os seus “nervos demais”. Eu lhe disse que leria o conto e ela poderia relaxar (12/11/03).

Cheguei à escola e esperei Virgínia na sala dos professores. Ela estava trabalhando na secretaria. Disse-me que tinha ligado para minha casa, mas como eu já tinha saído poderia trabalhar comigo – queria que eu não fosse, para ela poder terminar as fichas dos alunos do ano passado (06/02/04).

Virgínia me ligou cedo pela manhã para me dizer que estava doente e que ia dispensar os seus alunos. Marcamos um encontro para segunda-feira às 11h 30min (25/03/04).

Cheguei à escola às 11h 15min. Virgínia estava em sala de aula despedindo seus alunos. Eu a avisei que tinha chegado e a esperei na sala dos professores. Ela chegou logo, me dizendo que ainda estava se sentindo mal, com muita dor de cabeça e que tinha pensado em me ligar para cancelar o encontro. Mas fez questão que eu ficasse e que tentássemos trabalhar um pouco (29/03/04).

Eu cheguei à escola às 7h 40min. Virgínia estava na copa, bebendo um café. Quando me viu chegar, me disse que estava passando muito mal, porque tinha dor de cabeça muito forte, e me pediu para que eu lesse o conto. Disse-me também que já tinha dito para as crianças que pediria para eu ler porque ela não tinha condições: “Vim só porque na quinta e na sexta não tem aulas” (07/06/04).

Esses tipos de NÃOS misturavam-se muito com os descritos anteriormente. Virgínia fazia sempre menção à sua baixa auto-estima, aos seus conflitos afetivos, à sua vontade de ser mais feliz e de ter menos problemas para resolver na sua vida.

Partindo daquela realidade angustiante, dessa história povoada de NÃOS, é que empreendemos a viagem compartilhada com a professora, tentando semear experiências positivas no seu processo de formação leitora, exercendo nosso papel

mediador e pesquisando, por sua vez, o que acontecia no percurso daquele processo.

3.2 “Será que acontece mesmo?” Ficção e realidade

[...] Imaginação como repertório do potencial, do hipotético, de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido.
Italo Calvino

Como já foi dito, Virgínia descrevia-se como uma pessoa que não *suportava* a leitura; nunca tinha vivenciado o prazer de ler. É por isso que, a partir das primeiras leituras compartilhadas, nas quais a professora ouvia a pesquisadora ler, Virgínia começou a se surpreender. Ela não conseguia acreditar que estivesse gostando do que ouvia. Começou a se animar, a exprimir sentimentos suscitados pelos textos, a estabelecer relações entre esses textos e a sua vida, a pedir ajuda para interpretá-los.

Para explicitar o despertar do prazer de Virgínia pela leitura literária, remeter-nos-emos a um dos relatos lidos na primeira sessão de leitura (15/10/03), *O mundo*, de Eduardo Galeano (1991, p. 13). Depois de ouvir o texto, Virgínia disse à pesquisadora que o tinha achado “MUITO LINDO”. Tentou interpretar a história dizendo não saber se o que ela tinha entendido relacionava-se com o texto. Nós a encorajamos a falar e confiar no que tinha sentido e pensado enquanto ouvia o relato. Virgínia fez perguntas no sentido de entender como é que somos *fogueirinhas*. Ela disse que havia relacionado a história com pessoas que conhece e

que também havia pensado muito em si: “Estou precisando brilhar, minha fogueira está um pouco apagada”. Mostrou-se mobilizada, quase surpresa, por ter gostado do texto. Disse que o relato tinha ficado nela e admitiu que isso era muito bom, mas estranho, porque “geralmente fica nada!”.

Virgínia experimentou muitas sensações a partir daquela primeira leitura. Foi um texto lembrado por ela ao longo da pesquisa toda. Assim sendo, o relato produziu na leitora variados e significativos efeitos (ISER, 1996). Partiremos deles para realizar a nossa análise, mas estabeleceremos relações também com as falas de Virgínia em outras sessões de leitura.

3.2.1 Literalidade

A professora Virgínia, em nosso estudo, procura interpretar o texto e pede ajuda para não cometer erros. Essas atitudes indicam que ela procura saber o que significa a obra; reconhece os sentimentos que o texto lhe provoca, mas o concebe como uma mensagem acabada, da qual precisa explicar o sentido mais do que experimentar seus efeitos (ISER, 1996). Nessa busca de sentido, na qual Virgínia reconhece explicitamente que “a dificuldade de interpretação é grande!”, ela não se percebe capaz de elaborá-lo; não se reconhece como protagonista nem como parte pertencente ao texto (ZILBERMAN, 1989). Para a professora, é difícil compreender como é que os seres humanos podem ser *fogueirinhas* porque ainda não tem a capacidade de metaforizar e ir, sozinha, além da literalidade.

Segundo Machado (2002, p. 77-78),

não se lê literalmente. Quem não tem intimidade com livros ignora isso. [...] A linguagem poética é simbólica, colorida, metafórica. Querer tomá-la ao pé da letra é dar um triste atestado de ignorância sobre como se passam as coisas no processo leitor.

A palavra ignorância é forte, é acusadora, mas, nesse caso, a relacionamos com a falta de experiência leitora de Virgínia. A falta de contato com livros, o desconhecimento da linguagem poética e simbólica, faz com que a professora não possa imaginar sozinha que as palavras escritas vão além da estrutura aparente do texto, concretizando-se na estrutura profunda, a do significado, como assevera Smith (1991).

Podemos dizer, então, que Virgínia se situa como uma receptora que está começando a conhecer um novo mundo a partir do seu conhecimento prévio, sentindo, muitas vezes, que ele não é suficiente para *interpretar corretamente* os textos lidos.

Vejamos um exemplo claro de literalidade, na leitura de Virgínia da crônica de Carlos Drummond de Andrade, intitulada *Da utilidade dos animais* (2002, p. 27-30). Esse texto satiriza uma professora transmitindo para seus alunos a utilidade dos animais. No final do texto, o aluno Ricardo responde para a professora que tinha entendido tudo direitinho: tem que amar, respeitar e também matar e comer os animais, e aproveitar o pêlo, o couro e até os ossos (Anexo C). Quando acabamos de ler a crônica, Virgínia se manifestou (21/10/03): “Está certo. Os animais têm muita utilidade”. Tudo o que ela dizia se referia ao respeito e carinho que temos de ter pelos animais. Relemos o final da crônica, mas a professora seguia considerando a idéia literal de amar, respeitar os animais e valorizar a utilidade deles. Tentamos

argumentar que Ricardo tinha entendido outra coisa e lemos, mais uma vez, a resposta final do personagem. Falamos da ironia, da idéia de outra mensagem por trás da que a professora do texto estava querendo transmitir para os seus alunos. Então, Virgínia exclamou: “Ah, sim, agora entendi!”. Disse que isso acontece muito, que os alunos fazem questões que surpreendem os professores e que, muitas vezes, estes não esperam que as crianças façam críticas.

Aparece aqui um aspecto muito interessante da leitura de Virgínia, a necessidade de estabelecer relações entre os textos e a própria vida, tanto pessoal quanto profissional.

Antes de tratar esse aspecto, que será abordado no próximo item, apresentaremos outro exemplo de literalidade – desta vez, advindo da leitura de um dos fragmentos do texto teórico (PENNAC, 1993, p. 68-69, grifos do autor):

[...] Sobre a necessidade de ler, a absoluta necessidade de ler, unanimidade.

O dogma.

Tem aqueles que nunca leram e têm vergonha, os que não têm mais tempo de ler e que cultivam o remorso, há os que não lêem romances, só livros *úteis*, ensaios, obras técnicas, biografias, livros de história, há os que lêem tudo e não importa o quê, os que “devoram” e têm olhos que brilham, há os que só lêem os clássicos, meu senhor, “porque não há melhor crítica do que a peneira do tempo”, os que passam a sua maturidade a “reler” e aqueles que leram o último livro tal e o último tal outro, porque é preciso, o senhor sabe, estar atualizado...

Mas todos, todos, em nome da necessidade de ler.

O dogma.

Inclusive aquele que, se não lê mais hoje, afirma que é por ter lido ontem, acontece que ele tem, de agora para frente, seus estudos deixados para trás e sua vida “bem-sucedida”, graças a ele, é claro (é dos “que não devem nada a ninguém”), mas reconhece de bom grado que esses livros de que não precisa mais lhe foram bastante úteis... mesmo indispensáveis, é, in-dis-pen-sá-veis!

– Mas é preciso, entretanto, que esse garoto meta isso na cabeça!

O dogma.

Depois da leitura do texto, Virgínia (15/12/03) falou da importância e da utilidade de ler. Parecia não perceber a ironia da ideia do *dogma* e repetia literalmente que a leitura é “indispensável”. Embora a natureza desse texto seja distinta da natureza do texto de Drummond e ele tenha sido trabalhado de maneira diferente, a professora apresentava a mesma dificuldade a respeito da possibilidade de abstrair e de interpretar as mensagens além das palavras que as constituem. Da mesma forma como tinha falado sobre a utilidade dos animais, Virgínia falava agora da absoluta necessidade de ler, reproduzindo assim a atitude criticada por Pennac naquele fragmento.

Na sessão de leitura do dia 16/04/04, em que foi lido *Um nó na cabeça*, de Rosa Amanda Strausz, a professora respondeu mostrando ainda uma compreensão literal de alguns aspectos do conto. Quando lhe perguntamos sobre o motivo do título, Virgínia falou do nó no pêlo. Nós esclarecemos que o nó não estava no pêlo, mas dentro da cabeça do carneiro. No entanto, quando lhe perguntamos qual era o problema do Tico, a professora disse que era “o desvio, não aceitar nada”. Falamos do próprio jeito do carneiro Tico e, a partir da nossa fala, Virgínia conseguiu falar disso relatando algumas partes do conto. Podemos dizer, então, que a abordagem literal dos textos por parte da professora ia sendo modificada a partir dos andaimes que nós lhe oferecíamos no decorrer das conversas realizadas nas instâncias de pós-leitura. Retomaremos mais adiante as características e resultados dessa prática andaimada.

3.2.2 Relação texto-vida, identificação e contrato ficcional

No exemplo descrito anteriormente sobre *A utilidade dos animais*, a professora relaciona a resposta do aluno Ricardo com as intervenções dos seus alunos. Consideramos fundamental a atitude de relacionar o texto com a própria vida, isso no intuito de atribuir sentido ao que é lido, podendo, assim, compreender os textos, engajar-se com suas histórias (SMITH, 1991), e aprender significativamente (AUSUBEL, 1976) a partir dessas leituras.

No entanto, embora reconheçamos o fato positivo de se estabelecer a relação texto-vida, de se identificar com os personagens das histórias lidas, não podemos esquecer a necessidade de nos distanciarmos para compreendermos a *realidade* dos personagens, como distinta da nossa. Quando Virgínia relaciona a resposta de Ricardo com as críticas dos seus alunos, não procura aprofundar os motivos que geraram aquela resposta, isto é, a atitude da professora que pretende transmitir aos alunos a utilidade dos animais. Virgínia não percebe a ironia presente numa história de humor. Não obstante, ressaltamos que a identificação precisa ser acompanhada da abstração, da possibilidade de participar do jogo simbólico favorecido pela leitura de literatura. Como afirma Amarilha (2001, p. 55), a identificação com os personagens de uma narrativa

dá ao leitor ou ouvinte a possibilidade de suspender, transitoriamente, a relação com o cotidiano e viver outras vidas. Quando a criança ou leitor vive os dramas pela história, ela é introduzida no jogo simbólico de ser personagem, enquanto não deixa de ser leitor. Esses dois níveis de acesso à abstração simbólica são, pedagogicamente, relevantes para o indivíduo que quanto mais avança para o

crescimento mais envolvido fica em uma sociedade estruturada em códigos, portanto, símbolos.

Para Virgínia não era fácil viver essas outras vidas. Às vezes, parecia que a literatura estava sendo utilizada por ela como um meio para *se analisar* e *se compreender*. Esse fato indica dificuldade para vivenciar o ficcional como atividade lúdica. De fato, o processo de viver através do outro, de pensar sobre a própria vida a partir da ficção é uma etapa necessária na leitura de literatura, mas é preciso, também, conseguir libertar-se dos interesses práticos, das implicações do cotidiano (JAUSS, 2002b), para favorecer a experiência do jogo simbólico. Uma pergunta muito recorrente nas participações da professora nas sessões de leitura ilustra claramente aquela dificuldade: “Será que acontece mesmo?” Assim como na história das *fogueirinhas* Virgínia precisou de andaimes para compreender a linguagem metafórica, nas outras histórias precisou estabelecer relações com anedotas reais da sua vida para atribuir-lhes sentido, sem conseguir vivenciar a ficção como ficção.

Podemos exemplificar o dito anteriormente com a sessão de leitura de *O medo e o relógio* (ANDRADE, 2002, p. 35-38). Virgínia (21/10/03) achou a história muito interessante. Disse que a personagem “nem se tocou que não estava com o relógio”. Tudo aconteceu “porque ela já saiu assustada, com medo. Muito interessante. Será que acontece mesmo? Como o medo faz muita coisa!”. Depois, a professora relatou uma situação que tinha vivenciado no dia anterior: tinha atravessado a avenida com o sinal fechado (acreditando que estava aberto para ela) e havia muitos carros passando em alta velocidade. Quando ela se deu conta, começou a correr muito. Virgínia disse acreditar que o medo tinha salvado a sua

vida. Manifestou ter gostado muito do texto e ter achado interessante o fato de escutar histórias do dia-a-dia, da vida mesma.

Virgínia transfere a sua realidade para o mundo simbólico da ficção de maneira integral; no entanto a natureza simbólica do texto, a natureza lúdica da ficção lhe são obscuras. A falta de experiência com os mundos ficcionais faz com que Virgínia não consiga diferenciá-los claramente do seu mundo real. Como afirma Amarilha (1996, p. 9), “representar implica em ter consciência de ser ‘eu’ e experimentar-se como ‘outro’”. Nesse sentido, Virgínia só consegue experimentar-se como *eu* e relacionar suas experiências com as dos *outros*. Outros que, embora ela chame de personagens, não parece distingui-los das pessoas do seu mundo. Não experimenta a irrealização descrita por Iser (1999), no sentido de estar preocupada com algo que a separa da sua realidade dada, pois não se concebe separada dessa realidade.

Aparece aqui uma dificuldade em aceitar o acordo ficcional, em fingir que realmente aconteceram os fatos narrados nos livros. Virgínia não consegue *suspender a descrença* (ECO, 1999; ISER, 1996; MACHADO, 2002); ela precisa, ainda, se perguntar se os fatos relatados nos textos podem acontecer, precisa vivenciar a ficção como realidade, estabelecendo relações diretas com a sua vida cotidiana. Quer dizer, a professora como leitora não faz a aposta descrita por Eco (1999), no sentido de ser fiel às sugestões de uma voz que não diz explicitamente aquilo que está sugerindo. Segundo esse autor, tentamos ler a vida como se fosse uma obra de ficção, porque ela nos resulta mais confortável do que a vida. Mas, no caso de Virgínia, ela tenta, ainda, ler a ficção como se fosse a vida e, por conseguinte, perde a possibilidade de vivenciar a leitura como uma atividade estética.

Para desfrutar de uma história não é preciso acreditar em seu relato. Pelo contrário, a crença na realidade de um mundo fabuloso estabelece relações puramente cotidianas com tudo, e isso exclui a possibilidade de uma atividade estética (VIGOTSKY, 2003, p. 242).

Depois de ouvir a leitura de *A aventura de uma banhista*, de Italo Calvino (1992, p. 29-39), a professora refletiu sobre o menino que tinha ajudado à protagonista a resolver o problema de ter perdido o maiô: “Será que é fantasia ou pode acontecer?” (05/11/03). Nós lhe perguntamos o que ela achava, então, ela falou da violência atual, da individualidade das pessoas; mas, também, disse que sempre alguém termina ajudando e se lembrou de um casal que tinha sido assaltado na praia de Ponta Negra e que alguém havia dado roupas a eles.

No entanto, consideramos importante ressaltar que o contato com textos literários oferecidos à professora por meio da nossa mediação foi um passo essencial no caminho da aquisição da abstração simbólica por parte de Virgínia. E nesse seu caminho, temos de valorizar a possibilidade que ela teve de se engajar nas histórias, estabelecendo relações dos textos com sua vida e se identificando com alguns dos personagens que habitam essas histórias. A forte mobilização, como a vivenciada durante a leitura do *texto das fogueirinhas*, assim denominado por Virgínia, foi a porta de entrada ao vasto mundo da ficção – tão estranho e alheio, até aquele momento, na experiência de vida da professora. De fato, podemos afirmar, como Umberto Eco (1999), que os mundos ficcionais são, de alguma forma, parasitas do mundo real e é por isso que precisamos adotar o nosso mundo real como pano de fundo das leituras que realizamos. É esse o processo que Virgínia está vivenciando.

O conto *Restos do carnaval*, de Clarice Lispector (1994, p. 31-35), fez com que Virgínia revivesse parte da sua infância, se identificasse com a protagonista e se mobilizasse realmente a partir da sua leitura. Ilustraremos o dito com a transcrição de parte dessa sessão (29/10/03), registrada no diário pela pesquisadora:

Depois de escutar atentamente a leitura, Virgínia expressou: “Bonito”. Eu lhe perguntei se tinha gostado do conto e ela respondeu: “Gostei”. Começou a falar do papel crepom, da idéia de pedir para que não chovesse. “Me lembrei. Quando eu era pequena acontecia a mesma coisa. Engraçado como a gente viaja no tempo. Sempre tem alguma coisinha a ver com a gente. Tem coisas na vida que a gente não esquece”. Virgínia lembrava da sua história e eu sentia que os seus olhos brilhavam (senti isso também durante a leitura). Não é fácil saber o que tem nesse *brilho*, mas a sensação já foi reconfortante para mim.

Virgínia relatou as aventuras que viveu no seu bairro, Rocas, com a prima, no carnaval. Descreveu as fantasias que faziam com sacos de papel madeira (“a gente não tinha como se fantasiar de outro jeito”).

[...] Eu perguntei para Virgínia: O que você diria para a mulher que foi a menina do conto, se ela tivesse contado essa história para você? Ela disse: “Lhe diria que alguma coisa da minha vida tem a ver com a sua”. Retomou a idéia de que o conto pode se relacionar com sua vida: “Tudo tem a ver com minha vida; alguma coisa. Foi uma viajada! Lá, no século passado. [O conto] resgatou o que eu tinha vivido, [o carnaval] para mim era um prazer”. Disse que aquela foi uma aventura que até hoje lembra “como maior brincadeira do mundo” e enfatizou a realização do sonho da protagonista do conto.

Vemos, então, que algumas das leituras de Virgínia começaram a provocar-lhe katharsis, no sentido de concretização de um processo de identificação, favorecendo a experiência comunicativa básica da arte (JAUSS, 2002b; ZILBERMAN, 1989). Essa experiência de identificação, embora vivenciada com algumas limitações já descritas, possibilitou que, pela primeira vez, a leitura de literatura gerasse brilho nos olhos de Virgínia.

3.2.3 Previsão e verificação

Para Eco (1999, p. 58), “o processo de fazer previsões constitui um aspecto emocional necessário da leitura que coloca em jogo esperanças e medos, bem como a tensão resultante de nossa identificação com o destino das personagens”. Fazendo previsões, começamos a nos envolver com a história que leremos, começamos a projetar possibilidades (SMITH, 1991), a imaginar e a criar expectativas. Durante a leitura e depois dela, vamos confrontando aquelas idéias, esperanças e medos com os acontecimentos narrados na história.

No caso de Virgínia, ela conseguia confrontar suas idéias, mas os desencontros entre as suas previsões e as posteriores verificações geravam-lhe, às vezes, certa angústia, pois os assumia como erros de interpretação.

Depois de ouvir *Restos do carnaval*, de Clarice Lispector (29/10/03), Virgínia comparou o conto com suas previsões e disse que, no começo, ela tinha “interpretado” que o princípio do conto seria feliz e não é assim (pela doença da mãe da menina). Nesse momento, nós assinalamos que ela tinha imaginado e não interpretado o conto. Assim mesmo, depois da leitura de *A aventura de uma banhista*, de Italo Calvino (03/11/03), Virgínia comentou: “Realmente, não tem nada a ver com o que eu pensei antes”. Falou mais uma vez de interpretação e nós clarificamos novamente que ela tinha imaginado coisas a partir do título, que *A aventura de uma banhista* é um título amplo e dá para imaginar muitos tipos de aventuras. Dessa vez, a professora assentiu dizendo: “É, eu imaginei uma coisa e é outra”. Virgínia mostrou, nas sessões seguintes, que tinha compreendido e

incorporado a diferença entre fazer previsões hipotetizando a partir dos títulos e interpretar o conteúdo lido. Por exemplo, depois de ouvir o poema *Para pintar o sete*, de Teresa Noronha (1995), Virgínia disse: “É tipo uma rima. Não tem nada a ver com o que eu imaginei. Fala sobre coisas deliciosas, frutas...” (19/11/03). Nós lhe perguntamos sobre que outras coisas falava o livro e a professora mencionou as cores: “Está botando cores para a comida; faz comparação entre as cores e as frutas”. Referindo-se ao final do texto, ela exprimiu: “E se é pequeno o pintor, qual seria a cor...?” Nós assinalamos que esse final podia se relacionar com as previsões que ela tinha feito sobre as travessuras e as brincadeiras do menino (“Pintou o sete; fez tudo o que quis, deu trabalho!”), confrontando com a idéia de Virgínia, de que não tinha nada a ver com o que ela tinha imaginado. Ela assentiu, dizendo que tinha “algo a ver. Tudo o que tinha direito de pintar; tudo, até o burro!”.

Vemos, então, que os desencontros entre as previsões da professora e a verificação posterior, a partir das leituras dos textos, eram assumidos por Virgínia como erros pessoais. Ela não conseguia pensar nas causas das suas previsões e nas possíveis relações com o conteúdo dos textos, mas se preocupava por não ter podido antecipar uma *resposta correta*. Faltavam-lhe, assim, duas condições que, segundo Smith (1991), são necessárias para aprender dos textos – a boa vontade para assumir riscos e a liberdade para cometer erros. No entanto, ao longo dos encontros, Virgínia foi modificando essa atitude, conseguindo ir além da correspondência exata e abstraindo as idéias centrais dos textos. Por exemplo, antes de ler *O sabiá e a girafa*, de Leo Cunha (2001, p. 7-12), a professora tinha imaginado um diálogo entre os dois animais, uma história de amizade. Depois da leitura, Virgínia disse que o conto não era exatamente o que ela tinha pensado: “Não

foi um diálogo, mas deu amizade. Cada um juntou seus problemas e deu certo” (06/04/04).

Portanto, no processo de leitura, Virgínia deixou de considerar as previsões unicamente como produto de uma atividade interpretativa, puramente intelectual e racional, para passar a levar em conta a realização, ou não, das suas expectativas, envolvendo-se com a leitura a partir da sua emoção e da sua imaginação.

3.3 Mediação na cultura da leitura

*Toda educação tem inevitavelmente um caráter social.
Lev Vigotsky*

É pertinente repetir, aqui, que a mediação social tem um papel central na construção do conhecimento. Consideramos, como o fazia Vigotsky (1989) seguindo a tradição de Marx e Engels, que o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura. Assim sendo, a leitura, como todo conhecimento, se constrói socialmente, a partir da mediação de outras pessoas. Portanto, se a leitura é cultural e aprende-se culturalmente, faz-se preciso ter alguém que introduza o outro na cultura da leitura.

No caso de Virgínia, fomos nós que interagimos com ela, oferecendo-lhe, deliberadamente, experiências de leitura por meio de processos interpessoais que abriram o caminho para a internalização daquelas experiências (VIGOTSKY, 1989). Ao dizer que abriram o caminho, estamos sendo conscientes de que nem tudo o que

fez parte das nossas interações com a professora foi transformado por ela em processos intrapessoais. Não por enquanto. Nem todos os andaimes oferecidos conseguiram transformar o nível de desenvolvimento potencial em aquisições reais. Já dissemos que o caminho não é curto nem simples, mas sabemos – ou intuímos, a partir dos indícios da sua prática – que Virgínia conseguiu avançar nas suas zonas de desenvolvimento proximal em relação à leitura de literatura. Esses avanços, esses ganhos da professora como leitora, fizeram com que voltássemos a confirmar nossa hipótese inicial: as pessoas precisam de outros leitores para se tornar, elas mesmas, leitoras. De fato, a partir da história povoada de NÃOS transitada por Virgínia, não era fácil imaginar – principalmente para ela própria – que fosse possível mudar essa história. Mas bastou um primeiro contato com um texto literário oferecido por uma leitora entusiasmada e determinada no seu prazer de ler, para que os olhos ouvintes de Virgínia brilhassem, surpresos, pela primeira vez.

Como foi esse percurso compartilhado? Quais foram os andaimes oferecidos durante a experiência de leitura, como prática mediada? Como recebia Virgínia a leitura, a partir desses andaimes? Essas são as questões que abordaremos na presente seção. Lembremos que, no nosso papel de mediadores, por meio da nossa prática de intervenção, exercemos o papel de um professor formando outro professor. E, nesse processo de formação, fomos oferecendo diferentes andaimes, ajudas explícitas, que Virgínia recebia conscientemente e conseguia valorizar, ressaltando na sua fala o nosso papel mediador. Assim, as próprias palavras da professora constituíam-se em referentes da necessária formação do leitor e do professor para formar outros leitores e outros professores. No encontro em que acompanhou com a vista a leitura do texto teórico pela primeira vez (24/11/03), Virgínia expressiu: “É melhor ainda; vou entendendo mais ainda. Antes foi bom, soltei,

imaginei, mas agora, lendo juntas, está sendo interessante”. Disse que tinha gostado de ler com a pesquisadora, embora estivesse com dor de cabeça por causa dos óculos emprestados (os dela haviam quebrado). Assim, a professora não esquecia suas dores e suas limitações, mas conseguia começar a esquecer sua resistência, sua falta de gosto pela leitura, para se deixar acompanhar por trilhas desconhecidas.

3.3.1 Esclarecimento de conceitos

Ensinar e esclarecer conceitos é uma ajuda importante que, realizada na instância de pré-leitura, pode facilitar a compreensão dos textos a serem lidos (GRAVES e GRAVES, 1995).

Antes de ler o poema de Vinícius de Moraes (17/11/03), falamos sobre o título do livro, *Antologia poética* (1992). Virgínia disse que *poética* tinha a ver com poesias, mas não soube dizer o que significava *antologia*. Nós esclarecemos o conceito, exemplificando, e também procuramos o termo no dicionário, lendo para a professora a definição, para complementar a nossa explicação. A respeito do título do poema, *Soneto de Fidelidade*, Virgínia disse que lhe sugeria “pessoa fiel; muitos significados”. Nós pedimos para que ela falasse desses significados, e ela falou, de novo, de uma pessoa fiel. Como a professora tinha dito desconhecer o termo *soneto*, explicamos-lhe o seu significado e mostramos-lhe a estrutura de outros sonetos do livro.

Uma semana depois, começamos a ler o livro de Daniel Pennac, *Como um romance* (1993), e suscitaram-se situações de esclarecimento de conceitos relacionadas diretamente com o trabalho realizado no encontro anterior.

Fomos lendo cada capítulo, fazendo comentários e relendo algumas partes, antes de passar ao seguinte. Em alguns casos, eu tive que fazer perguntas orientadoras porque a professora não conseguia falar sozinha. Em outros casos, era ela quem me fazia perguntas para esclarecer as suas dúvidas. Eu também fui esclarecendo conceitos e explicando as referências sobre outros autores ou obras literárias. [...] Como o texto fala de antologia de contos, eu perguntei para a professora se lembrava do seu significado. Ela me disse que se lembrava de ter falado disso, mas que não sabia direito. Eu falei de seleta e mencionei a antologia poética de Vinícius de Moraes. Aí, Virgínia disse ter se lembrado (Diário de pesquisa, 24/11/03).

O esclarecimento do conceito *antologia* foi útil para que Virgínia pudesse atribuir sentido a um título que antes não lhe oferecia informação alguma por falta de conhecimento do seu significado. Embora a professora não lembrasse dele no encontro seguinte, ela conseguiu, com ajuda da relembração da pesquisadora, saber de que falavam os autores quando mencionavam o termo *antologia*. Essa relembração do conceito constituiu um andaime significativo para dar coerência ao processo de leitura e para favorecer tanto a atribuição de sentidos quanto o enriquecimento da bagagem de conhecimentos da professora, como leitora em formação.

É possível que hoje Virgínia não lembre todas as características que deve ter um poema para ser *soneto*. De fato, em nosso trabalho, estávamos interessados na resposta semântica ao texto, sem enfatizar seu aspecto formal. Mas, no momento da leitura, foi importante que a professora conhecesse o significado do conceito *soneto*,

pois, olhando a estrutura de outros sonetos, ela pôde reconhecer as características comuns ao poema lido, atribuir sentido ao título deste e ser consciente das suas particularidades.

Outro exemplo muito significativo de esclarecimento de conceitos aparece na sessão de leitura do conto de Câmara Cascudo, *Quirino, vaqueiro do rei* (12/11/03). Quando apresentamos para Virgínia o livro *Contos tradicionais do Brasil* (1986), a professora falou do autor como um folclorista importante, mas disse não ter lido nenhum dos seus contos. Quando lhe perguntamos se os seus alunos haviam lido contos de Cascudo na escola, a professora falou das atividades que realizam na semana do folclore, mas, muito em geral, sem conseguir especificá-las e sem mencionar livro algum. Referiu-se ao significado de *tradicional* falando em “rigidez” e “cobrança”. Nós decidimos, nesse caso, retomar essas previsões e esclarecer esse conceito depois da leitura do conto, objetivando ter mais elementos para confrontar as idéias e conhecimentos de Virgínia. Então, na instância da pós-leitura, pedimos novamente que a professora falasse a respeito do título do livro, *Contos Tradicionais do Brasil*. Virgínia disse não saber e depois falou do passado, das coisas que hoje já não acontecem. Perguntamos-lhe o que ela tinha pensado antes a respeito do título. Ela falou novamente sobre rigidez, exigência, correção, ensino tradicional. Nós tentamos esclarecer o conceito falando dos contos tradicionais, exemplificando, e explicando-lhe por que é que chamamos de *tradicional* o ensino rígido a que ela tinha se referido. Falamos também sobre costumes e tradição oral.

Neste caso, as idéias prévias da professora dificultavam o acesso ao livro de Cascudo. Embora ela soubesse que o autor era um importante folclorista, desconhecia o significado de *folclore* e relacionava o *tradicional* com um conceito equivocado. Virgínia leva consigo o peso do ensino tradicional. Cresceu com isso e

deseja tentar superá-lo como professora. Referindo-se ao ensino tradicional depois de ler um conto tradicional que nada nos diz sobre aquele tipo de ensino, a professora parece confirmar as palavras de Vigotsky (2003, p. 76) a respeito de que “o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber”. Depreende-se daí a importância dos andaimes oferecidos, da possibilidade de compartilhar experiências que passarão a fazer parte, depois, da experiência pessoal de Virgínia. Tendo ouvido explicações e exemplos, tendo lido contos tradicionais, tendo podido intercambiar idéias e conceitos com leitores experientes, a professora poderá fazer seu, um saber que antes lhe era alheio.

3.3.2 Para se projetar na história: favorecimento da relação texto-vida

Nem sempre os leitores em formação, com pouca experiência de leitura de literatura, conseguem estabelecer, sozinhos e espontaneamente, relações entre os textos e a própria vida, identificar-se com alguns personagens, imaginar o que fariam se fossem eles, atribuir sentido a tudo quanto é lido... É por isso que o papel do mediador é fundamental no processo de formação leitora. Nesse sentido, muitas das perguntas que nós elaboramos para trabalhar com Virgínia funcionaram como andaimes que fizeram com que ela pudesse projetar-se nas histórias lidas.

Ao falar da projeção da professora, estamos utilizando só uma das diversas acepções que o termo *projeção* admite no campo da Psicologia, desconsiderando assim a definição psicanalítica adotada por Freud, a qual pressupõe uma defesa, uma atribuição ao outro – pessoa ou coisa – de qualidades, sentimentos e desejos

que o sujeito recusa ou desconhece de si mesmo (LAPLANCHE e PONTALIS, 1992). Referindo-nos, então, à projeção de Virgínia nas histórias lidas, estamos considerando o seguinte processo:

O sujeito assimila-se a pessoas estranhas ou, inversamente, assimila a si mesmo pessoas, seres animados ou inanimados. Diz-se assim correntemente que o leitor de romances se projeta neste ou naquele herói e, no outro sentido, que La Fontaine, por exemplo, projetou nos animais das suas *Fábulas* sentimentos e raciocínios antropomórficos. Esse processo deveria antes ser classificado no campo de aquilo que os psicanalistas chamam de *identificação* (LAPLANCHE e PONTALIS, 1992, p. 375, grifos dos autores).

Encontramos claros exemplos de perguntas que possibilitam essa projeção da professora na sessão de leitura do conto *A aventura de uma banhista*, de Italo Calvino (05/11/03). Na instância de pós-leitura perguntamos a Virgínia o que ela teria sentido (e feito), na situação da protagonista. A professora respondeu: “Com certeza, faria a mesma coisa. Não teria coragem de sair da água, de jeito nenhum; exceto se alguém conhecido estivesse na praia”. Disse que achava aquela uma situação muito difícil e depois falou sobre o perigo: “Se eu me sentisse em perigo, ia tentar dar um jeito para não arriscar a vida só por ter vergonha”. Já no final do encontro, fizemos uma última pergunta: Aconteceu com você alguma coisa pela qual tenha sentido vergonha, refletido muito, se sentido desprotegida...?

Virgínia ficou me olhando, como sem compreender, e eu expliquei para ela a idéia da pergunta (se, além da praia, alguma vez tinha se sentido envergonhada, desprotegida...). Virgínia entendeu e exclamou: “Muitas! Senti-me pequena demais, insignificante, como um verme, lá embaixo mesmo. Eu caio, mas, mais tarde, alguém pega a

mão e segura você”. Começou a me contar que ontem mesmo tinha se sentido assim: “Uma pessoa a quem você se dedica muito faz de conta que não te conhece. Eu peguei minhas coisas e saí. Como as pessoas machucam! Ainda que eu fiz o bem... Isso passa e eu fico sem saber o que fazer”.

Virgínia parecia muito à vontade falando comigo, revelando a sua tristeza. Falou da falta de amor próprio, da necessidade de se valorizar. Voltando a relacionar a situação do conto com a dela, disse: “É mais fácil uma pessoa estranha chegar perto que aquelas a que eu me dedico. Isso magoa”. Eu falei para ela, valorizando a sua possibilidade de registrar esses sentimentos e compartilhá-los. Virgínia lembrou o final do conto e sorriu dizendo: “Ela sentiu o valor que ela tinha porque recebeu ajuda”. Eu assinali que talvez tivesse se sentido cuidada e respeitada. Virgínia assentiu e afirmou: “Alguém vai me ajudar. De repente eu desabafei!”. Eu disse para ela que era bom desabafar e que eu gostava de escutá-la. Ela ficou refletindo nas relações que tiveram todas as leituras que eu fiz até agora com a vida dela: “Tudo tem a ver!” (Diário de pesquisa, 05/11/03).

Como podemos ver, ambas as perguntas apontavam aos sentimentos da professora. De um lado, a que imaginasse o que tivesse sentido no lugar da protagonista; de outro, as coisas que já sentiu em ocasiões similares. Essas perguntas ajudaram Virgínia a falar sobre ela, a ressignificar a história lida relacionando-a com as próprias experiências. Projetando-se na história, a professora encontrou-se com ela e conseguiu compartilhar esse encontro com outrem. Nessa sessão, ela ressignificou as leituras feitas até então e conseguiu perceber – e sentir! – que a literatura e sua vida não são tão distantes quanto ela acreditava.

Perguntar, antes de ler os textos, quais são os sentimentos que os títulos geram no leitor também favorece a projeção, a relação, o encontro pessoal... A respeito das idéias e dos sentimentos que o título *Felicidade Clandestina* havia provocado nela, Virgínia começou a falar sobre a felicidade de um amor escondido. Contou que ela já havia tido um amor clandestino e que tinha sido “ótimo” (28/10/03). Depois, a partir da pergunta sobre o que ela havia gostado mais no conto, Virgínia falou da felicidade: “Gostei da persistência da menina. Eu não voltaria, mas ela

voltava em busca da felicidade e não ia desistir”. Nesse caso, a professora não só se projetou na história, mas conseguiu diferenciar-se da personagem entendendo que as atitudes de ambas são diferentes e que ela gostaria de possuir a persistência da menina na sua busca da felicidade.

Vejamos, como último exemplo, uma pergunta muito simples que também favorece o engajamento do leitor – ou ouvinte – com as histórias lidas – ou escutadas: o que você imaginou, enquanto eu lia a história? Isso foi o que aconteceu na sessão de leitura de *Quirino, vaqueiro do rei*, de Câmara Cascudo, a partir daquela pergunta:

Virgínia disse que tinha imaginado muito, que a história “leva ao dia-a-dia”. Falou muito da mentira: “Às vezes preciso mentir, mas é melhor dizer a verdade”. Contou-me que já foi descoberta depois de ter mentido e disse que agora mente só quando sente que está em perigo; um pouquinho, mas não descaradamente. Falou da importância de reconhecer os próprios erros. Relacionou a atitude de Quirino, de duvidar muito sobre a maneira de dizer as coisas, com a que ela tinha adotado, e disse: “Vejo que levou a nada a mentira”. Eu lhe perguntei se já tinha pensado nisso antes ou se o conto tinha feito ela refletir a esse respeito. Virgínia disse que já tinha pensado, mas o conto tinha feito com que ela refletisse mais. Falou da importância de não perder a confiança das pessoas: “Se você mente uma vez, depois ninguém vai acreditar” (Diário de pesquisa, 12/11/03).

Mais uma vez, a professora comparou-se com o protagonista; refletiu sobre as atitudes dele e sobre as que ela costuma tomar a respeito da mentira. Orgulhou-se da maneira de agir do personagem ficcional, conseguindo, a partir da história, avaliar suas próprias ações. No final do encontro, outra pergunta gerou novas reflexões, relacionadas com as anteriores:

[...] Eu perguntei para Virgínia o que achava do personagem do fidalgo e ela disse: “Ficou impressionado porque ele pensava que Quirino, negro e empregado, ia mentir. O Rei arriscou muito. Eu não o faria. Eu não boto as mãos no fogo por ninguém; já fiz isso e todas as vezes me queimei”.

Falamos muito da perda da confiança e a professora afirmou que ela também não merecia confiança de ninguém e que “a vida se torna muito cruel”. Mencionou a política para exemplificar sua incredulidade e sua decepção por ter acreditado nas pessoas.

Eu lembrei que ela tinha falado da importância de sempre dizer a verdade e Virgínia disse que ela tenta passar isso para os outros, embora às vezes minta. Exemplificou falando de nós: “Eu não menti para você e lhe disse que não gosto de ler. Mas para os meus alunos eu minto um pouco, porque se a professora não gosta de ler... eles vão se espelhar. Eles precisam ler”.

Achei muito interessante tanto a projeção que a professora fez, quanto a reflexão sobre a mentira e a confiança que o conto gerou nela (Diário de pesquisa, 12/11/03).

Tal como consta nas notas do diário daquele dia, consideramos muito interessante o fato de que a professora, a partir da leitura do conto e das perguntas realizadas, tenha podido se projetar na história, refletindo sobre sua sinceridade conosco e sua necessidade de mentir para os alunos. Mentir não é coisa boa, mas ler o é, e as crianças “precisam ler”! Assim, essas reflexões de Virgínia levaram-na a problematizar aspectos da sua vida pessoal e profissional, fazendo com que ela se encontrasse com as próprias contradições: *reconheço a importância de falar a verdade, mas às vezes minto; reconheço a importância de gostar de ler para ensinar a ler, mas não gosto*. O fato de ter tornado conscientes essas contradições é um passo importante para poder superá-las.

3.3.3 Diferentes andaimes para cada tipo de texto

Sabemos que a leitura de textos literários difere muito da dos textos teóricos. Variam os objetivos do leitor (e do autor!), as emoções, a compreensão, a atribuição de sentidos... Por conseguinte, se a recepção é diferente, o tipo de andaimes oferecidos também o será.

Efetivamente, na leitura do livro *Como um romance*, de Daniel Pennac a andaimagem objetivava menos o engajamento emocional e o estabelecimento da relação texto-vida do que a compreensão do conteúdo e o estabelecimento de relações com a prática leitora e profissional de Virgínia. No entanto, as diferenças diluem-se por momentos, levando em conta, como já foi dito, que o livro teórico parece um romance, gera emoções, e convida a empolgar-se com ele como muitas histórias de ficção.

Mas, voltando ao tipo de andaime que oferecemos para sua leitura, transcreveremos aqui parte da primeira sessão de leitura do livro teórico, que exemplifica e sugere a necessidade de esclarecer conceitos, posição dos narradores, situações em que acontecem os fatos etc. Os números que aparecem no diário indicam os capítulos que estão sendo comentados, dos quais transcrevemos fragmentos que facilitarão a leitura das notas de campo.

3. *Sejamos justos. Nós não havíamos pensado, logo no começo, em impor a ele a leitura como dever. Havíamos pensado, a princípio, apenas no seu prazer. Os primeiros anos dele nos haviam deixado em estado de graça. O deslumbramento absoluto diante dessa vida nova nos deu uma espécie de inspiração. Para ele, nos transformamos em contador de histórias. E essa era uma aptidão em que nos*

desconhecíamos. O prazer dele nos inspirava. A felicidade nos dava fôlego... Como o velho Tolkien para seus netos, inventamos para ele um mundo. Na fronteira entre o dia e a noite, nos transformávamos em romancistas, só dele [...] E mesmo se não contássemos histórias, mesmo se nos contentássemos em ler em voz alta, nós, ainda assim, teríamos sido o romancista dele, o contador único por quem, no final de cada dia, ele escorregava dentro dos pijamas do sonho antes de se dissolver nos lençóis da noite. Melhor éramos o Livro. [...] (PENNAC, 1993, p. 17-18).

Eu perguntei para Virgínia: Quem são nós? Quem é ele? Ela respondeu com dúvida: “Nós, o leitor; não sei, está tudo descontrolado”. Eu reli o texto enfatizando no ato de ler para alguém de noite e perguntando-lhe quem poderia ser a pessoa que escuta e quais as pessoas que lêem. Chegou, com muita ajuda, a dizer que se tratava do filho e dos pais. Eu expliquei-lhe a idéia de Pennac, de que eles representavam o *livro* para o leitor. Virgínia disse ter entendido e gostado dessa idéia.

4. [...] Assim, ele descobriu a virtude paradoxal da leitura que é nos abstrair do mundo para lhe emprestar um sentido.

Ele retornava mudo dessas viagens. De manhã, passávamos a outras coisas. Para dizer a verdade, não procurávamos saber o que ele havia ganho, por lá. Ele, inocentemente, cultivava esse mistério [...] Nós abrimos formidavelmente seu apetite de leitor.

A tal ponto, lembremos, a tal ponto que ele tinha pressa em aprender a ler! (PENNAC, 1993, p. 19-20).

Reli a parte em que o autor afirma: *Assim, ele descobriu a virtude paradoxal da leitura que é nos abstrair do mundo para lhe emprestar um sentido*. A professora disse não ter compreendido e eu expliquei o paradoxo utilizando exemplos da sua própria leitura, durante a *degradação literária*.

Virgínia falou sobre o final do capítulo: “Os pais liam para ele porque ele não sabia. Histórias imaginárias”. Conversamos sobre a intimidade da leitura, a relação do leitor com as personagens e o silêncio prazeroso, depois de acabar o livro.

5. *Que pedagogos éramos, quando não tínhamos a preocupação da pedagogia! (PENNAC, 1993, p. 21, Capítulo 5 completo).*

Eu tive que voltar ao capítulo anterior para esclarecer esta idéia e apresentar para Virgínia diferentes exemplos. Ela disse: “Aprender sem ensinar... Interessante”.

6. *Ei-lo agora, adolescente recluso em seu quarto, diante de um livro que não lê. Todos os seus desejos de estar longe erguem, entre ele e as páginas abertas, uma tela esverdeada que perturba as linhas. Ele está sentado diante da janela, a porta fechada às costas. Página 48. Ele não tem coragem de contar as horas passadas para chegar a essa quadragésima oitava página [...] E segue-se um bloco de doze páginas! Doze páginas de tinta preta! Falta de ar! Ufa, que falta de ar! Merda, puta que pariu! Ele xinga. Muitas desculpas, mas ele xinga. Livro filho da puta, burro. Página quarenta e oito... Se ao menos conseguisse lembrar do conteúdo dessas primeiras quarenta e oito páginas! [...] – Quinze dias? Quatrocentas páginas (quinhentas) pra ler em quinze dias! Mas nós não vamos a conseguir nunca, Professor! Professor não negocia.*

Um livro é um objeto contundente e um bloco de eternidade. É a materialização do tédio [...]

Suas pálpebras anunciam a iminência do naufrágio. O rochedo da página 48 abriu uma brecha sob a linha-d'água de suas resoluções.

O livro o arrasta.

Eles afundam (PENNAC, 1993, p. 22-24).

Virgínia começou a dizer o que tinha entendido: “Não gosta do livro, tem pouco diálogo, não se lembra mais do que leu, xinga...”

[...] Eu fui relendo algumas partes e ajudei Virgínia a entender que a criança dos capítulos anteriores era o adolescente deste capítulo (e do primeiro!). Ela disse: “Ah, agora estou entendendo! Não é mais a criança, é adolescente, xinga, que gostaria de entender o que lê, mas não entende”. Eu lhe perguntei por que o adolescente tinha que ler o livro. Virgínia falou do professor: “Como diz aí: o professor não negocia”. Pediu-me ajuda para entender o que significava *O livro o arrasta. Eles afundam*. Eu falei de metáfora, relendo os últimos parágrafos, lentamente, e procurando esclarecer algumas idéias contidas neles. A professora começou a falar (parecia se sentir aliviada): “Afunda: lê por obrigação, não por prazer. Sente-se saturado, tem que ler e não quer”.

Virgínia pediu-me para “deixar aqui”, porque era meio dia e tinha que sair para almoçar e dar aulas. Disse que gostou de descobrir o que vamos lendo. Eu lhe perguntei o que tinha ficado nela, da leitura de hoje. A professora disse: “Vamos parando para interpretar, isso é legal. É importante entender, me interessar pela leitura; ler por ler não adianta. Quando consigo entender (embora não entenda tudo), posso sentir prazer. A gente está dando essa parada; você me ajuda porque me pergunta, me indica os caminhos” (Diário de pesquisa, 24/11/03).

A fala da professora, no último parágrafo indica os avanços concretos que ela estava conseguindo em relação à sua recepção da leitura e assinala que os objetivos, tanto os nossos quanto os dela, estavam se cumprindo. Nesse dia, o trabalho foi intenso. Nós nos demos conta de que a leitura do livro todo levaria mais tempo do que tínhamos planejado. Mas, achamos muito produtiva a tarefa, e o interesse de Virgínia contribuiu para o aprofundamento de cada tópico e para a possibilidade de explicar, perguntar, ampliar informações, relacionar, comentar, reler, ressignificar as leituras anteriores... Assim sendo, despreocupamo-nos com o tempo e decidimos ir avaliando a quantidade de capítulos a ler, segundo o ritmo e as características de cada encontro. Isso é uma amostra da necessidade de sermos

flexíveis, das características diferentes dos andaimes requeridos e da necessidade de um mediador para que Virgínia pudesse acessar a leitura. De fato, a professora manifestava, nos encontros de leitura do livro teórico, estar valorizando muito a possibilidade de se deter para perguntar, “interpretar” e sintetizar as idéias dos textos. Assim mesmo, mostrava-se dependente da nossa ajuda para atribuir sentido ao conteúdo lido.

As diferenças na recepção do texto por parte da professora fizeram com que toda a metodologia de trabalho também se modificasse.

É difícil transcrever tudo o que conversamos e refletimos a partir da leitura do livro de Pennac. Eu vou escrevendo algumas coisas e depois tento descrever o encontro, ampliando as minhas notas manuscritas. Como se trata de uma leitura teórica, vamos nos detendo mais no conteúdo (Diário de pesquisa, 01/12/03).

A andaimagem consistiu, então, em *acompanhar* de perto a leitura da professora, em esclarecer suas dúvidas, em reler partes incompreendidas, em ampliar informações oferecidas pelo autor e desconhecidas pela leitora, em explicitar relações entre o leitor do texto e a prática de Virgínia como leitora em formação... Em ajudar a construir sentidos, a partir dos conhecimentos e experiências que a professora já possuía, em mostrar-lhe que ela é capaz de ler e compreender um livro completo.

Essa andaimagem fez com que Virgínia avançasse em uma zona de desenvolvimento proximal não percorrida antes, tendo-se como ganho a familiarização com conceitos, como *livro, romance, narrador, leitor, releitura, pedagogia...*; o conhecimento da existência de diversos autores, como *Balzac,*

Flaubert, Pascal, Süskind, Tolstoi, Calvino, García Márquez...; o contato com personagens da literatura universal, como *Madame Bovary, Anna Karenina, Jean-Baptiste Grenouille, Aureliano Buendía...*; e a leitura e compreensão de um livro completo.

3.3.4 Formação de uma professora leitora

Ao longo do trabalho compartilhado, tudo o que Virgínia ia adquirindo em relação ao seu processo de formação leitora enriquecia também sua formação profissional. Muitas vezes espontaneamente, e outras vezes respondendo às nossas perguntas, a professora comparava a sua prática leitora com a dos seus alunos e refletia acerca das suas aulas de leitura. Voltando à idéia de Vigotsky sobre a necessidade da experiência para adquirir o saber (2003), podemos dizer que, a partir de novas experiências pessoais, Virgínia estava construindo novo saber profissional. Portanto, vivenciando diferentes situações de leitura, a professora conseguia refletir sobre as vivências das crianças e a possibilidade de modificar alguns aspectos da própria prática pedagógica para acompanhar melhor o processo de formação leitora dos seus alunos.

Na sessão de leitura de *A colcha de retalhos*, de Silva e Silva (1995), Virgínia afirmou que seus alunos teriam reagido da mesma forma que ela, relacionando o conto com a vida deles. Disse que eles encontram sempre alguma relação e que, às vezes, ela tem que lhes pedir para “parar e voltar para o tema” (10/11/03). Nessa sessão, falamos muito das diferentes *viagens* que as pessoas podem fazer a partir

da mesma leitura, segundo a história de vida de cada um. Vemos, então, como a professora conseguia entender melhor o que acontece com o processo leitor dos seus alunos, a partir de ter vivenciado – ela mesma – situações similares. Mas é significativa, também, essa necessidade de “voltar para o tema”, porque faz parte da idéia de ensino com a qual a professora vem trabalhando durante todos esses anos: falar da vida pessoal, dos sentimentos, das lembranças que a leitura provoca é fugir do tema, do trabalho sério, do currículo a seguir... Essa idéia faz parte do *ensino tradicional* que Virgínia vivenciou e que, aos poucos, está tentando modificar. De fato, colocando-se no lugar dos alunos e do que a leitura poderia provocar neles, a professora estava começando a compreender que o trabalho em sala de aula pode, sim, ir “além do tema”.

Embora encontrasse muitas semelhanças, Virgínia também estabelecia diferenças entre ela e as crianças, manifestando as próprias limitações para soltar a imaginação a partir da leitura. Depois de ler *Para pintar o sete*, de Teresa Noronha (1995), uma das perguntas que fizemos para Virgínia foi: aonde será que vai a cor azul noite, depois que amanhece o dia? A professora mostrou-se duvidosa e respondeu: “Estará coberto pelas nuvens; escondido. Só Deus sabe! Nem eu sabia! Os meus alunos diriam tanta coisa!” (19/11/03). Nesse momento, nós assinalamos que ela também podia imaginar o que quisesse, como o fazem seus alunos.

Os nossos andaimes apontavam tanto a motivar a professora para imaginar e valorizar as suas possibilidades criativas quanto a oferecer-lhe ferramentas que fossem úteis para a sua prática profissional. No final daquela sessão, nós retomamos a fala de Virgínia acerca das atitudes e capacidade dos seus alunos e, então, ela começou a imaginar a possibilidade de fazer, com eles, um trabalho similar ao que nós tínhamos feito nesse dia com o livro *Para pintar o sete*.

Já com a leitura do livro teórico, aprofundou-se essa relação entre a formação leitora e a formação profissional, porque o conteúdo do texto explicita as dificuldades do processo de formação leitora, tanto para os aprendizes quanto para os pais e professores. O relato do acontecido depois da leitura do Capítulo 16 de *Como um romance*, de Daniel Pennac, ilustra o duplo papel de Virgínia, como leitora e professora em formação:

16. [...] *Se, entretanto, o prazer de ler ficou perdido (se, como se diz, meu filho, minha filha, os jovens não gostam de ler), ele não se perdeu assim tão completamente.*

Desgarrou-se, apenas.

Fácil de ser reencontrado.

Ainda que seja preciso saber por qual caminho procurá-lo, e para fazê-lo, enumerar algumas verdades sem relação com os efeitos da modernidade sobre a juventude. Algumas verdades que nos concernem. E só a nós... que afirmamos “gostar de ler”, e que pretendemos partilhar esse amor (PENNAC, 1993, p. 43, grifo do autor).

Eu perguntei para Virgínia se tinha entendido o texto; ela ficou olhando a página e me disse: “Mais ou menos”. Eu lhe propus relê-lo e o fiz pausadamente. Quando eu acabei a releitura, a professora disse: “Como fazer para recuperá-lo, para que o adolescente volte a gostar de ler?”. Começou a falar de dinâmicas que os professores poderiam fazer para que o aluno goste de ler, “para que sinta prazer. A gente faz resgatar esse prazer”. Eu perguntei o que ela faria com seus alunos para consegui-lo e me respondeu: “Alguma coisa que seja do interesse deles. Assim, vão querer ler, descobrir”. Referindo-se de novo ao texto, Virgínia disse: “Querem resgatar aquilo que está perdido”. Deu o exemplo de si mesma lendo o jornal e se detendo somente no que é do seu interesse. Depois falou novamente dos alunos. Eu lhe perguntei se, no seu caso, ela estava se interessando na leitura que estávamos fazendo. Respondeu-me que sim, que estava conseguindo interpretar. Eu falei também da relação dos textos com a vida dela, além da interpretação, e Virgínia começou a relembrar as histórias que “ficaram nela” (a das *fogueirinhas*, a do ladrão que a velhinha chamou de *meu filho*). Eu mencionei também o conto de Clarice Lispector, *Restos do Carnaval*, a partir do qual Virgínia tinha falado muito da infância dela. Ela assentiu e lembrou partes desse conto. Falou, mais uma vez, dos alunos e da importância de relacionar as leituras com a vida deles (Diário de pesquisa, 01/12/03).

Perguntando o que Virgínia faria para resgatar o prazer de ler dos alunos e perguntando, também, sobre o próprio interesse pela leitura, estávamos favorecendo a identificação da professora com ambos os sujeitos da relação pedagógica – quem ensina e quem aprende a ler. De fato, no momento da leitura, Virgínia pedia ajuda para compreender o texto e utilizava os andaimes oferecidos para atribuir sentido àquilo que estava lendo. Mas, depois de compreender o conteúdo lido, a professora colocava-se no seu papel docente e estabelecia relações com a prática leitora dos seus alunos e a própria prática profissional:

23. Ora, este prazer está bem próximo. Fácil de reencontrar. Basta não deixar os anos passarem. Basta esperar o cair da noite, abrir de novo a porta do seu quarto, nos sentarmos à sua cabeceira e retomarmos nossa leitura em comum [...].

Na noite seguinte, mesmos encontros. E mesma leitura, provavelmente. Sim, há chances de que ele nos reclame o mesmo conto, coisa de provar a si mesmo que não estava sonhando na véspera, e que nos faça as mesmas perguntas, nos mesmos lugares, apenas pela alegria de nos escutar lhe dando as mesmas respostas. A repetição é confortadora [...].

Uma noite, porque pulamos uma linha, vamos escutá-lo gritar:

– Você pulou um pedaço!

– O quê?

– Você passou, você pulou um pedaço!

– Mas não, eu garanto...

– Me dá!

*Ele vai nos tomar o livro das mãos e, com um dedo vitorioso, mostrará a linha pulada. **Que vai ler em voz alta.***

É o primeiro sinal.

Outros seguirão. Ele vai pegar o hábito de interromper nossa leitura [...] (PENNAC, 1993, p. 56-58, grifo do autor).

Quando acabei a leitura do texto, Virgínia disse: “Foi grande, não é? Não entendi essa parte que diz *você pulou um pedaço*”. Eu reli o fragmento, expressivamente, enfatizando a atitude do menino em querer demonstrar que o adulto tinha pulado uma linha no texto. A professora contou que uma vez aconteceu isso com ela: “Uma vez eu pulei, sem querer. Aí, começaram a gritar, *Professora! Você pulou um pedaço!* Prestam atenção realmente, porque gostam da história que estão ouvindo”. Continuou falando dos seus alunos, da sua reação frente à leitura da professora: “Ficam questionando. Sempre há palavras que têm a ver com eles, então interrompem a gente para

perguntar. O que eu tinha programado já não é do mesmo jeito! Eu explico, voltamos ao texto... Interrompem muito mesmo!”. Falamos dessas interrupções e da necessidade dos alunos de esclarecer as coisas para poder acompanhar a leitura do texto. (Diário de pesquisa, 03/12/03).

Essa relação entre ambas as práticas de Virgínia foi claramente explicitada na sua fala, na semana seguinte: “O que eu estou fazendo com meus alunos, eu quero fazer comigo; ler de novo várias vezes para conseguir entender” (12/12/03).

Também encontramos um exemplo interessante da relação entre o papel de leitora de Virgínia e o seu papel de professora na sessão de leitura do conto *Um nó na cabeça*, de Rosa Amanda Strausz (1998). Depois da nossa leitura, a professora disse que tinha gostado do conto, mas que não achava uma boa idéia lê-lo para os seus alunos.

Gostei. Agora, se for para eles... É muito bom, mas é melhor um conto menor. [Meus alunos] não têm atenção nenhuma; ficam agoniados, não se concentram. Uma história curta prende mais a atenção deles. Esse conto [*Um nó na cabeça*] é ideal para ler lá na frente (16/04/04).

O conto era extenso e é provável que os alunos de Virgínia não estivessem acostumados a se manterem atentos a um conto durante muito tempo. Mas, nesse momento, nós acreditamos que a professora, como leitora, tinha sentido aquela *agonia*, aquela dificuldade de concentração que acreditava que seus alunos pudessem sentir a partir da leitura daquele conto.

Consideramos significativo o fato de a professora não selecionar esse conto para as crianças, uma vez que parecera cansativo para ela. Embora esse cansaço não

tenha sido explicitado por Virgínia, foi percebido por nós a partir das atitudes dela durante nossa leitura. Então, projetando-se como leitora nas vivências das crianças, a professora escolheu não as submeter à *agonia* de um texto cansativo. Ela não teria conseguido ler esse conto transmitindo a alegria e o prazer de ler. Nosso andaime consistiu, nesse caso, em perguntar para Virgínia se achava que, além do tamanho, os alunos gostariam da história. Isso fez com que a professora refletisse sobre o conteúdo do conto e chegasse à conclusão de que as crianças gostariam do conto, porque “tem muita coisa para perguntar, muita coisa para falar. Ficariam na expectativa” (16/04/04). Assim sendo, ela não desvalorizou o conto e considerou a possibilidade de lê-lo com seus alunos “lá na frente”, quando tivessem possibilidades de se concentrar em textos mais extensos.

No entanto, um mês e meio depois (02/06/04), os alunos de Virgínia mostraram-se capazes de ouvir um texto longo, com atenção e prazer, na sessão em que a pesquisadora leu *Marco e Apolo*, de Cristina Porto (2001). Tanto gostaram dele que, na semana seguinte, pediram a releitura do conto. E, mais uma vez, o ouviram com atenção e desfrutaram da história. Mas, quem estava lendo era uma leitora experiente que não transmitia cansaço nem preocupação a respeito da extensão do conto. Depreende-se daí, mais uma vez, que o leitor, como modelo, influi fortemente na recepção da leitura dos leitores em formação.

3.4 Diferentes situações de leitura

Había una vez un niño... que estaba con un adulto...y el adulto tenía un libro... y el adulto leía. Y el niño, fascinado, escuchaba cómo la lengua oral se hace lengua escrita. La fascinación del lugar preciso donde lo conocido se hace desconocido. El punto exacto para aceptar el desafío de conocer y crecer.

Emilia Ferreiro

Como leitora em formação, Virgínia dependia dos nossos andaimes para construir os sentidos dos textos lidos. E quando lia sozinha, em casa, ela procurava criar estratégias próprias para facilitar a sua leitura. Assim sendo, a professora passou por diferentes estágios e situações de leitura; a partir do trabalho compartilhado, ela foi descobrindo e elaborando estratégias para se aproximar dos textos, para encontrar-lhes sentido, para sentir o prazer de ler.

3.4.1 Dependência e solidão

Já foram relatadas, na seção anterior, muitas situações em que Virgínia dependia dos andaimes oferecidos para poder atribuir sentido aos textos lidos. Mas, o que pretendemos fazer agora é enfatizar as diferentes situações de leitura, focalizando os diferentes caminhos seguidos na busca da autonomia da professora como leitora de literatura.

Vejamos três situações nas quais se pode ver, claramente, a dependência em um leitor mais experiente, por parte de Virgínia, para poder compreender os textos e atribuir-lhes sentido:

Virgínia gostou do conto *Felicidade Clandestina*. Solicitou-me ajuda para se expressar e eu lhe ofereci diferentes andaimes, facilitando assim a sua leitura:

- Li novamente as partes em que a narradora compara atitudes da sua infância com atitudes “atuais”, adultas.
- Assinalei o paralelo entre os amores (pelo livro e pelo amante).
- Fiz com que Virgínia refletisse sobre o final do conto para que pudesse captar esse paralelo.
- Assinalei a relação da personagem desse conto com a do relato de Galeano (Lucia), mostrando como é que ficam nas pessoas, ao longo da vida, as histórias dos livros lidos na infância (Diário de pesquisa, 28/10/03).

Ao escutar o título *Já não tenho lágrimas*, a professora não soube fazer previsões: “Não sei mesmo”. Mas, quando eu perguntei, de novo, se não conseguia imaginar alguma coisa, Virgínia disse: “De tanto sofrimento, chorou tanto que já não sabe mais chorar”.

Acho significativa a dúvida que ela tem sobre suas idéias. Parece-me como se tivesse medo de falar uma coisa errada. Mas, quando eu a incentivo para falar, Virgínia consegue transmitir idéias que são pertinentes ao tema em questão (Diário de pesquisa, 17/11/03).

[Capítulo 25 de *Como um Romance*]. A respeito do final, Virgínia disse que tinha gostado da última oração [*Porque as suas infelicidades simétricas vêm daí: Emma é capaz de olhar seu prato como um livro, e ele, seu livro como um prato*]. Mas, quando eu lhe perguntei por que é que Emma via o prato como um livro, ela respondeu: “Ave Maria! Sei não!”. Relemos juntas o texto e eu fui fazendo mais perguntas, por exemplo: Por que o autor acha que o menino olha o livro como um prato? A professora não conseguiu entender com facilidade. Conversamos muito, falando dos pratos vazios, da leitura de desenhos e, assim, ela foi construindo suas idéias acerca do texto. Falou da possibilidade de Emma de atribuir sentido aos desenhos, pelo seu gosto de ler, e da relação entre o livro do menino e um prato vazio porque “não atribui sentido ao que está lendo!”. (Diário de pesquisa, 12/12/03).

Nessas três situações, a pesquisadora relia, perguntava, explicava, oferecia exemplos, para facilitar a leitura da professora. Mas, o que acontecia quando

Virgínia se encontrava só, de frente com um livro? Ela lia para si, em voz alta, fazendo com que a sua voz a acompanhasse na leitura.

Na sessão em que lemos *O direito de ler em voz alta*, do livro de Pennac (27/02/04), Virgínia disse que ela gosta mais de ler em voz alta do que em silêncio.

Vou entendendo mais. A gente faz isso, pede que o aluno leia silenciosamente. Mas eu gosto de ler assim para mim, porque só com os olhos não consigo entender. Tenho que escutar minha voz! Assim me concentro melhor; é como se minha voz explicasse; do mesmo jeito que quando você lê e eu sinto que está explicando. Silenciosamente me dá sono e não entendo nada.

A partir da fala da professora, podemos caracterizar a sua abordagem para compreender o texto como sendo uma leitura gregária. Portanto, Virgínia lê em voz alta para si quando está sozinha, pois é a maneira que encontra para se acompanhar no processo de leitura; mas, por enquanto, ela prefere a presença de outrem, uma voz externa que lhe ofereça a segurança que ela ainda não conseguiu sentir no seu encontro com os textos.

Antes de reler o conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector (04/03/04), propusemos a Virgínia que o lesse em voz alta, lembrando o que ela tinha dito a esse respeito, no encontro anterior. A professora sorriu; pareceu não gostar muito da idéia, mas aceitou perguntando: “É grande?”

Virgínia lia e interrompia-se em alguns parágrafos para explicar o que tinha entendido, continuando logo a leitura. Às vezes, mostrava-se um pouco confusa com algumas palavras, mas a leitura foi boa, expressiva por momentos. Depois de ler o conto, a professora disse que, lendo em voz alta, tinha conseguido entender melhor:

“Eu leio, me organizo, me perco menos”. Disse também que, quando a pesquisadora lia para ela, tinha vezes em que se perdia e tinha que lhe pedir explicações.

No entanto, depois dessa sessão, Virgínia não aceitou novamente a proposta de ler em voz alta. Ela continuava falando dos aspectos positivos desse tipo de leitura quando lia só, em casa: “Eu reli os contos para mim, mas em voz alta. Eu já disse para você que só consigo entender quando escuto a minha voz” (10/05/04). Porém, durante os encontros preferiu que a pesquisadora lesse para ela, argumentando que gostava muito de ouvi-la ler e de lhe fazer perguntas.

Em alguns casos, nós insistimos para que Virgínia lesse em voz alta, levando em conta os bons resultados e a indicialidade da sua fala, que sugeria aspectos positivos da leitura para si. Mas, decidimos respeitar a negativa da professora, levando em conta que os processos não são lineares, e que os leitores precisam do seu tempo para adquirir prazer, segurança e autonomia em sua atividade leitora.

Igualmente, consideramos que o fato de Virgínia ler livros em casa e encontrar a maneira de se concentrar melhor, de compreender, de desfrutar deles, foi um avanço importante no seu processo de formação como leitora.

3.4.2 Releitura

Falamos, no Capítulo 2, da importância da releitura, dos reencontros que ela permite, das ressignificações que possibilita. Analisaremos agora diferentes situações de releitura suscitadas ao longo do trabalho realizado com Virgínia.

Em alguns casos, relemos os textos ou partes deles objetivando lembrar ou clarificar idéias. Nas sessões de leitura de poemas, por exemplo, realizamos a releitura dos textos na íntegra, levando em conta que a sua extensão facilitava essa releitura e que a sua linguagem abstrata requeria, às vezes, novas leituras para favorecer a sua compreensão. Depois de reler *Já não tenho lágrimas*, de Cecília Meireles (1994), perguntamos para Virgínia o que tinha sentido, enquanto escutava o poema. Ela disse: “Achei interessante. Até gostei de ler a segunda vez; aí já fui entender!” (17/11/03). Na fala da professora, explicita-se o papel da releitura, quanto à possibilidade de clarificar idéias e atribuir sentido ao texto lido. Outra possibilidade que oferece a releitura é o acréscimo de conteúdo. Depois de ouvir *Para pintar o sete*, de Teresa Noronha (19/11/03), a professora tinha dito que o poema falava de coisas deliciosas, das frutas e suas cores. No entanto, quando terminamos de ler o poema pela segunda vez, Virgínia disse que ele falava de muito mais coisas do que frutas: tijolo, céu, móveis, sala... Assim, a releitura do poema fez com que a professora lembrasse maior quantidade de conteúdo e ressignificasse o texto de uma forma diferente.

Quando lemos *O direito de reler*, no livro de Pennac (18/02/04), Virgínia conseguiu explicitar as vantagens da releitura: “É o prazer de reler. Pelo prazer, pela alegria, pelo reencontro com os personagens... Pela oportunidade de compreender ainda melhor... Para ver se realmente emociona...”. A professora relacionou o assunto com sua própria experiência e deu o exemplo do texto *das fogueirinhas*, de Galeano, dizendo que cada vez que o relia encontrava coisas novas e gostava ainda mais dele.

Nos casos em que propomos realizar sessões de releitura, oferecendo à professora a possibilidade de escolher os textos que gostaria de reler, Virgínia

mostrou compreender os diferentes objetivos que pode ter esse tipo de atividade. De um lado, escolheu textos pelo prazer de relê-los e de se reencontrar com personagens e histórias das quais havia gostado muito. De outro lado, a professora aproveitou o espaço para nos solicitar a releitura de textos cuja leitura tinha sido confusa para ela.

Cheguei à escola dez minutos depois do horário acertado (11h 30 min) e Virgínia estava me esperando. Ela tinha deixado o livro de Drummond de Andrade sobre a mesa, na sala dos professores. Disse-me que gostaria de reler comigo a crônica *Não faça mais isso, dona*, e que ela já a tinha relido em casa. Disse que tinha gostado muito dessa história e que a achava interessante. Logo após, pediu-me que eu lesse para ela *O namorado de Bianca*, porque não tinha conseguido entender a história (não conseguiu terminar de lê-la por causa disso). Disse-me que precisava de ajuda e que preferia ler essa crônica porque a da velhinha tinha podido compreendê-la. Não se lembrava se tínhamos lido juntas *O namorado de Bianca* ou não. Eu lhe disse que não e que eu podia ler essa crônica para ver se, lendo-a juntas, ela conseguia entendê-la. Depois releríamos o conto de Clarice Lispector que ela tinha proposto, *Restos do Carnaval*.

Quando eu estava lendo *O namorado de Bianca*, Virgínia interrompeu-me para dizer que estava entendendo que era uma conversa telefônica entre duas pessoas, um jovem namorado e um cronista. Depois de eu acabar a leitura, a professora disse: “Agora é que eu fui entender. O cronista não pode escrever sobre o que não conhece”. Eu expliquei a discussão provocada por diferenças de geração sobre o amor e o namoro. Virgínia disse: “Claro, o cronista era mais velho e acreditava no amor, mas o jovem namora por namorar... ficou com a Bianca e pronto”. Mostrou-se aliviada por ter compreendido a história.

A professora contou-me que tinha relido duas vezes a crônica *O medo e o relógio*, porque a achava muito interessante. Eu lhe perguntei se tinha encontrado coisas novas a partir das releituras e ela me disse: “Não, tudo o que a gente discutiu, mesmo”. Eu disse que no próximo encontro releríamos *Não faça mais isso, dona*, e lhe perguntei se tinha algum outro conto que ela sentia vontade ou necessidade de reler. Virgínia começou a procurar no índice do livro de Drummond, dizendo que queria reler “aquela história do homem que vai no carro e volta... e que é uma confusão!”. Eu lhe disse que era *Aventura de um automobilista*, de Italo Calvino, e que não estava nesse livro. A professora me disse que essa história tinha ficado confusa, “realmente achei um saco”; mas disse também que gostaria de relê-la para poder entendê-la melhor.

Eu achei muito interessante, tanto a vontade de Virgínia de ler os contos em que sentiu dificuldade quanto sua sinceridade a respeito do que não gosta ou não entende. Senti que realmente ela está avançando na sua autonomia leitora: lê ou relê sozinha os contos de

que gosta e consegue entender, e me pede ajuda para eu ler os outros com ela (Diário de pesquisa, 11/03/04).

Depois da releitura dos textos, Virgínia afirmava tê-los compreendido melhor e conseguia relatar com maior clareza o conteúdo deles. Em relação aos textos que relia por prazer, a professora acrescentava novos dados e ressignificava algumas idéias: “Eu não lembrava que ele tinha dito *Eu sou assaltante, vivo disso*. Ele foi sincero; não me lembrava dele ter explicitado isso” (Releitura de *Não faça mais isso, donna*, 18/03/04).

A respeito do conto *Restos do Carnaval*, de Clarice Lispector, encontramos diferenças entre as falas de Virgínia na primeira e na segunda leitura. Enquanto na primeira (29/10/03) a professora falou muito da sua infância e de suas lembranças daquela época, na segunda (11/03/04) ela enfatizou a necessidade de ser valorizada por alguém. Consideramos significativas essas diferenças porque demonstram que os acontecimentos e as emoções do momento da leitura têm grande influência nas relações que o leitor estabelece entre o texto e sua vida. Como afirma Iser (1999), os objetos de representação se iluminam, em cada leitura, de maneira diferente. “No processo da leitura interagem incessantemente expectativas modificadas e lembranças novamente transformadas. [...] Somos incapazes de captar um texto num só momento” (ISER, 1999, p. 17).

3.5 Começando a construir a história do SIM

*Se você procurar bem você acaba encontrando.
Não a explicação (duvidosa) da vida,
mas a poesia (inexplicável) da vida.*

Carlos Drummond de Andrade

Podemos dizer que, em companhia de um leitor experiente e entusiasmado, a leitora que Virgínia não era começou a lê-lo. Começou a construir uma história positiva, a encontrar poesia na vida e na poesia.

Não falamos de mudanças radicais, não falamos de um passado apagado e esquecido, não falamos de uma outra professora... Virgínia é a mesma. Mas, carrega, agora, novas experiências. Sua história possui livros, personagens, mundos ficcionais, que souberam lhe roubar sorrisos e lhe permitiram viajar longe sem se mexer da cadeira de todos os dias. São essas novas experiências as que fizeram com que a professora criasse o seu tempo para ler, sentisse o prazer de se relaxar na leitura, comprasse livros pela primeira vez – tanto para ela, quanto para presentear a uma amiga querida – e conseguisse ler, sem pular, 365 páginas pelo simples gosto de vivenciar encontros prazerosos, de saciar curiosidades, de conhecer outros mundos possíveis...

Para fazer essas afirmações, utilizamos a indicialidade (COULON, 1995a) como instrumento de análise da progressão da professora. Levando em conta que as palavras têm um significado diferente em cada situação particular em que são utilizadas e, considerando que conhecíamos as circunstâncias da enunciação das falas de Virgínia, fomos atribuindo-lhes sentido e tomando essas falas como

indicialidades dos avanços da professora na sua formação leitora. Quer dizer, consideramos os vocabulários descritivos da professora como expressões indiciais. “[...] A observação atenta e a análise dos processos postos em prática nas ações permite revelar os procedimentos pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social” (COULON, 1995b, p. 26).

Vejamos, então, como as expressões indiciais da professora foram nos mostrando aspectos positivos da história leitora de Virgínia.

3.5.1 Reconhecimento e interesse

Além de ouvir com atenção os textos lidos, Virgínia expressava o seu nascente interesse pela leitura e pelo trabalho compartilhado com a pesquisadora.

Eu perguntei sobre o que tinha sentido a respeito de cada uma das personagens [de *Felicidade Clandestina*]. A respeito da protagonista, Virgínia repetiu que ela foi em busca da felicidade, que persistiu. Para exemplificar, Virgínia começou a falar de mim (pesquisadora), dizendo que eu persisti porque tinha um objetivo, mas que ela, como a antagonista, poderia ter sido ruim comigo... “Mas, não faço isso porque vai me beneficiar! Se eu não sentisse na pele... Eu já estou sentindo uma melhorazinha”. Achei interessantíssimo o exemplo. Falamos sobre nossa relação e eu assinalei a diferença da nossa mútua colaboração em oposição aos desejos individuais das meninas do conto (Virgínia tinha falado antes do seu compromisso para comigo: “Se não fosse que eu já dei minha palavra, não faria por causa da quantidade de coisas que tenho a fazer”) (Diário de Pesquisa, 28/10/03).

[A professora] mostrou-se receptiva e reconheceu estar começando a sentir interesse: “Não digo adorar, mas sim interesse”. [...] Virgínia realiza, por sua conta, avaliações dos encontros, dos seus avanços, da relação dos contos com a própria vida pessoal e de trabalho, da sua relação comigo... Acho essas reflexões muito

produtivas e, cada vez mais, acredito que elas são realmente espontâneas (Diário de pesquisa, 29/10/03).

Na segunda sessão de leitura do livro *Como um romance*, de Daniel Pennac (26/11/03), lemos do capítulo 7 até o 13, os quais falam da preocupação dos pais com o filho adolescente que perdeu o gosto de ler, e da gratuidade da leitura, que implica uma relação íntima do leitor com o livro quando aquele consegue ler por prazer. No final do encontro, antes de ir-se embora, a professora disse que estava achando interessante o livro, “pela descoberta da leitura”.

A partir da leitura dos capítulos 28 ao 33 (15/12/03), falamos acerca do gosto pela leitura e do papel do professor. Virgínia disse que achava importante que o professor pudesse conseguir, ele próprio, gostar de ler. “Eu ainda tenho dificuldades, mas, aos poucos, consigo. O nosso trabalho já é um passo”.

Ao longo dos encontros, a professora seguia reconhecendo o valor que estava tendo para ela o trabalho compartilhado com a pesquisadora, tanto pelos avanços na sua relação pessoal com a leitura quanto no seu papel de formadora de leitores.

*35. E no entanto, se a leitura não é um ato de comunicação **imediate**, é, certamente, um objeto de partilhamento. Mas um partilhamento longamente retardado e violentamente seletivo.*

*Se fizéssemos o inventário das grandes leituras de que somos devedores à Escola, à Crítica, a todas as formas de publicidade ou, ao contrário, ao amigo, ao amante, ao camarada de classe, até mesmo à família – quando ela não coloca os livros no armário da educação – o resultado seria claro: aquilo que lemos de mais belo deve-se, quase sempre, a uma pessoa querida. E é a essa mesma pessoa querida que falamos primeiro. Talvez porque, justamente, é próprio do sentimento, como do desejo de ler, **preferir**. Amar é, pois, fazer dom de nossas preferências àqueles que preferimos. E esses partilhamentos povoam a invisível cidadela de nossa liberdade. Somos habitados por livros e amigos.*

[...] Entretanto, com o passar dos anos, acontece que a evocação do texto traz a lembrança do outro; certos títulos se transformam, então, em rostos [...] (PENNAC, 1993, p. 84-85, grifos do autor).

Virgínia releu em voz alta: *A leitura não é um ato de comunicação imediata*. Continuou lendo para si e me disse: “É verdade; a gente lê e vê a cara de alguém”. Falou de um professor da faculdade que gostava muito de um livro e falava tanto dele que, depois, ao lê-lo, “o livro tinha a cara dele”. Virgínia também falou de mim, dizendo que se alguma vez lesse este livro de novo (*Como um romance*, de Daniel Pennac), vai ver nele a minha cara. Voltamos à idéia de comunicação mediata e imediata.

Virgínia falou das apostilhas da faculdade, que não consegue entender porque não lhe “dizem nada”, e do diferente que é a leitura quando a gente se identifica com ela.

[...] Terminamos a segunda parte do livro e deixamos a terceira para depois das férias. Eu disse que, embora o nosso trabalho não tivesse sido concluído, gostaria de saber se ele estava contribuindo em algo e como ela estava se sentindo. A professora começou a falar e parecia fazê-lo à vontade: “Olha, Flavia, eu poderia ter mentido. Mas falei porque estava com muitas dificuldades mesmo. Preciso ler, preciso entender. Estou gostando demais; acho que está me beneficiando mesmo, embora os meus problemas estejam interferindo (já aconteceu algumas vezes eu pedir para você parar porque não consigo mais me concentrar). Depois falou da turma que vai ter no ano próximo: “Vou pegar alunos que quase não tiveram aulas esse ano. São muito indisciplinados. Este trabalho vai me ajudar muito, por isso eu me segurei para continuar... Tanta coisa, mas eu me segurei! Realmente, eu jamais teria paciência para ler esse livro todinho, e você está conseguindo isso!”.

[...] Eu lhe perguntei como estava se sentindo como leitora (além do seu papel de professora). Virgínia me respondeu: “Bem demais. Leio e entendo. Estou começando a gostar; é só o comezinho, mas...” (Diário de pesquisa, 17/12/03).

Quando retomamos o trabalho, depois das férias, Virgínia nos contou que tinha conseguido ler em casa. Mostrou-se contente, empolgada com a leitura e agradecida com a pesquisadora, mais uma vez, pelos avanços que estava percebendo no seu comportamento leitor.

“Agradeço até você por estar lendo completo e gostando”.

[...] Falou de uma professora da faculdade que lhe ensinou a não ler nada sem entender. “Isso ficou em mim e eu não o esqueço mais”.

“Para ler, tem que gostar, tem que ter empolgação. Eu consegui e não acredito!”.

[...] Embora Virgínia já tivesse falado bastante, eu lhe perguntei que coisas ela tinha conseguido pensar, durante as férias, em relação ao nosso trabalho. Ela me disse: “Está sendo válido. Você, foi Deus que mandou; chegou na hora certa mesmo”. Lembrou do dia que eu fui à escola pela primeira vez e ela me propôs voltar para fazer alguma coisa na sua sala de aula, e reconheceu que foi muito bom eu ter voltado. Também lembrou da quantidade de vezes que tinha pensado abandonar o nosso trabalho pensando que não daria certo (Diário de pesquisa, 04/02/04).

3.5.2 Tempo e disposição

A falta de tempo tinha sido um assunto recorrente no trabalho com Virgínia, especialmente nos primeiros meses, como já foi assinalado e ilustrado no item 3.1.4. É por isso que consideramos significativas as falas e as atitudes da professora, que indicavam modificações positivas a esse respeito.

Virgínia propôs-me chegar mais cedo na próxima semana, para poder ficar mais tempo e ela não ter que sair tão apressada. (Diário de pesquisa, 03/12/03).

Cheguei à escola às 10h 40min. Encontrei só a secretária, que me disse que Virgínia já tinha saído (todos tinham sido dispensados na hora do intervalo por não ter chegado a merenda). Eu liguei para a professora, mas não a encontrei. Quando eu estava voltando da escola, encontrei Virgínia na parada do ônibus. Disse-me que tinha se preocupado muito comigo, que não tinha podido se comunicar pelo telefone e que tinha deixado o recado com a diretora. Também me disse que na quarta-feira não irá à escola, mas se mostrou disposta a marcar outros encontros (embora não sejam no horário escolar). Eu irei à escola na sexta-feira, mas ligarei hoje para confirmar um possível encontro, para amanhã pela tarde.

É destacável a predisposição de Virgínia e o compromisso que, pouco a pouco, foi assumindo com o nosso trabalho (Diário de pesquisa, 08/12/03).

Virgínia propôs trabalhar no horário das 11h 20min porque as crianças já não estão na escola. Mas, hoje eu me dei conta que isso significa uma disposição muito grande para realizar nosso trabalho, coisa que não teria acontecido no ano passado, quando começamos a trabalhar juntas (Diário de pesquisa, 18/03/04).

Muitas podem ter sido as causas dessa mudança de atitude, dessa disposição, desse crescente compromisso da professora. De um lado, temos que considerar que as relações humanas não são unilaterais, requerem um *feed-back*, certa confiança e, também, certas regras, embora estas estejam implícitas. Segundo a Etnometodologia, “é a utilização da regra a que determina o comportamento” e não o enunciado desta (COULON, 1995b, p. 170). Assim sendo, o compromisso da pesquisadora, a sua atitude flexível a respeito dos tempos da professora e o enquadramento do trabalho compartilhado foram recebendo aquele *feed-back* e Virgínia foi conseguindo transformar em SIM os NÃOS que, no começo, estavam tão arraigados. O comportamento da professora foi-se alterando a partir das mudanças na utilização das regras de trabalho compartilhado.

De outro lado, a descoberta do gosto pela leitura, a percepção de Virgínia acerca dos resultados positivos do seu contato com os livros fizeram com que ela reconsiderasse, espontaneamente, a possibilidade de dedicar mais tempo a uma atividade que estava começando a ser produtiva e prazerosa para ela.

3.5.3 Inserção na rede da cultura do livro

Eis um ponto muito significativo na história positiva que Virgínia começou a construir: o fato de se inserir de diferentes maneiras na rede da cultura do livro. Para um leitor experiente e assíduo, são coisas corriqueiras que fazem parte do seu mundo cotidiano. Mas, para Virgínia, foram descobertas, novidades, surpresas, que chegaram para transformar a sua história vazia de livros, de bibliotecas e livrarias.

Desde o começo, nós oferecemos para a professora os livros lidos na escola, para que ela pudesse lê-los em casa. Abrimos essa possibilidade, sem forçar nem insistir. Mas, a resposta positiva demorou um tempo. Virgínia desenvolveu o seu processo até sentir real vontade de pedir livros emprestados para ler sozinha. No verão, antes das férias, a professora ficou com três livros que nós oferecemos para ela.

Deixei-lhe o livro *As palavras que ninguém diz*, de Carlos Drummond de Andrade e dois livros de contos para que fosse escolhendo, pensando nos seus alunos: *Quem conta um conto* (coletânea) e *Os compadres corcundas*, de Câmara Cascudo. A professora mostrou-se contente e me disse que ia encapar os livros para levá-los à praia. Também me disse que tinha vontade de poder me dizer muitas coisas sobre os livros quando voltasse (Diário de pesquisa, 17/12/03).

Quando voltou das férias, Virgínia nos contou sua experiência, mostrando-se entusiasmada e valorizando o fato de ficar com os livros para poder lê-los à vontade.

“Consegui ler e me interessar pelo final. Li na seqüência, sem pular páginas”. Virgínia enfatizou muito esse fato de ler os contos completos, dizendo que nunca antes o tinha conseguido. Disse também que, além de gostar dos contos, os tinha achado “legais para ler para os alunos”.

A professora me disse que só tinha conseguido ler algumas crônicas do livro de Drummond de Andrade e que gostaria de ficar com ele para ler as outras: “Se puder deixar comigo... Olha só, eu cuidei dele e está intato”. Eu lhe respondi que podia ficar com o livro, à vontade.

[...] À pergunta sobre como tinha se sentido a respeito das leituras, Virgínia respondeu sorrindo: “Eu me senti muito bem. Consegui! Me interessava e pensava *que desinteresse era esse!* Mesmo agora eu peguei três livros do meu irmão, muito bons, que ele recebe de São Paulo. Antes eu nem me ligava, mas agora eu vi um deles e disse *que livro massa!*”. Eu pedi para ela me dizer, no próximo encontro quais são esses livros e me disse que os traria para me mostrar. Perguntei-lhe se tinha conseguido entrar nas histórias enquanto as lia e me respondeu que sim, que se sentia “como criança”. “Achei que tinham tudo a ver com a vida da gente; falam, por exemplo, dos ricos e dos pobres...”. Virgínia falou da história de Pedro Malazarte (com o livro aberto em suas mãos), me contando do que se tratava e me dizendo que a tinha achado muito interessante. Também se mostrou surpresa porque era um conto “bastante grande” e ela tinha conseguido lê-lo completo, empolgando-se com ele.

A professora me disse que também tinha lido três ou quatro vezes a história *das fogueirinhas*, que eu tinha dado para ela no cartão do fim do ano (O mundo. In *O livro dos abraços*, de Eduardo Galeano, 1991, p. 13). Eu lhe perguntei se tinha encontrado novidades em cada releitura e ela me respondeu que sim e que gostava do texto cada vez mais (Diário de pesquisa, 04/02/04).

Aquele contato com os livros despertou em Virgínia novas curiosidades e novas atitudes leitoras, como, por exemplo, o fato citado acima de voltar aos textos, de relê-los e gostar deles cada vez mais, acrescentando, assim, novos sentidos, a partir de cada releitura. Virgínia também começou a se dar conta de que tinha livros ao seu redor e a sentir vontade de pedi-los emprestados. A professora descobriu que os livros estavam lá, e que podia acessá-los por diferentes portas, com menos obstáculos do que aqueles que sempre tinha acreditado haver.

A professora disse que “o livro não vem à gente, a gente tem que ir ao livro”. Reconheceu que agora acredita mais do que antes na emoção de ler.

Virgínia contou-me que, pela primeira vez, decidiu dar um livro como presente, para o aniversário de uma amiga. Disse que tinha achado que era uma idéia muito interessante; e que tinha descoberto a importância de dar um livro para alguém. Eu lhe perguntei como tinha lhe surgido essa idéia e ela me respondeu: “Por conta das leituras que faço com você”.

Contou-me que o livro era *A vida de Olga*, que lhe havia despertado curiosidade através do jornal, porque era uma história de vida e de “muito sofrimento”. Além de comprar o livro para sua amiga, Virgínia comprou um exemplar para ela. Eu fiquei muito contente porque ela falava com muito orgulho do que tinha feito e parecia muito contente também pela sua atitude e por sua *descoberta*. Disse novamente: “Não tem um presente melhor do que um bom livro” (Diário de pesquisa, 18/02/04).

Os acontecimentos iam se encadeando, tudo ia ganhando novos sentidos, à medida que Virgínia se sentia inserida na rede da cultura do livro. De fato, a sua fala indicava surpresa e alegria e precisava explicitar – quando pedia emprestado um livro, quando comprava um, quando compreendia e desfrutava da leitura solitária – que aquela tinha sido *a primeira vez*.

Virgínia também me mostrou dois livros que escolheu para levar emprestados, da biblioteca da escola (*Documentos do Brasil e O mundo contemporâneo. Relações internacionais, 1945/2000*, de Demétrio Magnoli). A professora disse que tinha se interessado pelo último por causa dos assuntos que está estudando agora na faculdade. Disse-me também que era a primeira vez que se interessava por pegar livros que lhe ofereciam na escola (Diário de pesquisa, 27/02/04).

Esse esclarecimento das suas descobertas, das suas novas atitudes como leitora, são expressões indiciais do trânsito de Virgínia por um mundo que antes – como o prazer de ler – lhe era alheio: o da cultura do livro.

3.5.4 O livro como fonte de relaxamento e prazer

O acesso da professora à rede da cultura do livro não consistiu em um acesso formal, em um conhecimento teórico acerca das possibilidades de se aproximar dos livros e da leitura. Pelo contrário, foi acompanhado de novas descobertas no nível emocional e pessoal. Virgínia lia e relia, lembrava detalhes, significava e ressignificava as histórias com o brilho que, antes, não haviam experimentado seus olhos.

[Depois da releitura de *Felicidade Clandestina*] a professora relatou o conto todo, empolgada, com muitos detalhes. Isso me surpreendeu porque lembrava absolutamente tudo: mencionou o nome de Monteiro Lobato (autor do livro de que trata o conto), o pão com manteiga que come a menina para adiar a leitura, e pequenas coisas que antes a professora não conseguia reter (Diário de pesquisa, 04/03/04).

O relato que segue sugere que Virgínia conseguiu experimentar sozinha um prazer similar ao que tinha sentido a protagonista do conto *Felicidade Clandestina* com o livro de Monteiro Lobato.

A professora mudou de assunto de repente e começou a me contar que gosta muito do espiritismo. Disse que sempre se interessou, mas agora está lendo um livro muito grande. É um romance de mais de 300 páginas e ela já conseguiu ler 200 “direitinho, sem pular nenhuma página”. Contou-me a trama do romance, mostrando-se muito

interessada e engajada na leitura. Falamos sobre a importância desses avanços dela como leitora (sempre gostou do assunto, mas agora resolveu ler acerca dele e está conseguindo desfrutar da leitura e sentir vontade de saber o que é que vai acontecer) (Diário de pesquisa, 29/03/04).

Quase um mês depois, Virgínia nos contou que tinha lido o livro todo e se mostrou contente por ter conseguido algo do que não se achava capaz. Como já foi dito, não se tratava de uma tarefa formal. A professora leu por prazer e se mostrava incentivada para realizar novas leituras: “Gostei demais e estou doida para ler um outro!” (22/04/04).

O processo continuava. Virgínia gostava do que lia, até quando se tratava de escolher contos para ler com seus alunos.

Quando eu lhe perguntei se tinha lido os contos em casa, Virgínia me disse que sim, que os tinha lido na sexta-feira “para relaxar”. Eu assinali o que ela tinha dito e lhe disse que antes ela não via a leitura como uma possibilidade de relaxar e esquecer os seus problemas. Ela riu e me disse: “Não, eu a via como um abuso! Hoje já dou uma relaxada no livro”.

Eu pedi para a professora trazer o primeiro livro que ela leu (o único que tinha conseguido ler antes do nosso trabalho). Ela me disse que passou tempo daquela leitura e que ela tinha pulado páginas e tinha se esforçado muito para ler esse livro. “Agora, o que li esse ano, o dos espíritos¹, já li com prazer, levava até ao banheiro e não pulei nem uma página” (Diário de pesquisa, 10/05/04).

Virgínia era a mesma de sempre, sim. Mas, transformada. Por momentos, ela era a menina de *Felicidade Clandestina*, apaixonada por um livro; em outras ocasiões, era o soldado de *Como um romance*, lendo no banheiro por puro prazer...

¹ Seis meses depois de terminado o trabalho de campo, a professora conseguiu informar-nos o título e a autora desse livro: *Somos todos inocentes*, de Zibia Gasparetto. 2. ed. Editora Vida e Consciência, São Paulo: 2003.

Sua história de NÃOS a acompanhará sempre, mas, agora, leva do seu lado um percurso de SINS, de vestígios de livros, que também já formam parte da sua história leitora.

3.6 Virgínia como mediadora de leitores: um processo diferente

Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia.

Eduardo Galeano

Na segunda etapa do trabalho de campo, realizamos cinco aulas de leitura com os alunos de Virgínia, quatro das quais foram planejadas previamente, durante três encontros com a professora. A quinta aula foi acrescentada no decorrer do trabalho e planejada pela professora, sem participação da pesquisadora.

Na instância de planejamento das aulas, a professora mostrava-se entusiasmada e com vontade de transmitir para seus alunos o que tinha vivenciado como leitora.

Eu imagino que vai ser válido. Imagino eu incentivando muito aos alunos, transmitindo-lhes a importância da leitura; como é importante conhecer determinados autores... Incentivá-los a ter amor pela leitura. [...]. Tudo o que fizemos aqui tem influência no que eu gostaria de fazer com os alunos (22/04/04).

Estou começando a me soltar um pouquinho; então pra ler pra turma vou ter que me soltar mais ainda, usar as reticências, os pontos de

interrogação, me exprimir bem para empolgar a turma. [...] Eu tenho que ter uma segurança maior para liberar minha voz (10/05/04).

No entanto, as intenções de Virgínia, os seus desejos e o seu entusiasmo não se deixaram ver totalmente nas aulas de leitura que ela ministrou para seus alunos. Essas aulas começaram a revelar a lentidão dos processos de formação e a complexidade do nosso trabalho, pois, embora a professora se mostrasse mais próxima dos livros como leitora e sua fala indicasse vontade de transmitir para os seus alunos a possibilidade de encontrar nos livros um espaço de prazer e relaxamento, parecia se sentir muito insegura na hora de se expor frente à turma. Esse fato revelou, também, a distância que existe entre o que as pessoas podem dizer e compreender e o que podem concretizar na hora de fazer.

Assim sendo, a segunda etapa do trabalho de campo demonstrou que a passagem da formação leitora inicial para a ação pedagógica adequada é complexa; implica tempo e qualificação constante da professora, como leitora e como mediadora. Essa necessidade de qualificação constante situa-se no marco de uma *educação permanente* que permitiria a Virgínia continuar se formando *ao longo de toda a vida* (DELORS, 2004) e conseguir, assim, enriquecer também a formação dos seus alunos. Mas, como veremos no capítulo 4, essa possibilidade de formação continuada torna-se mais complexa ainda no contexto institucional e social em que a professora está inserida. Entretanto, a leitura é essencial e o caminho já está aberto para se continuar andando...

3.6.1 Planejamento compartilhado

Começaremos esta análise partindo das primeiras idéias da professora, na instância prévia à implementação das aulas de leitura. No primeiro encontro de planejamento, Virgínia começou a imaginar como poderiam ser essas aulas e nós fomos clarificando conceitos e sistematizando idéias para que a professora pudesse pensar e justificar a sua prática com maiores fundamentos teóricos.

A respeito da organização das aulas, Virgínia disse que faria o seguinte:

- Pedir atenção.
- Ler o conto.
- Fazer perguntas de interpretação.
- Pedir para os alunos escreverem, além de responder oralmente.

Eu lhe perguntei se ela prepararia as perguntas ou as faria na hora. Virgínia disse que seriam feitas na hora. Mas, depois de conversar comigo e de eu falar em andaimagem e leitura por andaime, a professora disse que até seria bom planejar as perguntas antes da aula.

Com relação aos objetivos das aulas, Virgínia disse: “O meu objetivo maior é que os meus alunos venham a gostar de ler, porque sinceramente não gostam de ler”.

Eu assinalei que ela tinha dito que começaria a aula lendo o conto. A professora interrompeu-me e me disse: “Sim, começaria logo lendo... Mas também poderia fazer como você fez comigo, perguntar antes o que imaginam das leituras, falar dos autores...”.

Quando eu falei da andaimagem e das atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, a professora me disse que era interessante e que era bom ficar sabendo: “Às vezes a gente faz coisas sem saber, mas agora fiquei sabendo”. Falamos muito, exemplificando as diferentes etapas com as atividades que nós realizamos nos nossos encontros de degustação literária (22/04/04).

Nesse mesmo encontro, confirmamos a escolha dos contos para trabalhar com os alunos:

- *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos (2000).
- *Quirino, vaqueiro do rei*, de Luís da Câmara Cascudo (1997).
- *O Bisavô e a dentadura*, de Sylvia Orthof (2001).
- *O sabiá e a girafa*, de Leo Cunha (2001).

No encontro seguinte, nós propusemos que a professora pensasse nos objetivos para desenvolver suas aulas de leitura e fomos escrevendo à medida que ela falava, conceituando e explicitando a idéia de *objetivo geral e objetivos específicos*. Assim sendo, o objetivo geral proposto por Virgínia era gerar nos alunos o prazer pela leitura de literatura, e desdobrava-se para os seguintes objetivos específicos: que os seus alunos entendessem os contos e conseguissem fazer comentários pertinentes; que conseguissem ouvir os contos e se interessar por eles; que pudessem participar das aulas; que se envolvessem com o texto e refletissem a partir dele.

Virgínia não parecia ter experiência em planejar por escrito suas aulas, pensando os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados, apesar dos 25 anos de profissão. Como isso excedia o nosso trabalho, só o percebemos e tentamos conceituar a tarefa compartilhada e lhe oferecer *andaimes* úteis para planejar as suas aulas de leitura.

Eu lhe perguntei se tinha pensado em falar do autor. Virgínia disse que não, mas que poderia ser interessante; que geralmente os alunos não conhecem os autores dos contos que lêem. Falamos da importância de conhecer algo da vida do autor para contextualizar a leitura (Diário de pesquisa, 22/04/04).

Eu ditei para a professora as perguntas que tínhamos pensado juntas no encontro anterior (ela não as tinha anotado). Algumas perguntas não foram ditadas literalmente, mas enunciada a idéia que tínhamos pensado. Virgínia mostrou dificuldade para estruturar as perguntas por

escrito. Escrevia, apagava, e repetia em voz alta para poder exprimir corretamente a pergunta no papel.

A professora disse que, no caso de pedir para os alunos escreverem, lhes pedirá que escrevam pouco “para não fugirem do assunto”. Eu lhe disse que achava bom deixar os alunos se expressarem à vontade, mas Virgínia insistiu em que “não adianta porque fogem demais”.

Passamos ao conto *Quirino, vaqueiro do rei*. Quando eu falei do começo da aula, em seguida a professora propôs “repetir o mesmo esquema” [do conto *O presente de Ossanha*], perguntando aos alunos de que tratará a história segundo o título do conto. Como Virgínia falou de mostrar a capa do livro, eu assinaléi que, nesse caso, o título do livro não era o título do conto. Eu disse também que provavelmente alguns dos seus alunos já tenham ouvido falar de Câmara Cascudo e que seria bom que eles pudessem contar para a turma o que sabem dele. A professora concordou, mas não se mostrava muito engajada na tarefa de planejar. Eu tentei ajudá-la a estruturar as perguntas que ela tinha pensado e me mostrei entusiasmada e disposta. Mas, devido à pouca resposta da parte de Virgínia, preferi não fazer muitas propostas *novas*.

[...] [Quando estávamos começando a elaborar juntas as perguntas sobre o conto *O sabiá e a girafa*], ela me interrompeu, dizendo que não estava conseguindo, que sentia muita dor de cabeça. Pediu-me desculpas e disse que elaboraria as perguntas em casa [para os contos *O bisavô e a dentadura* e *O sabiá e a girafa*].

Sorriu para mim e me perguntou: “Quem é que vai ler para os alunos? Você ou eu?”. Eu ri e lhe disse que a gente já tinha falado sobre sua leitura e que ela já tinha mencionado a necessidade de “se soltar” e “ser expressiva” para que os seus alunos compreendam melhor. A professora me disse: “Ok, mas você vai me ajudar, não é?! (Diário de pesquisa, 13/05/04).

Não foi fácil para Virgínia manter o entusiasmo que tinha mostrado como leitora ao engajar-se com os contos lidos. Não foi fácil planejar com atitude crítica, pensando na consecução dos objetivos propostos. Não foi fácil imaginar-se, na frente da turma, lendo com segurança. É verdade que os alunos de Virgínia não conhecem os autores, mas ela também não os conhecia e, por isso, não podia fazer com que eles os conhecessem. Então, havia chegado o momento de a professora assumir o seu papel a esse respeito. Os encontros de planejamento compartilhado e o acompanhamento da pesquisadora nas primeiras aulas de leitura de Virgínia fizeram, justamente, com que ela começasse a pôr em prática seus novos

conhecimentos e experiências a respeito da leitura e encontrasse, desde seu papel de educadora, *novos* desafios e contradições inerentes à prática educativa.

Vejamos, então, como foi a implementação das aulas de leitura com a turma de Virgínia.

3.6.2 Um percurso pelas aulas de leitura

Transcreveremos aqui partes do diário de pesquisa de cada dia de aula, levando em conta que o foco de análise é sempre a professora Virgínia, mais do que os alunos da sua turma. São muitos os dados que poderiam ser analisados e muitas as reflexões que geraram esses dados. Assim, decidimos fazer um percurso geral das aulas, observando as relações entre o processo de formação de Virgínia como leitora de literatura e a sua mediação de leitores em formação.

Os contos lidos na terceira e na quinta aula, que não foram compartilhados com a professora na degustação literária, encontram-se, resumidos, no Anexo D.

Primeira aula

Cheguei à escola às 7h 55min (tínhamos marcado às 8h porque Virgínia disse que era o horário em que os alunos ficavam prontos para trabalhar, depois da aula de Educação Física). Estavam todos na sala e a professora me disse que já tinham começado a falar do livro e do autor (*O presente de Ossanha / Joel Rufino dos Santos*). Virgínia tinha escrito no quadro as previsões dos alunos, sobre o que pensavam que trataria essa história: *negros – escravos – índios – santos – crianças*.

A professora disse para os seus alunos que estava fazendo um trabalho comigo e me convidou a dizer “umas palavrinhas”. Eu me apresentei, falando do meu trabalho, do meu gosto pela leitura e pelo

ensino, e da minha origem argentina. Contei-lhes o trabalho que realizaríamos juntos durante quatro segundas-feiras e lhes disse que eu tomara algumas notas para não esquecer, mas que eles poderiam ficar à vontade, pois não seriam revelados nem seus nomes nem o nome da escola.

Eu perguntei quem gostava de ler e só três, de dezoito alunos, levantaram o dedo.

Começaram a me fazer perguntas sobre minha língua e o meu país e eu lhes disse que poderia ficar na escola no momento do intervalo, para conversar à vontade.

Durante a leitura do conto, a professora fez interrupções para expandir informações e mostrar as ilustrações.

Um aluno interrompeu para perguntar pelo significado da palavra *visgo* e Virgínia lhe disse que depois a procurariam no dicionário.

Cada vez que dava uma explicação para os alunos, a professora me olhava procurando minha aprovação. [...] A leitura da professora foi mais expressiva do que quando lia para mim.

[...] Depois de terminar o conto, a professora perguntou para os alunos se a história tinha a ver com o que eles tinham imaginado. Todos responderam positivamente. Virgínia parecia empolgada na atividade. Perguntou para as crianças o que elas tinham entendido; foi improvisando perguntas e nomeando alunos para pedir-lhes que falassem. Perguntou também se tinham gostado do conto e todos disseram que sim (ela não lhes perguntou por quê). Falaram da atitude do senhor e do Ricardo. As crianças responderam interessadas. Virgínia parabenizou-as por participar e prestar atenção. Ela chegou perto de mim como pedindo aprovação e ajuda. Eu lembrei da pergunta sobre que fariam os alunos se fossem o moleque. Ela fez a pergunta muito animada e depois me convidou em voz alta para que eu falasse. Eu fiz mais algumas perguntas e dei mais algumas informações sobre o autor do conto.

As crianças se interessaram bastante pelo conto e pediam o livro para vê-lo mais detidamente (Diário de pesquisa, 17/05/04).

Aparecem aqui atitudes da professora que indicam certo aproveitamento da experiência de formação leitora: pediu para seus alunos fazerem previsões a partir do título e do desenho da capa do livro; fez perguntas que apontavam para a verificação daquelas previsões e para o gosto das crianças pelo texto lido; leu o conto tentando – e conseguindo – fazer uma leitura mais expressiva que de costume e se mostrou engajada com a atividade compartilhada com seus alunos... No entanto, aparecem, também, atitudes de Virgínia como leitora (pouca autonomia, necessidade de explicações), que se repetem no seu desempenho como professora

e fazem com que não consiga seguir a atividade planejada com segurança. Ela se mostrava preocupada em fazer perguntas, em dar uma boa aula e em que as respostas dos seus alunos fossem bem estruturadas.

Foi difícil encontrar em Virgínia a leitora que tinha gostado daquele conto. Mostrou-se empolgada com a aula, mas sem se *soltar* como o fazia nos nossos encontros quando falava dos contos.

Quando Virgínia fez com que eu tomasse a palavra, saía da aula em vez de ficar me observando.

Diante dos alunos me disse: “Foi legal, não foi?” Estava contente por eles terem escutado com atenção e participado da aula.

Não propôs, como tinha planejado, que as crianças escrevessem o final da história (só o fizeram oralmente). Mas lhes disse que dali a um tempo eles teriam de escrever seu próprio livrinho com histórias “bem escritas”. Aí, eu falei da importância de conhecer muitas histórias para ter mais idéias para escrever melhor.

A aula terminou às 8h 50min e Virgínia me perguntou se eu precisava mais alguma coisa, e se queria propor alguma atividade (Diário de pesquisa, 17/05/04).

Podemos ver que a professora ficou contente depois daquela primeira aula. Embora necessitasse da aprovação da pesquisadora e se mostrasse um pouco insegura, ela sentia os avanços a respeito de conseguir ler uma história e de seus alunos ouvirem com atenção, participando da aula com interesse.

Segunda aula

[...] Virgínia começou a falar diretamente do conto *Quirino, vaqueiro do rei*, sem mencionar o nome do livro nem o do autor, como tínhamos planejado. Leu o título do conto e perguntou: “O que vocês acham desse título?” Algumas crianças começaram a falar, mas a professora não lhes deixou muito espaço; dirigiu a resposta enfatizando as palavras *vaqueiro* e *rei*, e começou logo a leitura.

Leu quase sem interrupções, mas em alguns momentos se *travava* atrapalhando um pouco a fluidez da sua leitura.

Quando terminou de ler, perguntou: “E aí, gostaram do conto? Quirino falou a verdade?” Todos responderam que sim e Virgínia continuou: “Ele ia dizer?” Todos responderam que não. Depois a professora fez as seguintes perguntas: O fidalgo estava certo de que ia ganhar? Aconteceu alguma vez algo parecido com vocês? É importante dizer a verdade?

Todos os alunos pareciam ter ouvido o conto com atenção e muitos gostavam de responder, mas Virgínia não se aprofundava nas falas deles e passava logo para outra pergunta, fechando bastante as respostas. À última pergunta todos responderam que sim é importante falar a verdade, e Virgínia disse: “É, porque a mentira tem pernas...” Todos os alunos falaram juntos: “Curtas!”. A professora falou muito da importância de falar a verdade, pondo como exemplo situações da escola nas quais as crianças fazem coisas incorretas e não querem assumir a sua atitude.

Finalmente, Virgínia perguntou se alguém queria dizer algo mais e um aluno comparou a situação de Quirino com a de Felipe, personagem de um conto de Luis Fernando Verissimo, dividido entre dois desejos: Fe queria uma coisa e Lipe queria outra. A professora achou o exemplo muito interessante.

Virgínia me deu a palavra e eu perguntei para os alunos se sabiam quem tinha escrito essa história. Aí a professora pegou o livro e disse: “Sim, esqueci!” Procurou no livro dados sobre o autor, mas não tinha. Eu perguntei para as crianças se tinham ouvido falar de Câmara Cascudo e o que sabiam dele. Os alunos falaram de livreria e museu. Eu ofereci novos dados falando de tradição oral e folclore, e também sobre o próprio autor e sua origem nordestina. Uma aluna mostrou-me que no livro de Português, ao falar das tradições, falavam de Cascudo (Diário de pesquisa, 24/05/04).

Os alunos pareceram engajar-se com a história lida e Virgínia mostrou-se satisfeita com a aula. É interessante o fato de a professora esquecer de fazer perguntas e atividades que tinha planejado, ainda tendo em mãos a folha com o plano de aula. E é interessante também o fato de não poder acrescentar dados sobre Cascudo, sem lê-los em algum livro. Isso tem relação com sua falta de experiência nesse tipo de atividades, pelo que ainda se sente insegura e precisa de ajuda para implementá-las.

O conto *Fe Lipe*, relacionado com *Quirino, vaqueiro do rei* por um aluno, foi lido por todas as crianças da turma porque está publicado no livro de Português com

que elas trabalham; a professora achou interessante essa relação, mas não conseguiu explorá-la e propor que outros alunos falassem a esse respeito.

Virgínia utilizou-se do conto de Cascudo para trabalhar sobre a importância de dizer a verdade e de assumir responsabilidades, sem conseguir expandir as falas das crianças a respeito das idéias e sentimentos que o texto tinha gerado nelas. Enquanto algumas perguntas incentivavam a fazer predições e a relacionar o conto com a vida dos alunos, o tratamento das respostas fechava, em certa medida, essas possibilidades.

Terceira aula

[...] A professora pegou o livro *Quem conta um conto* e perguntou aos seus alunos se conheciam o conto *O bisavô e a dentadura*. Uma menina disse que já o tinha lido, mas Virgínia não lhe perguntou mais nada. Perguntou-lhes também se sabiam algo sobre Sylvia Orthof; todos responderam que não e Virgínia passou diretamente a pedi-lhes predições a partir do título. Pediu que não falassem os alunos que já tinham lido o conto. Fez as seguintes perguntas: Onde se passará a história? Que personagens terá? Quem será a personagem principal? Qual será o problema dele? Como reagirão as outras pessoas ante esse problema? Como acham que terminará a história?

Os alunos foram respondendo às perguntas da professora, mas Virgínia não deixava espaço para eles expandirem as suas respostas e passava logo para a seguinte pergunta [...].

Quando terminou de ler o conto, Virgínia disse: “É engraçada essa história!”. Perguntou se o conto tinha a ver com as previsões dos alunos e começou a ler as seguintes perguntas: Que motivo o bisavô alegou para deixar de usar a dentadura? Qual foi a reação da família nesse momento? O que vocês acharam da brincadeira do bisavô? Que reação da família imaginam ao ouvir a brincadeira do bisavô? Qual seria a reação de vocês?

Os alunos foram respondendo, mostrando ter ouvido a história e dizendo ter gostado dela. Disseram também que a brincadeira do bisavô tinha sido legal e que eles teriam sentido muito nojo. Novamente, as respostas foram muito rápidas, seguidas por novas perguntas e não se criou um clima de conversa onde todos pudessem compartilhar idéias e opiniões.

Virgínia leu a pequena biografia de Sylvia Orthof, que está no livro, e disse para os alunos que poderão encontrar essa história no livro que eles receberam o ano passado. Terminou dizendo: “Gostei de que tenham gostado”.

Eu perguntei aos alunos se estavam gostando de ouvir histórias. Eles disseram que sim e que gostariam de que eu lesse uma outra. Virgínia afirmou com a cabeça. Eu escolhi um conto do mesmo livro: *Marco e Apolo*, de Cristina Porto. Pedi permissão para Virgínia e convidei as crianças a se sentarem no chão, fazendo uma roda. Eu me sentei junto com eles (atrás das carteiras tem muito espaço vazio e achei legal propor uma disposição diferente).

Li a carta de apresentação da autora, abrindo espaços para comentários, e pedi que fizessem predições a partir do título.

O conto era bem mais comprido do que os outros, mas os alunos o ouviram com atenção e disseram ter gostado muito da história. Perguntei para eles do que tinham gostado mais e do que tinham gostado menos. Muitos responderam e depois foram cada um à sua carteira.

Durante a minha leitura, Virgínia permaneceu sentada na sua escrivaninha, no outro extremo da sala.

Eu aceitei a proposta de ler, porque achei que podia ser positivo, tanto para as crianças (ouvir um conto lido por outra voz e de outro jeito) quanto para Virgínia (observar outra prática de leitura e ver o comportamento dos seus alunos *de fora*). Acho que os alunos aproveitaram a experiência, mas não tive essa mesma impressão a respeito da professora, pois, embora tenha gostado da idéia, não se engajou na atividade e ficou longe, fazendo outra coisa (Diário de pesquisa, 02/06/04).

Virgínia mostrou, nessa aula, ter pensado perguntas interessantes e ter se dedicado a planejar a aula. Mas, no momento da atividade, não criou um clima de *intimidade* com as crianças; as perguntas tornaram-se retóricas porque a professora ia respondendo-as por si só e não parecia ouvir todas as respostas dos seus alunos. No entanto, é importante ressaltar que o fato de Virgínia ler contos para sua turma uma vez por semana, com a presença da pesquisadora na sala, implica uma abertura e uma intenção de mudar alguma coisa a respeito da leitura de literatura, na sua prática como professora.

Quarta aula

[...] Quando me viu chegar, Virgínia me disse que estava passando muito mal, porque tinha dor de cabeça muito forte, e me pediu para

que eu lesse o conto [...] Eu aceitei, mas lhe pedi que ficasse na sala de aula enquanto eu lia o conto. Também lhe disse que, então, ela poderia ler uma última história na semana seguinte. Ela disse que não tinha problema nenhum, que era só por aquele dia. Quando eu lhe perguntei se tinha as perguntas sobre o conto, me disse que as tinha elaborado mas tinham ficado na sua casa; me disse que as traria para que eu pudesse anexá-las às minhas notas.

[...] Eu convidei Virgínia para que chegasse perto de nós. Ela aproximou uma cadeira e sentou-se perto da roda, mas ficou olhando a parede, como se estivesse ausente.

[...] Um aluno disse que [*O sabiá e a girafa*, de Leo Cunha], era um conto-poesia porque tinha versos rimados e todos afirmaram dizendo que gostaram dessa linguagem. [...] Acharam o conto curto e pediram para que eu lesse um outro.

Eu lhes perguntei se gostariam de ouvir algum dos contos que já tinham ouvido nos encontros anteriores. Achei legal a oportunidade de trabalhar a releitura, embora não estivesse planejada. Considerei que era melhor do que ler um novo conto. Relembrei todos os contos lidos até o momento e todos pediram para ouvir novamente *Marco e Apolo* porque tinham gostado demais dele. Muitos pediram também *O presente de Ossanha*, mas acabaram preferindo o conto de Cristina Porto.

[...] Durante a leitura, Virgínia voltou para sua escrivaninha (no outro extremo da sala). Em certo momento, entrou uma das secretárias, sentou-se perto dela e começaram a conversar. Eu continuei a leitura e os meninos continuaram a ouvir (exceto duas meninas que foram perguntar algo para a professora, mas logo voltaram à roda).

[...] Eu pedi para Virgínia escolher uma história e pensar as perguntas e atividades para a próxima aula. Ela me disse que o faria e me perguntou, sorrindo, se eu não queria tomar conta da aula (estava sentindo muita dor). Eu lhe disse, também sorrindo, que não poderia ficar na escola. A professora me disse que tentaria dar a aula até o intervalo só (Diário de pesquisa, 07/06/04).

Nessa aula, foi significativa a *ausência* de Virgínia, o seu desinteresse e falta de atenção. Além da sua dor de cabeça, a professora não mostrava intenções de aproveitar a presença da pesquisadora na sala, para observar os seus alunos ouvindo os contos. Não parecia transferir a sua experiência como leitora em formação à sua experiência de formadora de leitores. Os alunos, por sua parte, engajaram-se com os contos e mostraram poder ouvir histórias de todo tipo e *tamanho* (coisa negada pela professora em alguns dos nossos encontros). Esse fato sugere que Virgínia projeta nos seus alunos uma realidade que, no fazer

pedagógico, é diferente. De fato, os alunos gostam de ouvir histórias, quando são lidas com emoção, com vontade, com prazer. Dessa vez, a *projeção* realizada pela professora tem relação com a definição psicanalítica adotada por Freud, pois, ao afirmar que os alunos não gostam de ouvir histórias compridas, ela atribui às crianças atitudes e desejos que não reconhece em si mesma (LAPLANCHE e PONTALIS, 1992).

Quinta aula

[...] [Virgínia] pegou um livro e disse que ia ler uma história que se chama *Plebiscito*. Perguntou se os alunos já a tinham lido e o que eles achavam que quer dizer *plebiscito*. As crianças disseram que não sabiam e a professora pediu para elas imaginarem o que é que poderia ser. Os alunos disseram: uma doença, uma dança, nome de remédio, nome de uma pessoa...

Virgínia perguntou-lhes também se já tinham ouvido falar de Artur Azevedo. Os alunos responderam que não e a professora leu os dados sobre o autor que estão no livro (Aluísio Azevedo et. al. *Histórias de humor*. São Paulo: Scipione, 2003. Coleção Literatura em minha casa; v. 2. Crônica e conto. Distribuído nas escolas pelo MEC). Ela não expandiu informações, nem perguntou nada; acabou de ler os dados do autor e começou a ler o conto.

De vez em quando, Virgínia interrompia a leitura para fazer esclarecimentos, como, por exemplo: “Quer dizer, eles tinham dois filhos, um menino e uma menina”. A leitura foi pouco expressiva e a professora se travou bastante. Assim que terminou de ler, disse: “Quer dizer... O que foi que aconteceu? Entenderam?”. A professora não deixou que os alunos terminassem de falar e explicou o significado da palavra *Plebiscito*. Explicou também o conto e perguntou, olhando para o papel onde tinha anotado as perguntas: “Vocês acham certo ficar enrolando e não responder ou melhor dizer que não sabe? Se fossem o pai, o que vocês fariam?”. Alguns alunos responderam e a professora acrescentou a possibilidade de que o pai procurasse o significado da palavra *plebiscito*, junto com os filhos, no dicionário. Depois lhes perguntou: “Vocês já fizeram perguntas para alguém?” Todos responderam: “Já!” e a professora disse: “E como foi a reação das pessoas?” Não consegui ouvir as respostas das crianças, mas pareceram dizer que as pessoas tinham lhes respondido. Então, Virgínia perguntou: “Mas, alguém já ficou lhes enganando, enrolando?” Em seguida perguntou se os alunos achavam importante aumentar o conhecimento. Eles responderam que sim. Virgínia lhes perguntou por quê, mas começou a responder ela mesma: “Como é que o conhecimento pode aumentar? Pesquisando, lendo...” A partir desse momento, a professora começou a falar da importância de ler:

“Têm que LER, LER. Quem não lê, passa pela vida sem viver. É muito bom ler, gente”. Os alunos ficaram calados e ela perguntou: “E aí?” Um aluno lhe disse que tinha gostado do conto e que o tinha achado muito interessante. Virgínia lhe disse que era mesmo interessante e falou do conto novamente, enfatizando a necessidade de admitir que não sabemos de tudo. Uma menina disse que o conto não tinha a ver com as previsões deles e a professora exclamou: “Exatamente!”. Continuou falando da importância de ler. Mostrou para os alunos outro livro distribuído pelo MEC (*Chapeuzinho vermelho*, de João de Barro – Braguinha) e lhes disse: “É outra versão de Chapeuzinho, é muito bom. É bom vocês lerem em casa. Vocês têm esses livros; vão entrar de recesso. Eu peço a vocês que procurem ler, procurem entender. Ler por ler, não. Vocês ganharam esses livros e têm que aproveitar. Têm que ler e saber o que estão lendo. Hoje em dia tem muita gente que tem dificuldades de ler e entender, porque não lêem, não procuram...” A professora deu um exemplo da tia de uma das alunas dizendo que é uma mulher de idade que se preocupa por saber: “lê, faz cálculos, faz palavras cruzadas... Isso é muito bom”. Insistiu para que lessem no recesso e disse que, quando voltassem, ela ia ver se eram mais inteligentes (Diário de pesquisa, 14/06/04).

Depois da aula, a pesquisadora escreveu nas suas notas:

Depois da aula, eu fiquei lendo na sala dos professores e reli o conto que Virgínia acabava de ler (não tinha sido fácil ouvir e entender direito a leitura da professora). Aí me dei conta de algumas coisas: o conto começa situando a data da história (1890) e a professora tinha lido 1990. Depois da data, tem no livro uma nota de rodapé fazendo referência ao plebiscito sobre a forma de governo a ser adotada pelo país, que alguns políticos queriam realizar antes do Congresso Constituinte de 1891. Em nenhum momento a professora mencionou esse dado. No final do conto, o pai dos meninos diz que o Plebiscito é uma lei decretada pelo povo romano: “Uma lei romana, percebem? E querem introduzi-la no Brasil! É mais um estrangeirismo!...” Depois de ler rápido o final, a professora começou a falar do assunto de reconhecer não saber o significado de todas as palavras. Não deu tom de humor, nem falou do sentido engraçado desse final. Também não tinha lido o título do livro, que faz referência ao humor. O conto, então, não foi recebido pela turma nem pela professora como uma história de humor. Virgínia ficou enfatizando a moral de saber, de “não enrolar” etc. Acho que utilizou o conto para transmitir um certo conteúdo, mais que para dividir uma obra literária com os seus alunos (Diário de pesquisa, 14/06/04).

Foi muito significativo o *depoimento* da professora sobre a necessidade de ler. Consideramos que ela precisou fechar o trabalho transmitindo essa necessidade para os seus alunos, talvez para que a pesquisadora a ouvisse, talvez para ela se sentir tranqüila a respeito de estar respondendo aos objetivos propostos. No entanto, as palavras de Virgínia não são coerentes com o desenvolvimento das aulas de leitura. Ela estava transmitindo com palavras o que a sua história de NÃOS não lhe possibilitou, ainda, transmitir com atos. A sua fala, então, é cheia de clichês, expressa mais um desejo do que o testemunho de uma pessoa leitora. A professora quer evitar que os seus alunos tenham o mesmo *problema* que ela e recorre à linguagem para exprimi-lo, para indicar o que, ainda, não transparece em seus atos: *Quem não lê, passa pela vida sem viver*. Essa é uma forte denúncia que leva a refletir sobre as idéias da professora. Tomando o seu discurso do ponto de vista da indicialidade, podemos dizer que – nesse caso – revela aspectos da própria identidade de Virgínia. Uma identidade em conflito. Conforme indica o discurso da professora, a não-leitura representa não-vida. Então, se ela não leu ao longo dos seus 48 anos de vida, será que acredita que realmente não viveu? Todas as emoções, os sofrimentos, os ganhos, as perdas, os sonhos, as ausências, não fazem parte de uma vida vivida intensamente? Virgínia tem uma vida, mas parece sentir que não viveu. Assim sendo, a indicialidade da sua fala revela uma situação angustiante, uma realidade contraditória e paradoxal, uma identidade frágil e escorregadia... Se a professora não viveu porque não leu, o seu *problema* é bem maior do que a falta de gosto pela leitura.

Entretanto, aquela forte denúncia leva também a acreditar na necessidade – e na vontade – de Virgínia continuar avançando no caminho das transformações, apesar das dificuldades, apesar das contradições...

3.6.3 Processos não lineares

O percurso pelas aulas de Virgínia mostra avanços e retrocessos, ganhos e dificuldades. Nós não presenciamos as aulas da professora antes do nosso trabalho de formação leitora, mas sabemos que para ela foi uma experiência inovadora porque não costumava trabalhar com seus alunos a leitura de literatura.

Eu me senti estranha porque nunca tinha feito, sabe? Eu acho que com a continuidade é que vou me sentir mais segura, eu me senti não tão segura. Porque como era um trabalho que durante vinte e cinco anos de trabalho eu nunca tinha feito, então você é a primeira pessoa em fazer uma coisa diferente... não tenho aquela segurança, mas com a continuação vai dar tudo certo (Entrevista final, 16/06/04).

A professora sentiu-se mais segura como leitora, capaz de ler livros sozinha, relaxando-se e acompanhando-se da sua voz para entender melhor os textos. No entanto, não sente essa segurança na hora de ler frente à turma, na sala de aula. Como já foi dito, a formação profissional implica um processo complexo, pelo qual o fato de ter vivenciado como leitora a experiência de leitura por andaime não pode se traduzir linearmente em avanços notáveis na prática educativa de mediação de leitores. Receber andaimes com consciência não é suficiente para saber como oferecê-los. Podemos dizer, então, que os processos não são lineares, que levam muito tempo e que a professora ainda está se formando como leitora... Há um longo caminho para percorrer e não é fácil saber como continuará a história dessa leitora

em formação sem uma *tutora* do seu lado e sem uma comunidade que possa apoiá-la. “A perda da vergonha do falar, a perda da vergonha de se expor, a perda da vergonha de ser. A afirmação de si mesmo. Um longo caminho, um longo processo” (GARCIA, 2003, p. 18-19).

O percurso pelas aulas de Virgínia deixa sabores amargos, decepções... Sensações bem diferentes das que teria deixado o nosso trabalho, se tivesse terminado com as leituras da professora, com o brilho nos seus olhos, gerado pelas histórias que a mobilizaram e a sensibilizaram. Isso é muito importante porque as aulas de Virgínia mostraram a sua realidade como professora isolada, inserida em um meio institucional que não a incentiva a sentir o valor que podem ter as mudanças como as que se vislumbraram na sua iniciação leitora. Voltaremos sobre esse assunto no próximo capítulo.

A lentidão dos processos, as dificuldades para concretizar transformações, para transferir o vivenciado como leitora em formação à prática docente, para transmitir e compartilhar o crescente gosto pela leitura têm relação com a história de NÃOS vivida pela professora. Nesse sentido, podemos dizer que algumas das suas atitudes em sala de aula têm relação com códigos, costumes e hábitos que, adquiridos ao longo da vida, no seu contexto social e institucional, em interação com outras pessoas, não são fáceis de serem modificados. “Gostar ou não gostar de ler não pode ser simplesmente atribuído a habilidades ou aptidões inatas, mas a preferências ou exclusões inscritas em modos de ser construídos histórica, social e culturalmente” (OSWALD, 2003, p. 74).

No entanto, o feito está feito, e temos de admitir que a relação da professora com os livros tem se modificado muito, positivamente.

Hoje já começo a ler um livro, já começo a entender, a interpretar, porque eu quero ler para entender o que estou lendo [...].
Se eu não tivesse dado importância à leitura para mim, eu não me importava de trazer nada para os alunos. Então, como sei que é importante, eu já começo a ter uma visão diferente, assim, de ler, de... querer ler. Ler e interpretar o que eu estou lendo.
[...] Antes eu lia uma, duas páginas e terminava no final. Hoje eu já pego um livro e tento ler mesmo, às vezes, quando eu estou bem, tudo, eu leio... Interessou-me um livro, como já falei pra você, um livro de espíritas [...] E eu o li todo, sabe? Não foi aquela coisa forçada. Mas, ainda tem algumas coisas que estou precisando ler, como agora esse trabalho final da faculdade, eu estou lendo forçadamente [...].
Aqueles todos os livros que você me deu eu li, até foi legal pra mim, como já lhe falei, no momento que eu estava precisando, estava doente, eu peguei o livro e li, legal, sem ser forçado, li naturalmente.
[...] [Eu gosto de ler] quando estou bem mesmo, espiritualmente. Estando bem, eu gosto de ler. Quando estou sem preocupação, sem... Bem tranqüila (Entrevista final, 16/06/04).

A repercussão dessas modificações nas práticas futuras de Virgínia como leitora e como docente fica aberta como interrogativa, por causa dos limites de tempo da nossa pesquisa, as impossibilidades reais de continuar fazendo uma *tutoria intensiva* e, até mesmo, de julgá-la adequada. Virgínia seguirá o seu caminho levando consigo as experiências vividas, as transformações conseguidas e, também, as contradições suas de cada dia.

Algumas dessas contradições se deixaram ver, claramente, na fala da professora na entrevista final. Apesar dos comentários positivos sobre o seu crescente gosto pela leitura, Virgínia continua se posicionando como aquela professora que não gosta de ler. Diz faltar-lhe ainda algum estímulo, mas não sabe qual e reconhece sua falta de disposição em relação à leitura. Assim, parece se refugiar no fato de não gostar de ler para justificar sua prática docente (deveria gostar para que os alunos gostassem, mas não gosta).

[...] eu não GOSTO de ler, assim, eu não vou dizer a você que GOSTO de ler, não. Mas eu fiz o maior sacrifício para eu tentar gostar de ler. Como já falei pra você, hoje eu leio algum livro que me interessa, [...] não todos.

[O fator que mais influencia para não ser a professora de leitura que gostaria de ser é] o fato de eu não gostar de ler. Eu acho isso [...] porque se eu tivesse aquela afinidade na leitura, talvez eu fosse mais aberta, eu fosse mais segura em tudo o que fosse fazer.

[...] Não sei. Pode não estar nem faltando nada ou pode estar faltando alguma coisa. Eu acho que ainda não percebi. Não sei não... Alguma coisa, alguma coisa, não sei se é desinteresse também da turma que eu estou perdendo também meu estímulo, se é já o cansaço da vida, o dia-a-dia da profissão, o desgaste que está fazendo eu não ter mais disposição (Entrevista final, 16/06/04).

Outras contradições aparecem na fala da professora:

- De um lado, o desinteresse dos alunos e, de outro, o gosto deles por qualquer tipo de leitura.

[...] Não sei se é desinteresse também da turma [...]Hoje você tem livros, você tem... tem uma participação direta ou indiretamente do professor em sala de aula, você faz todo tipo de trabalho [incentivando a leitura]. Então, hoje o aluno não gosta de ler porque não quer mesmo, mas antes não existia isso [o incentivo por parte do professor], então eu comecei a não gostar de ler.

Eu estou sentindo que eles gostam de tudo [...] Tudo que eu li. Eles também gostam de poemas, gostam muito, sabe? Eles escrevem muito. Eu acho que eles, pelo menos o que eu observei é que tudo o que eu li eles gostaram (Entrevista final, 16/06/04).

- De um lado, o seu gosto pelos contos lidos com a pesquisadora, a valorização do nosso trabalho, e, de outro, a falta de disposição para mudar realmente.

Eu gostei daquele do Quirino. Outro que eu gostei muito foi o da velha, do assalto [...]. Foram três, eu tive três que ficaram assim. Foi o Quirino, o assalto daquela velha e aquela das fogueirinhas. [...] E eles ficaram dentro da minha mente.

[...] Quando eu falei pra você que eu não gostava de ler, que você se interessou em fazer esse trabalho comigo, esse foi um estímulo muito grande que você me deu! Por ISSO é que eu vou tentar continuar esse meu trabalho.

P: [...] Nunca me interessou ler, estudar, não me interessava. Agora não, eu estou conseguindo e o fato... eu não gosto, não gosto, não gosto de ler.

E: Então é a disposição de você que não...

P: Não tenho! [...] Exatamente (Entrevista final, 16/06/04).

- De um lado, a procura de mudanças e de novos aprendizados e, de outro, a decisão absoluta de “dar o tchau à educação”.

Aí, eu vou continuar o trabalho que comecei com você [...] Posso até mudar a maneira de sentar [...] As carteiras feito um círculo, e ler, comentar com eles, fazer interpretação [...] depois pedir que eles façam, escrevam...

[...] Ainda vou ficar uns dois anos, só. Depois eu vou dar o tchau à educação. [...] Por mim, eu já dava amanhã. Não quero mais educação. É muito desgastante, estressante, e não compensa, você termina doente [...] (Entrevista final, 16/06/04).

A professora parece se desligar da sua responsabilidade como docente, ao afirmar que “hoje o aluno não gosta de ler porque não quer”. Dessa frase de Virgínia, depreende-se uma possível explicação para o seu próprio caso: se ela hoje recebe os incentivos que não recebeu antes, se consegue ler, gostar, relaxar-se, identificar-se com histórias e personagens... e, ainda assim, afirma não gostar de ler, será que ela não gosta de ler porque não quer? Para aprofundar nas contradições observadas na indicialidade das falas e dos atos da professora, para revelar ganhos, gostos,

avanços e retrocessos, seria necessário continuar trabalhando na sua formação, tanto leitora quanto profissional. Mas, enquanto esta pesquisa tem seus limites de tempo e de propósitos, a educação brasileira tem seus limites de possibilidades reais para implementar *tutorias personalizadas* das características do trabalho realizado com Virgínia. No entanto, a educação, como sistema, tem também o desafio de tornar leitores os professores que estão exercendo a docência. Nesse sentido, acreditamos que a *tutoria* realizada com Virgínia propicia um olhar focal e cotidiano nas condições de preparo e estruturais que afetam essa docência, permitindo, também, vislumbrar possibilidades concretas de começar a melhorar aquelas condições.

Assim sendo, as contradições ficam mapeadas, as perguntas que elas geram ficam abertas e as possibilidades de mudar as práticas leitoras por meio de um intensivo trabalho compartilhado ficam confirmadas.

CAPÍTULO 4

Virgínia em contexto. A ecologia escolar

4.1 O contexto na contra-mão

*O que nasce agora deve ser plural ou não vai sobreviver.
Eliana Yunes*

Virgínia não é só Virgínia, ela está inserida na Instituição escolar e, como *membro* desta, tem adquirido seus modos de agir, seus métodos, suas atividades e seu *savoir-faire*, sendo, todos eles, *etnométodos* que lhe permitem adaptar-se ao meio de trabalho e desempenhar-se nele naturalmente (COULON, 1995a). Quer dizer, o fato de a professora não conseguir cumprir horários fixos de trabalho, não se concentrar nas atividades sem interrompê-las nem socializar os novos conhecimentos com seus colegas tem relação com o contexto institucional em que ela está inserida. De fato, observamos que a escola improvisa, que não há um enquadramento claro dos momentos pedagógicos e que a direção não acompanha os processos de trabalho dos professores...

Como afirma Sacristán (2000, p. 90), “[...] é preciso manter uma visão mais ecológica do ambiente escolar como fonte de aquisições”. Isso implica a necessidade de levar em conta a regulação institucional, o pessoal disponível, os meios didáticos, os espaços, a distribuição do tempo, o tamanho das turmas etc., ao analisar o ensino e o aprendizado na escola. Não podemos pensar na mudança das

práticas pedagógicas de Virgínia sem pensar no contexto em que essas práticas se desenvolvem.

A mudança qualitativa no ensino, que tem muito a ver com o tipo de metodologia ou prática que os professores desenvolvam e com os conteúdos curriculares se apóia, além disso, em todos os componentes contextuais que condicionam a aprendizagem escolar, alguns deles pouco evidentes à primeira vista (SACRISTÁN, 2000, p. 89).

Assim sendo, consideramos importante para nossa análise a perspectiva proposta pelo modelo ecológico (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 76), segundo o qual

na instituição escolar e na vida da aula, o docente e o estudante são efetivamente processadores ativos de informação e de comportamentos. Isso ocorre não apenas, nem principalmente como indivíduos isolados, mas como membros de uma instituição cuja intencionalidade e organização cria um concreto clima de intercâmbio, gera papéis e padrões de conduta individual, grupal e coletiva, e desenvolve enfim uma cultura peculiar.

Levando em conta a cultura peculiar em que Virgínia está inserida, apresentaremos aqui alguns dos componentes contextuais que fazem parte da ecologia escolar e que, acreditamos, ajudam a compreender melhor as atitudes da professora.

4.1.1 Biblioteca?

Já fizemos referência, no capítulo 2, à biblioteca da escola como uma sala pequena e pouco confortável que, no turno estudado – o matutino –, não tem funcionário e é utilizada por alguns alunos só no intervalo. O que pudemos observar, durante o tempo que estivemos na escola, foi que os alunos se encontram na biblioteca para ler revistas, conversar e lanchar. Assim mesmo, não é considerada pelos professores e pelo corpo administrativo da escola como um espaço institucional de incentivo à leitura. De fato, os livros novos – entregues pelo MEC e pela Secretaria de Educação do Estado, ou comprados na Bienal do livro de 2003 – não estão na biblioteca, para serem utilizados *livremente* por alunos e professores.

Dos cinco alunos da quinta série, entrevistados em agosto de 2003, antes de começar o trabalho com Virgínia, só uma menina disse gostar de ler na biblioteca da escola, porque morava numa casa pequena com muitas pessoas.

Lá em casa há muito barulho, lá em casa *é mais barulho que aqui*. É porque eu estou na casa da minha avó. [...] Aí, tem umas cinco ou quatro tias, minha avó, meu avô, meus três primos, ainda tem meu irmão, ainda tenho outro primo que vai vir morar conosco, e tem minha outra irmã (Fernanda, 10 anos).

Os outros alunos disseram preferir ler em casa: “Não fico à vontade na biblioteca porque tem colegas falando e não consigo me concentrar” (Renata, 10 anos). “É porque é muita gente, tumultuado, fechado, um espaço que sempre faz calor, né? Eu não sou muito achegado à biblioteca [...] Tem muita poeira” (Jonas, 15

anos). Por outro lado, tanto Virgínia quanto a professora da quinta série disseram que elas não realizavam trabalhos na biblioteca por falta de espaço e que os seus alunos a visitavam pouco.

A ausência de uma biblioteca com espaço suficiente para professores e alunos, clima propício para a leitura e acervo cuidado e atualizado, valorizada institucionalmente, com bibliotecários capacitados e atividades integradas ao projeto político-pedagógico da escola, é mais um motivo – além da história pessoal de Virgínia – para ela não freqüentá-la, não realizar trabalhos grupais naquela sala e não incentivar seus alunos a visitá-la. Portanto, essa identidade precária da biblioteca agrega-se à também precária formação profissional e leitora da professora.

4.1.2 Uma autoridade ausente

Quando chegamos à escola pela primeira vez, surpreendemo-nos positivamente com o acolhimento da direção e a liberdade oferecida para ficarmos na escola, conforme registro do diário daquele primeiro dia:

Com o objetivo de fazer o pré-teste das entrevistas, eu fui à Escola Estadual XXX, no Bairro de XXX.

Cheguei às 10 horas da manhã. A idéia era me apresentar e pedir permissão à diretora para entrevistar, quando ela considerasse conveniente, alguns docentes e alunos do 2º ciclo, com o fim de testar as perguntas a serem feitas durante a pesquisa.

A diretora me recebeu amavelmente e me encaminhou logo para a sala da 5ª série. Eu expliquei para a professora de português o que eu estava querendo fazer na escola. Ela me convidou para entrar na sala porque sua aula estava começando e me fez a proposta de ter uma

conversa coletiva com todos os alunos, pois o tempo não ia dar para entrevistas individuais nesse momento. Embora eu tivesse explicado que não precisava ser naquele momento e que eu podia voltar outro dia, a professora insistiu para que eu ficasse à vontade e aproveitasse a ocasião para falar do assunto com a turma toda.

Eu valorizei muito o excelente acolhimento por parte da Diretora e da Professora e achei que era uma oportunidade importante para poder entrar em contato com uma turma de crianças e conversar sobre leitura com eles. Achei que, me adaptando a novas propostas e possibilidades, era uma interessante maneira de começar minha pesquisa (Diário de pesquisa, 01/08/03).

Com o passar do tempo, fomos percebendo que aquela boa disposição tinha relação com a falta de planejamento, com ritos institucionais pouco estabelecidos e com o costume de improvisar muitos dos momentos pedagógicos.

A surpresa agradável pelo acolhimento desinteressado, transformou-se em surpresa pela indiferença da diretora a respeito do trabalho realizado na escola, tanto por nós – pessoas alheias à instituição – quanto por uma professora da escola. De fato, a diretora nunca perguntou em que consistia a nossa pesquisa, o que faríamos com os resultados, qual era o trabalho concreto realizado com Virgínia... Enfim, a autoridade da escola não procurou se informar sobre os motivos e características da nossa permanência na instituição.

Pensando na escola e no meu trabalho realizado nela, eu fiquei refletindo sobre o papel da diretora:

Ela me cumprimenta sem simpatia, mas com naturalidade. Surpreende-me que não me faça nenhuma pergunta; que não sinta curiosidade e que não se mostre interessada sobre as atividades que se realizam na escola que ela dirige. Penso que eu sendo estranha à instituição, ela poderia querer ter um certo controle da situação; mas, realmente, eu não preciso dar explicações para ela sobre o que realizo na escola.

Embora seja bom para mim poder ficar à vontade, acho muito significativa essa falta de enquadramento institucional.

Se eu quisesse ir à festa dos alunos da 5ª série [fui convidada na saída do colégio por alguns deles], poderia fazê-lo sem avisar para

ninguém – eu não conseguiria fazer isso, mas o espaço está tão *aberto* que eu teria essa possibilidade. (Diário de pesquisa, 06/11/03).

A diretora tem o costume de interromper sem pedir licença, entrando na sala e falando alguma coisa para Virgínia (nessa hora, 11h 20min, elas são as únicas pessoas que estão na escola, além do funcionário que se ocupa da limpeza). Trata-me familiarmente, mas não se interessa pelo trabalho que faço com Virgínia e não parece se incomodar quando nos interrompe (Diário de pesquisa, 18/03/04).

Quando eu estava terminando a leitura, a diretora entrou na sala [de apoio pedagógico, onde estávamos trabalhando], acompanhada pela mãe de um aluno. Entraram sem pedir licença e procuraram um livro no armário, falando alto. Virgínia interrompeu-me para lhes dizer onde poderiam encontrar o livro. Eu sigo sem conseguir acreditar que a diretora não tenha registro do trabalho realizado e da importância que ele pode ter para as pessoas que o realizam (Diário de pesquisa, 16/04/04).

De repente, a diretora entrou na sala dos professores [onde estávamos trabalhando] e começou a falar da paçoca que tinham comido na merenda, da quantidade de cebolas que tinham botado nela... Eu já estou me acostumando às interrupções, mas ainda não consigo compreender a falta de contexto, de limites a respeito dos diferentes momentos da tarefa docente (Diário de pesquisa, 13/05/04).

Pode-se dizer que essas atitudes da diretora são contrárias às que se espera dos órgãos diretivos das escolas, para garantir o funcionamento eficaz destas.

A pesquisa e a observação empírica mostraram que um dos principais fatores de eficácia escolar (se não o principal), reside nos órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino. Um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipe eficaz e tido como competente e aberto consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino grandes melhorias. É preciso, pois, fazer com que a direção das escolas seja confiada a profissionais qualificados, portadores de formação específica, sobretudo em matéria de gestão (DELORS, 2004, p. 163).

Perguntamo-nos, então, como transmitir para a professora o valor do trabalho realizado, se a autoridade da escola o desconhece e o interrompe para falar de

paçoca? Como conseguir que Virgínia valorize seus avanços, se não tem com quem compartilhá-los, no seu ambiente laboral? Como socializar um saber que ninguém está procurando conhecer?

Na procura de respostas, fazem sentido as palavras de Yunes (2003, p. 52), colocadas na epígrafe: a professora precisa de sociabilidade, de trocas, de parceiros comprometidos e interessados com o seu trabalho. De outra forma, “o que nasce agora” é singular e *fica* dentro de Virgínia como uma experiência pessoal, mas “não vai sobreviver” porque os seus interlocutores cotidianos não favorecem a socialização dos novos saberes da professora, fazendo com que, provavelmente, todos os ganhos percam um pouco o seu sentido plural, a sua possibilidade de florescer, de crescer, de ser...

4.1.3 Posso interromper?

Essa pergunta não parece ser necessária na escola de Virgínia. Assim, o modo de agir dos membros da instituição é indicialidade de uma regra implícita: o trabalho pode ser interrompido – não só pela diretora –, sendo essa uma atitude cultural que não gera problemas, nem atrapalha as atividades desenvolvidas.

A leitura de hoje teve várias interrupções: o telefone celular da professora, uma mulher que entrou na sala para que Virgínia pagasse um dinheiro... (Diário de pesquisa, 06/02/04).

Quando eu estava lendo o capítulo [56 de *Como um romance*, de Daniel Pennac], entrou na sala a secretária e fez uma pergunta para Virgínia sobre as fichas dos alunos do ano passado. Eu interrompi a

leitura e a retomei logo, depois de a secretária sair (Diário de pesquisa, 10/02/04).

De tanto em tanto, entravam alunos de Virgínia para entregar-lhe uma prova que tinham feito, “uma oportunidade para ver se podem passar à quinta série”. (Depois de terminado o nosso trabalho, a professora me disse que a diretora tinha pedido que fizesse isso, por conta dos pais dos alunos, mas que ela já conhecia as crianças e tinha certeza de que não estavam em condições de cursar a quinta série) (Diário de pesquisa, 18/02/04).

Quando a professora estava lendo, chegou a secretária e entregou uns papéis para Virgínia, interrompendo a leitura – a porta da sala de aula [em que estávamos trabalhando] estava aberta (Diário de pesquisa, 17/05/04).

A professora começou a ler [para os seus alunos] e foi interrompida por alguém que chegou na entrada da sala de aula. Ela deixou de ler, saiu e, quando voltou, retomou a leitura de onde a tinha deixado (Diário de pesquisa, 02/06/04).

Durante a [minha] leitura [para os alunos], Virgínia voltou para sua escrivaninha (no outro extremo da sala). Em certo momento, entrou uma das secretárias, sentou-se perto dela e começaram a conversar. Eu continuei a leitura e os meninos continuaram a ouvir (Diário de pesquisa, 07/06/04).

Essa permissão implícita para interromper as tarefas está acompanhada de outras permissões por parte dos membros da instituição. Portanto, de uma perspectiva entometodológica, a sua filiação à comunidade escolar permite-lhes adotar certas atitudes como regras válidas, pelo fato de serem aceitas por todos os membros dessa comunidade, embora não sejam explícitas. Assim, por exemplo, Virgínia sentia-se autorizada a dispensar os alunos por problemas pessoais; a improvisar atividades, a mudar com frequência os horários do nosso trabalho, estabelecidos conjuntamente... Mostraremos essa última atitude da professora, por meio de exemplos concretos:

Cheguei à escola às 11h 20min e não encontrei nem alunos nem professores. Estava só a diretora, que me disse que, nesta semana, estavam acabando as aulas às 10h por não estarem recebendo a merenda. Disse-me também que Virgínia tinha ido para sua casa e ofereceu-me o telefone da escola para ligar para ela. Eu fiz a ligação e Virgínia me disse que se tinha esquecido completamente, que tinha saído agoniada da escola, pensando em dois trabalhos que teria que apresentar naquele dia na faculdade. Pediu-me desculpas e marcamos o nosso encontro para o dia seguinte, quarta-feira, às 10h (Diário de pesquisa, 17/02/04).

Virgínia me ligou às 7h 30min para me pedir que mudássemos o encontro para o dia seguinte, às 11 horas. Eu não tive problemas e aceitei a sua proposta (Diário de pesquisa, 26/02/04).

A professora me ligou cedo, novamente, para ver se o nosso encontro podia ser mais cedo, pois tinha-lhe surgido um compromisso. Acertamos a nossa reunião para as 10h e concordamos em fixar o horário das quintas-feiras às 11h 20min, a partir da próxima semana (Diário de pesquisa, 27/02/04).

Virgínia me ligou às 9h 15min para me perguntar se eu podia ir antes à escola (10h 30min), porque o médico tinha trocado o horário da sua consulta. Eu estava trabalhando em casa, então não tive problema em mudar o horário – consciente da minha flexibilidade de adaptação aos pedidos da professora! (Diário de pesquisa, 16/04/04).

Virgínia me ligou às 8h para me perguntar se eu poderia chegar mais cedo na escola. Eu disse que só poderia chegar às 11h e ela concordou dizendo que era isso o que precisava. Eu considerei que não devia modificar mais do que isso o horário [20 minutos] porque também é o meu trabalho e a professora está se *mal acostumando*. Não me arrependo de ter sido aberta, paciente e flexível, mas acho bom marcar certos limites e fazer respeitar o meu tempo (Diário de pesquisa, 10/05/04).

Como já foi assinalado, Virgínia foi conseguindo engajar-se cada vez mais com o trabalho compartilhado, valorizá-lo e se sentir em confiança com a pesquisadora. Mas, a ecologia escolar explica a lentidão e a complexidade desse processo. Isto é, muitas das atitudes da professora em relação ao seu trabalho pedagógico não são dela como pessoa individual; pelo contrário, são modos de agir de uma professora em seu contexto de trabalho, como membro de uma coletividade com certas regras de funcionamento – ou com ausência delas.

Já mencionamos essa condição de Virgínia como membro de uma instituição escolar, que faz parte da sua vida cotidiana e na qual compartilha códigos e regras com alunos e colegas. À simples vista, isso é assim. Mas, considerando a ecologia escolar descrita anteriormente, percebemos, também, que o conceito etnometodológico de *membro* apresenta-se desafiado, tanto quanto o de *comunidade escolar*. Isto é, o contexto institucional não parece perseguir os objetivos comuns a uma comunidade escolar, nem se apresenta como espaço de formação contínua dos seus professores.

A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade (DELORS, 2004, p. 106).

Onde está o projeto institucional que objetiva construir o ensino e o aprendizado dos seus membros? Onde está o compromisso conjunto para alcançar esse objetivo?

Quando os professores fazem parte da coletividade em que ensinam o seu compromisso é mais claro. Estão mais sensibilizados pelas necessidades dessa mesma coletividade e, até, para trabalharem na realização dos seus objetivos (DELORS, 2004, p. 163).

Se Virgínia não tem interlocutores cotidianos para fazer parte real da comunidade em que ensina, parece ser mais um *contra-membro* do que um

membro. E se ela, como *contra-membro*, não pode dividir seus processos, seus avanços, suas dúvidas, suas preocupações, seus saberes, nem se sentir pertencente a um grupo que compartilha seus objetivos, a escola apresenta-se como uma *contra-comunidade*.

Virgínia enfrentou, então, um grande desafio: tentar vencer um *problema* arraigado historicamente, transitando na contra-mão de um contexto que não a acompanhava no seu processo, na sua vontade de querer superar-se. Foi muito o que ela conseguiu, mas precisaria ser plural para adquirir novos sentidos e poder sobreviver...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção compartilhada do prazer de ler

A leitora

Não sabemos nunca que autor, que escritor iremos encontrar a cada livro, ele também não sabe que leitor irá produzir, e ao fim desses dois desencontros dá-se o encontro do leitor consigo mesmo. Um insuspeitado “...sigo” mesmo. Não é fácil perder ilusões.

Eliane Marta Teixeira Lopes

A partir do caminho percorrido com Virgínia podemos concluir, junto com Smith (1991, p. 250, grifo do autor), que “não existe ‘idade melhor’ nem condição mental única de ‘prontidão para a leitura’”. Mas, o que existe é a necessidade de um mediador, um outro que nos ajude a nos inserirmos na cultura da leitura. Quando essa inserção é prazerosa, quando há espaço para compartilhar emoções, idéias, dúvidas, histórias, sonhos, a leitura prazerosa torna-se possível, em qualquer momento da nossa vida.

A história negativa da professora em relação à leitura literária, longa e intensa, começou a se reverter; a se acompanhar de experiências leitoras positivas. Pode-se dizer que, nesse processo de transformação, de consecução de avanços na atividade leitora da professora, a nossa mediação ocupou um papel central. Virgínia

teve um espaço que lhe permitiu entrar no mundo da leitura pela porta do prazer, do relaxamento, da possibilidade.

Assim sendo, Virgínia conseguiu se engajar com as histórias lidas, se identificar com alguns personagens, relacionar os relatos com a própria vida e admitir que a leitura estava começando a lhe gerar prazer. Isso tudo implica um avanço significativo na sua relação com a leitura de literatura. A partir da descoberta de que a leitura pode ter muito a lhe dizer sobre a vida, a partir do prazer de sentir que algumas histórias podem *ficar nela* e mobilizar os seus sentimentos, é que Virgínia está começando a dar sentido à leitura, a ressignificar essa atividade e deixá-la entrar na sua vida de uma maneira diferente do que tinha sido até o momento do trabalho compartilhado na pesquisa. Por exemplo, o fato de ela encontrar no relato sobre as *fogueirinhas* a possibilidade de começar – por meio da nossa mediação – a simbolizar e metaforizar a sua realidade é um passo muito significativo neste longo caminho de formação leitora.

No entanto, essa relação entre os textos e a vida é estabelecida por Virgínia ainda com certa ingenuidade, o que a impede de vivenciar o ficcional como uma atividade lúdica (AMARILHA, 1996). Se ela não conseguir suspender a descrença e continuar questionando se os fatos lidos podem realmente acontecer, suas viagens literárias serão sempre limitadas. Virgínia necessita estabelecer um contato mais profícuo e regular com os textos de ficção, de modo a avançar no caminho iniciado, no sentido de conseguir se distanciar de si e adquirir a autonomia e a consciência transformadora que lhe permitirão ir e voltar da realidade para a ficção enriquecendo-se, sem confundi-las.

A consecução desse contato mais profícuo e regular com os textos de ficção não depende só de uma atitude individual e pessoal da professora, mas sim do

contexto institucional e social em que ela está inserida. Então, a sua vontade de ler terá que se acompanhar de pessoas e situações que continuem a incentivá-la.

A professora

[...] O ensino é antes de tudo tarefa de um mestre, como se diz de um pintor ou de um músico, isto é, alguém que usa e tem mestria do conhecimento que pretende ensinar.

Jean Foucambert

A partir da análise realizada nos capítulos 3 e 4 sobre a formação leitora, a mediação e a ecologia escolar, concluímos que a passagem da formação leitora inicial para a ação pedagógica adequada é complexa; implica tempo e qualificação constante da professora, tanto como leitora quanto como mediadora. Enquanto Virgínia continuar participando da mesma ecologia escolar, os avanços no seu desempenho docente – neste caso, a respeito da leitura de literatura – continuarão comprometidos ou, pelo menos, sujeitos ao esforço individual da professora. Como afirma Kramer (1994, p. 192),

se se pretende de fato qualificar professores, há que se ampliar os seus conhecimentos. Há que se forjar a sua paixão pelo conhecimento. Pois quem além do ser humano conhece? Quem além dele cria linguagem e nela se cria?

De um lado, o contexto institucional em que a professora trabalha não promove a paixão pelo conhecimento. De outro lado, embora Virgínia reconheça a *importância* que lhe proporcionou o Curso de Pedagogia, também não lhe parece ter gerado paixão.

Ao contrário do que sugere Foucambert na epígrafe, Virgínia não era *mestra* em leitura. Nem *mestra*, nem leitora. Não sentia o prazer que a leitura é capaz de provocar e, então, não conseguia transmiti-lo. Foi por isso que consideramos necessário iniciá-la como leitora, transmitindo-lhe sempre a nossa paixão pela leitura. Não objetivamos, no curto prazo, formar uma *mestra*, mas abrir as portas da leitura literária, possibilitar encontros capazes de gerar conhecimentos, e conhecimentos capazes de gerar prazer. Só sendo leitora, Virgínia poderá algum dia ensinar leitura por meio do prazer.

Acreditamos que os ganhos obtidos na pesquisa não estão só relacionados com a formação de Virgínia, mas também com a formação profissional da pesquisadora. Esses ganhos implicaram a aquisição de novos conhecimentos e novas atitudes: tivemos de aprender a trabalhar com flexibilidade e paciência, a aceitar desafios desconhecidos, a desenvolver uma empatia nunca antes vivenciada, a conhecer o sujeito da pesquisa ao tempo que nos reencontrávamos conosco, a partir de novos pontos de vista. Esses aprendizados foram gerando mudanças no nosso modo de agir. Assim sendo, transitamos um caminho sinuoso, com avanços e retrocessos, assumindo o papel docente na formação de uma *aluna singular*. Nesse caminho de mediação e leituras compartilhadas, nós também crescemos, nós também mudamos. Atravessamos etapas de otimismo e etapas de desilusão, revisando constantemente os objetivos da pesquisa, as possibilidades, as nossas

atitudes, as regras do trabalho compartilhado... Trabalhar com uma professora *não leitora* foi uma experiência inédita que enriqueceu de maneira inestimável a nossa formação profissional, trazendo desafios, perguntas, descobertas e conhecimentos novos, e, assim mesmo, abrindo as portas para olhares diferentes acerca da própria prática, tanto na docência quanto na investigação.

Como já foi dito, voltando à formação da professora, acreditamos que a *tutoria* realizada com Virgínia propicia um olhar focal e cotidiano nas condições de preparo e estruturais que afetam essa docente de uma escola pública brasileira, permitindo, também, vislumbrar possibilidades concretas de começar a melhorar aquelas condições. Assim mesmo, o trabalho realizado deixa contradições mapeadas e perguntas abertas. Não sabemos como continuará a história leitora da professora; não sabemos se ela terá conseguido continuar realizando aulas de leitura com seus alunos, uma vez por semana, tal como ela tinha pensado fazer, depois de terminar a nossa pesquisa; não sabemos se Virgínia seguirá procurando livros, encontrando histórias que *fiquem nela* e escolhendo textos para ler e compartilhar na sala de aula com seus alunos, por prazer... Mas, esta pesquisa deixa, também, a certeza de que é possível mudar as práticas leitoras por meio de um intensivo trabalho compartilhado.

Epílogo

O gosto pela leitura não é um dom que as pessoas adquirem ou deixam de adquirir quando crianças. O prazer de ler se ensina e se aprende, em qualquer momento da vida. Portanto, é um prazer que se constrói socialmente, em contextos compartilhados. E é preciso senti-lo para poder transmiti-lo.

REFERÊNCIAS

Textos teóricos

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. Formação do professor leitor: a bagagem da vida. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDUFRN, 1998. (Coleção EPEN – v. 15).

_____. **Bem-que-ler.** O professor e a leitura. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1997.

_____. Alice que não foi ao país das maravilhas. In: SEMINÁRIO “EDUCAÇÃO E LEITURA”, 1., 1996, UFRN, Natal. **Anais...** Natal, 1996. Disponível em: <<http://docedeletra.com.br/dl/foradoar/897alice.html>>. Acesso em: 17 abr. 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática escolar.** 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ANTUNES, M. **O prazer de ler:** 22 boas razões para ler bons livros. Disponível em: <<http://www.terraviva.pt/Ancora/6683/prazerler.html>>. Acesso em: 5 out. 2004.

ARIAS, M.; HADIS, M. (Ed.). **Borges professor:** Curso de Literatura Inglesa en la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Emecé, 2000.

AUSUBEL, D. **Psicología Educativa.** Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1976.

BAJARD, E. **Ler e dizer:** compreensão e comunicação do texto escrito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BAQUERO, R. **Vigotsky y el aprendizaje escolar.** 2. ed. Buenos Aires: Aique, 1997.

BATISTA, A. A. G. Os(As) professores(as) são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da. (Orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

BOGDAN, R. C.; BICKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e os métodos. Tradução: Alvarez, M. J; Santos, S. B dos; Baptista, T. M. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BRITTO, L. P. L. Leitor interdito. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da. (Orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. 3. ed. 9. reimp. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAZDEN, C. **El discurso en el aula**: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Traducción: Gonzalo Hernández. Barcelona, Paidós: 1991.

COELHO, N. N. **O conto de fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Difusão Cultural do Livro (DCL), 2003.

COSTA LIMA, L. (Coord.). **A literatura e o leitor**: Textos da estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1995a.

_____. **Etnometodologia e educação**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: Vozes, 1995b.

DELORS, J. et. al. **Educação**: um tesouro a descobrir. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. 3. reimp. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Lector in Fábula**: La cooperación interpretativa en el texto narrativo. 5. ed. Traducción: Ricardo Pochtar. Barcelona: Lumen, 2000.

FERREIRO, E. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução: Marleine Cohen; Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARCIA, P. B. Círculo de leitura: identidade e formação do leitor em processo de alfabetização. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

GOMES, A. L. **A atividade de contação de histórias no ensino de literatura e na formação do leitor: um estudo de caso**. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. The scaffolded reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. **READING**, v. 29, n.1, p. 29-34. Apr.1995.

ISER, W. **O ato da leitura: Uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

_____. **O ato da leitura: Uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: COSTA LIMA, L. (Coord.). **A literatura e o leitor. Textos da estética da recepção**. 2. ed. Tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da poíesis, aisthesis e katharsis. In: COSTA LIMA, L. (Coord.). **A literatura e o leitor. Textos da estética da recepção**. 2. ed. Tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LEITE, L. B. Consideraciones sobre las perspectivas constructivistas e interaccionistas en psicología: el papel del profesor. In: CASTORINA y otros: **La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda**. Rosario: Homo Sapiens, 1995.

LOPES, E. M. T. **Leitura: prazer e saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1995. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memória>. Acesso em: 14 fev. 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da. (Orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

MINAYO, M. C. de S (Org.). **Pesquisa qualitativa**. Teoria, método e criatividade. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

OSWALD, M. L. Literatura e formação: uma leitura de Lima Barreto. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

PENNAC, D. **Como um romance**. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ROLLA, A. da R. A leitura e o espaço do prazer: um estudo sobre as práticas docentes. **Leitura. Teoria & Prática**, São Paulo, ano 16, n. 30, p. 45-54, dez. 1997.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução: Ernani F. Da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução: Ernani F. Da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise da leitura e do aprender a ler**. 3. ed. Tradução: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 3. ed. Tradução: José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YUNES, E. A leitura e o despertar do prazer de ler. **Leitura. Teoria & Prática**, São Paulo, ano 4, n. 06, p. 10-14, dez. 1985.

_____. Leituras, experiência e cidadania. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo. Editora Ática, 1989.

Textos literários

ANDRADE, C. D. de. **As palavras que ninguém diz**: Crônica. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

CALVINO, I. **Os amores difíceis**. Tradução: Raquel Ramallete. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Se um viajante numa noite de inverno**. 4. reimp. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CASCUDO, L. C. **Contos tradicionais do Brasil**. 11. ed. Ilustrações: Poty. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998. (Coleção Terra Brasilis).

_____. **Os compadres corcundas e outros contos brasileiros**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

CUNHA, L. et. al. **Meus primeiros contos**. Ilustrações: Graça Lima et. al. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. (Coleção Literatura em Minha Casa; v. 3).

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 2. ed. Tradução: Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1991.

LISPECTOR, C. **Felicidade Clandestina**. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

MACHADO, A. M. et. al. **Quem conta um conto**. Ilustrações: Ricardo Dantas. São Paulo: FTD, 2001. (Coleção Literatura em Minha Casa; v. 2).

MEIRELES, C. **Os melhores poemas de Cecília Meireles**. 7. ed. Seleção: Maria Fernanda. São Paulo: Global, 1994.

MORAES, V. de. **Antologia Poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NORONHA, T. **Para pintar o sete**. Ilustrações: Marilda Castanha. Belo Horizonte: Formato, 1995.

SANTOS, J. R. dos. **O presente de Ossanha**. Ilustrações: Maurício Veneza. São Paulo: Global, 2000.

_____. **A botija de ouro**. 7. ed. Ilustrações: José Flávio Teixeira. São Paulo: Ática, 2001.

SILVA, C. C. da.; SILVA, N. R. **A colcha de retalhos**. Ilustrações: Semíramis Paterno. São Paulo: Editora do Brasil, 1995.

STRAUSZ, R. A. **Um nó na cabeça**. Ilustrações: Laurent Cardon. Rio de Janeiro: Salamandra, 1998.

ANEXOS

Anexo A

Roteiro da entrevista inicial com a professora

- 1) O que é ler para você? Fale livremente sobre isso.
- 2) Você gosta de ler? Por quê?
- 3) Como e quando você adquiriu o gosto pela leitura?
- 4) O que você prefere ler? Por quê?
- 5) Quando você lê?
- 6) Quais são os momentos e as situações nas quais você mais gosta de ler?
- 7) Qual é o livro de que você mais gostou; mais desfrutou na hora da leitura? Por quê?
- 8) Você está lendo algum livro no momento? Qual é o título dele e o nome do autor?
- 9) Qual é o intervalo de tempo entre o final de uma leitura de literatura e o início de outra?
- 10) Você gostaria de mudar esse intervalo? Como? Por quê?
- 11) Você acha dificuldades para concretizar essa mudança? Quais?
- 12) Como você consegue os materiais de leitura (livros, revistas, jornais...)?
- 13) Como você trabalha a leitura de literatura com os seus alunos?
- 14) Quais são os seus objetivos a esse respeito?
- 15) Como você descreveria a relação dos seus alunos com a leitura de literatura?
- 16) Como você descreveria a evolução no aprendizado da leitura de literatura nos seus alunos?
- 17) Você gostaria de mudar alguma coisa a esse respeito? O quê? Por quê?
- 18) Como os seus alunos conseguem o material de leitura?
- 19) Que relação estabelece entre o seu papel de leitor e o seu papel de docente que ensina leitura? Por quê?

Transcrição da entrevista inicial com a Professora

15/08/03

E: Bom, você é Virgínia, a professora da 4ª série, não é?

P: Da 4ª série, sim.

E: Dá todas as disciplinas, então?

P: É, todas.

E: Tá bom. O que é ler para você?

P: Pra mim, ler é muito importante. Acho que... Com referência ao aluno ou em geral?

E: Não, agora em geral.

P: Em geral, né? Para mim, é fundamental a leitura, a pessoa saber ler, para mim é tudo. Porque sem a pessoa saber ler, para mim, não chega a lugar nenhum, acho. Então, pra ler, você escolher ler, eu acho a leitura, saber ler qualquer coisa, para mim, é muito importante, é fundamental mesmo.

E: OK. Você gosta, mesmo, de ler?

P: Não gosto. Não suporto ler!

E: (Ri). Por quê?

P: Eu acredito que tem sido devido ao ensino de antigamente, que os professores não se preocupavam por leitura. A gente não se preocupava em... Não tinha aquela dinâmica, aquele incentivo por parte dos professores, de leitura. A gente chegava em sala de aula, você tinha que saber tudo, na ponta da língua, aliás, você tinha que decorar tudo. Até os pais da gente ensinavam assim, de uma forma que já diziam o nome da palavra, até que ouvir a voz da mãe da gente então ouvia o que ensinava, já. Quer dizer, não existia o que existe hoje do trabalho diferente, para você ter aquele contato com a leitura e gostar. Então, é isso, que fiz o primário, fiz o ginásio, que antigamente era a dimensão, né?, que eles tal... E cheguei no segundo grau e... Simplesmente não suporto ler. Hoje tenho a maior dificuldade, estou fazendo Pedagogia, mas, assim, tenho a maior dificuldade porque não estou acostumada a ler.

E: Ahá.

P: E hoje passo para os meus alunos, eu procuro, hoje em dia, na sala de aula, fazer qualquer tipo de dinâmica pra que eles gostem de ler, não tenham o mesmo problema que eu tenho.

E: Ah!

P: Eu começo a ler, no início, já quero ver o final. Eu fico doidinha, quando me dão um texto para ler, já fico procurando ler alguma coisa que eu entenda para não... Para chegar lá no final. Eu não. Eu não gosto de ler, é devido a isso.

E: E é difícil para você, então, trans...

P: De transmitir pros alunos?

E: É.

P: Não foi fácil. Passei... Estou começando agora. Porque também me acomodei muito, porque eu não gostava de ler por uma série de coisas, devido aos meus estudos, aos estudos de antigamente, que eu não suportar... Eu não tinha aquela vontade, eu... Era uma leitura que os meninos estavam lendo, vamos ler, tal, mas não era aquele incentivo, aquela coisa. Nunca incentivei meus alunos. Agora, depois que eu comecei a fazer Pedagogia, tudo, que já estou tendo uma outra visão...

E: Você está estudando Pedagogia.

P: Pedagogia. Eu comecei a ter outra visão, do incentivo dos professores, tudo, então hoje eu já faço, eu já consigo me adaptar no...

E: (Ri)

P: (Ri também). Hoje eu já trabalho a literatura com recursos (livros) de literatura, já, para eles lerem, né? E depois, ao ler, já transformam, eles fazem uma poesia ou já contam uma historinha, assim, com as palavras deles. Eles fazem recriação dos livros... Hoje eu estou conseguindo, hoje, né? Eu digo hoje porque antigamente não.

E: Foi um esforço.

P: Foi muito, sabe? Eu tenho vinte e quatro anos de Estado, de profissão, professora, mas sinceramente nunca tive tanta dificuldade na minha vida de ensinar Portug... leitura, como eu tive... Mas hoje já estou conseguindo gerar isso. Porque isso passa, tem a ver... Meu exemplo, eu comecei a comparar meu estudo com eles. Hoje as coisas estão tão mudadas! Então, se eu... Aquela coisa com os alunos, não incentivar, vai ser igual a mim, sinceramente, vai detestar pegar um livro. Mas, vamos dizer, é um esforço grande que eu fiz. Hoje não tenho, não. Já estou começando, já estou mais... Iniciei fazer dinâmica, trabalho em grupo, incentivando eles a ler, lendo poemas, lendo uma poesia, lendo uma lenda, e, além, transformando aquela lenda em outras, com as palavras deles. Eu fico, estou conseguindo alguma coisa.

E: Ah, que bom. Bom, então, você está conseguindo o gosto pela leitura agora.

P: Agora.

E: Mas está gostando, agora? Ou é só que está conseguindo ler?

P: Não, eu estou conseguindo. Não vou dizer para você que eu gosto! Ainda não cheguei a dizer "gosto".

E: Ahá.

P: Não, porque aí, eu estou mentindo.

E: É.

P: Né? Não estou sendo mais... Eu não gosto. Para ser sincera, eu não gosto. Mas estou fazendo um trabalho de ler em sala de aula, veja a responsabilidade que eu tenho com os meus alunos. E isso não vinha antes. Está entendendo?

E: Estou. E no momento em que você lê alguma coisa, o que prefere ler? Quando diz "bom, eu vou conseguir ler".

P: O que eu gosto é livros de literatura, eu gosto. Eu adoro. Eu tenho uma gramática que tem as obras de todos, de Monteiro Lobato, tudo, tudo. Aí eu encontro a vida deles, aí encontro várias coisas. Isso me interessa. Mas, eu digo a você: eu leio... não passa uma hora. Eu sou muito... Não sei por que é que eu não consigo, não consigo gostar de leitura. Acho que eu tive um trauma muito grande em minha vida.

E: Ah!

P: A gente era muito castigada, quando a professora chamava, você tinha que ler. Era um saber... decorar. A verdade é essa, eu decorava, eu não lia, eu não... Nem por prazer, só por obrigação, sabe?

E: Ahá. E em casa, quando você era pequena, não lia...

P: Não, não, na minha casa, de pequena, minha vida era cuidar dos meus irmãos. Mamãe tem muitos filhos, são nove filhos. Eu tive que... não tive infância, não tive nada. O meu era ajudar em casa e estudar.

E: Ahá.

P: Minha vida foi essa, sabe? Não tive uma pessoa que incentivasse, assim. Minha mãe vivia trabalhando demais, assim, dentro de casa... Minha mãe não trabalhava fora, ela trabalhava dentro de casa, mas, assim, ia na casa de uma pessoa da minha família, lavava uma lousa, um negócio, e deixava eu em casa para tomar conta dos meninos, ali trazia um pão. Às vezes lavava alguma roupa da casa da minha tia, para minha tia dar um dinheirinho. E aquela vida foi uma vida muito sofrida, muito, muito, muito. E aí, não tive incentivo, assim, da minha mãe.

E: Não.

P: Eu tive, assim. Ela se preocupava muito. Ela queria que a gente tivesse, né?, o que naquela época não era colégio, era grupo, não é? Aí, ela dizia "tem que ir pro grupo". Meu pai dizia "não, se não tem não vai, não tem caderno". Aí, ela ia para casa da minha tia, pegava os cadernos que tinha e tirava as páginas, assim, para a gente. Se preocupava muito para a gente estudar, estudar. Mas não houve, assim, não tive aquele incentivo, aquele prazer de estudar. Eu estudava porque tinha que estudar mesmo, mas não por prazer.

E: OK.

P: Era uma obrigação, mesmo.

E: Ahá. E qual é o livro de que você mais gostou? Você tem algum livro que conseguiu ler tudo e lembra qual livro...?

P: Não lembro.

E: Nenhum.

P: Nenhum. Não lembro. Sim, já li um livro todo. Mas, sinceramente, agora, neste momento, eu posso até... Porque esse livro eu guardo até hoje, agora é porque fugiu da minha... Mas se outra volta você estiver aqui, eu digo para você, assim faz suas anotações.

E: OK.

P: Mas, eu li. Foi o único livro que eu li todo.

E: E se lembra de quem era, ou também não?

P: Não. É isso que eu não estou lembrando. Eu sei que era um romance. Muito bom, muito, sabe? Mas, sinceramente, agora, no momento, me fugiu tudo. Não vou lembrar. Mas, em toda a minha vida, foi o único (*ri*).

E: (*Ri também*). E foi há muito tempo isso?

P: Foi um ano atrás.

E: Um ano atrás.

P: É, no ano passado.

E: E conseguiu ler. E desfrutou do livro ou foi um esforço muito grande?

P: Foi um esforço. Mas eu disse "eu vou conseguir".

E: Ah! E conseguiu! Ficou feliz, depois?

P: Consegui, sim.

E: *Ri*.

P: Eu deixava, sabe? Eu digo, "não vou ler, não vou ler, não; aí, daqui a pouco...", estava aí, "não, eu vou ler". Aí, um esforço graaande. Grande, até hoje eu tenho. Me acredita que os professores passam, né?, entregam pra gente aquelas apostilhas, aqueles textos imensos... Ah, que dificuldade, assim!

E: E agora que está estudando...

P: Tem que ler, ler, sempre tem que ler, procurar livros, fazer pesquisa, tudo, eu sinto uma dificuldade, já tive vontade até de desistir.

E: Não!

P: Mas, estou terminando. Próximo ano eu termino.

E: Ah, é? Conseguiu, então.

P: Eu consegui, à força.

E: (*Ri*)

P: [Incompreensível] da leitura.

E: Que bom! Mas você, com os seus alunos, como é que trabalha a leitura de literatura, com eles?

P: Bom, formo grupos. Entrego para cada um, um livro diferente, que eles receberam vários livros, para eles lerem. E depois eu leio com eles. Leio e depois, aí... Incentivo a eles a ler, para entender. Porque eu acho que você ler por ler, também não quer dizer nada. Você pode ler, né?, não significa nada. Eu acho que quando você lê, você tem que saber por que é que está lendo, o que é que você está lendo e o significado daquilo que você está lendo. Então, eu passo para eles. Eu puxo muito, coisas, palavras que eles não sabem. Aí, eu digo, "não, você... Vamos fazer o seguinte: todos vocês têm dicionário, então, vamos procurar o significado?" Aí, eles procuram o significado. Aí, já vão lendo sabendo o que significa. E ao ler, eu digo, aí, com base no que eles leram, o que eles entenderam, também eu faço perguntas sobre.

E: Ahá.

P: Não é? Sobre o que eles leram, o que eles entenderam, de quem é, tudo. Quando eu sei, vejo, que eles entenderam tudo bem direitinho, aí, eu digo “agora vamos, vocês agora é que vão ser os autores; vocês vão escrever”. Sai cada poema bonito! Sai cada poesia linda! Deles mesmos, palavras deles, sabe? Então, aí, eles já procuram o significado na palavra e já colocam. E eu, este ano estou conseguindo (Ri).

E: (Ri).

P: Eu falo, eu digo quando tem reunião aqui, eu digo, só estou conseguindo agora. Do ano passado pra agora é que eu estou conseguindo isso. Mas eu não conseguia fazer isso.

E: E que consigna você dá pra eles para escrever, se baseando no que leram?

P: Eh?

E: Eles se baseiam no que leram para escrever?

P: Para escrever, é. Mas, aí, eles fazem totalmente diferente do que eles leram. Eles só se baseiam, mas as palavras são deles, entendeu? Eles: “ah, já sei! Já sei como é que eu vou fazer! Ah, professora, entendi essa parte aqui, essa e essa. Isso o que significa? Isso, isso”. Menina, eles ficam, assim, eufóricos, sabe? Aí eu dou duas folhas de papel, aí eles fazem um livrinho. Fazem a capa, começam a contar.

E: Poesia e também conto, então?

P: Contos, lendas, às vezes. Agora que está na semana do folclore, né?, aí, cada lenda bonita! Eles inventam umas lendas, sabe? Umass coisas bem interessantes. Mas é com muito sacrifício que eu o consigo (Ri).

E: (Ri também). E quais são os seus objetivos a esse respeito?

P: O meu objetivo é que eles ... Primeiro, que eles tenham o prazer de leitura, sabe? Que eles consigam... Eu digo assim: eu, eu não consegui e que meu objetivo maior seja que eles, tudo o que eles possam... ler, seja um romance, seja um poema... Realmente eles saibam o que eles estão lendo, que eles entendam, sabe? Que eles entendam. Porque ler por ler, também não adianta. Saber o que eles estão lendo. Diferenciar o que é um poema, uma poesia, o que é uma lenda, o que é um romance, tá entendendo?

E: Estou.

P: São as coisas que eu faço. Eu tenho que colocar isso na cabeça deles e o maior objetivo, mesmo, é que eles gostem de leitura.

E: OK. E como você descreveria a relação dos seus alunos com a leitura de literatura?

P: Como descreveria? Como assim?

E: Como é a relação; os seus alunos lendo literatura?

P: Eu sinto, assim, eu acho estranho, está entendendo? Porque, como falei para você, são vinte e quatro anos de Estado, de profissão, né?, e eu estou começando a trabalhar a literatura agora. Eu nunca trabalhei.

E: É.

P: Nunca. Então, eu sinto aquela coisa estranha. Porque às vezes se atrapalha (?) com a situação e sinto aquele impacto, assim. Então, em literatura, sinceramente eu estou trabalhando este ano.

E: É. Mas, você como vê eles?

P: Bem. Nesse sentido eles, não é? Eles gostam demais. É tanto que eu falo assim: “gente, se lembram de aquele livrinho? Ah, professora! O livro de literatura, que bom que a gente vai trabalhar!”. Aí, eles adoram. Aí, eu peço para trazer todos, porque eles ganharam, assim, cinco livros, todos lindos, são muito bons. Que nada! Eu emprestei, veio uma estagiária da Universidade para cá, uma estagiária na minha sala de aula sobre literatura. Ia fazer um trabalho muito bom e eu emprestei esse livro a ela, e até hoje, nem o livro, nem ninguém.

E: Ah!

P: Sabe? Desapareceram. Então, ela tinha, assim, uma coisa muito boa. Só para ela, ela era que não tinha essa dificuldade de trabalhar literatura. A gente ia fazer um trabalho muito bom nessa sala de aula. Então, fiquei nessa expectativa, mas elas não voltaram mais. Até eu vou procurar saber, não sei como, mas eu vou ter que procurar saber quem é para pegar meus livros. Mas, aí, eu sentia, assim, uma diferença, sentia aquela coisa, uma dificuldade muito grande. Eu vinha, eu vim aplicar literatura na minha sala de aula, todo, fazer com eles, depois que eu... A professora teve uma aula de literatura. Estava pagando a disciplina Literatura, que a professora era muito boa, sempre boa, aquela coisa que ... Foi sinal, foi uma professora que me fez ver que sou uma professora que está estudando e não estou dando Literatura. Ela me convidou, porque ela deu, assim, então eu fiquei impressionada, e aí eu digo, vou aplicar na minha sala de aula.

E: Na graduação de Pedagogia, é?

P: É. Aí foi quando eu tive um incentivo mais para eu aplicar, sabe? Mas hoje eu vejo a relação dos meus alunos e estou vendo que eles adoram, que eles gostam, sabe? E, pessoalmente, estou vendo você fazendo uma dinâmica diferente de: “Abram o livro de leitura, vamos ler”, porque essa coisa para eles é um saco, sabe? Eles não suportam. Agora, digo assim, “gente, tragam o livro de literatura”. O livro de literatura é tudo, sabe? E ficam; às vezes eu estou explicando outro conteúdo e eles ficam com os livros. Então eu gostei muito, eu digo “que bom!”. Aí eu fico, digo, porra, quanto tempo!

E: É. Então você começou a querer trabalhar isso quando foi para a disciplina?

P: É, a disciplina.

E: Quem era a professora?

P: O professor se chama João. Agora, a professora que eu gostei muito, daquela oficina que ela fez, sinceramente foi só uma vez, não sei se ela foi Carla... Carmem... aí, só foi um dia mesmo. Mas aí já despertou, depende muito do professor. Você pode chegar na minha sala de aula e só dar uma aula diferente e o professor daí já cria várias idéias, não é?

E: Que bom! E você vê que vão avançando, que vai evoluindo, que...?

P: Vai.

E: Os seus alunos com os livros...

P: Vão, vão, evoluem. Ou senão, eu já estou fazendo outra... Tento dar assim, por exemplo, criando, eles criam, assim, sabe? Por exemplo, eles já recortam várias palavras de revista, aí fazem grupo, aí eles já vão... Eu digo, “vocês vão, dessas palavrinhas é que vocês vão juntar e vão elaborar um textozinho, vamos elaborar um poema... Aí, eles já: “Eita, essa palavra dá certo aqui!”. Aí, eu vou trabalhando, aí já entram a gramática, né, a concordância...

E: Você gostaria de mudar mais alguma coisa nas suas aulas de literatura ou está conforme como estão indo...?

P: Não, eu gostaria de mudar, porque as idéias que tive e que tenho, eu acho que gostaria de ter mais.

E: Ahá.

P: Sabe? Se eu puder ter mais, ia incentivar mais ainda, eu estou incentivando eles muito, muito, nessa parte de literatura, devido a não... de leitura, né?, em geral, leitura, porque eu acho que estou me baseando no meu problema, sabe?

E: Você sente que o seu foi um problema?

P: Foi um problema. Para mim, foi um problema. Porque, é tão raro, você hoje em dia, você pega um aluno desses, o aluno não sabe escrever o seu próprio nome, o aluno não sabe escrever uma palavra, o aluno não sabe ler. E, de repente, sabe?, a gente fazendo umas dinâmicas, assim, bem interessantes, bem diferentes, incentiva muito. É? Incentiva. Você sabe que o ensino hoje é totalmente diferente de antigamente, não é? Pelo menos na minha época, até com... minha idade muito avançada, meu estudo foi totalmente diferente, não é?

E: É. Então, está procurando algumas idéias?

P: Aí estou procurando ler, estou procurando que uma pessoa me dê uma orientação, que a pessoa me incentive em determinada questão de leitura. Porque as outras matérias não, as outras disciplinas não tenho problema não, mas a leitura, Português, isso já é muito difícil. É complicado demais, então, se alguém tem alguma idéia... Já fico... Aí, escuto, assim, alguém falando, aí digo, eu vou fazer isso com meus alunos, já fui criando... Às vezes eu fico em casa: “o que é que eu vou fazer, meu Deus do céu?” Porque um dia fui fazer uma leitura com eles: “abram o livro em tal página”. Virgem Maria! Eu posso até ver que lendo na sala de aula não têm interesse. Quando passei a ter essa disciplina, né?, que estou pagando, que a gente faz um ateliê de literatura e tal... Então eu já criei, eu digo, “ah, vou mudar esse negócio, vou deixar o livro de leitura”, porque o livro de leitura é duas, três, quatro páginas. E aquela história: “leia, tá bom, pare, Fulano... Isso já não existe mais. Vamos deixar de fazer esse tipo de leitura. Eu vou criar, vou...” Esses livros eles receberam no meio do ano e agora é que comecei a trabalhar.

E: Ah!

P: Sabe? E eu estou gostando e gostaria de ter mais idéias, sabe? Mais, mas já consegui muita coisa com eles, e é que adoram.

E: Muito bom. E como seus alunos conseguem o material de leitura?

P: Eles não conseguem. A gente é que consegue. A escola lhe dá... a Secretaria de Educação que mandou pra eles, pra escola...

E: Mandou esse ano?

P: Esse ano, foi, mandou esse ano, já receberam esse ano. Cada aluno recebeu cinco livros de literatura; cada um diferente um de outro. Assim, um aluno recebeu de um tipo, outro recebeu de outro e receberam... Também mandaram dicionário. E os livros é a Secretaria que dá, porque se for pra comprar, eles não compram, eles não têm condições financeiras para comprar não.

E: E na biblioteca, eles vão não?

P: Vão. Agora eles já estão indo para fazer algum trabalho, fazer alguma pesquisa. Eles adoram, mas entre aspas. Porque uns vêm porque quer, outros vêm pra bagunçar, sabe? Então, quando sai de perto de mim é [Incompreensível], então tenho que trabalhar mesmo em sala de aula, sabe? Eu, por exemplo, tem alguma coisa que vejo na biblioteca, já pego alguns livros, aí levo pra lá, eu acho melhor, porque aí eu vou orientando, leio junto com eles. Porque aí não cabe, nessa biblioteca não cabe, eu tenho uma classe de quase quarenta alunos, 38, 39 alunos. Então não dá pra entrar todos. E se eu mandar a metade e ficar com a metade lá, aí quem vem pra cá vem pra bagunçar. Aí fica aquela coisa muito espessa, sabe? Aí, geralmente, eu pego alguns livros que vou mandar fazer pesquisar, que eu sei que também eles não têm em casa, livros, não têm como pesquisarem, aí eu veio aqui, levo lá, faço grupão, levo revistas, recortam palavras, daquelas palavras: “formem pequenos textos com as palavras que vocês...” Aí, eles ficam, procuram, aí, é uma coisa bem diferente. Agora isso só é a manhã toda. Porque passa o tempo maior do mundo, porque eles vão olhar gravura e vêem carros e vêem não sei o que, e aí já tiram os pensamentos, sabe?

E: Ahá.

P: Mas, eu consegui muito, muita coisa com os alunos. Graças a Deus. Infelizmente, em pouco tempo vai terminar o ano, mas uma coisa eu digo: estou incentivando muito eles na leitura.

E: Legal. E a última pergunta, acho que você já falou o tempo tudo disso: Que relação estabelece entre o seu papel de leitor e o seu papel de docente que ensina leitura?

P: *(Rindo)* É tudo o que eu disse!

E: Então, você já falou disso!

P: Tudo, não é? Já falei tudo.

E: E é bem interessante, porque como leitora você não conseguiu...

P: Não.

E: Mas, como docente, você está tentando...

P: TENTANDO. A palavra certa é essa, eu estou tentando. Não poderia dizer: “Ah! Adoro, sou louca!” Estou mentindo. Da nem pra mentir pra você, acho que isso não é legal. Acho que você tem que ser coerente com o que acontece na sua vida, eu sou muito, eu digo muito assim: pau é pau e acabou. Não gosto, não tive interesse nenhum, não tive incentivo nenhum de leitura. Isso aí eu digo para você: sou professora porque realmente me interessei, gostei quando fiz pedagógico, eu gostei muito. E fui ser professora devido ao incentivo da parte da minha mãe e minha tia, porque senão, acho que até hoje eu estava em casa lavando e lavando roupa de bocado de gente.

E: Ahá.

P: Mas, por intermédio da minha tia, que ela trabalha em jardim... Ela me chamou e papai disse: “Não, vai o que, filha minha não sai de casa pra trabalhar!” Aí minha tia: “Vai, ela vai comigo”. Aí eu fui gostando, gostando. Aí foi quando minha mãe me incentivou: “Virgínia, por que você não faz o Pedagógico? Né? Faça, mulher, você já trabalha num jardim. Quem sabe se você não fica numa sala de aula?”. Justamente, quando comecei, a pessoa já me colocou na Secretaria, a Secretaria me deu uma sala de aula, aí eu gostei. Mas gostei mesmo de ensinar. Eu tinha aquela coisa, aquela... Mas depois acho que a gente vai perdendo estímulo. Também, você sabe que a remuneração, a gente sabe que é pouco, mas você sempre acredita que vai melhorar.

E: É.

P: E cada vez a gente se desgasta mesmo. Quando você trabalha numa escola, quando você trabalha em casa... Aí vai perdendo estímulo. E já como não gostava de ler, então dizia: “Abra o livro, página tal, leia, tal página, continua você, não, para agora...” Aquela coisa, sabe? Aquela coisa mecânica, aquela coisa bem tradicional.

E: É.

P: Aí, eu digo: “Eu preciso mudar, preciso mudar”. E aí, mamãe: “Eliane, faça vestibular, faça vestibular”. Depois, já agora com cinqüenta anos, eu digo, vou fazer?

E: *(Rindo)* Mas está conseguindo!

P: Com sacrifício.

E: E para ser professora, você fez...

P: O Pedagógico, né. Pra ser professora tem que fazer o Pedagógico. Depois do Pedagógico, aí estacionei. Aí, passei, só pensava em farra, só pensava em brincadeira, estava nem aí. Aí fui sentindo que meus alunos precisavam de uma ajuda, sabe? Aí foi que mamãe: “Menina, faça o vestibular, pelo amor de Deus, tem que fazer!”. “Não gosto não”. “Façal!”. Já passei, eu digo, puxa, vou terminar *(ri)*.

E: *(Ri também)*. Bom, parabéns, então porque é um esforço grande o que você está fazendo.

P: É. Se você quiser qualquer coisa, se quiser contar com minha sala de aula, alguma dinâmica que você pensa, vai ser um prazer muito grande recebê-la.

E: Ah, que bom!

P: Tá bom? Qualquer coisa, pode contar comigo que eu vou estar a sua disposição.

E: Legal, legal.

P: Qualquer coisa, porque é muito bom, né, está terminando, precisa fazer um relatório, muito bom ter uma, assim, conviver, né?, com a situação, geralmente é legal.

E: OK.

P: Tá bom?

E: Obrigada.

Anexo B

Roteiro da entrevista final com a Professora

- 1) O que é ler para você? Fale livremente sobre isso.
- 2) Você gosta de ler? Por quê?
- 3) Depois destes meses de trabalho, houve modificações na sua atitude leitora, na sua relação com a leitura? Quais?
- 4) O que você prefere ler? Por quê?
- 5) Quais são os momentos e as situações nas quais você mais gosta de ler?
- 6) Qual é o livro ou texto de que você mais gostou; mais desfrutou na hora da leitura? Por quê?
- 7) Você está lendo algum livro no momento? Qual é o título dele e o nome do autor?
- 8) Qual é a contribuição do nosso trabalho nas suas aulas de leitura? Houve mudança concreta na sua atitude como professora nas aulas de leitura?
- 9) Como você se sentiu nessas aulas com os seus alunos? De que aspectos mais gostou? Quais desejará modificar?
- 10) Que relação estabelece entre o seu papel de leitor e o seu papel de docente que ensina leitura? Por quê?
- 11) Por que você está estudando Pedagogia?
- 12) Qual é a contribuição do curso na sua prática docente?
- 13) Quais são os fatores que mais influenciam para você não ser a leitora que gostaria de ser?
- 14) Quais são os fatores que mais influenciam para você não ser a professora de leitura que gostaria de ser? O que falta ainda?
- 15) Você acha que continuará a procurar livros ou textos para ler sozinha?
- 16) Você acha que procurará materiais interessantes para ler com seus alunos?
- 17) Quer dizer mais alguma coisa em relação ao trabalho compartilhado durante estes nove meses?

Transcrição da entrevista final com a Professora

21/06/04

E: O que é ler para você? Fale livremente sobre isso.

P: Pra mim, ler é..., tem várias, tem várias... como é? Assim, acho que... Puxa vida! [*Tomou ar e começou de novo*]: Ler, pra mim, acho que é importante, é uma coisa fundamental, é importante na vida do ser humano porque sem a leitura não é capaz de nada. E até porque se você não lê, você não escreve. Também tem aquela coisa, se você não escreve, você não lê, não é? Então pra mim é fundamental você saber ler! É uma coisa muito significativa na vida de qualquer ser humano; a importância da leitura é tudo, né?. Eu acho. E até porque, quando você passa em determinado local, você não vai resolver nada sem você saber ler, então, é importante você saber ler. Ler é muito importante para qualquer ser humano.

E: E saber ler, isso que você disse, quando passa e vê alguma coisa ou livros também...?

P: Livros! Principalmente livros. Porque se você não lê livros, se você não procura ler, você fica muito... Nunca você vai saber responder nada no que você vai estar por dentro do qualquer outro assunto, porque você fica uma pessoa totalmente leiga, não é? A leitura é aquela coisa bem forte, você fica com mais segurança no que você vai responder. Aí eu acho que é assim, sabe Flavia? Aquela história da leitura, um livro é muito importante, você vai e começa a ler... Porque é para você ficar bem formada, né?, das situações, de tudo, bem formada mesmo. Sem ler, como é que você vai saber falar? Você não vai saber entrar num debate, você não vai fazer nada, porque é aquela coisa, totalmente sem instrução nem nada.

E: E você gosta de ler?

P: Não, eu não GOSTO de ler, assim, eu não vou dizer a você que GOSTO de ler, não. Mas eu fiz o maior sacrifício para eu tentar gostar de ler. Como já falei pra você, hoje eu leio algum livro que me interessa, não todos. Algum livro que me interessa, eu li. Li, não estou lendo mais, até por muita falta de tempo que estou tendo agora. Mas, depois de terminar a faculdade, talvez eu vá ter mais tempo. Mas, não sou aquela pessoa que diga assim, GOSTO de ler, tenho amor à leitura, não sou, por

enquanto não. Agora, comecei a gost... a ver a importância da leitura devido aos alunos, né?, que a gente tem que passar pra eles, então você começa a criar gosto. Hoje já começo até, por exemplo, ler um livro, já começo a entender, a interpretar, porque eu quero ler para entender o que estou lendo.

E: Ahá. Depois destes meses de trabalho, houve modificações na sua atitude leitora, na sua relação com a leitura?

P: Houve porque, até, porque eu recebia os livros de literatura, esses paradidáticos e não me importava não, dizia "isso é para amanhã, ou pra que leiam os alunos". Hoje não, hoje já estou fazendo esse trabalho, estou lendo durante a semana, eu peço para eles trazerem, a gente já faz um outro trabalho, em vez de eu ler eu já peço para alguém ler, e eles fazer as interpretações. Quer dizer, eu já estou fazendo um trabalho um pouco diferente do que fazia antes.

E: Mas, em relação a você como leitora?

P: Sim. Estou tendo essa outra visão, né? Até porque se eu não tivesse dado a importância da leitura para mim, eu não me importava de trazer nada para os alunos. Então, como sei que é importante, eu já começo a ter uma visão diferente, assim, de ler, de... querer ler. Ler e interpretar o que eu estou lendo.

E: Ahá. Ainda significa um esforço para você pegar um livro?

P: É, não tanto, né? Antes era demais. Antes eu lia uma, duas páginas e terminava no final. Hoje eu já pego um livro e tento ler mesmo, às vezes, quando eu estou bem, tudo, eu leio... como tive... Interessou-me um livro, como já falei pra você, um livro de espíritas, que por sinal vou pedir pra minha irmã trazer o nome da autora e tudo porque está lá no trabalho dela. E eu o li tudo, sabe? Não foi aquela coisa forçada. Mas, ainda tem algumas coisas que estou precisando ler, como agora esse trabalho final da faculdade, eu tô lendo forçadamente, é uma coisa que não... sabe? Tô cheia.

E: É. Mas, além do livro dos espíritas, você pegou nas férias os livrinhos que eu tinha lhe dado.

P: É, aqueles todos os livros que você me deu eu li, até foi legal pra mim, como já lhe falei, no momento que eu estava precisando, estava doente, tudo, eu peguei o livro e li, legal, sem ser forçado, li naturalmente.

E: E o que você prefere ler, que tipo de livro?

P: Romance.

E: E que tipo de romance?

P: Sei lá, aquele romance... tem romances muito bons, sabe? Agora, aquela história, tem vários tipos de romance.

E: É.

P: É quando pego um, eu olho livros de romance e aí, aquele que me interessa...que eu gosto.

E: E que tipo de assunto é interessante para você?

P: De amor, sabe? De autoestima, esses tipos de assunto é que me interessam. Também assim mostrando, assim, às vezes até a vida de determinadas pessoas, tudo, aí vai contando, aquela coisa, eu gosto.

E: Você tinha comprado um livro da vida de uma pessoa, não é?

P: De Olga, mas tá comigo não. Porque, até porque estava lá encostado e eu o emprestei para a minha prima. Mas eu vou pegar o nome do autor, eu acho que vai interessar você, né?

E: É.

P: E o outro que eu li; são três que falei pra você. Um, faz muitos anos, não está mais lá em casa.

E: E o da Olga? Você não leu? Você comprou pra você...

P: Eu comprei pra mim. Eu comecei, eu li acho que umas vinte páginas e não deu mais para continuar. Até porque é muito interessante, né?, pelo sofrimento dela, como ela foi, foi sofrendo, tudo, mas aí eu não tive ainda a oportunidade de lê-lo todo, mas pretendo terminar.

E: Estava gostando?

P: Estava gostando, eu pretendo terminar. Até porque estava contando realmente o quanto ela sofreu, até morrer, tudo, e acho interessante.

E: Pronto. E quais são os momentos e as situações nas quais você mais gosta de ler?

P: Quando estou legal de cabeça.

E: (Ri).

P: Quando estou bem mesmo, espiritualmente. Estando bem, eu gosto de ler. Quando estou sem preocupação, sem... Bem tranqüila.

E: Qual é o livro ou texto de que você mais gostou; mais desfrutou na hora da leitura?

P: Qual deles você fala?

E: Qualquer. Você pode dizer um que leu em casa, desses que você disse, ou algum dos que a gente leu aqui, você pense um texto, um livro, um conto...

P: Eu gostei daquele do Quirino. Outro que eu gostei muito foi o da velha, do assalto, né? Foram três, eu tive três que ficaram assim. Foi o Quirino, o assalto daquela velha e aquela da... Chega, meu Deus! Interessante... Da vela, da... Fugiu a memória...Fogo!

E: (Ri) Sim! As fogueirinhas.

P: As fogueirinhas, né?, pronto. Foram os três que eu li, gostei e sempre, eu pretendo até tornar um dia voltar a ler porque foram interessantes.

E: E por que você gostou desses?

P: Porque têm algum significado pra mim, sabe? Alguma coisa ficou, ficou. Aquela história que você vê uma coisa e fica, alguém que fala em alguma coisa e fica dentro de você e eles ficaram, alguma coisinha, então, eu digo não, um conto, um romance, uma história, você lê por ler, nada fica. E eles ficaram dentro da minha mente. E se eu tentar esforçar mais assim, eu vou lembrar daqueles detalhes, né.

E: Agora, neste momento, você está lendo algum livro?

P: Não, nenhum, nenhum. Só textos de... da Faculdade. Por enquanto, só. E em sala de aula para os alunos, né.

E: Ahá.

P: Esses livros paradidáticos. Aí, eu vou continuar o trabalho que comecei com você, vou continuar depois do recesso, porque amanhã é o último dia, aí vou continuar, vou continuar, né?, vou seguindo.

E: Que bom! Você pretende fazer assim como estávamos fazendo? Vai fazer...

P: Não, posso até mudar a maneira de sentar, assim, porque acho que em círculo... não no chão porque se eu me sentar no chão não me levanto, mas...

E: (Ri).

P: As carteiras feito um círculo, e ler, comentar com eles, fazer interpretação, depois pedir que eles façam, escrevam, né? Porque o que a gente está preocupado com ele, com o aluno, é que eles... saber escrever, formar uma história, formar uma poesia, um poema. Então, a partir da aula que for ler com eles, o próximo semestre vou ter que preparar, fazer um planejamento acima disso para que eles... eu ler, fazer interpretação com eles, eles interpretem e depois cada um vai escrever o que entendeu.

E: Está bom. Qual é a contribuição desse trabalho que nós fizemos nas suas aulas de leitura? Você acha que houve mudança concreta na sua atitude como professora?

P: Acho que sim, sim, houve. Até porque eles estão acostumados já a perguntar: "Professora, você vai continuar? Porque é tão bom!". Sentir que está havendo uma empolgação da parte deles, né? Eles ouvirem e depois eu jogar as perguntas e eles já... Eles participam, né? Alguns participam, alguns são bem objetivos, outros não conseguem dizer nada que tenha a ver, mas o começo já foi bom, um bom resultado.

E: Ahá. E como você se sentiu nessas aulas com os seus alunos?

P: Eu me senti estranha porque nunca tinha feito, sabe? Eu acho que com a continuidade é que vou me sentir mais segura, eu me senti não tão segura. Porque como era um trabalho que durante vinte e cinco anos de trabalho eu nunca tinha feito, então você é a primeira pessoa em fazer uma coisa diferente... você não tem aquela segurança, mas...

E: Tudo é costume...

P: Com a continuação vai dar tudo certo.

E: É. E você sentia insegurança em quê?

P: E, é. Até porque não gosto de ler, né? Eu não GOSTO muito de ler, eu leio porque LER é importante, como já falei, mas não gosto, então para mim me senti assim insegura, aqui e acolá não entendia uma palavra, aqui e acolá assim, mas consegui. Eu tenho certeza que no segundo semestre vai seguir adiante, vai dar tudo certo.

E: Ahá. Está bom. De que aspectos dessas aulas você mais gostou?

P: De quê?

E: Aspectos, assim, que coisas...

P: As interpretações dos alunos. Até porque é uma coisa que a gente passa discutindo diariamente, que os alunos não sabem interpretar um texto, que os alunos não sabem interpretar o que a gente fala. E eu senti que a maioria dos alunos eles tiveram aquela participação, então foi um aspecto que, na hora, eu gostei mais. E outro a atenção, o silêncio que a maioria faz, né, e aquela atenção. Tem outros que não, que também é natural, né?, que na sala de aula nem todos são iguais. Mas a maioria teve aquela atenção, a ponto de responder e dar coerência com o que eu fiz... com o que eu perguntei.

E: E de que aspectos não gostou ou quais desejaria modificar?

P: ...

E: Que coisas dessas aulas você desejaria ainda modificar?

P: Não, não tem. Pode ser que eu, com a continuação eu vá tendo, criando novas idéias, né? Mas, por enquanto, continuo assim... Só vou mudar a maneira de sentar, fazendo um círculo, fica até melhor, você vai ler e não fica tão espesso.

E: E como você tentaria modificar essa insegurança que você disse?

P: Tentando ler mais, eu acho que é isso; tentando me adaptar à leitura, né?

E: Ahá. Você diz se adaptar a leitura, que não gosta de ler e por isso sente insegurança... mas teve momentos, em nossos encontros, que você falava que estava gostando de ler.

P: Não, eu tô gostando. É como eu disse no início, que você perguntou, eu não vou dizer a você que eu adoro, que eu gosto. Eu estou começando a GOSTAR, já estou gostando... não tudo quanto já é pra dizer assim: JÁ É!!! Aquela história, estou começando a gostar e com continuidade, né?, a continuação, eu vou, talvez aí eu vá pegar o pique mesmo da leitura e seguir. Até porque eu vou estar o próximo ano mais livre, não vou mais ter tanto problema de faculdade, não vou ter muita coisa, então vou estar... Talvez eu me dedico mais no segundo semestre, ó, segundo semestre não, o próximo ano, mas...

E: Que relação estabelece entre o seu papel de leitora e o seu papel de docente que ensina leitura?

P: Não sei... A relação que você me pergunta?

E: É, que relação tem entre você como leitora e você como docente, professora que ensina leitura?

P: Não sei, agora aquela história, né?, Flavia, aquela coisa. Eu como professora, eu [Incompreensível], fazer aquela coisa, né?, o aluno... Não sei se é por aí a resposta, mas aquela coisa, eu como leitora eu tinha que gostar de ler, aliás, como professora eu tinha que gostar de ler. Até porque eu lido com alunos adolescentes e tudo... eu, eu, eu, aquela história, a quarta... primeira à quarta... como é?

E: Ensino fundamental?

P: Ensino fundamental! E aquele passe mais...que a gente tem que trabalhar muito para quando eles chegarem à quinta série eles saber, eles ter uma noção de leitura... E eu como professora não gosto não, entendeu? Então fica muito difícil fazer assim uma relação porque eu como professora não gosto de ler e como leitora também não gosto, então...

E: Então, como você não gosta como leitora...

P: ... Não gosto como professora! Mas, forçadamente, eu tinha que fazer alguma coisa. Eu tinha que fazer alguma coisa! Pelo menos, eu gostar de ler, sabe?. Aí, agora, já estou começando, já leio um livro, já sei como fazer, já incentivo a eles ler. Talvez um dia eu vá ver, eu diga: "Puxa, que diferença, que relação eu fiz entre eu como leitora e eu como professora". Mas, por enquanto, está aquela coisa que não há uma relação porque lá também não...e se torna um pouco...

E: É. Se você gostasse, seria melhor também como pro...

P: Exatamente! Se eu gostasse, acho que seria mais interessante. EU GOSTAR, sabe? Até porque eu pego uns livros desses paradidáticos, os olho e digo "não", sabe? Não me interessam. Há algumas coisas que me interessam, outras não me interessam.

E: Por que você está estudando Pedagogia agora?

P: Porque... eu... vou me aposentar, vou ser sincera, vou me aposentar, e precisava mudar de nível, sabe? Precisava mudar de nível porque quem estava ensinando ainda, o professor, ele tinha que ter o curso superior. Então eu não tinha. Parei de estudar, justamente, porque nada me interessava mais. Terminei o Pedagógico e não me interessei. Fiz, tentei vestibular algumas vezes, não consegui... Aí, quando apareceu essa oportunidade agora... oportunidade e, por outro lado, forçadamente, né, também, porque ou a gente tinha o terceiro grau ou saía de sala de aula. Então, eu tinha que ter Pedagogia.

E: Ah! Então, você fez forçado?

P: Foi, uma parte. Foi forçado por dois motivos. Um, porque a gente tinha que ter o curso superior e, segundo, eu já ia me aposentar e queria me aposentar ganhando um pouco mais.

E: Ahá. Mas, se houvesse sido, assim, pelo estudo mesmo?

P: Não! Não teria feito não, não teria feito não! Sabe? Duas coisas me forçaram a fazer, só que depois, quando já estou terminando, não tem mais esse problema de... porque quem não tinha o terceiro grau não podia estar em sala de aula; agora acabou, tiraram essa lei, derrogaram, aí, pronto...

E: Ah! Essa lei não está mais vigente?

P: Mas, aí vai prolongar mais tempo, não é para agora 2005, estava previsto para 2005. Mas aí prolongaram mais, sabe? Mas, aí, eu já tô fazendo, vou terminar e pronto. Mas, foram dois motivos que me fizeram a... a fazer Pedagogia.

E: Você ainda vai continuar na docência no ano que vêm?

P: Vou! Ainda vou ficar uns dois anos, só. Depois eu vou dar o tchau à educação.

E: Ahá. E tem vontade de dar o tchau?

P: Louca! Por mim, eu já dava amanhã. Não quero mais educação. É muito desgastante, estressante, e não compensa, você termina doente, doida, tudo... Tive muito amor à educação, MUITO amor mesmo, hoje não tenho mais não. É muito desvalorizado, sabe? E não tem estímulo mais, sabe? Não tem. Para quem está começando, é muito bom, e para quem não está em sala de aula e faz teoria também é muito prático, sabe? Porque é muito fácil você falar. Se todo mundo falar, todo mundo fala lindo e bonito, maravilhoso. O ruim é a prática, sabe? Quando você está passando cinco, seis, dez anos, tá ótimo. Quando você está quase vinte e seis anos, como eu já vou fazendo, você já não tem mais... você já está pedindo ajuda... Chega!

E: É. E você pensa fazer o que, depois?

P: Ah! Eu vou pensar em vender qualquer coisa, pensar em... Parar eu não vou não. Até porque eu não sou de ficar parada não. Mas, arranjo qualquer outra coisa, menos a educação.

E: Você fez Pedagogia por isso, mas tem contribuição do curso na sua prática docente?

P: Tem! Tem muito, mudei muito! Eu era muito tradicional na minha sala de aula. Aquela história de giz, [Incompreensível] e acabou, e livro didático. Hoje não, depois que eu comecei a fazer Pedagogia, já tive outra visão, totalmente diferente.

E: Qual foi a contribuição?

P: A contribuição foi fazer trabalhos em grupo, debates, fazer um seminário com eles... Muita coisa que eu não fazia antes e... A maneira de como o professor entender os alunos, ter um diálogo aberto com eles. Então, eu comecei a ter outra visão, totalmente diferente da que eu tinha antes de fazer Pedagogia.

E: Então, valeu a pena, um pouco...

P: Valeu, muito! Pra mim contribui muito. Hoje eu posso chegar numa reunião e... Aqui, quando existiam as reuniões, eu ficava calada porque não tinha nem opinião própria. Eu não sabia o que falar, não tinha... "Porque Piaget diz isso, porque e, e, e..." Aquele menino Freire, como é?

E: Paulo Freire.

P: Paulo Freire. Então, cada um dizia uma coisa de Paulo Freire, de Piaget, de... E eu ficava sem saber, e depois é que fui ver a importância. E hoje, em qualquer reunião, qualquer coisa eu falo, tenho minha opinião. E para mim foi muito bom, sabe?

E: Ótimo.

P: Até porque eu fiz por dois motivos. Um porque era obrigatório e outro porque eu queria ganhar mais. E depois eu vi a importância que ela me proporcionou.

E: Está bom. Quais são os fatores que mais influenciam para você não ser a leitora que gostaria de ser?

P: Eu acho que o maior fator é porque quando eu estudava, acho que foi falta de incentivo do professor, sabe? Foi falta de incentivo, acho, dos meus pais, sabe? Muita coisa contribuiu. Eu só tinha de estar ajudando dia e noite, noite e dia, em casa, e nunca ninguém se preocupou de me dar... de mandar a que... Assim, mamãe se preocupava, lógico, em que eu estudasse, mas na escola não existia aquela coisa que hoje existe. Hoje você tem livros, você tem... tem uma participação direta ou indiretamente do professor em sala de aula, você faz todo tipo de trabalho. Então, hoje o aluno não gosta de ler porque não quer mesmo, mas antes não existia isso, então, eu comecei a não gostar de ler. E, mesmo assim, a gente tinha que decorar, sabe? Mamãe... Antes de eu ir pra escola, eu tinha que sair lendo, na pontinha da língua, que eu ficava doidinha que a professora já mandasse eu ler, porque, assim, eu esquecia. Então era uma coisa forçada, não era aquela coisa livre, você escolher um texto, ver o que você gosta, não, era aquela coisa forçada. Aí: "Virgínia, leia isso aqui, isso aqui". Aí, eu não me lembrava... eu não sabia... eu lembrava das palavras da mamãe e já falava. Então, isso todo eu acho que contribuiu para eu não gostar de leitura; a gente era castigada quando errava.

E: Mas, por exemplo, esse foi o motivo de você não gostar. Mas agora que você já sabe que as coisas mudaram um pouco, que você até poderia gostar porque às vezes gosta, que fatores ainda influem para que você não seja a leitora que você gostaria?

P: O fato é esse. Não existia isso e hoje para eu chegar a gostar vai ter de muito... Não vou conseguir gostar rápido. Hoje eu já dei um passo muito grande, eu não gostava, nunca me liguei, nunca, nunca me liguei. Eu terminei o Pedagógico em 77, eee 79, 77, não, 79, e é agora que eu voltei a estudar. Mas, é por isso, nunca me interessou, ler, estudar, não me interessava. Agora não, eu estou conseguindo e o fato... eu não gosto, não gosto, não gosto de ler.

E: Então é a disposição de você que não...

P: Não tenho.

E: Não tem a ver com o tempo, não tem a ver com...

P: Não tem.

E: Só com a sua disposição?

P: Exatamente.

E: E quais são os fatores que mais influenciam para você não ser a professora de leitura que gostaria de ser?

P: É chato, hoje eu não... Você está falando em questão de leitura?

E: É, a professora de leitura que você gostaria de ser.

P: O fato de eu não gostar de ler. Eu acho isso, sabe, porque, até porque se eu tivesse aquela afinidade na leitura, eu, talvez, eu tivesse mais... eu fosse mais aberta, eu fosse mais assim, mais segura em tudo o que fosse fazer.

E: Ahá. Mas, então, você acha que isso não tem muita solução não?

P: Pode até ter, futuramente. Eu posso mudar.

E: Que falta ainda para mudar? Além de tudo isso que a gente fez para abrir um caminho para você, o que você acha que falta ainda para ser a professora que você gostaria?

P: Não sei responder, não sei. Pode não estar nem faltando nada ou pode estar faltando alguma coisa. Eu acho que ainda não percebi. Não sei não... Não sei. Alguma coisa, alguma coisa, não sei se é desinteresse também da turma que eu estou perdendo também meu estímulo, se é já o cansaço da vida, o dia-a-dia da profissão, o desgaste que está fazendo eu não ter mais...

E: Porque você disse antes que você se sentiu, ainda, um pouco insegura, que faltaria um pouco para você se sentir melhor.

P: Exato. Então, eu acho que se houvesse, assim, mais uma... se a gente tivesse mais um estímulo de, de, de... é só ter um estímulo de alguma coisa, está faltando alguma coisa e essa alguma coisa deve estar bem próximo, não sei o que é. Eu posso mudar, não sei o que é.

E: O estilo de trabalho que você fez comigo também não seria, continuar tipo...

P: Não! Um dos estímulos que eu já lhe falei, até muito antes da gente começar em sala de aula, que eu tinha lido graças a você. Quando eu falei pra você que eu não gostava de ler, que você se interessou em fazer esse trabalho comigo, esse foi um estímulo muito grande que você me deu! Por ISSO é que eu vou tentar continuar esse meu trabalho.

E: E você agora estava falando de que, talvez, era o desinteresse da turma, mas, por exemplo, eu vi que eles se interessaram pelos contos...

Nesse momento acabou o lado da fita e a professora aproveitou para me pedir licença e ir à sala de aula para dispensar os seus alunos. Voltou logo, trazendo a suas coisas, e continuamos a entrevista.

P: Sim, é, até porque você estava presente, sabe? Quando tem uma pessoa diferente em sala de aula, eles procuram realmente... eu recibo diariamente estagiários, assim, eles ficam... comportam-se. Agora, eu vou tentar... vou ver agora segunda-feira, né?, eu quero continuar, como eu já falei: "Toda segunda-feira eu vou fazer esse trabalho com vocês". Aí eu vou ver se, só eu e eles, o comportamento vai ser o mesmo.

E: É, vai ser interessante pra você isso. Também se você faz isso de fazer uma roda, de ver as carinhas deles...

P: É, exatamente, ver como eles se comportam, tudo, aí...

E: Ahá. E você acha que continuará a procurar livros ou textos para ler sozinha?

P: Eu acho que sim, com certeza.

E: Que coisas gostaria de procurar, assim, o que você imagina que...

P: Contos! Eu acho contos, tem umas comédias deles.

E: Eu estou falando agora para você ler sozinha, se você procuraria livros para você ler.

P: Como falei, romances.

E: Procuraria, acha que vai continuar.

P: Procuraria, eu acho que vou continuar. Eu acho que sim. Até porque eu pretendo terminar de ler Olga, gostei desse, pretendo, e depois, quem sabe, já não vá ter interesse de ler outros, não é?

E: E agora sim, com os alunos, você acha que procurará materiais interessantes para ler com eles?

P: Sim, com os alunos sim, porque até eu vou propor a eles, o que é que eles gostariam que eu lesse, o que é que eles gostam de ouvir. Aí é que eu vou ver, pela maioria, e aí eu vou tentar fazer, né?, porque é bom você também ler alguma coisa que interesse os alunos, não é?. Porque, às vezes, você tá lendo uma coisa que não dão interesse, também acontece até com a gente, tem coisas que a gente lê porque tem que ler mesmo, não tem importância nenhuma.

E: Ahá. E então você vai escolher segundo o que eles peçam para você.

P: É. Eu não vou sempre: "É isso aqui que vocês vão me ouvir, e vocês vão ter que ficar calados me ouvindo". Vou: "Gente, o que é que vocês gostariam que eu lesse? Um poema, uma poesia, um conto, o quê?".

E: E, pelo que você já leu até agora com eles, você imagina que eles gostam mais de quê?

P: Eu estou sentindo que eles gostam de tudo.

E: Ah, é?

P: Tudo que eu li. Eles também gostam de poemas, gostam muito, sabe? Eles escrevem muito. Eu acho que eles, pelo menos o que eu observei é que tudo o que eu li eles gostaram.

E: E como você achou a última aula, que você teve que escolher sozinha o conto.

P: Até porque a última eu não gostei muito e gostei, porque quando chega a campanha eleitoral política, essas coisas, a gente tem que trabalhar muito política com eles. *Plebiscito*, né?, que é uma coisa política, que já tem... e outro, porque eles já tinham feito essa pergunta, que era *plebiscito*. Aí, eu disse: "Ah, gente! Eu vou procurar um texto". E depois é que fui ver até meninos que já o tinham lido, né?, e eu nem percebi. Mas, aí eu procurando no domingo à noite, que eu passei o feriado, que foi na quinta, e eu fui na quarta-feira pra praia, cheguei no domingo, já à noite, bem, dez horas da noite, aí eu fui procurar. Procurei, procurei, nada me interessou. Aí me lembrei que me tinham feito a pergunta de que era *plebiscito*, aí, eu digo, ah, eu vou pegar esse aqui. Aí, eu li pra eles. Foi bom, porque eles já tiraram a dúvida do que era, foi muito interessante aquela coisa, né, que às vezes você faz uma pergunta e a pessoa tem vergonha de dizer que não sabe, aí fica enrolando, já inventa outro. Achei, assim, legalzinho. Mas não foi tanto quanto as outras que eu já tinha lido pra eles, entendeu?.

E: Porque gostou mais dos outros?

P: Dos outros, é, tipo, dos que eu já li.

E: É. E esse você o escolheu pelo assunto mesmo?

P: Pelo assunto, é. Pelo assunto, o que eles jogam para gente, eles fazem a pergunta e a gente vai e tenta depois chegar aí de outras formas, a responder.

E: Era só pra trabalhar. Não era pra ler pra eles um conto de humor.

P: Não! É pras duas coisas. É claro que são as duas coisas. A minha intenção foi as duas, uma pelo que... e outra que a gente ia [Incompreensível] também o texto. Eu achei interessante a história porque é realmente o que acontece, a gente faz uma pergunta, eu não sei responder. Em sala mesmo de aula, eles fazem alguma pergunta e eu digo: "Gente, hoje eu não sei, eu tenho dúvidas, eu não vou dizer pra vocês..." Mas, depois eu venho, a resposta é que dou. Aí eu vou, chego e digo: "Olha, aquela pergunta, lembram? É assim e assim". Então, por dois motivos. Um é que é um conto interessante, né?, o aperreio, aquela coisa toda, que não sabia responder e começou a se chatear, tudo, achei interessante. E outro, para eu tirar já a dúvida que eles tinham.

E: Ahá. Quer dizer mais alguma coisa em relação ao trabalho compartilhado durante estes nove meses?

P: Não, não. Que gostei, sabe? Você foi uma pessoa que me ajudou muito, porque se não fosse por você, talvez eu já continuaria da mesma forma, sem me interessar por leitura. E é bom sempre porque é aquela coisa, é importante ler, é importante ler. Então, você tem já, desperta, assim, como desperta no aluno, no adolescente, desperta alguma coisa, na gente adulta, né?

E: Você acha que esse objetivo seu, que você sempre diz, que eles sintam realmente prazer, você acha que pode conseguir?

P: Eu acredito que sim. Não de modo geral, né? Mas acho que na grande parte deles, aqueles que querem realmente, eu acho que sim, dá certo, vou conseguir.

E: Está bom. Mais alguma coisa?

P: Não, Flavia, só lhe agradecer, pelo trabalho que você fez e pedir minhas desculpas porque tive dias de não estar legal, teve assim minhas coisas, mas faz parte da vida.

E: É.

P: Gostei do seu trabalho. Como eu já disse até agora, eu lembro que falei com sinceridade, se eu tivesse mentido... não menti: "Adoro ler!" É tão fácil teoria, né? A gente fala muito bom, muito lindo. Mas eu fui sincera, "eu não gosto", e você teve essa preocupação de fazer um trabalho comigo, não é? Beneficiando-lhe, né?, e beneficiando a mim. Acho que foi válido. Acho que também foi válido pra você, espero que tenha sido.

E: Claro!

P: Mas um dia, se você vier aqui, eu acho que você vai me encontrar já bem mais segura (*ri*).

E: (*Ri também*) Que bom!

A professora despediu-se de mim, dizendo que eu poderia aparecer algum dia, se tiver vontade, para ver esses possíveis avanços. Eu deixei também abertas as portas, no caso de ela querer me contar alguma experiência em relação a suas aulas de leitura.

Anexo C

Textos lidos na Degustação Literária

- Textos em versão integral

O mundo. Eduardo Galeano.

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

– *O mundo é isso* – revelou. *Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.*

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

A função da arte/1. Eduardo Galeano.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

A paixão de dizer/1. Eduardo Galeano.

Marcela esteve nas neves do Norte. Em Oslo, uma noite, conheceu uma mulher que canta e conta. Entre canção e canção, essa mulher conta boas histórias, e as conta espiando papeizinhos, como quem lê a sorte de soslaio.

Essa mulher de Oslo veste uma saia imensa, toda cheia de bolsinhos. Dos bolsos vai tirando papeizinhos, um por um, e em cada papelzinho há uma boa história para ser contada, uma história de fundação e fundamento, e em cada história há gente que quer tornar a viver por arte de bruxaria. E assim ela vai ressuscitando os esquecidos e os mortos; e das profundidades desta saia vão brotando as andanças e os amores do bicho humano, que vai vivendo, que dizendo vai.

A função do leitor/1. Eduardo Galeano.

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

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

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

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

Celebração da fantasia. Eduardo Galeano.

Foi na entrada da aldeia de Ollantaytambo, perto de Cuzco. Eu tinha me soltado de um grupo de turistas e estava sozinho, olhando de longe as ruínas de pedra, quando um menino do lugar, esquelético, esfarrapado, chegou perto para me pedir que desse a ele de presente uma caneta. Eu não podia dar a caneta que tinha, porque estava usando-a para fazer sei lá que anotações, mas me ofereci para desenhar um porquinho em sua mão.

Subitamente, correu a notícia. E de repente me vi cercado por um enxame de meninos que exigiam, aos berros, que eu desenhasse em suas mãozinhas rachadas de sujeira e frio, pele de couro queimado: havia os que queriam um condor e uma serpente, outros preferiam periquitos ou corujas, e não faltava quem pedisse um fantasma ou um dragão.

E então, no meio daquele alvoroço, um desamparadozinho que não chegava a mais de um metro do chão, mostrou-me um relógio desenhado com tinta negra em seu pulso:

- *Quem mandou o relógio foi um tio meu, que mora em Lima* – disse.
- *E funciona direito?* – perguntei.
- *Atrasa um pouco* – reconheceu.

Soneto de Fidelidade. Vinícius de Moraes.

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

Estoril, outubro, 1939.

Já não tenho lágrimas. Cecília Meireles.

Já não tenho lágrimas:
estão caídas
longe, em vagas margens,
qual mornas ovelhas
recém-nascidas.

Longe estão caídas,
entre esses montes
de saudades vivas,
de figuras frias,

ai, de que horizontes!

Suspirosos montes!
Porém, agora,
talvez não me encontrem.
Pois a alma se esconde,
porque já nem chora.

Para pintar o sete. Teresa Noronha.

Cor-de-burro quando foge
É uma cor que ninguém viu:
Foi num galope bem louco
que aquele burro fugiu...

Tijolo é uma cor contente
Para vestir. Não se esqueça:
Vai doer se, de repente,
cai um em sua cabeça...

Rosa-choque é cor vibrante,
Que alegra qualquer visual.
Embora seja chocante,
Seu choque não é mortal.

Preto é triste? Dá-se um jeito
E a tristeza logo acaba.
Pense na cor sem defeito
Que é o preto jabuticaba...

É bonita a cor-de-palha,
Muito elegante, decerto.
Fogo na palha se espalha,
Não risque um fósforo perto...

Em um sofá cor-de-vinho
Eu posso jurar que sinto
Perfume de vinho branco,
De vinho rosado e tinto.

Goiaba, melão, laranja...
Se é cor, a gente não come.
Quem vê a cor, lembra da fruta
E fica com muita fome.

Uma sala cor-de-abóbora
Não é de um mau gosto loco?
Mas se for doce de abóbora
Todo mundo quer um pouco...

A cor-de-mel é bonita,
À dourada se assemelha.
A cor púrpura acredita
Que é prima-irmã da vermelha.

Cor-do-céu-com-as-estrelas
– E um pouquinho de luar –,
Cor-do-mar-com-seus-peixinhos
Ninguém sabe onde encontrar...

A furta-cor é furtada
Ou ela furtou? De quem?
Muda sempre a cada olhada,
Não se sabe a cor que tem...

Roxo-batata é lembrança
Do doce que se comia.
Se a cor da chuva é prateada,
O vento... que cor teria?

Azul-noite é céu noturno
Cheio de calma e poesia.
Pra onde vai essa cor
Depois que amanhece o dia?

Cor-de-rosa é só da rosa
Ou várias flores a têm?
Rosas vermelhas e brancas
Não serão rosas também?

Cinza-chumbo é cor pesada.
Verde-musgo é cor macia.
Rosa-bebê, delicada.
A mais bela... qual seria?

Verde-petróleo é a mais rica
E verde-cana a mais doce.
Cor-de-lua como fica
Depois que a lua apagou-se?

Que o branco é cor da paz
Todo mundo já sabia.
Quem conhece, quem nos traz
Uma cor para a alegria?

Se é pequeno, o pintor
Mil travessuras promete.
Qual será a melhor cor
Pra ele... “pintar o 7”?

A preguiça. Luís da Câmara Cascudo.

Estando a filha com dor de parir, saiu a Preguiça em busca da Parteira. Sete anos depois ainda se achava em viagem, quando deu uma topada. Gritou muito zangada:

– Está no que deu o diabo das pressas...

Afinal, quando chegou em casa com a parteira, encontrou os netos da filha brincando no terreiro.

- Resumos dos contos

Não faça isso, dona. Carlos Drummond de Andrade.

Uma velhinha pediu a um desconhecido que a acompanhasse até à porta de casa, porque era de noite e ela não enxergava bem. Caminharam juntos, conversando amavelmente, e a senhora pediu ao homem que procurasse a chave na bolsa dela e abrisse a porta de casa. Ele o fez e a velhinha agradeceu-lhe, chamando-o de *meu filho*. O desconhecido aconselhou para que a senhora não voltasse sozinha de noite nem falasse com gente estranha na rua, revelando-lhe que ele era assaltante e que só não tinha roubado as jóias dela por tê-lo chamado de *meu filho*.

Da utilidade dos animais. Carlos Drummond de Andrade.

Uma professora quer transmitir para seus alunos a utilidade dos animais e vai mencionando os usos que cada animal oferece: carne para comer, pêlo para pinceis, couro para malas e tapetes, lã para mantas, chifre para vasos exóticos, etc. No final do texto, o aluno Ricardo responde para a professora que tinha entendido tudo direitinho: tem que amar, respeitar e também matar e comer os animais, e aproveitar o pêlo, o couro e até os ossos.

Recalcitrante. Carlos Drummond de Andrade.

Um moço estava sentado no ônibus e o cobrador pediu para ele levantar porque seu calção estava molhado e escorria água no piso do ônibus. Começaram a discutir e o moço defendia-se dizendo que só estava suando porque era verão. Foi uma conversa com muitos maus entendidos, até que o moço sentiu-se insultado porque o cobrador tinha-o chamado de *recalcitrante*. O narrador teve que descer do ônibus e ficou sem saber os desfechos da história, as conseqüências provocadas pelo emprego da palavra *recalcitrante*.

O medo e o relógio. Carlos Drummond de Andrade.

É a história de uma mulher que não costumava ir à cidade por ter medo de ser assaltada. Certo dia, teve de sair para fazer um pagamento porque o marido estava doente. Caminhava com muito medo pelas ruas e, de repente, sentiu que um homem encostava-se ao seu braço, puxando-o. Começou a gritar e a pedir que alguém segurasse o ladrão que tinha roubado o seu relógio. O homem colocou rapidamente o relógio na mão dela e fugiu da multidão. Quando a mulher chegou em casa descobriu que tinha esquecido o seu relógio na mesinha-de-cabeceira e que o relógio restituído não lhe pertencia.

O namorado de Bianca. Carlos Drummond de Andrade. (Crônica que Virgínia tinha lido em casa e sugeriu relê-la conosco para que a ajudássemos na compreensão da história).

Um jovem chamado Roberto telefona para o cronista do jornal para lhe pedir que escreva uma crônica especial sobre a sua namorada, Bianca. O cronista nega-se, pois não conhece a moça. O telefonema vira uma conversa humorística, na qual ambos os interlocutores dissertam sobre o namoro, o amor, a paixão, a eternidade dos sentimentos e os ideais que a geração de cada um deles tem a esse respeito.

Felicidade Clandestina. Clarice Lispector.

Uma menina que gostava muito de ler esperava com ânsias o livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, cujo empréstimo tinha sido prometido por uma colega dela, filha de dono de livraria. A dona do livro adiava cruelmente a entrega, sabendo das ânsias da menina de possuí-lo. O conto relata a angústia da espera até o dia em que a mãe da dona do livro descobre a atitude da filha e a obriga a emprestar o livro à colega pelo tempo que esta quisesse. Relata-se também a felicidade produzida pelo encontro tão anelado com o livro.

Restos do carnaval. Clarice Lispector.

Uma menina de oito anos de idade, pobre e com a sua mãe doente, morava num sobrado na cidade de Recife. Nunca tinha sido fantasiada para o carnaval. Nesse ano, a mãe de uma amiguinha tinha lhe oferecido uma fantasia de *rosa* porque tinha sobrado papel crepom da fantasia da filha. A menina estava feliz, mas, finalmente, não conseguiu brincar de carnaval porque a mãe dela tinha piorado e ela teve de sair correndo para comprar remédios na farmácia. A desilusão e a melancolia foram muito grandes, até que um menino de doze anos parou diante dela e cobriu-lhe os cabelos de confete. A menina sentiu que, por fim, alguém tinha reparado nela, fazendo com que ela conseguisse se sentir *uma rosa*.

A aventura de uma banhista. Italo Calvino.

Uma senhora que nadava no mar percebeu de repente que tinha perdido o maiô. Não conhecia ninguém – tinha chegado no dia anterior e o seu marido precisara voltar logo à cidade. O conto relata a vergonha, o sofrimento, todos os pensamentos que a protagonista – Isotta – tem durante o longo tempo que fica no mar, refletindo a sua relação com o próprio corpo e a história pessoal a respeito da relação com outras pessoas. Finalmente, foi *resgatada* por um homem e um menino que, mergulhando perto dela, descobriram o *problema* e deram uma saia para ela vestir, levando-a, no seu barco, novamente à praia.

A aventura de um automobilista. Italo Calvino.

O narrador acaba de discutir com a sua namorada pelo telefone e está indo, de carro pela estrada, à cidade onde ela mora. Relata todas as suposições, pensamentos, sentimentos, dúvidas, que ele vai tendo ao longo da viagem. A partir dessas suposições, muda várias vezes o seu rumo. Finalmente, volta para a sua casa, supondo que a mulher pode esperá-lo lá. Durante a viagem, vai refletindo sobre a comunicação (o não) entre as pessoas e sobre os sinais que transmite a presença de cada um.

Os personagens e as cidades são denominadas com letras: Y, Z, A e B.

A colcha de retalhos. Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro Silva.

Felipe é um menino que tem uma relação muito afetuosa com a sua avó. A partir dos retalhos de tecido que ela utiliza para fazer uma colcha, ambos vão reconstruindo a sua história pessoal. Todas as lembranças compartilhadas com sua avó fazem com que Felipe compreenda o significado de *saudade*.

Quirino, vaqueiro do rei. Luís da Câmara Cascudo.

Quirino era o vaqueiro de confiança do rei, que o considerava um modelo de veracidade pelo seu costume de não mentir. Certo dia, um fidalgo invejoso decidiu acabar com a fama de Quirino e apostou com o rei que o vaqueiro era capaz de mentir. A filha do fidalgo conquistou Quirino, engravidou dele e pediu-lhe para que matasse o boi barroso – o preferido do rei – porque queria comer o fígado dele. O vaqueiro o fez, mas conseguiu manter a sua honestidade, contando, com esperteza, a verdade para o rei.

Os compadres corcundas. Luís da Câmara Cascudo.

É a história de dois corcundas, um pobre e um rico. O corcunda pobre ganhou dinheiro e perdeu a corcunda só por ter cantado um verso novo e ter sido sincero – não quis vender o verso e entregou-o de presente para um povo encantado porque tinha gostado da sua cantiga e do seu baile animado. O corcunda rico, por querer mais do que tinha e cantar o que não devia, ganhou mais uma corcunda – a que tinha sido do pobre – e recebeu o maltrato do povo.

O filho da burra. Luís da Câmara Cascudo.

É a história de um homem que, por causa da morte dos pais, tinha sido criado por uma burra. Como o patrão não podia sustentá-lo, porque ele comia muito, ficou sem emprego e saiu pelo mundo. No seu caminho, encontrou dois homens e os três decidiram ganhar a vida juntos. Filho da burra teve grandes aventuras e correu muitos riscos para conseguir dinheiro e mulheres para eles três. Foi traído pelos colegas – que fugiram com todo o que ele tinha conseguido –, mas, finalmente, conseguiu fazer justiça, se casar e ter uma vida feliz.

O sabiá e a girafa. Leo Cunha.

É uma prosa poética que conta a história de um sabiá que assobiava, mas não podia voar, e a de uma girafa que andava, mas não conseguia cantar. Encontraram-se por acaso, enquanto cada um sofria pelo que não tinha. O sabiá acabou morando na cabeça da girafa, andando com ela, olhando o mundo e fascinando a girafa com o seu canto afinado.

O presente de Ossanha. Joel Rufino dos Santos.

Um negrinho escravo tinha sido comprado por um senhor para servir de *brinquedo* e companhia para seu filho. Certo dia, ao encontrar Ossanha, orixá das matas, este lhe ofereceu um belo pássaro que possuía um lindo cantar, tornando-se cobiçado por todos. Como o negrinho não quis vender o pássaro pro senhor, este vendeu o menino. Ricardo, o filho do senhor, tinha ficado muito triste, pois já não conseguia brincar sozinho, mas, encontrou-se com a surpresa de que o moleque tinha deixado o pássaro de presente para ele.

A botija de ouro. Joel Rufino dos Santos.

Uma escravinha magrinha que não tinha nome foi botada num quarto escuro porque comia as paredes. Raspando as paredes do quarto, encontrou uma botija de ouro. Como não falava a verdade pro dono e sempre dizia que o que brilhava era um montão de vaga-lumes, a escravinha foi atada num tronco por muitos dias. O feitor

passava mel na negrinha para que as formigas a comessem, mas isso nunca acontecia. Finalmente, a escravinha conseguiu sair do tronco e entregou para o senhor a botija de ouro. De tantas moedas que saíram dela, a fazenda afundou – tinham revelado como provocar a saída das moedas, mas não o segredo para interrompê-la.

Os escravos ficaram acima, sem dono nem fazenda, e a negrinha recebeu o nome de *A-noite-que-vem*, porque o feitor sempre dizia isso para ela, esperando que as formigas a comessem na noite seguinte.

Um nó na cabeça. Rosa Amanda Strausz.

Tico era um carneiro que tinha um nó na cabeça, no seu cérebro de lã, e via as coisas só do seu jeito. Ele trabalhava de pular a cerca para fazer dormir às pessoas, mas, como seguia só as próprias idéias e as defendia com tesão, sempre perdia os empregos. No seu último trabalho, o carneiro fez amizade com um menino que não conseguia dormir porque os seus pais brigavam muito. Tico ficou trabalhando com ele, a pesar das indicações do médico de parar de trabalhar por causa do seu nó na cabeça. Ele aprendeu a fazer desenhos das coisas que via – do seu jeito – e foi o único que conseguiu fazer com que o menino sorrisse e conciliasse o sono.

Anexo D

Textos lidos nas aulas de leitura com os alunos sem serem compartilhados na degustação literária

- Resumos dos contos

O bisavô e a dentadura. Sylvia Orthof. (Conto escolhido em conjunto, por Virgínia e a pesquisadora).

Conta a história de uma família mineira, numerosa, que comia muito. Todos costumavam fazer brincadeiras com a dentadura do bisavô, dizendo que ele a tinha deixado de molho nos copos das pessoas, para que elas sentissem nojo. Certo dia, o bisavô decidiu tirar a dentadura, dizendo que tinha se cansado das brincadeiras e a família toda pediu-lhe perdão se sentindo culpada. Mas, a dele também tinha sido brincadeira: durante o tempo que ficou banguela tinha deixado a dentadura dentro do filtro.

Marco e Apolo. Cristina Porto. In: *Quem conta um conto*, de Ana Maria Machado et. al. Ilustrações de Ricardo Dantas. São Paulo: FTD, 2001. Coleção literatura em minha casa; v. 2. (Conto lido pela pesquisadora, na terceira aula de leitura, por solicitação da turma).

Marco era um menino que sempre queria fazer tudo sozinho. Tinha uma relação muito especial com o seu cachorro, Apolo. Um dia, Apolo desapareceu e Marco sofreu muito. O menino compreendeu que não poderia resolver o problema sozinho e começou a valorizar a ajuda dos outros para poder encontrar o seu cachorro. Depois de muita espera e muitas aventuras, um vizinho – seu Fontes – levou Apolo de volta pra casa. Dois meses depois, o mesmo vizinho apareceu levando para Marco um dos filhotes do Apolo e da cadela do seu Fontes.

Plebiscito. Artur Acevedo. In: *Histórias de humor*, de Aluísio Azevedo et. al. São Paulo: Scipione, 2003. Coleção Literatura em minha casa; v. 2. Crônica e conto. (Conto escolhido pela professora para ler na última aula de leitura, planejada sem assistência da pesquisadora).

O conto relata uma cena familiar que se passa em 1890, um ano antes do Congresso Constituinte. O filho pergunta para o pai o significado da palavra *plebiscito* e o pai dá muitos rodeios sem conseguir admitir que não sabe a resposta. Por causa disso, briga com a sua esposa e vai para o seu quarto, onde procura a definição requerida, no dicionário. Volta para a sala dizendo que *plebiscito* é uma lei decretada pelo povo romano, estabelecido em comícios e que, sendo uma lei romana a ser introduzida no Brasil, tratava-se de mais um *strangeirismo*.

Anexo E

Planos dos encontros com a professora

15/10/03

- Repetir para Virgínia a idéia dos primeiros encontros e o objetivo de ela tomar contato com os textos só para conhecer diferentes histórias e experimentar sua leitura (caminho importante e necessário antes de trabalhar a leitura de literatura com os seus alunos).

Pré-leitura

- Contar para a professora, muito brevemente, quem é Eduardo Galeano e ler a nota dos editores brasileiros (achei que essa nota é um lindo convite para se adentrar no livro!).

- Antes da leitura de cada relato, pedir para Virgínia fazer previsões a partir dos títulos.

Leitura dos cinco textos selecionados de *O livro dos abraços*, de Eduardo Galeano (1991):

- *O mundo* (p. 13)
- *A função da arte/1* (p. 15)
- *A paixão de dizer/1* (p. 17)
- *A função do leitor/1* (p. 20)
- *Celebração da fantasia* (p. 39)

Pós-leitura

- Releitura dos textos (aproveitando que eles são curtos), no caso de considerá-lo necessário, tomando em conta a atitude de Virgínia e objetivando familiarizá-la com o conteúdo lido.

- Abrir o espaço para que a professora possa exprimir o que sentiu, o que entendeu e o que foi que a leitura provocou nela.

20/10/03 (Continuou no encontro do dia 21/10/03 por falta de tempo)

Pré-leitura

- Apresentar para Virgínia o livro *As palavras que ninguém diz*, de Carlos Drummond de Andrade (2002). Perguntar se conhece o autor e se sabe o que é uma crônica.

- Leitura da apresentação do livro, de Luzia Maria.

- Perguntar para Virgínia, depois de escutar o texto e conversar comigo sobre o seu conteúdo: O que você imagina que vai encontrar no livro?

- Abrir o espaço para Virgínia fazer previsões a partir dos títulos das crônicas e poder compará-las com o conteúdo dos textos, depois da leitura.

Leitura das crônicas (duas ou três, dependendo do tempo que leve a leitura de cada uma e das reflexões que surjam acerca delas).

Eu reli as crônicas e mudei a escolha que tinha feito delas, me baseando na recepção de Virgínia a respeito dos textos de Galeano:

1. *Não faça isso, dona* (p. 91)
2. *Da utilidade dos animais* (p. 27)
3. *Recalcitrante* (p. 19)

Estas três crônicas são bem diferentes entre si, tanto pelo assunto que relatam quanto pela maneira com que o humor é tratado em cada uma delas.

Pós-leitura

- Perguntar para Virgínia:

- que coisas chamaram mais sua atenção?
 - O que você achou das personagens?
1. O que você sentiu quando o assaltante deu o conselho para a velhinha e foi-se embora?
 2. Que terá sentido a professora ao ouvir a resposta final de Ricardo?

3. Como você imagina o fim da discussão (que o narrador não pôde presenciar)?
- Falar com Virgínia sobre o que as leituras provocaram nela, se gostou do estilo dos textos (bem diferente ao dos textos de Galeano) etc.

O objetivo das perguntas de pós-leitura, nestes primeiros encontros, é mais o de estabelecer a relação texto-vida e possibilitar a expressão de sentimentos e sensações do que analisar o conteúdo dos textos.

O engajamento de Virgínia às histórias é o alvo deste primeiro acercamento à degustação literária.

28/10/03 - 29/10/03

Tinha planejado a leitura do conto *Aventura de uma banhista*, de Italo Calvino, mas vou ler dois contos do livro *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector (1994):

- *Felicidade clandestina* (p. 15)
- *Restos do carnaval* (p. 31)

Eu li esses contos depois de escolher o de Calvino e os achei apropriados para Virgínia. No processo dela, é melhor ler, ainda, contos curtos, e os de Lispector, além de lê-los, são também *atraentes*. Considero que a leitura desses contos será uma boa introdução para favorecer à professora melhor preparo a um texto mais complexo, como o de Calvino.

Pré-leitura

- Apresentação do livro. Conversa sobre a autora, com base no conhecimento ou não que Virgínia tenha sobre ela.
- O título do livro é também o título do conto que nós vamos ler. Que idéias ou sentimentos provoca esse título em você?

- *Felicidade clandestina:*

Leitura pausada, clara, expressiva.

Pós-leitura

- Do que você gostou mais nesse conto? Por quê?
- O que você sentiu a respeito de cada uma das personagens (a protagonista, a colega "cruel" e a mãe dela)?
- O que você pode dizer sobre o final do conto?
- Relacionar com as previsões.

- *Restos do carnaval:*

Pré-leitura

- Onde você imagina que acontece esta história?
- Quais personagens podem protagonizá-la?
- Será uma história triste ou alegre? Por quê?

Leitura pausada, clara, expressiva.

Pós-leitura:

- Alguma vez você teve sentimentos parecidos com os da protagonista? Viveu situações similares? Quais?
- O que você diria para a mulher que foi a menina do conto, se ela tivesse lhe contado essa história?

03/11/03 – 05/11/03

Pré-leitura

- Apresentar para Virgínia o livro *Os amores difíceis*, de Italo Calvino (2002). Perguntar se conhece o autor e, se não for assim, oferecer para ela os dados principais da vida do autor, para contextualizar a leitura (data de nascimento e morte, nacionalidade...).

- Trabalhar com as previsões de Virgínia, a partir do título do livro: O que sugere o título para você? O que você pensa, sente ou imagina ao ler o título *Os amores difíceis*?
- Vou dizer para Virgínia que neste encontro leremos só um conto devido à extensão maior dele em relação aos textos lidos anteriormente. É possível que tenhamos que continuar o trabalho desse conto, no próximo encontro. A leitura vai demorar bastante tempo e eu vou oferecer para Virgínia a possibilidade de me interromper para clarificar idéias e me fazer perguntas, no caso de ser necessário.
- Trabalhar com as previsões de Virgínia, a partir do título do conto *A aventura de uma banhista*: Quais são as imagens que aparecem na sua mente a partir do título?

Leitura pausada, clara, expressiva.

Pós-leitura

- Você gostou do conto? Por quê?
- O que você acha que teria sentido no lugar da personagem Isotta?
- Como você imagina que agiria na situação dela?
- A aventura da senhora Isotta tem relação com a que você imaginou antes de ler o conto?

05/11/03

Embora Virgínia tenha falado de todos os tópicos que eu tinha planejado perguntar, vamos seguir trabalhando, com mais tempo, aprofundando a discussão sobre o conto lido no encontro anterior:

- relembrar o conto: O que aconteceu? Como era a personagem? O que ela sentiu?
- Quais as coisas que você pensou e imaginou nestes dias, ao respeito do conto?
- O que você teria sentido (e feito) no lugar da senhora Isotta?
- O que você achou mais interessante nesse conto? Por quê?
- Aconteceu com você alguma coisa pela qual tenha sentido vergonha, refletido muito, se sentido desprotegida...?

10/11/03

- Conversa sobre o conto lido no final do encontro anterior (*A aventura de um automobilista*, de Italo Calvino):

- relembrar o conto: O que aconteceu?
- Quais as coisas que você pensou e imaginou nestes dias ao respeito do conto?
- Do que você mais gostou nesse conto? Por quê?
- O que você acha que terá feito a personagem Y, enquanto o narrador viajava no seu carro e fazia suposições?

- Leitura do conto *A colcha de retalhos*, de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro Silva (1995).

Pré-Leitura

- Ao apresentar o livro, perguntar para Virgínia se conhece o livro e os seus autores.
- A partir do formato do livro, da capa, da contracapa e do título, promover a antecipação sobre o conto: de que tratará a história?

Leitura

- Ler o conto, procurando que Virgínia possa ver as imagens ao mesmo tempo.

Pós-Leitura

- Você gostou do conto? Por quê?
- Que coisas você pensou ou sentiu, enquanto o escutava?
- Qual o valor da colcha de retalhos nesse conto?
- Se você lesse *A colcha de retalhos* na sua sala de aula, como imagina que reagiriam seus alunos?

12/11/03Pré-leitura

- Apresentação do livro *Contos tradicionais do Brasil*, de Luís da Câmara Cascudo (1986). - Conversa sobre o autor, com base no conhecimento que Virgínia tenha, ou não tenha sobre ele.
- De que tratará este livro?
- O que é um conto tradicional? Você conhece algum?
- O que você imagina que poderia acontecer numa história chamada *Quirino, vaqueiro do rei*? Como imagina o personagem Quirino?

Leitura pausada, clara, expressiva.

Pós-leitura

- O que foi que você achou mais interessante nesse conto? Por quê?
- O que você imaginou que passaria no momento em que Quirino chegou no palácio do rei, na última vez?
- Qual é a sua opinião em relação à maneira em que Quirino resolveu a situação?

17/11/03

- Informar Virgínia que, nos dois encontros desta semana, leremos poemas.

- Você já conhece algo sobre poesia? O quê?
- Você acha que vai gostar desse tipo de leitura? Por quê?

- *Já não tenho lágrimas*. In *Os melhores poemas de Cecília Meireles*. Seleção de Maria Fernanda (1994, p. 152).

Pré-leitura

- Apresentação do livro. Conversa sobre a autora, com base no conhecimento que Virgínia tenha, ou não tenha, sobre ela.
- O que lhe sugere o título *Já não tenho lágrimas*? O que você pode imaginar a partir dele?

Leitura

- Lerei o poema, pausada, expressiva e ritmicamente, e – segundo a reação da professora – a relerei uma ou mais vezes.

Pós-leitura

- Você gostou do poema? Por quê?
- Quais as imagens que ele gerou em você?
- O que você sentiu, enquanto escutava a leitura desse poema?

- *Soneto de Fidelidade*. In *Antologia poética*. Vinicius de Moraes (1992, p. 93-94).

Pré-leitura

- Apresentação do livro. O que você sabe sobre Vinicius de Moraes? Você sabe o que quer dizer *Antologia Poética*? (Conversa sobre o autor e o livro, a partir das respostas de Virgínia).
- O que lhe sugere o título *Soneto de Fidelidade*? O que você pode imaginar a partir dele?

Leitura

- Lerei o poema, pausada, expressiva e ritmicamente, e – segundo a reação da professora – a relerei uma ou mais vezes.

Pós-leitura

- Você gostou do poema? Por quê?
- O que você sentiu, enquanto escutava a leitura dele?
- Quais as imagens ou sensações que ficaram em você, depois da leitura do poema?

- Como você se sentiu, lendo os poemas? Quais as semelhanças e as diferenças em relação à maneira como tinha se sentido, ao ler os contos?

19/11/03

Pré-leitura

- Apresentação do livro *Para pintar o sete*, de Teresa Noronha, com ilustrações de Marilda Castanha (1995).
- Conversa sobre a autora, a ilustradora e as características do livro (a partir dos conhecimentos prévios de Virgínia e das previsões que ela possa fazer, olhando a capa, a contracapa e o título dele).

Leitura

- Lerei o poema, de forma pausada, expressiva e rítmica, além da proposta da releitura para que Virgínia retenha melhor as imagens que o poema sugere.

Pós-leitura

- Do que você gostou mais, neste poema? Por quê?
- Como você imagina a cor do vento? E a da alegria?
- Para aonde será que vai a cor azul noite, depois que amanhece o dia?
- Qual é, para você, a melhor cor para pintar o sete? Por quê?
- Qual a cor que você escolheria para pintar o dia de hoje? Por quê?

24/11/03 – 10/12/03

- *Como um Romance*, de Daniel Pennac (1994).

Este livro se “deixa ler” como se fosse um romance, mas, na verdade, é uma reflexão teórica sobre o ato de ler.

24/11: cap. 1 ao 13

26/11: cap. 14 ao 24

1º/12: cap. 25 ao 35

3/12: cap. 36 ao 46
leitor)

8/12: cap. 47 ao 56

10/12: cap. 57 (Os direitos do

Vou propor para Virgínia passar a um outro estágio do nosso processo: que ela acompanhe a leitura com a vista, com o livro em mãos (até agora, ela preferiu escutar a minha leitura em voz alta). Esta nova modalidade objetiva avançar na autonomia da professora como leitora em formação e conseguir que ela dependa cada vez menos da oralidade e da minha mediação, na leitura de literatura.

Pedirei para Virgínia fazer predições a partir do título do livro. Oferecerei-lhe informações sobre Daniel Pennac e a informarei sobre a forma em que eu pensei organizar a leitura: leremos juntas o livro, durante seis encontros. Como ele está organizado em fragmentos curtos, iremos comentando cada um deles, esclarecendo idéias e conceitos, à medida que os lemos.

No final de cada encontro, tentarei sintetizar com Virgínia as coisas que ela entenda, pense ou sintá, a partir da leitura realizada.

A leitura do livro estendeu-se até o dia 27/02/04 – tendo sido interrompida por férias do dia 17/12/03 até o dia 04/02/04.

04/02/04

Sendo o primeiro encontro depois das férias de verão, eu retomarei o trabalho fazendo para a professora as seguintes perguntas:

- conseguiu ler alguma coisa durante este tempo? E escrever?
- Como você se sentiu em relação a essas leituras ou escrituras que você realizou?

- Que coisas conseguiu pensar em relação ao nosso trabalho? E em relação ao trabalho de leitura com os seus alunos deste ano?
- O que você lembra, em geral, da leitura que estamos fazendo, do livro de Daniel Pennac?

Deixarei aberto um espaço para Virgínia me contar o que tiver vontade e, se der o tempo, começaremos a leitura da terceira parte do livro *Como um romance*, de Daniel Pennac. Acertaremos o dia da semana e o horário para realizar os encontros deste ano.

04/03/04

Se a professora trazer a proposta da releitura de uma das crônicas de Drummond, a leremos. Caso contrário, releteremos *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector.

A minha escolha se justifica tanto pelo assunto do conto (a relação com o livro) quanto a identificação de Virgínia com a personagem, na primeira leitura. Ela gostou do conto e falou muito das diferentes atitudes das personagens. Fez também um paralelo com a sua vida amorosa e com o trabalho que estamos fazendo juntas. Além disso, é um conto que apresenta muitos paralelos (entre a infância e a vida adulta, entre o amor pelo livro e o amor pelo amante...) e pode ser interessante a releitura para aprofundar a compreensão de Virgínia a esse respeito.

Pré-releitura

- Começaremos falando de todo o que ela se lembra do conto e do que tinha sentido a partir da sua leitura.

Releitura

- Farei a proposta de ela ler em voz alta, como um outro estágio do nosso trabalho, me apoiando na sua fala do último encontro acerca da necessidade de ler em voz alta para si mesma, para conseguir entender melhor.

Pós-releitura

- O que achou do conto nesta segunda leitura? Do que você gostou mais?
- Quais as novidades que pôde encontrar, coisas que não tinha percebido, pensado ou compreendido na primeira leitura?
- Como se sentiu lendo você, em relação a quando ouvia as leituras feitas por mim ?
- O que você sentiu a respeito de cada uma das personagens?
- O que você pode dizer sobre o final do conto?

Pedirei para Virgínia escolher um conto e o releteremos no próximo encontro. Pedirei, também, que pense quais contos gostaria de ler para os seus alunos, para poder começar a planejar juntas as aulas de leitura.

11/03/04

Releitura do conto proposto por Virgínia: *Restos do Carnaval* de Clarice Lispector.

Pré-releitura

- Começaremos falando de tudo o que ela se lembra do conto e do que tinha sentido a partir da sua leitura.

Releitura

- Farei, novamente, a proposta de ela ler em voz alta, levando em conta os *bons resultados* dessa atividade, no encontro anterior.

Pós-releitura

- O que achou do conto nesta segunda leitura?
- Do que você gostou mais? Por quê?

- Quais as novidades que pôde encontrar, coisas que não tinha percebido, pensado ou compreendido na primeira leitura?
- O que você diria para a mulher que foi a menina do conto, se ela tivesse contado essa história para você?

18/03/04

Releitura do conto proposto por Virgínia: *Aventura de um automobilista* de Italo Calvino.

Pré-releitura

- Começaremos falando de tudo o que ela se lembra do conto, das coisas que tinha compreendido e das que ficaram confusas.

Releitura

- Lerei o conto em voz alta e a professora acompanhará a leitura com a vista, com o livro em mãos.

Pós-releitura

- O que achou do conto nesta segunda leitura?
- Do que você gostou mais? Por quê?
- Do que você não gostou? Por quê?
- Quais as novidades que pôde encontrar, coisas que não tinha percebido, pensado ou compreendido na primeira leitura?
- O que você acha que terá feito a personagem Y, enquanto o narrador viajava no seu carro e fazia suposições?

Se der o tempo, releteremos *Não faça mais isso, dona* de Drummond de Andrade.

Proporei para Virgínia ela fazer a leitura em voz alta.

Considerando que a professora gostou muito dessa história e já a releu em casa, conversaremos sobre as coisas que fazem com que Virgínia goste dela e sobre as novidades ou acréscimos que as releituras lhe oferecem.

29/03/04

Conversaremos acerca do questionário que Virgínia fez e administrou, sobre o gosto dos alunos pela leitura (a partir do levantamento que eu fiz das respostas):

- Você achou útil a implementação do questionário?
- Quais são as conclusões que você tirou acerca das respostas dos seus alunos?
- Você acha que as crianças agem de acordo com o que responderam?
- De que tipo de histórias poderiam gostar mais os seus alunos? Por quê?

Proporei para Virgínia tentar se lembrar, olhando para os índices dos livros, quais contos, de *Os compadres corcundas* e de *Quem conta um conto?*, ela tinha gostado mais e acha que seria bom ler para as crianças.

Leremos algum desses contos e perguntarei para a professora:

- por que você gosta do conto?
- Como você imagina os seus alunos ao ouvir esse conto? Por quê?

01/04/04

Leremos alguns dos contos de Cascudo escolhidos por Virgínia:

- *A preguiça* (p. 92)
- *Quirino, vaqueiro do rei* (p. 64)
- *Os compadres corcundas* (p. 7)
- *A onça e o bode* (p. 93). (Esse conto foi substituído por *O filho da burra* – p.42 – por sugestão de Virgínia).

Depois da leitura de cada conto, conversaremos sobre as coisas das quais ela tenha gostado e sobre como imagina os seus alunos lendo esses contos.

Eu entregarei o livro a Virgínia para ela ler em casa os contos selecionados que não sejam lidos no encontro.

06/04/04

Conversaremos sobre os contos de Cascudo que a professora tinha lido em casa e os lidos no encontro anterior, para poder fazer a seleção final.

Levarei mais dois contos para ler com a professora (tentarei que ela aceite ler em voz alta pelo menos um deles):

- *O sabiá e a girafa*, de Leo Cunha.
- *O presente de Ossanha*, de Joel Rufino dos Santos.

Como a professora não leu antes esses contos, realizaremos atividades de pré-leitura (falando dos autores e das possíveis histórias que poderíamos encontrar em contos com esses títulos), além das de pós-leitura:

- Você gostou do conto? Por quê?
- O conto tinha relação com o que você tinha imaginado antes de lê-lo?
- O que você diria para o autor do conto, se tivesse a possibilidade de falar com ele?
- Gostarão dele os seus alunos? Por quê?

16/04/04

Este será o último encontro de leitura. Depois, começaremos a planejar as aulas para trabalharmos com as crianças.

Proporei, mais uma vez, que a professora faça a leitura de um dos contos. A proposta será, como sempre, incentivando a professora a partir das *vantagens* da própria leitura, mas também respeitando a sua vontade (*acho importante respeitar o processo leitor de Virgínia, embora implique em certos "retrocessos". Ela já sabe que consegue entender melhor quando lê para si; também sabe que será ela quem lerá para as crianças na sala de aula, mas se ainda continua precisando, como leitora em formação, da minha voz mediadora, não acho pertinente forçar outra coisa*).

Leremos dois contos:

- *A botija de ouro*, de Joel Rufino dos Santos.
- *Um nó na cabeça*, de Rosa Amanda Strausz.

Decidi fazer mais uma sessão de leitura, pelo interesse da professora pelo conto de Joel Rufino, e aproveitei a oportunidade para incluir a leitura de um conto de Rosa Amanda Strausz, que acho interessante e divertido. Considero que a professora gostará dele e será bom que possa tê-lo como possibilidade de escolha, entre os contos a serem lidos com seus alunos.

- *A botija de ouro*, de Joel Rufino dos Santos:

Pré-leitura

- Lembraremos do outro conto do autor, lido na semana passada (*O presente de Ossanha*), para contextualizar a leitura (ambos os contos são parecidos a respeito do assunto – a escravidão – e a professora tinha se interessado muito por ele). Lembrarei, também, alguns dados da biografia do autor.
- A partir do título e da capa do livro, o que você imagina da história que vamos ler?

Leitura em voz alta realizada pela professora, no caso de ela aceitar a proposta.

Pós-Leitura

- Você gostou do conto? Por quê?
- O conto tinha relação com o que você tinha imaginado antes de lê-lo?

- Gostarão dele os seus alunos? Por quê?
- Quais as semelhanças e as diferenças que você encontra entre este conto e *O presente de Ossanha*?
- Qual dos dois contos você escolheria para ler com seus alunos? Por quê?

- *Um nó na cabeça*, de Rosa Amanda Strausz.

Pré-Leitura

- Falaremos brevemente da autora. Mostrarei para a professora que tem um conto dessa autora num dos livros que recebeu do MEC, e mencionarei o site Doce de letra, criado por Rosa Amanda Strausz.

- A partir do título e da capa do livro, o que você imagina da história que vamos ler?

Leitura do conto, feita por mim.

Pós-Leitura

- Você gostou do conto? Por quê?

- O conto tinha relação com o que você tinha imaginado antes de lê-lo?

- Por que você acha que o conto tem esse título? Qual era o problema de Tico?

- Gostarão do conto os seus alunos? Por quê?

22/04/04

Em primeiro lugar, retomarei a leitura feita pela professora no último encontro, perguntando-lhe como se sentiu lendo em voz alta o conto *A botija de ouro*, em relação a como tinha se sentido enquanto eu lia para ela *Um nó na cabeça*.

Depois, eu apresentarei os contos que a professora foi escolhendo durante os encontros e lhe pedirei confirmar a eleição:

- *O Bisavô e a dentadura* – Sylvia Orthof.
- *O presente de Ossanha* – Joel Rufino dos Santos.
- *Quirino, vaqueiro do rei / A preguiça* – Luís da Câmara Cascudo.
- *O sabiá e a girafa* – Leo Cunha.

Antes de planejar cada sessão, falaremos das aulas de leitura em geral, com base nas seguintes perguntas:

- como imagina as aulas nas quais você lerá os contos?

- Quais seriam seus objetivos para essas aulas?

- Como organizaria as aulas?

- Como imagina a sua leitura?

- O que gostaria de transmitir para os seus alunos, a partir dessas aulas de leitura?

Depois, retomando as respostas da professora, tentarei contextualizar, teoricamente, a organização das aulas de leitura, introduzindo o conceito de andaimagem e a experiência de leitura por andaime (atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura).

Darei exemplos do que eu fiz com ela durante os nossos encontros de leitura e falarei de outras atividades possíveis de ser realizadas com os alunos.

Falaremos também da importância de praticar a leitura do conto, de *dominá-lo* para poder transmiti-lo melhor.

Se der tempo, eu perguntarei a professora como ela gostaria de trabalhar com seus alunos o conto *O bisavô e a dentadura*.

Entregarei os contos para que Virgínia os releia e pense perguntas, atividades etc., para as aulas de leitura (eu não irei à escola na próxima semana por causa do 4º *Seminário Educação e Leitura*).

07/05/04

Falarei com a professora sobre os contos que ela tenha lido em casa e sobre as características da sua leitura (silenciosa ou em voz alta). Falaremos também sobre as perguntas que ela tenha pensado para trabalhar os contos com as crianças.

Ajudarei Virgínia a planejar as aulas de leitura, pensando nos objetivos e nas atividades a serem realizadas. Consideraremos as instâncias de Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura na realização dos planos de aula.

Proporei para a professora ler um dos contos em voz alta, levando em conta que ela tinha falado sobre a necessidade de ler claramente, de ser expressiva e de se “soltar bem”. Aproveitaremos o nosso espaço de trabalho para que Virgínia possa praticar a sua leitura, visando aquele objetivo.

13/05/04

Este será o nosso último encontro, antes das aulas de leitura com os alunos. Pensaremos juntas as atividades a serem feitas em cada aula e abrirei o espaço para que a professora exprima idéias e dúvidas, e leia em voz alta, se sentir a vontade de praticar a leitura.

17/05, 24/05, 31/05 e 07/06

Aulas de leitura com a turma de Virgínia.

Acrescentamos mais uma aula (14/06) para que a professora possa escolher um último conto e lê-lo para os seus alunos (no dia 07/06 fui eu quem leu porque Virgínia estava com uma forte dor de cabeça e disse não ter condições de dar a aula).

16/06/04

Avaliação e fechamento do trabalho compartilhado, através da entrevista final.