**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES**

Cristiano Rogério Alcântara

**Redes de leitura:
uma abordagem sociocultural do ato de ler**

**São Paulo
2009**

Cristiano Rogério Alcântara

Redes de leitura: uma abordagem sociocultural do ato de ler

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, área de concentração de Cultura e Informação, linha de pesquisa Mediação e Ação Cultural, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciência Informação, pela Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo.

Orientador:
Prof. Dr. Edmir Perrotti

**São Paulo
2009**

ALCÂNTARA, Cristiano Rogério
Redes de leitura: uma abordagem sociocultural do ato de ler

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, área de concentração de Cultura e Informação, linha de pesquisa Mediação e Ação Cultural, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciência Informação, pela Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo.

Aprovado em:

Banca

“Ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. É com o olhar do outro que me comunico com o meu interior.”

Solange Jobim e Souza

Dedico este trabalho a minha mãe que foi a primeira pessoa a acreditar em mim e deu-se de forma exclusiva e irrepreensível para garantir meus estudos, sempre me apoiando em minhas decisões pessoais e acadêmicas. Se hoje tenho a possibilidade de entregar esta dissertação de mestrado é, sem a menor sombra de dúvida, resultado de todo seu amor, sua dedicação, sua cumplicidade e sua decisiva participação.

Agradecimentos

Meus sinceros e profundos agradecimentos ao professor Edmir Perrotti, que me demonstrou ser possível haver ainda verdadeiros mestres na Academia. Senti-me construindo o conhecimento de forma sólida e participativa com ele e com meus amigos de *Colaboratório de Infoeducação* que não poderia deixar de mencionar aqui.

Aos meus familiares que compreenderam de forma única os momentos de tensão que cercam a produção de um texto acadêmico, com seus prazos e momentos de dedicação de leitura e escrita. Em especial aos meus sobrinhos e irmã.

Não poderia deixar de mencionar minhas amigas que se dedicaram à leitura deste texto e a acalmarem este escritor por diversos momentos, assegurando-me que percebiam minha capacidade e auxiliando-me a encontrar livros, artigos e pessoas que poderiam ajudar-me, em especial Eliana e Leda.

Ao amigo João que cuidou do Jujuba e Juca para que eu pudesse fazer as disciplinas e continuasse a trabalhar.

À diretora Ester que, além de possibilitar que este trabalho transcorresse na escola onde trabalho, foi uma entusiasta de minhas práticas didáticas e colocações, além de sempre ter estado disposta a auxiliar-me em tudo que foi possível.

E não poderia terminar este texto sem agradecer ao Laércio: sua dedicação, sua compreensão e sua participação possibilitaram que me dedicasse exclusivamente a esta dissertação.

Resumo

ALCÂNTARA, C. R. **Redes de leitura**: uma abordagem sociocultural do ato de ler. 2009. 124p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Esta dissertação trata da criação e do desenvolvimento de uma *rede de leitura*, com crianças da quarta série, de uma escola estadual, na cidade de São Paulo. O autor do trabalho, professor da turma em questão, desenvolveu sua proposta durante um ano letivo e reflete sobre os resultados obtidos. Descreve as etapas percorridas, bem como as situações envolvendo atos de leitura e a relação das crianças com diferentes tipos de textos e produtos culturais. Ao longo da dissertação são discutidas concepções de leitura, além de conceitos-chaves do trabalho, como *protagonismo cultural* e *apropriação cultural*. A utilização de metodologia colaborativa permitiu a coleta de dados qualitativos relevantes, expostos sob forma narrativa. Diálogos são reconstituídos, assim como descritas minuciosamente diferentes situações cotidianas vividas por professor e alunos nos quadros da *rede de leitura*. Os resultados indicam a importância de se conceber o ato de ler como atividade sociocultural, inscrita em tramas complexas que envolvem diálogos diversos: entre as crianças, destas com os textos e os contextos familiares, o meio circundante, as instituições culturais, como bibliotecas, livrarias, centros culturais, museus, dentre outras. Como conclusão, também, aponta-se para a importância fundamental do diálogo como método e atitude da construção colaborativa, objetivado na *rede de leitura*. Aponta, ainda, o papel positivo desta como instância de superação do isolamento cultural a que estão expostas muitas crianças. A *rede de leitura* tal como desenvolvida e exposta neste trabalho, afigura-se, assim, como dispositivo educativo e cultural com forte capacidade de atuação positiva na formação de leitores, tomados como *protagonistas culturais* dos processos de apropriação que se acham investidos.

Palavras-chave: Rede de leitura; Apropriação cultural; Protagonismo cultural; Infoeducação; Pesquisa colaborativa; Mediação dialógica; Dispositivo cultural

Abstract

ALCÂNTARA, C. R. **Reading networks**: a sociocultural approach to reading. 2009. 124p. Dissertation (Master's in Information Science) – School of Communication and Arts, University of São Paulo, São Paulo, 2009.

This dissertation discusses the creation and development of a *reading network*, with class 4 children of a state school in the city of São Paulo. The author of this work, also a teacher of this class, developed his proposal during a school year and reflects on the results obtained. He describes the steps followed as well as situations involving reading and the relationship of the children with different types of texts and cultural products. Throughout the dissertation, reading conceptions and the main concepts of this work, such as *cultural protagonism* and *cultural appropriation* are discussed. The employment of a collaborative methodology permitted the collection of relevant qualitative information, displayed in a narrative form. Dialogs are reconstructed and daily situations encountered by the teacher and students are meticulously described on the *reading network* notice boards. The results indicate the importance of recognizing reading as a sociocultural activity, inscribed into complex actions that involve a diversity of dialogs: between the children, with the texts and family contexts, the surrounding environment, the cultural institutions like libraries, book stores, cultural centers, museums, among others. In conclusion, the fundamental importance of dialog as a method and attitude towards constructive collaboration, an objective of the *reading network*, is discussed. Its positive role as a resort to the cultural isolation to which many children are exposed is also pointed out. The reading network, as developed and disclosed in this work, appears as an educative and cultural device with a strong capacity for a positive performance in the formation of readers, considered to be *cultural protagonists* of the appropriation processes that are invested.

Keywords: Reading networks; Cultural appropriation; Cultural protagonism; Info-education; Collaborative research; Dialog intervention; Cultural device

Sumário

Introdução: dos <i>hábitos</i> às práticas sociais de leitura.....	9
1 Rede de leitura: <i>prazer de ler e letramento</i>.....	16
2 Metodologia.....	20
3 Sete livros e múltiplos desfechos: a pesquisa.....	26
3.1 Primeira leitura e considerações.....	27
3.2 Enquanto isso.....	33
3.3 Uma nova leitura e um desafio coletivo.....	35
3.4 De <i>sua</i> cantora a <i>nossa</i> cantora.....	41
3.5 Maravilhando-se nas redes.....	46
3.6 Do mundo Disney ao mundo!.....	49
3.6.1 Harry Potter e uma longa jornada.....	61
3.6.2 Aos sons da tolerância.....	66
3.7 Uma virada cultural: a apropriação em situação.....	72
3.7.1 Múltiplas conexões, novas possibilidades, diferentes construções.....	80
3.7.2 Duas percepções significativas.....	89
3.7.3 Novos espaços, novos interlocutores!.....	95
3.7.4 Preferências dos mediadores.....	104
3.7.5 Percebendo as conexões e explicitando-as.....	112
4 Considerações Finais.....	114
Referências.....	120

Introdução: dos *hábitos* às práticas sociais de leituras

“Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, são verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial”

Mikhail Bakhtin

Este trabalho versa sobre a constituição de uma *rede de leitura* com crianças de quarta série de uma escola estadual situada no bairro da Mooca, na cidade de São Paulo (SP). Dispositivo criado a partir de perspectivas que consideram a leitura e sua mediação sob óticas socioculturais, as *redes de leitura* são estudadas nesta dissertação como alternativa à participação afirmativa em processos culturais envolvendo o ato de ler, ou seja, como recurso capaz de promover atos de apropriação simbólica que distinguem protagonistas culturais de meros decodificadores de signos e de sinais.

As preocupações que levaram a este projeto nasceram da experiência com práticas de leitura em escolas da rede pública onde há dez anos atuamos como professor e vivenciamos situações diversas que nos levam a crer na necessidade inadiável de trilharmos novos caminhos para a leitura na escola e em outras instituições educativas e culturais que atuam na formação de leitores.

Um pouco de história...

Minha experiência como professor iniciou-se na Prefeitura Municipal de Suzano (SP). Em seguida, atuei por seis anos em São Bernardo do Campo (SP), e hoje trabalho nas redes municipal e estadual de São Paulo. Durante esses anos lecionei em todas as séries do ensino fundamental, dando aulas para todas as faixas etárias, tanto do ensino regular como do supletivo.

Uma questão sempre me tocou nesses anos de prática em sala de aula: a leitura. Sempre me chamou especialmente a atenção o modo como devia tratá-la, afinal ela sempre teve um grande significado para mim, acompanhando minha formação. Sempre acreditei que ler pudesse trazer benefícios insubstituíveis também a meus alunos. Em consequência, todos os planejamentos por mim realizados nas escolas em que lecionei davam grande ênfase a ela, reconhecida como importante recurso à formação de *cidadãos críticos* (clichê tão utilizado nos documentos pedagógicos como os do planejamento da escola).

Infelizmente, todavia, minhas práticas não iam ao encontro do que estava proposto. Entre o registro nos documentos oficiais e as ações pedagógicas concretas, eu percebia que havia um vazio, que minhas práticas não desembocavam nos *cidadãos críticos* pretendidos e afirmados nos documentos escolares.

Imbuído do desejo de preencher tal hiato, deixando para trás belas palavras registradas em peças que pouco me serviam e indo em busca de práticas efetivas e diferenciadas envolvendo a leitura, me aventurei a deslocar o eixo de meu trabalho, questionando, primeiramente, o conceito de *hábitos de leitura* que então adotava, uma vez que eu entendia que o *hábito* tem uma dimensão mecânica que contraria minha preocupação com a formação de *cidadãos críticos*, por mais que esses termos estivessem também gastos. Deixei, assim, os *hábitos de leitura* pelo *prazer de ler*, palavra de ordem tão em voga até hoje nos discursos sobre a leitura no Brasil e no exterior. Quem sabe as dificuldades pudessem ser superadas e o vazio preenchido?

O novo, contudo, traz consigo o desconforto do não sabido, do não vivido, do não comprovado. Quando não está bem internalizado pelo sujeito, pode causar certo desconforto, desejo de retornar ao aceito e comprovado. Assim, no início, muitas vezes foi forte o desejo

de voltar atrás diante do primeiro obstáculo, do primeiro confronto, do primeiro “sinal de perigo”. Todavia, as experiências vividas, as leituras realizadas e os resultados obtidos iam me dando confiança para que não retrocedesse ao passado, às práticas pedagógicas da leitura compreendidas como simples *hábitos*, atos mecânicos.

Minhas novas vivências, contudo, eram muito isoladas em relação às escolas nas quais trabalhei. As angústias e descobertas não encontravam eco no cotidiano que me cercava, me fazendo sentir falta de interlocução!

Apesar de sentir proximidade com os alunos, faltavam laços importantes com as equipes pedagógicas, sem o que todo trabalho tendia a se exaurir no esforço e nos avanços pessoais. Desse modo, trabalhar na rede municipal de São Bernardo do Campo, no ano de implantação da *Rede de Bibliotecas Interativas (REBI)* foi oportunidade de superação da condição de isolamento, bem como de grande valia para que pudesse avançar em minhas considerações acerca da leitura. A *REBI* resultou de uma cooperação entre a USP e a Prefeitura de São Bernardo do Campo e se constituiu em um importante projeto criado e coordenado pelo Prof. Dr. Edmir Perrotti e sua equipe, sediada no Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicação e Artes/USP. A escola onde eu lecionava foi uma das seis primeiras a receber esse novo dispositivo informacional e, para que a *biblioteca interativa* fosse apropriada por todos os integrantes das escolas, participamos de vários encontros com o idealizador do projeto e seus colaboradores.

Fazer parte dessa implementação permitiu-me vivenciar outro nível de questionamento. Descobri a possibilidade e a riqueza de compartilhar com colegas de magistério erros e acertos de minhas práticas, de iniciar um trabalho colaborativo que muito auxiliaria no avanço de minhas reflexões sobre a leitura. O encontro do *eu* com o *tu* gerou um *nós*, tornando o ato de ler não apenas uma preocupação minha, isolada, mas de um grupo de educadores comprometidos com a superação de dificuldades que eram comuns e que deixavam marcas indesejáveis nas crianças.

O incremento trazido pelas discussões em grupo e os momentos semanais vivenciados com as crianças junto ao novo espaço da *biblioteca interativa* geravam vontade de ir além em nossas fontes. Começamos a trabalhar com projetos multi e interdisciplinares, apoiados pela educadora especialmente designada e formada para se responsabilizar pela biblioteca. Nesse

processo, incluímos não somente os professores, como também pais e colaboradores da unidade escolar que se dispunham a participar, a compartilhar conosco os projetos.

Novas considerações, novas respostas e novos desafios! A riqueza e as inovações aportadas pela implantação da *biblioteca interativa*, de um lado, traziam-nos grandes satisfações: reconhecimento do trabalho da equipe pedagógica por parte dos pais, dos alunos e da comunidade. Contudo, víamos, claramente, que nosso modo de agir com a leitura era baseado no modelo tentativa-erro-tentativa-acerto, por falta do domínio das referências metodológicas. Se nas referências de que dispúnhamos avançávamos com nossos alunos, a cada novo ano tínhamos que começar tudo de novo, guiados apenas pelo empirismo metodológico: tentativa-erro-tentativa-acerto.

Além disso, tínhamos de convencer apenas com referências de uma prática passada, que certamente não se repetiria nas novas situações que se apresentavam a cada ano, com os novos colegas de profissão que chegavam à escola e os pais dos novos alunos. Não era nada fácil fazê-los acreditar que a maneira diferenciada de trabalhar a leitura era capaz de conduzir ao êxito pedagógico. Fazia falta, portanto, um discurso que articulando prática e reflexão pedagógica, permitisse a melhor compreensão e sustentação de nossas ações.

Paralelamente ao trabalho em sala de aula em São Bernardo do Campo, trabalhei também durante três anos como professor orientador de *sala de leitura*,¹ em uma escola da Prefeitura de São Paulo. As inquietações da sala de aula somavam-se, portanto, às da *sala de leitura* e iam sempre no mesmo sentido: **era preciso vencer o empirismo**.

No início do ano de 2004 decidimos que não adiaríamos mais o momento de compreender e sistematizar nossas práticas de maneira mais estruturada. Em busca desse diálogo fomos nos inscrever na disciplina oferecida pelo Prof. Dr. Edmir Perrotti, no curso de pós-graduação da ECA-USP, como aluno especial.

Desses encontros, às quintas-feiras à tarde, saíram muitas respostas às minhas indagações sobre a leitura e muitas outras questões. Se os pressupostos do *prazer de ler* continuavam orientando minhas práticas, mostravam-se também incapazes de abarcar a complexidade da leitura, sobretudo seus aspectos socioculturais, ressaltados no curso de *Infoeducação* seguido.

¹ Projetos desenvolvidos nas escolas municipais de São Paulo há mais de 30 anos, em que as crianças vão uma vez por semana para a *sala de leitura* e lá ficam sob a supervisão de um professor orientador.

Meu interesse pela disciplina e minha atuação como professor da rede municipal de São Bernardo do Campo, onde as *bibliotecas interativas* vinham sendo implantadas, levaram o professor Perrotti a convidar-me para participar de uma pesquisa a respeito da leitura em projeto patrocinado por uma entidade europeia e coordenado pelo Prof. Olivier Dezutter, da Universidade de Sheerbooke, no Canadá, reunindo especialistas das Américas do Norte, Sul e Central.

A partir da análise dos dados coletados, pudemos levantar um quadro intrigante. Apesar de as crianças terem acesso a um dispositivo informacional privilegiado, de frequentá-lo regularmente, de usufruírem intensamente, de fazerem uso “prazeroso”, dele, de retirarem livros, de levá-los para casa, de gostarem de ouvir histórias e de permanecerem na biblioteca em horários extraordinários, não transformavam tais vivências escolares em vivências cotidianas, inscritas em suas relações extraescolares. Enfim, o ato pedagógico não se transformava em ato sociocultural, isto é, prática social concreta, imersa na cotidianidade. Havia aqui, portanto, um hiato que deveria ser investigado, uma vez que Educação e Cultura não dialogavam, como seria natural acontecer.

Em busca de uma compreensão desse quadro, inscrevemo-nos no curso de pós-graduação da ECA-USP e passamos a desenvolver esta pesquisa, que se propõe a implantar uma rede de leitura em uma escola estadual, onde atualmente atuamos em uma sala de quarta série, tendo por objetivo investigar as relações entre Pedagogia e Cultura, entre Educação e Informação, entre formação de leitores e práticas sociais de leitura. Em outras palavras, trata-se de investigar as relações entre as dimensões socioculturais da leitura, a fim de introduzi-las enquanto categoria metodológica intrínseca e essencial aos processos de formação de leitores.

Se constatamos o problema da apropriação da escrita, tomada como prática sociocultural cotidiana, com os alunos da escola de São Bernardo do Campo, que contava com um dispositivo informacional privilegiado como a biblioteca interativa, com professores interessados e capacitados, com formação superior, com especializações diversas em diferentes áreas do ensino, o que dizer das crianças da escola estadual na qual leciono, que, além de distantes dos circuitos do livro e da leitura, frequentam escolas públicas sem bibliotecas, como, de resto, a maioria das crianças do país, conforme reconhece o próprio MEC:

Em grande parte das escolas, o espaço da biblioteca não existe como tal, sendo substituído por *salas de leitura*, *cantinhos* etc. Compondo o conjunto arquitetônico de prédios escolares é bastante rara, mesmo porque, quando se fez presente desde a planta de construção acabou, com a dinâmica escolar, sendo ‘aproveitada’ como sala de aula, por ser esta, muitas vezes, tomada como mais importante do que uma biblioteca. De modo geral, as chamadas bibliotecas tratam-se apenas de salas ou espaços mal adaptados, mal pintados e mal iluminados, que nada têm de atrativo, além de afirmar a ideia de impossibilidade da livre escolha de obras da preferência do aluno, tanto porque os responsáveis não trabalham por essa concepção de interesse, quanto porque nas prateleiras, muitas de difícil visualização do acervo, há acúmulo de livros didáticos e de obras sem atrativo para o público das escolas de Ensino Fundamental.²

Diante de tal quadro, não estranham, portanto, os baixos resultados obtidos pelos alunos brasileiros nos exames nacionais e internacionais de proficiência em leitura. Sendo assim, chegamos à conclusão de que era preciso contribuir modesta, mas concretamente, com esforços feitos no sentido da reversão de tais resultados, e é nesse sentido que se dá a busca aqui apresentada, ou seja, a da inclusão da perspectiva sociocultural trazida pelas *redes de leitura* como alternativa às ações educativas e culturais voltadas à formação de uma sociedade de leitores no país.

Se, como dissemos anteriormente no início deste trajeto, estávamos em um caminhar solitário, durante o processo fomos encontrando parceiros e, no atual momento, o caminhar é colaborativo, objetivando-se, em decorrência, nesta proposta da criação de uma rede de leitura com alunos de quarta série, com os quais trabalho, incluindo na proposta outros educadores, bem como familiares e mediadores diversos de instituições educativas e culturais com os quais pudemos entrar em contato no decorrer do processo adiante descrito.

Assim, este trabalho propõe-se a reunir, a ser um elo, tanto de minhas atividades docentes, como destas com minhas experiências de formação acadêmicas, caminhando articuladamente nas duas direções. De um lado busca-se criar interconexões entre os alunos, entre a escola e as práticas sociais da leitura, entre a sala de aula e os circuitos leitores (bibliotecas, centro culturais, museus, cinema, livraria, teatro). De outro, este trabalho liga minhas atividades escolares às pesquisas do grupo reunido no Colaboratório de Infoeducação da ECA/USP sob direção científica do Professor Perrotti.

Essa trajetória indica um percurso que, partindo de concepções e práticas da leitura como um *hábito* repetido e mecânico, assumem a leitura como prática social significativa,

² PEREIRA, A. K. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 24.

inscrita na vida e nas experiências dos sujeitos, como condição para que esses diferentes sujeitos possam tornar-se *protagonistas culturais*,³ isto é, sujeitos de seus atos de leitura e de negociação de significados indispensáveis à constituição de si mesmos, e do *mundo*.

Face a tal fato, este trabalho terá como foco o desenvolvimento de uma *rede de leitura* constituída com um grupo de crianças matriculados na quarta série do ensino fundamental em uma escola estadual situada na zona central da cidade de São Paulo, onde atuo como professor regente da turma. Pretendemos com isso verificar em que medida práticas educativas e culturais, desenvolvidas a partir dos parâmetros socioculturais que caracterizam as ações em rede, são capazes de contribuir para a superação do hiato hoje existente entre leitura e sociedade, entre *práticas escolares* e *práticas culturais*, entre *Educação e Cultura*, na medida em que os processos de escolarização crescentes no país não vêm significando automaticamente apropriação de conhecimentos e de saberes indispensáveis à vida cultural de nossa época.

Nosso objetivo geral é, pois, investigar em que medida *redes de leitura* como a que criamos e desenvolvemos em nossa prática docente podem contribuir para a apropriação social da escrita, compreendida esta modalidade cultural como modo de ser e de estar no mundo, de comunicar-se socialmente, em relação constante e dinâmica com outras modalidades e práticas simbólicas. Além disso, é objetivo deste trabalho contribuir para a consolidação dos estudos de Infoeducação, levados a efeito pelos pesquisadores da ECA/USP ao explorar conceitos como o de *rede de leitura*, categoria teorico-metodológica essencial aos estudos em questão.

Por outro lado, o objetivo específico deste trabalho é a sistematização do processo de constituição e desenvolvimento da *rede de leitura* por nós lançada, visando oferecer referências metodológicas a educadores e mediadores diversos que se interessem por questões correlatas.

³ Discutiremos o conceito de *protagonismo cultural* no decorrer da dissertação.

1 Rede de leitura: *prazer de ler e letramento*⁴

“Quero que imediatamente me dê num prato: a cabeça de João Batista”

Salomé (Mat 14)

Muitas vezes, ao tentar se livrar da leitura como obrigação, como dever, a Escola, tal qual a bela bailarina bíblica Salomé, lança mão de estratégias e justificativas de bases sensoriais, na tentativa de capturar a cabeça das crianças para o reino da escrita. Ancorando-se em uma perspectiva sensualista, traduzida pela expressão “prazer de ler” ou “prazer da leitura”, que mencionamos anteriormente, a Escola acaba reduzindo os *atos de significação* (Bruner) a mera questão de estímulos agradáveis, adotando perspectivas mecanicistas que não levam em conta a especificidade cognitiva dos atos simbólicos. A leitura transforma-se assim em *exercício*, esvaziado dos sentidos que a justificam, transforma-se em simples mobilização de recursos cognitivos e lúdicos, sem relação com os significados de que ela é portadora e a singularizam. Como diz Bruner (1997), em tais situações, a leitura de uma notícia banal de um pasquim de poucas qualidades vale o mesmo que a de um poema de Shakespeare.

Essa abordagem sensualista e redutora da leitura na Escola, que não distingue entre o *prazer* e o *gozo*⁵ – como pudemos perceber com nossas práticas, ao superarmos a concepção da leitura como *hábito* –, traz consigo muitos obstáculos a um efetivo trabalho que possa dar ao indivíduo instrumentos para que exerça seu protagonismo frente às demandas sociais e consiga ver as múltiplas possibilidades de ações possíveis ao se deparar com solicitações cotidianas de lazer, trabalho ou estudo que envolvam a leitura e seus dispositivos.

⁴ V. a respeito do conceito de letramento, SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

⁵ R. Barthes distingue os termos, atribuindo ao *prazer* uma dimensão mecânica, repetitiva e ao *gozo* um caráter criativo, singular, único, uma vez que decorre da satisfação promovida pelo deslocamento de sentidos cristalizados, dos lugares-comuns da cultura. V. a respeito BOUVET, R. et al. **Théories et pratiques de la lecture littéraire**. Disponível em <http://books.google.com.br/books?id=LbnmAuygq5QC&pg=PA113&lpg=PA113&dq=lecture+et+distinction&source=bl&ots=ZA9keBnQOc&sig=7pDtcDAAb0rr_DyDZcvX1HiR0sM&hl=pt-BR&ei=u9ZuSrDeOoSltgfw98DYCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1>.

Essa confusão inicia-se logo na introdução dos aprendizes na leitura e na escrita. A escola ignora a dimensão do *letramento* e dos processos socioculturais de construção de sentidos, tratando apenas de *alfabetizar* os indivíduos. Para tanto, diversos professores, imbuídos das melhores intenções, buscam seduzir para as letras os alunos, lançando mão dos véus das artificialidades, fazendo de tudo para tornar as atividades agradáveis, lúdicas, sem se darem conta de que, na maioria das vezes, estão, na realidade, reduzindo a leitura a jogo vazio, ato desencarnado e despido de significados.

Se as metodologias de alfabetização e de formação de leitores, centradas em aspectos sensoriais não são más em si mesmas, tendo, ao contrário, um importante papel do ponto de vista pedagógico e educativo, por outro lado, ao se desvincularem da problemática da significação que está na base dos processos educativos e culturais, acabam focando seus procedimentos na sedução, oferecida em doses progressivas pelas “danças” pedagógicas coordenadas pelos professores, propiciando atos de leitura, mas não necessariamente de significação. Portanto, está em causa, aqui, o sentido da leitura, sua razão de ser, os porquês da formação de leitores pela Escola e demais instituições que participam desse processo.

Nesse aspecto, se a alfabetização e a formação de leitores preocupam-se apenas com o fato de que o indivíduo seja capaz de decodificar os símbolos gráficos e utilizá-los para escrever algumas coisas simples,⁶ se os métodos fônicos e de repetição dos sons das sílabas e suas junções artificiais, como “a uva do vovô”, são demonstrações claras de que neste caminhar o que está em jogo é apenas a capacidade do indivíduo de traduzir em símbolos gráficos o que deseja escrever e de transformar em som o que alguém escreveu, o que temos é um processo de linguagem despida de significação, tal como nos alerta Pennac:

língua de fora, dedos canhestros e pulso pesado... pontezinhas, pauzinhos, curvas, redondos e pontezinhas... e cem léguas de distância de mamãe, mergulhado neste instante, nessa solidão estranha que se chama esforço, cercado de todas essas outras solidões de língua de fora...⁷

⁶ “Analfabeto é aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever. (*ao pé da letra, significa aquele que não sabe nem o alfa, nem o beta- alfa e beta são as primeiras letras do alfabeto grego; em outras palavras: aquele que não sabe o bê-a-bá*)” SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 30.

⁷ PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 41.

Desse modo, uma prática que vise o *protagonismo* cultural exigirá ir muito além dessa perspectiva redutora dos atos simbólicos, por mais que elas possam ser sedutoras e, sob outras perspectivas, estarem incluídas nos processos de letramento. É necessário, pois, avançar nos vínculos entre significante e significado, entre forma e conteúdo. Em outras palavras, o prazer não é entendido nas perspectivas socioculturais como finalidade, mas sim uma das partes cujo foco são os significados, a construção de sentidos, de conhecimento e cultura – o *gozo*. Em tal perspectiva, ler não é um simples jogo de sinais, mas um ato cultural complexo envolvendo relações de sujeitos com textos e contextos concretos e objetivos que lhes dão sentido.

Um tratamento da alfabetização e de formação de leitores que leve em conta “o letrar” e não apenas o “alfabetizar”,⁸ estará possibilitando que as pessoas submetidas a esse processo desempenhem um papel ativo e afirmativo em relação à escrita e suas possibilidades. Como define Magda Soares:

o letramento é o resultado da ação de ensinar a aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.⁹

Essa maneira de perceber a escrita e a leitura é muito diferente, também, da forma utilitária como a alfabetização e a formação de leitores vêm sendo tratadas. Segundo vários dos autores que tratam do letramento, a construção cognitiva exigida do indivíduo nos processos de leitura acontece dentro de um quadro de significação que facilita a inserção do mesmo em uma atitude participativa de construção de sentidos. Como define a autora:

A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ele precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar revistarias, livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita.¹⁰

⁸ SOARES, M. Letrar é mais que alfabetizar. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 26 nov. 2000. (Entrevista). Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>> Acesso em: 25 jul. 2008.

⁹ SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.38

¹⁰ SOARES, M. Letrar é mais que alfabetizar. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 26 nov. 2000. (Entrevista). Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>> Acesso em: 25 jul. 2008.

Reconhecemos que a escola brasileira, mas não só ela, tem enorme dificuldade de alcançar essa dimensão contextualizada no trato com a leitura. Podemos elencar alguns motivos: o primeiro, pelo fato de a instituição escolar abusar da artificialidade para as questões da leitura e da escrita. Afinal, quem lê um livro no dia-a-dia para simplesmente responder a um questionário sem relação com suas próprias vidas senão os escolares? Qual o sentido de tal ação? Quem escreve um texto espontaneamente sobre um assunto que não lhe diz respeito, de que não deseja falar? E, ainda, para futura correção? Quem é o obrigado a submeter-se ao uso nada criterioso de livros didáticos muitas vezes estapafúrdios, sem conexão com suas realidades?

Como este trabalho não deseja ser apenas denúncia de um quadro bastante conhecido por todos que acompanham a problemática da leitura – não exclusivamente, mas especialmente – em nossas escolas públicas e também por aqueles que têm acesso aos resultados obtidos pelos alunos brasileiros nos diversos exames nacionais e internacionais para verificação de suas compreensões em leitura e escrita, pretendemos, assim, com esta dissertação, oferecer elementos teóricos e metodológicos que possam contribuir para a superação das dificuldades enfrentadas pelo país em relação aos processos sociais de apropriação da escrita.

Como no universo da cultura nada ocorre de modo isolado ou deslocado de um contexto maior e abrangente, vemos, pois, na abordagem sociocultural da leitura e no tratamento reticular a ela conferido pelas redes de leitura, um meio necessário de propiciar o avanço necessário e tão desejado por setores de nossa sociedade que se sentem efetivamente responsáveis pelos destinos educacionais e culturais de nossas crianças e jovens. Os textos de diversos autores, tais como Perrotti, Magda Soares, Ângela Kleiman, Thelma Weisz e outros brasileiros ou não, igualmente importantes, apontam, cada um a seu modo, nessa direção e, do ponto de vista educacional e cultural, nos levam a considerar a leitura como uma prática a ser inserida em tramas sociais e culturais de natureza reticular e complexa que a viabilizam e lhe dão sentido.

2 Metodologia

“Para pensar localizadamente, é preciso pensar globalmente, como para pensar globalmente é preciso pensar localizadamente”

Edgar Morin

Como apresentamos na primeira parte desta dissertação, estamos criando uma *rede de leitura* com crianças de quarta série, a fim de podermos discutir a importância de tal dispositivo, tendo em vista as concepções socioculturais do ato de ler. Tais concepções o compreendem como um ato que é constituído e desenvolvido de forma relacional, em contextos culturais que lhe dão acolhida e sustentação.

Tal criação demandou, portanto, a utilização de metodologia de pesquisa colaborativa, definida nos termos propostos por Perrotti e Pieruccini^{11[1]}, bem como por outros pesquisadores, como Desgagné^{12[2]} e Ibiapina, que trataram da questão na perspectiva da Educação. Para tanto, para a constituição da *rede de leitura*, seguimos, portanto, os seguintes passos:

- a) Negociação com as crianças.
- b) Negociação com a direção.
- c) Negociação com os pais.
- d) Seleção de materiais escritos para circular em sala.
- e) Seleção de CDs para serem ouvidos em sala.
- f) Seleção de filmes a serem assistidos na sala de vídeo.
- g) Organização de visitação a espaços culturais do entorno da escola.
- h) Recomendação de shows gratuitos da virada cultural.

¹¹ PERROTTI, E.; PIERRUCINI, I. Saberes e fazeres na contemporaneidade. In: LARA, M.; FUJINO, A.; NORONHA, D. P. (Org.). **Informação e contemporaneidade**: perspectivas. Recife: Néctar, 2007, p. 47-96.

¹² DESGAGNÉ, S. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Érudit, Revue des sciences de l'éducation**. v. 23, n. 2, 1997. p. 371-393. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/031921ar>>. Acesso em: 25 nov. 2008.

- i) Recomendação de equipamentos culturais gratuitos.
- j) Momentos de conversação sobre o uso de equipamentos culturais.
- k) Sistematização e distribuição da revista Recreio.
- l) Sistematização e distribuição dos gibis da turma da Mônica.
- m) Ida ao centro cultural Banco do Brasil.
- n) Ida ao centro cultural Caixa.
- o) Ida à Livraria Cultura do Conjunto Nacional.
- p) Momentos de compartilhar das experiências de uso de alguns dos equipamentos visitados fora dos horários escolares junto à família.
- q) Momentos de conversação sobre artistas, que foram trabalhados, vistos na televisão.
- r) Decisão por parte das crianças de artistas para ouvirmos em sala.
- s) Momentos de leitura com outras salas (um livro diferente para cada nova série convidada a ler com a quarta série).
- t) Momentos de leitura individuais.
- u) Momentos de leitura em dupla, grupo, trio, livre.
- v) Atividades livres, dentre as quais a leitura.
- w) Material de leitura disponibilizado de forma livre no fundo da sala para consulta a qualquer momento.
- x) Reflexão das letras das músicas trabalhadas.
- y) Momentos de leitura de poesias e declamação de forma livre.
- z) Construção de um espaço de leitura para a escola.

Essa proposta se fundamenta em alguns autores que marcaram nossa trajetória, bem como em propostas que se adequavam ao teor de nosso trabalho. Demos atenção especial, assim, aos escritos de Edgar Morin, e suas reflexões sobre a necessidade de se conhecer o conhecimento, de Jérôme Bruner, e sua distinção entre o cognitivismo computacional e os *atos de significação*, e de Mikhail Bakhtin, e o dialogismo.

A descrição da construção da *rede de leitura* pede uma mudança paradigmática das várias formas de ver o conhecimento, pois para que se efetue uma *rede de leitura* e possamos descrever esse processo se faz necessário lançar mão de formas narrativas e descritivas que não fogem do rigor científico, mas que o tratam sob novas perspectivas. Nesse sentido, as

reflexões de Walter Benjamim sobre a narração e o narrador foram fundamentais do ponto de vista metodológico, tanto para a atenção feita às narrativas das crianças, como para sua análise e a construção do texto aqui apresentado.

Longe de termos a pretensão de esgotar as possibilidades que os novos tratamentos paradigmáticos podem trazer para as Ciências Humanas, desejamos, com nossas escolhas, enveredar por caminhos que nos parecem compatíveis e necessários à apreensão desse objeto fluído e multifacetado que é o ato de ler.

As buscas de novas significações próprias de nossa era vêm sendo um caminho importante na obra de diversos autores, já que, em meio à avalanche de informações, os sentidos acham-se diluídos, dispersos, fragmentados. Desse modo, o que narrar, como narrar, quem narra, tornam-se questões particularmente importantes, dentre outras que são foco privilegiado das Ciências Humanas. Transcrever em palavras escritas atos que foram falados e construídos de forma participativa, não será reduzi-los ao meu olhar, aos meus valores, ressignificá-los.

Entre o discurso do sujeito a ser analisado e o conhecimento e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. Assumir esse caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto do seu próprio discurso.^{13[3]}

Longe de inviabilizar o discurso, essa constatação o humaniza e permite que nos comuniquemos de uma forma a ver o *outro* como protagonista. Ponto fundamental em nossa pesquisa foi, portanto, o esforço para situar esse *outro* como sujeito de sua apreendizagem e da própria pesquisa, como ser capaz de estabelecer conexões significativas com o pesquisador. Se o texto revela imperfeições e *desvios*, é preciso assumir que “é exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar.”¹⁴

¹³ AMORIN, M. **Ciências Humanas e Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 29.

¹⁴ Ibid., p. 29.

Cientes dessa impossibilidade e imbuídos da reflexão de Benjamin para o resgate da narrativa na reconstrução da significação¹⁵, buscamos escrever e desenvolver a criação da *rede de leitura* sempre contemplando esses aspectos. Acreditamos que dessa forma avançamos em alguns pontos e abrimos discussões em direção a outros.

Para finalizar, é preciso ressaltar que os sujeitos desta pesquisa não são vistos ou tratados por nós, em momento nenhum, como uma entidade amorfa, pois, antes mesmo de serem o *eu versus o tu*, constituem o *nós*. Afinal, são seres humanos em relação, são pessoas, seres complexos – professores, alunos, amigos de trabalho, pais, mães, filhos – pensando, agindo, emocionando-se, aborrecendo-se, encantando-se, sentindo, imaginando, negociando significados que constroem e são por eles construídos coletivamente.

A escolha da Escola Estadual “Gianfrancesco Guarnieri” deu-se, não apenas, pelo fato de lecionarmos nessa unidade, o que facilitava o desenvolvimento da pesquisa, mas, sobretudo, por tal fato nos aproximar do cotidiano da escola e inscrever-se em nossas propostas de colaboratividade.

¹⁵ Ver a respeito em BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: Magia e técnica arte e política. 7. ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1996.

A escola é resultado do desdobramento da EE “Firmino de Proença” que, com a reestruturação implementada na rede estadual de separação dos alunos por faixa etária, ficou responsável pelas séries finais do ensino fundamental e pelas séries do ensino médio, enquanto a escola deste estudo atende crianças de 7 a 10 anos que cursam as 4 primeiras séries do ensino fundamental. Com a divisão, esta escola recebeu o nome de EE “da Mooca”, entretanto com a morte do ator e escritor Gianfrancesco Guarnieri a escola será rebatizada com seu nome, pois este personagem era morador do bairro. A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde, e atende uma média de 500 alunos por período. Em cada turno, há 3 primeiras séries, 4 segundas séries, 3 terceiras séries e 4 quarta séries, sendo que pela manhã funciona uma sala com alunos com necessidades especiais.

São 29 professores regentes de sala (a maioria com nível superior), uma diretora efetiva, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica (todas com mais de 15 anos de experiência na função que exercem).

A escola conta com um laboratório de informática com 10 computadores com acesso à Internet, uma sala de vídeo equipada com aparelho de vídeo, de DVD e uma televisão de 29 polegadas, uma sala de artes, um espaço de leitura (utilizado como depósito), secretaria, sala de coordenação e direção, pátio coberto e aberto, uma quadra poliesportiva (pequena para os padrões) e 15 salas de aula e 29 classes, com uma média de 35 alunos por sala.

Nossa quarta série tem 32 alunos frequentes, sendo 17 meninas e 15 meninos com idades de 9 a 10 anos. A grande maioria mora na Baixada do Glicério e participa de atividades extraclasse em ONGs pela tarde (26 alunos).

Além das condições *internas* que nos levaram à escolha dessa escola, outras razões *externas* contribuíram, tais como: a escola está situada na região central da cidade de São Paulo, próxima à zona comercial que circunda o Mercado Municipal Central, precisamente à rua Itapira, perpendicular à rua da Mooca e à avenida Radial Leste, duas vias de grande tráfego de carros, a cinco minutos de caminhada do metrô Dom Pedro II.

Outra razão que contribuiu para tal escolha foi o fato de haver próximo à escola uma grande circulação de pedestres, diversas residências em forma de vilas e prédios residenciais em quantidade considerável. A região é atendida por inúmeras frotas de ônibus, condição que possibilita à população do bairro movimentar-se por toda cidade. Os museus, localizados no centro da cidade, são, portanto, acessíveis por ônibus, metrô e a pé, o que em muito facilitou

nosso trabalho. A maioria dos alunos mora na região central, conhecida como Baixada do Glicério, que está mais próxima dos museus da região central (Centro Cultural Banco do Brasil, Centro Cultural Caixa, Teatro Municipal, Galeria Olido, Museu Catavento) do que a escola. Próximo a eles estão também diversos sebos e livrarias, além de uma banca de jornal em frente ao estacionamento da escola. Tínhamos, portanto, um ambiente necessário ao desenvolvimento da pesquisa, justificando-se, assim, nossa opção pela escola em questão.

3 Sete livros e múltiplos desfechos: a pesquisa

“O comprometimento na maioria das vezes se prolonga fatalmente por toda a vida, pois mata irremediavelmente na base, isto é, na infância, qualquer veleidade espontânea revelada para a leitura”

Edmir Perrotti

Iniciamos o trabalho com as crianças perguntando se seus pais liam histórias para elas, por exemplo, ao irem dormir; se conversavam sobre livros e textos escritos em casa. Como esperávamos, poucas crianças vivenciavam essa prática.

Dissemos, então, que a partir daquele momento iniciariamos um trabalho com a leitura e seus múltiplos encaminhamentos, que faríamos algumas coisas às quais já estavam bem habituadas e outras totalmente diferentes; que iríamos sair algumas vezes juntos para conhecer espaços a que poderiam ter ido antes ou não; que em outras oportunidades ofereceríamos um roteiro para realizarem passeios com seus pais e amigos.

O importante era perceberem que cada local visitado teria uma preocupação com um aspecto importante a ser tratado pelo grupo e não obrigatoriamente com a escola e com os conteúdos apreendidos nas aulas. Porém, as experiências vivenciadas em tais espaços seriam meios interessantes de pôr à prova seus conhecimentos e articulá-los de uma maneira a ajudá-los a entender coisas de maneira agradável, porém mais que isso: profunda, significativa.

Desde o início evitamos uma visão salvacionista ou redentora de nossa iniciativa, bem como buscamos um reconhecimento do saber das crianças, de suas preferências no campo da leitura, buscando integrá-los às nossas propostas de trabalho. Procuramos fazer uma construção que permitisse a cada um adequar suas necessidades e interesses ao projeto em desenvolvimento, sem deixar de lembrar, evidentemente, que cada um é, por outro lado, parte de um todo maior que precisa também ser considerado nos processos educativos e culturais.

Imbuídos dessa percepção e com as experiências vivenciadas em outras oportunidades nos lançamos para o desafio de construir junto aos alunos uma rede de leitura. Começamos com uma leitura compartilhada. O professor lia em voz alta *A Fantástica Fábrica de Chocolates*, de Roald Dahl para a classe e para alguma outra série que eles quisessem convidar para compartilhar a leitura.

3.1 Primeira leitura e considerações

Antes de narrarmos a leitura do livro *A Fantástica Fábrica de Chocolates*¹⁶, iremos levantar como se deu a escolha dessa obra e quais eram os pontos que pretendíamos abordar.

A primeira preocupação que nos guiou tanto na escolha dessa obra como das três que se seguiriam, deveu-se ao fato de ela estar disponível em linguagem audiovisual. Afinal, gostaríamos que as crianças conversassem sobre a obra e a linguagem audiovisual poderia facilitar tal comunicação, por ser um recurso a mais para a vinculação à história ali exposta. Além disso, a duplicidade de linguagens seria uma rica oportunidade para que percebessem as especificidades, possibilidades e limitações dos diferentes códigos.

¹⁶ DAHL, R. *A fantástica fabrica de chocolate*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Como esta obra possui duas versões, uma de 1971 e outra de 2005, teríamos, também, a chance de compararmos a obra escrita com duas versões cinematográficas, discutirmos fidelidade ao texto escrito, intervenções na obra e limitações tecnológicas.

Ler com outra sala, a nosso ver, possibilitaria aumento de possibilidades de interlocução. Daríamos um maior leque de opiniões e pontos de vistas, aumentaríamos a trama de sentidos que estávamos construindo, pois:

Dentro de uma perspectiva dialética de cunho sócio-cultural, salientamos a primazia da **cognição social** ou mais especificamente, **interpessoal**, sobre a individual. Assim contextualizada, a produção de conhecimento depende da interação com outras mentes, viabilizada pela mediação de sistemas simbólicos, construídos ao longo da história da humanidade.¹⁷

O fato de estarmos alternando os grupos que ouviriam as histórias com nossa sala de aula foi uma estratégia de avaliação que percebemos como muito válida para verificarmos se as crianças estavam se apropriando do comportamento de ouvintes de histórias e, além disso, se seriam capazes de solicitar aos novos parceiros de cada nova leitura tal comportamento. Não esperávamos crianças estáticas, porém sabemos que para ouvirmos uma história se faz necessário um comportamento de escuta e participação que a prática de ouvir histórias ajuda a adquirir. O que diferia nossa prática do simples hábito era o fato de que esperávamos que nossas crianças fossem capazes de explicar a necessidade do silêncio para ouvir a história como fundamental para apropriar-se dela e não por que o professor necessitava do silêncio para efetuar a leitura.¹⁸

Fazemos um adendo aqui: ler apenas para nossa sala ou escolher uma única sala para realizarmos essas leituras teria nos “poupado tempo” de interrupções para pedirmos silêncio, atenção, para a retomada da leitura etc. Porém, também teríamos perdido em pluralidade e diversidade de pontos de vista. Contar com múltiplos interlocutores era a chance de ampliarmos o leque de possibilidades e opiniões, de incorporar a dialogia como categoria fundamental de nossos processos de mediação da leitura.

¹⁷ ISAIA, S. Contribuições da Teoria Vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da Educação. In: Freitas, M. (Org.). **Vygotsky um século depois...** Juiz de Fora: Editora da UFJF: 1998, p. 28.

¹⁸ A nosso ver, demonstrar aquisição de uma competência é também conseguir verbalizá-la e argumentar em seu favor.

Iniciamos a leitura do livro de Dahl em março e convidamos, portanto, uma turma de segunda série para partilhar a leitura conosco. Líamos no pátio dois capítulos por dia. Antes de cada leitura retomávamos as leituras já efetuadas, tanto para avaliarmos como os alunos estavam se apropriando da história como para darmos a oportunidade de as crianças que faltaram no dia anterior entrarem em contato com o que tínhamos lido quando de suas ausências. Como as crianças sabiam da preocupação de resgatarmos a narrativa para quem havia faltado, sempre foram muito cuidadosas na retomada do texto, chegando a ser minuciosas no detalhes, tais como que a avó havia feito as intervenções, quais alimentos haviam sido consumidos pela família do protagonista. Assim a retomada da leitura sempre se dava de modo que todos tinham a oportunidade de saber onde havíamos parado.

Levamos 20 dias para efetuar a leitura completa do livro e pudemos perceber que a história foi muito bem recebida por eles. Assim, pediam e esperavam a realização da leitura no pátio e, por diversas vezes, alunos da segunda série querendo se certificar de que haveria leitura em determinado dia nos interpelavam nos corredores.

Até aqui nosso trabalho pouco se diferenciava do que mediadores de leitura imbuídos de boa vontade e alguma sensibilidade poderiam fazer. Realizávamos intervenções pontuais e tentávamos fazer com que as crianças conversassem sobre suas impressões acerca do livro.

O passo adiante se deu quando colocamos à prova esse diálogo entre eles, assim como a obra, ao passarmos o primeiro filme baseado na mesma, ou seja, ao articularmos a produção literária à cinematográfica, estabelecendo interconexões entre os códigos culturais. A trama entre as linguagens colocava novas questões, enriquecendo e abrindo o olhar para novas direções. As crianças durante, a exibição do filme, pontuavam diversos aspectos que percebiam diferente entre este e a obra lida.

- Olha! Aqui — Tiago, aluno do 2º E, aponta para a TV — está diferente do livro, professor!
- No filme, a mãe do Charles é sozinha! O pai não aparece! Por quê? — Priscila, aluna do 2º E.

Propositalmente, assistimos ao filme sem interromper a exibição. Queríamos saber se, ao final, eles desejavam ir embora sem nada comentar, ou, ao contrário, desejavam conversar, estabelecer contatos, falar das diferenças entre o filme e o livro. Um dos maiores, senão o maior obstáculo que vivenciamos no trabalho com a leitura em nossa sociedade, é a falta de diálogo acerca dela. Não há um circuito em que as descobertas efetuadas pelas crianças possam circular. A leitura ainda é um ato muito isolado, sem conexão com o cotidiano, com a sociabilidade dos leitores

Incentivar, portanto, que conversem entre si e em casa sobre as experiências despertadas pela exibição do filme e pela leitura do livro foi uma estratégia pensada por nós para que as crianças comesçassem a perceber a possibilidade de criarem novos interlocutores para suas conquistas. Ao sairmos da sala de vídeo, já percebíamos como estavam ansiosas para conversarem entre si. Falavam coisas do tipo:

- Você viu como as roupas deles eram estranhas?
- Eu imaginava o Sr. Wonka mais alegre.
- Os umpa-lumpas eram maiores no filme do que no livro.

— A roupa deles também era diferente no livro, era pele de alguma coisa, não roupa.

Alguém entra na conversa:

— Era pele de veado.

— Verdade! Obrigado.

No dia seguinte, na hora da entrada, reunimos as duas salas para exibirmos o segundo filme. A primeira coisa que eles disseram foi que haviam desejado falar sobre o filme no dia anterior. Perguntamos, então, se eles tinham falado com alguém a respeito. Vários responderam que sim – com os pais e irmãos mais velhos. Três crianças relataram que seus irmãos mais velhos haviam lido o livro e, portanto, conheciam detalhes importantes. Alguns pais haviam assistido à versão de 1971 do filme e não conheciam o livro. Algumas crianças tentaram retomá-lo com seus pais, servindo como mediadores de leitura em casa. Outras narraram que só conseguiram falar com seus amigos de série; outras, ainda, disseram que seus colegas de outra sala queriam que a professora deles lesse essa história para eles. Em vista disso, fui atrás das crianças que fizeram essa solicitação e pedi que a professora da sala lesse o livro para a classe – fui atendido por duas professoras e uma não quis efetuar a leitura, alegando falta de tempo para ministrar os conteúdos programados.

Com as crianças de nossa turma, pontuamos as diferenças entre o livro e o filme, levantamos as vantagens e desvantagens das linguagens audiovisual e escrita. Perguntamos se viam de forma diferente o filme depois de terem lido o livro. Mais de quatro alunos narraram que já haviam visto o filme, porém que, depois de ouvirem a história, passaram a apresentar outra opinião sobre o filme.

Voltamos para a sala de aula e, mais tarde, assistiríamos à segunda versão cinematográfica da obra. Era sexta-feira e calculamos o tempo de tal modo que, ao terminarmos a exibição, os alunos teriam de ir para suas casas. Desse modo, trabalhávamos para que se sentissem estimuladas a conversar em casa sobre o que haviam assistido e lido, já que haviam demonstrado interesse em compartilhar a experiência do filme. Esperávamos que as crianças que não haviam feito isso, ao ouvirem os relatos de seus amigos, agora o fizessem.

Foi uma surpresa muito agradável quando juntamos as salas, na segunda feira, para retomarmos a discussão. Ouvimos relatos do tipo:

- Conversei com minha mãe, ela ficou tão curiosa que alugamos o filme para ver em casa. Eu assisti umas três vezes — Paulo, aluno do 4º B.
- Minha irmã está lendo esse livro na escola dela, ela está na 7ª série! Ela me perguntou sobre coisas que não estava entendendo! — Andréia, aluna do 2º E.
- Meu pai falou que vai ver se no sebo perto de onde ele trabalha tem esse livro para ele me dar! — Fábio, aluno do 4º B.

Todas as intervenções receberam apportes nossos, contudo a fala do Fábio necessitava de uma intervenção mais precisa. Nela estava contida uma possibilidade de acesso ao material escrito, que seria por muitas crianças o único meio de ter um material impresso:

- Todos aqui sabem o que é um sebo?

Houve crianças que não sabiam. Pedimos às que soubessem que esclarecessem os amigos. Apenas três crianças frequentavam o sebo com certa regularidade, duas delas por morarem praticamente ao lado. Disse que marcaríamos uma visita a um sebo e que poderíamos escolher um livro lá para ser lido pela sala.

Foi muito gratificante conseguir fazer os alunos perceberem que podem conversar sobre o que leram com seus responsáveis, irmãos e outros familiares ou pessoas não próximas a eles. Retirar a criança de seu confinamento é um passo decisivo para seu protagonismo. Outro ponto muito interessante a ser ressaltado foi a calorosa acolhida das crianças para o livro escolhido. Nesse sentido, contou o trabalho prévio de planejamento, de escolha do material, feita a partir de considerações sobre os conhecimentos prévios dos alunos, contudo jamais restrito ao imediatismo do reconhecimento fácil, sem novos desafios cognitivos, afetivos e sensoriais. Tínhamos o claro intuito de irmos muito além da dimensão do prazer fácil ocasionado pelo apelo a mensagens de grande circulação e imediatamente reconhecíveis, mas desprovidas de significados ricos e plurais. Enfim, buscávamos um equilíbrio entre o que podia ser apreendido pelas crianças e o necessário desafio do qual a inovação e o desconhecido são sempre portadores.

3.2 Enquanto isso...

Juntamente com a leitura diária, forneceríamos também novas experiências musicais para os alunos, dentro da concepção inter-semiótica que pauta nossa compreensão do ato de ler, compreendido como ato cultural e, portanto, ligado a outras formas presentes na cultura. Percebíamos que, com esse trabalho, poderíamos propiciar o diálogo das crianças com uma produção diferente daquela à qual estavam acostumados e, ao mesmo tempo, poderíamos utilizar esses momentos para efetuar *links* com produções escritas e cinematográficas.

Ter alunos capazes de efetuar conexões entre as diferentes linguagens culturais é objetivo que permeia diferentes documentos oficiais, como os PCNs, uma vez que é sabido que o leitor autônomo está relacionado a circuitos culturais amplos e não somente com os da escrita. Apesar de tal reconhecimento, a escola, porém, pouco trabalha tais conexões e, sobretudo, em sua variedade e possibilidades. Assim, trabalhamos obras musicais da MPB, jazz, regionalistas, fado e outros gêneros musicais como meio de estabelecer um novo diálogo com os alunos. Por sua vez, eles nos apresentaram suas preferências musicais e tanto nós como eles fomos nos influenciando, nos apropriando uns das preferências dos outros, modificando a nós mesmos e aos outros, reafirmando gostos e recriando-os.

O diálogo pressupõe que as partes que o constituem possam ter voz e vez. Desse modo, sempre tivemos o cuidado de evitar atitudes de superioridade ou de aceitação passiva dos valores culturais frente às crianças. Nunca encaramos seus conhecimentos e preferências como dados de uma cultura menor que deveria ser “higienizada” ou “aprimorada”, e sim que essa cultura poderia e deveria entrar em contato com outras formas de expressão. A partir desse confronto, da negociação simbólica entre o conhecido e o desconhecido, dá-se a apropriação, constroem-se significados e vínculos dos sujeitos com os objetos culturais.

Para iniciar o trabalho, escolhemos o disco *Mar de Sophia*, da cantora Maria Bethânia. Tal opção não se deu ao acaso. Levamos em conta seu repertório, sua preocupação com o que canta e como canta, sua trajetória artística, o fato de utilizar trechos de poesias e obras literárias em suas apresentações ao vivo e gravadas. Além disso, nossa escolha se deveu também ao fato de admirarmos seu trabalho, uma vez que nos parecia que não conseguiríamos estabelecer um diálogo efetivo com as crianças se não fôssemos nós próprios tocados pela

obra a ser trabalhada. Desejávamos, assim, que as crianças percebessem a importância da obra de Maria Bethânia para nós próprios e como essa obra nos ajudou a nomear e trabalhar com diversos sentimentos.

Ao longo do ano ouvimos, no entanto, diversos cantores e músicos, pois era preciso ampliar os contatos, oferecer diversidade aos alunos. Com alguns não tínhamos uma identificação muito grande, mesmo se reconhecêssemos a importância do artista. Isso foi dito claramente para as crianças. Afinal, o diálogo que busca a significação exige a verdade e, com certeza, as crianças são capazes de assimilar a possibilidade de o professor ter certas preferências musicais e de entender o porquê destas escolhas.

Nesse processo, foi muito interessante perceber como a obra de Bethânia deixou de ser algo nosso, pessoal, e passou a ser deles também, um valor coletivo, compartilhado por professor e alunos, independentemente das características próprias a cada um. Nesses termos, a cultura foi capaz de estabelecer um diálogo com as preferências dos alunos e cada qual se apropriou daquilo que melhor dialogou com ele.

3.3 Uma nova leitura e um desafio coletivo

Como o estilo do autor havia agradado às crianças, julgamos pertinente lermos mais uma obra sua, *Matilda*¹⁹, a qual contém poucas imagens e prima mais pelo texto, esclarecendo que esse meio de escolha de uma obra literária pelo autor que nos agradou é muito utilizada por aqueles que possuem o hábito de ler regularmente. Narramos nossas experiências enquanto adolescentes com as obras de Agatha Christie, Sidney Sheldon, Machado de Assis e, mais recentemente, Dan Brown. Explicamos também a possibilidade de excluirmos um autor por não termos gostado de determinada obra sua.

Compartilhar experiências e apontar estratégias de escolha e comportamento frente aos conteúdos culturais é uma das formas mais significativas que enxergamos de contextualizar as situações pelas quais os alunos passarão em suas vidas. Por diversas vezes desejamos que os alunos apresentem estratégias que aos nossos olhos parecem tão corriqueiras e nos esquecemos de que são apreendidas socialmente ou, em muitos casos, desenvolvidas ao longo de tentativas de acertos e erros. Ao demonstrarmos essas características e habilidades aos alunos, estamos ajudando-os a compreenderem que essa também foi uma construção de nossa parte (no nosso caso, desde a adolescência) e que podemos desenvolver múltiplas estratégias.

Ponderamos com as crianças que necessitaríamos de sua ajuda, afinal ainda não dispúnhamos do filme (diversas crianças narraram que já haviam assistido na televisão). Dividimos com as crianças a responsabilidade de encontrarem a obra cinematográfica antes de concluirmos a leitura da obra. Partilhar responsabilidade é, com certeza, um comportamento importante em uma rede de significação, afinal cada elemento é responsável por auxiliar ao máximo a divulgação de informações pertinentes ao grupo, não somente fazer uso das mesmas.

Perceber que além de utilizar a rede a seu favor, na aquisição de compreensão de novos conteúdos culturais, e poder partilhar descobertas é um dos grandes norteadores deste trabalho. Afinal, ao compartilhar suas descobertas ampliamos os horizontes de interpretação e avançamos nas questões de divulgação e acesso a cultura. De nada adiantaria desenvolvermos um trabalho que ficasse confinado a cada criança.

Para evitarmos isso, elencamos os dispositivos em que seria possível encontrar o material. Várias sugeriram que as locadoras de filmes seriam o melhor lugar para iniciar as buscas (sabíamos que tal busca não seria fácil, pois o filme em questão não foi digitalizado

¹⁹ DAHL, R. *Matilda*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

em DVD e poucas locadoras ainda trabalham com fitas em VHS). Como nossa mediação nesse caso pretendia que eles fossem capazes de efetuar uma busca por diversos dispositivos e ainda estávamos no início da leitura, deixamos que eles percorressem esse caminho.

No dia seguinte, antes do resgate da leitura efetuada, perguntamos se algum aluno havia ido à locadora – mais de dez crianças narraram que o responsável pelo espaço de locação havia informado que o filme era velho e estava disponível apenas em VHS. A informação foi difundida entre as crianças e elas perceberam que as buscas deviam se dar em estabelecimentos que ainda alugassem ou até mesmo vendessem fitas em VHS. Os alunos imediatamente lembraram-se da visita ao sebo e recordaram-se de que lá havia fitas à venda.

Três alunos ficaram incumbidos de perguntar se nas locadoras que frequentavam e ainda trabalhavam com VHS havia o filme *Matilda* e outros se ofereceram para ir aos sebos perto de suas casas. Havíamos percorrido alguns sebos em busca do filme e não obtivemos sucesso. Esperávamos, portanto, encontrá-lo com a ajuda das crianças.

A cada dia nossa rotina foi, antes de retomarmos a leitura, perguntar como se dava a busca do filme. A professora responsável pela outra sala (dessa vez estávamos lendo juntamente com uma terceira série) também se esforçou na busca. Para nossa surpresa, encontrar o material foi mais difícil do que pensávamos inicialmente. Recorremos a sites de buscas na internet, já pensávamos em enviar um email para a rede Globo solicitando uma exibição ou algum meio de ter contato com a produtora do filme, até que um canal da tevê a cabo exibiu o filme e uma mãe efetuou a gravação do mesmo.

Faltando quatro capítulos para o término da leitura tínhamos em mãos o filme, a busca mostrou-se extremamente produtiva – tanto ouvir as narrativas da pesquisa por parte dos alunos quanto eles ouvirem a nossa e da outra professora. As crianças perceberam as estratégias que utilizamos, incluindo mostrar-lhes como funciona um site de busca da internet, os sites de compra etc.

Discutimos sobre direitos autorais, quando uma criança sugeriu que baixássemos uma versão pela internet à qual o irmão seria capaz de ter acesso, apesar de ser legendada, assunto este muito pertinente e delicado para ser tratado no grupo, pois diversas crianças possuem pais que são comerciantes ambulantes da região da Rua 25 de Março e, por sua vez, diversos deles manipulam mercadoria pirateada ou contrabandeada.

Evitando cairmos em uma escala de valor moral de certo ou errado para com o comércio, tentamos abordar a questão da problemática dos direitos autorais dos artistas e da qualidade do material adquirido. Um fato que sempre chamou a atenção dos alunos foi o fato de sempre levarmos um material original para eles, fosse CD, DVD ou qualquer outro tipo de mídia.

Argumentávamos que, além de sermos colecionadores desses materiais, nos preocupávamos com a questão da criminalidade, que acabava abusando de pessoas corretas para fazer esse dinheiro circular por meios criminosos. Reconhecíamos que nem sempre era viável pagarmos altos valores pelo material, o que nos fazia comprar muitas coisas na internet em promoção, em lojas de departamentos grandes, sebos etc.

Reconhecemos a questão de acesso aos bens culturais como um grande entrave à apropriação cultural, por mais que tentemos atenuar tal problema com as sugestões dadas ao longo do trabalho, por doações que efetuamos e por uso de estratégias de empréstimos que efetuamos. É inegável compartilharmos, para não dizer denunciarmos, o fato de que, enquanto a questão da aquisição dos bens culturais não for devidamente tratada, haverá uma grande lacuna a ser preenchida. Como ser protagonista em um sistema que nem lhe permite ter o bem cultural? E não estamos falando de caros quadros, esculturas e livros raros, e sim de livros de grandes tiragens, CDs musicais e DVDs de grandes tiragens e comercialização fácil.

A questão foi tratada com as crianças, pois mascará-la seria, a nosso ver, negar a possibilidade de dar voz a uma realidade vivenciada por elas. Permitir que disponham de instrumentos de argumentação e de percepção de suas condições é imperativo em um trabalho que vise o protagonismo. Se no momento não dispõem de todos os instrumentais necessários para modificarem ou mesmo compreenderem suas condições socioeconômicas, entrarem em contato com outros pontos de vista ajudariam nessa apropriação.

Tratamos, nesses momentos, de outros tipos de pirataria, seu consumo por parte de classes também mais privilegiadas economicamente, incluindo a discussão acerca do preço dos livros, CDs e DVDs no Brasil. Trata-se de assuntos espinhosos, mas ir além do óbvio e ver a criança como uma interlocutora capaz de compreender a questão e ter uma opinião a respeito sempre foi nossa postura.

Esses temas transversais são fundamentais para a consolidação de um trabalho que vise o protagonismo. É, poderíamos afirmar condição *sine qua non* para obtermos a

possibilidade de alcançarmos o protagonismo. Não há protagonista que não seja capaz de analisar suas condições e de escolher quais são as melhores atitudes para suprirem suas necessidades imediatas e futuras. Negar às crianças a possibilidade de refletirem seu presente é fatalmente usurpar-lhes a perspectiva de modificarem seus futuros.

Ao concluirmos a leitura de *Matilda* assistimos ao tão procurado filme – convém salientar que a conquista da obra cinematográfica pelo grupo foi um mobilizador muito importante de interesse para as crianças. Podemos até mesmo afirmar que as crianças mais apáticas ficaram motivadas para assistirem ao filme “tão difícil de achar”, como acabamos nomeando-o.

Dessa vez adotamos uma nova técnica para assistirmos ao filme, delimitando que em um cinema não deveríamos e nem teríamos a possibilidade de parar a projeção para efetuarmos comentários sobre a obra. Contudo, como estávamos de posse de uma cópia exibida na televisão e mediante a dificuldade que foi encontrá-la, poderíamos interromper o filme em alguns momentos e traçarmos paralelos com a obra escrita se desejassem.

A terceira série que nos acompanhava achou estranho o fato de pararmos a projeção e ponderou que a professora vivia dizendo que não poderiam conversar durante o filme. Argumentamos então que nesse caso estávamos assistindo a um filme cujo livro que lhe serviu de base havia sido lido antes e que a conversa ocorreria confrontando-se o livro com o filme. Caso não desejassem ou não vissem coerência nas interrupções, poderíamos suspendê-las, mas que inicialmente deixassem algumas ocorrerem.

Foi muito gratificante perceber como as crianças identificaram as diferenças entre as linguagens – nossos alunos da quarta série já faziam uso de uma linguagem cuidadosa e própria nessas observações:

- Professor, eles não tinham recursos técnicos para fazerem a cena da Matilda virando o copo! — Daniel, aluno do 4º B.— Professor, colocar essa boneca no filme foi para tornar o filme mais... — uma criança auxilia — fácil!
- Isso, fácil para quem não leu o livro entender, né? — Paula, aluna do 4º B.— Professor, por que eles mudaram tanto o livro? — Diego, aluno do 3º C.— Quem pode responder?

O aluno Fábio, do 4º B, responde:

- Nem tudo o que está no livro é possível pôr em um filme, e o tempo do livro é diferente do filme.

Diversas ponderações ocorreram, cada uma mais precisa e demonstrando por parte dos alunos da quarta série um domínio interessante sobre as linguagens cinematográfica e literária, suas possibilidades e limitações. Podemos afirmar que essas crianças nunca mais entrarão em contato com uma obra audiovisual sem antes se perguntarem se é embasada em um livro e como essa transposição deve ter obedecido a determinados parâmetros.

As crianças da terceira série tentaram e por muitas vezes fizeram comentários pertinentes, adotando a linguagem utilizada por seus amigos da quarta série. Interessante foi notar que muitas se reportaram às crianças da quarta quando não entendiam um termo. Conforme frisamos anteriormente, compreendermos que ser capaz de nomear os fenômenos e explicá-los é condição imprescindível para o protagonismo.

3.4 De sua cantora a nossa cantora

Uma das falas que mais se ouvia em sala quando iniciamos o trabalho com a obra de Maria Bethânia era:

— Coloca a música da cantora que você gosta, professor!

Um modo claro de estabelecer uma diferenciação entre as opções musicais deles e as nossas, mesmo reconhecendo no desejo de ouvir nossa cantora uma assimilação deles para com a obra dela, negar-lhe o nome ainda era uma maneira de se preservarem de sua obra.

Reconhecemos na linguagem musical uma possibilidade de expressão de sentimentos e desejos de forma lúdica e universal que poucas manifestações artísticas alcançam. Não se faz necessário dominarmos a língua francesa, inglesa ou outra para sermos conquistados, emocionados ou perturbados por excelentes interpretações.

Desejávamos que as crianças percebessem essa possibilidade de expressão. A chegada de um aluno boliviano foi uma rica oportunidade de pormos à prova a questão da linguagem e

das percepções possíveis. Utilizamos o CD de Maria Bethânia e Omara Portuondo nesse trabalho. Uma das técnicas desenvolvidas em sala com as crianças é a audição de uma música e depois a escrita da mesma por eles. Para isso pausamos o CD a cada verso cantado, brincando que o CD está ditando para eles.

O aluno chegou no dia em que essa atividade estava agendada e, obviamente, encontraria enorme dificuldade de transcrever em português o que Bethânia estava cantando, porém, antes da transcrição, perguntamos a ele se conseguia compreender sobre o que a música versava. Ele respondeu que parecia uma música que falava sobre tristeza e que a cantora cantava como se tivesse sofrendo.

Ponderei com as crianças que o fato de ele não ter domínio pleno do português não o havia impossibilitado de perceber o motivo da canção. É claro que o domínio pleno da língua nos permitia ir além desse contato inicial. E, para que isso ficasse claro, escreveríamos uma música em espanhol presente no CD. Assim, conseguiríamos dimensionar as dificuldades dele na escrita em outra língua.

A atividade foi muito bem aceita pelos alunos e o domínio da língua espanhola por parte do novo aluno e de outros dois que eram filhos de bolivianos e já estavam há mais tempo no Brasil comprovou às crianças que o domínio da língua permitia uma maior compreensão da música, mas que a não fluência em espanhol por nós, falantes do português, em nenhum momento impediu-nos de compreender o sentido triste da música “Palabras”.

A intersecção entre as linguagens e dispositivos de domínio dos alunos e com os novos que oferecíamos ficou evidente nesse trabalho, pois diversas crianças me narraram que ouviram no rádio anúncios a respeito do show que se realizaria para divulgação do CD que ouvíamos em classe.

- Professor, estava ouvindo o rádio em casa e falou que a Bethânia e a cantora cubana vão fazer um show!
- Vocês sabem onde é?
- Não prestei atenção!

— Então do que me serve a informação? Preciso saber onde será.

— Você vai?

— Sim!

No outro dia muitos relatam que viram uma entrevista de Maria Bethânia no programa *Metrópolis*, da Rede Cultura de Televisão. Afirmamos que não assistimos ao programa e pedimos para que contassem o que viram. Reconheceram músicas que ouvimos em sala, espantaram-se com a aparência física de Bethânia (acham-na velha e com os cabelos muito mal cuidados).

Os que assistiram ao programa e os que narraram ouvir sobre o show na rádio sabiam agora dizer com precisão onde seria o show – um local chamado Via Funchal. Perguntamos se sabiam o que era uma casa de espetáculos, se conheciam outras e se sabiam onde ficava a casa Via Funchal.

Souberam descrever o que entendiam por casa de espetáculos, deram o nome do Sesc Carmo (unidade do Sesc mais próxima deles, onde muitos frequentavam em horário contrário ao da escola e desenvolviam múltiplas atividades). Ser capaz de buscar informações, classificá-las e prever onde poderão estar contidas é com certeza uma das características de um protagonista e objetivo do trabalho interdisciplinar, afinal:

É neste contexto mais amplo, de **geração** e **apropriação** de saberes socialmente constituídos, que a **educação** instaura-se como mecanismo social, por excelência, responsável pela **mediação** necessária à dinâmica geração/apropriação da produção humana ao longo da história²⁰

Partindo desse fato, o show de Maria Bethânia e Omara Portuondo, tínhamos duas dimensões com as quais desejávamos trabalhar: a divulgação do espetáculo (os meios de comunicação utilizado para tal) e o local de realização do mesmo.

²⁰ ISAIA, S. Contribuições da Teoria Vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da Educação. In: Freitas, M. (Org.). **Vygotsky um século depois...** Juiz de Fora: Editora da UFJF: 1998, p. 28.

Nosso planejamento anual, bem como o próprio PCNs, sugere o trabalho com o texto jornalístico, mas trabalhar o jornal em sala de aula indo além do óbvio é uma tarefa que implica avançar na questão da significação. Levamos para a sala de aula o jornal *Folha de São Paulo* e trabalhamos o caderno “Ilustrada” com eles. Nessa época já o show já estava sendo divulgado e muitas crianças se deram conta antes mesmo de chamarmos a atenção para o anúncio.

Anotamos o endereço eletrônico para depois visitarmos o site em busca de mais informações e do número do telefone para eventuais dúvidas. Nesse momento resgatei com eles o trabalho que havíamos feito de comparação com outros jornais que eles conheciam, questionando o porquê de o anunciante do show de Maria Bethânia e Omara Portuondo havia escolhido a *Folha* e não o *Agora*. As crianças conseguiram perceber que os leitores do *Agora* teriam menos interesse e dinheiro para ir ao espetáculo do que os da *Folha*. Perguntamos em que rádios eles ouviram a propaganda do show e eles disseram que havia sido na *Alfa FM*; perguntamos então por que não na *Tupi FM* e muitos responderam:

- Na Tupi não toca musicas delas!
- E por que foi feita uma entrevista no programa *Metrópolis*, da TV Cultura e não no *Domingo Legal*, do SBT?
- Professor, o Gugu nem sabe que ela existe!
- Será?
- Claro que sabe! — a maioria da sala defende esse ponto de vista. — Então porque ele não a entrevistou no programa dele?
- Porque a gente que assiste não gosta dela! — Willian. — Você não gosta dela? — Mayara. — Gosto, mas não gostava, e quem assiste ao programa do Gugu não gosta! — Willian. — O que vocês pensam sobre o que o Willian falou?

Foi interessante ver o debate entre eles – ora se assumiam como apreciadores da obra de Bethânia, ora como telespectadores do programa dominical do Gugu, até que conseguiram

perceber que uma coisa não excluía a outra, porém, se o professor não houvesse trabalhado com eles a obra de Bethânia, eles não a reconheceriam.

Serem capazes de nomear e explicar a escolha do meio de comunicação adequada para atingir o público interessado no show de Maria Bethânia e Omara Portuondo, a nosso ver, é um meio adequado de tratarmos da apropriação de informação e percepção de adequação da mesma a determinados públicos.

Como o show envolvia, além da divulgação, o local de realização, entramos no site da casa de espetáculos Via Funchal, conferimos os valores dos ingressos, explicamos que cada bloco de lugares apresentava um preço diferente e discutimos a localização do espaço (Itaim Bibi) e a idade mínima para poder assistir ao espetáculo.

Aproveitamos para vermos outras casas de espetáculos, suas localizações e valores. Nesse momento sugerimos uma comparação com o Sesc – havia diferença por lugares? Os valores eram parecidos? E a questão da localização? Chegamos à conclusão de que em algumas unidades do Sesc ocorriam a diferenciação em no máximo dois lugares, a localização era melhor distribuída; a maioria localizava-se na região central da cidade e a maior diferença dizia respeito aos preços.

Diversas crianças manifestaram o desejo de que Bethânia cantasse no Sesc, assim eles poderiam vê-la, até mesmo com seus pais, pois o valor cobrado pelo Via Funchal para os ingressos era muito alto.

Novamente nos deparamos com a questão do acesso ao bem cultural como maior dificuldade a ser superada! Se inicialmente o desejo de ter contato com a produção musical de Bethânia era a maior barreira a ser vencida, agora havia o problema de promover o acesso a sua obra como maior dificuldade, pois o professor não poderia (e nem pode ser) o único a fornecer acesso aos meios culturais.

Narramos nossa experiência em participar do show, lembrando que a faixa etária mínima era de 14 anos, mas sabíamos que se não fosse a questão etária, a econômica certamente haveria barrado a grande maioria de assistir ao show. Trouxemos os ingressos para os alunos verem, voltamos ao site para localizar o lugar do professor no show, tiramos dúvidas e sanamos curiosidades dos mesmos acerca do espetáculo.

Percebemos que Bethânia deixou de ser nomeada como a “sua cantora, professor” para ser chamada de Bethânia e que sua obra de “a musica que você gosta, professor” para “coloca aquela música legal, professor”! Trata-se de um processo que ocorreu por assimilação e compartilhamento da obra musical de Maria Bethânia com os alunos e nunca na perspectiva de aculturamento.

3.5 Maravilhando-se nas redes

A leitura seguinte foi *Alice no País das Maravilhas*²¹, de Lewis Carroll, e a sala convidada era uma primeira série. Escolhemos uma edição das Edições Loyola por conta de seus belos desenhos, que possibilitariam às crianças da primeira série retomarem a leitura mais facilmente. Essa seria a primeira vez que leríamos para nossa sala fazendo uso de um livro no qual a ilustração seria um suporte importante para o resgate da leitura.

As ilustrações nos livros, quando bem efetuadas e adequadamente elaboradas, são mais do que simples complementos de leitura, pelo contrário – em muitas obras elas são

²¹ CARROLL, L. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

essenciais e, em alguns casos, são a própria obra. As ilustrações de Eric Kincaid são belos exemplos de uma obra plástica bem acabada.

Aproveitamos para discutir com as crianças o trabalho de ilustração, lemos livros que só continham ilustrações e fizemos um levantamento de quais ilustrações nos chamavam mais a atenção dentre o acervo de que dispúnhamos. Muitas crianças admitiram que ainda utilizavam como critério de escolha de obras a serem lidas por eles a beleza das ilustrações e algumas o pouco material escrito! Desse modo explicitávamos mais um critério de seleção de uma obra para leitura.

Mostrei algumas das ilustrações e perguntei se achavam que chamariam a atenção da primeira série. Concordaram que era um bom material e que provavelmente as crianças gostariam dos desenhos. Muitas perguntaram por que a Alice não era loira, afinal no desenho (muitas já haviam assistido à animação produzida pela Disney) ela era loira. Lemos a introdução do livro e sugeri que pesquisassem um pouco sobre a Alice que inspirou o autor a escrever o livro e sobre o próprio autor.

A capacidade de pesquisar é uma característica que esperamos ver presente em qualquer aluno, e ser capaz de efetuar uma pesquisa é condição básica para se conquistar autonomia em nossa sociedade, autonomia esta que pode nos fornecer meios de sobrevivermos a este mar sem fim de informações e estímulos diários a que somos submetidos e nos orientar nesses emaranhados informacionais e situacionais da contemporaneidade. Pesquisar sobre Lewis Carroll seria uma maneira interessante de passarmos sobre um assunto polêmico que envolve as crianças direta ou indiretamente – a pedofilia –, como evitá-la e quais seriam as medidas mais eficazes para tanto. Obviamente, em nenhum momento pensamos em fazer uma abordagem exaustiva sobre o tema com crianças de apenas dez anos de idade, porém seria duvidar de sua capacidade intelectual que crianças dessa faixa etária não tenham uma opinião acerca desse comportamento, visto que provavelmente seus pais já deviam ter recomendado atitudes que evitassem esse comportamento inadequado para com eles.

Muitas crianças, ao trazerem suas pesquisas, fruto, na grande maioria das vezes, de consulta ao site de busca *Google*, trouxeram o verbete da *Wikipedia* que faz alusão ao fato de Carroll fotografar meninas nuas, o que causou horror nas crianças, as quais não se

imaginariam capazes de se deixar fotografarem nuas nos dias de hoje. Alguns ainda fizeram alusão ao fato de os pais permitirem que suas filhas fossem fotografadas.

Muitas disseram que era estranho ele escrever para crianças, outras que era por isso que ele escrevia, afinal queria conquistá-las. Foi muito produtivo conseguirmos explorar essa contradição – o autor de uma obra infantil de uma riqueza literária reconhecida internacionalmente e um comportamento que atualmente é abominável.

Isso para conseguirmos tratar de personagens como Hitler, Stalin e Napoleão, para ficarmos apenas em três exemplos de seres humanos que eram conhecedores e usuários de cultura e foram capazes de atrocidades contra a humanidade. Ter cultura e saber utilizá-la não impede a barbárie! Contudo, acreditamos e compartilhamos isso com as crianças – quanto mais cultura adquirimos e mais compreendemos os outros, diminuem a perspectiva de que novas barbáries aconteçam.

Evitar uma visão salvacionista sempre foi um norte que nos guiou na construção da rede de leitura, pois estar dentro dela era um meio de expressar seus sentimentos, compreender o mundo com um novo olhar, agir de maneira autônoma nos dispositivos de cultura e conseguir fazer uso apropriado deles foram metas que buscamos alcançar. Porém, fazer disso uma ilusão de extermínio da barbárie ou mesmo que por meio de tal procedimento evitaríamos a propagação do mal era demais.

Fazemos essa ressalva, pois percebemos em muitos trabalhos o objetivo disponibilizar “a cultura” para as crianças tendo como meta “retirar as crianças de seus meios violentos” e introduzi-las num mundo idílico. Tal visão, além de reducionista da capacidade cognitiva da criança, traz em si um preconceito sobre o meio em que ela vive. Maravilhar-se com a obra de Lewis Carroll não nos impede de vermos com olhos críticos suas escolhas pessoais, tanto quanto outros autores e personagens que tanto encantam crianças e adultos. Ver a criança como capaz de formar esse juízo de valor é, antes de mais nada, respeitá-la enquanto ser pensante e atuante. E ser protagonista é poder perceber as contradições que podem estar presentes em cada fato, escolha ou evento de que participemos.

3.6 Do mundo Disney ao mundo!

“Uma história descreve uma sequência de ações e experiências de um determinado número de personagens, sejam reais ou imaginários. Esses personagens são representados em situações que mudam... às quais eles reagem.”

Paul Ricoeur

Foi muito interessante fazer o confronto entre a leitura e o desenho *Alice no País das Maravilhas*. O primeiro fato que chamou a atenção dos alunos da primeira série foi a cor dos cabelos da Alice. Como eles não haviam participado da pesquisa, perguntei se na sala haveria alguém que pudesse explicar como era a Alice que inspirou o autor.

Explicação compartilhada, utilizamos a observação para ponderarmos com elas se já prestaram atenção como são as princesas do estúdio Disney! Exceto a Branca de Neve e a Jasmin (personagem do desenho *Alladin*), todas são loiras! Foi muito gratificante o *link* que o aluno Fábio estabeleceu com nossa explicitação das princesas e o fato de a igreja católica ter incentivado o culto a santos negros para identificação dos escravos com o objeto de devoção!

— É por que a maioria das pessoas que veem os desenhos são loiras, professor!
Como os negros precisavam rezar para santos negros?

— O que vocês acham da hipótese do Fabio?

Algumas crianças concordam, outras dizem que não e o David, aluno da primeira série, pondera:

— Não tem tanta gente loira aqui no Brasil!

— Mas a Disney não fica aqui no Brasil, fica nos Estados Unidos!

Estabelecer relações entre fatos aparentemente sem conexões explícitas é uma grande capacidade cognitiva e demonstra que os alunos avançaram em sua capacidade de interconexão. Desejamos que os trabalhos em sala extrapolem os muros escolares, embora as experiências pedagógicas, como já afirmamos anteriormente, não se transformem em experiências culturais.

Vemos que a construção da rede de leitura permite que atuemos nesse hiato. Quando as crianças são mobilizadas e respondem favoravelmente a essa mobilização, para compreenderem e atuarem em seus contextos sociais a partir de novos conteúdos culturais vivenciados, é possível perceber a rede atuando na compreensão deles.

O debate enveredou por caminhos muito interessantes, após a observação de que as produções da Disney eram efetuadas nos Estados Unidos:

— Então tinham que fazer desenhos no Brasil!

— Alguém aqui já assistiu a um desenho nacional?

— Tem a tartaruga Manuelita e o Grilo Feliz!

— Vocês gostaram?

A maioria diz que sim, porém que não era o melhor desenho a que haviam assistido, considerando aqueles exibidos pelo canal *Cartoon Network*²² muito melhores.

Possibilitar às crianças refletirem sobre os desenhos a que assistem e a adequação dos mesmos a sua cultura, valores e modo de agir são, a nosso ver, instrumentos essenciais para retirarmos a criança de seu confinamento cultural e possibilitarmos outros meios de interlocução. Tal forma de apropriação cultural permite que sua posição no contexto socioeconômico em que vivem seja ressignificada. Rompemos com os discursos que veem a leitura apenas como manifestação psicológica e pedagógica e abarcamos uma compreensão sociocultural.

Obviamente, que não foram somente essas falas que nos embasaram a afirmar a construção do pensamento analítico por parte dos alunos. Eles exemplificaram, pertinentemente, que os desenhos da Disney passavam longe de questões complexas e que as histórias eram feitas para distração e divertimento, o que fizemos questão de frisar que não era em si um mal. Porém, quando atendemos apenas a essa demanda, temos uma lacuna.

Acreditando na exemplificação como meio de explicitação de conceitos e de construção de uma mediação embasada na reciprocidade, compreensão e pertencimento (instâncias que não podemos ignorar se desejamos ter um interlocutor que nos ensine e ensinemos em um contexto de significação), apresentamos às crianças exemplos de escolhas de obras cinematográficas e literárias de nossa parte em que a única preocupação foi atender ao desejo da distração e do divertimento.

Para continuarmos avançando nas questões levantadas por eles analisamos comerciais televisivos e de mídia escrita e constatamos que poderíamos viver na Suécia ou em qualquer país europeu mediante as pessoas brancas e loiras que dominam as propagandas, além dos atores de telenovelas e apresentadores de programas jornalísticos.

Como a rede de leitura é, antes de tudo, uma rede de significação, sempre tentamos abordar as situações de modo a contemplar tal dimensão. Ficarmos no superficial sempre foi algo que evitamos, embora a profundidade com que os assuntos seriam abordados dependessem do interesse, relevância e compreensão por parte dos alunos. Fornecer instrumental básico e respeitar o que os alunos conheciam eram questões sempre presentes em nossos planejamentos. Afinal:

²² Canal da televisão a cabo dedicado à exibição de desenhos animados durante 24 horas.

Se escola quisesse criar e manter o desejo de saber e a decisão de aprender, deveria diminuir consideravelmente seus programas, de maneira a integrar em um capítulo tudo o que permita aos alunos dar-lhes sentido e ter vontade de se apropriar deste conhecimento. Ora, os programas são concebidos para alunos cujo interesse, desejo de saber e vontade de aprender são supostamente adquiridos e estáveis. Seus autores não ignoram que faltam esse pré-requisitos a certos alunos, mas apostam em uma motivação “extrínseca”, imaginando que trabalharão sob ameaça de uma nota ruim, de uma sanção, de um futuro comprometido ou, para os mais jovens, de uma perda de amor ou de estima da parte dos adultos. Não se pode pedir aos professores que façam milagres quando suas atribuições estão baseadas em uma ficção coletiva. A responsabilidade do sentido a ser construído não poderia repousar apenas sobre os ombros dos professores.²³

Evitamos agir como certos trabalhos que partem do pressuposto de transformar o meio onde os sujeitos vivem, ou pior ainda, partem da premissa que estes sujeitos estão errados, seja por suas preferências culturais, religiosas ou vivenciais. Este trabalho sempre evitou este olhar preconcebido. Sabíamos que se partíssemos do juízo de valor para com as manifestações e preferências culturais dos alunos inviabilizaríamos o diálogo e nos colocaríamos em uma posição de superioridade que sabíamos não ser verdadeira, por isso:

Entre o discurso do sujeito a ser analisado e o conhecimento e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. Assumir esse caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto do seu próprio discurso.²⁴

Longe de inviabilizar o discurso, essa constatação o humaniza e permite que nos comuniquemos de modo a enxergar o OUTRO como protagonista. Ponto fundamental em nossa pesquisa foi o ver o OUTRO como sujeito de sua aprendizagem e capaz de estabelecer conexões significativas com o pesquisador. Reconhecemos que o texto possui imperfeições e possíveis deturpações, mas “é exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar”.²⁵

²³ PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 69.

²⁴ AMORIN, M. **Ciências Humanas e Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 29.

²⁵ Ibid., p. 29.

Cientes dessa impossibilidade e imbuídos da reflexão de Benjamin para o resgate da narrativa na reconstrução da significação,²⁶ buscamos escrever e desenvolver a criação da rede de leitura sempre contemplando tais aspectos. Acreditamos que desse modo avançamos em alguns pontos e abrimos discussões a outros. Este trabalho tem como objetivo servir de referencial para posteriores trabalhos que visem se constituir de forma colaborativa.

Adotar essas premissas nos impulsionou a dimensionar muitos atos e acontecimentos com outros prismas, tal como o da informação na contemporaneidade que se faz presente na vida de todos, mesmo daqueles que não desejam se aprofundar nas questões mais específicas ou mesmo na vida daqueles que não conseguem verbalizar os fatos de maneira abrangente. O fato de estarmos em um momento histórico no qual a informação se personifica vertiginosamente e com ampla divulgação e acesso não garante que todos os sujeitos que vivem este momento façam uso de todas as possibilidades oferecidas por essa rica situação. E, por muitas vezes, tal situação impossibilita o indivíduo de se apropriar do conhecimento. “Face ao desenvolvimento tecnológico, histórico e cultural em suas diferentes dimensões, tanto informar, quanto informar-se são atividades não apenas cada vez mais imbricadas, mas também cada vez mais complexas e especializadas”.²⁷

Possibilitar que as crianças descrevessem suas impressões sobre os programas televisivos a que assistem foi por nós pensado como uma estratégia de dar voz a questões que por muitas vezes são tratadas de maneira ideológica, como por exemplo: “não devemos assistir à Globo”, “novela emburrece” e outras anomalias que, quando não são frutos de uma reflexão e percepção, apenas mudam a forma de alienação, de um cunho direitista para um panorama esquerdista. Para evitarmos esse maquiavelismo, partimos de programas assistido por eles e os meios que se vinculam, regatando a reflexão de Morin:

A informação é uma matéria-prima que o conhecimento deve dominar e integrar; o conhecimento deve ser permanentemente revistado e revisado pelo pensamento; o pensamento é, mais do que nunca, o capital mais precioso para o indivíduo e a sociedade.²⁸

²⁶ Ver a respeito em BENJAMIN, W. **Obras escolhidas magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

²⁷ PERROTTI, E.; PIERRUCINI, I. Saberes e fazeres na contemporaneidade. In: LARA, M.; FUJINO, A.; NORONHA, D. P. (Org.). **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Néctar, 2007, p. 53.

²⁸ MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 18.

Na atual realidade socioeconômica em que vivemos, o capital mais precioso de que podemos dispor é o da educação, não de uma educação bancária,²⁹ e, sim, de uma educação que possibilite a seus usuários atuarem protagonistas culturais.

Partindo de tais pressupostos, lançamos aos alunos um desafio que nos permitiria vislumbrar se estavam estabelecendo conexões com os conteúdos culturais apreendidos nas situações propostas e se conseguiriam ressignificar um objeto cultural tão caro a eles, que era o desenho infantil.

Romper com o isolamento cultural é, a nosso ver, mais do que ter um discurso na ponta da língua ou mesmo um **novo hábito**. Trata-se, com certeza ser capaz de reestruturar seus conteúdos e vivências a partir de novos pressupostos de **significação**. Enquanto a ideia de hábito está associada à repetição, como define Houaiss:

ação ou uso repetido que leva a um conhecimento ou prática” vemos o conceito de significação explicitando nossas intenções, “representação mental relacionada a uma forma lingüística, um sinal, um conjunto de sinais, um fato, um gesto etc.; aquilo que um signo quer dizer; acepção, sentido, significado.”³⁰

Propusemos aos alunos que assistíssemos a duas produções infantis que provavelmente seriam bem diferentes daquelas às quais estavam acostumados e, depois de vermos os desenhos, conversaríamos sobre o que percebiam ser parecido com o que estavam acostumados a ver e o que chamou a atenção por ser diferente.

Verbalizar suas impressões e argumentá-las pertinentemente é certamente um passo fundamental para a construção de uma postura de protagonismo. Não há possibilidade de exercício de protagonismo sem argumentação. Conforme afirma Isaia:

Os alunos não podem ser vistos apenas como usuários passivos da produção cultural, mas como indivíduos capazes de **apropriarem-se ativamente** desta. Tal possibilidade configura o que Vygotsky entende por **aprendizagem**, ou seja, os

²⁹ Termo desenvolvido por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*.

³⁰ HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa** Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 256.

alunos envolvem-se em atividades que lhes permitem a recombinação ativa de novos conhecimentos, com base naqueles já adquiridos (dialética entre o novo e o antigo).³¹

Como a rede de leitura não contava com um espaço físico diferenciado na escola e nem dedicávamos momentos fixos exclusivos em aula para tratarmos dela, sabíamos que nossa postura enquanto professores deveria contemplar que:

A sala de aula implica uma dinâmica social, sendo função do professor não só a organização das relações aí estabelecidas, das quais o conhecimento é um produto mas também **orientar** e **direcionar** o processo de apropriação da cultura, colocando-se como mediador entre as atividades dos alunos e os conhecimentos com os quais interagem. Daí porque o ensino envolve a **mediação do professor**, isto é através de instrumentos semióticos, realiza a intermediação entre os conhecimentos científicos já produzidos pela sociedade e os esforços dos alunos em incorporá-los.³²

Assistir a tais produções infantis significava partir de uma linguagem que era de amplo domínio das crianças, porém acrescentando ao desafio de verem nesses desenhos a abordagem de temas que normalmente não se viam nas produções assistidas até então por eles. Vemos essa nossa intervenção dentro da perspectiva de Vasconcelhos:

A noção de zona de desenvolvimento proximal ocupa lugar crucial na postulação vygotskiana. É, antes de tudo um conceito teórico (ou varias formas argumentativas) e não, uma simples proposta metodológica de se entender e atuar em espaços educacionais. Através da noção de desenvolvimento proximal, Vygotsky nos apresenta o primeiro axioma de sua teoria da sociabilidade humana, existente desde os primeiros estágios do desenvolvimento e presente em todas as situações de interação social significativas, isto é, **transformadoras do nível psíquico do sujeito**. (grifo nosso).³³

Atuar partindo dessa premissa possibilitou estarmos sempre abertos às demandas das crianças e permitia recuos quando houvésssemos extrapolado algum conteúdo que ainda não estava claro para o grupo, como também avançarmos em muitas questões que as crianças tinham demandas represadas.

³¹ISAIA, S. Contribuições da Teoria Vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da Educação. In: Freitas, M. (Org.). **Vygotsky um século depois...** Juiz de Fora: Editora da UFJF: 1998, p. 29.

³² Ibid., p. 30.

³³ VASCONCELHOS, V. Zona de desenvolvimento proximal: A brincadeira na creche. In: Freitas, M. (Org.). **Vygotsky um século depois...** Juiz de Fora: Editora da UFJF: 1998, p. 69.

O primeiro desenho assistido com as crianças foi *Kiriku e a Feiticeira*, uma produção da França, Bélgica e Luxemburgo distribuído no Brasil pelas Paulinas Multimídias, com duração de 74 minutos.³⁴

O primeiro fato que chamou a atenção das crianças foi a nudez das crianças no desenho, o que foi motivo de várias risadas, o que pediu para interrompermos a exibição e conversarmos sobre os risos. Situação compreendida, afinal os personagens faziam parte de uma tribo africana. A riqueza visual foi outro ponto levantado pelas crianças e algumas fizeram uso da expressão fotográfica. Depois das percepções mais evidentes, começamos a elaborar questionamentos que necessitavam de posicionamentos mais elaborados, como por exemplo:

- Só a feiticeira era má?
- Qual dos dois idosos é o mais sábio?

³⁴ Uma história que celebra a coragem, a curiosidade e a astúcia sobre uma comunidade subjugada por uma terrível feiticeira. Kiriku, um menino que nasceu para lutar e combater o mal, enfrenta o poder da Karabá, a feiticeira maldosa, e seus guardiões. Kiriku aprende em sua luta que a origem de tanta maldade é o sofrimento e só a verdade, o amor, a generosidade e a tolerância, aliados à inteligência, são capazes de vencer a dor e as diferenças. Um desenho animado moderno que fala a língua das crianças sem subestimar a inteligência dos adultos.

Outros exigiram que as crianças colocassem sua capacidade argumentativa à prova e, mais importante ainda, fossem capazes de explicitar seus pontos de vista e refletissem seu posicionamento frente às questões de bem e mal, presunção e sabedoria, justiça e injustiça, conformidade e curiosidade, coragem e irresponsabilidade.

Há um diálogo entre Kiriku e sua mãe que foi objeto de maior reflexão de nossa parte:

- Mãe, por que Karabá, a feiticeira, é tão má?
- Não sei, Kiriku, mas não é só Karabá que é tão má!
- Verdade, eu ajudei umas crianças pela manhã e elas não foram muito simpáticas comigo. Mas Karabá é mais má que elas!
- Ou será que é por que ela tem mais poder? Quando o homem tem poder mostra sua verdadeira cara.

Tínhamos um problema de agressão física de um aluno mais forte para com os outros, que não obedeciam a seus comandos, intervínhamos constantemente, porém desejávamos que o grupo percebesse que quando estavam na possibilidade de fazerem uso da força, como o aluno agressor, também o faziam, e que, por sua vez, o aluno agressor quando estava na posição de mais frágil também tinha de se submeter.

- Nesse trecho do desenho vocês conseguem ver uma situação de nossa sala sendo descrita?
- Sim! Várias crianças nomeiam o fato de o André agredir as crianças que não querem fazer o que sugere por ele ser forte ou elas fazem ou pedem para eu intervir.
- Há situações em que vocês fazem o que o André faz com vocês?
- Algumas crianças riem e outras, sem graça, admitem fazer isso com os irmãos menores!

Descrevo que eu também fazia isso com minha irmã e que ela criou uma estratégia de defesa que consistia em acusar-me antes mesmo de eu agredi-la. Comecei a ficar de castigo antes mesmo de bater nela.

Nesse momento André se posiciona:

- O senhor já brigou comigo sem eu ter feito nada!
- Como meus pais faziam comigo! Por que você acha que meus pais brigavam comigo André?
- Porque você batia na sua irmã!
- Você acha que foi uma única vez que eu bati?
- Acho que não.
- Por isso ficou difícil para eles acreditarem que eu não havia batido!

O menino me observa por um bom tempo e nada diz. Questiono as crianças que narraram baterem nos irmãos se a agressão é o melhor caminho para resolver as questões conflituais. Chegamos ao consenso de que não, de que isso ainda acarreta novas questões, e que muitas vezes a agressão encobre até mesmo a razão da briga.

Conversamos sobre estratégias que poderiam ser adotadas para aplacar o desejo de agressão física e as crianças sugerem desde chamar um adulto para resolver a demanda como brincar de algum jogo, ler um livro, assistir a um desenho, filme ou televisão como possíveis maneiras de aplacar o desejo de agressão.

Conseguir perceber que as manifestações culturais podem ser possibilitadoras de extravasamento de sentimentos é um de nossos objetivos – conversamos muito com os alunos sobre os sentimentos despertados por um texto, música ou filme. Contudo, temos dificuldade de assumir que frustrações, estresse e outros sentimentos “menos nobres” do que a alegria e a tristeza sejam passíveis de serem reelaborados por uma intervenção cultural.

O desenho foi objeto de comentários entre as crianças ao longo da semana e elas pediram que antes de assistirmos ao outro desenho assistíssemos novamente *Kiriku e a Feiticeira*.

No desenho *A Viagem de Chihiro*, uma produção japonesa distribuída no Brasil pela Europa Filmes, com duração de 122 minutos,³⁵ tivemos novamente como ponto de maior impacto as imagens, cenas muito bem pintadas. O tempo de narração também foi objeto de observação por parte das crianças:

- É um desenho lento, professor!
- Como assim, lento?
- Tem coisas que demoram muito para contar!
- E por que vocês acham que demoram?
- Deve ser porque eles não têm pressa!
- Lembram-se da origem do desenho?

³⁵ Perdidos em uma viagem de mudança, Chihiro e seus pais acabam descobrindo uma misteriosa passagem que os leva até um mundo mágico. É lá que a jovem Chihiro precisará enfrentar uma jornada heroica para salvar seus pais, que foram transformados em porcos. Vencedor do Oscar de Melhor Filme de Animação.

- É do Japão!
- E vocês acham que os japoneses não têm pressa?
- Eles têm, mas é uma pressa diferente da nossa — diz Felipe.
- Como você sabe, Felipe?
- Meu pai é japonês, professor.
- E como você explica essa pressa diferente?
- Meu pai é mais calmo que minha mãe. Na verdade ele diz que não entende por que minha mãe faz tudo correndo e não tem paciência de ficar sentada por muito tempo. Meu pai joga um jogo com o amigo dele que demora horas!
- Seu pai viu os sudokus que estamos fazendo?
- Ele adorou, falou que é a primeira vez que a escola está ensinando a gente a pensar de verdade.

Várias crianças fizeram intervenções com questionamentos a respeito da cultura japonesa para o aluno e muitas se lembraram de que a professora Toshio, responsável pela segunda série que efetuou conosco a leitura da *A Fantástica Fábrica de Chocolate*” era japonesa e poderia responder a algumas questões.

Realizamos uma pequena entrevista com a professora, lemos alguns livros infantis que abordavam a questão dos costumes japoneses, pesquisamos sua imigração para o Brasil – muitos alunos moravam na Liberdade, bairro de forte influência japonesa que hoje é ocupado por muitos imigrantes chineses. Ouvimos músicas japonesas e assistimos a um breve documentário que narrava a chegada dos primeiros imigrantes e suas dificuldades de adaptação. Os alunos de origem boliviana se identificaram e narraram suas dificuldades de adaptação.

Ponderamos que a sociedade brasileira é uma das mais tolerantes para com os imigrantes, que aqui não havia conflitos étnicos e religiosos violentos como víamos em algumas partes do mundo, mas que ocorriam manifestações de desrespeito para com alguns

grupos sociais e religiosos, ou seja, se não chegávamos ao ponto da intolerância por meio da violência física, externávamos manifestações desrespeitosas a esses grupos.

Inicialmente as crianças disseram não reconhecer nenhum grupo discriminado. Depois, com a conversa evoluindo, perceberam que quando queriam ser depreciativas com alguém de origem nordestina chamavam-na de “baianinho”, “baianinha”, “cabeça chata”, “pega côco” etc. Homens afeminados e mulheres masculinizadas também recebiam um amplo rol de designações, desde “bichinhas”, “viadinhos”, “mulherzinha” e “sapatões”, “mulher-homem” etc.

Perguntei se reconheciam alguma discriminação por motivos religiosos e eles disseram que não. Ponderei que isso era excelente e que em outra oportunidade ouviríamos um trabalho muito interessante de uma cantora chamada Rita Ribeiro.

3.6.1 Harry Potter e uma longa jornada

Iniciamos a leitura de uma obra longa como a do *Harry Potter e o enigma do príncipe*³⁶ com nossa sala e uma outra quarta série. Pesou na escolha desta classe o

³⁶ ROWLING, J. *Harry Potter e o enigma do Príncipe*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

comprometimento da professora, o fato dos alunos terem a mesma faixa etária que os nossos alunos o que acreditávamos ajudariam a aproveitarem-se mais da leitura.

Explicamos aos alunos que seriam 510 páginas de leitura, que poderiam aproveitar estes momentos para compararem a diferença da leitura e o filme, que em alguns momentos o professor teria que explicar passagens e quando a leitura estivesse “difícil” que pedissem para pararmos. Assim rompíamos com a preocupação excessiva em cima do texto como alertava Perrotti:

Nessas circunstâncias, os elementos de significação não ocupam o centro das preocupações do promotor competente. Mais do que o sentido dos textos, deve interessá-lo acima de tudo o gesto, o comportamento, os aspectos técnicos repetitivos e observáveis da leitura. Assim, mediador competente é aquele que consegue manter o leitor exercitando sua capacidade de reconhecer sinais, independentemente das significações por eles desencadeadas. A competência no que se refere, por exemplo, à escolha de textos não é saber oferecer e explorar significações importantes para a vida das crianças e jovens, mas antes fazer repetir o comportamento esperado- **os hábitos de leitura**.³⁷

Em seguida, partimos do pressuposto de que os temas abordados no livro seriam mais significativos para os alunos. Reconhecíamos que a leitura seria um pouco truncada e, como preparação, assistimos aos cinco filmes da série. Paramos a projeção para justificarmos diferenças que ouviriam frente ao que estava sendo mostrado nos filmes, afinal nem em todos os aspectos das obras foram respeitadas nas transposições para o cinema.

Optar por um texto “mais fácil e curto” poderia ter evitado interrupções e explicações, mas como ficaria a significação? Até onde crianças silenciosas e capazes de apontar passagens de leituras efetuadas estão verdadeiramente se apropriando do que foi lido? Lançamos o desafio de lermos a obra com a certeza de que os conteúdos de significação fariam com que os alunos lançassem mão dos comportamentos de atenção e retomada não para satisfazer uma questão de **hábitos de leitura** e, sim, para poderem se apropriar da leitura. É totalmente diferente perceberem que devam manter silêncio para poderem compartilhar com seus amigos as impressões que têm do livro e ficarem em silêncio porque o professor exige!

³⁷ PERROTTI, E. **Confinamento cultural**: infância e leitura. São Paulo: Summus Editorial, 1990, p. 78.

Uma vez que havíamos terminado as exposições, iniciamos a leitura diária de um capítulo – 45 minutos por dia, aproximadamente. Contudo, estavam tão envolvidas pela história que por várias vezes solicitaram que ao terminarmos um capítulo iniciássemos o próximo.

Continuávamos procedendo da mesma forma ao retomarmos a leitura no outro dia, perguntando sobre pontos importantes que haviam sido lidos nos dias anteriores, dando maior ênfase à leitura do dia anterior. Verificávamos, assim, a retenção do texto por parte dos alunos e ainda colocávamos os faltosos a par da leitura. E, mais importante do que recitarem corretamente as passagens, era se estavam compreendendo a significação do que era lido. Os conflitos existenciais do protagonista do livro dialogavam diretamente com eles.

Foi muito gratificante e até certo ponto surpreendente perceber como os alunos estavam se apropriando da leitura, como solicitavam esclarecimentos pertinentes e – o que mais nos chamou a atenção – o interesse e até certo ponto a força de vontade de possuírem o livro!

Quatro alunos fizeram questão de comprar o livro para acompanharem a leitura efetuada pelo professor. E muitos deles solicitavam esses livros para serem folheados nos momentos vagos na sala e no intervalo. Ver o bem cultural circular livremente entre as mãos infantis sem uma clara comanda do professor foi o maior retorno que a rede de leitura oferecia até o momento!

Impossível não nos recordarmos das crianças em São Bernardo do Campo, as quais, além de contarem com um dispositivo informacional privilegiado – a Biblioteca Interativa – e de possuírem situação socioeconômica melhor do que esses alunos, não faziam circular as informações que possuíam (por diversas vezes foi possível presenciar a negativa de empréstimo de um bem cultural entre eles).

A compra do livro chegava a representar 10% da renda de algumas famílias, mas o desejo demonstrado pela criança na aquisição do bem era tanto, e o espanto dos pais ao verem seus filhos querendo ler um livro “tão grande” maior ainda, que eles acabaram efetuando a compra.

Exemplificamos que nos sites de busca na internet as compras poderiam ser mais baratas e dois pais nos procuraram com o dinheiro em mãos e pediram que nós efetuássemos a

compra. Dissemos que o faríamos por meio de boletos bancários e que eles pagassem o boleto.

Nos sebos os livros custavam mais caros do que na internet e descobrimos uma nova fonte de compra – os catálogos da Avon! Muitas mães trabalhavam como revendedoras da Avon e há uma sessão nos catálogos dedicada à venda de livros. Diversas crianças solicitaram às mães que comprassem o livro. Mais barato que nos sebos, porém ainda mais caro que nos sites de compras online.

Novamente nos deparávamos com a questão da acessibilidade ao bem cultural, que dessa vez nos tocou mais significativamente, por ser um desejo de todo professor comprometido com as questões da leitura ver seus alunos manipulando por desejo próprio um livro! É óbvio que nossas intervenções haviam possibilitado tal desejo de possuírem o livro e quererem se antecipar à leitura do mesmo em suas casas, mas era frustrante perceber que infelizmente poucos poderíamos fazer a respeito da questão da aquisição.

Contudo, como trabalhamos com eles o fato de que a cultura pode nos ajudar em muitos aspectos a lidar com nossas frustrações e anseios, decidimos que efetuaríamos uma leitura cuidadosa e comprometida, desejando que aqueles que não pudessem ter os livros nesse momento viriam a tê-los um dia. Até concluirmos a leitura do livro mais três crianças haviam adquirido-o.

No meio da leitura acreditávamos que os alunos já seriam capazes de enumerar as diferenças entre os filmes a que haviam assistido e ao que haviam escutado. Foi interessante perceber que eles julgavam a leitura mais detalhada, explicativa e atraente, porém mais difícil, pois em um filme ficava mais fácil de entender ou, mesmo quando não entendiam determinado trecho, bastava prestar mais atenção ao filme. No livro, por sua vez, havia fatos e detalhes aos quais, mesmo prestando atenção, não seria possível compreender. Solicitaram que lêssemos na sala, pois ler no pátio exigia que prestassem muita atenção.

Uma aluna sugeriu que quem não quisesse ouvir o livro poderia ficar em uma outra sala com o outro professor. Perguntamos à sala o que achavam da proposta da colega. Devemos admitir que a resposta do André (o menino com problemas de agressão aos amigos) comprovou-nos, caso ainda tivéssemos alguma dúvida, que o caminho estava correto e que a rede de leitura e o pertencimento e ela se operava:

- Não acho justo, professor!
- Por quê?
- Quem ficar na outra sala vai perder a chance de gostar. Eu, no começo, não gostava de ouvir as histórias, mas depois que aprendi, adorei! Quem ficar lá não terá essa chance!

A palavra mais adequada para expressar nossa surpresa ao ouvir tal defesa foi assombro. Jurávamos que o aluno iria começar uma defesa de que alguns teriam de ouvir enquanto outros ficariam “livres” etc. E ele foi tão claro e desejoso de que outros partilhassem de seu contentamento que alguns alunos também expressaram que no início também não gostavam e que agora desejavam muito ouvir as histórias.

- Por que você não gosta da história? — André perguntou à menina que havia se posicionado.
- Porque eu não entendo quase nada!

O aluno vira para mim e solicita:

- Poderíamos explicar para ela e para quem não está entendendo, professor, antes de continuarmos a leitura.
- Concordo plenamente. Amanhã, ao invés de lermos um novo capítulo, vamos fazer uma recapitulação atenta.

A fala da professora da outra sala conosco no término das atividades foi de compartilhar a perplexidade — jamais pensei que “aquele menino” poderia fazer essas ponderações, o senhor operou um milagre! — Argumentei que não fomos nós, e sim a significação de tudo o que estava acontecendo em sala.

3.6.2 Aos sons da tolerância

Concomitantemente à leitura de Harry Potter, iniciamos um trabalho de audição de poesias e declamação pelos alunos. A interpretação de João Villaret, registrada em CD, para “Essa Nêga Fulô”, de Jorge de Lima, tornou-se um hit entre as crianças. Solicitavam ouvi-la, no mínimo, duas a três vezes por dia, levavam cópias do texto para casa, brincavam entre si, disputavam para ver quem memorizava melhor e mais rapidamente o texto.

— Vamos ler Nêga Fulô, professor?

Este pedido de um aluno específico, dentre tantos, merece registro especial. Normalmente o autor do pedido não participava das atividades e, costumeiramente, causava grandes transtornos na sala de aula. Neste dia, não apenas nós nos espantamos como várias crianças se manifestaram:

— O Lucas quer ouvir algo?

— O Lucas tá lendo, professor? Estudo com ele desde o prézinho (referência à pré-escola) e nunca vi ele fazendo nenhuma lição direito! A não ser que a professora brigasse.

Achávamos que teríamos de mostrar nosso contentamento ao aluno, porém sem cairmos na direção de que ele nunca teria feito nada anteriormente:

— Você gosta tanto do texto assim, Lucas?

— Já copiei em casa duas vezes, minha mãe me viu lendo e ficou feliz!

— Viu só? É tão difícil assim participar das leituras?

- Deste texto, não! Pois é muito legal.
- Ótimo! Já que você gosta tanto dele assim, tente declamá-lo para nós. Quando estiver preparado, peça para lê-lo para a sala.

Pensamos que assim estaríamos envolvendo o aluno em uma atividade lúdica e prazerosa para ele e que, ao mesmo tempo, conseguiríamos colocá-lo em diálogo com nossa rede de significações! Participar da rede de leitura que se delineava seria um meio de fazê-lo integrar-se ao grupo por adesão livre e não por imposição.

Aproveitando a acolhida da sala para a obra de Jorge de Lima, trabalhamos a questão da escravidão, partindo de outros poemas, de outros poetas e de artistas que trabalham com artes como, por exemplo, a música, envolvendo textos poéticos. Incorporamos, pois, trabalhos de Clementina de Jesus, Jovelina Pérola Negra, Dona Ivone Lara, Teresa Cristina, Milton Nascimento, Cesária Évora e outros. Destacaremos o trabalho com Rita Ribeiro:

Acreditávamos que o CD “*Tecnomacumba* pudesse ser de fácil assimilação por parte das crianças”, tornando-se motivo de ricos debates acerca das contribuições africanas para a construção da musicalidade brasileira. Musicalidade esta expressa não só pelos instrumentos musicais, mas também pelo som das palavras e seus usos na canção popular.

Sabíamos que poderia ocorrer certa resistência às músicas do disco, por diferentes razões. Dentre estas, há no título a palavra *macumba*, termo associado frequentemente a coisas negativas e erradas. Diversas crianças ao ouvirem esse nome faziam o sinal da cruz, fato que nos chamou a atenção. Quando solicitamos uma resposta para tal comportamento, justificavam dizendo que era assim que seus pais faziam, que *a macumba era coisa do diabo*, dentre outras respostas no mesmo sentido.

Iniciamos um trabalho de definição do que era diabo e chegamos à conclusão de que, nos termos como a palavra era compreendida, tratava-se de sentido ligado a ideias judaico-cristãs, logo, que as religiões africanas não tinham nada a ver com isso. Depois, especulamos sobre motivos que fariam as pessoas adotar certas crenças e chegamos à conclusão de que, muitas vezes, o desconhecimento era grande fonte de implicância e de preconceito.

Alunos que professavam religiões de origem africanas e que conheciam outras pessoas que também as praticavam, começaram a ver suas opções religiosas respeitadas pelas outras crianças que aprendiam, assim, na prática, com a experiência da convivência, valores fundamentais ao convívio e à circulação e troca de ideias. Atualizávamos ali o que nos ensina Charlot:

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de **identidade**: aprender faz sentido por referência a história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.³⁸

As crianças saíram, assim, de uma posição preconceituosa em relação a valores culturais e puderam conhecer e construir novos meios de abordagem de nossas relações com o divino. Perceberam que muito de suas opções religiosas nessa idade estava relacionada às opções de seus pais ou parentes muito próximos. Muitas conviviam com pais que professavam religiões diferentes ou mesmo casais em que um era devoto e o outro não.

Perceber esses possíveis arranjos foi uma das maneiras encontradas por nós para tratarmos do dogmatismo, mostrando como o conhecimento pode ajudar a evitá-lo, bem como

³⁸ CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 72.

conflitos e extermínios do outro. Lançamos, nesse sentido, o desafio de que dissessem onde aconteciam conflito religiosos movidos pela intolerância face às diferenças.

— Aquele lugar onde as mulheres andam todas cobertas — disse o aluno Fábio.

— Alguém sabe dizer o nome desse lugar?

Alguns alunos citaram Iraque, Palestina e Israel. Concordamos que havia algumas informações corretas e outras que precisavam ser mais bem compreendidas. Perguntamos qual poderia ser o caminho para solucionarmos tais dúvidas.

Diversas crianças sugeriram que teríamos de pesquisar. Concordamos e, em seguida, solicitei que nos fornecessem sugestões de fontes para pesquisa: “na internet!”, foi a resposta imediata, praticamente em coro. Ponderamos se poderia ser em qualquer site. Alguns alunos disseram que não, que deveríamos ir ao *Google*; outros, ao *Yahoo* e, outros, ainda, a sites do *Uol* e do *Terra*.

Como dito anteriormente, já havíamos abordado com as crianças a questão da confiabilidade das informações divulgadas na internet ou até mesmo na mídia impressa. Porém, como na internet os investimentos eram mais baixos e a propagação poderia ser veloz, os cuidados deveriam ser redobrados. Saber quem era o autor das informações era um passo importante. Se havia citações de livros utilizados na elaboração do texto também era uma boa sinalização de cuidado e rigor na escrita. Onde o texto estava hospedado era um outro sinalizador importante, se eram instituições sérias, como universidades e faculdades reconhecidas pela excelência, se eram associações e sites que teriam muito a perder com divulgações falsas etc.

Nosso meio de aplicarmos o método de ensino parte das duas premissas de enfocadas por Charlot:

Primeiro, a análise da relação com o saber enquanto relação social não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmica e identitária, mas, sim, através delas. Segundo, essa análise deve ocupar-se de histórias sociais e não, apenas, de posições ou trajetórias, entendidas como deslocamentos entre posições. A

questão em debate é a do aprender enquanto modo de apropriação do mundo e, não, apenas, como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo.³⁹

Tal compreensão do processo ensino-aprendizagem parece-nos fundamental, pois permite compreender como se deu o tratamento didático das questões abordadas em sala e, mais do que isso, permite compreender o papel da *rede de leitura* na apropriação de conhecimentos e que Charlot distingue do mero acesso a informações.

Afinal, a rede, antes mesmo de ser *de leitura*, é *rede*, trama de significações. E, significações não estão desconectadas da realidade social, econômica e identitária das crianças.

Assumir essa postura implica vislumbrar as crianças como sujeitos de suas aprendizagens, não em um discurso vazio e abstrato de respeito a suas diferenças e suas possibilidades, mas sim no diálogo com suas realidades e possibilidades. Nesse sentido, a Escola, assim como outras instituições educativas, são, por destino, locais onde tal caminho necessita ser trilhado, mesmo se, infelizmente, concepções e práticas vigentes nas unidades escolares dificultem tal direção.

Descolando suas preocupações da capacidade de reprodução de dados e conteúdos de maneira mecanicista pelos alunos e partindo de pressupostos traduzidos no trecho abaixo, acreditamos ser possível caminhar em sentido de concepções e práticas dialógicas indispensáveis à Escola:

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; Reconhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.⁴⁰

Podemos afirmar, talvez com propriedade, que são poucas as práticas vigentes hoje na Educação e que englobam os princípios acima citados. Nossa rede escolar não está

³⁹ CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 74.

⁴⁰ PCN de Língua Portuguesa. In: Objetivos Gerais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, p. 6.

compreendida como um dispositivo de apropriação cultural, daí a dificuldade que leitura e a escrita aí encontram. Assim, na afirmação abaixo, encontramos respaldo para nossa perspectiva de não tratarmos a leitura como um ato isolado dos contextos socioculturais em que ocorre, bem como para a proposta da *rede de leitura* como instância fundamental de apropriação cultural:

A educação, neste processo de mediação, possibilita ao indivíduo social apropriar-se dos instrumentos psicológicos, entendidos como **ferramentas mentais** capazes de atuar não apenas sobre o próprio sujeito, mas também em sua interação com os outros (relações interpessoais) e com os demais instrumentos, sejam de natureza material ou psicológica (semiótica).⁴¹

É indispensável, pois, integrar a leitura e o conhecimento a um contexto mais amplo de significações que retirem as crianças de seu isolamento cultural, que permitam que estas ressignifiquem suas condições sociais, suas relações pessoais e suas aprendizagens.

Possibilitar às crianças serem tratadas como sujeitos de suas histórias é ir de encontro às práticas reticulares promovidas pelas redes culturais, sem a presunção de que evitarão os erros, porém conscientes de que avançarão rumo a novos, ricos e complexos processos de significação, tal como nos recomenda Morin e sua abordagem transdisciplinar do conhecimento no livro *A cabeça bem-feita*.

⁴¹ CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 76.

3.7 Uma virada cultural: a apropriação em situação

“[...] qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”

Walter Benjamin

Tivemos a feliz oportunidade de estarmos no meio do processo de implementação da *rede de leitura*, quando a cidade de São Paulo, onde se localiza a escola objeto deste estudo, foi sede de mais uma *Virada Cultural*, acontecimento que vem sendo promovido anualmente pela Prefeitura e que consiste em, durante 24 horas, sem cessar, em diversos pontos da cidade, como praças, teatros, ruas, termos manifestações artísticas das mais diferentes naturezas.

Além dos claros benefícios que seriam alcançados pelos alunos ao entrarem em contato com manifestações culturais que normalmente possuem um preço que suas famílias não podem pagar, estaríamos colocando à prova, de maneira muito concreta e significativa, o que até então havíamos trabalhado: a rede de leitura como estímulo à participação na vida cultural da cidade.

Fazer do conhecido espaço urbano um novo local de significações é, com certeza, um dos objetivos dos formuladores da Virada Cultural. Contudo, presenciar esta ressignificação acontecendo com crianças de nove a dez anos e, em muitos casos, elas próprias sendo mediadoras culturais que iniciam seus pais em significações que eles próprios não alcançam, foi, certamente, um dos pontos altos de nosso trabalho.

Estávamos cientes de que muitas crianças gostariam de assistir aos shows que iriam ocorrer na Virada Cultural. Inicialmente, pensamos em montar estratégias de levarmos grupos de alunos com alguns pais a tais shows ou mesmo convocarmos uma reunião de pais para incentivá-los a levarem seus filhos.

Contudo, essas estratégias só iriam adiar o enfrentamento de uma dificuldade com a qual as crianças se confrontavam a cada instante: elas desejavam apropriar-se de novos referenciais culturais e tal apropriação envolvia a família em seu todo. Nesse caso, as crianças precisavam convencer seus pais a acompanhá-las ou, então, precisavam que autorizassem que

as crianças fossem com outras pessoas descortinar novas possibilidades que se abriam para elas e que a maioria dos próprios pais desconhecia. Estávamos, assim, frente a um problema educacional e cultural importante e, por outro lado, sabíamos que nossa mediação não poderia ter caráter assistencialista ou colocar em conflito as relações familiares. Vivíamos, nesse aspecto, uma situação de grande dificuldade que requer bastante tato e sensibilidade, mas que necessita ser encaminhada de modo que, de forma crescente, as crianças se sintam em condições de assumir e defender posições. Como se sabe, essa condição, na prática, não é fácil, pois envolve relações familiares, representações do que seja cada um nessas relações, do que seja a posição de adultos face às crianças e por aí adiante.

Alguns cantores que iriam se apresentar já haviam sido trabalhados em sala. Outros, começamos, então, a ouvir e estudar sua obra. Para evitarmos nos alongarmos em minuciosas descrições de todos os cantores trabalhados e de nossas intervenções e das crianças, relataremos aqui dois exemplos distintos que se complementam, a fim de que seja possível dispor de dados sobre o encaminhamento dado à problemática em causa.

Ver a criança como uma interlocutora capaz de ouvir uma argumentação acerca de uma manifestação cultural apresentada a elas foi sempre uma conduta nossa. Por outro lado, relativizar a opinião do mediador é um ponto importante na vivência da autonomia, dado seu papel de destaque nas relações de ensino-aprendizagem. Não poderíamos e nem desejávamos ser vistos pelas crianças como detentores de uma preferência que devesse ser regra e não sugestão.

Apresentar a obra de Arnaldo Antunes foi para nós, portanto, um importante desafio. Abrimos para as crianças que o achávamos um excelente letrista, na safra mais recente de músicos-poetas, talvez o melhor. Porém, consideramos também que sua voz soava desagradável a nossos ouvidos. Narramos nossa experiência de termos ido ao show dele na FECAP (casa de espetáculo localizada na Liberdade, bairro onde muitos moram) e termos saído antes mesmo do término por dificuldades de ouvir por muito tempo o excelente letrista cantando.

Colocamos uma música dele para as crianças ouvirem: “O silêncio”. As crianças adoraram. Defenderam que a voz dele não era *tão horrível assim*, e as músicas do Arnaldo Antunes passaram a fazer parte do repertório solicitado pelas crianças diariamente. Aproveitei uma promoção do site *Submarino* e comprei todos os CDs dele para as crianças conhecerem a discografia completa e poderem ouvir diversas músicas de sua carreira solo.

Iniciamos, então, o empréstimo dos CDs. As crianças podiam levá-los para casa, tendo como único compromisso zelar por eles e comentarem na sala o que acharam do que ouviram em casa. A escuta poderia ser solitária ou em família, o que dependeria deles e da disposição de seus pais. Foi interessante verificar que diversos pais esperavam ansiosos qual seria o novo CD levado pelo filho às sextas-feiras. Quando uma criança faltava nesse dia, invariavelmente pedia para que pudesse levar um CD na segunda-feira por conta do interesse de toda a família.

Apresentamos a programação da Virada Cultural para os alunos e nela constava a apresentação de Arnaldo Antunes. Diversas crianças disseram que solicitariam aos pais poderem ir ao show, o que de fato aconteceu com quatro alunos:

- Assisti ao show do Arnaldo Antunes, professor. Ele é doidão quando canta. Como você disse, meu pai ficou surpreso de eu cantar algumas músicas.
- O que ele disse?
- “Como você sabe cantar essas músicas de doido?”
- Disse que você havia trazido CDs dele pra gente ouvir! Meu pai disse que você tem cada gosto... (risos)

- Mas você não disse que eu não gostava dele?
- Falei!
- E seu pai?
- Que você era doido de dar algo que não gostava pra gente ouvir... (novos risos).
- Por que você acha que eu dei a música dele para vocês ouvirem?
- Para a gente conhecer!
- E você falou isso para seu pai?
- Falei... Ele só balançou a cabeça!
- Quando vocês explicam as coisas que acontecem aqui, os pais de vocês também acham estranho?
- Sim! — muitos alunos respondem.
- E por que vocês acham que eles acham estranho?
- Porque na época deles não era assim que aprendiam!
- Muito bem!

Uma aluna muito perspicaz intervém:

- Mas até hoje tem poucos professores que ensinam assim, eu nunca tinha estudado com alguém que punha música todos os dias como o senhor, e na escola só você faz isso!
- Verdade, mas se tenho uma pratica de sala de aula diferente de muitos professores, não sou o único no mundo que faz isso. Por enquanto, são poucos os que fazem e tem muita coisa nova que nem todos conhecem, mas vocês gostam?
- Sim! É mais divertido.

Obviamente, ficávamos felizes ao ver que nosso trabalho atingia as crianças pela ludicidade, pelo prazer, porém desejávamos ir além do prazer imediato.

— E como vocês aprendiam mais?

Há uma divisão na sala: alguns defendem que com outros métodos copiavam mais, logo, tinham mais lição e, assim, aprendiam mais. Outros ponderaram que copiar não significava que aprendiam e que, muitas coisas que eles haviam feito e aprendido, não poderiam estar só em materiais didáticos, como as histórias lidas, os CDs ouvidos, os filmes assistidos e os locais que conheciam.

Foi proveitosa a discussão, pois as crianças puderam externar suas dúvidas e criaram um repertório que se traduz em uma argumentação mais consistente ao defenderem suas posições. Por outro lado, deve-se observar que, com as discussões, o número de crianças que ainda defendiam que aprendiam pouco com formação método que utilizávamos diminuiu consideravelmente.

No caminho inverso do tratamento dado ao trabalho com o CD de Arnaldo Antunes, afirmamos que iríamos ao show da Cesária Évora, que as crianças já conheciam por conta do trabalho a respeito da escravidão. Abrimos para elas que nunca havíamos estado em um show

dela, que aproveitaríamos a oportunidade e, se desejassem, veríamos um dos DVDs de shows dela.

O comentário da Bárbara passou para nós a certeza de que o caminho trilhado até então era, no mínimo, adequado. Afinal sua argumentação traduzia seu desejo verdadeiro de apropriar-se:

- Professor, eu estava lá no começo do show da Cesária. (na Virada Cultural)
- Eu também, mas estava difícil encontrar alguém naquela multidão, né?
- Credo, você foi ver aquela mulher? — Willian intervém na conversa.
- Sim, Willian, por quê?
- Professor, ela é muito feia!
- Fui pela voz dela e não para me casar com ela, Willian!
- Gostou do show, Bárbara?
- Eu não pude assistir!
- Por quê?
- Minha mãe quis ir embora! Disse que não entendia nada do que ela cantava!
- Que pena, Bárbara, o show estava bom!
- Mas eu perguntei pra minha mãe se ela entendia tudo daquelas músicas em inglês de que ela gosta!
- E ela respondeu o quê?
- Que era para eu não encher o saco dela!
- Por que você acha que ela respondeu assim?
- Por que ela não sabe nada de inglês e ficou brava comigo por eu ter respondido!

- Você acha que respondeu?
- Não! Eu estava tentando fazer ela pensar no que ela faz!
- Te lembrou alguém?

Risos da sala como um todo. Willian toma a frente:

- Você vive dizendo isso para gente: estou tentando fazer vocês pensarem!

A capacidade de argumentação da aluna demonstra-nos que:

Aprender pode ser também aprender a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente...; a mentir, a brigar, a ajudar os outros...; em suma, a “entender as pessoas”, “conhecer a vida”, saber quem se é. Significa, então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo.⁴²

Desse modo, a posição da aluna nos demonstra que, tal como sugere Charlot, aprender é ser capaz:

[...] de dominar uma relação, é não constituir um saber-objeto. Trata-se, desta vez, porém de dominar uma relação e, não uma atividade: a relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente. Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso, em situação. Assim chamamos esse processo epistêmico **distanciação-regulação**.⁴³

Atuar para além dos conteúdos cognitivos sempre foi um objetivo da rede de leitura, afinal estávamos rompendo com uma visão utilitarista da leitura e não desejávamos apresentar um rol de estratégias de animação para tratá-la pedagogicamente. Sabíamos que estaríamos penetrando em uma compreensão mais globalizante do ato de apreender, que envolve, além da

⁴² CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 70.

⁴³ Ibid., p. 70.

questão cognitiva, a relacional, a individual, a interpessoal, a social, a econômica e assim por diante.

Porém, somente reconhecermos tais dimensões e continuarmos tratando as questões da aprendizagem de modo fragmentário não nos ajudaria a avançar na problemática que nos propúnhamos a superar. Perceber que as crianças começavam a ir além dos conteúdos e estabeleciam uma relação de apropriação com os conteúdos e com as maneiras de se tratar esses conteúdos era um excelente retorno que obtínhamos.

Estar em rede é com certeza estar em relação com outros, perceber tais relações e ser capaz de agir na dialética **distanciação-regulação** parece ser um passo indispensável para não apenas vivenciarmos a rede, como para usufruirmos de todas as suas possibilidades. A razão de existir da rede é, antes de mais nada, talvez, poder alimentar seus participantes e promover o desenvolvimento de cada integrante de modo a contemplar suas necessidades imediatas e futuras. É possibilitar-lhes a oportunidade de construírem os mecanismos dessa *distanciação-regulação*.

Obviamente, diversos temas foram tratados, muitas hipóteses levantadas, diversas conversas, inúmeros diálogos acerca de múltiplos e variados temas, para que os alunos comessem a perceber o outro e se perceberem como leitores pertencentes a uma trama e definidos em relação a ela. No entanto, uma vez iniciado o processo, pudemos verificar que ele se retroalimenta de maneira surpreendente. As crianças sempre relutaram em ouvir novos cantores e cantoras, pois: “Essa repetição atende a um impulso que Freud acreditava ter como alvo um “além do princípio do prazer”. A criança quer repetir muitas vezes, do modo mais intenso possível, suas experiências mais profundas, e é desse movimento que nasce o hábito”.⁴⁴

Como desejávamos ir além do hábito e percebemos que estar aberto ao novo é um primeiro passo para tal, as crianças começaram a relutar menos em conhecer novos artistas e propostas. Mais importante, ainda, perceberam que o fato de ter novas possibilidades não significava abandono do já conhecido! Não nos animava uma compreensão evolucionista da cultura, segundo a qual o velho deve ser descartável, em favor de um novo por princípio superior. Além disso, não nos animavam, também, posições que defendem a substituição

⁴⁴ D'ANGELO, M. **Arte, política e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 13.

irrefletida de valores culturais novos pelos antigos, ou seja, a substituição simples, sem reflexões ou compreensões devidas dos porquês da troca!

As crianças percebiam esse movimento quase sempre irrefletido e frenético de substituição, comum em sociedades de consumo. No dia-a-dia, na vida familiar, não sabiam nomeá-los (assim como há muitos adultos que não sabem). Porém, os resultados de tal situação chegavam a elas sob a forma de vivências. Quando perceberam que o novo não significava o abandono do velho, quando perceberam que o que vem depois não significa obrigatoriamente maior ou menor importância, em relação ao que veio antes, conseguiram estar mais abertas às novas experiências. Tanto que terminamos o ano trabalhando quase dez CDs diferentes, com eles selecionando e solicitando para ouvir em sala diferentes obras de cada um.

3.7.1 Múltiplas conexões, novas possibilidades, diferentes construções

“A linguagem humana é inseparável da dicotomia conhecimento/vida”

Walter Benjamin

A leitura de *Harry Potter e o Enigma do Príncipe* se estendeu por dois meses. Contudo, muitas crianças demonstraram grande interesse na leitura e diversas adquiriram o livro. Ao concluirmos a leitura da obra ponderamos que poderíamos terminar a série, pois o sétimo livro havia sido lançado, ou lermos outra obra. Dissemos então que gostaríamos de ouvir suas opiniões a respeito.

Ficamos muito felizes ao ouvir argumentos favoráveis e contrários bem estruturados a respeito. A maioria das meninas considerou que a história era muito longa, que elas tinham que ouvir momentos muito longos de leitura; os meninos, por sua vez, disseram que a história era muito boa. Para evitarmos uma separação por gênero, decidimos dar voz às meninas que desejavam que a leitura continuasse e aos meninos que ela cessasse. Argumentos

apresentados, sugerimos uma votação. Dois terços dos alunos optaram pela continuação da leitura da série; o aluno Fellipe sugeriu que o momento de leitura fosse dividido em dois, um na chegada e outro na saída da turma às aulas. Assim, não precisariam ficar tanto tempo escutando. Acatamos a sugestão e propusemos ver se esta divisão atenderia as nossas expectativas de compreensão da leitura.

Se o conhecimento não estiver conectado com a vida de quem aprende e de quem ensina, é difícil haver motivação para aprender e ensinar. A leitura do novo livro *Harry Potter e as relíquias da morte*⁴⁵ demandaria maior concentração e explicações, pois a autora fazia diversas referências a passagens das outras obras da série. Além disso, seriam 592 páginas a serem lidas. Contudo, as reviravoltas da obra e o final surpreendente estimulavam no sentido de se enfrentar o desafio, verdadeiro risco.

Construir com os alunos a percepção de que manifestações artísticas podem comunicar-se com suas necessidades de extravasamento de emoções, desejos, anseios e diversos outros sentimentos foi extremamente gratificante. Um personagem de livro, uma música, um quadro percebido, um filme assistido, uma dança vista ou executada, poderia agir de maneira estimulante em nossas vidas.

⁴⁵ ROWLING, J. *Harry Potter e as relíquias da morte*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

Houve diversos exemplos de conexões que os alunos estabeleceram entre os conteúdos apreendidos em sala e suas vivências, tentando, por muitas vezes, estabelecer *links* com suas realidades. cremos que explicitar para as crianças as estratégias por nós utilizadas na apropriação e vivências das manifestações culturais foi muito importante nesse caminhar.

Os rompantes do Harry Potter e os conflitos com os amigos foram, assim, percebidos, pelas crianças como uma característica marcante do relacionamento entre elas próprias. O interesse das personagens em manter relacionamento afetivo com o sexo oposto também refletiu positivamente no grupo. Diversos alunos e alunas começavam a ter interesse em namorar, e ver as dificuldades dos personagens em lidar com isso auxiliava-os no sentido de saber lidar e compreender suas emoções.

Como verificamos que esta *demanda amorosa* era algo que os tocava, especialmente, sugerimos a leitura de um livro de João Ubaldo Ribeiro, *Vida e Paixão de Pandomar, o Cruel*⁴⁶, obra em quatro capítulos e 47 páginas que a Escola possuía em número que permitia que cada criança pudesse ler o *seu* livro. Lemos um capítulo por dia da obra e as crianças desejavam poder levar o exemplar para casa. Tudo isso concomitantemente à leitura do outro texto, já iniciada.

Muitas crianças levaram a obra de João Ubaldo Ribeiro para casa e relataram que reliam o que tínhamos lido em sala, avançando na leitura, lendo todo o livro. Diversos

⁴⁶ RIBEIRO, U. **Vida e paixão de Pandonar, o Cruel**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

meninos disseram que já havia brincado como os protagonistas. E todos os alunos admitiram que já haviam namorado alguém sem essa pessoa saber.

Recorrer a uma obra literária para reelaborar uma demanda interna, compreender desejos por uma pessoa que poderia ou não corresponder a tais demandas era, com certeza, uma situação nunca antes vivenciada por eles. A percepção de tal interesse animou-nos a dar prosseguimento a outras iniciativas que permitissem o diálogo dos participantes do grupo com seus sentimentos.

Ouvimos declamações de poesias amorosas e lemos poemas pertencentes ao romantismo, ao parnasianismo e ao modernismo. Elencamos as diferenças entre as escritas dessas obras e como cada autor via seu objeto de desejo. E sugeríamos às crianças que avaliassem os estilos com os quais se identificavam, se achavam representadas.

Dando sequência, ouvimos diversas obras musicais que falavam do amor, suas alegrias e decepções. Foi muito significativo ver os alunos demonstrando compreensão para com seus irmãos adolescentes que estavam sofrendo por amor. E muitos dizendo que logo seriam eles.

- Vocês acham que só adolescentes sofrem por amor?
- Não! — quase todas as crianças responderam.
- Mas minha irmã sofre toda semana, professor, por um menino diferente.
- Isso sim é típico da adolescência, sofrer por muitos e intensamente.
- Mas isso não é amor! Né, professor?
- Por que, Fábio?
- Amor não é como aquela música da Bethânia que diz que é para sempre? E a irmã da Bárbara nem deve se lembrar dos meninos depois de um mês!
- O que vocês acham?
- Que é amor para ela.
- E se é amor para ela, Mayara?

- Que ela deva sentir na hora o que as pessoas sentem quando amam, porém ela logo ama outro.
- Ela está apaixonada e não amando!
- Qual a diferença, Willian?
- Minha mãe diz que paixão passa e amor é eterno.
- Onde existem os felizes para sempre?
- Nas histórias infantis, professor!
- Muito bem, Mayara! Willian, pode até haver pessoas que consigam alimentar esse amor como sua mãe descreve, mas conheço poucas pessoas que o fazem. Creio mais na frase do Vinicius de Moraes. “Que seja eterno enquanto dure”.

Ao agirmos assim, tentávamos romper com o que Perrotti denunciava:

Em outras palavras, ao reforçar os vínculos com a vida, o utilitarismo dificulta a descoberta da leitura enquanto forma de relação com o mundo. Colocada à margem do processo cultural vivo, protegida dos conflitos inevitáveis da vida social, a infância encontra todo tipo de dificuldades para descobrir as imensas possibilidades do ato de ler. Numa situação em que a cultura não lhe concerne, a leitura acaba facilmente sendo percebida da mesma forma, ou, então, reduzida a seus simples aspectos utilitários, como, de resto, ocorre também com outros processos de conhecimento.⁴⁷

Nunca evitamos nenhum assunto com as crianças. Claro que não abordamos nada que fosse inapropriado para a idade. Quando os diálogos iam nessa direção, explicávamos que estávamos em um espaço público e em uma função que deve respeitar determinados limites. As crianças insistiram muito que víssemos na escola o filme *Tropa de Elite*. Expliquei que a idade mínima recomendada para esse filme era 18 de anos, logo, não poderíamos vê-lo na escola e que, além disso, eu achava inadequado que assistissem a tanta violência como a mostrada na história, porém que, em suas casas, cada pai que tomasse a decisão.

⁴⁷ PERROTTI, E. **Confinamento cultural**: infância e leitura. São Paulo: Summus Editorial, 1990, p. 95.

Lemos artigos que comentavam sobre o filme, seus pontos positivos e negativos e a repercussão no Brasil e no mundo. Afinal, a obra havia ganhado o Urso de Ouro, no festival de Berlim, dentre outros prêmios. Além de tentarmos tratar de todos os assuntos que manifestassem interesse, observamos como as crianças lançam mão de diversas experiências e tentam significar o que estão ouvindo e vendo, aproximando de suas realidades tais conteúdos.

Além das questões sentimentais, continuamos a desenvolver um trabalho de inserção das crianças no circuito cultural. Iríamos ao show *Inclassificáveis*, de Ney Matogrosso. Contamos para as crianças como foi a compra do ingresso, onde e em que hora seria a sessão a que iríamos, levamos fotos do espetáculo e compartilhamos nossas experiências a respeito., Dois alunos chegaram a pedir a seus pais para irem também, mas a idade mínima era de 14 anos.

Os comentários foram tão significativos para os alunos que quando a mídia televisiva começou a divulgar o lançamento do CD e do DVD do show muitas crianças comentaram:

- O CD daquele show a que você foi está sendo lançado, professor!
- Como vocês sabem?
- Tem um comercial aparecendo na televisão!

O entusiasmo de saber do que se tratava, de saber que conheciam alguma coisa a respeito do cantor deu a eles a sensação de pertencimento ao universo cultural que lhes chegava pela mídia. Essa sensação foi, com certeza, a construção mais significativa que podíamos perceber, então, pois ela indicava que as propostas da *rede de leitura* contribuíam, como se desejava, para retirar a criança da condição de confinamento cultural a ela imposta por condições contemporâneas gerais e, no caso destas, em particular, por condições socioeconômicas e culturais que inviabilizam sua participação no circuito e/ou nas referências do cultural amplo da cidade.

Jamais no limitamos a trabalhar com as crianças apenas obras ditas *infantis*, pois sempre tivemos uma visão crítica em relação a tal direção, pautada em princípios como os observados abaixo:

[...] o fato de essa produção ser feita por adultos para crianças impõe-lhe certas direções das quais não se pode escapar. Por exemplo, não se pode negar que essa produção expressa uma visão de mundo filtrada sempre pelos interesses dos adultos produtores. Na realidade, a produção cultural preparada para a criança mostra-lhe não aquilo que ela, criança, seleciona, mas no máximo o que o aparelho produtor julga ser do interesse dela. Em tais condições, o olhar da criança sobre o mundo acha-se desviado, dirigido para objetos tidos pelos adultos produtores como merecedores de suas atenções.⁴⁸

Quando fornecíamos obras que não se destinavam especificamente a crianças, mas que pudessem ser interpretadas e contextualizadas por elas, atuávamos em uma dimensão na qual as possíveis leituras, significações, contextualizações e aproveitamento seguiam a dinâmica de dialogar com suas vivências. Por outro lado, e não caíamos na tentação de indicarmos um caminho único de interpretação, ressaltando sempre que a obra era aberta a múltiplas interpretações.

Desse modo, a significação sempre norteava a escolha do material lido, assistido, ouvido ou visitado. Ter em mente esses critérios nos possibilitou avançarmos em muitos aspectos, facilitou o diálogo do que era proposto para as crianças e destas com seus responsáveis. Nesse processo, os alunos ressignificaram muitas de suas preferências e a de seus responsáveis também:

⁴⁸ PERROTTI, E. **Confinamento cultural**: infância e leitura. São Paulo: Summus Editorial, 1990, p. 98.

- Meu pai tava assistindo na Cultura aquela mulher da música “Maricota” (fazia referência a Inezita Barroso) e eu disse que você passou uma música legal dela!
- E o que seu pai disse, Willian?
- Ficou surpreso e perguntou sua idade.
- Por que será?
- Por que só velho gosta dela professor, no programa na maioria é de velhos!
- Mas você não gostou da música dela?
- Sim, mas foi porque eu conheci agora.
- Então as pessoas não gostam da música dela...
- Porque não conhecem, professor!
- Muito bem, Mayara. Willian e todos os outros: percebem que é muito mais do que uma questão de idade e sim de conhecimento?
- Verdade! Tem muitos cantores que conhecemos este ano que eu nem sabia que existiam, mas tem uns ainda de que eu não gosto!
- Como eu também não gosto, Willian, porém conheço e sei dizer o porquê de não gostar. E não é porque é de velho ou de criança, e sim pelo que canta e como canta.

Esse é um pequeno fragmento de uma das várias conversas que estabelecemos em sala, em que se colocou à prova para as crianças suas e nossas escolhas musicais, literárias, plásticas, cinematográficas etc. Quanto mais preparadas e argumentativas elas se tornavam, mais dispositivos culturais, mais artistas conhecíamos, mais curiosidade e capacidade de escolha eram desenvolvidas, mais autonomia era conquistada.

Contei às crianças que sobrinhos viriam passar o final de semana comigo, que uma pertencia à mesma faixa etária que eles, que eu iria levá-los ao Museu da Língua Portuguesa e ao cinema. Perguntei se conheciam esses locais. Apenas cinco alunos já haviam ido ao

referido museu e 19 ao cinema, em um universo de 32 alunos. Perguntei que cinemas conheciam, onde ficavam e como haviam ido. Responderam que, normalmente, haviam ido em ocasiões especiais, de comemoração de uma data festiva, aniversário, dia das crianças e que durante as visitas sempre passavam pelo *Mc Donald's*.

Comentei que eu comprava os brinquedos que vendiam para dá-los aos meus sobrinhos, já que agora tais brinquedos eram vendidos separadamente dos lanches, mas que eu não comprava os lanches, pois eu não gostava de comer no *Mc Donald's*.

Alguns argumentaram que achavam o lanche bom e outros demonstravam interesse apenas pelos brinquedos. Exploramos o que achavam de sua decisão de consumo estar embasada em um brinquedo e não no que comeriam. Demos exemplos de vendas casadas de diversos produtos que acabam acarretando em compras desnecessárias e, às vezes, sem critérios.

Pedi então, para que descrevessem uma sessão de comercial de seu canal preferido (*Cartoon Network*). Disseram que passavam muitas propagandas de coisas legais e caras. Alguns disseram que suas mães e pais diziam que precisariam ter um banco para poderem comprar tudo o que aparece nas propagandas.

Ao longo da semana, comuniquei que iria levar meus sobrinhos para assistirem ao filme *Homem de Ferro*. Algumas crianças falaram que viram a propaganda da estreia na sexta-feira. Na segunda-feira, o aluno Guilherme contou:

- Eu fui assistir ao *Homem de Ferro* que o senhor disse que ia levar seus sobrinhos. Foi da hora!
- Eles também gostaram bastante!
- E você?
- Também, os efeitos especiais são muito bons. Quem te levou?
- Meu pai, eu disse que você havia comentado e eu queria ver. E ele levou eu e meu irmão!
- Que bom que você gostou.

Partilhar as impressões de nossas vivências culturais com o grupo foi uma estratégia fundamental para ampliação dos interesses dos alunos, propiciando que seus membros tivessem oportunidade de entrar em contato com possibilidades que até então estavam distante de suas realidades. Além disso, motivar para a ida ao cinema em função de um interesse pelo filme em si e não apenas por ser uma data especial, era também um passo importante que podíamos observar. Enquanto no primeiro caso a casualidade é explícita, no segundo, há o desejo, a opção, a escolha face a uma produção específica!

Partilhar nossos insucessos também foi um cuidado que tivemos com as crianças. Shows de que não gostamos, filmes que não nos tocaram, músicas que não se comunicaram conosco, livros que não conseguimos terminar foram também comentados, discutidos, refletidos. E, a cada dia, as crianças tornavam-se mais perceptivas de pequenas escolhas que nós efetuávamos em sala e até coisas que inicialmente nós não pensávamos dividir com elas era motivo de comentários ou solicitação de esclarecimento.

3.7.2 Duas percepções significativas

- Olha, o professor está lendo outro livro!
- Deixa eu ver a capa, professor?
- Que bonita!

O primeiro comentário que nos chamou a atenção foi o fato de as crianças terem reparado, logo na fila, quando fomos buscá-los para o início das aulas, que havíamos trocado de livro estávamos lendo *A menina que roubava livros*.⁴⁹

Encaminhamo-nos para a sala de aula e as crianças passaram a circular a informação de que o professor estava lendo um novo livro. Ao entrarem na sala, quase todos dão uma paradinha em nossa mesa para ver o novo livro:

- Gostaram?
- Parece bonito. A história é boa, professor?
- Para ser franco com vocês, escolhi o livro pela capa!
- Não é uma linda capa? Pode não parecer o melhor critério de escolha para uma obra literária, mas é um dos meios que utilizo. Sem contar que comprei por R\$ 9,00 no *Submarino*. Se fosse um valor mais alto, creio que não me deixaria guiar apenas pela capa.

Esclarecer às crianças nossos critérios de escolha e mostrar que há mais de uma variável em jogo me parecia ser um meio válido de elas perceberem que pode haver múltiplas alternativas para as escolhas. Nesse caso, foi o preço e a capa. Depois expliquei que havia visto a lista dos mais vendidos e que o livro figurava nessa lista por muito tempo.

Como tínhamos o cuidado de, nos momentos de leitura em sala, também ler algo que não era da caixa de leitura, sabiam que nós poderíamos ler o jornal ou retirar um livro da mochila e ler.

Era a primeira vez que tomavam a iniciativa de comentar o livro sem minha intervenção direta. Nunca mais entrei em sala com um novo livro sem ter de explicar minha escolha, o preço, e o interesse pela obra.

⁴⁹ ZUSAK, M. *A menina que roubava livros*. Porto Alegre: Intrínseca, 2007.

Com exceção dos momentos incompatíveis, colocamos quase sempre uma música de fundo tocando na sala. Assim como o episódio iniciado com a capa do livro, chamou nossa atenção a intervenção de um aluno. Estava, como os outros, fazendo seus exercícios de matemática enquanto eu pus para tocar um CD da cantora norte-americana Britney Spears. Ao iniciar a segunda faixa, retiramos o CD, pois sabíamos que aquele tipo de sonoridade não era compatível com aquele momento específico.

- Não gostou, professor?
- Não, Felipe, acho que ela está gemendo demais!
- E gritando professor! — comenta a aluna Jaqueline.

Sorrimos e colocamos outro CD.

- Esta é mais agradável de ouvir!
- Sim, Felipe, é uma cantora chamada Dionne Warwick. Aquela que canta com o Chico Buarque o samba “Mangueira”.
- Ah! Que está em português todo enrolado?
- Ela mesma!

— Melhor, Jaqueline?

— Claro, professor, ela canta bem suavemente, a outra só berra!

As crianças estavam atentas, expressando um nível de exigência para o que ouviam. Posicionavam-se não apenas em relação aos CDs que nós levávamos. Os que seus amigos também levavam para ser ouvidos em sala também começaram a passar por um crivo mais rigoroso. Já não era necessária nossa intervenção categórica a respeito da adequação da obra para ser ouvida coletivamente, em espaço social e educacional. Os “funks proibidões” – como eles chamavam – e as músicas de apelos sexuais explícitos já não eram mais trazidos. Quando isso ocasionalmente acontecia, as crianças logo ponderavam que não era adequado ouvir tais músicas em sala.

Na hora do intervalo, ficou decidido pela Escola que seria colocado um aparelho de som no pátio para as crianças dançarem. Elas deveriam trazer os CDs e os inspetores colocariam o som para elas. Nossos alunos um dia chegaram indignados, pois haviam tocado no intervalo um “funk proibidão”. Perguntamos o que eles sugeriam. Acharam que nós deveríamos falar com a diretora. Ponderamos que outros alunos também estavam presentes e que eles deveriam também conversar com a diretora. Formaram uma comissão de três alunos e foram falar com a diretora:

- Como foi com a diretora?
- Ela pediu desculpas para a sala e falou para chamar as inspetoras.
- E?
- As tias disseram que colocavam o que a gente trazia!
- A diretora falou que elas deveriam ter tomado cuidado!
- O que vocês acham?
- Que as crianças não deveriam ter trazido os CDs!
- Mas elas também não poderiam ter posto! Nós trazemos e o senhor não coloca!
- Pelo menos agora várias pessoas vão ficar sabendo!
- A diretora achou muito chique o Felipe falar que no espaço público não poderia tocar estas músicas!
- As pessoas gostam de conversar com outras que sabem o que estão falando!
- Ela perguntou para o Felipe o que era espaço público!
- E você respondeu o quê, Felipe?
- Que era um espaço onde todos conviviam e pagavam por ele!
- Muito bem!

Concomitante a tudo isso, a leitura do Harry Potter avançava, porém as férias do meio do ano estavam chegando e as crianças traziam muitas novidades:

- Olha, professor, minha mãe comprou este Atlas (National Geographic Américas) para mim de presente! Eu adorei, tem fotos lindas! Quer ver?
- Adoraria!

Depois que folheamos, muitas crianças pedem para folhear também o Atlas da amiga. Ela empresta o livro que é folheado livremente pela classe. Não é a primeira vez que isso ocorre e nos chama a atenção a disponibilidade das crianças em deixarem circular seus bens culturais entre si. Não estão fechadas em uma relação autista com a cultura. Têm o prazer de compartilhar suas conquistas e percebem que com a circulação ganham em opiniões e possibilidades de novas interpretações.

Um outro fato chamou nossa e diz respeito a essa atitude solidária que, esperávamos, pudesse ser favorecida pela *rede de leitura*. Um aluno, Fábio, ganhou de seu pai uma coleção de revistas *Recreio* (25, ao todo). Trouxe para nós vermos, afinal emprestávamos para eles lerem em sala, e levar para casa alguns exemplares. O que nos chamou a atenção foi o fato de ele permitir que todos os colegas folhassem suas revistas. Ele tomou o cuidado de pedir fita crepe para poder distinguir suas revistas de outras em circulação na classe, mas mostrou interesse em compartilhar, em tomar a atitude de trocar, dialogar, comunicar-se por meio das publicações.

A revista *Recreio*, apesar do interesse que provoca no grupo como fonte de leitura e entretenimento, tem um preço, infelizmente, alto demais para a maioria daquelas crianças. Estas, por diversas vezes manifestaram interesse em adquiri-la, porém seus pais se negaram em função do preço. Fábio esclareceu que essas revistas tinham sido compradas por seu pai no sebo do Messias, local que havíamos visitado com eles.

Com o término do recesso escolar, voltamos à leitura do Harry Potter e intensificamos nossas visitas e debates sobre locais que poderiam frequentar. Descobrimos que muitas crianças frequentavam uma ONG que organizava passeios culturais. A frequência à ONG era uma decisão pessoal das crianças e de suas famílias; não eram obrigadas a ir. Contudo, se demonstrassem interesse, poderiam frequentá-los.

3.7.3 Novos espaços, novos interlocutores!

Nossos alunos começaram a ir de forma tão sistemática aos passeios organizados pela ONG, que o fato chamou a atenção dos educadores desse espaço. Um deles veio fazer-nos uma visita, tentando compreender como os alunos haviam se tornado usuários tão participativos desses locais. Durante a conversa disse-nos que estranham o fato, uma vez que, antes, precisavam implorar para conseguirem encher um ônibus. Agora, estava tendo que fazer sorteios entre os alunos.

Relatou-nos também que havia aumentado o empréstimo de livros da biblioteca da ONG por parte das crianças, que estas agora permaneciam mais tempo no espaço dedicado à leitura. Explicamos a ele, em linhas gerais, nossa perspectiva metodológica de trabalho em rede. E pareceu satisfeito e disse que gostaria de se aprofundar nessa nossa metodologia.

Não esperávamos esse tipo de retorno e começamos a perguntar para as crianças sobre as atividades propostas nesse espaço e em outros que frequentavam no contraturno escolar. Juntos, iniciamos, assim, um processo de significação para as atividades propostas pelos monitores desses espaços. O interessante foi perceber que os alunos, além de se apropriarem dessas observações, partilhavam-nas com seus amigos de contraturno.

A ida do educador da ONG à Escola foi objeto de comentários entre os alunos e seus colegas de outras escolas que também frequentavam a ONG, os quais ficaram curiosos e queriam saber de tudo o que fazíamos em sala. Começaram, assim, a perceber que eram tratadas de maneira diferente tanto por nós, assim como eram ouvidas de modo diferente pelos responsáveis pelas atividades desenvolvidas nesses espaços. As crianças começaram a perceber-se como *protagonistas culturais*, como sujeitos capazes de atuar socialmente e criar novas significações, partindo do que conheciam e compartilhavam, conquistando, com isso uma grande autonomia.

Podemos considerar que os trabalhos da ONG, por mais bem intencionados que fossem, cometiam o equívoco de não serem significativos para as crianças. Acertavam em não obrigá-las a frequentarem os dispositivos culturais, porém deixavam tal visita muito calcada nas impressões sensoriais, no *prazer* que esses espaços poderiam causar nas crianças. Analisando criteriosamente esse procedimento e comparando-o com direções anteriormente

adotadas, envolvendo pedagogias da leitura constituídas a partir de discursos que tomam o *prazer da leitura* como finalidade, valor e critérios absolutos, vemos nesse caminhar uma grande dose de espontaneidade e os resultados por ele produzidos, ou seja, o esvaziamento da própria ação educativa pela não adesão das crianças.

Sairmos do dirigismo para a espontaneidade educacional talvez em nada contribua para avançarmos na questão da apropriação cultural. Afinal, tal direção continua negando às crianças recursos indispensáveis à significação dos atos de que estão investidas, ou seja, negando-lhes a *zona proximal* indispensável a que se referiu Vygotsky, como condição de construção de sentidos. Ao deixarmos que apenas suas impressões pessoais acerca do espaço sejam os critérios de escolha para frequentá-lo, corremos o risco de estar expropriando das crianças o direito de poderem fazer parte desse circuito cultural. Estas podem até estar presentes fisicamente nos locais, contudo não compreendem ou demoram mais tempo que outros, de outras condições, para perceberem e se apropriarem do que está em jogo ali. A cultura não pode ser vivenciada, compreendida e apropriada apenas em função das sensações agradáveis ou desagradáveis que nos causa. Como lembra Le Goff,⁵⁰ a memória envolve luta e ler é um modo de relação com a memória.

⁵⁰ LE GOFF, J. **História e Memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

Por ser próximo da residência de muitos alunos, focamos um trabalho de divulgação das atividades que aconteciam no Centro Cultural Banco do Brasil e no Centro da Caixa Econômica Federal.

Muitos alunos já haviam passado em frente a tais instituições com seus pais e nunca haviam entrado. A ressignificação do espaço urbano por parte deles foi um dado muito importante de nosso trabalho. A *rede de leitura* se expandia, assim, do espaço escolar para o espaço urbano, tendo em vista articular ação escolar e vida cotidiana, ampliando ambas.

Fizemos uma visitação ao centro histórico de São Paulo, num fim de semana e mostramos locais que poderiam ser visitados gratuitamente ou com pequenos custos. As crianças mostraram-se surpresas por passarem todos os dias por esses locais e nunca terem atentado para o que explicávamos. Quantas pessoas não passam por monumentos históricos sem percebê-los? Quantas prédios da cidade não passam despercebidos em sua importância cultural? Em uma cidade como São Paulo, quantos centros culturais desconhecidos de públicos como nossos alunos, muitos apresentando teatro, dança e música de qualidade gratuitamente?

Decidimos que seria preciso ousarmos um pouco mais. Sabíamos que os locais até então propostos para visitação, além de não implicar gastos de locomoção, na maioria das vezes poderiam ser visitados pelas crianças sozinhas. Muitas, apesar de terem dez anos,

relatavam que andavam sozinhas perto de suas casas. Queríamos ver até onde as crianças chegariam e até onde conseguiriam convencer seus responsáveis a levá-los em locais por elas escolhidos, mas distantes às vezes de suas residências.

Apesar de paradoxal à primeira vista, tínhamos um número maior de alunos que conheciam o litoral do que a Avenida Paulista. Levando-se em conta que a maioria dos alunos mora na região conhecida como Baixada do Glicério, a 30 minutos de caminhada da Paulista ou facilmente acessível por metrô direto, a partir da Estação Liberdade, ao lado de suas casas, tal diferença em favor do litoral era algo no mínimo digno de nota.

Obviamente, poderíamos especular que isso acontecia por uma série de razões, mas também não havia como deixar de considerar que estava em causa a questão do pertencimento e ocupação e de apropriação do espaço urbano. Diversas crianças narravam que seus pais ou familiares trabalhavam na região da Avenida Paulista, o que em tese facilitaria a ida até lá. O que estava em jogo nesse desconhecimento era, portanto, uma questão de *re-ocupação*, não apenas física, mas também simbólica. Tratava-se de uma questão de significação.

Se essa avenida era o local de trabalho de muito dos responsáveis e conhecidos das crianças, poderia ser também o local de cultura e lazer para elas. Comentamos com as crianças que, morando e trabalhando na mesma região que elas, ao menos uma vez por semana íamos à Avenida Paulista. Encontrávamos ali diversos espaços que nos agradavam muito.

Descrevemos, assim, alguns desses locais para elas. O primeiro foi o do *Conjunto Nacional*, em especial a nova *Livraria Cultura* e seu espaço infantil. Fizemos uma narrativa detalhada, dissemos como nossos sobrinhos adoraram o espaço, tanto que tivemos dificuldade de retirá-los de lá. Percebemos que diversas crianças mostraram-se com vontade de conhecer o espaço e, então, demos todas as explicações para que chegassem. Algumas crianças relataram, depois, que pediram a seus pais para levá-las até lá. Duas conseguiram convencê-los e narraram o prazer de estar em um espaço tão bonito e grande.

As crianças que tiveram a negativa dos pais disseram que voltariam a pedir; uma das alunas que foram (Nathália) ofereceu-se para conversar com a mãe de uma das alunas (Ludimila) para ajudá-la.

Na segunda-feira seguinte, tínhamos o relato de sete outras crianças que haviam ido à livraria e um fato em particular chamou nossa atenção: a mãe de Felipe havia levado mais duas crianças com ela, Pedro e Paula, que quando souberam que a mãe de Felipe iria levá-lo, perguntaram aos seus pais se poderiam ir com eles.

Apresentamos ainda, depois da Livraria Cultura, o Masp (e sua feira de antiguidades), o Centro Cultural Fiesp, a Casa das Rosas, o Parque Trianon e o Itaú Cultural. Sempre havia um aluno no mínimo que realizava a visita e que a relatava entusiasmadamente, motivando outros a irem também. Desse modo, a *rede* contribuía para que as crianças e seus familiares ocupassem uma parte da cidade, que muitos conheciam de uma outra maneira. Rompíamos, assim, com o pressuposto denunciado por Perrotti:

Ao negar, pois à infância a experiência direta da multiplicidade e da liberdade da cidade, o modelo cultural burguês propõe-lhe em troca atos linguísticos cujos referentes são sempre outros atos linguísticos, sem condições de confrontar com o real.⁵¹

Sabíamos que o relato das visitas e a descrição dos locais era muito importante para motivarmos a ida de novas crianças. Porém, nunca acreditamos que o relato em si equivaleria à experiência de estar em contato com o dispositivo cultural. Sempre fizemos questão de que as crianças comparassem o que haviam ouvido e como foi estar nos locais. Acreditávamos estar, assim, contribuindo para o questionamento e a superação de modelos de trocas simbólicas que se exaurem apenas nos relatos, mesmo quando estes podem – e devem – ser confrontados com a vivência concreta e direta. Afinal sempre vimos as crianças como protagonistas de suas aprendizagens e para tanto necessitam estabelecer *links* entre as dimensões concretas e simbólicas da realidade, evitando a mitologização do cotidiano a que se refere D’Angelo:

A linguagem comunicadora de conteúdos se perdeu numa vertigem de correspondências enlouquecidas, num jogo de significações que nunca se esgota, pois as significações remetem sempre a outras significações, e assim sucessivamente. Essa perversão da linguagem apaga sua dimensão expressiva e reforça a mitologização do cotidiano.⁵²

Pautávamos nossas práticas no resgate da linguagem enquanto signo de experiência, tanto utilizando os pressupostos de Walter Benjamin e suas reflexões sobre a importância da experiência, como os do diálogo bakhtiniano que nos recomendam romper com a monologia e estabelecermos situações de *polifonia* em sala e nas mais diferentes situações cotidianas.

Diversas crianças da outra quarta série que compartilhavam da leitura conosco apareceram com o livro para acompanharem a leitura. A primeira menina que fez isso havia conseguido o livro emprestado de seu primo. Outras crianças, motivadas pela atitude da colega, também pediram o livro emprestado para alguém ou compraram um exemplar. Uma criança ganhou o livro com uma dedicatória da mãe, fato que nos comoveu muito. Sua

⁵¹ PERROTTI, E. **Confinamento cultural**: infância e leitura. São Paulo: Summus Editorial, 1990, p. 98.

⁵² D’ANGELO, M. **Arte, política e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 13.

professora chorou ao ler e nós também. Atos como esse davam sentido a nossa pesquisa e por si só já a justificariam.

Diversos alunos apareceram com informações retiradas das revistas *Recreio* que circulavam pela sala, com dados sobre a filmagem do livro da série Harry Potter que já havíamos lido com eles. Assim, quando alguém comprava a revista *Recreio* da semana, “divulgava” os avanços das filmagens para toda sala.

O aluno Fábio (que ganhara do pai a coleção da *Recreio*), um dos maiores entusiasta da leitura do Harry Potter, solicitava muito material escrito para ler e um dia nos perguntou:

- Onde tem uma biblioteca pública aqui perto, professor?
- Por que, Fábio?
- Meu pai pediu para perguntar. Ele vai me levar, diz que eu gosto muito de ler e se ele comprar tudo que eu peço vai trabalhar só para isto!
- Legal! Vou indicar alguns lugares aqui perto que fazem o empréstimo de livros e dou os endereços a seu pai.

Muitas crianças manifestam o interesse de ter a lista.

- A CASA (ONG que frequentavam no contraturno) empresta livros, professor!
- Você pega livros emprestados, Mayara?
- Às vezes!
- Eu pego mais, professor!
- Como você sabe, Jaqueline?
- Por que eu vou quase todo dia na biblioteca, não é, Mayara?
- É verdade, professor!
- Eu nunca peguei, professor!
- Por que, Vinicius?
- Só tem coisas velhas lá!
- Não é verdade, professor, tem livros novos! O lugar é que é mal cuidado.
- Pelo menos é melhor do que aqui! Aqui é aquela bagunça!

Referiam-se a este espaço, a *biblioteca escolar*:

Impossível discordar das crianças. Tentamos por diversas vezes arrumar esse espaço, porém esbarramos em entraves burocráticos diversos, como não podermos nos desfazer do *acervo didático*, isto é, de livros didáticos, muitas vezes desatualizados, para termos espaço para colocar nas estantes novas obras. Outras vezes, esbarrávamos no desejo da direção de manutenção de obras de referência como a Barsa, de 1978.

Insistimos ao máximo para podermos transformar e adequar esse *espaço de leitura*, contudo não conseguimos ir além da retirada do lixo, de empilharmos cartilhas que não estávamos autorizados a descartar, de dar uma certa organizada na *bagunça* geral. Pouco avançamos, assim, em nosso desejo de criação de um espaço que fosse melhor que, por exemplo, o da ONG, que, por parecer *um ambiente velho*, já tinha dado demonstrações de que afastara um de nossos alunos!

A pergunta de Fábio sobre a biblioteca pública motivou-nos a mostrar outras possibilidades de frequentarem um local de leitura, além do escolar e da ONG. De qualquer modo, se esses outros locais estariam adequadamente preparados para satisfazerem suas necessidades, essa era uma dúvida que tínhamos. Reconhecíamos que a aluna Jaqueline já havia superado a necessidade de um local atrativo para conseguir seus livros. Contudo, a partir de nossa experiência com as Bibliotecas Interativas, em São Bernardo do Campo, sabíamos que um dispositivo adequado para receber crianças – e adultos, quando é o caso –, tem maiores chances de interessar, de atuar positivamente na mediação da leitura.

Conversamos com as crianças sobre os modos como eram realizadas nossas leituras na faixa etária em que eles se encontravam. Havíamos estudado em uma escola estadual que trancava os livros em uma sala de leitura para evitar que fossem *estragados* pelos alunos. Nossos pais não tinham recursos para comprar livros toda semana para nós, até que descobri a Biblioteca Municipal de Mogi das Cruzes, localizada no centro da cidade. Comecei a frequentá-la, com visitas quinzenais, ocasião em que podia pegar emprestados até dois livros!

Era um local bonito, imponente, porém nada convidativo de se frequentar. O desejo de ler e de conhecer era maior, contudo, o que permitia que superássemos o receio e continuássemos a ir. Frequentamos esse espaço por três anos, religiosamente! Ao entrarmos em uma escola chamada *Senai*, encontrarmos uma biblioteca digna do nome. Paramos de frequentar a Biblioteca Municipal e começamos a pegar os livros da escola. Por isso, dentre outras razões, reconhecíamos a importância de um espaço de leitura na escola,

compartilhávamos nossas preocupações e tentativas de superação do quadro cultural muitas vezes inibidor apresentado às crianças. Nesse sentido, havia lugares que elas frequentavam, como a unidade do Sesc Carmo, próximo às suas casas e que contavam com um bom espaço e acervos adequados. Poderiam aproveitar de tal oportunidade.

Terminada a leitura de *Harry Potter e as Relíquias da morte* trocamos o grupo que nos acompanharia na leitura. As crianças sentiram falta dessa última turma, pois, afinal, ela nos acompanhara por praticamente quatro meses! E os alunos que a constituíam haviam se tornado interlocutores constantes.

3.7.4 Preferências dos mediadores

“Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do atual.”

Walter Benjamin

Dissemos às crianças que leríamos um livro que havia nos emocionado e que desejávamos partilhar com eles e com a sala de outra professora que também havia se

emocionado muito com tal leitura. Tratava-se do livro *Marley & Eu*,⁵³ que não foi escrito especificamente para o público infantil, porém que acreditávamos dialogaria em muito com eles.

Devido ao enorme sucesso de venda, foi lançada uma versão do livro para crianças. Na verdade, tratava-se de um golpe mercadológico, que *simplificava o texto*, colocando problemas que nos pareciam ir em direção contrária a nossas propostas. Recusamo-nos, assim, a ler a versão *simplificada*, pois se postulamos que as crianças devam ser convidadas a entrarem no mundo da significação e suas implicações, reduzir um texto a palavras aparentemente *mais simples* não significava em momento algum possibilidade de penetração em processos de significação que o texto original propunha.

As crianças tinham em nós um interlocutor atento a suas conquistas e pronto para, além de ouvir, colaborar, quando possível, nas apropriações dos espaços sógnicos que realizavam. Era muito comum iniciarmos nossas aulas ouvindo relatos de locais que haviam visitado ou descrevendo coisas que achavam pertinente compartilhar com o grupo:

- Professor, eu a Mayara vamos ao Ginásio do Ibirapuera ver um jogo de vôlei!
- Quem vai jogar, Jaqueline?
- Acho que Brasil e Itália.
- Você quer dizer um time brasileiro e um italiano, né?

A aluna Mayara diz à Jaqueline:

- Eu não falei?
- O que você falou, Mayara?
- Eu disse à Jaqueline que o senhor sabe tudo o que acontece!
- Nem tudo, mas eu vou ao jogo no domingo, que é a final. Moro com um primo que adora vôlei e ele me pediu para ir com ele. Nunca estive lá no Ginásio do

⁵³ GRONGAN, J. **Marley & Eu**. Rio de Janeiro: Prestígio Editorial, 2006.

Ibirapuera, mas posso dizer que é bem animado! Como vocês acham que nós sabemos de tantas coisas?

- Por que você é professor! — responde Lucas.
- Nada a ver. Já tive vários professores. Eles não falavam disso! — arremata Willian.
- Então? Como vocês acham que eu fico sabendo de tantas coisas?
- Pelo jornal que você lê todos os dias!
- Muito bem, Felipe! O jornal é uma boa fonte de informações, utilizo bastante a internet e o rádio, quando venho para cá e volto para casa.
- Você não assiste televisão, NE, professor?
- Raramente.

Já havíamos realizado algumas intervenções com jornais, porém, mediante essa nova colocação, acreditamos que era a hora de sistematizarmos tal intervenção e compararmos diferentes jornais e suas finalidades. Em frente da escola há uma banca de jornais, muitas vezes frequentada pelas crianças para comprarem doces.

Durante uma dessas atividades a aluna Jaqueline mostra com todo entusiasmo que vai ao espetáculo de dança que viu na propaganda do jornal. Outros alunos dizem que também

irão. Verificamos que os shows acontecem apenas aos finais de semana e elas explicam que irão no domingo com o pessoal da CASA.

Quando chegamos à escola, precisamos descer do carro para abrir o portão. Ao lado do portão encontra-se a banca de jornais. Em uma manhã encontramos o aluno Fábio comprando doces, mas entre o pedido do doce e a entrega do troco, ele observa várias coisas na banca e faz algumas perguntas para o jornaleiro:

- A nova revista *Recreio* chegou?
- Ainda não.
- Tem o jornal *Valor Econômico*?
- Não, ninguém pede esse jornal aqui! Como você sabe dele?
- Meu professor explicou isso, mas eu nunca tinha reparado se tinha ou não.
- Não é este seu professor?
- Bom dia, Fábio! Bom dia, senhor!
- Bom dia, professor!
- Estava vendo se eu havia acertado?

Meio constrangido, ele argumenta:

- Aproveitei para perguntar!
- Está certo! Já disse para vocês que não devem aceitar tudo sem tomar certos cuidados quando podem pesquisar e comprovar.

O aluno se retira com seus doces e o jornaleiro nos dirige a palavra:

- Muitos alunos separam aqui e fazem muitas perguntas!
- Como o senhor sabe que são meus alunos?

- Chama a atenção da gente. Eu e minha esposa sempre perguntamos quem é o professor deles!
- Entendi.
- Bom trabalho, professor, se todos fizessem isso, minhas vendas seriam ótimas!
- Obrigado! Mas faço esse trabalho não só por suas vendas, mas que bom que isso o ajuda também!

Era a segunda vez que tínhamos uma pessoa externa ao ambiente escolar nos fornecendo dados de que os alunos estavam utilizando o que vivenciam na *rede de leitura* em situações extraclasse. Tal fato dava pistas de que estávamos no caminho correto.

Nossos alunos comentaram com seus antigos colegas de leitura da outra quarta série que estávamos lendo um livro muito interessante. A professora deles veio nos pedir o livro emprestado para ler para sua sala. Então, após a leitura do capítulo do dia, vinha um aluno da sala dela e levava o livro emprestado. Quando esse aluno retornava à sua sala com o livro, sempre era recebido com gritos de viva! Sinal inequívoco de que estavam gostando da leitura.

Estávamos pegando no armário o livro *Marley & Eu*, quando Felipe perguntou:

- É verdade, professor, que o Marley morre no fim do livro?
- Por quê?
- Minha vizinha tem esse livro e ela disse que ele morre.
- Veremos.
- Quantos anos tem sua vizinha, Felipe?
- 21.
- E o que ela achou quando você disse que estava lendo o livro?
- Nada!
- Como foi que assunto surgiu?

- Estávamos falando sobre o Fly, o cachorro dela. Daí eu comentei que a maioria dos labradores são amarelos, apesar de existirem pretos. Então, ela pediu para o irmão pegar um livro na casa deles. Quando ele trouxe, vi que era o *Marley & Eu*.
- Conversaram sobre o livro?
- Sim, foi por isso que ela falou que ele morre no final!

Nesse mesmo dia uma aluna da segunda série, que estava efetuando a leitura conosco falou que havia visto uma referência ao livro em uma revista de sua casa:

- Em qual revista você viu?
- Na *Favorita*!
- A revista chama-se *Favorita*?
- Acho que é!
- Não conheço! Mas comentou com sua mãe que estava lendo?
- Sim, e ela disse que o livro parecia bom! Na propaganda falavam que haviam sido vendidas milhões de cópias no mundo todo!
- Por isso vai virar um filme! O nome que damos a esse sucesso de vendas é *best seller*. Harry Potter é um outro exemplo.
- O que mais tinha na revista?
- Matérias contando o que irá acontecer nas novelas!
- Ah, professor, a revista devia ser *Minha Novela*!
- Deve ser, Jaqueline. Verifique em sua casa o nome da revista e amanhã diga para a gente!

A menina ter folheado a revista de novelas da mãe e ter conseguido chamar a atenção dela para a propaganda de um livro que estava anunciado no veículo foi algo que nos chamou a atenção. Até onde a atenção da mãe teria sido chamada para o livro se não fosse a intervenção da filha? Como teria sido para a mãe perceber que a filha dominava um conteúdo

que aparentemente não era escolar. Como foi ter sua atenção chamada para ouvir o resumo do que a filha havia lido até aquele momento?

Noutro dia, a menina confirmou a hipótese da Jaqueline. A revista chamava-se *Minha Novela*. E quando terminamos a leitura, a professora da quarta série com a qual havíamos lido os dois livros da série Harry Potter veio nos mostrar o exemplar comprado por um aluno seu. Pedimos para falar com o aluno na frente de nossa sala:

- Onde você comprou esse livro, Alexandre?
- Na *Livraria Saraiva*.
- Perto da Sé? (próxima à catedral da Sé há uma livraria dessa rede).
- Não! Na do *Shopping Center Norte*.
- Como você comprou?
- Pedi para minha mãe uma revista e, quando estávamos indo pagar, eu vi o livro e pedi a ela.
- E sua mãe?
- Falou que era interessante eu querer um livro! Expliquei que a professora estava lendo pra gente e que eu havia gostado!
- Vocês conhecem essa livraria do *Shopping Center Norte*?

Alguns alunos acenaram que sim, mas a maioria não conhecia, apesar de quase todos já terem ido ao referido shopping.

A leitura de *Marley & Eu* serviu para tratarmos de um assunto ainda muito delicado para alguns meninos: a demonstração de sentimentos, principalmente daqueles que poderiam ser associados com fraqueza, como o chorar por uma história, filme ou lembrança triste.

Dissemos para as crianças que havíamos nos emocionado muito com os últimos capítulos do livro e que, talvez, a leitura ficasse entrecortada. Sugeri que a outra professora efetuasse a leitura. Ela disse para a sala que não conseguiria, pois havia perdido sua cachorra

há poucos dias. Alguns alunos demonstraram surpresa por dois adultos não conseguirem se controlar por causa de um texto. Trabalhamos isso com eles, dizendo que as relações estabelecidas entre nós e nossos animais de estimação é algo que está acima de comportamentos muitas vezes vigentes em nossa sociedade. Dissemos para elas que até existem estudos tentando compreender tal fenômeno.

Ao lermos o capítulo em que o dono de Marley autoriza aplicar-lhe uma eutanásia, choramos. A outra professora e alguns alunos, também. Recuperados, perguntamos como se sentiam e por que haviam chorado. Sabíamos o motivo da professora (a perda recente de seu animal de estimação) e o nosso (medo de perder nosso animal de estimação). A maioria das crianças narraram que se lembraram de animais que haviam perdido. Questionamos os alunos que achavam um absurdo chorarmos quando lemos um livro. Perguntamos se após ouvirem o trecho ainda achavam um absurdo? Lucas deu um depoimento que nos encantou:

- Quando você falou que chorou, pensei não no animal de estimação do professor... ouvindo a história pensei na dor do dono de Marley de mandar matá-lo. E ouvir algumas crianças chorando aqui perto de mim foi me fazendo ficar triste também.
- Quem nem a música dos filmes, professores.
- Explique para a outra sala e para a professora o que você quer dizer com isso, Paula.
- Nós vimos que nos filmes, quando querem fazer as pessoas chorarem, colocam uma música triste e, às vezes, diminuem a iluminação do filme ou colocam alguém em *close*!
- Quando não fazem uma sessão de recordação, né, professor?
- Verdade, Fábio!
- Então ouvir alguém chorando perto de você teve essa função, Lucas? Te deixou mais sensível?
- Acho que sim!
- Demonstrar e sentir emoções não é negativo! O pior é ficarmos com uma sensação ruim por não compreendermos o que está acontecendo.

3.7.5 Percebendo as conexões e explicitando-as

“Quando alguém com a autoridade, digamos, de um professor, descreve o mundo, e você não se encontra nele, há um momento de desequilíbrio psíquico, como se você olhasse para um espelho e não enxergasse mais nada.”

Adrienne Rich

Sempre nos guiamos em nossa prática educativa evitando o desequilíbrio mencionado na epígrafe acima. Porém, com cuidado, houve vezes em que utilizamo-nos desse recurso, visando colocar à prova as expectativas e experiências de que as crianças lançariam mão para se readequar. Desse modo, sempre dentro de uma perspectiva de que elas eram sujeitos capazes de analisar o que seus parceiros de diálogo lhes ofereciam, lançávamos, com os devidos cuidados, desafios.

As crianças perguntaram se havia um outro livro do autor de *Marley & Eu*. Explicamos que sim, porém que o tempo que tínhamos até o término do ano não seria o suficiente para lermos o livro todo. Como, porém, o livro era uma seleção de crônicas, permitia uma leitura “fatiada”. Os alunos compreenderam esses termos e começamos a leitura de *Cachorros Encrenqueiros se Divertem Mais*.⁵⁴

⁵⁴ GRONGAN, J. **Cachorros Encrenqueiros se Divertem mais**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2008.

Selecionamos alguns textos que estavam contidos em *Marley & Eu*. A maioria das crianças reconheceu-os. Lemos diversos textos que não estavam na obra anteriormente lida. As crianças gostaram, mas sentiram um certo pesar ao saberem que não realizaríamos a leitura por completo. Diversas disseram que pediram o livro de presente de Natal.

Não tivemos como saber se todas as crianças que fizeram tal solicitação aos pais conseguiram ter o que queriam. Porém, só o fato de desejarem possuir um livro *de adulto*, de 295 páginas, que *desequilibrava* as expectativas dadas de *leitor infantil* e, ainda, que desejam o livro como presente natalino, foi para nós um grande indicador da importância da construção realizada ao longo do ano. Percebíamos claramente que os alunos haviam se apropriado da importância e das possibilidades da cultura escrita e, claro, não apenas pelo fato de desejarem possuir este e os outros livros lidos, mas por suas colocações e posicionamentos frente aos conteúdos simbólicos que envolviam a leitura e seus desdobramentos. As crianças haviam assumido uma postura de *protagonismo cultural*. Desejavam ter não apenas o livro; desejavam ler não apenas porque a leitura é “legal”, “prazerosa”, porque a intenção do professor foi boa ou o material fosse bonito. Não se tratava, pois, deste ou daquele fator isolado, havia uma somatória de fatores envolvendo o ato de ler. Acima deles, todavia, um aspecto se colocava: estavam em jogo os sentidos, processos complexos de significação – dos textos, da leitura... Deter o livro era pra essas crianças um meio de apropriação de contribuições simbólicas que os textos oferecem como potencialidade que se realiza somente com a colaboração dos leitores.

Nos últimos dias de aula a aluna Laura apareceu com o livro *Harry Potter e o Cálice de Fogo*:

- Olha, professor, eu comprei pelo catálogo da Avon!
- Quanto você pagou?
- Vinte reais! Tem também o *Marley & Eu*.

O aluno Michel participa da conversa:

- Eu vi no catálogo da minha mãe e pedi para ela comprar, mas ela falou que estava caro.

4 Conclusões

“A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais.”

Bakhtin

Se ler é um ato que mobiliza diferentes propriedades dos sujeitos, num movimento complexo e permanente de negociação de sentidos, o tratamento reticular para as questões de sua mediação, tendo em vista processos sociais de apropriação cultural é, talvez, forma indispensável para embasar ações educacionais e culturais visando tais objetivos.

A concepção da leitura como ato simbólico, de natureza reticular, que se constitui na cultura, levou-nos à criação de uma *rede de leitura*, como dispositivo educativo-cultural a ser desenvolvido com alunos nossos, de uma quarta série, de Escola Estadual da cidade de São Paulo, em que lecionamos.

A *rede de leitura*, nos moldes como a descrevemos, demonstrou ser um dispositivo essencial, tendo em vista processos sociais de apropriação de conhecimento e cultura, em quadros como aqueles em que atuamos e nos quais a experiência da escrita não é utilizada e vivida em suas múltiplas possibilidades pelos diferentes segmentos sociais. A rede foi capaz, assim, de propiciar a apropriação de diversas habilidades, competências, atitudes e valores em relação à leitura que alteraram a qualidade das relações e das representações das crianças com a escrita.

Ter o livro em mãos nunca foi uma situação suficiente para a apropriação de seus conteúdos. Mas muitos programas oficiais continuam usando simplesmente estratégia clássica de oferta de livros, fato que não significa gerar mecanicamente atos de leitura e, muito menos, a formação de leitores. Se nossa pesquisa comprova a importância da oferta de materiais de leitura às crianças e, mais ainda, a importância de elas terem condições de aquisição de alguns materiais extremamente significativos para elas, comprova também que o oferecimento do objeto livro necessita ser acompanhado de mediações indispensáveis aos processos de apropriação simbólica implicados no ato de ler e que são tanto de natureza individual, como social.

Nesse sentido é que afirmamos que a leitura é fenômeno sociocultural que acontece em rede, que coloca em cena interconexões a serem consideradas nos tratamentos a ela dispensados. Nesse sentido, as ações que envolvem sua apropriação necessitam tratá-la como tal, encontrando procedimentos adequados ao formato reticular que lhe é próprio. Trata-se, pois, de se colocar em campo uma pedagogia também reticular, que pensa de maneira complexa o fenômeno da aprendizagem e da construção dos sentidos; trata-se de se reinventar uma *pedagogia cultural*⁵⁵ como forma de superação de formatos simplistas e lineares que supõem existir uma relação direta entre os textos e os leitores, independentemente das mediações socioculturais.

As interconexões são desencadeadas a partir dos dispositivos nos quais ocorrem os processos de mediação cultural como os apresentados, neste caso em especial, a partir da criação de uma rede de leitura, com classe de alunos da quarta série. Evidentemente, poderíamos pensar em outros *espaços de leitura*, além da sala de aula: as bibliotecas escolares, as públicas e as salas de leitura, dentre outros. Conhecer os dispositivos, frequentá-los, partilhar suas possibilidades, avaliá-los, criticá-los, assumi-los é o primeiro passo para que ocorra a possibilidade de conexões. Não podemos esperar que alguém efetue conexões com aquilo que não conhece.

Muitas vezes as estratégias utilizadas por nós, ao longo do trabalho, tiveram de ser revistas ou adequadas às demandas do grupo. Podemos afirmar que um tratamento reticular como o proposto exige que o diálogo seja franco e que os componentes que estão na rede possam ajustar/adequar suas inserções no circuito conforme suas necessidades, anseios e às necessidades da construção em pauta.

Quando tratamos de significações não podemos acreditar que certos comportamentos sejam vistos como fonte única válida para encaminhamentos necessários. Ter alunos em silêncio, ouvindo uma leitura feita pelo professor não significa automaticamente que se apropriaram do silêncio como atitude afirmativa. O silêncio pode ser fruto de um temor de ser advertido ou mesmo um meio de se alienar do que é lido. Ao nos referirmos a diversos alunos que escutavam em silêncio as histórias lidas, bem como a outros que se manifestaram durante a leitura porque desejavam esclarecer dúvidas e apontar pontos de vistas, esperamos ter

⁵⁵ PERROTTI, E. **Pour une Pédagogie Culturelle**: La littérature d'enfant et l'enseignement au Brésil: de l'ambiguïté aux complexités. (texto apresentado em Seminário de Pesquisa, realizado em 2004, na Universidade de Sherbrooke, Canadá).

deixado claro que não há regras únicas, receitas a serem adotadas nas práticas de leitura nas redes.

Não podemos, então, por exemplo, acreditar que, em uma sala onde em dado momento a leitura é interrompida para esclarecimento e posicionamento do que é lido, temos uma atitude menos apropriada e compatível com a apropriação simbólica do que em sala onde impera um silêncio sepulcral. Na realidade, enquanto dispositivo a serviço da negociação e construção de sentidos, as redes exigem – além do silêncio – que haja debate, definição e redefinição permanente de estratégias – diálogo, em suma.

A instituição escolar tende a tratar determinados conteúdos e procedimentos de maneira dogmática e fechada, incompatível com as exigências do tratamento reticular e complexo. O temor das crianças da terceira série com que tivemos contato ao longo deste trabalho, ao pensarem que poderíamos interromper autocraticamente a exibição de um vídeo para pedirmos explicações, comentários sobre a obra, sinaliza-nos como vamos adotando certos comportamentos de modo tão automatizado e institucionalizado, sem questionamento do significado dos procedimentos, que crianças com quatro ou cinco anos de escolarização já têm incutida dentro delas a fala fechada da instituição: *não se pode jamais isto ou aquilo durante um evento cultural; alunos devem ser postos à prova após assistirem a um vídeo, lerem um livro*. E assim por diante...

Como as redes culturais têm como pressuposto maior a significação, tivemos muitas vezes de ressignificar dogmas, hábitos e comportamentos. E, nesse sentido, percebemos grande tranquilidade por parte dos alunos, os quais se mostraram, quase sempre, flexíveis, permeáveis a argumentos, quando bem fundamentados e coerentes. Encontramos, na realidade, mais resistências em alguns adultos que acompanhavam direta ou indiretamente a implementação da rede.

Alguns pais, por exemplo, nos questionaram, de forma às vezes contundente, se estávamos mesmo ensinando algo para seus filhos. Em função disso, percebemos, desde o início, que deveríamos ter uma interlocução permanente com os responsáveis para que a *rede de leitura* levantasse voo. As experiências passadas contam muito e podem atuar a favor ou contra processos que visam desenvolver a autonomia das crianças e formá-las como leitores.

Alguns membros do grupo de professores da escola também demonstraram resistências, ao se apegarem às práticas que dominavam ou questionando nossos

procedimentos. Sua maioria, no entanto, com o tempo, entendeu o que acontecia e muitos se tornaram parceiros na construção da *rede*. Eles próprios, a partir daí, apropriaram-se de diversos dispositivos culturais da cidade que não faziam parte de sua realidade.

A direção da escola foi fundamental nesse processo, apoiando-nos e auxiliando, quando possível. Contudo, como estamos em uma rede de ensino e caímos muitas vezes em emaranhados burocráticos, houve vezes em que não pudemos concretizar visitas a certos locais, disponibilizar certos materiais aos alunos e – mais grave – efetuar a adequação do espaço de leitura. Em um próximo passo?

Em conclusão, apesar das idas e vindas, dos percalços próprios dos processos de inovação, podemos assegurar que a *rede de leitura* desempenhou um papel educacional e cultural fundamental para as pessoas que dela participaram, crianças, jovens e adultos. Obviamente, os livros, os dispositivos culturais e as obras musicais que foram objeto de nossas considerações existiriam, como possibilidade, sem a rede. Sempre haverá crianças que se apropriam de conteúdos culturais sem estarem obrigatoriamente em *rede* como a criada por nós, ou seja, uma instância especialmente constituída visando a apropriação da escrita por grupos que encontram dificuldade em realizar tal objetivo sem esse apoio especialmente desenvolvido..

Todavia, ao avançarmos nessa proposta, pudemos perceber como a leitura, ao se articular à memória cultural, ganha novos contornos, renovando-se e ganhando um sentido que de outro modo não conseguiria ganhar. Utilizarmos e compreendermos as manifestações culturais, estarmos atentos aos significados que as crianças portam dentro de si, expressam, desde que abertos os espaços para tanto, foi fundamental para que novos sentidos e novos sujeitos se constituíssem, estabelecendo novas significações e novas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmos. E a *rede de leitura* desempenhou esse papel e mostrou-se como dispositivo promissor em relação aos fins que se destina.

Apropriar-se da memória cultural coletiva do grupo a que se pertence afigura-se, assim, como aspecto essencial dos processos de apropriação e criação cultural. Afinal quando as crianças iam avançando na compreensão e no uso dos dispositivos culturais percebendo-se parte desses locais, reconstruíam uma memória coletiva que por muitas vezes os excluem, negando-lhes pertencimento.

Apoiados nessa constatação e imbuídos da construção executada coletivamente, percebemos avanços dos membros da rede a ponto de, por iniciativa própria, as crianças, por exemplo, iniciarem outras tramas de significação. Nesse sentido, perceberam-se como agentes sociais, como sujeitos históricos capazes de intervir nos processos de significação e de transformação do mundo.

Nossa unidade escolar só atende da primeira à quarta série. Um professor da quinta série da unidade escolar vizinha, para onde vai a maioria de nossos alunos, procurou-nos para perguntar qual era nossa formação, se éramos formado em Letras. Segundo ele, os alunos que estavam recebendo – e que haviam sido nossos no ano anterior – apresentavam um nível de argumentação e participação surpreendentes e que, apesar de sua experiência, ele poucas vezes havia presenciado tais qualidades em turmas de quinta série. Talvez isso se explicasse por nossa formação, nossas relações com as palavras.

Tratamos em linhas gerais da *pedagogia cultural*, falamos de *nossa rede de leitura* referimo-nos, ainda que brevemente aos encaminhamentos e a questões correlatas. O professor disse que os alunos questionavam e queriam saber por que não ouviam mais histórias na quinta série; que eles comentavam sobre filmes lançados, perguntavam o que ele, o professor, estava lendo, quais seus cantores preferidos, se poderiam ouvir música na sala.

A preocupação que nos acompanhou sempre, durante o trabalho, ou seja, as ações da *rede de leitura* face à falta de continuidade dos processos educativos, às rupturas que as mudanças de turma, de série, de grau, por falta de organicidade do sistema de ensino, produzem, estavam, assim, se colocando ali, concretamente com a vinda do professor. Por outro lado, quem sabe, não seria esse um novo passo a ser trilhado: o estabelecimento necessário de conexões com os professores das séries seguintes. Além disso, sem nenhuma dúvida, colocava-se a necessidade de expandir o trabalho, os resultados obtidos. Suas conclusões deveriam ser pensadas em termos de políticas públicas de educação e de cultura. Em outras palavras, as *redes de leitura* necessitam ser conhecidas, debatidas, estimuladas como dispositivo a ser incorporado às ações orgânicas que só as políticas públicas são capazes de promover na dimensão com que nos preocupamos. Em suma, a vinda do professor trouxe-nos questões novas, desafios novos a serem enfrentados por nós, educadores.

Do ponto de vista das crianças, aprendíamos ali que o questionamento é atitude constitutiva da apropriação. Avançávamos na formação de leitores. Dos hábitos, passando

pelo *prazer da leitura*, chegávamos à leitura como participação afirmativa na cultura, *ato de significação* realizado, segundo as perspectivas que nos movem, por *protagonistas culturais* em processos permanentes de construção e de reconstrução de si e do mundo em que vivem.

Referências

AMORIN, M. **Ciências Humanas e Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

_____. **Ciências Humanas e Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2007.

ARANTES, V. A. **Afetividade na escola alternativa teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editoria, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. Santos: Hucitec, 1979.

BEAUVOIR, S. **A mulher desiludida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: Magia e técnica arte e política**. 7. ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1996.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

CARVALHO, E. **Ética, solidariedade e complexidade**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

CATARINA, A. C. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CHACON, L. **Ritmo da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DAHL, R. **A fantástica fabrica de chocolate**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Matilda**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

D'ANGELO, M. **Arte, política e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DANIELS, H. **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 2. ed. Campinas: Papirus Editora, 1995.

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Érudit, Revue des sciences de l'éducation**. v. 23, n. 2, p. 371-393, 1997. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/031921ar>>. Acesso em: 25 nov. 2008.

FLAUBERT, A. **Madame Bovary**. São Paulo: Nova Cultura, 2002.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky & Bakhtin**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 26. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. 5 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GRONGAN, J. **Marley & Eu**. Rio de Janeiro: Prestígio Editorial, 2006.

_____. **Cachorros Encrenqueiros se Divertem mais**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2008.

HARRIS, T. L.; HODGES, R. E. **Dicionário de Alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISAIA, S. Contribuições da Teoria Vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da Educação. In: Freitas, M. (Org.). **Vygotsky um século depois...** Juiz de Fora: Editora da UFJF: 1998.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras v I e II**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

KAUFMAN, A. M. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KAUFMAN, A. M. et al. **Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. 5. ed. Campinas: Mercado de letras, 2002.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Mercado de letras, 2002.

KRAMER, S. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papyrus Editora, 1997.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LEWIS, M. **Alterando o destino por que o passado não prediz o futuro**. Campinas: Editora Moderna, 1999.

LOPES, E. **Fundamentos da lingüística contemporânea**. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MAIA, A. M. S.; LIMA, R. S. **Poesia é brincar com palavras**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MAIA, E. M. **No reino da fala**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MICHELELETTI, G. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MORENO, M. et al. **Conhecimento e mudança os modelos organizadores na construção do conhecimento**. Campinas: Editora Moderna, 1999.

MORIN, E. **Introduccion al pensamiento complejo**. Madrid: Gedisa Editorial, 1997.

_____. **A cabeça bem-feita repensar a reforma reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NICOLA, J.; INFANTE, U. **Como ler poesia**. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

NIDELCOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

OLMI, A.; PERKOSKI, N. **Leitura e Cognição uma abordagem transdisciplinar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

ORLANDI, E. **Discurso & leitura**. Campinas: Cortez Editora, 2001.

PENNEC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PEREIRA, A. K. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERROTTI, E. **Confinamento cultural: infância e leitura**. São Paulo: Summus Editorial, 1990.

PERROTTI, E.; PIERRUCINI, I. Saberes e fazeres na contemporaneidade. In: LARA, M.; FUJINO, A.; NORONHA, D. P. (Org.). **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Néctar, 2007. p. 47-96.

RIBEIRO, U. **Vida e paixão de Pandonar, o Cruel**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RODRIGUES, A. **Comunicação e cultura**. A experiência cultural na era da informação. Lisboa: Editora Presença, 1993.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula**. 2. ed. Campinas: Mercado de letras, 2002.

ROWLING, J. **Harry Potter e o enigma do Príncipe**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

_____. **Harry Potter e as relíquias da morte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

SOARES, M. Letrar é mais que alfabetizar. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 26 nov. 2000. (Entrevista). Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>> Acesso em: 25 jul. 2008.

_____. **Letramento um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 8. ed. Petrópolis, Vozes, 1996.

VASCONCELHOS, V. Zona de desenvolvimento proximal: A brincadeira na creche. In: FREITAS, M. (Org.). **Vygotsky um século depois...** Juiz de Fora: Editora da UFJF: 1998. p. 47-72.

VASCONCELHOS, V.; TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização**. 4. ed. São Paulo, Editora Ática, 1999.

ZUSAK, M. **A menina que roubava livros**. Porto Alegre: Intrínseca, 2007.