UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

Denísia Moraes dos Santos

**ALTERIDADE NOS RELATOS ORAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO:
LEITURA LITERÁRIA DE *O DIÁRIO DE ANNE FRANK***

VERSÃO CORRIGIDA

**SÃO PAULO
2018**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

Denísia Moraes dos Santos

**ALTERIDADE NOS RELATOS ORAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO:
LEITURA LITERÁRIA DE *O DIÁRIO DE ANNE FRANK***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de doutora em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Inês Batista Campos.

Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa

VERSÃO CORRIGIDA

**SÃO PAULO
2018**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S237a SANTOS, Denísia Moraes dos
Alteridade nos relatos orais de estudantes do ensino médio: leitura literária de O diário de Anne Frank / Denísia Moraes dos SANTOS ; orientadora Maria Inês Batista CAMPOS. - São Paulo, 2018. 277 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Programa Apoio ao Saber. 2. Interação discursiva. 3. Alteridade. 4. O diário de Anne Frank. 5. Círculo de Bakhtin. I. CAMPOS, Maria Inês Batista , orient. II. Título.

SANTOS, Denísia Moraes dos. Alteridade nos relatos orais de estudantes do ensino médio: leitura literária de *O diário de Anne Frank*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de doutora em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Inês Batista Campos.

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Inês Batista Campos

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

*A memória de meus pais,
Pedro e Noemia, mediadores da
leitura da vida.*

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, professora doutora Maria Inês Batista Campos, pela orientação deste trabalho, pela confiança durante todo meu percurso na pesquisa e pela compreensão nos momentos mais difíceis.

Aos membros da banca examinadora, professores Zilda Gaspar Oliveira de Aquino, Neide Luzia de Rezende, Rosineide de Melo, Andréa Gomes de Alencar, pela leitura e contribuições.

Aos professores Geraldo Tadeu Souza e Neide Luzia de Rezende, pelas valiosas sugestões no momento do exame de qualificação.

Aos funcionários do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, da Biblioteca da FFLCH-USP, pela gentileza diante das inúmeras solicitações.

À CAPES, pelo apoio financeiro à pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa Redes Bakhtinianas, Agildo Santos Silva de Oliveira, Nathália Rodrighero Salinas Polachini, Andréa Gomes de Alencar, Rita de Nazareth Souza Bentes, Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui, Carolina Fernandez Achutti, Denise Aparecida Telheiro Emerici, Débora Ribeiro, Elaine Hernandez de Souza, Mayra Pinto, pela aprendizagem compartilhada ao longo da pesquisa, pela amizade e inesquecíveis momentos de nosso convívio.

À amiga e colega de mestrado, Regina Braz Rocha, pela oportunidade de discutir as primeiras sementes do projeto de doutorado.

Aos diretores, professores e estudantes que participaram desta pesquisa nas dez escolas da rede pública estadual de ensino em Santo André, em especial, às coordenadoras, pelos gestos de apoio e pronta ajuda para que eu pudesse aplicar os questionários e realizar as entrevistas.

Às minhas queridas tias Ninice e Lau, pelas palavras que me incentivaram a acreditar que esse resultado seria possível.

Aos queridos amigos Antônio Raimundo, Cláudia Cantarin, Luiza Borghetti, Léa Miasato, Denise Serralha, por me acompanharem com sua amizade e apoio durante toda a trajetória desta empreitada.

Às crianças da minha vida, Letícia, Iago, Gabriel e Gael, que com apenas três anos de idade, todos os dias me ensina algo sobre o complexo universo da linguagem humana.

Em busca do outro

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousa mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é o outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada.

(Clarice Lispector)

RESUMO

SANTOS, Denísia Moraes dos. Alteridade nos relatos orais de estudantes do ensino médio: leitura literária de *O diário de Anne Frank*. 2018. 277 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, USP-SP.

Esta tese tem como objetivo analisar os relatos orais dos estudantes de 3ª série do Ensino Médio frente à leitura de *O diário de Anne Frank*, a fim de compreender as especificidades linguístico-discursivas encontradas a partir de uma obra advinda do *Apoio ao Saber* – programa de política educacional de leitura do Governo do Estado de São Paulo. Para essa tarefa, consideramos dois eixos temáticos que estão numa relação indissociável: Programa *Apoio ao Saber* e a experiência literária dos estudantes com uma obra advinda do programa. Duas questões nortearam a pesquisa: (i) Como a vivência literária do estudante pode ser recuperada pelas marcas linguístico-discursivas presentes em seus relatos orais? (ii) De que forma o Programa *Apoio ao Saber* permite o acesso a obras literárias que, quando mediado, pode contribuir de forma significativa para que o livro na mão do jovem possa tornar-se leitura? Para atender ao objetivo, foi necessário recorrer aos relatos orais dos estudantes sobre a obra mais procurada e lida do Programa *Apoio ao Saber* (2012-2013). O caminho para chegar aos relatos orais iniciou-se com uma pesquisa de campo focada em estudantes de 3ª série do Ensino Médio de dez escolas da rede pública estadual de ensino de Santo André, região do Grande ABC Paulista, zona metropolitana do Estado de São Paulo. A coleta de dados realizada nas escolas se deu por meio de questionário de natureza qualitativa e quantitativa com perguntas abertas e fechadas respondidas por 252 estudantes. A partir dos dados coletados no questionário, que apontavam para *O diário de Anne Frank* como a obra mais lida pelos estudantes, iniciou-se uma série de entrevistas coletivas com os jovens que leram a obra. Por meio dessa trajetória metodológica, foi possível organizar o *corpus* oral e escrito constituído pelos relatos dos estudantes. A fundamentação teórica deste trabalho centra-se na perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin e o Círculo, em especial, nos conceitos de *interação discursiva*, *enunciado concreto*, *alteridade*, *auto-informe-confissão* e *cronotopo do autor e do leitor*. Conclui-se que três especificidades linguístico-discursivas encontradas nos relatos orais dos estudantes foram preponderantes na condução do jovem à leitura de *O diário de Anne Frank*: (i) a mediação social como constituinte da relação estudante e obra literária; (ii) a relação alteritária entre o “eu” (estudante leitor) e o “outro” (ora nas figura do mediador social, ora na figura dos herói na esfera da literatura); (iii) os discursos que atravessam e engendram *O diário de Anne Frank*, nos anos da década de 1940, relacionam-se à temática da intolerância humana e se assemelham aos discursos que atravessam o contexto sócio-histórico-cultural do jovem da quase segunda década do século XXI. Oferecer ao estudante de Ensino Médio acesso à obra literária representou um acerto no ponto de partida. Entretanto, o caminho que conduz o estudante ao ponto de chegada, ou seja, a leitura que produz significados e constrói sentidos, exige dos programas de leitura ações que considerem o *outro* como elemento constituinte da relação estudante e obra literária. Não há uma resposta universal para o caminho que vai conduzir um jovem à leitura, mas, sem dúvida, na relação entre estudantes e obras literárias haverá sempre a voz do *outro* presente. E é essa voz do *outro* que precisa ser ouvida pelas políticas educacionais de leitura.

Palavras-chave: Programa *Apoio ao Saber*. Interação discursiva. Alteridade. *O diário de Anne Frank*. Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT

SANTOS, Denísia Moraes dos. Alterity in the Oral Reports of High School Students: Literary Reading of *The Diary of Anne Frank*. 277 p. Doctoral Thesis. Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences. University of São Paulo. São Paulo, 2018.

This thesis aims to analyze the oral reports of High School students in front of the reading of *Anne Frank's Diary* in order to understand the linguistic-discursive specificities found in a work from the Support to Knowing - educational policy of the State of São Paulo. For this task, we consider two thematic axes that are in an inseparable relation: Support to Knowledge Program and the literary experience of the students with a work coming from the program. Two questions guided the research: (i) How can the student's literary experience be recovered by the linguistic-discursive marks present in his oral reports? (ii) How does the Support to Knowing Program allow access to literary works that, when mediated, can make a significant contribution so that the book in the young person's hand can become reading? To meet the objective, it was necessary to resort to the students' oral reports about the most sought and read work of the Support to Knowledge Program (2012-2013). The way to get to the oral reports began with a field research focused on high school students of ten high schools in the state public school of Santo André, Grande ABC Paulista region, metropolitan area of the State of São Paulo. The data collection performed in the schools was done through a qualitative and quantitative questionnaire with open and closed questions answered by 252 students. From the data collected in the questionnaire, which pointed to *Anne Frank's Diary* as the work most read by the students, a series of collective interviews with the young people who read the work began. Through this methodological trajectory, it was possible to organize the oral and written corpus constituted by the reports of the students. The theoretical basis of this work focuses on the dialogical perspective of Bakhtin's language and the Circle, especially on the concepts of *discursive interaction*, *concrete statement*, *alterity*, *self-report-confession* and *chronotope of the author and the reader*. It is concluded that three linguistic-discursive specificities found in the oral reports of the students were preponderant in the young person's conduction to the reading of the newspaper of Anne Frank: (i) the social mediation as constituent of the relation student and literary work; (ii) the alteritary relationship between the "I" (student reader) and the "other" (now in the figure of the social mediator, now in the figures of heroine in the sphere of literature); (iii) the discourses that traverse and engender *Anne Frank's Diary* in the 1940s relate to the theme of human intolerance and resemble speeches that traverse the sociocultural-cultural context of the young person in the near second decade of the 21st century. To offer the student of High School access to the literary work represented a correct starting point. However, the path that leads the student to the point of arrival, that is, reading that produces meanings and constructs meanings, demands from the reading programs actions that consider the other as a constituent element of the relation student and literary work. There is no universal answer to the path that will lead a young person to reading, but no doubt in the relationship between students and literary works there will always be the voice of the other present. And it is this voice of the other that needs to be heard through educational reading policies.

Keywords: Support to Knowledge Program. Discursive interaction. Otherness. Anne Frank's Diary. Bakhtin Circle.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Edições do Programa <i>Apoio ao Saber</i>	34
Tabela 2 – Primeira edição do <i>Apoio ao Saber</i> - 2009 (Ensino Médio)	36
Tabela 3 – Segunda edição do Programa <i>Apoio ao Saber</i> - 2010 (Ensino Médio)	37
Tabela 4 – Terceira edição do <i>Apoio ao Saber</i> – 2011/2012 (Ensino Médio)	37
Tabela 5 – Quarta edição do <i>Apoio ao Saber</i> – 2012/2013 (Ensino Médio)	38
Tabela 6 – SARESP – Médias de proficiência – Língua Portuguesa – Rede estadual	44
Tabela 7– Resultados do IDESP de 2008 a 2015	45
Tabela 8 – Escolas participantes na pesquisa de campo	66
Tabela 9 – Planejamento do questionário	67
Tabela 10 – Dados coletados na Escola 1	72
Tabela 11 – Dados coletados na Escola 2	73
Tabela 12 – Sessões de entrevistas com os estudantes leitores de <i>O diário de Anne Frank</i>	74
Tabela 13 – Convenções de transcrição	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Títulos recebidos pelos estudantes	68
Gráfico 2 – Leitura das obras	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto do logotipo do Programa <i>Apoio ao Saber</i>	29
Figura 2 – <i>O diário de Anne Frank</i> - Capa da edição que compôs o kit do <i>Apoio ao Saber</i>	39
Figura 3 – <i>Dom Quixote de la Mancha</i> - Capa da edição que compôs o kit do <i>Apoio ao Saber</i>	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário I - Questão 1 – Parte A	67
Quadro 2 – Grade de perguntas	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

DESA – Diretoria de Ensino de Santo André

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

GEDUSP – Grupo de Estudos do Discurso da USP

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IPL – Instituto Pró-livro

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PAS – Programa *Apoio ao Saber*

PROJETO NURC – Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE – Secretaria Estadual da Educação

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
 CAPÍTULO I	
Programa <i>Apoio ao Saber</i>: encontro dos estudantes com <i>O diário de Anne Frank</i>	28
 1.1 <i>Programa Apoio ao Saber</i>	29
1.1.1 Programas vinculados ao <i>Apoio ao Saber</i> :	
<i>Sala de leitura e Leituras do professor</i>	33
1.1.2 Das edições, da distribuição dos kits e dos critérios de seleção dos títulos	34
1.2 Programa <i>Apoio ao Saber</i> : <i>O diário de Anne Frank</i>	39
1.3 Indicadores de avaliação como motivadores dos programas de livros	
na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: Saresp e Idesp	43
 CAPÍTULO II	
<i>O diário de Anne Frank</i>: palavra na vida e na arte	47
 2.1 A situação extraverbal que engendrou o diário de Anne Frank	48
2.2 A palavra na mudança de esfera de circulação: do cotidiano para a literatura	52
2.3 Gênero discursivo: o diário	57
 CAPÍTULO III	
Percurso e percalços: relatos orais dos leitores de Anne Frank	60
 3.1 Rede pública estadual de ensino: Programa <i>Apoio ao Saber</i> em Santo André	61
3.1.1 Do planejamento do questionário e da tabulação dos dados coletados	66
3.2 Leitores de <i>O diário de Anne Frank</i>	71
3.3 Entrevistas coletivas: estudantes leitores de <i>O diário de Anne Frank</i>	73
3.4 Tratamento metodológico: do texto falado ao texto oral transcrito	76
3.5 O plano de análise do <i>corpus</i> da pesquisa	79

CAPÍTULO IV

Leitura literária: alteridade	83
4.1 A palavra do <i>outro</i> como constituinte no processo de interação discursiva	84
4.2 Enunciado concreto no campo da alteridade	87
4.3 Relação de alteridade: a correlação das categorias do <i>eu</i> e do <i>outro</i>	92
4.4 O leitor do auto-informe-confissão	97
4.5 O leitor na relação com o <i>outro</i> no campo cultura	100

CAPÍTULO V

Leitores de <i>o diário de Anne Frank</i>	109
5.1 Relatos orais no plano da identidade e da alteridade	110
5.2 O destinatário do discurso literário no espaço escolar	126
5.3 Os discursos que atravessam e engendram <i>O diário de Anne Frank</i>	129
5.4 A contrapalavra dos estudantes no Programa <i>Apoio ao Saber</i>	140

CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
-----------------------------	-----

REFERÊNCIAS	161
--------------------	-----

ANEXOS	169
---------------	-----

ANEXO A – Convenções de transcrição	169
ANEXO B – Transcrição das entrevistas (1-8)	170
ANEXO C – Solicitação de autorização para pesquisa	254
ANEXO D – Autorização da Diretoria de Ensino Região de Santo André para pesquisa nas escolas em 2015	256
ANEXO E – Autorização da Diretoria de Ensino Região de Santo André para pesquisa nas escolas em 2017	257
ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	258
ANEXO G – Questionário de pesquisa	259
ANEXO H – Termo de referência – <i>Apoio ao Saber</i> (2013-2014)	261
ANEXO I – Minuta Chamada Pública 2013	271

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa é resultado de uma inquietação que me acompanha desde que comecei a lecionar no Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede pública estadual do Estado de São Paulo, já há mais de vinte anos. É comum ouvir de professores e pais de alunos frases como “os alunos não gostam de ler”, “meu filho não se interessa por leitura”, “é preciso ler”, “ler é importante”. Nunca me senti à vontade em ouvir essas frases que me parecem estar muito longe daquilo que os alunos, na rede pública estadual de ensino, diziam-me quando eu os questionava sobre uma obra literária, não indicada por mim, ou por qualquer outro professor da escola, sobre a mesa deles. A pergunta era sobre o que os teria motivado a escolha de tal livro para leitura.

No início do ano de 2000, conheci o Projeto *Viagem Nestlé pela Literatura*, desenvolvido e coordenado por Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, assessora da divisão de orientação técnica da Prefeitura de São Paulo, Ana Maria Trinconi Borgatto, assessora pedagógica em escolas públicas e particulares e Terezinha Costa Hashimoto Bertin, assessora pedagógica em escolas públicas. Esse projeto de leitura que contou com o apoio de uma empresa privada mostrou-se uma iniciativa significativa no cenário da educação brasileira, especialmente no que se refere à contribuição para o estímulo e aperfeiçoamento do desempenho da capacidade leitora dos estudantes do Ensino Médio.

O *Viagem Nestlé pela literatura* circulou por todo o Brasil durante oito anos (2000-2008), oferecendo prêmios aos professores e estudantes participantes. Todos os anos inscrevia meus alunos e coordenava o projeto dentro da escola. Em 2009, dei início a uma pesquisa de mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) que teve como objetivo compreender, sob o ponto de vista da Análise Dialógica do Discurso, o processo de construção de sentidos em *Guia de receitas brasileiras* – texto premiado na primeira edição do Concurso Cultural *Viagem Nestlé pela Literatura* (1999).

A edição que teve como tema “A literatura e a vida nos 500 anos de Brasil” desafiou estudantes e professores a produzir um intertexto literário-cultural, utilizando cinco obras da literatura brasileira – *Cronistas do Descobrimento*, com textos de Pero Vaz de Caminha e Hans Staden, *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, *Fogo morto*, de José Lins do Rego e *Sentimento do mundo*, de Carlos Drummond de Andrade.

Na pesquisa de mestrado, isso significou examinar de perto o roteiro literário que movimentou o projeto em mais de seis mil escolas, públicas e privadas, no ano de 1999 e em

2000, fazendo estudantes saltarem da posição de “jovens sem interesse pela leitura” para “leitores com a condição de assinar o próprio texto literário”. Além do *Viagem Nestlé pela literatura*, vivenciei outros projetos/programas de leitura nas escolas em que lecionei, como o *Programa Nacional de Biblioteca da Escola* - PNBE (1997- suspenso até o momento), *Programa Apoio ao Saber* – PAS (2009 - suspenso até o momento). Esse último tornou-se alvo desta pesquisa.

O Programa *Apoio ao Saber* foi lançado em 2008 e implantado nas escolas da rede pública estadual ensino no Estado de São Paulo em 2009. Durante cinco anos, mobilizou a distribuição de 43,6 milhões de obras literárias aos estudantes de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de 729 mil exemplares aos professores.

O Programa *Apoio ao Saber* limitou-se à distribuição das obras literárias em kits compostos por três livros, contemplando narrativa curta, narrativa longa e poesia, para usar os termos do programa. A distribuição dos kits do programa era sempre feita no final do ano letivo. E quando as aulas retornavam, nos meses de fevereiro e março, quase não se ouvia de professores e de estudantes sobre o que havia acontecido com os livros que lhes foram entregues.

Não havia como cobrar do programa iniciativas voltadas para propostas de práticas didáticas como apoio aos professores, bem como atividades didáticas com as obras distribuídas aos estudantes, uma vez que o foco do programa estava direcionado para a distribuição de livros e o compartilhamento de leitura literária com familiares e amigos. Contudo, a distribuição dos kits literários dentro do espaço escolar permitia-me questionar os estudantes sobre o que haviam feito com os livros.

Deparei-me com turmas de alunos no Ensino Médio, em 2014, que diziam no início do ano letivo não ter mais o livro em casa, o que dificultava colocar em práticas as atividades didáticas que eu preparava para um trabalho de leitura com as obras que compunham os kits. Esse contexto do *Apoio ao Saber* provocou em mim um questionamento sobre o modo como o programa afirmava formar leitores sem ações que oferecessem suporte para a mediação de leitura do professor. A Política Educacional da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) levou-me a questionar se de alguma maneira havia mediadores envolvidos na relação do estudante com a obra literária.

Em 2014, dei início a esta pesquisa de doutorado que se insere nos estudos discursivos em Língua Portuguesa. Por essa razão, esta investigação está vinculada ao Programa de Pós-

Graduação em Filologia e Língua Portuguesa e à linha de pesquisa Linguística Aplicada do Português, que abriga as pesquisas transdisciplinares sobre procedimentos gramaticais, textuais e discursivos em diferentes contextos. Dentro dessa linha, insere-se um projeto maior, intitulado Letramentos, ensino, memória: análise dialógica do discurso, liderado pela professora doutora Maria Inês Batista Campos.

Muitas pesquisas discutiram a formação de leitores, caracterizando as contribuições e os impasses para os estudantes dentro de programas de política educacional de leitura. Dentre tais, destaco primeiramente dois trabalhos publicados na quarta edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2016), coordenada pela pesquisadora Zoara Failla e realizada pelo Instituto Pró-livro (IPL): (1) “Retratos da leitura no Brasil e as políticas públicas – fazer crescer a leitura na contracorrente – revelações, desafios e alguns resultados”, de José Castilho Marques Neto; (2) “Números e letras no mundo dos livros”, de Marisa Lajolo.

De acordo com Marques Neto (2016, p. 63), “há muito sabemos que apenas adquirir e distribuir livros não são medidas suficientes para superarmos a barreira da não leitura no país”. Prossegue ainda o autor, afirmando que “é certo que é preciso adquirir e renovar bibliotecas públicas e escolares de acesso público, mas apenas essa política não resulta, isoladamente e em escala nacional, em leitores”. Nesse estudo, o autor mostra como os programas de leitura quando descontinuados em contextos históricos desfavorecem a formação de leitores. Contudo, ele defende a ideia de que é necessário reforçar, reafirmar e exigir mais ainda o incremento das diretrizes, dos programas e das ações que se mostram eficazes para formar leitores, mesmo que essa indicação esteja ainda apenas nos indícios de uma pesquisa jovem que mal começou uma acumulação histórica de dados e conclusões.

Em “Números e letras no mundo dos livros”, Marisa Lajolo (2016) trata dos resultados estatísticos que apontam para o aumento de leitores no Brasil. Nesse contexto de aumento de leitores no país, a autora discute os resultados da pesquisa que mostra respostas para a seguinte questão: “Quem mais influenciou o hábito de leitura?”. Para conferir a produtividade dessa questão, Lajolo (2016) chama a atenção para a resposta que indica que 55% dos participantes da pesquisa dizem que se formaram leitores sozinhos, sem que ninguém influenciasse sua prática leitora.

De acordo com Lajolo (2016, p. 125), esse dado que a pesquisa registra – um grande coeficiente de leitores formados sem mediadores – “é pouco convincente”. Lajolo (2016, p. 125) ainda mostra que o resultado “vai na contramão do que registram biografias, romances,

depoimentos e documentos que povoam histórias de leitura”. Lajolo sustenta a ideia de que a mediação se faz necessária e questiona os dados apontados na pesquisa. O problema de forma alguma diminui a importância da pesquisa, e tampouco põe sob suspeita a veracidade dos dados levantados. Contudo, a autora destaca a necessidade de uma reflexão sobre os dados. Ainda existe muito a fazer para finalmente compatibilizar as distintas fontes estatísticas e permitir que os dados de cada pesquisa sejam articulados com os das demais fontes de informação.

Dentre os trabalhos que considero significativos em razão da temática tratada nesta tese – leitura literária frente às obras advindas do *Apoio ao Saber* – destaco o trabalho de Ramos (2013), *Dos documentos oficiais à sala de aula: uma proposta para a leitura de fruição no Ensino Médio*. Nesse estudo, a autora discute e analisa atividades propostas no *Caderno do Professor: Leitura e Produção de Texto* e no *Caderno do Professor: Literatura* – material de apoio para as aulas de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, na rede pública estadual de ensino em São Paulo.

Os cadernos apresentam atividades de leitura a partir de textos literários, advindos do *Apoio ao Saber* e do acervo da Salas de leitura. Contudo, Ramos (2013) observou que os professores encontram dificuldades em preparar aulas conforme a proposta das atividades desenvolvidas nos *Cadernos do Professor*. De acordo com a autora, “o material é utilizado como um livro didático, porque os professores consideram que as atividades já estão prontas, argumentando que não há necessidade de preparação prévia, ou ainda, que algumas delas estão fora da realidade” (p. 69-70).

No que diz respeito ao ensino da leitura de textos literários, considerando a dificuldade dos alunos, como têm revelado os resultados das avaliações externas como no Sistema de Avaliação Estadual (Saresp), Ramos (2013) mostra que a atuação do professor se faz necessária a fim de que os alunos tenham avanços que não conseguiriam ter sem auxílio para a leitura de textos mais complexos e extensos.

O princípio norteador do Programa *Apoio ao Saber* foi a ideia de que o estudante, ao ter acesso ao livro, pode levá-lo para casa e compartilhá-lo com a família. Nessa perspectiva, a escola cumpre o papel de favorecer o acesso à leitura literária para os estudantes e seus familiares. Contudo, de acordo com Ramos (2013), não foi o que aconteceu exatamente, num primeiro momento.

(...) como muitos alunos ainda não tinham formado um comportamento leitor, não souberam usufruir do que haviam recebido e muitos deles não valorizaram o material. Por outro lado, nem todo professor aproveitou a oportunidade para iniciar ou ampliar um projeto de leitura, para desenvolver ações que pudessem explorar o acervo, estimulando o aluno a ler literatura.

(RAMOS, 2013, p. 71)

A ideia da distribuição de livros como acesso ao saber é um princípio comum aos inúmeros programas de leitura dos governos federal e estadual no Brasil. Contudo, esse princípio, amplamente assumido pela política educacional brasileira, como tarefa cumprida na formação do leitor, é portador de aspectos sujeitos à discussão e à problematização. Embora a tarefa de oferecer acesso ao livro cumpra um papel fundamental na vida dos estudantes, ela não é suficiente para formar um leitor pleno, isto é, competente para leitura do texto e para a vida.

O caminho estabelecido pela política educacional para dar ao estudante acesso ao livro representa um passo significativo na vida do jovem da rede pública estadual, em especial, daqueles que tanto não possuem recursos para a compra de obras literárias como não estão inseridos em contextos familiares em que o livro é objeto de consumo. Contudo, esse é o ponto de partida, mas não de chegada. Para atingir o alvo maior, ou seja, o livro nas mãos do estudante sendo transformado em leitura, há necessidade de implementar ações no programa que envolvam as relações de mediação entre livro e estudante. A figura do professor é central como mediador entre estudante e texto literário.

O Programa *Apoio ao Saber* realizou uma tarefa importante ao oferecer ao estudante da rede pública acesso ao livro, mas deixou uma lacuna entre o estudante e uma obra literária. Neste estudo, consideramos o histórico de trabalhos que apontam para a necessidade de ações voltadas para mediação de leitura em programas de política educacional. Partindo desse enfoque, tratamos de mostrar nas relações da ordem do *eu-para-o-outro* e do *outro-para-mim*, como *outro* (o mediador) constitui a relação estudante e obra.

Uma outra vertente temática diretamente ligada a esta tese é a ideia de que propostas de práticas didáticas para professores como apoio ao trabalho com as obras advindas de programas de política educacional ou modelos de atividades didáticas para os estudantes possam ser uma saída possível para os impasses que criam a lacuna entre o estudante e a leitura literária. É importante enfatizar que esse não foi o nosso foco, uma vez que nos interessa a compreensão de que forma o *outro* como figura de mediador tem um papel constitutivo no processo literário, em especial, na mediação de leitura.

Na direção temática de propostas de práticas didáticas para os professores e de atividades didáticas para os estudantes existem inúmeros trabalhos, dos quais evidenciamos três. O primeiro encontra-se em *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”*, de Marta Passos Pinheiro. A pesquisa de Pinheiro (2006) trata da importância de se conhecer melhor a realidade das escolas, o dia a dia da sala de aula e da biblioteca escolar, as práticas de leitura desenvolvidas nesses espaços, os sujeitos envolvidos no processo de formação de leitores, as táticas e as estratégias desenvolvidas por esses sujeitos e as condições de possibilidade em que a leitura é realizada por eles.

Dentro do contexto apontado por Pinheiro (2006), compreendemos que embora produções de propostas de práticas didáticas aos professores e de atividades didáticas para os estudantes com obras advindas da política educacional possam ser uma saída para preencher a lacuna entre o estudante e a leitura literária, não devem ser vistas como modelos na dimensão da esfera escolar na medida em que a singularidade do sujeito, do espaço e do tempo parecem exigir questões didáticas que lidem com grupos heterogêneos. Street (2014) discutindo o futuro das ações que envolvem o campo do letramento e, aqui, parece possível incluir letramento literário, mostra que será “necessário aplicar métodos etnográficos e as teorias sobre cultura e mudança aos diferentes letramentos praticados e vivenciados por pessoas de diferentes *backgrounds* sociais e culturais” (p. 59-59). Essa mudança implica desenvolver respeito por essa variedade, em vez de tentar impor um modelo único, uniforme e ‘autônomo’ sobre a prática local.

A segunda pesquisa é fruto da tese intitulada *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*, de Gabriela Rodella de Oliveira. O trabalho de Oliveira (2013) demonstra o modo de funcionamento das recentes práticas na escola. A autora mostra que há uma tensão existente entre os estudantes e a leitura dos livros requisitados pela escola causada pela obrigatoriedade, pelas dificuldades encontradas de ordem linguística ou de inteligência e pelos prazos e avaliações implicados nessas atividades. Os resultados apontados por Oliveira (2013) mostram que há uma demanda por uma mediação adequada para a leitura dos livros indicados pela escola.

A terceira pesquisa relevante no contexto que trata de práticas e atividades didáticas para leitura literária é o estudo de William Roberto Cereja em *Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. A proposta de Cereja (2005) é marcada pelo diálogo entre textos de diferentes épocas, autores, línguas e culturas, alunos e professores. Esses sujeitos estariam

mergulhados na possibilidade de compreender o passado e o presente, ou a presença do presente num texto de outra época.

Embora consideramos ser o estudo Cereja (2005) um caminho possível para lidar com a lacuna deixada pelo Programa *Apoio ao Saber*, compreendemos que há necessidade de uma compreensão maior na dimensão dos sujeitos envolvidos no processo de leitura literária dos estudantes. Isso significa perceber de que forma o *outro* (que se reveste de muitas faces, como o governo, a gestão pedagógica do programa, o pai, a mãe, os irmãos, os amigos, os professores) pode de fato preencher a lacuna entre o estudante e a obra literária.

Como forma de compreender como os sujeitos (estudantes e mediadores de leitura) estabeleceram relações a partir da obra *O diário de Anne Frank*, pretendi acrescentar aos estudos aqui já citados os aspectos alteritários revelados nos relatos orais dos estudantes que vivenciaram a leitura de Anne Frank.

Os sujeitos/estudantes leitores de *O diário de Anne Frank* estão situados em determinado lugar, tempo e cultura específicos. Nesse contexto sócio-histórico-cultural, em que a literatura é inseparável do campo da cultura, as relações de alteridade constituem o processo que impulsionou os jovens à leitura do diário da menina Anne Frank. O *outro* como elemento constituinte da relação estudante e obra literária reveste-se da voz do sujeito mediador social de leitura, da voz do estudante na política educacional, da voz do herói na arquitetônica do mundo estético, da voz dos discursos que engendraram o diário de Anne Frank, principalmente, o discurso da intolerância humana.

Considerando que o Programa *Apoio ao Saber* não explicitou a figura do professor como mediador de leitura, esta pesquisa partiu da **hipótese** de que se houve leitores da obra *O diário de Anne Frank* é porque a mediação social tanto constituiu a relação estudante e obra literária, como também conduziu o jovem à Anne Frank, transformando o acesso ao livro em leitura propriamente dita.

No conjunto dos textos do pensamento bakhtiniano, como se verá, estão contempladas concepções teóricas que atravessam as obras do Círculo e permitem compreender com maior propriedade posicionamentos dos sujeitos/leitores. Dentre os conceitos teóricos, destacam-se *interação discursiva, enunciado concreto, alteridade, auto-informe-confissão, cronotopo do autor e do leitor*. Além desse recorte teórico, foram considerados textos de diferentes autores que discutem o pensamento bakhtiniano, como C. A. Faraco (FARACO, 2009), B. Brait

(BRAIT, 2008), S. Kramer (KRAMER, 2007), M. Amorim (AMORIM, 2004), W. Geraldi (GERALDI, 2007).

Esta tese tem como **objetivo** analisar os relatos orais dos estudantes de 3ª série do Ensino Médio frente à leitura de *O diário de Anne Frank*, a fim de compreender as especificidades linguístico-discursivas encontradas a partir de uma obra advinda do *Apoio ao Saber* – programa de política educacional de leitura do Governo do Estado de São Paulo. Considerou-se relevante compreender a trajetória de leitura literária de jovens que receberam em mãos livros do *Apoio ao Saber*. Esses estudantes se posicionaram em relações de alteridade, tornando-os um pouco mais autores de suas vidas.

A partir da construção do objeto, foram formuladas **duas questões** para nortear a pesquisa: (i) Como a vivência literária do estudante pode ser recuperada pelas marcas linguístico-discursivas presentes em seus relatos orais? (ii) De que forma o Programa *Apoio ao Saber* permite o acesso a obras literárias que, quando mediado, pode contribuir de forma significativa para que o livro na mão do jovem possa tornar-se leitura?

Com o foco direcionado para essas duas questões, demos início a análise do objeto de pesquisa construído: os relatos orais dos jovens estudantes de Ensino Médio de duas escolas estaduais de Santo André. Para rastrear a memória desse objeto, foram estabelecidos **dois objetivos específicos** que refletem a própria organização deste trabalho:

- (i) analisar as especificidades linguístico-discursivas encontradas nos relatos orais dos estudantes frente à leitura de *O diário de Anne Frank*;
- (ii) compreender como o programa de leitura do Governo do Estado de São Paulo pode oferecer aos estudantes não apenas uma forma de acesso ao livro, mas um caminho que de fato os conduza à leitura literária.

Essa investigação se inscreve em uma abordagem sócio-histórica, fundamentada no pensamento bakhtiniano sobre interações que envolvem o *eu* e o *outro*. **Justifica-se**, primeiramente, por pretender investigar os sentidos e os valores que conduzem os jovens estudantes de Ensino Médio à leitura de obras advindas de programas de política educacional. Em segundo lugar, como uma resposta aos relatos orais dos estudantes, os resultados aqui apresentados pretendem mostrar uma saída possível para que o programa de leitura do governo do Estado de São Paulo possa significar ao estudante mais do que acesso a um livro na mão. As ações planejadas por programas de leitura não podem deixar de lado uma escuta atenta do estudante que fala de um lugar, tempo e cultura específicos.

Esta tese está organizada em cinco capítulos que refletem a própria constituição da pesquisa. No primeiro, “Programa de leitura *Apoio ao Saber*: encontro dos estudantes com *O diário de Anne Frank*”, além de descrever o histórico da distribuição dos títulos oferecidos pelo programa nas escolas da rede pública estadual de ensino em Santo André, mostro como a obra *O diário de Anne Frank* adquiriu relevância no programa e nesta pesquisa. Essa delimitação permitiu descrever e observar quais foram os fatores que nortearam o critério de seleção das obras literárias e o processo de deslocamento do gênero diário de uma esfera de circulação para outra, ou seja, do cotidiano para literatura universal.

No segundo capítulo, “*O diário de Anne Frank*: palavra na vida e na arte”, demonstro como o diário da menina de 13 anos deslocou-se de uma esfera de circulação para outra quando foi colocado em outro contexto, ou seja, na esfera da literatura clássica.

Em “Percurso e percalços: relatos orais dos leitores de Anne Frank”, dediquei-me à apresentação da metodologia seguida para a coleta dos dados e a forma de tratamento da materialidade encontrada no campo de pesquisa: respostas dos estudantes ao questionário e relatos orais obtidos por meio de entrevistas coletivas, gravados em áudio e transcritos.

No quarto capítulo, “Leitura literária: alteridade”, a partir da concepção dialógica de linguagem do pensamento bakhtiniano, discuti os conceitos de *interação discursiva*, *enunciado concreto*, *alteridade*, *auto-informe-confissão* e *cronotopo do autor e do leitor*. Esse recorte teórico permitiu compreender aspectos das especificidades linguístico-discursivas encontradas nos relatos orais dos estudantes com respeito à leitura da obra *O diário de Anne Frank*, levando em consideração: (i) a palavra do outro como constituinte no processo de interação discursiva; (ii) o enunciado concreto no campo da alteridade; (iii) a correlação das categorias do *eu* e do *outro*; (iv) o leitor do relato auto-informe-confissão; (v) o leitor na relação com o *outro* no campo cultura.

No quinto e último capítulo desta tese, “Leitores de *O diário de Anne Frank*”, apresento a análise e a interpretação dos relatos orais dos estudantes. O material gravado em áudio e transcrito encontra-se nos anexos deste trabalho. A análise levou em consideração três eixos temáticos: (i) a leitura literária dos estudantes frente à obra *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank, Editora Best Seller, 2013 – obra que compôs o kit da quarta e última edição do Programa *Apoio ao Saber* (2012-2013); (ii) o interesse dos jovens leitores pelo gênero diário; (iii) a palavra dos estudantes frente ao *Programa Apoio ao Saber*. A partir desses eixos temáticos, colocamos em evidência as seguintes especificidades linguístico-discursivas encontradas: a

leitura literária no plano da alteridade; o destinatário do discurso literário no espaço escolar; os discursos que atravessam e engendram *O diário de Anne Frank*; a voz dos estudantes no Programa *Apoio ao Saber*.

Por fim, em minhas considerações finais, retomo a tese, o objetivo e as questões de pesquisa, para concluir que três especificidades linguístico-discursivas encontradas nos relatos orais dos estudantes foram preponderantes na condução do jovem à leitura de *O diário de Anne Frank*:

- (i) a mediação social como constituinte da relação estudante e obra literária;
- (ii) a relação alteritária entre o *eu* (estudante leitor) e o *outro* (ora na figura do mediador social, ora na figura do herói na esfera da literatura);
- (iii) os discursos que atravessam e engendram *O diário de Anne Frank*, nos anos da década de 1940, relacionam-se à temática da intolerância humana e se assemelham aos discursos que atravessam o contexto sócio-histórico-cultural do jovem da quase segunda década do século XXI.

Oferecer ao estudante de Ensino Médio acesso ao livro representou o ponto de partida do programa *Apoio ao Saber*. Entretanto, o caminho que conduz o estudante ao ponto de chegada, ou seja, a leitura literária que produz significados e constrói sentidos, exige dos programas ações que considerem o *outro* como elemento constituinte da relação estudante e obra, o *outro* na voz do sujeito mediador, o *outro* na voz do estudante na política educacional, o *outro* na arquitetônica do mundo estético (herói), o *outro* nos discursos que engendram uma obra.

Não há uma resposta universal para os aspectos sócio-históricos-culturais que determinam o caminho que vai conduzir um jovem à leitura literária, mas, sem dúvida, na relação entre estudantes e livros haverá sempre a voz do *outro* presente. E é essa voz do *outro* que precisa ser ouvida pelas políticas educacionais de leitura. As práticas sociais exigem, cada vez mais, um indivíduo que desenvolva competências várias – dentre elas a da leitura proficiente – para dar conta das exigências de sociedades letradas. Contudo, as pesquisas aqui citadas com foco na formação do leitor apontam para carência do que se considerou nesta tese como parte constitutiva da relação estudante e obra literária: o mediador.

CAPÍTULO I

PROGRAMA APOIO AO SABER: ENCONTRO DOS ESTUDANTES COM O DIÁRIO DE ANNE FRANK

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido.

Marcel Proust (2011, p.9)

Este capítulo apresenta o contexto sócio-histórico do Programa de leitura da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP, o *Apoio ao Saber* (2009-2015), que distribuiu cerca de 43, 6 milhões de exemplares de obras literárias aos estudantes da rede pública estadual do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos – EJA. O programa teve como objetivo formar leitores, incentivar a leitura de obras de grande valor cultural e literário e assegurar o acesso a obras clássicas e/ou contemporâneas de autores consagrados aos alunos e professores. O foco da pesquisa direcionou-se para a atuação do Programa *Apoio ao Saber* em unidades de Ensino Médio, localizadas em Santo André, cidade da região do Grande ABC Paulista.

A primeira seção, “Programa *Apoio ao Saber*”, descreve o lugar que o *Apoio ao Saber* ocupou na política educacional de leitura da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, os projetos vinculados, o processo de seleção e a distribuição dos títulos que compuseram os kits literários entregues aos estudantes.

Na segunda seção, “Programa *Apoio ao Saber: O diário de Anne Frank*”, há uma reflexão sobre como a obra de Anne Frank – livro que compôs o kit destinado ao estudante de 1ª série do Ensino Médio na quarta e última edição do programa (2012-2013) – adquiriu relevância nesta pesquisa e constituiu os relatos orais dos estudantes de Ensino Médio frente à leitura literária. *O diário de Anne Frank* foi o livro mais procurado dentre as obras que compuseram os kits da quarta e última edição do *Apoio ao Saber* – Kit (A) (*Boa companhia*, *Haikai*, de vários autores, Cia das Letras, 2013, *Lendas brasileiras*, de Luis da Câmara Cascudo, Global Editora, 2013, *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, tradução e adaptação de Ferreira Gullar, Editora Revan, 2013,); Kit (B) (*Melhores poemas de Cecília Meireles*, seleção de Maria Fernanda, Global Editora, 2013, *Pomba enamorada ou Uma história de amor e outros contos escolhidos*, de Lygia Fagundes Telles, L&PM, 2013, *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank, Best Seller, 2013).

Na terceira e última seção deste capítulo, “Indicadores de avaliação como motivadores dos programas de livros na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: Saresp e Idesp”, discute-se como os indicadores de avaliação influenciam os elaboradores de políticas e programas da Pasta da Educação do Governo do Estado de São Paulo.

1.1 Programa Apoio ao Saber

No Palácio dos Bandeirantes, edifício-sede do governador do Estado de São Paulo, em 14 de novembro de 2008, a Secretaria da Educação tornou público o evento que lançou o Programa *Apoio ao Saber*. Em 2009, o programa foi implantado nas escolas da rede pública estadual de São Paulo com o objetivo de doar aos estudantes livros de literatura, incentivar a leitura e favorecer a formação de leitores.

Em entrevista para o Portal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Secretário de Estado da Educação, Paulo Renato Souza, declarou que “é um projeto importante para formação de leitores, que ultrapassa os limites das escolas, tendo como agentes os próprios estudantes”¹.

Figura 1 - Foto do logotipo do Programa Apoio ao Saber

Fonte: Portal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

¹ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-do-estado-entrega-livros-dos-projetos-sala-de-leitura-apoio-ao-saber-e-leituras-do-professor/>>. Acesso em: 20 ago 2016.

Nesse logotipo do programa, identifica-se o uso de recursos visuais para estruturar um ponto de vista aspectual: “apoio ao saber”. As características da linguagem visual como, “mãos que se desprendem do mundo das letras carregando o globo terrestre” constrói a imagem de um “eu” que oferece apoio ao um “saber”. Essa ilustração do logotipo representa um procedimento argumentativo que reside na ideia de que política educacional de leitura do Governo do Estado de São Paulo ao destinar livros para doação aos estudantes oferece-lhes um saber.

A ideia de oferta de um saber alia-se a justificativa do programa de que, no mundo contemporâneo, a escrita tem presença massiva e permeia quase todas as relações sociais, desde as mais pessoais como cartas e bilhetes às mais formais como o registro da história, do conhecimento acumulado, das leis, dos contratos sociais e, também, de maneira expressiva a criação ficcional e utopias do ser humano.

De acordo com a gestão do *Apoio ao Saber*, o objetivo de formar leitores significa ampliar a inserção de pessoas no mundo letrado, abrindo-lhes oportunidade para o pleno exercício da cidadania, destacando três dimensões da vida em sociedade:

- (i) a perspectiva cultural, a fim de que tenha acesso às conquistas culturais da humanidade, vivenciando-as;
- (ii) a perspectiva política, com vistas à sua inserção na sociedade e seu desenvolvimento, enquanto cidadão;
- (iii) a perspectiva de formação para o trabalho, como instrumento de emancipação dos indivíduos e da sociedade humana.

A gestora do programa, Maria Aparecida Ceravolo Magnani, afirma que ao estabelecer uma política educacional, o Governo do Estado de São Paulo implantou outros programas e projetos com ênfase na formação de leitores: *Ler e Escrever*, *Diversificação Curricular do Ensino Médio*: Qualificação Profissional e Apoio à Continuidade dos Estudos, *Cultura é Currículo*, *Recuperação Intensiva dos alunos de 5ª série/6º ano a 8ª série/ 9ºano* e *Ensino Médio*, *Ativação das Salas de Leitura*, *Mediação e Linguagem*, entre outros.

Dentre tais projetos da SEE-SP, há um que nos chamou a atenção por abordar a questão da mediação de leitura. Trata-se do *Mediação e Linguagem*, criado em 2014, ano em que não houve mais a distribuição dos kits literários do *Apoio ao Saber* aos estudantes. O projeto tem o objetivo de oferecer apoio ao desenvolvimento do Currículo aos professores de Língua Portuguesa e, também, àqueles que trabalham nas Salas de Leitura.

De acordo com a gestão da SEE-SP, o Projeto *Mediação e Linguagem* apresenta sugestões para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, indo além em desdobramentos que permitem estimular, também, a participação de todos os alunos, por meio do uso dos recursos tecnológicos acessíveis para a produção de filmes, vídeos de animação e podcasts. Essas sugestões apresentam, como ponto de partida, a transposição da linguagem literária para a cinematográfica ou audiovisual, abordando temas diversos, incluindo os transversais.

As obras literárias do *Apoio ao Saber* são utilizadas nas atividades com vídeos de animação. Embora a iniciativa do Programa *Mediação e Linguagem* mereça destaque por impulsionar leituras de obras do *Apoio ao Saber*, por meio de mediação, não observamos o alcance desse projeto nas escolas em que a pesquisa de campo foi realizada. A ideia de mediação de leitura ainda precisa ser desenvolvida com maior abrangência na rede estadual de ensino a fim de constituir as ações que promovam de fato a formação do estudante leitor.

O Projeto *Mediação e Linguagem* conta com a orientação do professor aos alunos. Contudo, constatei que muitos dos professores precisam de mediação para que as ações do projeto possam ser efetivadas. Não procuramos delinear a dimensão desse projeto em razão de não ser esse o nosso foco na pesquisa. Porém, constatamos que a gestão dos programas de livros da SEE-SP tem ciência da necessidade de mediação de leitura para efetivação dos programas de livros.

A tarefa de formar leitores, segundo a gestora do Programa *Apoio ao Saber*, constitui-se em enorme desafio para a Educação. Para a gestão, “essa tarefa transcende a aprendizagem da decodificação de textos. Só se completa com a capacidade do leitor de atribuir sentidos aos textos, estabelecendo vínculos entre linguagem e realidade”.²

Os livros foram distribuídos nas escolas com a justificativa de que a formação do gosto pela leitura requer dos educadores o compromisso com uma prática pedagógica que entenda a escola como o espaço privilegiado para a formação de leitores, como o espaço onde professores e alunos tenham acesso à diversidade de textos e sejam, a um só tempo, sujeitos e parceiros de vivências de diferentes jeitos de ler, escrever, contar e ouvir histórias, com liberdade e imaginação.

Embora o Projeto do Programa *Apoio ao Saber* tenha afirmado compromisso com uma prática pedagógica, os kits compostos por obras literárias não acompanharam práticas didáticas

² Termo de Referência do Programa *Apoio ao Saber* 2013, p. 3.

como apoio ao trabalho do professor na sala de aula. Verificou-se, entretanto, que foram introduzidas atividades de leitura, a partir de obras advindas do *Apoio ao Saber*, nos materiais de apoio para as aulas de Língua Portuguesa, – *Caderno do Professor: Leitura e Produção de textos* (São Paulo, 2010b) e *Caderno do Professor: Literatura* (São Paulo, 2010c). Os cadernos do professor constituem os materiais de apoio pedagógico do Programa *São Paulo Faz Escola*. Os professores da rede estadual de ensino recebem o caderno do professor como auxílio no preparo das aulas e no desenvolvimento de atividades com os alunos dentro das disciplinas de matemática, língua portuguesa, história, filosofia, química, física, biologia sociologia, inglês, geografia e educação física.

A pesquisa de Ramos (2013, p. 70) sobre a leitura de fruição e as propostas para realizá-la na rede estadual de ensino mostrou que os professores encontram dificuldades em preparar aulas conforme as propostas das atividades que integram tanto o *Caderno do Professor: Leitura e Produção de textos*, como o *Caderno do Professor: Literatura*. De acordo com a autora, faltam orientações mais precisas e práticas. Observou que “o material é utilizado como um livro didático, porque os professores consideram que as atividades já estão prontas, argumentando que não há necessidade de preparação prévia, ou ainda, que algumas delas estão fora da realidade” (p. 69-70).

No que diz respeito ao ensino da leitura de textos literários, considerando a dificuldade dos alunos, como têm revelado os resultados das avaliações externas como no Sistema de Avaliação Estadual (Saresp), Ramos (2013) mostra que a atuação do professor se faz necessária a fim de que os alunos tenham avanços que não conseguiriam ter sem auxílio para a leitura de textos mais complexos e extensos. Trata-se aqui de uma atuação docente no sentido de valorizar o meio cultural e as relações entre os indivíduos na trajetória de seu desenvolvimento.

O princípio norteador do Programa *Apoio ao Saber* foi a ideia de que o estudante, ao ter acesso ao livro, pode levá-lo para casa e compartilhá-lo com a família. Nessa perspectiva, a escola cumpriria o papel de favorecer o acesso à leitura literária para os estudantes e seus familiares. Contudo, de acordo com Ramos (2013), não foi o que aconteceu exatamente, num primeiro momento.

(...) como muitos alunos ainda não tinham formado um comportamento leitor, não souberam usufruir do que haviam recebido e muitos deles não valorizaram o material. Por outro lado, nem todo professor aproveitou a oportunidade para iniciar ou ampliar um projeto de leitura, para desenvolver ações que pudessem explorar o acervo, estimulando o aluno a ler literatura.

(RAMOS, 2013, p. 71)

A ideia da distribuição de livros como acesso ao saber é um princípio comum aos inúmeros programas de leitura dos governos federal e estadual no Brasil. Contudo, esse princípio, amplamente assumido pela política educacional brasileira, como tarefa cumprida na formação do leitor, é portador de aspectos sujeitos à discussão e à problematização. Embora a tarefa de oferecer acesso ao livro cumpra um papel fundamental na vida dos estudantes, ela não é suficiente para formar um leitor pleno, isto é, competente para leitura do texto e para a vida.

O caminho estabelecido pela política educacional para dar ao estudante acesso ao livro representa um passo significativo na vida do jovem da rede pública estadual, em especial, daqueles que tanto não possuem recursos para a compra de obras literárias como não estão inseridos em contextos familiares em que o livro é objeto de consumo. Contudo, esse é o ponto de partida, mas não de chegada. Para atingir o alvo maior, ou seja, o livro nas mãos do estudante sendo transformado em leitura, há necessidade de implementar ações no programa que envolvam as relações de mediação entre livro e estudante. A figura do professor é central como mediador entre estudante e texto literário.

1.1.1 Programas vinculados ao *Apoio ao Saber: Sala de leitura e Leituras do professor*

Criado em 2009 para oferecer aos estudantes um ambiente com acervo de livros e periódicos, o Programa *Sala de leitura*, de acordo com dados atualizados, em outubro de 2017, no Portal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, atende 604 municípios, 3143 escolas e 2, 3 milhões de alunos³.

O cenário que reflete salas de leitura arejadas e equipadas com mesas e cadeiras e um enorme acervo com livros, jornais, vídeos, DVDs, CDs, sendo coordenada por professores aptos para o trabalho com a leitura, aberta durante a semana nos três períodos de aulas (manhã, tarde e noite), não se estende a todas as escolas da rede pública estadual. Em algumas escolas da região de Santo André, encontrei salas pequenas e falta de professores para atender os estudantes nos três períodos (manhã, tarde e noite). Apesar de mais de três mil escolas estaduais já possuírem sala de leitura, ainda há um número significativo de escolas carentes desse espaço pedagógico de trabalho interdisciplinar para o incentivo à leitura e o apoio ao currículo escolar.

³ Dados disponibilizados em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/sala-leitura>>. Acesso em 23 abril 2018.

O outro programa vinculado ao *Apoio ao Saber* é o *Leituras do professor*. Foi criado em 2009, no mesmo período de implantação dos programas *Apoio ao Saber* e *Sala de leitura*. Assim como no *Apoio ao Saber*, o professor também recebeu kits compostos por obras literárias. Em 2010, a gestão pedagógica do *Apoio ao Saber* publicou no Portal da Secretaria da Educação que 243 mil professores da rede estadual haviam recebido os kits para levar para casa. A Pasta da Educação contou com 729 mil exemplares, o que resultou em um investimento de 3,8 milhões de reais. Os kits foram compostos com três títulos, sendo um de poesia, um de teatro e um de narrativa.

1.1.2 Das edições, da distribuição dos kits e dos critérios de seleção dos títulos

De 2009 a 2013 o Programa *Apoio ao Saber* desenvolveu e distribuiu nas escolas da rede pública estadual quatro edições dos kits literários: (Primeira: 2009; Segunda: 2010; Terceira: 2011-2012; Quarta: 2012-2013). A tabela, a seguir, sintetiza os dados obtidos sobre as quatro edições do programa.

Tabela 1 – Edições do Programa *Apoio ao Saber*

Legenda: EF – Ensino Fundamental / EM – Ensino Médio				
Edição /ano	Público-alvo	Quantidade	Estudantes atendidos	Orçamento
1ª /2009	EF, EM e EJA	10 milhões	3,3 milhões	R\$ 34 milhões
2ª /2010	EF, EM e EJA	10,6 milhões	3,5 milhões	R\$56, 1 milhões
3ª/2011-2012	EF, EM e EJA	12,2 milhões	3, 7 milhões	R\$ 71,8 milhões
4ª/2012-2013	EF, EM e EJA	10,8 milhões	3,5 milhões	R\$ 64 milhões
		43,6 milhões	14 milhões	R\$ 225, 9 milhões

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Na primeira edição do Programa *Apoio ao Saber*, não houve chamada pública. As obras selecionadas para compor os kits foram compradas em um pregão presencial 15/0837/08/05, publicado na página do *Diário Oficial*⁴. As duas empresas vencedoras foram Edições Escala

⁴ Página do Diário Oficial certificada pela Imprensa Oficial do Estado de São Paulo em 26/06/2009 12:23:21. N° de Série do Certificado: B995CB7A5B335433EAEAE468BF09C6D93C2D0BE6 [Ticket: 11202956] - www.imprensaoficial.com.br

Educacional Ltda. e Global Editora e Distribuidora Ltda. A seleção dos títulos foi realizada por uma equipe técnica da Cenp (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), da Secretaria de Estado da Educação.

De acordo com a gestora do *Apoio ao Saber*, houve chamada pública para seleção dos títulos, a partir da segunda edição, ocorrida em 2010⁵. Em entrevista publicada no Portal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ela declarou que foram considerados critérios como o desenvolvimento do autoconhecimento, do senso estético, da sensibilidade social, da responsabilidade para com a democracia e do compromisso para com o patrimônio histórico, cultural e ambiental.

Não obtivemos acesso aos documentos que constituíram o processo de seleção dos livros. A gestora do programa informou que, nos critérios de seleção dos títulos, foram levadas em consideração a relevância da obra e a qualidade da edição. Nos critérios de seleção dos títulos, que constam no Termo de referência do *Apoio ao Saber* -2013⁶, há um argumento que se baseia no cânone da literatura brasileira.

Oferecer livros clássicos para as crianças brasileiras já fazia parte das preocupações de Monteiro Lobato, pois, juntamente com suas criações, adaptava os clássicos, reforçando a importância dessas leituras na formação de nossos jovens. Os títulos literários indicados atendem aos critérios de serem obras clássicas ou contemporâneas de ficção, de autores canônicos ou consagrados, adequadas às séries e faixa etária a que se destinam, tanto quanto ao tema quanto ao nível de aquisição de linguagem e com qualidade literária.⁷

A “qualidade literária” – terminologia usada pelo Programa *Apoio ao Saber* – foi o principal critério usado para a seleção das obras durante as quatro edições do programa. Definir o que se entende por obras de “qualidade literária” remete a uma concepção vaga. Não pretendamos resolver essa questão posta durante toda a seleção dos títulos, já que não contei com estudos que estabelecem os critérios para seleção de livros infanto-juvenis para estudantes do Ensino Médio na rede pública estadual de São Paulo.

Os selecionadores dos títulos – equipe de profissionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, formada por técnicos do programa e professores de literatura brasileira e literatura estrangeira – consideraram, além da classificação por gêneros literários, compondo

⁵ As chamadas públicas referentes a edição de 2011 e 2013 encontram-se nos anexos desta tese.

⁶ O Termo de Referência do *Apoio ao Saber* 2013-2014 encontra-se nos anexos desta pesquisa.

⁷ Termo de Referência do *Apoio ao Saber* 2013-2014.

os kits com romance, conto ou narrativa teatral e poesia, apenas a divisão de livros sob o critério da faixa etária a que se destina.

De acordo com a declaração da gestora, Maria Aparecida Magnani, publicada na Imprensa Oficial⁸, “apenas a partir da avaliação dos resultados sobre as preferências dos estudantes quanto aos gêneros, temas e autores, poderá haver influência na seleção da coletânea”. Conclui a declaração afirmando que “a qualidade literária continuará a ser o principal critério de escolha”.

Dentre as razões que conduziram a seleção dos títulos da primeira edição do programa está a compra de obras de domínio público (ver Tabela 2), uma vez que representam um investimento financeiro com menor custo. As tabelas, a seguir, demonstram as quatro edições do *Apoio ao Saber* destinadas aos estudantes de Ensino Médio.

Tabela 2 – Primeira edição do *Apoio ao Saber* - 2009 (Ensino Médio)

Título	Autor	Editora	Público-alvo
80 anos de poesia	Mario Quintana	Editora Globo S/A	1º ano
Dom Casmurro	Machado de Assis	Edições Escala Educacional S/A	1º ano
Laços de família	Clarice Lispector	Editora Rocco Ltda	1º ano
Estrela da vida inteira	Manuel Bandeira	Editora Nova Fronteira	2º ano
Primeiras histórias	Guimarães Rosa	Editora Nova Fronteira	2º ano
Quincas Borba	Machado de Assis	Edições Escala Educacional S/A	2º ano
Bagagem	Adélia Prado	Editora Record	3º ano
Memórias póstumas de Brás Cubas	Machado de Assis	Edições Escala Educacional S/A	3º ano
As cem melhores crônicas brasileiras	Joaquim Ferreira dos Santos	Editora Objetiva	3º ano

Fonte: Tabela elaborada pela autora

⁸ Disponível para leitura em:

<https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2015/executivo%2520sec%2520i/fevereiro/03/pagnot_0003_4AGD1V9OIQN3JeBO4NVFQOIOFMC.pdf&pagina=III&data=03/02/2015&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=3>. Acesso em: 20 março de 2016.

Tabela 3 – Segunda edição do Programa *Apoio ao Saber* - 2010 (Ensino Médio)

Título	Autor	Editora	Público-alvo
Antologia poética	Manuel Bandeira	Nova Fronteira	1º ano
Morte e vida severina e outros poemas	João Cabral de Melo Neto	Objetiva	1º ano
Grande Sertão: Veredas	Guimarães Rosa	Nova Fronteira	1º ano
Antologia poética	Vinicius de Moraes	Cia das Letras	2º ano
Eles não usam Black-Tie	Gianfrancesco Guarnieri	Civilização Brasileira	2º ano
A hora da estrela	Clarice Lispector	Rocco	2º ano
Canto geral	Pablo Neruda	Bertrand Brasil	3º ano
Casa de bonecas	Henrik Ibsen	Veredas	3º ano
Os cem melhores contos do século	Ítalo Moriconi	Objetiva	3º ano

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Tabela 4 – Terceira edição do *Apoio ao Saber* – 2011/2012 (Ensino Médio)

Título	Autor	Editora	Público-alvo
O desejo de pintar	Charles Baudelaire	Noovha América	1º ano
Cantare histórias	José Alaécio Zamuner	Plêiade	1º ano
São Bernardo/ Caetés	Graciliano Ramos	Best Bolso	1º ano
Chão de vento	Flora Figueiredo	Geração Editorial	2º ano
A princesa que enganou a morte	Sonia Salerno Forjaz	Aquariana	2º ano
A menina que roubava livros	Markus Zusak	Intrínseca	2º ano
Ciclo da lua	César Borges	Plêiade	3º ano
Contos fantásticos do século XIX	Ítalo Calvino	Cia das Letras	3º ano
Madame Bovary	Gustave Flaubert	Nova Alexandria	3º ano

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Tabela 5 – Quarta edição do *Apoio ao Saber* – 2012/2013 (Ensino Médio)

Título	Autor	Editora	Público-alvo
Boa companhia – Haicai ou/	Vários autores	Cia das Letras	1º ano
Melhores poemas de Cecília Meireles	Seleção de Maria Fernanda	Global	
Pomba enamorada ou Uma história de amor ou/	Lygia Fagundes Telles	LP&M	1º ano
Lendas brasileiras	Luis da Câmara Cascudo	Global	
Dom Quixote de La Mancha ou/	Miguel de Cervantes Tradução de Ferreira Gullar	Revan	1º ano
O diário de Anne Frank	Otto H. Frank / Mirjam Pressler	BestBolso	
Nova reunião: 23 livros de poesia-vol.1 ou/	Carlos Drummond de Andrade	Best Seller	2º ano
Neruda para jovens	Pablo Neruda	Olympio	
O assassinato e outras histórias ou/	Anton Tchekhov	Cosac Naify	2º ano
A sombra do Cipreste	Menalto Braff	Global	
Incidente em Antares ou/	Érico Veríssimo	Cia das Letras	2º ano
A máquina do tempo	H. G. Wells Tradução de Bráulio Tavares	Objetiva	
Melhores poemas de Paulo Leminski ou/	Fred Goes e Álvaro Marins	Global	3º ano
Poemas para ler na escola	João Cabral de Melo Neto	Objetiva	
Quem tem medo de vampiros ou/	Dalton Trevisan	Ática	3º ano
Contos clássicos de vampiro	Vários autores	Hedra	
Admirável mundo novo ou/	Aldous Huxley	Globo	3º ano
O morro dos ventos uivantes	Emily Brontë Tradução de Ana Maria Chaves	Leya	

Fonte: Tabela elaborada pela autora

A quarta edição do *Apoio ao Saber* contou com um número maior de obras literárias. Ao todo foram selecionados 18 títulos para o Ensino Médio. Os kits foram compostos por três obras dentre poesia, teatro ou narrativa. Contudo, na composição havia a possibilidade de escolha de um ou outro título do mesmo gênero.

O foco desta pesquisa está voltado em especial para os títulos que compuseram os kits entregues aos estudantes de 1ª série do Ensino Médio: kit A (*Boa companhia*, *Haicai*, de vários autores, Cia das Letras, 2013, *Lendas brasileiras*, de Luis da Câmara Cascudo, Global Editora, 2013, *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, tradução e adaptação de Ferreira

Gullar, Editora Revan, 2013,); Kit B (*Melhores poemas de Cecília Meireles*, seleção de Maria Fernanda, Global Editora, 2013, *Pomba enamorada*, de Lygia Fagundes Telles, L&PM, 2013, *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank, Best Seller, 2013). No capítulo 2, explicitamos a metodologia que nos conduziu a seleção desses kits.

O *Apoio ao Saber* concluiu a última entrega dos kits nas escolas no final do ano letivo em 2013. Em 2014, professores e estudantes aguardaram a promessa de mais uma edição, que não pode ser cumprida em razão da suspensão do programa. Em 2015, o governo do Estado de São Paulo afirmou que suspendeu o programa temporariamente por falta de recursos financeiros. Várias editoras já haviam se cadastrado para a etapa de seleção de títulos cujo resultado estava previsto para ser divulgado em dezembro de 2013, o que não ocorreu. A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica informou a suspensão do programa de livros por meio de comunicado no Portal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

1.2 Programa *Apoio ao Saber*: *O diário de Anne Frank*

Dentre as obras distribuídas na quarta e última edição do *Apoio ao Saber* (2012-2013) – **Kit (A)** (*Boa companhia*, *Haikai*, de vários autores, Cia das Letras, 2013, *Lendas brasileiras*, de Luis da Câmara Cascudo, Global Editora, 2013, *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, tradução e adaptação de Ferreira Gullar, Editora Revan, 2013,); **Kit (B)** (*Melhores poemas de Cecília Meireles*, seleção de Maria Fernanda, Global Editora, 2013, *Pomba enamorada ou Uma história de amor e outros contos escolhidos*, de Lygia Fagundes Telles, L&PM, 2013, *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank, Best Seller, 2013) – a obra de Anne Frank adquiriu relevância nesta pesquisa em razão de essa obra ter sido a mais procurada pelos estudantes de 1ª a 3ª série do Ensino Médio.

Figura 2 – *O diário de Anne Frank*
Capa da edição que compôs o kit do *Apoio ao Saber*

No primeiro estágio da pesquisa de campo, obteve-se a colaboração de 252 estudantes de 3ª série de Ensino Médio nas respostas ao questionário de natureza qualitativa e quantitativa. 129 jovens responderam de modo afirmativo sobre o que leram dos kits do Programa *Apoio ao Saber* (2012-2013). Dentre tais estudantes, 79 haviam lido a obra *O diário de Anne Frank*. Embora esse número de leitores de Anne Frank fosse pouco representativo na amostra, observamos que nas dez escolas participantes era comum os estudantes que haviam lido pouco ou nada do kit (2012-2013) me questionarem sobre a possibilidade de o programa distribuir novamente a obra *O diário de Anne Frank*.

O interesse dos estudantes pela obra de Anne Frank me levou ao campo de pesquisa pela segunda vez em 2017. Iniciamos o trabalho com um questionário aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, turma 2017, de duas escolas estaduais em Santo André, para investigar se mesmo depois da suspensão do *Apoio ao Saber* ainda havia leitores de Anne Frank. Não só havia leitores de *O diário de Anne Frank* como a obra ainda despertava o interesse dos estudantes que não haviam lido. Dentre os 525 estudantes participantes, no segundo estágio da pesquisa, 229 jovens responderam no questionário que tinham interesse na leitura de Anne Frank. Identifiquei 47 jovens que haviam lido a obra depois da suspensão do Programa *Apoio ao Saber*.

Nos meses de novembro e dezembro de 2014, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo realizou uma pesquisa com aplicação de questionário *on-line*, dirigido apenas aos estudantes, que contou com a participação de cerca de 150 mil alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, com o objetivo de verificar quais livros os estudantes receberam, quais eles leram, o porquê da leitura, nota dada para os livros lidos e justificativa para essa nota.

Os estudantes indicaram o livro de sua preferência dentro de uma lista que incluía 50 títulos diferentes, entre nacionais e estrangeiros, de diversos gêneros. Diretores, professores e coordenadores não tiveram acesso ao questionário *on-line* de avaliação do Programa *Apoio ao Saber*. As respostas ao questionário foram tabuladas por técnicos da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e incluiu sete anos/séries estudantis: 7ª, 8ª e 9ª do Ensino Fundamental; 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

O questionário apresentou 13 questões de múltipla escolha que abrangem temas como distribuição do material nas escolas, variedade de títulos e gêneros preferidos. Segundo a gestora do programa, Maria Aparecida Magnani, “a proposta do questionário teve como objetivo identificar como o projeto estimula o hábito da leitura, inclusive na casa e na família dos estudantes”.

Para responder ao questionário, o aluno precisava ter uma senha de acesso, digitar o número do seu RA – Registro do Aluno, sem o dígito. Caso não se lembrasse, era necessário solicitar o número do RA na Secretaria da escola. O questionário permaneceu *on-line* 24 horas por dia, no período de 17 de novembro a 19 de dezembro de 2014.

Um dos problemas que se coloca de imediato nessa avaliação é o fato de o questionário ter sido disponibilizado para os estudantes no último bimestre do ano letivo de 2014, no final do mês de novembro, período em que eles já tinham encerrado as atividades de avaliação nas escolas e deixado de frequentar as aulas. Dos 3,4 milhões de estudantes que receberam o kit de literatura do *Apoio ao Saber*, 145 mil responderam ao questionário para avaliação do programa.

Embora ainda não tenha sido possível o acesso aos resultados dessa tabulação para esta pesquisa, foi possível encontrar, na Imprensa Oficial do estado de São Paulo, dados preliminares do mapeamento sobre o gosto literário do aluno feito a partir do questionário respondido por estudantes da rede estadual paulista.

Dentre os dados preliminares, um trecho do conteúdo publicado na Imprensa Oficial⁹ aponta para a preferência de leitura dos estudantes. “A aventura é a leitura preferida da maioria dos alunos do Ensino Fundamental (entre 12 e 13 anos), seguida de histórias de terror e comédia. Romance e suspense ficaram empatados em quarto lugar”, declara a gestora Maria Aparecida Ceravolo Magnani. “*Dom Quixote* é um representante dessa preferência literária detectada em pesquisa com alunos do 7º ano da rede estadual”.

**Figura 3 – *Dom Quixote de la Mancha*¹⁰
Capa da edição que compôs o kit do Apoio ao Saber**

O exemplar da edição de *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, foi localizado apenas no kit que foi entregue aos estudantes da 1ª série do Ensino Médio em 2013. Essa observação introduz um foco de atenção nos ditos resultados preliminares publicados na imprensa oficial. Questionamos como a obra de Miguel de Cervantes chegou nas mãos dos

⁹ Disponível para leitura em:

<https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2015/executivo%2520sec%2520i/fevereiro/03/pagnot_0003_4AGD1V9OIQN3JeBO4NVFQOIOFMC.pdf&pagina=III&data=03/02/2015&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=3> Acesso em 20 março de 2016.

¹⁰ Obra traduzida e adaptada por Ferreira Gullar.

estudantes do Ensino Fundamental. Sem precipitar uma avaliação dos resultados da pesquisa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo –, que aponta para a declaração da gestora Maria Aparecida Ceravolo Magnani, “*Dom Quixote* é um representante da preferência literária detectada em pesquisa com alunos do 7º ano da rede estadual” –, uma vez que essa tarefa poderia nos desviar do nosso foco de trabalho, concluí que haveria a possibilidade de a obra de Miguel de Cervantes ter sido de fato compartilhada com familiares e amigos dos estudantes de 1ª série do Ensino Médio.

Posteriormente, na página do Portal do G1¹¹, encontrei uma notícia intitulada “*O diário de Anne Frank* é livro favorito dos alunos em São Paulo”. Durante o período em que estive nas escolas com os estudantes de 3ª série de Ensino Médio, não tive conhecimento dos procedimentos e resultados da pesquisa da SEE-SP, que apresentou um resultado semelhante ao apresentado nesta tese, no que diz respeito ao livro preferido dos estudantes de 3ª série do Ensino Médio.

Não por acaso a obra *O diário de Anne Frank* atrai jovens de toda parte do mundo. A vida de Anne Frank entrou para a História como um testemunho de luta pela sobrevivência num contexto de opressão e intolerância. Publicado em 1947, *O diário de Anne Frank* narra os conflitos de uma menina de 13 anos na década de 1940. Além dos problemas comuns enfrentados por qualquer menina na adolescência, Anne Frank relata a angústia de viver escondida com sua família nos fundos de um prédio em Amsterdã. Viveu a opressão cruel de um regime intolerante às diferenças no que diz respeito aos povos, às religiões e à cultura.

No Brasil, os jovens leitores de *O diário de Anne Frank*, na quase segunda década do século XXI, vivenciam a intolerância em diferentes campos da cultura, envolvendo o não respeito às diferenças de ordem religiosa, às diferenças étnicas, às diferenças de gênero, entre outras. Ao oferecer ao estudante acesso ao *Diário de Anne Frank*, o Programa *Apoio ao Saber* mostrou o ponto de partida. Contudo, há a necessidade de verificar o ponto de chegada: a leitura literária.

A ideia é que a discussão nesta tese – sobre o impacto que uma obra advinda da política educacional de leitura do Governo do Estado de São Paulo pode ter quando o livro é colocado nas mãos de um jovem estudante – apresente um caminho possível para que programas de

¹¹ Dados disponíveis em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/o-diario-de-anne-frank-e-livro-favorito-de-alunos-da-rede-estadual-de-sp.html>>. Acesso em: 10 março 2016.

leitura em andamento possam representar mais do que livros nas mãos dos estudantes, mas sim leitura carregada de significados e sentidos para a vida deles.

Uma avaliação da política educacional de leitura é necessária dentro de contextos de programas que distribuem livros aos estudantes. Essa ação pode ser um aspecto a ser considerado para que se possa investigar uma forma de continuidade dos programas que são suspensos na rede pública de ensino.

1.3 Indicadores de avaliação como motivadores dos programas de livros na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: Saresp e Idesp

Um aspecto a ser considerado no contexto sócio-histórico do Programa *Apoio ao Saber* é o que diz respeito a dois indicadores de avaliação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE-SP, o Sistema de Avaliação Estadual (Saresp) e o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp), uma vez que os resultados desses indicadores influenciam os investimentos do governo nos programas de livros.

Sendo assim, para discutir o lugar que os indicadores de avaliação ocuparam na política educacional de leitura do Governo do Estado de São Paulo, recorreremos ao estudo do antropólogo inglês, Brian V. Street (2014), em *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* em razão de esse estudo mostrar no capítulo “Relações entre políticas, teoria e pesquisa no campo do letramento” o modo de funcionamento dos indicadores de avaliação nos programas de leitura.

Ao tratar dessa temática, Street (2014) sustenta a importância de práticas sociais educativas pautadas em abordagens qualitativas e faz uma análise do trabalho que vem sendo aplicado pelas políticas educacionais por meio de abordagens quantitativas. A análise do antropólogo inglês levou-nos a observar os resultados de abordagens quantitativas dos indicadores de avaliação educacional no Estado de São Paulo, Saresp e Idesp, que, ao longo de oito anos (2008-2015), período em que o Programa *Apoio ao Saber* circulou nas escolas da rede pública estadual, exigiram das escolas da rede pública estadual metas quantitativas a serem alcançadas.

O Saresp é uma prova aplicada com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista. Os estudantes do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com

questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados do Saresp são utilizados para orientar as ações da Pasta da Educação e também integram o cálculo do Idesp, que desempenha a função de indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo Idesp, consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos estudantes nos exames do Saresp e o fluxo escolar. O Idesp apresenta escala entre 0 e 10. Para cada nível de ensino, o índice é calculado a partir das taxas médias de aprovação e da distribuição de notas dos estudantes em níveis de proficiência definidos a partir de pontos da escala de notas que estabelecem as expectativas de aprendizagem do currículo oficial: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

Nos níveis abaixo do básico e básico encontram-se os estudantes com domínio insuficiente ou mínimo dos conteúdos esperados para a série em que estão matriculados. Isso corresponde, respectivamente, a um ano e seis meses de atraso em termos de aprendizado. Já nos níveis adequado e avançado estão os estudantes que não apresentam defasagens de aprendizado e possuem domínio pleno ou acima do requerido para a série que cursam. A seguir, as tabelas 6 e 7 mostram os resultados do Saresp e do Idesp ao longo dos oito anos (2008-2015) desde a implantação do sistema na rede de ensino estadual paulista.

Tabela 6 – SARESP – Médias de proficiência – Língua Portuguesa – Rede estadual

Série/Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
3º ano - EF							192,5	184,4	Anos iniciais – Ciclo I
5º ano - EF	180	190,4	190,4	195	197,6	199,4	203,7	212,7	Anos iniciais – Ciclo I
7º ano - EF	206	215,7	203,7	208,1	210,6	208,7	211,6	221,4	Anos iniciais – Ciclo II
9º ano - EF	231,7	236,3	229,2	229,6	227,8	226,3	231,4	237,9	Anos iniciais – Ciclo II
3ª série - EM	272,5	274,6	265,7	265,7	268,4	262,7	265,6	268	Ensino Médio

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE)¹²

¹² Disponível para leitura em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1090.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2016.

Tabela 7– Resultados do IDESP de 2008 a 2015

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Fundamental – Ciclo I	3,25	3,86	3,96	4,24	4,28	4,42	4,76	5,25
Fundamental – Ciclo II	2,6	2,84	2,52	2,57	2,5	2,5	2,62	3,06
Ensino Médio	1,95	1,98	1,8	1,78	1,91	1,83	1,93	2,25

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo¹³

Na tabela 6, os resultados são pouco significativos no que diz respeito a um salto no desempenho da capacidade leitora dos estudantes Ensino Médio. Essa observação chama a atenção para o que afirma Street (2014) sobre a validade dos dados quantitativos. Segundo o autor, há uma tendência “a enfatizar uma definição mais estrita de letramento, quantitativa, por meio de habilidades educacionais sujeitas a classificação” (p. 194).

Os resultados quantitativos do Saresp e Idesp de 2008 a 2015 poderiam melhor explicar a relação da política educacional de leitura no Estado de São Paulo, por meio dos programas de livros, se apresentassem abordagens qualitativas. Dessa forma, poderíamos localizar os fatores que contribuíram para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

Os dados numéricos que aparecem nos resultados quantitativos são usados para promover a política educacional de leitura no Estado de São Paulo. No entanto, não apresentam uma função útil a desempenhar na relação com os programas de literatura. Mesmo considerando que os resultados do Saresp (2008-2015) com respeito ao desempenho dos estudantes de Ensino Médio podem justificar o investimento do Governo do Estado de São Paulo em kits literários, a validade da abordagem quantitativa do sistema de avaliação só pode ser compreendida na medida em que expõe ao lado de uma análise qualitativa quais aspectos da leitura os estudantes precisam melhorar.

Street (2014) discutindo o futuro das ações que envolvem o campo do letramento e, aqui, parece possível incluir letramento literário, mostra que será “necessário aplicar métodos etnográficos e as teorias sobre cultura e mudança aos diferentes letramentos praticados e vivenciados por pessoas de diferentes *backgrounds* sociais e culturais” (STREET, 2014, p. 59-59). Essa mudança implica desenvolver respeito por essa variedade, em vez de tentar impor um modelo único, uniforme e ‘autônomo’ sobre a prática local.

¹³ Disponível para leitura em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1089.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2016.

O estudo de Street (2014) sobre as perspectivas no campo do letramento propõe um modelo ideológico, que reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como ‘letramento’ e nas relações de poder a ele associadas. Isso significa que a política educacional no Governo do Estado de São Paulo pode alcançar resultados satisfatórios com respeito ao desempenho da capacidade leitora dos estudantes ao considerar estudos com abordagens qualitativas. Dessa forma, é possível acompanhar uma avaliação significativa dos programas de leitura do governo.

CAPÍTULO II

O diário de Anne Frank: palavra na vida e na arte

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido.

Valentin Nikolaevich Volochínov (2013, p.77)

Quando escrevo, consigo afastar todas as preocupações. Minha tristeza desaparece, meu ânimo renasce! Mas – e esta é uma grande questão – será que conseguirei escrever alguma coisa importante, será que me tornarei jornalista ou escritora?

Anne Frank (2017, p. 260)

Este capítulo tem como foco mostrar como o diário da menina de 13 anos pode se deslocar da esfera do cotidiano para a esfera da literatura clássica. Para essa tarefa, buscou-se à compreensão de alguns aspectos ligados ao funcionamento da palavra intimista, no deslocamento de esferas, com foco na situação extraverbal que a engendra e no vínculo do autor com a unidade social de seu grupo. Três seções organizam este capítulo.

Na primeira, “A situação extraverbal que engendrou o diário de Anne”, discute-se o estudo de alguns aspectos relacionados ao funcionamento da palavra no enunciado observados no estudo de V. N. Volochínov, em “Palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica”. Tem-se, nessa seção, o objetivo de analisar a situação extraverbal que engendrou a palavra no diário de Anne Frank.

Na segunda seção, “A mudança de esfera de circulação: do cotidiano para a literatura”, é possível observar como a palavra de Anne Frank não se orientou pelo sistema da língua, mas pelo novo que foi dado na realidade, pelo irrepetível do enunciado, pelo seu horizonte social avaliativo, pelo concreto de sua singularidade. A palavra de Anne Frank tornou-se um clássico da literatura.

Na terceira seção, “Gênero discursivo: o diário”, o leitor tomará contato com a discussão dos membros do Círculo de Bakhtin sobre o gênero discursivo. Tem-se na concepção teórica do gênero discursivo um caminho para compreender a palavra de Anne Frank na esfera da literatura.

2.1 A situação extraverbal que engendrou o diário de Anne Frank

A obra *O diário de Anne Frank* é para o mundo da quase segunda década do século XXI um clássico da literatura universal. De acordo com o *Guia on-line para Anne Frank*,¹⁴ o diário foi traduzido em 70 línguas¹⁵ e já vendeu mais de 30 milhões de cópias.

Durante o período em que Anne Frank esteve escondida com a família em um sótão nos fundos de um prédio em Amsterdã (junho de 1942 – agosto de 1944), ouvia as notícias do que estava acontecendo no mundo por meio de um rádio. Em 29 de março de 1944, ela ouviu uma declaração de Gerrit Bolkestein, membro do governo holandês, exilado em Londres, afirmando que, depois da guerra, ele esperava recolher testemunhos oculares do sofrimento do povo holandês sob ocupação alemã, como cartas e diários. Ele pretendia colocar os relatos à disposição do público. Anne Frank começou, após a escuta do rádio, a reescrever o diário. De maio de 1944 até a prisão, ela escreveu quatro páginas inteiras por dia.

A escritura intimista da menina alemã, depois da declaração ouvida em transmissão radiofônica no esconderijo, passou a ser elaborada para ser aberta ao público. O diário corresponde a um gênero intimista, ou seja, é uma escrita não aberta ao público leitor, algo que Anne Frank pretendia guardar para si mesma. Contudo, motivada pela declaração de Gerrit Bolkestein, decidiu que publicaria um livro quando a guerra terminasse.

Para a compreensão da situação extraverbal que motivou a mudança de uma escritura intimista para a escrita que poderia ser aberta ao público leitor, recorremos a alguns aspectos relacionados ao funcionamento da palavra no enunciado observados no estudo de V. N. Volochínov (1926 [2013, p. 77]), em “Palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica”. Nesse estudo, o autor russo tem como propósito compreender a forma da comunicação estética realizada no material da palavra. Para isso, analisa detalhadamente alguns aspectos do enunciado artístico fora da arte, no discurso cotidiano

¹⁴ Disponível em <<http://www.annefrankguide.net/pt-BR/bronnenbank.asp?aid=118107>>. Acesso em 15 mar 2018.

¹⁵ Dados disponíveis para consulta em: Disponível em <<http://www.annefrankguide.net/pt-BR/bronnenbank.asp?aid=118107>>. Acesso em 15 mar 2018. / africânderes, albanês, alemão, amárica (Etiópia), árabe, armênio, assamês (Índia), azeri, basco, bengalês (Índia), birmanês, bósnia, búlgaro, catalão, chinês, croata, dari (Afeganistão), dinamarquês esloveno, eslovaco, espanhol, esperanto, estoniano, fârsi (Iran), finlandês, francês, friesiano, gaélico (Irlanda), galês, galício, georgiano, grego, groenlandês, hebreu, holandês, húngaro, ídiche, indiano (Índia), idioma das ilhas faroe, indonésio, inglês, islandês, italiano, japonês, kazaquistânês, khmerano, coreano, laociana, latviano, lituano, luxemburguês, macedoniano, malayalam (Índia), marati (Índia), nepalês, norueguês, papiamento (Aruba), papiamentu (Curaçao), polonês, português, romeno, russo, sérvio, servo-croata, sinhelês, sueco, sundanesa, tailandês, tcheco, turco, ucraniano, vietnamita.

comum. Pretende acentuar a relação do enunciado com o meio social circundante. E para essa tarefa, traz uma pergunta: “como se relaciona a palavra da vida real com a situação extraverbal que a tem engendrado?” (p.77).

A questão de Volochínov é significativa para este trabalho porque trata do modo de funcionamento da palavra, quando deslocada de uma esfera para outra e, desse modo, pode explicar o que ocorreu com o diário de Anne Frank. Além disso, é possível observar por meio dos exemplos dados pelo autor russo como situações extraverbais engendram a palavra. Nesta tese, interessa-nos como a situação extraverbal engendrou a palavra escrita no diário.

Para responder a sua questão (Como se relaciona a palavra da vida real com a situação extraverbal que a tem engendrado?), o autor russo apresenta um exemplo:

Duas pessoas se encontram em uma casa. Estão caladas. Uma delas diz: “Bem”. O outro não responde nada. Para nós outros, que não nos encontramos na casa na situação da conversação, todo esse “discurso” é absolutamente incompreensível. A enunciação “Bem”, tomada isoladamente, é vazia e absolutamente carece de sentido. Não obstante, essa singular conversação entre os dois, que consta de uma só palavra expressivamente entonada, é plena de sentido, de importância e está perfeitamente concluída.

(VOLOCHÍNOV, 1926 [2013, p. 78])

A partir desse exemplo com o emprego do advérbio “bem”, Volochínov mostra o que falta para a compreensão da comunicação estética realizada no material da palavra. O autor sustenta que mesmo que conhecêssemos a entonação pronunciada como uma “repreensão indignada”, “suavizada”, usando aqui os adjetivos empregados pelo autor russo, conseguiríamos preencher um pouco o vazio semântico do advérbio “bem”, porém, não o significado do todo.

Para compreender o significado do todo, Volochínov (1926 [2013, p. 78, grifo do autor]) discute três aspectos fundamentais que compõem o contexto extraverbal da enunciação: (i) um *horizonte espacial compartilhado* por ambos os falantes (a unidade do visível: a casa, a janela etc); (ii) o *conhecimento e a compreensão comum da situação*, igualmente compartilhados pelos dois; (iii) a *valoração compartilhada* pelos dois, dessa situação”.

A análise dos três aspectos que compõem o contexto extraverbal delineia o significado do contexto extraverbal. Descreve, assim, o horizonte espacial e semântico compartilhado dos falantes:

No momento da conversação, *ambos* os interlocutores *olharam* pela janela e *viram* que começava a nevar; os dois sabem que é mês de maio e que faz muito tempo que devia ter iniciado a primavera; finalmente, *aos dois*, o inverno tão prolongado é um mal; *ambos* esperam a primavera e a queda da neve tão fora de época *entristece os dois*. A *enunciação se apoia diretamente* em tudo isso: no *visto conjuntamente* (os flocos de neve pela janela); no *sabido conjuntamente* (é mês de maio), e no *avaliado conjuntamente* (o inverno atrasado, o desejo de que chegue a primavera); tudo isso é abarcado pelo sentido vivo, que aparece absorvido por ele, e, sem dúvida, não está expresso verbalmente, não está dito.

(VOLOCHÍNOV 1926 [2013, p. 78], grifos do autor)

Para compreender como a palavra na vida se relaciona com a situação extraverbal que a engendra é preciso inteirar-se do *subentendido*, o que se relaciona ao horizonte espacial e semântico compartilhado do falante. Segue-se a isso uma outra questão também apontada pelo autor russo: “como, então, se relaciona este horizonte extraverbal com a palavra, como se relaciona o não-dito com o dito?” (p.79).

Antes mesmo de responder a essa questão fundamental da análise da relação existente entre o contexto extraverbal e a palavra, o autor evidencia que a palavra está longe de refletir a situação extraverbal da mesma maneira como um espelho reflete um objeto. Volochínov (1926 [2013]) sustenta que “a palavra, ao contrário, *resolve a situação*, ao proporcionar uma espécie de *resumo valorativo*” (p.79, grifos do autor).

Retomando a palavra de Anne Frank, de um lugar e de um tempo específico, – Amsterdã, década de 1940, dias de profunda intolerância humana –, Anne Frank, seus pais, sua irmã e amigos da família, ao todo oito pessoas, vivem escondidos em um sótão na esperança de escaparem da morte. Essa situação está diretamente ligada aos elementos que engendram a escrita do diário após a menina ter ouvido a declaração do membro do governo holandês pelo rádio.

Volochínov (1926 [2013], p. 79) sustenta que “uma enunciação da vida real, enquanto um todo pleno de sentido, compõem-se de duas partes: (i) de uma parte realizada verbalmente e (ii) do subentendido” (p.79). Para melhor compreender o subentendido em *O diário de Anne Frank*, é necessário retomar os três aspectos dados pelo autor russo: (i) o horizonte espacial, (ii) o conhecimento e a compreensão comum da situação e (iii) a valoração compartilhada pelos interlocutores. A seguir, esses três aspectos serão retomados com um ângulo voltado especialmente para a situação extraverbal que engendrou a palavra da menina Anne Frank no diário.

Todos os elementos da ordem do visível aos olhos da menina Anne, do pai, da mãe, da irmã, dos amigos da família, no interior do esconderijo, embora não esteja registrado no diário verbalmente constituiu a escritura do diário. É o extraverbal, o subentendido. O que Anne Frank vê e avalia conjuntamente com o *outro* constitui o diário ainda que não se tenha o registro verbal de todos aspectos vistos e avaliados. Eles permaneceram escondidos no “Anexo secreto” por dois anos. A Holanda estava ocupada pelo exército alemão.

Anne Frank e seus *outros* compartilhavam um conhecimento e uma compreensão da situação comum que os envolvia. Era preciso saber como se manter dentro de um esconderijo sem chamar a atenção daqueles que estavam do lado de fora. Tensão, medo, angústia, ansiedade são alguns dos sentimentos compartilhados por todos e não descritos verbalmente por Anne Frank.

As sensações de uma adolescente crescendo, sua relação com os pais e a irmã, as tensões que sobreviviam a todos que estavam confinados naquele pequeno espaço, na tentativa de se verem livres do campo de concentração e da morte, tudo isso é da ordem do conhecimento e da compreensão comum da situação compartilhada e está no nível do subentendido.

O confinamento no esconderijo foi possível de ser suportado porque havia a esperança de que o exército russo avançasse e conseguisse libertá-los. Compartilharam do mesmo posicionamento diante da vida ameaçada pelos soldados nazistas da Alemanha durante o holocausto na Segunda Guerra Mundial. Essa valoração dada na situação em que se encontraram não está registrada no diário. Contudo, está no nível do subentendido.

Anne Frank e todos que estavam com ela no esconderijo participaram de uma mesma situação enquanto co-partícipes, que igualmente conhecem, entendem e avaliam a situação. De acordo com Volochínov (1926 [2013], p. 80), “somente aquilo que nós, os falantes, sabemos, vemos, amamos e reconhecemos, no que estamos ligados, pode chegar a ser a parte subentendida de uma enunciação”. No exemplo dado por ele, com o emprego do advérbio “bem”, o horizonte social real da situação de enunciação é estreito. Duas pessoas se encontram em uma casa e veem as mesmas coisas. Nesse caso, a mudança mais efêmera desse horizonte pode contar-se entre os subentendidos.

No relato intimista de Anne Frank, tem-se um horizonte mais amplo, a enunciação apoiou-se não apenas no que se viu e se sentiu no confinamento do “Anexo secreto”, mas, em especial, nos aspectos permanentes e estáveis da vida, – no medo, na tensão, na angústia, na esperança, e nas valorações sociais essenciais. Recorreram a mecanismos de sobrevivência

dentro de um sótão durante dois anos. Nesse contexto, a palavra de Anne Frank é expressão e produto da interação social da falante (autora), do ouvinte (leitor) e daqueles de quem se fala no diário (de si mesma, do pai, da mãe, da irmã Margot, de Peter, dos pais de Peter e do senhor Dussel).

A palavra é, de acordo com Volochínov (1926 [2013], p. 85), “um evento social”. Sendo assim, não está centrada em si mesma com certa magnitude linguística abstrata, nem pode ser psicologicamente deduzida da consciência do falante subjetiva. A situação extraverbal que engendrou o diário da menina Anne Frank remete-nos à questão apontada pelo autor russo “em que se diferencia uma enunciação verbal artística – uma obra poética acabada – de uma enunciação cotidiana?” (p.87). Vale uma resposta a essa questão usando as palavras de Volochínov,

em uma enunciação literária a palavra não se encontra, nem pode se encontrar, na mesma dependência estreita de todas as situações do contexto extraverbal, do todo imediato visível e conhecido como acontece na vida. *Uma obra poética não pode se apoiar nas coisas e nos acontecimentos circundantes mais próximos como em algo subentendido, sem introduzir uma só alusão a eles na parte verbal da enunciação.*

(VOLOCHÍNOV, 1926 [2013, p. 87, grifo nosso])

A palavra de Anne Frank que se desloca da esfera do cotidiano para a da literatura apresenta um potente condensador de valorações sociais não expressadas: cada palavra está impregnada delas. Volochínov (1926 [2013, p. 88]) mostra que “são justamente essas valorações sociais as que organizam a forma artística enquanto sua expressão imediata”.

As valorações sociais em *O diário de Anne Frank* determinaram a seleção das palavras da autora. A menina Anne havia ouvido a declaração de Gerrit Bolkestein, membro do governo holandês, exilado em Londres, que depois da guerra esperava recolher testemunhos oculares do sofrimento dos holandeses sob a ocupação alemã. Essa declaração atua na forma, no conteúdo e no estilo do que vem a ser uma obra literária no futuro.

2.2 A palavra na mudança de esfera de circulação: do cotidiano para a literatura

Um texto pode se deslocar de uma esfera de circulação para outra quando for colocado em outro contexto, ou seja, em outra esfera da atividade humana. No caso do diário da menina judia de apenas 13 anos, escrito entre 12 de junho de 1942 e 1º de agosto de 1944, tem-se uma produção de um relato intimista, posto em movimento na esfera do cotidiano no contexto do

holocausto da Segunda Guerra Mundial. E dessa esfera, a escritura intimista de Anne Frank atravessa o tempo, deslocando-se para a esfera da literatura clássica.

Anne Frank não tinha ideia do caminho que seu diário percorreria no grande tempo da cultura como um clássico, uma poderosa memória da crueldade que se alastrou pela Europa dos anos de 1940. Em uma página do seu diário, encontramos as seguintes palavras: “Quando escrevo, consigo afastar todas as preocupações. Minha tristeza desaparece, meu ânimo renasce! Mas – e esta é uma grande questão – será que conseguirei escrever alguma coisa importante, será que me tornarei jornalista ou escritora?”¹⁶

O outro (o ouvinte-leitor) dessas palavras constitui o diário. Ela escolheu as valorações relacionadas com as palavras e, além disso, desde o ponto de vista dos leitores demarcados nessas valorações. Volochinov (1926 [2013, p. 88]) explica que todo o tempo o autor trabalha com a aprovação ou desaprovação, com a concordância ou a discordância do ouvinte/leitor. Trata-se de uma relação indissociável.

A obra está orientada para o leitor. É ele que determina internamente a forma. Está presente e constitui a escritura no momento da criação da atividade estética, ou seja, está vivo na relação com o autor na atividade estética, na escritura da obra. Contudo, não podemos confundir esse leitor com o público real de leitores da obra, aquele que representa de fato a massa leitora de Anne Frank.

Sobre a relação entre autor-criador e leitor de uma obra literária, é importante recuperar ainda outra questão apontada por Volochinov (1926 [2013, p. 94]): “de que maneira o leitor pode determinar uma obra poética?”. Na resposta, o autor explica que “primeiro, o grau de proximidade entre o leitor e o autor; e, segundo, seu comportamento em relação ao herói. Para a estética, não há nada mais pernicioso que subestimar o papel ativo e independente do ouvinte/leitor”. Essa discussão permite ao autor russo fazer uma crítica em relação à concepção que considera o leitor em pé de igualdade do autor, como se a posição do leitor representasse uma simples reprodução da posição do autor. O leitor ocupa um lugar próprio, insubstituível no acontecimento da criação artística. “Deve ocupar uma posição especial, *bilateral*, neste acontecimento” (p. 94).

Como Anne Frank percebeu o seu leitor? Nessa situação de interação que envolve a vida cotidiana, o suposto acordo ou desacordo do leitor determinou a forma, o conteúdo e o estilo. Mostra Volochinov (1926 [2013, p. 95]) que “a percepção do ouvinte pelo autor nas formas da

¹⁶ FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*, 2017, p. 260.

confissão e da autoconfissão pode ser muito singular e interessante para uma análise”. Prossegue ainda o autor sustentando a ideia de que “todas as gradações do sentimento, começando por uma piedosa humildade ante o ouvinte, como se fosse um juiz conhecido diante de uma desconfiança desrespeitosa e hostil, podem determinar o estilo da confissão e da autobiografia”. (p.95)

No relato intimista com estilo autobiográfico, o leitor ainda aparece na forma de uma heroína, kitty, a amiga imaginária. Embora ela tenha uma família, a irmã Margot, amigas de escola, diz não ter realmente amigos próximos em quem possa confiar. No diário, escreve a Kitty. Essa leitora imaginária constitui o diário e significa o seu *outro* para Anne Frank.

O diário torna-se mais importante para Anne durante o período em que esteve escondida porque ela pode a ele confiar os seus pensamentos mais íntimos. Na quinta-feira de 16 de março de 1944, Anne diz: “a melhor coisa é poder escrever todos os meus pensamentos e sentimentos; do contrário iria me sufocar”¹⁷. Kitty é uma ouvinte-leitora confidente. Ocupa uma posição de ouvinte sensível e confiável diante das confissões de Anne Frank. Trata-se de um encontro, em uma mesma voz, de duas valorações. A todo o tempo da atividade estética concebe-se essa ouvinte como participante do acontecimento artístico. Essa ouvinte-leitora constituiu e determinou a forma do diário.

O ouvinte-leitor é, para Volochínov (1926 [2013]), “um elemento interno necessário da obra, e está longe de coincidir com o chamado ‘público’ que se encontra fora da obra e cujos requerimentos e gostos artísticos podem levar-se em conta deliberadamente” (p.96). Explica o autor que esse tipo de cálculo deliberado não é capaz de determinar imediata e profundamente a forma artística no processo de sua criação viva.

Volochínov (1926 [2013]) aborda em seu ensaio um aspecto sobre a relação existente entre o autor e a unidade social de seu grupo que nos remete à discussão sobre a circulação de obras literárias que atendem às expectativas de grupos específicos de leitores do mercado editorial contemporâneo do século XXI. O autor russo explica que “quanto mais o poeta está desvinculado da unidade social de seu grupo, tanto mais se inclinará para levar em conta as exigências externas de um público determinado” (p. 97). O termo “poeta” pode aqui ser substituído por “autores de romances”.

¹⁷ FRANK, Anne (1929-1945). *O diário de Anne Frank*. Tradução de Alves Calado. 67ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2017, p. 230.

Somente um grupo social estranho ao poeta pode exercer desde o exterior um papel determinante sobre a obra. Contudo, na cena do mercado editorial do século XXI, podemos observar algo muito comum com relação à demanda para produção de romances escritos para determinado público leitor. Nesse caso, esse leitor difere daquele descrito por Volochínov no ensaio “Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica (1926)”.

Segundo Volochínov (1926 [2013]), “a unidade social do grupo do poeta não cobra semelhante definição externa; manifesta-se na própria voz do poeta, em seu tom principal, em suas entonações, queira ou não o próprio poeta (p.97)”. Assinala o autor que é ingenuidade crer que seja possível assimilar uma fala exterior que seja divergente de seu próprio discurso interior, com sua maneira intrinsecamente verbal de tomar consciência de si mesmo e do mundo. Ainda sobre a relação do autor com o seu grupo social, explica o modo de funcionamento do estilo:

o estilo de um poeta se origina a partir do estilo de seu discurso interno, não sujeito ao controle, e este discurso vem a ser o produto de toda sua vida social. “O estilo é o homem”; e nós podemos dizer: o estilo são pelo menos dois homens, ou mais exatamente, é o homem e seu grupo social na pessoa de seu representante ativo – o ouvinte, que é o participante permanente do discurso interno e externo do homem.

(VOLOCHÍNOV, 1926 [2013, p.97])

Retomando o discurso de Anne Frank no diário, o ato mais íntimo de sua autoconsciência representa uma tentativa de traduzir-se a si mesma em uma linguagem comum. Sob a ótica do autor russo, podemos sustentar que Anne levou em conta o portador das valorações daquele grupo social ao qual ela pertenceu. Volochínov (1926 [2013]) mostra que a consciência por mais que possamos prescindir de seu conteúdo, *já não é apenas um fenômeno psicológico, mas, acima de tudo, é um fenômeno ideológico, é um produto da comunicação social* (p. 97, grifos do autor).

Ainda sobre a temática da atual demanda pela produção de romances específicos para um público determinado do século XXI, recorreremos a seguinte constatação:

Não existe nada mais pernicioso que representar a sutil estrutura da criação verbal mediante a analogia com as especulações conscientes e cínicas de um editor burguês que “leva em conta a conjuntura do mercado de livros” e da aplicação das categorias do tipo “demanda” e “oferta” ao descrever os elementos estruturais permanentes da criação artística.

(VOLOCHÍNOV, 1926 [2013, p. 98])

O que faz de *O diário de Anne Frank* uma obra lida por inúmeros leitores de toda parte do mundo está no funcionamento da estrutura da obra intrinsecamente social. Trata-se de uma criação aberta por todos os lados às influências sociais de outras esferas da vida. Tem-se na realidade do gênero, a realidade social de sua realização no processo de comunicação ideológica social. É sob os valores ideológicos de uma época que a escrita do diário em um esconderijo vai se construindo e se constituindo.

É possível compreender que a escritura do diário não se orienta pelo sistema da língua, mas pelo novo que é dado na realidade, pelo irrepetível do enunciado, pelo seu horizonte social avaliativo, pelo concreto de sua singularidade. Momentos de medo, de alegria, de tristeza são impressos nos dois anos que Anne ficou confinada no esconderijo.

A menina Anne Frank não escreveu um mero discurso sobre si mesma, pronunciado do interior da vida vivida. Ao escrever o diário, Anne Frank se posicionou axiologicamente frente à própria vida e precisou dar a ela um acabamento, o que só foi possível se distanciando dela, olhando-se de fora com certo excedente de visão.

Considerando a concepção de gêneros de Volóchinov (2017 [1929]), o material verbal de *O diário de Anne Frank* não pode ser dissociado da realidade. Ele é inseparável das condições que engendram o discurso intimista que começa a ser produzido no confinamento de um sótão, na Holanda dos anos de 1940, marcada pelo holocausto da Segunda Guerra Mundial.

Nos fragmentos abaixo, extraídos do prefácio da 67ª edição da obra em português, encontramos na historicidade do material elementos que constituem o clássico da literatura, *O diário de Anne Frank*.

A última anotação no diário de Anne data de 1º de agosto de 1944. Três dias depois, em 4 de agosto, as oito pessoas que se escondiam no Anexo Secreto foram presas. Miep Gies e Bep Voskuijl, as duas secretárias que trabalhavam no prédio, encontraram as folhas do diário de Anne espalhadas no chão. Miep Gies guardou-as numa gaveta. Depois da guerra, quando não havia mais dúvidas de que Anne estava morta, ela deu o diário, sem lê-lo, ao pai da menina, Otto Frank.

Após longa deliberação, Otto Frank decidiu realizar o desejo da filha de publicar o diário.

(...) Levou em conta vários aspectos ao tomar essa decisão. Para começar, o livro tinha de ser curto, para adequar-se a uma coleção publicada pelo editor holandês. Além disso, omitiram-se várias passagens que tratavam da sexualidade de Anne. Em respeito aos mortos, Otto Frank também omitiu

várias passagens pouco elogiosas sobre sua mulher e os outros moradores do Anexo Secreto. (FRANK & PRESSLER, 2017, p. 8.)

Os fragmentos extraídos do prefácio da 67ª edição da obra *O diário de Anne Frank* apontam para o que Bakhtin (1929/1963 [2008]) mostra quando explica que “o gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é o novo e velho ao mesmo tempo” (p. 121). As anotações intimistas da menina Anne Frank renasceram e se renovaram na esfera da literatura no final do século XX como um clássico da literatura.

Para publicar o diário da filha, Otto Frank procurou adaptar a escritura da menina as exigências do editor holandês. Além disso, ele omitiu várias passagens que tratavam da sexualidade de Anne. Também omitiu várias passagens pouco elogiosas sobre sua mulher e os outros moradores do esconderijo.

Não foram as adaptações realizadas por exigência do editor, como as omissões de algumas passagens do diário, que fizeram da escritura de Anne um clássico da literatura, mas sim o que o gênero conservou de uma época: a voz de Anne Frank como uma forma de luta pela dignidade humana, luta contra a intolerância. A obra de Anne Frank é um representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É por isso que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento.

2.3 Gênero discursivo: o diário

Em *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*, Pavel. N. Medviédev (2012 [1928]) trata dos estudos da literatura considerando a compreensão do objeto e do método de estudo no campo da criação ideológica do homem. Nessa obra, há um capítulo que trata especificamente da questão dos gêneros do discurso: “Os elementos da construção artística”. Tem-se, nesse estudo, uma concepção de gênero vinculada à comunicação ideológica social e à compreensão temática da realidade.

“O gênero é uma forma típica do todo da obra, do todo do enunciado”, explica Medviédev (p. 193). Prossegue ainda o autor, afirmando que “uma obra só se torna real quando toma a forma de um determinado gênero” (p. 193). Trata-se de uma totalidade temática, orientada pela realidade circundante, marcada por um tempo e um espaço.

Medviédev (2012 [1928]) caracteriza o gênero por uma dupla orientação dialógica: em primeiro lugar em relação aos interlocutores (ouvintes) e às condições de produção e recepção;

em segundo lugar, em relação ao conteúdo temático, o que vem de dentro do gênero e se refere a determinados aspectos da realidade.

O gênero deve ser compreendido como uma reunião de unidade temática mais enunciado, visto que o enunciado se constrói dentro de uma esfera ideológica, uma situação histórica, determinado espaço e auditório e, quando realiza esse modelo, temos sua concretização. As condições de produção, recepção e circulação e sua dupla orientação implicam em duas posições: externa, relacionada à vida no tempo, espaço e esfera ideológica definidos; interna, relacionada às formas e estruturas e seu conteúdo temático.

A proposta teórica de Medviédev (2012 [1928]) mostra que o homem se conscientiza da realidade por meio da linguagem, apreendida por meio de um gênero. Os aspectos dessa realidade, no entanto, só podem ser compreendidos em relação com os modos de expressão e, por outro lado, os modos de expressão só refletem alguns aspectos da realidade. Na mesma perspectiva dos estudos do autor russo, nos anos da década de 1920, Valentin N. Volóchinov em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem*, discorre sobre vários aspectos relacionados aos estudos da linguagem, dentre tais, o problema dos gêneros.

Para Volóchinov (2017 [1929], p. 109), “cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana”. Prossegue ainda o autor, afirmando que “cada grupo de formas homogêneas, ou seja, cada gênero discursivo cotidiano, possui seu próprio conjunto de temas” (p.109). Considerando essa concepção de gêneros, o material verbal de *O diário de Anne Frank* não pode ser dissociado da realidade. Ele é inseparável das condições que engendram o discurso intimista que começa a ser produzido no confinamento de um sótão, na Holanda dos anos de 1940, marcada pelo holocausto da Segunda Guerra Mundial.

Cada grupo de temas está ligado às formas de comunicação pertencentes a um mesmo gênero; pelo material verbal – as formas do signo, que é condicionado tanto pela organização social de uma dada época como pelas condições em que a interação acontece. Em consonância com aspectos já apontados nos anos de 1920 por Medviédev e Volóchinov, Bakhtin (2016 [1951-1953], p. 12) em *Os gêneros do discurso* afirma que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denomina gêneros do discurso”. Essa estabilidade permite o reconhecimento dos diferentes gêneros do discurso, cada um composto de conteúdo temático, estilo e construção composicional próprios.

Para Bakhtin (2016 [1951-1953], p. 12), “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissolúvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação”. Bakhtin define gêneros ao conceber que cada enunciado, no campo de utilização da língua, elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados.

No capítulo “Peculiaridades do gênero, do enredo e da composição das obras de Dostoiévski”, em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, o conceito de gênero no pensamento bakhtiniano já está consolidado. O destaque, no entanto, é a importância atribuída por Bakhtin à questão da *historicidade* do gênero, isto é, de suas fontes, e sua relação com a *cultura*.

Bakhtin (2008 [1929/1963], p. 121) mostra que “o gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*”, palavra entendida no sentido etimológico grego como antiguidade. Nas palavras do próprio Bakhtin:

O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é o novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isto que tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento.

(BAKHTIN, 2008 [1929/1963], p. 121)

A reflexão de Bakhtin apontada na citação acima auxilia-nos a compreender como as anotações intimistas no diário da menina Anne Frank, na década de 1940, passam a constituir um testemunho ocular como resposta ao que ela ouviu no discurso radiofônico de Gerrit Bolkestein. Para Bakhtin (2008 [1929/1963], p. 121) “o gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é o novo e velho ao mesmo tempo”. Considerando o percurso da escritura do diário para a esfera da literatura, observa-se que o diário nasceu e se renovou em uma outra esfera da atividade humana: já distante do holocausto dos anos de 1940 durante a Segunda Guerra Mundial.

CAPÍTULO III

PERCURSO E PERCALÇOS: RELATOS ORAIS DOS LEITORES DE ANNE FRANK

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela nos responde. Nós colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.

Mikhail Bakhtin (2016, p.87)

Este capítulo descreve o caminho teórico-metodológico estabelecido para a realização da pesquisa que trata de dois eixos temáticos: (i) Programa de leitura do Governo do Estado de São Paulo, *Apoio ao Saber*, referente à quarta e última edição, no período 2012-2013; (ii) leitura literária dos jovens estudantes de 3ª série de Ensino Médio da rede pública estadual frente às obras que compuseram dois kits da edição 2012-2013: Kit A - *Boa companhia, Haicai*, de vários autores, Cia das Letras, 2013, *Lendas brasileiras*, de Luis da Câmara Cascudo, Global Editora, 2013, *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, tradução e adaptação de Ferreira Gullar, Editora Revan, 2013; Kit B - *Melhores poemas de Cecília Meireles*, seleção de Maria Fernanda, Global Editora, 2013, *Pomba enamorada*, de Lygia Fagundes Telles, L&PM, 2013, *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank, Best Seller, 2013.

A definição do *corpus* foi estabelecida a partir dos relatos orais dos estudantes do Ensino Médio sobre a leitura da obra *O diário de Anne Frank*. Quatro estágios compõem a trajetória da pesquisa:

(i) pesquisa quantitativa e qualitativa, realizada com estudantes de 3ª série do Ensino Médio, em dez escolas da rede pública estadual de ensino, na cidade de Santo André, entre os meses de março a outubro de 2015, com aplicação de questionário, a fim de investigar as obras literárias lidas e não lidas dentre os títulos distribuídos pela quarta e última edição do Programa *Apoio ao Saber*;

(ii) pesquisa qualitativa realizada em duas escolas estaduais, entre os meses de março e abril de 2017, selecionadas entre as dez já pesquisadas. Foi realizado novo questionário direcionado aos estudantes com o intuito de identificar e selecionar os leitores de *O diário de Anne Frank*, obra apontada pelos estudantes do primeiro estágio como a mais lida e procurada por eles;

- (iii) entrevistas coletivas, realizadas nos meses de maio e junho de 2017, direcionadas aos estudantes leitores de *O diário de Anne Frank*, selecionados nas duas escolas em que realizamos a pesquisa de campo nos meses de março e abril de 2017;
- (iv) transcrição de oito áudios gravados nas entrevistas, somando um total de 4 horas, 38 minutos e 4 segundos.

3.1 Rede pública estadual de ensino: Programa *Apoio ao Saber* em Santo André

Em março 2015, quando planejamos dar início à pesquisa de campo, fomos informados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que o Programa *Apoio ao Saber* havia sido suspenso temporariamente. A última distribuição dos kits literários nas escolas ocorrera no final do ano letivo de 2013.

Planejamos entrar em contato com as escolas estaduais da região de Santo André, que ofereciam Ensino Médio, particularmente os estudantes que tinham cursado a 1ª série do Ensino Médio em 2013, de modo que eles estavam na 3ª série em março de 2015, quando a pesquisa foi realizada. Tal escolha se deve porque esse grupo focado tinha maior tempo de experiência com a leitura literária das obras recebidas por meio do Programa *Apoio ao Saber*, isto é, desde 2009, ano da implantação do programa nas escolas estaduais do Estado de São Paulo.

Considerando a trajetória do Programa *Apoio ao Saber* na relação com os estudantes de 2009 a 2013, o plano de pesquisa elegeu como critério para a seleção do segmento da educação estudantes com maior tempo de vivência literária com as obras do Programa *Apoio ao Saber* – jovens da 3ª série do Ensino Médio.

O critério estabelecido para seleção do kit da quarta e última edição do *Apoio ao Saber* (2012-2013), dentre os kits distribuídos de 2009 a 2013 aos estudantes de Ensino Médio, relacionou-se diretamente às turmas de estudantes que em 2013 receberam o kit na 1ª série do Ensino Médio. Em 2009, esses estudantes cursaram a 5ª série/6º ano; em 2010, a 6ª série/7º ano; em 2011, a 7ª série/8º ano; em 2012, a 8ª série/9º ano; em 2013, a 1ª série EM; em 2014, a 2ª série do EM; em 2015, a 3ª série do EM. Considerando essa trajetória de estudantes e kits recebidos, o kit da quarta e última edição distribuído aos estudantes 1ª série de Ensino Médio contempla jovens que em 2015 estavam nas 3ª séries do EM e possuíam maior tempo de vivência literária no Programa *Apoio ao Saber*.

Era necessário aplicar um questionário de natureza qualitativa e quantitativa dirigido a esses estudantes matriculados na 3ª série do Ensino Médio, em 2015, a fim de averiguar quais obras literárias eles leram, quais não leram da quarta e última edição de kits distribuídos pelo Programa *Apoio ao Saber* nas escolas em 2013.

O critério de seleção das escolas participantes da pesquisa na região de Santo André considerou o contexto sócio-histórico-político que marcou o ano letivo de 2015 nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, envolvendo dois grandes eventos: (i) a maior greve dos professores desde 1989, no período de março a junho de 2015 e (ii) o movimento estudantil de ocupação das escolas como forma de protesto contra o projeto do governo de reestruturação da rede escolar no período de setembro a novembro de 2015.

A greve dos professores da rede pública estadual de São Paulo iniciou-se em 13 de março de 2015. Consta como a maior da história do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado (Apeoesp), representando mais de 180 mil professores. Antes dessa, a maior greve tinha durado 80 dias em 1989.

Os professores reivindicavam aumento de 75,33% como equiparação salarial a outras categorias com a mesma formação. Além do aumento salarial, eles reivindicavam também melhores condições de trabalho, fim da superlotação das salas de aula, desmembramento das classes superlotadas e mais recursos para as unidades escolares.

Considerando que entre março e abril de 2015, ainda havia professores e estudantes em algumas escolas na cidade de Santo André, mesmo com o movimento de greve em andamento, foi possível a aplicação do questionário aos estudantes em oito escolas. Com o fim da greve em 12 de junho de 2015, respeitamos o momento de replanejamento das atividades dos professores que voltavam para a sala de aula. Contudo, foi necessário avançar um pouco mais. Em junho, o questionário foi aplicado em mais duas escolas.

Depois do longo período de greve, quase três meses, os professores estavam ocupados com as avaliações dos alunos. Conseguimos retomar a pesquisa apenas em setembro em meio aos discursos que circulavam nas mídias sobre o Projeto do Governo do estado de São Paulo para a reestruturação das escolas.

Em 23 de setembro de 2015, quando o governo anunciou a reestruturação da rede escolar, ainda estávamos agendando a aplicação de questionário em mais quatro escolas. Na região de Santo André, os estudantes discutiam de que forma mobilizariam protestos para impedir o projeto do governo que tinha como proposta a separação das escolas para que cada unidade passasse a oferecer

aulas de apenas um dos ciclos da educação (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou Ensino médio).

A proposta do governo do estado gerou protestos de estudantes e pais porque previa o fechamento de 93 escolas, que seriam disponibilizadas para outras funções na área de educação. Além disso, ouvíamos os pais reclamarem da transferência dos filhos para outras unidades de ensino. Ao todo, a reorganização do ensino disponibilizaria 1,8% das 5.147 escolas do estado. No total, 1.464 unidades sofreriam mudanças no número de ciclos de ensino que seriam oferecidos. Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 311 mil alunos deveriam mudar de escola do total de 3,8 milhões de matriculados. A mudança atingiria ainda 74 mil professores.

Em 28 de outubro, o governo de São Paulo divulgou a lista das 93 escolas que seriam disponibilizadas. Professores, estudantes e pais criticaram a forma como a proposta foi construída sem discussão prévia com as comunidades envolvidas. Em 14 de novembro, as escolas ficaram abertas para receber pais e alunos e tirar dúvidas sobre a reestruturação. O dia foi chamado de “Dia E” pela Secretaria da Educação. No mês de outubro, do total de quatro escolas agendadas conseguimos dar prosseguimento com a aplicação dos questionários em apenas mais três unidades

Os estudantes começaram a ocupar escolas em 9 de novembro em protesto contra a reestruturação. A primeira a ser ocupada na região do ABC Paulista foi a Escola Estadual Diadema. No dia seguinte, alunos ocuparam a escola Fernão Dias, em Pinheiros, na Zona Oeste de São Paulo. A Escola estadual Valdomiro Silveira, no bairro Jardim Silvana, foi a primeira escola a iniciar a ocupação em Santo André. Os jovens dividiam-se em comissões e organizavam as atividades e os debates.

Em Santo André, o número de escolas ocupadas chegou a dez. Policiais militares deslocavam-se para as unidades de ensino e havia tumulto em algumas ocasiões. Diante dos relatos que circulavam nas mídias sobre aspectos negativos da ocupação, cerca de 20 estudantes que ocupavam a Escola Estadual Marajoara 2, no Parque Marajoara, em Santo André, organizaram um mutirão para mostrar a seriedade do movimento. Eles pintaram as dependências do prédio da unidade escolar: o pátio, 15 salas de aula e alguns corredores.

Organizaram-se para um debate político que envolvia mais do que protestar contra a reorganização escola, estavam mostrando preocupação com os desígnios da educação em São Paulo. Depois de quase um mês de protesto dos estudantes, o governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, suspendeu o projeto de reestruturação da rede escolar.

Conceber a pesquisa nas ciências humanas a partir de uma perspectiva sócio-histórica implica compreendê-la na relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem. O que os estudantes de Ensino Médio das escolas da rede pública estadual de ensino disseram sobre o que leram e o que deixaram de ler do que lhes foi ofertado pelo Programa *Apoio ao Saber* passou necessariamente pelas condições sociais reais de interação em que eles se situaram.

Do total de 56 escolas com Ensino Médio, aplicamos o questionário em 13 escolas que nos permitiram adentrar no tema da leitura literária oferecida pelo Programa *Apoio ao Saber* em meio a um debate político frente às questões sócio-histórico-políticas. Nesse novo campo, foi necessário delimitar o espaço de dez escolas. Para essa etapa, o critério de seleção das escolas foi a situação geográfica.

Dentre as 13 unidades escolares, selecionamos dez constituindo dois grupos: sendo o primeiro grupo com cinco escolas localizadas em bairros próximos da região central de Santo André; o segundo com cinco escolas localizadas em bairros distantes da região central da cidade. Com o objetivo de não revelar a identidade dos estudantes, omitimos os nomes das escolas.

Na escola 1, localizada na região central da cidade de Santo André, há oferta apenas para estudantes do segmento do Ensino Médio. Em 2015, 1285 alunos estavam matriculados. Nessa escola, há um Centro de Línguas com cursos de francês e espanhol e uma ampla Sala de leitura com enorme acervo literário, incluindo obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e do Programa *Apoio ao Saber*. Encontramos um professor organizando o acervo literário em programas de computador. Ele nos informou que a procura de obras literárias pelos estudantes é maior durante o período diurno. À noite, há pouca procura apesar de a Sala de leitura ficar aberta.

Na escola 2, localizada na região central de Santo André, há oferta para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Em 2015, 1530 alunos estavam matriculados no Ensino Médio. Nessa escola, encontramos Sala de leitura com grande acervo de obras de diversas áreas, muitas distribuídas aos estudantes durante o programa de distribuição dos kits do *Apoio ao Saber*. O professor responsável nos informou que os alunos do Ensino Médio costumam procurar obras literárias que não são solicitadas pelos professores.

Na escola 3, localizada na Vila Francisco Matarazzo, bairro próximo a região central de Santo André, há oferta de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Em 2015, 532 alunos

estavam matriculados no Ensino Médio. Nessa escola, a Sala de leitura fica aberta apenas quando professores solicitam o espaço para atividades.

Na escola 4, localizada no bairro Utinga, próximo à região central da cidade de Santo André, atende-se Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2015, 153 alunos estavam matriculados no Ensino Médio. A Sala de leitura possui amplo acervo de obras literárias oferecidas por programas de livros do governo federal e estadual. Além de possuir projetos para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, segundo a coordenação, a escola promove por ano dois encontros literários com visita de professores e estudantes de outras escolas. Nesses encontros, os estudantes se reúnem em saraus para leitura de poesia.

Na escola 5, localizada no bairro Parque das Nações, próximo à região central de Santo André, há oferta de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Em 2015, 540 alunos estavam matriculados no Ensino Médio. Apesar de a Sala de leitura apresentar espaço pequeno, o acervo de obras literárias é grande. A escola tem uma parceria com a Diretoria de Ensino para projetos de leitura. Com o projeto intitulado “A troca do livro”, professores e alunos têm se beneficiado com o aumento do acervo de obras na Sala de leitura.

Na escola 6, localizada na Vila Humaitá, na cidade de Santo André, há oferta de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Em 2015, 357 alunos estavam matriculados no Ensino Médio. Há pouca procura dos estudantes por obras literárias na Sala de leitura. Cabe mencionar que nem sempre há possibilidade de encontrar um funcionário para auxiliar os estudantes nesse espaço da escola.

Na escola 7, localizada no Parque Marajoara, na cidade de Santo André, há oferta de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2015, 575 alunos estavam matriculados no Ensino Médio. A escola não possui Sala de leitura. Há um espaço reconhecido como biblioteca da escola. Porém, não há um funcionário para atender os estudantes nesse local. Quando o professor quer realizar uma atividade com literatura ou consultar livros para pesquisa, abre-se a sala para o professor e os estudantes.

Na escola 8, localizada no Bairro Jardim Silvana, na cidade de Santo André, há oferta de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Em 2015, 256 alunos estavam matriculados no Ensino Médio. Nessa escola, há pouca procura dos estudantes por obras literárias. Não há horário de atendimento para os estudantes na Sala de leitura. Quando procuram por algum livro, precisam da ajuda de professores para abrirem o espaço.

Na escola 9, localizada no bairro Jardim Santo André, distante da região central da cidade, há oferta de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. A falta de área de lazer nessa região tem contribuído para somar os piores índices criminais do Grande ABC. Em 2015, 768 alunos estavam matriculados no Ensino Médio. A escola não possui Sala de leitura. A equipe escolar organizou uma pequena biblioteca para atender aos professores e alunos. O acervo de obras literárias é pequeno. Porém, os estudantes, em especial, os alunos do Fundamental II, no período da tarde, procuram livros para ler.

Na escola 10, localizada na Vila de Paranapiacaba, área de manancial da cidade de Santo André, há oferta de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Em 2015, 68 alunos estavam matriculados no Ensino Médio. Os estudantes de Ensino Médio procuram com frequência a Sala de leitura para empréstimo de obras literárias. O espaço conta com um pequeno acervo constituído por obras advindas de programas de leitura como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa *Apoio ao Saber*.

A pesquisa recebeu a colaboração de 252 estudantes da 3ª série do Ensino Médio. A tabela a seguir esclarece os dados aqui descritos.

Tabela 8 – Escolas participantes na pesquisa de campo

Escolas	Turma	Turno	Número de estudantes por turma	Número de estudantes participantes na pesquisa
Escola 1	3º D	Manhã	42	38
Escola 2	3º B	Manhã	41	27
Escola 3	3º A	Manhã	40	28
Escola 4	3º B	Manhã	30	19
Escola 5	3º B	Manhã	37	20
Escola 6	3º E	Noite	40	33
Escola 7	3º D	Noite	38	18
Escola 8	3º B	Noite	36	16
Escola 9	3º B	Noite	40	37
Escola 10	3º D	Noite	35	16
Total			379	252

Tabela elaborada pela autora a partir de consultas realizadas com o apoio de professores coordenadores das escolas

3.1.1 Do planejamento do questionário e da tabulação dos dados coletados

Três eixos temáticos organizaram o questionário¹⁸: (i) a distribuição dos kits da 4ª edição do Programa *Apoio ao Saber* 2012-2013 aos estudantes de Ensino Médio; (ii) a presença e a

¹⁸ O questionário encontra-se nos anexos desta pesquisa.

ausência de leitura dos estudantes; (iii) as experiências de leitura literária dos estudantes. O questionário foi dividido em três partes, conforme tabela a seguir:

Tabela 9 – Planejamento do questionário

Eixos temáticos	Tipo de questão	Quantidade de questões	Questões
Parte A: Distribuição dos kits nas escolas	Fechada	1	Dentre as obras relacionadas, a seguir, indique quais você recebeu.
Parte B: Presença e ausência de leituras	Fechada	3	1. Quais obras você leu e gostou? 2. Quais obras você leu e não gostou? 3. Escreva o nome do livro e do autor das três últimas obras literárias que você leu e não consta nos kits do programa <i>Apoio ao Saber</i> .
Parte C: Experiências de leituras literárias	Aberta	1	Ler um livro pode permitir a você compreender melhor suas experiências de vida? Por quê?

Tabela elaborada pela autora

A partir dos dados demonstrados por meio das respostas dos 252 estudantes no questionário, foram realizadas a tabulação e a análise do material colhido com o objetivo de averiguar os seguintes aspectos: obras mais lidas, obras menos lidas, obras que não constavam no kit mas foram indicadas no questionário, presença e ausência de leitura das obras do *Apoio ao Saber* e experiências literárias vivenciadas pelos estudantes.

Na Parte A do questionário, relacionamos as obras literárias do *Apoio ao Saber* (2012-2013) a fim de investigar quais obras os estudantes receberam. O quadro a seguir explicita essa questão.

Quadro 1 – Questionário I - Questão 1 – Parte A

<p>A- Dentre as obras relacionadas abaixo, indique quais você recebeu:</p> <p>() Vários autores. <i>Boa companhia – Haicai</i>. São Paulo: Cia das Letras</p> <p>() Cecília Meireles, 1901-1964. <i>Os melhores poemas de Cecília Meireles</i>, seleção de Maria Fernanda, 14ª edição, São Paulo: Global, 2002.</p> <p>() Lygia Fagundes Telles. <i>Pomba enamorada ou uma história de amor e outros contos escolhidos</i>, Porto Alegre: L&PM, 2013.</p> <p>() Luís da Câmara Cascudo, 1898-1986. <i>Lendas brasileiras</i>, ilustrações de Cláudia Scatamacchia, 3ª edição, São Paulo: Global, 2003.</p> <p>() Miguel de Cervantes Saavedra, 1547-1616. <i>Dom Quixote de la Mancha</i>, tradução e adaptação de Ferreira Gullar, ilustrações de Gustave Doré, Rio de Janeiro: Revan, 2011.</p> <p>() Anne Frank. <i>O diário de Anne Frank</i>, Rio de Janeiro: Best Seller</p>

Quadro elaborado pela autora

Esperava-se nesta questão ao menos três indicações partindo-se do pressuposto de que em cada kit A ou B havia três obras. No entanto, dentre os 252 estudantes, 129 apontaram apenas uma ou duas obras. Muitos alunos já não se lembravam das obras que receberam porque não leram. Em algumas escolas, foram entregues um número menor de kits. O gráfico a seguir demonstra os dados representativos das respostas coletadas na questão 1.

Gráfico 1 – Títulos recebidos pelos estudantes

Gráfico elabora pela autora.

O percentual de livros recebidos pelos alunos difere de uma escola para outra, o que indica que as obras que compuseram os kits variaram entre as escolas. Outro dado importante refere-se à quantidade de estudantes que não respondeu a essa questão, quase metade dos alunos que colaboraram com as respostas ao questionário. Contudo, do total de 252 participantes, apenas 7 estudantes indicaram que não receberam o kit.

A obra *Boa companhia*, *Haikai*, de vários autores, não aparece nas escolas 5, 6, 8, 9 e 10. *Pomba enamorada ou uma história de amor e outros contos escolhidos*, de Lygia Fagundes Telles, não é mencionada na Escola 8.

Dentre os 252 estudantes que participaram com as respostas ao questionário, 123 jovens não responderam às questões 1 e 2, parte B, “Quais obras você leu e gostou?”, “Quais obras você leu e não gostou?”. O gráfico a seguir demonstra os resultados referentes a essas duas questões.

Gráfico 2 – Leitura das obras

Legenda: A- Leu e gostou

B- Leu e não gostou

Gráfico elaborado pela autora.

Quase metade dos estudantes participantes na pesquisa não respondeu a essa questão, 123 dentre os 252 jovens. O resultado chega a 49% de respostas em branco. Dentre as obras literárias do *Apoio ao Saber* (2012-2013), distribuídas na 1ª série do Ensino Médio, *O diário de Anne Frank*, conforme demonstra o gráfico acima, foi o livro mais lido pelos estudantes. Em seguida, outra obra que aparece como mais lida em todas as escolas, porém, menos quando comparada ao *Diário de Anne Frank*, é *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes.

Melhores poemas de Cecília Meireles, seleção de Maria Fernanda, e *Pomba enamorada ou uma história de amor*, de Lygia Fagundes Telles, *Lendas brasileiras*, de Câmara Cascudo e *Boa companhia*, *Haicai*, de vários autores aparecem como obras pouco procuradas pelos estudantes.

A questão 3 (Parte B do Questionário I) – “Escreva o nome do livro e do autor das três últimas obras literárias que você leu e não constam nos kits do programa *Apoio ao saber*” – permitiu investigar que autores os estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual em Santo André buscam como leitura pessoal.

As respostas a essa questão chamaram a atenção para um aspecto importante no que diz respeito presença de leitura literária entre os jovens do Ensino Médio. Eles estão lendo, leem cada vez mais, vão em busca de si mesmos no encontro com um autor ou obra. O fato de muitos desses jovens não terem lido nenhuma obra do programa não significa que eles não leem textos literários. O número chegou a 273 obras literárias indicadas como leitura pessoal. Essas obras não constavam em nenhum dos kits do Programa *Apoio ao Saber* desde a primeira edição em 2009.

Frequentemente esses jovens são considerados como aqueles que não gostam de ler. No entanto, eles surpreenderam com suas respostas na questão 3 (Parte B). O que se pode acentuar, a partir das respostas dos estudantes dadas à questão 3 (Parte B), é que a escolha literária pessoal desses jovens mostra que a literatura em circulação mantém uma relação indissociável com a cultura.

Os dados coletados na pergunta final do questionário – “Ler um livro pode permitir a você compreender melhor suas experiências de vida? Por quê?” – trouxe a vivência literária dos estudantes, o que eles desvendaram não apenas no que estava no nível da mera decodificação, mas foram além e descobriram no que estava implícito no texto literário ou implícito nas relações entre obras.

Do total de 252 respostas dadas pelos jovens, 82% mostraram o texto literário em diálogo com a vida. Esses estudantes acreditam que o texto literário lhes permite compreender melhor a vida. Apenas 4% dos estudantes não acreditam no diálogo da literatura com a vida. 17% dos estudantes não responderam à questão.

Considerando-se os dados coletados e analisados, percebemos a necessidade de ouvir os estudantes por meio de entrevistas, uma vez que *O diário de Anne Frank* foi apontado nas dez escolas, tanto pelos jovens que leram essa obra como por aqueles que nos confessaram não terem lido nada do que receberam do *Apoio ao Saber*, mas gostariam que o programa suspenso voltasse e distribuísse especialmente o diário escrito por Anne Frank. A partir desse levantamento, uma questão conduziu a pesquisa ao terceiro estágio: que especificidades linguístico-discursivas da vivência literária a partir de uma obra advinda do programa de leitura do governo os jovens poderiam revelar?

3.2 Leitores de *O diário de Anne Frank*

Os dados coletados no questionário, durante o primeiro estágio da pesquisa, em 2015, mostraram a necessidade de localizar os estudantes leitores de *O diário de Anne Frank* para colher relatos sobre a experiência e vivência literária com a leitura dessa obra que chegou a escola por meio do Programa *Apoio ao Saber* em 2013.

Dentre as 10 escolas que participaram do primeiro estágio da pesquisa em 2015, duas apresentavam-se com bom desempenho de leitura de acordo com os índices do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp/2016). Definimos, desse modo, optar por essas duas escolas, aqui denominadas Escola 1 e Escola 2¹⁹, para dar prosseguimento à pesquisa com o objetivo de encontrar leitores de *O diário de Anne Frank* nas turmas de 3ª série de Ensino Médio.

Sendo assim, o critério que determinou a seleção dessas duas escolas além de contribuir para delimitação de escolas no campo de pesquisa, também refletia os resultados de estudantes com boa competência leitora. O próximo passo consistia em contatar os leitores de *O diário de Anne Frank*. Contudo, os estudantes que haviam respondido ao questionário no primeiro estágio da pesquisa já tinham concluído o Ensino Médio, de modo que se tornou necessário realizar uma pesquisa por meio de questionário quantitativo nas duas escolas selecionadas para verificar se havia leitores de *O diário de Anne Frank* em turmas de 3ª série do Ensino Médio matriculadas em 2017.

Dirigimos um questionário de natureza quantitativa a todas as turmas de 3ª série do Ensino Médio nos períodos matutino e noturno das duas escolas selecionadas para essa etapa da pesquisa. Ao todo participaram nessa etapa 23 turmas: 11 salas de 3ª série da Escola 1; 12 salas de 3ª série da Escola 2. Essa seleção permitia encontrar um número maior de leitores de *O diário de Anne Frank*, uma vez que não contávamos mais com estudantes que concluíram o Ensino Médio em 2015. O questionário contou com duas questões:

- (i) A obra *O diário de Anne Frank* esteve na lista dos títulos entregues pelo Programa *Apoio ao Saber* nas escolas da rede pública estadual de São Paulo em 2013. Embora você não tenha recebido essa obra por meio do programa porque, em 2013, você cursava a 7ª série/8º ano do Ensino Fundamental e recebeu outro kit do

¹⁹ Os nomes das escolas foram omitidos para preservar a identidade dos estudantes.

Apoio ao Saber destinado à sua turma, gostaria de saber se você teve a oportunidade de ter essa obra em mãos. Se, sim, você leu *O diário de Anne Frank*?;

(ii) Se você não leu *O diário de Anne Frank*, gostaria de receber essa obra por meio do retorno do Programa *Apoio ao Saber* nas escolas da rede pública estadual de ensino?

Do total de 950 estudantes matriculados nas turmas selecionadas para pesquisa, contamos com a colaboração de 525 jovens para as respostas no questionário. Desse número, identificamos 47 alunos que haviam lido *O diário de Anne Frank*. Contudo, o número de estudantes que gostariam de ter essa obra em mãos para ler era maior do que aqueles que leram. Os dados coletados por meio das respostas indicaram que 229 estudantes gostariam de ler *O diário de Anne Frank*. Durante a pesquisa, fomos procurados por um grande número de estudantes que não havia lido a obra literária. Esses estudantes nos perguntavam se ainda era possível receber do Programa *Apoio ao Saber* exemplares de *O diário de Anne Frank*. Em razão de o Programa *Apoio ao Saber* estar suspenso não havia possibilidade de oferecer exemplares da obra em 2017. As tabelas a seguir demonstram os resultados.

Tabela 10 – Dados coletados na Escola 1

Turno	Turmas	Número de estudantes na lista de presença	Número de estudantes que responderam ao questionário	Número de estudantes que gostariam de ler o livro	Número de estudantes leitores de <i>O diário de Anne Frank</i>	Número de estudantes entrevistados
Manhã	3º A	40	23	11	-	-
Manhã	3º B	40	26	12	-	-
Manhã	3º C	41	19	10	4	3
Manhã	3º D	40	20	13	1	1
Noite	3º E	43	24	14	1	1
Noite	3º F	40	25	16	1	1
Noite	3º G	47	22	10	4	3
Noite	3º H	43	26	13	4	3
Noite	3º I	40	14	6	1	-
Noite	3º J	42	16	8	4	3
Noite	3º K	42	11	6	3	2
		458	226	119	24	17

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Tabela 11 – Dados coletados na Escola 2

Turno	Turma	Número de estudantes na lista de presença	Número de estudantes que responderam ao questionário	Número de estudantes que gostariam de ler o livro	Número de estudantes leitores de <i>O diário de Anne Frank</i>	Número de estudantes entrevistados
Manhã	3º A	41	20	8	2	-
Manhã	3º B	41	25	10	3	-
Manhã	3º C	41	27	9	2	-
Manhã	3º D	41	28	11	1	1
Manhã	3º E	41	21	6	1	-
Manhã	3º F	41	25	12	-	-
Manhã	3º G	41	24	15	4	3
Manhã	3º H	41	23	6	-	-
Noite	3º I	41	28	8	1	1
Noite	3º J	41	24	9	-	-
Noite	3º K	41	29	11	3	2
Noite	3º L	41	25	5	6	5
		492	299	110	23	12

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

3.3 Entrevistas coletivas: estudantes leitores de *O diário de Anne Frank*

Dentre os 47 estudantes que encontramos nas duas escolas estaduais, 29 ofereceram-se para serem entrevistados. Para prosseguir com a pesquisa, foi redigido um Termo de consentimento livre e esclarecido²⁰ para que os alunos pudessem declarar autorização para serem entrevistados. Esse documento também previu a autorização dos responsáveis pelos estudantes, os pais.

Ao considerar a entrevista no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico com a particularidade de ser compreendida como um evento discursivo de natureza dinâmica e imprevisível, o encontro com os estudantes não podia ser assimétrico, no qual a pesquisadora/entrevistadora conduz, sozinha, os acontecimentos, fazendo com que os estudantes/entrevistados respondessem apenas passivamente às perguntas que lhe são feitas. Sendo assim, planejamos a entrevista a partir de três eixos temáticos:

- (i) Eixo temático 1: Descobertas do leitor com leitura de *O diário de Anne Frank*;
- (ii) Eixo temático 2: Decifrando experiência de leitura com o gênero diário;
- (iii) Eixo temático 3: A palavra do estudante como resposta às ações do Programa *Apoio ao Saber*.

²⁰ O Termo de Consentimento livre encontra-se nos anexos desta tese.

A partir dos três eixos temáticos, prosseguimos com as tarefas necessárias para a realização das entrevistas com os estudantes. A seguir, demonstraremos o percurso traçado para a coleta de relatos orais dos estudantes leitores de *O diário de Anne Frank*.

Durante a primeira semana do mês de março de 2017, iniciou-se o contato com os leitores de Anne Frank a fim de estabelecer as questões centrais para a grade de perguntas para entrevista coletiva. Esse contato foi fundamental na formulação da grade de questões para as entrevistas (Ver quadro abaixo).

Quadro 2 – Grade de perguntas

1. O que motivou você a ler *O diário de Anne Frank*?
2. Decifre suas experiências de leitura literária com o gênero diário.
3. Avalie as ações do Programa *Apoio ao Saber* nas escolas onde vocês estudaram e estudam?

Sem essa fase da pesquisa poderíamos ter corrido o risco de criar uma grade de perguntas sem validade em relação ao objetivo central da tese – analisar os relatos orais dos estudantes de 3ª série do Ensino Médio sobre *O diário de Anne Frank*, a fim de compreender as especificidades linguístico-discursivas reveladas pelos jovens a partir da leitura de uma obra advinda do programa do Governo do Estado de São Paulo. Organizamos os 29 estudantes para entrevistas em 8 sessões conforme a tabela a seguir:

Tabela 12 – Sessões de entrevistas com os estudantes leitores de *O diário de Anne Frank*

Sequência de sessões de entrevistas	Número de entrevistados	Duração da entrevista gravada em áudio
1 - Escola 1	cinco	1h, 38m, 88s
2 - Escola 1	dois	21m, 7s
3 - Escola 2	quatro	21m, 4s
4 - Escola 1	um	11m, 5s
5 - Escola 2	cinco	45m, 12s
6 - Escola 2	quatro	14m, 31s
7 - Escola 2	quatro	17m, 46s
8 - Escola 1	quatro	34m, 11 s
Total de 8 sessões	29 estudantes	4h, 38m, 4s

As entrevistas começaram com uma apresentação individual. Solicitamos a cada participante que dissesse para o grupo nome, idade e breve relato sobre a família, contando, então, sua história de leitura literária. Após esse momento da entrevista, propusemos que os estudantes em grupo e na ordem que se sentissem à vontade para falar discutissem sobre as questões da grade de perguntas. Durante a entrevista, procuramos problematizar, perguntar, duvidar. Na medida em que o direcionamento da discussão provocada em torno dos eixos temáticos apontava para outros temas, as questões previamente planejadas sofriam alterações.

Durante a entrevista vivenciamos o que diz Freitas (2007, p. 32) sobre a situação de campo “como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade”. Nesse sentido, a observação não pode se prender apenas em descrever os eventos, mas procurar as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

Freitas (2007), no texto em “A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento”, chama-nos a atenção para a responsabilidade de assumir o caráter sócio-histórico do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos. Para a autora, “essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento” (p.26).

A entrevista é compreendida como um processo de compreensão ativa. Tem-se no termo “compreensão ativa” um conceito extraído do pensamento bakhtiniano. “A entrevista acontece entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado (s) numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão”. Desse modo, não é uma compreensão passiva baseada no reconhecimento de um sinal, mas uma compreensão ativa. De acordo com o pensamento bakhtiniano,

(...) o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (Total ou parcialmente), etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

(BAKHTIN, [1952-1953] 2016, p. 24)

Nesse sentido, essa forma de enxergar a entrevista constituiu-se num método específico para o que se buscou neste trabalho na tarefa das entrevistas com os estudantes. Contamos com um tratamento metodológico, na pesquisa qualitativa, no que diz respeito às formas de relacionamento entre entrevistador e seus entrevistados. O trabalho com a entrevista direcionou os dados para um discurso mais narrativo que informativo, resultado da relação entre entrevistada/pesquisadora e entrevistadores/estudantes.

3.4 Tratamento metodológico: do texto falado ao texto oral transcrito

Das oito sessões de entrevistas gravadas em áudio, foi necessário ordenar o conteúdo de acordo com os eixos temáticos planejados. Compreendemos que a opinião do estudante não é um bloco homogêneo. As respostas que coletamos sobre uma mesma pergunta a partir do roteiro estabelecido forneceram opiniões múltiplas, algumas até mesmo contraditórias.

Quando terminamos as gravações das entrevistas, estávamos diante de um enorme volume de material sonoro. Tínhamos o compromisso de ouvir com atenção os ritmos das falas, as entonações valorativas e os silêncios a fim de que fosse possível enxergar o material escrito com um olhar mais aguçado para o que os jovens viram, sentiram e falaram sobre a leitura de *O diário de Anne Frank* e o Programa *Apoio ao Saber*. Isso significa perceber os estudantes se reconstituindo como sujeitos, reconstituindo nesse processo sua cultura e história.

Para lidar com as gravações em áudio de oito sessões de entrevistas, quase cinco horas, recorremos aos estudos do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (PROJETO NURC/SP) que abrange as variáveis previstas do texto falado.

De acordo com Dino Preti (1995, p. 7), os problemas relacionados ao turno (a macrounidade da língua falada) e as suas estratégias de gestão, leis de simetria na conversação natural, estruturação dos tópicos ou temas, procedimentos de reformulação, emprego de sinais característicos da língua oral (marcadores conversacionais), a sobreposição de vozes, fluxo conversacional, a densidade informativa, mostram que a língua falada tem suas próprias regras. Empregamos na transcrição os sinais característicos da língua oral conforme tabela a seguir:

Tabela 13 – Convenções de transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Entonação enfática	maiúscula
Prolongamento de vogal	:: podendo aumentar para ::: ou mais
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos da pesquisadora	((minúscula))

Fonte: Convenções simplificadas e adaptadas do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (PROJETO-NURC/SP). (ver Dino Preti (org.). *Análise de textos orais*. 2. ed. São Paulo: FFLCH-USP, 1995, p. 11-12. (PROJETOS PARALELOS: v. 1)

A epistemologia das ciências humanas e sua análise crítica das relações entre saber e poder colocam em destaque a centralidade da linguagem para a compreensão da condição e da dimensão humanas. As entrevistas com os estudantes somaram um total de quase cinco horas de gravação em áudio, considerando oito encontros com turmas diversas.

Para organizar todo o material transcrito – os relatos orais dos estudantes entrevistados, recorreremos aos estudos de Bakhtin que têm se constituído em referências fundamentais para estudar a sociedade contemporânea nas suas várias facetas (SOUZA, 1994; FREITAS, 1994, KRAMER, 1993).

De acordo com Freitas (2007, p. 58), a linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas, que são historicamente determinadas. Toda palavra tem significados. Para entender o discurso (o texto falado ou escrito) o contexto precisa ser entendido. A compreensão implica não só a identificação da linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também os subtextos, as intenções que não se encontram explicitadas.

Segundo V. Volóchinov (2017 [1929], p. 181), “nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante”. Prossegue ainda o autor, “*a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana*” (p. 181, grifo do autor). É a palavra repleta de conteúdo e de significação ideológica e cotidiana que, após a escuta dos áudios, encontramos na transcrição integral dos relatos orais dos estudantes.

Destacamos no texto transcrito, com o uso de cores diversas, além da observação dos dados sonoros, frases pronunciadas pelos estudantes, trechos mais longos sobre o mesmo eixo temático, belas frases com imagens sugestivas, situações interessantes, situações informativas, episódios intrigantes, categorias de pensamento bem argumentadas, elementos muito próximos dos aspectos sócio-históricos-culturais que conduziram os estudantes à leitura de *O diário de Anne Frank*. Tais aspectos estão ligadas aos valores e ideologias dos sujeitos que falam de um determinado lugar, época e tempo específicos (estudantes de Ensino Médio de duas escolas estaduais da região de Santo André em 2017).

Uma importante questão no tratamento dados aos áudios coletados nas entrevistas coletivas foi a decisão de não revelar os nomes dos entrevistados²¹. Pesquisamos várias dissertações de mestrado, teses de doutorado e monografias que apresentavam pesquisas feitas com crianças numa abordagem qualitativa. Verificamos que essa questão dos nomes se tornou uma dificuldade.

Kramer (2002, p. 47) mostra que durante trabalho de campo também enfrentou a dúvida de manter ou não os nomes dos entrevistados. Conta a autora que “desde o trabalho de campo e no momento de elaboração dos primeiros relatórios, emergiu a necessidade de uma narrativa direta, na qual os sujeitos aparecessem nomeados”.

A autora relata que de antemão recusou alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa. Por outro lado, ainda segundo Kramer (2002, p. 47), aquelas alternativas comprometeriam a forma da escrita do trabalho, por prejudicar a narração das histórias e interferir na transcrição e força dos diálogos entre as crianças.

Em nossa pesquisa, com a preocupação de não revelar a identidade dos estudantes, seja porque essa era uma das cláusulas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a realização das entrevistas, seja porque fizemos um acordo antes da entrevista de que seus nomes não seriam revelados, tornou-se necessário usar nomes fictícios.

Na situação que envolveu um acordo com os jovens de não revelar seus nomes, decidimos pedir para que eles escolhessem os nomes com que gostariam de aparecer na versão final do trabalho. De acordo com Kramer (2002), os estudos de Algebaile (1995), Leite (1995),

²¹ Os nomes dos estudantes entrevistados foram trocados.

Earp (1996) e Ferreira (1998) permitem discutir a questão do anonimato ou da autoria e analisar algumas de suas implicações ou decorrências. De acordo com o referencial teórico-metodológico que nos tem orientado nesse estudo, o estudante é sujeito da cultura, da história e do conhecimento.

3.5 O plano de análise do *corpus* da pesquisa

A forma de análise nessa investigação está pautada nos três eixos temáticos que estruturaram e constituíram inicialmente os relatos orais dos estudantes durante as entrevistas coletivas e, posteriormente, o texto transcrito a partir dos áudios gravados:

Eixo temático 1: Descobertas do leitor com leitura de *O diário de Anne Frank*;

Eixo temático 2: Decifrando experiência de leitura com o gênero diário;

Eixo temático 3: A palavra do estudante como resposta às ações do Programa *Apoio ao Saber*.

A seguir, demonstraremos a estrutura teórico-metodológica que norteou a análise.

Com o foco no primeiro eixo temático, procuramos examinar nos relatos orais dos estudantes entrevistados, o que os motivaram a ler *O diário de Anne Frank*. Para atender esse objetivo, selecionamos dentre a totalidade da materialidade dos relatos orais, 15 passagens das falas dos estudantes que estavam diretamente ligadas às descobertas do leitor com leitura de *O diário de Anne Frank*.

Essa seleção ganhou relevância na medida em que os relatos dos estudantes com relação à leitura de Anne Frank colocavam o *outro* (mediador na figura do professor, do pai, da mãe, dos amigos) na posição de elemento constituinte da leitura literária.

Para Bakhtin (2006 [1920-1923], p. 152), “o desígnio da biografia visa a um leitor íntimo, partícipe do mesmo mundo da alteridade; esse leitor ocupa a posição do autor” (p. 152). Prossegue ainda Bakhtin, mostrando que a percepção do leitor costuma completar a posição do autor até atingir a plena distância axiológica e insere elementos transgredientes mais substanciais e concludentes.

Na sequência, o ângulo que escolhemos para olhar nosso objeto relacionou-se ao segundo eixo temático – o diário como gênero discursivo. Trouxemos para exame as passagens dos relatos dos estudantes que evidenciavam a relação do estudante com o relato intimista, objeto da confiança da menina Anne Frank. Na análise do que caracterizou a escolha do gênero diário para leitura pessoal dos estudantes, averiguamos a presença da categoria de valor do *eu*, a qual se vincula ao *outro*. Sob esse enfoque, levantamos duas questões apontadas por Bakhtin (2006 [1920-1923], p. 136) ao tratar do auto-informe-confissão. Como o leitor percebe o auto-informe-confissão? Com os olhos de quem o lê? O autor russo sustenta que lendo a confissão com nossos próprios olhos, acrescentamos uma posição axiológica de distância em relação ao sujeito do auto-informe-confissão com todas as possibilidades relacionadas a essa posição, inserimos toda uma série de elementos transgredientes.

[...] damos importância de acabamento ao final e a outros elementos (pois estamos temporariamente de fora), lançamos o fundo (percebemos tudo na determinidade da época e da situação histórica, se isso é do nosso conhecimento, e, por último, simplesmente percebemos sobre o fundo daquilo que conhecemos melhor), colocamos no espaço abrangente elementos particulares da realização.

(BAKHTIN, 2006 [1920-1923], p. 136)

O terceiro eixo temático está voltado para a palavra do estudante, ou seja, a voz dos leitores de *O diário de Anne Frank* como resposta às ações do Programa *Apoio ao Saber*. Com foco nessa temática, selecionamos as passagens que se relacionavam como réplicas do diálogo social. O enunciado compreendido como uma réplica trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. A réplica é de natureza social, portanto ideológica. Para V. Volóchinov, não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um "horizonte social". Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido.

A seleção de passagens dos relatos orais dos estudantes é organizada a partir dos três eixos temáticos e tem por objetivo, num primeiro plano, demarcar o objeto do ponto de vista de sua inserção no contexto sócio-histórico de sua produção, recepção e circulação; num segundo plano, as etapas seguidas constituem um dos dispositivos possíveis de análise para o alcance do objetivo de nossa pesquisa, que é analisar os relatos orais de estudantes de 3ª série do Ensino Médio sobre a vivência literária com *O diário de Anne Frank*.

A análise do *corpus* obedeceu ao seguinte percurso analítico:

- (i) análise da palavra do *outro* como constituinte no processo de interação discursiva entre estudante e obra literária. Pretende-se evidenciar, dessa forma, o modo como cada leitor expressa sua singularidade na relação que se estabelece com o *outro* na leitura;
- (ii) análise dos aspectos voltados para a obra literária como o enunciado concreto no campo da alteridade. O estudo do enunciado concreto, ou seja, a linguagem verbal situada, representa um ângulo possível para observar uma questão central neste estudo: a relação existente entre os relatos orais proferidos pelos estudantes leitores e a obra *O diário de Anne Frank*, concebida como enunciado concreto;
- (iii) análise da relação de alteridade, considerando a correlação das categorias do *eu* e do *outro*. As categorias do *eu* e do *outro* são significativas para compreender os relatos orais dos estudantes frente à leitura literária de *O diário de Anne Frank*, de modo que para a análise do discurso dos falantes foi dada atenção para a posição que os jovens leitores de Anne Frank ocuparam de forma singular e irrepetível; e, desse lugar, onde se encontraram e se relacionaram, criaram valores sobre o que leram no diário que se tornou um clássico da literatura universal;
- (iv) análise do modo de funcionamento da leitura literária com foco no leitor do relato auto-informe-confissão. Bakhtin (1920-1923 [2003, p. 136]) afirma que “lendo a confissão com os próprios olhos, acrescentamos uma posição axiológica de distância em relação ao sujeito do auto-informe-confissão com todas as possibilidades relacionadas a essa posição, inserimos toda uma série de elementos transgredientes”;
- (v) análise dos relatos orais dos estudantes com foco no *cronotopo do autor e do leitor*. Qualquer fenômeno, sustenta Bakhtin (1973 [2010b, p. 361]) que, nós, de alguma forma, o interpretamos, ou seja, o incluímos não só na esfera da existência espaço-temporal, mas também na esfera semântica. Considerando essa perspectiva, considerar no quadro de análise desta pesquisa as duas esferas. Isso significa pensar na cronotopia como natureza da linguagem e perceber a dinâmica do transcorrer do tempo no espaço a partir de posições enunciativas singulares de um sujeito situado em um determinado ponto espaço-temporal sócio-histórico-cultural.

As concepções teórico-filosóficas ligadas à temática da *interação discursiva*, do *enunciado concreto*, da *alteridade*, da *correlação das categorias do eu e do outro*, do *relato auto-informe-confissão*, do *cronotopo do autor e do leitor* serão analisadas levando em

consideração o direcionamento ético/responsável construído pelos estudantes durante as sessões de entrevistas. A análise permitirá mostrar diferentes quadros axiológicos que se estabelece na relação entre o *eu* (dos estudantes leitores) e o *outro* (na figura dos mediadores de leitura). No plano dessa contraposição axiológica, isto é, no plano da alteridade, cada um orienta seus atos. Consideraremos os aspectos sócio-históricos que atravessam os discursos que permeiam os enunciados dos estudantes como princípio dialógico proposto e explicitado pela teoria que adotamos nesta investigação.

CAPÍTULO IV

LEITURA LITERÁRIA: ALTERIDADE

Pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria [...].

Mikhail Bakhtin (2003, p. 33)

Neste capítulo, serão apresentados os aspectos teóricos da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin que selecionamos para olhar os relatos orais dos estudantes. No conjunto dos estudos do pensamento bakhtiniano, como se verá, estão contempladas as concepções que atravessam as obras do pensamento bakhtiniano, como os conceitos de *interação discursiva*, *enunciado concreto*, *alteridade*, *auto-informe-confissão* e *cronotopo do autor e do leitor*. Esse recorte teórico ofereceu um caminho possível para a análise dos relatos orais dos estudantes numa dimensão social, histórica e cultural.

Na primeira seção, “A palavra do *outro* como constituinte no processo de interação discursiva”, o objetivo será mostrar como a figura do mediador de leitura passa tanto por questões que dizem respeito à dimensão ideológica, social, cultural, histórica, quanto pela questão da subjetividade e pela maneira como esses dois aspectos se tornam constitutivos na leitura.

Na segunda seção, “Enunciado concreto no campo da alteridade”, será apresentado o modo de funcionamento da alternância dos sujeitos na comunicação discursiva – aspecto a ser considerado na análise dos relatos orais dos estudantes. Além disso, discute-se sobre a distinção existente entre o destinatário de um enunciado na corrente da vida e um destinatário do discurso literário esclarece a posição do *outro* para o leitor de uma obra literária. O foco maior desta seção direciona-se para as questões que envolvem as obras literárias advindas do Programas de política educacional de leitura do Governo do Estado de São Paulo, como o *Apoio ao Saber*.

Na terceira seção, “Relação de alteridade: a correlação das categorias do *eu* e do *outro*”, será possível observar como a concepção de alteridade contribui para a compreensão da relação identitária dos estudantes leitores com o *outro* na vivência literária. Nessa perspectiva que parte

do pensamento bakhtiniano de que o outro é constitutivo do *eu*, há um *eu* que se constitui na interação com o *outro*.

Em “O leitor do auto-informe-confissão”, na quarta seção, tem-se uma reflexão que parte das considerações de Bakhtin sobre o gênero auto-informe-confissão. Esse recorte teórico oferece suporte para a compreensão da relação do leitor com o gênero dessa natureza no campo da alteridade.

Na quinta e última seção deste capítulo, “O leitor na relação com o *outro* no campo cultura”, será apresentada uma discussão sobre o funcionamento das posições axiológicas dos sujeitos leitores frente ao que leem e vivenciam de um lugar e tempo específicos e distantes das fronteiras do espaço e tempo do mundo narrado na esfera literária.

4.1 A palavra do outro como constituinte no processo de interação discursiva

O conceito de *interação discursiva* permite que seja analisada a materialidade da linguagem como fenômeno social, constituído por signos ideológicos que refletem e refratam as especificidades linguístico-discursivas das esferas que integram. No conjunto dos aspectos ligados ao conceito de *interação discursiva*, convém acentuar a concepção de *ideologia do cotidiano* com o intuito de mostrar como uma obra literária pode ser vista como produto ideológico no contexto da interação discursiva entre mediadores de leitura e estudantes.

V. Volóchinov (1929 [2017]), em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, expõe um campo de pesquisa da filosofia em que não somente é analisada a inter-relação entre pensamento e linguagem, mas se evidencia o papel constitutivo da linguagem, da palavra e da fala às diferentes formas de discurso, à cognição e às estruturas da consciência e do conhecimento.

O autor russo faz uma reflexão sobre as relações entre língua, fala e enunciado, mostrando como o signo ideológico está inscrito em uma ordem histórica e social. Dessa maneira, os significados atuam de acordo com o espaço social e com o momento de produção, para refletir e refratar uma realidade.

Ao se conceber a interação entre os sujeitos, de acordo com a situação histórica e social, estabelece-se um ponto de intersecção entre o individual e o social. Nessa perspectiva, a interação entre os sujeitos reflete sobre como as formas de ação/atos e a interação social humana são capazes de multiplicar e reproduzir temas e formas discursivas (gêneros) que refratam e

refletem diferentes realidades em situações sócio-históricas dadas em momento sócio-político-ideológicos determinados.

De acordo com Volóchinov (1929 [2017, p. 213]), “a ideologia do cotidiano é o universo do discurso interior e exterior, não ordenado nem fixado, que concebe todo nosso ato, ação e estado ‘consciente’”. Essa ideologia corresponde não ao que é dado no psiquismo interior do sujeito, mas aquilo que lhe é dado no mundo exterior, o que vem de fora para dentro. O autor mostra que a moral social, a ciência, a arte e a religião funcionam como sistemas ideológicos que se cristalizam a partir da ideologia do cotidiano, que costuma dar o tom valorativo sobre esses sistemas.

Uma obra literária concebida como um produto ideológico fora da ideologia do cotidiano está morta. Ela existe apenas quando passa a ser ligada a todo o conteúdo da consciência e é percebida apenas no contexto dessa consciência atual. Volóchinov (1929 [2017]) explica que “a obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (da consciência daquele que percebe) e é elucidada por ele de modo novo” (p. 213-214).

Para observar o que está por trás da relação entre mediador de leitura e estudante na esfera escolar, convém um olhar atento para o material que é intermediado. Nesse caso, a obra literária também é elemento constitutivo da interação entre os sujeitos. Para o autor russo,

Em cada época de sua existência histórica, a obra deve interagir estreitamente com a ideologia do cotidiano em transformação, preencher-se por ela e nutrir-se de sua seiva nova. Apenas à medida que a obra é capaz de interligar-se ininterrupta e organicamente com a ideologia do cotidiano de uma época, ela é capaz de ser viva dentro dela (é claro, em um dado grupo social). Fora dessa ligação, ela deixa de existir, por não ser vivida como algo ideologicamente significativo.

(VOLÓCHINOV, 1929 [2017, p. 214])

Uma obra literária como *O diário de Anne Frank* pode ser vista como elemento constitutivo na interação entre mediador de leitura e estudante na medida em que passa a produzir significados e construir sentidos que interagem estreitamente com a ideologia do cotidiano de um grupo social situado em situações sócio-históricas-culturais. Ainda, no conjunto de conceitos que estão ligados à concepção de interação discursiva, é importante considerar que, no sentido estrito da palavra, o diálogo é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante.

O diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre as pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva. Para exemplificar outras formas de interação discursiva, o autor aponta para uma obra literária como um elemento da comunicação discursiva. Trata-se de um discurso verbal impresso.

Segundo Faraco (2009), os eventos interacionais – sejam aqueles da esfera do cotidiano – sejam aqueles da esfera mais especializada da criação socioideológica – são sempre compreendidos como situados num complexo quadro de relações socioculturais. Nesse sentido, a distribuição de kits com obras literárias pode ser vista como um evento interacional na esfera escolar do quotidiano, na medida em que se concretiza nas relações que intermediam o livro e o estudante. Os eventos estão sempre correlacionados com a situação social mais imediata e com o meio social mais amplo, ambos se entrecruzando em cada evento e tendo aí papel condicionador dos atos de dizer e de sua significação.

No campo da política educacional, a palavra do *outro* é produto das inter-relações do mediador com o estudante. O enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. Sob esse prisma, a palavra do *outro* (mediador) de leitura sobre uma obra literária vem carregada de significados e sentidos que podem conduzir ou não o estudante ao ato de ler um livro.

De acordo com Volóchinov (1929 [2017, p. 205]), “toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Prossegue ainda o autor afirmando que, “na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade”. Para ele, “a orientação da palavra é inteiramente social” (p.206). Com base nessa constatação, tem-se a ideia da instauração do sujeito mediador de leitura *na e pela* linguagem, na medida em que ele se posiciona com a palavra que se dirige ao destinatário do discurso literário. A mediação envolve sujeitos situados historicamente. Em uma perspectiva que considera a coletividade, compreende-se a inerência do aspecto social da linguagem. O que se pretende acentuar nessa concepção é que o processo que conduz um jovem à leitura de uma obra literária conta com o meio social.

Neste trabalho, a tentativa de considerar a figura do mediador no processo de interação discursiva – responsável por conduzir os jovens à leitura de *O diário de Anne Frank* – passa necessariamente, tanto por questões que dizem respeito à dimensão ideológica, social, cultural,

histórica, quanto pela questão da subjetividade e pela maneira como esses dois aspectos se tornam constitutivos na leitura literária.

Tem-se sob essa perspectiva a ideia de interação discursiva em duas dimensões. Em primeiro lugar, a figura do mediador de leitura na dimensão da comunicação direta do professor com o estudante, intermediando a obra literária. Em segundo, a interação discursiva que ocorre entre estudante e obra. Ambas dimensões de interação discursiva apontam para a importância da orientação da palavra para o interlocutor/estudante inserido na política educacional de leitura.

4.2 Enunciado concreto no campo da alteridade

Na perspectiva do pensamento bakhtiniano, o estudo da língua é inseparável da vida, das interações discursivas, pelas quais o homem se relaciona e se posiciona com tom valorativo em relação a diferentes questionamentos e situações que se interpõem ao longo de suas experiências.

O estudo do enunciado concreto, ou seja, a linguagem verbal situada, representa um ângulo possível para observar uma questão central neste estudo: a relação existente entre os relatos orais proferidos pelos estudantes leitores e a obra *O diário de Anne Frank*, concebida como enunciado concreto. Essa concepção se encontra em *Os gêneros do discurso*, produzido por M. Bakhtin nos anos de 1952-1953.

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos dos outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o ‘dixi’ percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala.

(BAKHTIN, 1952-1953 [2016, p. 29])

Bakhtin (1952-1953 [2016]) faz uma observação sobre a alternância dos sujeitos do discurso, o que para nós é importante ao lidar com os enunciados proferidos nos relatos orais pelos estudantes leitores durante as entrevistas. Mostra o autor russo que essa alternância dos sujeitos do discurso cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade

humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação.

Na análise dos relatos orais dos estudantes sobre a vivência literária com a obra *O diário de Anne Frank*, observamos essa alternância dos sujeitos dos discursos durante as entrevistas. Os relatos orais não seguiram precisamente nenhuma ordem rígida. Os estudantes falaram de forma espontânea. De acordo com Bakhtin (1952-1953 [2016, p. 29-30]) “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, tem uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação ao qual se pode assumir uma posição responsiva”.

As falas dos estudantes foram consideradas como réplicas interligadas nas relações de pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta aceitação. Essas relações específicas entre as réplicas do diálogo são modalidades dos enunciados plenos no processo de comunicação discursiva. Tem-se, portanto, nos relatos orais dos estudantes a comunicação discursiva que se dá entre enunciados de diferentes sujeitos do discurso que pressupõem *outros* (em relação ao falante) membros da comunicação discursiva.

O enunciado se manifesta em uma experiência discursiva individual e se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Bakhtin (1952-1953 [2016, p. 54]) caracteriza essa experiência “como processo de assimilação das palavras do outro”. Todos os enunciados, incluindo as obras criadas, mostra o autor russo que são plenos de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (p. 54). O discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. Isso significa que a materialidade do enunciado será determinada pela situação social e histórica mais imediata permeada pela interação entre sujeitos.

A concepção de Bakhtin (1952-1953 [2016] sobre a importância do enunciado concreto nos estudos da linguagem tem uma forte relação com o campo da alteridade. “Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; *uns* conhecem os *outros* e se refletem mutuamente *uns nos outros*” (p. 57, grifo nosso).

Ainda que se expressem de acordo com a situação social mais imediata, os sujeitos contam com os enunciados de outros para constituir os seus próprios enunciados. Todo enunciado, segundo Bakhtin (1952-1953, [2016, p. 57]), deve ser visto “como uma resposta aos

enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo leva-os em conta”. Na reflexão que faz sobre a relevância da concepção de enunciado concreto em *Gêneros do discurso*, o autor russo põe em evidência a forte relação do papel do *outro* na interação discursiva. Esses *outros* não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva.

Ainda com vistas à relevância do conceito de *enunciado concreto*, cabe evidenciar um traço essencial e constitutivo do enunciado, nesta pesquisa, por contribuir na compreensão do caráter expressivo da interação entre mediador social e estudante na política educacional de leitura. Trata-se da possibilidade do enunciado direcionado a alguém, de seu endereçamento.

O enunciado tem autor, expressão e destinatário e aguarda uma resposta, na qual Bakhtin considera como *compreensão ativa responsiva*. Esse destinatário do discurso é determinado pelo campo da atividade humana. Segundo Bakhtin (1952-1953 [2016]), o enunciado daquele a quem eu respondo (com o qual concordo, ao qual faço objeção, o qual executo, levo em conta, etc.) já está presente, a sua resposta (ou *compreensão responsiva*) ainda está por vir.

O que se pretende evidenciar com respeito ao foco de estudo desta pesquisa – a mediação de leitura, considerando o que é para o *outro* compreensão ativa responsiva – é que o locutor aquele que pode mediar a leitura deve levar em conta o campo aperceptivo da percepção do destinatário do discurso.

Bakhtin (1952-1953 [2016]) chama a atenção para um aspecto central nessa discussão: até que ponto o outro está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; deve-se levar em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos, as suas simpatias e antipatias. Tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do *outro* no enunciado de quem se pronuncia verbalmente na fala ou na escrita. Nos relatos orais dos estudantes, observamos como as concepções de mundo dos falantes, bem como suas convicções, simpatias e antipatias refletiam uma compreensão ativa do enunciado *O diário de Anne Frank* e com as réplicas que se construíam no momento da comunicação discursiva.

A concepção do *destinatário do discurso* está entrelaçada aos conceitos de *enunciado concreto* e *interação discursiva*. O estudo desse conjunto de concepções teóricas e filosóficas adquire uma questão de enorme importância para a análise dos relatos orais dos estudantes, uma vez que contempla aspectos relacionados a um destinatário que existe sempre na relação com o

outro, seja por meio de mediação social, de mediação do professor na esfera escolar, de posicionamento frente ao *outro* na forma do discurso literário.

De acordo com Bakhtin (1952-1953 [2016]), “cada época, cada corrente literária e estilo ficcional, cada gênero literário no âmbito de uma época e cada corrente têm como características suas concepções específicas do destinatário da obra literária, a sensação especial e a compreensão do seu leitor, ouvinte, público, povo” (p. 67). Quando perguntamos aos estudantes o que descobriram com a leitura de *O diário de Anne Frank*, ouvimos respostas de leitores que estão longe do tempo e do espaço em que a obra de Anne Frank foi produzida. Contudo, o discurso de Anne Frank em seus relatos encontra para cada época na corrente do grande tempo um leitor específico. Encontra, ainda, leitores que procuram identidade e se revelam na alteridade.

Nesta pesquisa, referimo-nos ao destinatário do discurso literário na figura dos leitores-estudantes. Contudo, de acordo com Bakhtin (1952-1953 [2016, p. 62]), “o destinatário do discurso pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural”. Bakhtin aponta para concepções de destinatário em vários campos da atividade humana e da vida. Prossegue afirmando que “pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e os inimigos, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.” (p. 62).

A natureza da relação alteritária é destacada por Bakhtin (1952-1953 [2016] quando afirma que o destinatário do discurso também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional). Nesse ponto, vale retomar a questão colocada por V. Volochínov (1926 [2013]) no ensaio “Palavra na vida e a palavra na poesia; introdução ao problema da poética sociológica”, apresentada no Capítulo 2, desta tese, uma vez que está em consonância com o que sustenta Bakhtin sobre o destinatário do discurso ao mostrar que a unidade social do grupo do poeta não cobra semelhante definição externa; manifesta-se na própria voz do poeta, em seu tom principal, em suas entonações, queira ou não o próprio poeta.

Volochínov chama a atenção para a ingenuidade que se tem ao crer que seja possível assimilar uma fala exterior que seja divergente do discurso interior do autor de uma obra. Ele explica que “quanto mais o poeta está desvinculado da unidade social de seu grupo, tanto mais se inclinará para levar em conta as exigências externas de um público determinado” (p. 97). Portanto, o destinatário do discurso literário de uma época refere-se a um momento da obra

intrinsecamente necessário e não se confunde em nenhum momento com o que se chama “público real” e cujas exigências podem conscientemente ser levadas em conta na escrita do texto”. Nas palavras do autor russo,

Quanto mais o poeta está desvinculado da unidade social do seu grupo, tanto mais se inclinará para levar em conta as exigências externas de um *público determinado*. Somente um grupo social estranho ao poeta pode exercer desde o exterior um papel determinante sobre a obra. Seu próprio grupo não cobra semelhante definição externa; manifesta-se na própria voz do poeta, em seu tom principal, em suas entonações, queira ou não o próprio poeta.

(VOLÓCHINOV, 1926 [2013, p. 97])

Volochínov refere-se ao termo poeta como autor-criador. Essa terminologia não está necessariamente vinculada apenas ao gênero poesia e ao poeta. Pode ser compreendida em outros gêneros literários referindo-se ao autor e a obra. O destinatário do discurso literário é, portanto, um destinatário que existe na relação que se estabelece com o autor-criador na produção da atividade estética, ou seja, no momento da escritura literária. Esse destinatário constitui a obra como constituinte social, presente no interior da obra sem que o autor possa reconhecê-lo.

A distinção existente entre o destinatário de um enunciado na corrente da vida e um destinatário do discurso literário, em especial, a definição do destinatário do discurso literário, conduz esta pesquisa para um olhar atento para as questões que envolvem as obras literárias advindas do Programas de política educacional de leitura do Governo do Estado de São Paulo, como o *Apoio ao Saber*.

Ainda dentre os aspectos responsáveis por conduzir os estudantes à leitura de *O diário de Anne Frank*, no campo da política educacional do *Apoio ao Saber*, já apontados neste capítulo, cabe ainda pontuar a questão da dupla orientação do gênero na vida real. De acordo com Medviédev (1928 [2012]), a totalidade artística de qualquer gênero orienta-se na realidade de forma dupla, e as particularidades dessa dupla orientação determinam o tipo dessa totalidade, isto é, seu gênero.

Na explanação sobre a dupla orientação do gênero, Medviédev (1928 [2012]) explica que, em primeiro lugar, “a obra se orienta para os ouvintes e os receptores, e para determinadas condições de realização e de percepção. Em segundo lugar, a obra está orientada na vida, como se diz, de dentro, por meio de seu conteúdo temático.

A concepção da dupla orientação do gênero para a realidade permite-nos compreender que há na constituição da escritura do diário elementos sócio-históricos constituintes do enunciado literário, como o medo de sofrer nas mãos do regime nazista, a luta entre opressor e oprimido, a discriminação dos judeus como exclusão social.

O contexto sócio-histórico, marcado opressão do governo autoritário, na Alemanha nazista dos anos de 1940, encontra-se distante dos estudantes leitores em Santo André, no Estado de São Paulo. Contudo, na corrente do grande tempo duas épocas e dois espaços distintos se cruzam. Para melhor compreensão do fenômeno que entrelaça tempos e espaços distintos no curso da comunicação discursiva, recorremos ao texto “O discurso na poesia e o discurso no romance” de M. Bakhtin (1934-1935 [2015]). Nesse texto, o autor sustenta que o enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social.

Os estudantes leitores de *O diário de Anne Frank*, em Santo André, da quase segunda década do século XXI, ao lerem o diário, não apenas atualizam o discurso de Anne Frank, reconhecendo o diálogo vivo da ideologia opressora do holocausto na Segunda Guerra Mundial, como também são tocados por esse diálogo que vive na corrente do grande tempo e aponta para outras formas de opressão: exclusão social, discriminação, intolerância humana, para citar alguns dos temas discutidos pelos professores na esfera escolar da região de Santo André no Ensino Médio.

Desse modo, a interpretação ativa, ao familiarizar o interpretável com o horizonte do interpretador, estabelece uma série de inter-relações complexas, consonantes e heterossonantes com o objeto da interpretação, enriquece-o com novos elementos. Bakhtin (1934-1935 [2015]) mostra que é exatamente essa interpretação que o falante leva em conta. Prossegue ainda o autor russo, explicando que é por isso que “a diretriz do falante está centrada no ouvinte” (p.55).

4.3 Relação de alteridade: a correlação das categorias do *eu* e do *outro*

As categorias do *eu* e do *outro* são significativas para compreender os relatos orais dos estudantes frente à leitura literária de *O diário de Anne Frank*, de modo que para a análise do discurso dos falantes foi dada atenção para a posição que os jovens leitores de Anne Frank

ocuparam de forma singular e irrepetível; e, desse lugar, onde se encontraram e se relacionaram, criaram valores sobre o que leram no diário que se tornou um clássico da literatura universal. Desse ponto único que ocuparam no programa do Governo do Estado de São Paulo, buscamos compreender como se deu a relação eu-outro construída a partir da leitura de *O diário de Anne Frank*.

Os primeiros textos de M. Bakhtin apontam para o objetivo do autor de se envolver com a construção de uma reflexão filosófica ampla sobre os estudos da linguagem. Dois textos de M. Bakhtin, *Para uma filosofia do ato* (1919-1921) e “O autor e o herói na atividade estética” (1920-1923), embora inacabados, apresentam um conjunto denso dessas reflexões. Em especial, interessa-nos duas: a correlação das categorias do *eu* e do *outro* e o componente axiológico intrínseco ao existir humano (responsável pela avaliação valorativa inerente ao ser humano).

Ao tratar especificamente desse recorte teórico, abordaremos dois temas centrais no pensamento bakhtiniano que são distintos e ao mesmo tempo se entrelaçam: identidade e alteridade. Contudo, temos certeza de que não podemos esgotar tudo o que foi dito por M. Bakhtin. Além disso, a temática da alteridade se sobrepõe a da identidade nos textos do pensador russo, uma vez que Bakhtin concebe o *eu* na relação com o *outro*. O *outro* é o eixo de sua reflexão sobre a atividade humana. Não se trata apenas de um *eu* que se direciona a um outro, mas de um *eu* que se orienta para o *outro*. O *outro* nos estudos de M. Bakhtin é condição necessária para a constituição do *eu*.

De acordo com M. Bakhtin (1920-1923 [2003]), a forma do vivenciamento concreto do indivíduo real é a correlação entre as categorias imagéticas do *eu* e do *outro*. Essa forma do *eu*, na qual o eu vivencia a si mesmo, difere radicalmente da forma do *outro*, na qual o outro vivencia todos os outros indivíduos.

As categorias – o *eu* e o *outro* – são explicitadas do ponto de vista ético, em *Para uma filosofia do ato responsável*. Segundo Bakhtin,

na arquitetura real do mundo vivido da vida, [...] notaremos antes de tudo uma diferença arquitetônica de princípio entre a minha singularidade única e a singularidade de cada outro ser humano, seja estética ou real, entre a concreta experiência vivida por si mesmo e a experiência vivida pelo outro. O valor concretamente afirmado de um ser humano e o meu valor-para-mim-mesmo são radicalmente diferentes.

(BAKHTIN, 1919-1921 [2010a, p. 141])

Na arquitetura real do mundo vivido da vida, há dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o *eu* e o *outro*. De acordo com Faraco (2009, p. 21), ‘o *eu* e o *outro* são cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado com o *eu* ou com o *outro*, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos.

Faraco (2009) esclarece que essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos. Sob essa perspectiva, Bakhtin (1920-1923 [2003, p. 174]) mostra que “viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente”.

O pensamento bakhtiniano, segundo Geraldi (2007, p. 42, grifos nossos), alicerça-se em dois pilares: a alteridade, pressupondo-se o *outro* como existente e reconhecido pelo *eu* como *outro* que *não-eu* e a dialogia, pela qual se qualifica a relação essencial entre o *eu* e o *outro*. O autor mostra ainda que assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos. Pode-se compreender que a tensão é um componente da relação *eu-outro*.

O *outro* na relação leitor e obra tanto pode se revestir da figura do mediador de leitura (professores, pais, irmãos, amigos) quanto do herói da narrativa literária, no caso a heroína, a menina Anne Frank. O *outro* pode aparecer na figura do falante ou do ouvinte. O *outro* se manifesta sempre na relação, que se dá por meio de interação de pelo menos duas pessoas, ou uma pessoa e seu grupo social. A valoração dada ao objeto que pode ser visto aqui como uma obra literária não se refere ao conteúdo enquanto tal, tomado isoladamente, mas na sua correlação com um *eu* no evento singular do existir, ou seja, no acontecimento da vida.

Dessa forma, na análise dos relatos orais dos estudantes leitores de *O diário de Anne Frank*, o foco recai sobre o modo como cada leitor expressa sua singularidade na relação que se estabelece com o *outro* no processo da leitura. Do ponto de vista da arquitetura real do mundo vivido, ou seja, do mundo fora das páginas das narrativas literárias, há uma limitação intransponível no meu olhar que só o *outro* pode preencher.

Em *O autor e o herói na atividade estética*, Bakhtin (1920-1923 [2003]) discute o conceito de *excedente de visão*, que se complementa ao de *alteridade*. Do ponto de vista

estético, esse conceito é marcado por uma exotopia, “um estar do lado de fora”, nos dois sentidos: espacialmente de fora e temporalmente mais tarde que o herói.

[...] a fórmula geral da relação basilar esteticamente produtiva do autor com a personagem – relação de uma tensa distância do autor em relação a todos os elementos da personagem de uma distância no espaço, no tempo, nos valores e nos sentidos, que permite abarcar *integralmente* a personagem, difusa de dentro de si mesma e dispersa no mundo preestabelecido do conhecimento e no acontecimento aberto do ato ético, abarcar a ela e a sua vida e completá-la até fazer dela um *todo* com os mesmos elementos que de certo modo são inacessíveis a ela mesma e nela mesma: com a plenitude da imagem externa, o fundo que está por trás dela, a sua relação com o acontecimento da morte e do futuro absoluto.

(BAKHTIN, 1920-1923, [2003, p. 12, grifos do autor])

O conceito de *excedente de visão* pode ser transportado para o mundo da vida. Podemos dizer também para o mundo dos leitores de uma obra literária. Esses leitores possuem um excedente de visão do herói. De uma distância no espaço e no tempo, nos valores e nos sentidos, o leitor de Anne Frank pode vê-la na sua completude. Pode abarcar a ela e a sua vida, pode completá-la com os mesmos elementos dados por ela, que de certo modo são inacessíveis a ela mesma e nela mesma. Pode se ver nela, ora na relação identitária, ora na relação alteritária.

Geraldi (2007) esclarece que dentro desse mundo que nós estamos expostos quem nos vê – nos vê com o “fundo” da paisagem em que estamos. A visão do *outro* nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. O *outro* tem, relativamente a nós, um *excedente de visão*. A concepção de que o *outro* tem uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, do meu lugar, ter a respeito dele, mostra a nossa incompletude e constitui o *outro* em todas as instâncias das relações sócio-histórico-culturais. De acordo com Bakhtin,

eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

(BAKHTIN, 1920-1923 [2003, p. 22])

Para uma compreensão do lugar que ocupa o *outro* na relação leitor e herói de uma obra literária, em especial, *O diário de Anne Frank*, é condição necessária relacionar-se a ele para uma compenetração eficaz e ética. Por meio dessa relação e com um excedente de visão, é possível vivenciar o que Anne Frank do lugar que ocupou, no holocausto do regime nazista dos

anos de 1940, vivenciou. Depois, para esse leitor, é necessário retornar a ele mesmo e ao seu lugar para uma posição responsiva e ética sobre o que observou. Interessa-nos o que esse leitor observou do lugar que ele ocupa não apenas na política educacional de leitura do Governo do Estado de São Paulo, mas do evento literário, singular e irrepetível vivenciado por ele.

Em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (BAKHTIN, 1919-1921 [2010a]) discute o ato como uma resposta, uma ação responsável. Nesse texto, nota-se a preocupação do autor em fundar uma filosofia que integre essa realidade. Faz uma crítica aos sistemas abstratos de representação da realidade, para ele incapazes de apreender a unicidade do ser humano. Para definir essa inescapabilidade do ato responsável ao qual se refere Bakhtin, Tezza (2003, p. 46-47) mostra que nenhum de nós pode ser um impostor de si mesmo.

Bakhtin cria a categoria do “não-álibi”; nós não temos álibi na vida. Para Tezza (2003), o que Bakhtin postula em *Para uma filosofia do ato*, com palavras que soam tão fortemente contemporâneas quase 80 anos depois, é um “pensamento participativo, não indiferente”. Para Bakhtin (1919-1921 [2010^a]), é essa arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como um esquema abstrato, mas como o plano concreto do mundo do ato unitário e singular, os momentos concretos fundamentais da sua construção e da sua disposição recíproca. E, em seguida, Bakhtin revela o que são esses momentos:

Estes momentos fundamentais são: *eu-para-mim*, o *outro-para-mim* e *eu-para-o-outro*; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato; valores científicos, estéticos, políticos (incluídos também os éticos e sociais) e, finalmente, religiosos. Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro e eu-para-o-outro.

(BAKHTIN, 1919-1921 [2010a, p. 114-115, grifo nosso]).

Os aspectos sócio-históricos-culturais encontrados na leitura literária dos estudantes podem ser melhor compreendidos ao se considerar os valores da vida real e da cultura que se dispõe ao redor dos momentos fundamentais examinados por Bakhtin: *eu-para-mim*, o *outro-para-mim* e *eu-para-o-outro*.

É importante compreender que no pensamento bakhtiniano o *eu* e o *outro* são, cada um, um universo de valores. Faraco (2009) mostra que

(...) o mesmo mundo quando relacionado comigo ou com o outro, recebe valores diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que são constitutivas

dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos. (FARACO, 2009, p. 21-22)

É no plano da alteridade, portanto, que podemos compreender a relação identitária dos estudantes leitores com o *outro* na vivência literária. Nessa perspectiva que parte do pensamento bakhtiniano de que o outro é constitutivo do *eu*, há um *eu* que se constitui na interação com o *outro*. O *outro* no processo de leitura de *O diário de Anne Frank* constitui o *eu-leitor*, que ocupa uma posição singular e irrepetível no evento da vida.

4.4 O leitor do relato auto-informe-confissão

Tendo em vista que Anne Frank é autora de si mesmo, *O diário de Anne Frank* possui a forma, o conteúdo e o estilo do relato auto-informe-confissão. Bakhtin (1920-1923 [2003, p. 138]) mostra que “os diários são ora confessionais, ora biográficos”. Há um tom confessional no relato de Anne Frank. Os relatos nos diários podem servir como uma espécie de confessional. No caso do diário de Anne Frank, a amiga fictícia Kitty é aquela que foi criada para oferecer-lhe um ouvido amigo e sem julgamentos para seus segredos. Os relatos no diário vão desde o sofrimento narrado sob a ótica de quem se vê do lado de dentro de um sótão, chamado de “Anexo Secreto”, para preservar a vida, apontando ora para os conflitos comuns a uma adolescente, ora para um forte testemunho dos horrores causados pelo holocausto durante Segunda Guerra Mundial. E a Kitty, o seu *outro* no relato, ela diz:

12 de junho de 1942

Espero poder contar tudo a você, como nunca pude contar a ninguém, e espero que você seja uma grande fonte de conforto e ajuda.²²

Embora Kitty, revestida da figura de amiga fictícia, possa se configurar como o outro para Anne Frank, é excluída com qualquer abordagem particular. Para Bakhtin (1920-1923 [2003, p. 130]), “o elemento essencial, constitutivo essa forma é o fato de que se trata precisamente de uma auto-objetivação, de que o outro é excluído com sua abordagem

²² Frank, Anne (1929-1945). *O diário de Anne Frank*. Tradução de Alves Calado. 67 ed., Rio de Janeiro: Record, 2017, p. 11

particular”. Nesse caso, a relação pura do eu consigo mesmo é princípio organizador da enunciação. Excluem-se todos os elementos transgredientes à autoconsciência.

Com relação à possível consciência axiológica do *outro*, Bakhtin (1920-1923 [2003]) mostra que o auto-informe-confissão se estabelece de forma negativa, luta contra eles pela pureza da autoconsciência, pela pureza da relação solitária consigo mesmo. O que integra o auto-informe-confissão de Anne Frank é só aquilo que ela pode dizer de si mesma.

O enfoque estético e a justificação do *outro*, no auto-informe-confissão, segundo Bakhtin (1920-1923 [2003]), podem penetrar na relação axiológica do *eu* consigo mesmo e turvar-lhe a pureza (a glória mundana, a opinião dos outros, a vergonha diante dos outros, a benevolência dos outros, etc.). Portanto, “uma relação axiológica solitária consigo mesmo é o limite a que visa o auto-informe-confissão, superando todos os momentos transgredientes da justificação e do juízo de valor, possíveis na consciência dos outros indivíduos” (p. 130-131).

O *outro* a caminho desse limite vem a ser necessário, como sustenta Bakhtin:

(...) outro vem a ser necessário como juiz, que deve me julgar como eu mesmo me julgo, sem me estetizar, necessário para destruir sua possível influência sobre minha própria auto-avaliação, para, através da minha auto-humilhação perante ele, libertar-me dessa influência da posição axiológica dele, que está situada fora de mim, e das possibilidades vinculadas a essa distância (não temer a opinião das pessoas, superar a vergonha). Nesse sentido, qualquer tranquilização, qualquer suspensão de minha autocensura, qualquer avaliação positiva (eu já me torno melhor) são interpretadas como queda da pureza da relação comigo mesmo, como prevalência de um possível outro que me avalia (as ressalvas nos diários de Tolstói).

(BAKHTIN, 1920-1923 [2003, p. 130-131]).

Nesse sentido, o *outro* não está totalmente excluído do auto-informe-confissão. Nenhum reflexo que Anne Frank tenha tido sobre si mesma pode concluí-la integralmente. Sua palavra sobre si mesma não pode ser essencialmente a última palavra, aquela que a conclui. Em *O diário de Anne Frank*, a palavra é um ato, e esse ato só vive no acontecimento singular e único da existência dela. É por isso que Bakhtin (1920-1923 [2003]) sustenta que “nenhum ato pode dar acabamento à própria vida” (p. 131-132), pois prossegue o autor mostrando que o ato está vinculado à infinitude aberta do acontecimento da existência. O auto-informe-confissão não está isolado do acontecimento singular e irrepetível.

Para a colocação da alteridade (do outro possível, do ouvinte, do leitor) no auto-informe-confissão, pode-se usar as questões de Bakhtin (1920-1923 [2003]) para maior clareza dos

traços que constituem o leitor do relato auto-informe-confissão: “Como o leitor percebe o auto-informe-confissão? Com olhos de quem ele o lê?” (p. 136).

Bakhtin (1920-1923 [2003, p. 136]) afirma que “lendo a confissão com os próprios olhos, acrescentamos uma posição axiológica de distância em relação ao sujeito do auto-informe-confissão com todas as possibilidades relacionadas a essa posição, inserimos toda uma série de elementos transgredientes”. O leitor de Anne Frank sob essa perspectiva pode dar importância de acabamento final porque está temporariamente de fora. Desse lugar que ocupa, ele lança o fundo, ou seja, visualiza tudo na determinidade da época e da situação histórica dos anos de 1940, durante a Segunda Guerra Mundial. O leitor percebe o fundo daquilo que conhece melhor.

Pretende-se acentuar, na análise dos relatos orais dos estudantes, como eles dão acabamento ao diário, o que não pode ser realizado por Anne Frank do lugar que ela ocupa no acontecimento aberto da vida. Apenas ao leitor está reservada essa tarefa de dar uma forma esteticamente acabada da obra.

Ao leitor pode ser visto como o contemplador que tende a uma autoria, Anne Frank, o sujeito do auto-informe-confissão, torna-se personagem. Contudo, nessa relação esse espectador não co-cria com o autor, como na percepção de uma obra de arte, mas realiza um ato criador primário. Para Bakhtin (1920-1923 [2003, p. 137]), “nós nos contrapomos ao sujeito do auto-informe-confissão no acontecimento único da existência que abrange nós dois, e nosso ato responsivo não deve isolá-lo nesse acontecimento”.

Na corrente do grande tempo, tem-se para Anne Frank um futuro. E é justamente esse futuro em perspectiva do acontecimento o que a liga ao leitor de seu auto-informe-confissão. O futuro determina a relação mútua. Nesse futuro, o leitor estará frente a frente neste mundo narrado por Anne Frank.

As considerações de Bakhtin sobre os desígnios dos relatos de natureza auto-informe-confissão esclarecem que os gêneros dessa ordem visam a um leitor íntimo, partícipe do mesmo mundo da alteridade. O importante para o leitor não é quem era Anne Frank, mas o que ela viveu e o que fez.

Os estudos de Bakhtin, nos anos da década de 1920, em *Para uma filosofia do ato responsável* e em “O autor e o herói na atividade estética”, mostram um mergulho profundo na literatura e na estética. Contudo, uma leitura atenta de Bakhtin revelará que o que ele de fato propôs nesses dois textos vai muito além dos limites dos estudos literários e estéticos.

4.5 O leitor na relação com o *outro* no campo cultura

Ao situar os estudantes leitores de Anne Frank no campo da cultura, buscou-se compreender as posições axiológicas desses sujeitos frente ao que leram e vivenciaram de um lugar e tempo específicos e distantes das fronteiras do espaço e tempo do mundo narrado por Anne Frank. Esse leitor, visto sob o enfoque de uma dimensão axiológica, pode valorar o que lê, construindo significados e sentidos a partir de uma relação com o *outro* (o herói, na obra literária).

Para pensar na relação leitor do leitor com o *outro* no campo da cultura, recorreremos ao texto de M. Bakhtin produzido nos anos de 1920, que discute a criação estética como um complexo processo de posicionamentos axiológicos em diferentes planos: “O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal” (1924).

Faraco (2009) discute o texto Bakhtin (1924) relacionando-o às questões abordadas pelo pensador russo nos textos “O autor e o herói na atividade estética” (1920-1923) e *Para uma filosofia do ato* (1919-1921), como o tema da dimensão axiológica como parte inalienável da significação da palavra viva. O conceito de dimensão axiológica está associado a posição avaliativa do sujeito com respeito a valores.

No pensamento bakhtiniano, explica Faraco (2009) “a palavra viva não conhece um objeto como algo totalmente dado” (p. 24). Tomamos aqui o objeto como o herói de uma obra literária. O mero fato de eu falar sobre ele significa que assumo certa atitude frente a ele, uma atitude não indiferente:

(...) a palavra viva, a palavra plena, não tem a ver com o objeto inteiramente dado: pelo simples fato de que eu comecei a falar dele, já entrei em uma relação que não é indiferente, mas interessado-afetiva, e por isso a palavra não somente denota um objeto como de algum modo presente, mas expressa também com a sua entonação (uma palavra realmente pronunciada não pode evitar de ser entoada, a entonação é inerente ao fato mesmo de ser pronunciada) a minha atitude avaliativa em relação ao objeto – o que nele é desejável e não desejável – e, desse modo, movimenta-o em direção do que ainda está por ser determinado nele, torna-se momento de um evento vivo.

(BAKHTIN, [1919-1921 [2010a, p. 85-86])

Faraco (2009) mostra que para Bakhtin não há, nem pode haver enunciados neutros. Prossegue ainda o autor, afirmando que no pensamento bakhtiniano todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto.

Conforme mostra Bakhtin (1924 [2010b, p. 46]), “um enunciado isolado e concreto sempre é dado num contexto cultural e semântico-axiológico (científico, artístico, político, etc.) ou no contexto de uma situação isolada da vida privada”. A palavra do estudante leitor de *O diário de Anne Frank* é própria do campo da cultura, isto é, de todas as significações culturais (cognitivas, éticas e estéticas). Essa visão nos faz compreender que a palavra do estudante sobre o que leu do diário é revestida de um caldo cultural.

O longo ensaio de Bakhtin “Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica” (1937-1938) apresenta uma discussão que se articula com questões discutidas pelo pensador russo nos anos de 1920 em “Para uma filosofia do ato” (1919-1921), em “O autor e o herói na atividade estética” (1920-1923) e em “O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal” (1924): como as categorias de tempo e espaço organizam os acontecimentos nas fronteiras existentes entre mundo da cultura e o mundo representado nas páginas de uma obra literária. É importante acentuar o que sustenta Bakhtin sobre esses dois mundos separados por fronteiras intransponíveis: “entre o mundo real representante e o mundo representado na obra, passa uma fronteira rigorosa e intransponível”. Não se pode confundir esses dois mundos.

Contudo, interessa-nos a concepção cronotópica discutida em “Observações finais” por Bakhtin no capítulo final, acrescentada ao longo ensaio (1937-1938) em 1973. De acordo com Morson e Emerson (2008), em “Observações finais”, Bakhtin primeiro esclarece e resume os principais argumentos já desenvolvidos nos capítulos anteriores e depois estende a análise cronotópica a novos assuntos, que são brevemente afluídos. Encontram-se nas considerações finais de Bakhtin, questões ligadas ao significado temático e figurativo do cronotopo, à linguagem cronotópica e ao cronotopo com centro organizador dos acontecimentos no romance.

Ao menos dois pontos justificam, neste trabalho, a concepção do cronotopo de Bakhtin, (significando literalmente relação espaço-tempo), em “Observações finais” (1973). Por um lado, a convicção de que cultura, tempo e espaço formam relações inseparáveis, atestadas pelos discursos que circularam em torno das ações que movimentaram a leitura dos estudantes de *O diário de Anne Frank* nas escolas estaduais de Santo André. Por outro, mas não menos importante, a ideia de que o sentido se produz e circula *na* e *pela* linguagem, que é essencialmente cronotópica. De acordo com Bakhtin (1973 [2010b, p. 356]), “é cronotópica a forma interna da palavra, ou seja, o signo mediador que ajuda a transportar os significados originais e espaciais para as relações temporais (no sentido mais amplo)”.

A reflexão em torno da delimitação e das consequências da definição sobre o cronotopo no início do ensaio “Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica” resultou em uma ideia vaga para os estudos que ocupam lugares para além da literatura. Pode parecer à primeira vista que o caminho teórico escolhido seja uma opção para análise de categoria puramente literária, dada a natureza significativa do termo literatura expresso no título do ensaio de M. Bakhtin.

Entretanto, são nas “Considerações finais” que o autor russo acrescenta, em 1973, quase quarenta anos depois, no ensaio, escrito nos anos de 1930, constituindo o décimo capítulo, que nos permite refletir sobre as categorias de espaço e tempo em outros campos da cultura, muito além dos estudos literários. Nessas considerações finais, Bakhtin discute o funcionamento do *cronotopo do autor e do leitor*, o que para nós é significativo para compreender de que maneira o jovem estudante do Ensino Médio, de um lugar e tempo específicos, atualiza o *outro* (Anne Frank) em uma posição frente a frente a ele, por meio da leitura literária.

Se qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta dos cronotopos, como mostra Bakhtin (1973 [2010b]), a busca das coordenadas tempo-espaço, neste trabalho, pode auxiliar na compreensão de significados relacionados aos aspectos sócio-históricos-culturais vivenciados pelos estudantes leitores no processo da leitura literária. Contribui para explicar tanto as razões da grande procura dos estudantes de Ensino Médio pelo livro *O diário de Anne Frank*, como a presença do diário como gênero de circulação entre esses jovens. Cabe ainda mencionar o que sustenta Bakhtin sobre o encontro do leitor com o autor:

Naquele tempo-espaço totalmente real onde ressoa a obra, onde se encontra o manuscrito ou o livro, encontra-se também o homem real que criou a língua falada, que ouve e lê o texto. Naturalmente, esses seres reais, autores e ouvintes-leitores, podem se encontrar (e frequentemente se encontram) em tempos-espacos diferentes, separados às vezes por séculos e por distâncias espaciais, mas se encontram da mesma forma num mundo uno, real, inacabado e histórico que é separado pela fronteira rigorosa e intransponível do mundo representado no texto.

(BAKHTIN, 1973, [2010, p. 358])

Ao receber um kit composto por livros, o estudante precisa construir significados e sentidos para a caixa literária que lhe foi entregue. Nesse sentido, o ato de colocar o livro na mão do estudante não é o suficiente para conduzi-lo à leitura. Para o encontro com os narradores do mundo representado, posicionados em lugares e tempos distantes desse jovem, é necessária a leitura que produz sentidos.

A cronotopidade projeta nos encontros de autores e leitores sentidos de valoração. Bakhtin (1937-1938 [2010b, p. 22]) sustenta que “em diversas obras o motivo do encontro recebe matizes diferentes e concretos, inclusive emocionais e de valor (o encontro pode ser desejado ou indesejável, alegre ou triste, às vezes terrível e também ambivalente)”. Embora seja possível no processo de leitura literária o encontro de autores e leitores, matizes de tais encontros podem adquirir valores que vão do desejado ao indesejado, considerando a valoração cultural de uma época. Pode-se dizer que o valor do desejado é marcado pelo mundo da cultura em um tempo e lugar específicos.

É dessa concepção cronotópica da linguagem que podemos ver a possibilidade de uma reacentuação da representação do mundo das narrativas literárias, a possibilidade de relações diferentes com a discussão que ressoa no interior da representação, de posições diferentes nessa discussão e, conseqüentemente, de interpretações diferentes da própria representação.

Ao observar uma grande quantidade de cronotopos e as suas inter-relações complexas e específicas da obra e do autor, dois cronotopos chamaram a atenção de Bakhtin e, em especial, tornaram-se objeto de sua análise: o cronotopo do autor e do leitor. Em nossa pesquisa consideramos de tamanha importância abordar a questão do diálogo do autor com o leitor.

Bakhtin (1973 [2010b, p. 357]) afirma que “esse diálogo não pode penetrar no mundo representado na obra nem em nenhum dos seus cronotopos: ele está fora do mundo representado, embora não esteja fora da obra no seu todo”.

Ao abordar a questão do *cronotopo do autor e do leitor*, M. Bakhtin inicia a discussão com uma pergunta: “(...) como são apresentados os cronotopos do autor e do ouvinte-leitor?” (1973 [2010b, p. 357]), que possibilita uma reflexão em torno da relação autor e leitor. O próprio Bakhtin responde à sua questão:

Primeiramente, eles aparecem na existência material exterior da obra e na sua composição puramente externa. O material da obra, porém, não é inerte, é falante, significativo (ou sócnico), nós não o vemos nem tocamos, mas sempre ouvimos a sua voz (mesmo numa leitura silenciosa e de si para si). É nos dado um texto que ocupa um lugar definido no espaço, ou seja, localizado; mas a sua criação, as informações que se tem dele fluem no tempo. O texto como tal não é inerte.

(BAKHTIN, 1973 [2010b, p. 357])

Sem deixar de apontar para fronteira que existe entre o mundo real e o mundo representado, Bakhtin conduz o leitor de seu texto a uma reflexão no sentido de assinalar todos

os elementos que constituem o mundo representado: a realidade refletida no texto, os autores que o criam, os intérpretes e os leitores que o reconstituem – e, nessa reconstituição, o renovam.

A questão do cronotopo do autor e do leitor levou Bakhtin a pensar em aspectos que são considerados por ele inadmissíveis do ponto de vista metodológico, tais como confundir o mundo representado com o mundo representante, o que ele considera realismo ingênuo, confundir o autor-criador da obra com o autor-pessoa, o que ele chama de biografismo ingênuo.

Embora Bakhtin parta do princípio da inseparabilidade dos mundos representado e representante e da irrevogável presença da fronteira rigorosa que os separa, procura demonstrar que esses mundos “estão indissoluvelmente ligados um ao outro e se encontram em constante interação” (1973, [2010b, p. 358]). Sob esse ponto de vista, deixa essa questão mais clara ao comparar esses mundos a um organismo vivo e o seu meio ambiente: “enquanto o organismo é vivo, ele não se funde com esse meio, mas se for arrancado, morrerá” (p. 358).

No que diz respeito ao autor-criador, Bakhtin leva em conta “o autor fora de sua obra como um homem que vive sua vida biográfica” (1973, [2010b, p. 359]). Porém, esse autor está dentro da obra como criador, fora, porém, dos cronotopos representados, como que numa tangente a eles. Bakhtin assinala que mesmo se ele escrevesse uma autobiografia ou a mais verídica das confissões, como seu criador, ele igualmente permaneceria fora do mundo representado” (1973, [2010b, p. 360]). Conclui-se, desse modo, que o autor-criador é parte constitutiva da obra. Existe apenas na relação com a atividade estética, ou seja, na composição da obra.

Há no estudo do *cronotopo do autor e do leitor* uma questão que merece ser destacada: de que ponto espaço-temporal observa o autor os acontecimentos por ele representados? A questão de Bakhtin merece ser retomada porque orienta a análise dos relatos orais dos estudantes frente a obra *O diário de Anne Frank*. Bakhtin ressalta que o autor-criador observa os acontecimentos por ele representados “a partir de sua contemporaneidade inacabada em toda a sua complexidade e completude, encontrando-se ele mesmo como que numa tangente da realidade representada” (1973 [2010b, p. 360]). Consequentemente, por essa via tem-se a ideia do sentido estrito da palavra “contemporaneidade” no *cronotopo do autor e do leitor*.

Essa contemporaneidade por onde observa o autor, compreende principalmente o domínio da literatura; não só contemporânea, no sentido estrito da palavra, mas também passada, que continua a vida e se renova na atualidade. Isso implica dizer que a contemporaneidade abarca o grande tempo.

Um outro aspecto a ser considerado no estudo do *cronotopo do autor e do leitor* é o que diz respeito à relação literatura e cultura. Bakhtin defende a ideia de que a literatura não pode se separar da cultura. Pode-se concluir a partir dessa concepção que o mundo real figura por meio dos cronotopos. O teórico russo mostra que “a relação do autor com as diferentes manifestações literárias e culturais assume um caráter dialógico, análogo às inter-relações entre os cronotopos do interior da obra” (1973 [2010b, p. 360]). A propósito dessa observação, ele explica que essas relações dialógicas entram numa esfera semântica.

Depois de enfatizar a importância do caráter dialógico observado nas manifestações literárias e culturais, Bakhtin passa a tratar mais diretamente do leitor, mostrando que o leitor pode criar uma imagem artístico-histórica do autor-criador. Essa imagem “pode ser mais ou menos verdadeira e profunda, ou seja, subordinada aos critérios que frequentemente são, empregados para esse tipo de imagem; mas, naturalmente, ele jamais poderá penetrar na trama figurada da obra” (1973 [2010b, p. 361]).

Nessa etapa de reflexão sobre o *cronotopo do autor e do leitor*, Bakhtin põe em evidência a possível imagem que o leitor possa criar do autor-criador. No mundo representado, mesmo que seja realista e verídico, nunca pode ser cronotopicamente identificado com o mundo real representante, onde se encontra o autor-criador dessa imagem. Nesse sentido, o leitor de *O diário de Anne Frank* pode utilizar o material biográfico de Anne Frank, estudar a época em que viveu a menina judia. Mas de acordo com o pensamento bakhtiniano, o leitor cria apenas uma imagem artístico-histórica, jamais penetrará na trama figurada da obra. Se essa imagem for verdadeira e profunda, ela ajudará o leitor a compreender com mais exatidão e profundidade a obra do autor em questão. O autor-criador existe apenas na relação com o material que está sendo criado. Portanto, não pode possuir uma imagem.

No pensamento bakhtiniano, “a obra literária é dirigida para fora de si, para o leitor e, em certa medida, antecipa suas possíveis reações” (1973 [2010b, p. 361]). Sob essa ótica, pode-se ter um ponto de partida para tratar do complexo problema do leitor, da sua posição cronotópica e de seu papel de renovador da obra.

Ainda das observações dos aspectos no estudo de Bakhtin sobre o *cronotopo do autor e do leitor*, que ajudam a entender a dimensão das relações espaço-temporais não apenas em narrativas literárias, mas sobretudo na cultura humana, cumpre observar que o próprio Bakhtin apontou para os limites da análise cronotópica. Torna-se necessário para Bakhtin abordar a questão da esfera semântica no campo da análise na medida em que a confluência da esfera da

existência espaço-temporal e da esfera semântica parece-lhe bastante mais produtiva que a análise meramente cronotópica.

Qualquer fenômeno interpretado por nós passa necessariamente não só pela esfera da existência espaço-temporal, mas também pela esfera semântica. Partindo desse pensamento bakhtiniano, parece mais produtivo considerar no quadro de análise desta pesquisa as duas esferas. Pensar na cronotopia como natureza da linguagem é perceber a dinâmica do transcorrer do tempo no espaço a partir de posições enunciativas singulares de um sujeito situado em um determinado ponto espaço-temporal sócio-histórico-cultural.

Pensar nos estudantes leitores de Anne Frank no campo da literatura, das ciências humanas e da cultura significa situá-los nos encontros e convivências com o semelhante, com o dessemelhante, com o diferente, com o plural. Essa ótica permite examinar que aspectos sócio-históricos-culturais foram responsáveis tanto por conduzir os estudantes à leitura de *O diário de Anne Frank* como por mantê-los em diálogo com o outro no discurso literário.

No texto “Resposta a uma pergunta do Conselho editorial da ‘Novy Mir’ (1970), Bakhtin (1970 [2003]) esclarece a relação da literatura com o campo da cultura. “A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época” (p. 360-361). As discussões de Bakhtin sobre o vínculo indissociável da literatura com a cultura de uma época apontam para uma questão importante neste trabalho: os discursos que engendraram a escrita do diário da menina Anne Frank em uma determinada época (12 de junho de 1942 e 1º de agosto de 1944), particularmente, o discurso da intolerância humana, que ainda ressoa na quase segunda década do século XXI.

Bakhtin (1970 [2003]) chama a atenção para o fato de que é mais nocivo fechar o fenômeno literário apenas na época de sua criação do que não poder estudar a literatura isolada de toda a cultura de uma época. Sob essa ótica do pensamento bakhtiniano, é possível compreender que os discursos que engendraram o diário de Anne Frank, e que de certo modo, estão marcados em uma determinada cultura, não se fecharam nas fronteiras do tempo e do espaço, continuam ressoando a cada vez que um leitor ao ler o diário atualiza esses discursos na corrente do tempo.

Os estudantes leitores de *O diário de Anne Frank*, dentro de suas singularidades, constroem significados e sentidos não separáveis da cultura. O fechamento de uma obra literária em uma época, de acordo com Bakhtin (2003), não permite compreender a futura vida da obra

nos séculos subsequentes; essa vida se apresenta como um paradoxo qualquer. Nas palavras do pensador russo,

as obras dissolvem as fronteiras de sua época, vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*, e além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade. Em termos mais simplificados e grosseiros: se o significado de alguma obra se reduz, por exemplo, ao seu papel na luta contra o feudalismo (é o que se costuma fazer na escola secundária, entre nós), semelhante obra deve perder inteiramente o seu significado quando o feudalismo e os seus remanescentes deixam a vida, mas amiúde a obra ainda aumenta o seu significado, isto é, entra no *grande tempo*. Entretanto, uma obra não pode viver nos séculos futuros se não reúne em si, de certo modo, os séculos passados. [...] Tudo o que pertence ao presente morre juntamente com ele.

(BAKHTIN, 1970 [2003, p. 362-363], grifos do autor)

O exemplo usado por Bakhtin para explicar a permanência de uma obra no *grande tempo* pode ser transportado para este trabalho com respeito a circulação de *O diário de Anne Frank*. A obra da menina Anne Frank não apenas produziu significados e construiu sentidos que se fecharam nos anos que sucederam o fim da Segunda Guerra Mundial. Quase 80 anos depois, a voz de Anne Frank ressoa com mais força principalmente em culturas onde a intolerância humana se faz presente. *O diário de Anne Frank* reúne elementos que estão no passado, no presente e no futuro.

Bakhtin (1970 [2003]) mostra que no processo da vida de uma obra literária *post mortem* ela se enriquece com novos significados, novos sentidos. Para o pensador russo, é como se essas obras superassem o que foram na época de sua criação. Bakhtin, nesse ponto, usa o exemplo de W. Shakespeare. Ele diz que “nem o próprio Shakespeare nem os seus contemporâneos conheciam o ‘grande Shakespeare’ que conhecemos hoje” (p. 363).

A menina Anne Frank não tinha consciência dos rumos e da proporção que seu diário ganharia no mundo, circulando da esfera do cotidiano para a da literatura universal. Desde a primeira tradução, o mundo conta hoje com mais de 30 milhões de cópias em mais de 60 países.

Bakhtin (2003) explica que houve e haverá modernizações e deturpações de uma obra. Contudo, chama-nos a atenção para o fato de que não foi à custa delas que Shakespeare cresceu. Assim como também com relação ao diário da menina Anne Frank que cresceu à custa daquilo que realmente houve e há em suas obras, mas nem ela nem os seus contemporâneos foram capazes de perceber conscientemente e avaliar no contexto da cultura de sua época. De acordo com Bakhtin,

os fenômenos semânticos podem existir em forma latente, em forma potencial, e revelar-se apenas nos contextos dos sentidos culturais das épocas posteriores favoráveis a tal descoberta. Os tesouros dos sentidos, introduzidos por Shakespeare em sua obra, foram criados e reunidos por séculos e até milênios: estavam escondidos na linguagem, e não só na literária como também em camadas da linguagem popular que antes de Shakespeare ainda não haviam penetrado na literatura, nos diversos gêneros e formas de comunicação verbalizada, nas formas da poderosa cultura popular (predominantemente nas formas carnavalescas) que se formaram ao longo de milênios [...].
(BAKHTIN, 1970 [2003, p.363])

Como se observa, Bakhtin aponta para uma construção de sentidos criada na linguagem, não só na literária como também nas camadas da linguagem popular. O autor de uma obra e os seus contemporâneos veem, conscientizam e avaliam antes de tudo aquilo que está mais próximo do seu dia de hoje. “O autor é um prisioneiro de sua época, de sua atualidade” (p.364). É só nos tempos posteriores que o autor será libertado dessa prisão.

As considerações de Bakhtin sobre a vida de uma obra na cultura permitem-nos, neste trabalho, que discute os relatos orais dos estudantes a partir da vivência literária, construir uma análise não apenas com o foco na unidade diferenciada da cultura da época de criação da obra, pois, desse modo, estaríamos fechando essa obra dentro da cultura de sua época. Há necessidade de movimentar o nosso olhar para o passado, presente e futuro. A plenitude de uma obra só se revela no grande tempo.

CAPÍTULO V

LEITORES DE *O DIÁRIO DE ANNE FRANK*

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela (literatura), isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado.

Antonio Candido (2013, p. 176)

Este capítulo tem como foco apresentar a análise dos relatos orais dos estudantes de 3ª série do Ensino Médio²³ sobre a vivência literária com *O diário de Anne Frank* – obra distribuída pelo *Apoio ao Saber* (2012-2013), Programa de política educacional de leitura do Governo do Estado de São Paulo – com o objetivo de demonstrar as especificidades linguístico-discursivas encontradas nos relatos.

Como forma de direcionar o foco para as especificidades linguístico-discursivas encontradas na relação existente entre a leitura da obra *O diário de Anne Frank* e o Programa Apoio ao Saber, foram considerados três eixos temáticos:

- (i) a presença do mediador social como o *outro* no processo que constituiu e conduziu o jovem à leitura de *O diário de Anne Frank*;
- (ii) a leitura do gênero diário relacionada à alteridade;
- (iii) a contrapalavra dos estudantes para o *outro* na figura da política educacional de leitura do Governo do Estado de São Paulo.

Os relatos orais (*corpus* oral transcrito) revelaram-se como materialidade de natureza complexa, uma vez que se mostrou multifacetada, ora se reveste da figura do governador do estado, ora da figura da gestão do *Apoio ao Saber*, responsável pela seleção dos títulos, ora da figura dos estudantes, ora da figura de familiares dos jovens da rede pública de ensino, ora da figura de seus professores.

Ficamos com a face que nos propusemos a mostrar desde o início quando nos questionávamos o que poderia conduzir os jovens do Ensino Médio à leitura de obras literárias

²³ Todo os nomes dos estudantes foram mudados, conforme consideração apontada no Capítulo 3 desta tese.

advindas de programas do Governo do Estado de São Paulo: a face dos estudantes leitores. A questão, que tanto nos inquietou, conduziu a pesquisa ainda a uma outra face que ressoa fortemente na memória do holocausto, nos anos da década de 1940, durante a Segunda Guerra Mundial: a face da menina Anne Frank.

As quatro seções, a seguir, mostram como o acesso ao livro tornou-se mais do que uma obra literária nas mãos dos jovens, tornou-se leitura revestida de significados e construção de sentidos na vida dos estudantes da rede pública estadual de ensino em Santo André.

5.1 Relatos orais no plano da identidade e da alteridade

O primeiro aspecto que se pretende acentuar na análise dos relatos orais dos estudantes frente à obra *O diário de Anne Frank*, é que a leitura literária tocou diretamente na vida de cada um dos jovens entrevistados, produzindo um profundo impacto sobre a forma de enxergar tanto *a si mesmo* como o *outro* nas relações que são construídas no âmbito social. Nessas relações, há um contínuo movimento pela busca da *alteridade e identidade*.

De um lado, tem-se a singularidade de cada estudante e a peculiaridade das suas relações com o *outro* no mundo da vida real, professores, pais, irmãos, amigos. Do outro lado, há uma relação de identidade dos estudantes com o *outro* que constitui a obra literária. Esse *outro* se reveste da figura da menina Anne Frank.

Observemos, por exemplo, um fragmento extraído dos relatos orais dos estudantes quando a estudante Lilian toma o turno (linhas 70-78). Ela coloca em evidência suas leituras quando ainda era uma menina de 13 anos. Lilian diz:

Linhas	Falantes	Relato
70	Lilian:	então... <i>O Diário de Anne Frank</i> é um livro de::: ... assim... ele é indicado
71		pra gente quando a gente tem 12... 13 anos... eu li ele quando eu tinha 13
72		anos... e::: eu não fazia ideia do que era o holocausto... o que que tinha
73		acontecido até 1945... EU... não tinha ideia até porque eu nunca fui uma
74		aluna muito aplicada em História... e... aí quando eu li o <i>Diário de Anne</i>
75		<i>Frank</i> ... eu despertei essa curiosidade... comecei a pesquisar sobre o que
76		foi o holocausto... sobre a Segunda Guerra Mundial... e... foi uma das
77		coisas que fez criar um pouco de gosto por História...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral dos estudantes - Entrevista 1 (Escola 1)

O pronome “eu” (linha 73) aparece com ênfase entonativa, o que denota a identidade de quem se descobre como leitora dos relatos do holocausto. O poder da voz de Anne Frank é emprestado aos judeus na Segunda Guerra Mundial. E é essa voz que surpreende a menina Lilian em um outro contexto sócio-histórico, quase na segunda metade do século XXI, em “eu não fazia ideia do que era o holocausto... o que que tinha acontecido até 1945... EU...” (linhas 72-73).

Questionada sobre o que a motivou buscar a leitura de *O diário de Anne Frank*, ela chama a atenção para as aulas de História. Desse lugar, ou seja, na esfera escolar, ocorre a mediação do professor de História por meio do discurso didático, que remete ao contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, como se observa na passagem em que ela diz “EU... não tinha ideia até porque eu nunca fui uma aluna muito aplicada em História...” (linhas 73-75).

O contexto histórico do holocausto durante a Segunda Guerra Mundial, nos anos de 1930-1940 (30 de janeiro de 1933 a 8 de maio de 1945), construiu significados e sentidos para estudante de forma a conduzi-la a Anne Frank. Ao considerar um desejo ou uma necessidade de leitura, a estudante institui simultaneamente uma outra instância responsável pelo desencadeamento desse impulso que a move para leitura.

O impulso da jovem estudante Lilian para ler *O diário de Anne Frank* aparentemente está vinculado a um propósito pessoal. No entanto, ele responde às pressões sociais pertencentes a uma ordem que transcende a esfera de ação (ler) e campo de expectativas do sujeito leitor. Trata-se de um plano axiológico, representativo de um sistema de valores comunitários. Aqui é importante recorrer ao pensamento bakhtiniano sobre o significado de axiologia. De acordo com Faraco (FARACO, 2009, p. 47), “para o Círculo de Bakhtin, a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo”.

Para dar maior clareza à questão da avaliação social, mencionada no parágrafo anterior, recorreremos ao que sustenta Volóchinov:

Qualquer palavra realmente dita não possui apenas um tema e uma significação no sentido objetivo, conteudístico dessas palavras, mas também uma *avaliação*, pois todos os conteúdos objetivos existem na fala viva, são ditos ou escritos em relação a certa ênfase valorativa. Sem uma ênfase valorativa não há palavra.

(VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 233)

A consideração da avaliação social é necessária para compreender o sistema de valores comunitários dos jovens leitores de *O diário de Anne Frank*, que abriga as razões implícitas em posicionamento social valorativo, como resposta à temática contemporânea social do Brasil da quase segunda década do século XXI, que abriga os estudantes leitores na cidade de Santo André, Estado de São Paulo: intolerância humana na forma como ocorre a violência urbana nas grandes capitais, intolerância humana na forma da não aceitação ao que é diferente no campo da religião, da política, dos valores sociais e culturais. Há na voz dos jovens, nos relatos orais, o repúdio à intolerância humana que permeia a sociedade brasileira contemporânea.

Assim como Anne Frank, precisam aprender a superação, como mostra o seguinte trecho da entrevista: “(...) também porque a Anne Frank... ela passa para gente uma imagem... na minha opinião de superação... TAMBÉM porque ela viu tudo aquilo... e::: se manteve forte... ficou sob pressão... aqueles problemas que estavam acontecendo... MAS se manteve ali firme... em busca de ajudar a família dela... e... de se ajudar também...” (linhas 106-111- Entrevista 1 (Escola1). O termo “superação” relaciona-se ao campo semântico da “intolerância humana” por oposição. Intolerância e superação são temas recorrentes no texto de Anne Frank e na sociedade contemporânea dos estudantes entrevistados.

O sistema de valores comunitários dos jovens leitores de Anne Frank na rede pública estadual de Santo André mostra-se como o desencadeador do movimento responsável pela busca da leitura do *Diário de Anne Frank*. O holocausto na Segunda Guerra Mundial aparece nos relatos de Anne Frank nos anos de 1940. No entanto, ao lerem o diário, esses jovens atualizam não apenas os horrores vividos pela menina Anne Frank, perseguida pelos nazistas, mas encontram identidade com o sofrimento da menina de um lugar distante no tempo e no espaço, mas que carrega traços comuns no *grande tempo* da história humana.

Dentre os relatos dos oito grupos de entrevistados, selecionamos 15 fragmentos em que as falas dos estudantes mostram como o desejo de conhecer o contexto sócio-histórico do holocausto na Segunda Guerra Mundial influenciou a leitura que fizeram de *O diário de Anne Frank*. Nesse contexto, não se pode ignorar a presença do *outro* na mediação de leitura social, como se o *outro* não estivesse lá, com sua singularidade que ocupa um lugar no espaço-tempo e na medida de valores que mais ninguém pode ocupar. Nos relatos orais, a seguir, é possível identificar as figuras sociais pelas quais o *outro* se reveste de mediador social.

Os 15 fragmentos dos relatos orais foram selecionados de acordo com o eixo temático referente à vivência literária dos estudantes a partir da leitura de *O diário de Anne Frank* na ordem de sequência das entrevistas.

Fragmento 1

Linhas	Falante	Relato
166	Valentina:	referente ao livro <i>O diário de Anne Frank</i> ... o que eu tenho a dizer éh...
167		que pra gente jovem serve como uma motivação também ... porque conta
168		momentos muito difíceis dela e::: se a gente for parar pra pensar... assim...
169		não passamos exatamente pelo que ela passou... MAS a gente... vive numa
170		história ainda de guerra... nossa atualidade éh o momento muito
171		divergente... ao mesmo tempo que nós temos muito conhecimento... o
172		governo acaba tirando ele...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 1 (Escola 1)

Em “MAS a gente... vive numa história *ainda* de guerra” (linha 170), a construção sintática, iniciada por “mas” com entonação enfática, marca um recurso enunciativo do plano narrativo indicando oposição espacial, ou seja, Valentina fala de um *eu-aqui-agora* que se opõe ao um *eu*, prisioneira em Amsterdam, nos anos de 1940, de Anne Frank. Contudo, essa oposição espacial aponta para aspectos presentes no *aqui-agora* de Valentina em “a gente ... vive *ainda* numa história de guerra”. O emprego do advérbio *ainda* em “a gente ainda vive uma história de guerra” atualiza a leitura de *O diário de Anne Frank* e aponta para identidade nas relações entre os jovens e o *outro* constituinte da obra literária – a menina Anne Frank diante de um pesado conflito com o *outro* que a hostiliza.

Fragmento 2

Linhas	Falante	Relato
101	Agatha:	quando eu comecei a ler o livro... eu::: fiquei assim... um pouco
102		chocada com o que ela relata pra gente... as coisas que ela viu... o que
103		ela com aquela pouca idade teve que suportar... na minha opinião...
104		hoje em dia... os jovens buscam muito nesse livro... além de ajudar no
105		conhecimento histórico sobre tudo que aconteceu no nosso passado....
106		também porque a Anne Frank... ela passa para gente uma imagem... na
107		minha opinião de superação... TAMBÉM porque ela viu tudo aquilo...
108		e::: se manteve forte... ficou sob pressão... aqueles problemas que
109		estavam acontecendo... MAS se manteve ali firme... em busca de
110		ajudar a família dela... e... de se ajudar também...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 1 (Escola 1)

Paira sobre os relatos dos estudantes um sentimento implícito de injustiça, como mostra a passagem “fiquei assim... um pouco chocada com o que ela relata pra gente” (linhas 101-102). A sede de conhecimento histórico e o sentimento de identidade parecem ser a chave da porta de entrada para a leitura dos estudantes.

A presença do verbo “ajudar”, além de caracterizar a relação de alteridade da jovem estudante, expressa tanto uma avaliação da leitora estudante para com os relatos de Anne Frank como a voz de Anne Frank que ressoa no contexto histórico do diário, como se observa em “além de ajudar no conhecimento histórico sobre tudo que aconteceu no nosso passado... (linhas 105-106). É a forma como Anne Frank lida com o sofrimento, entretanto, que mantém os jovens absortos na leitura.

No trecho de linhas 107-110 (ver fragmento 2), a estudante emprega dois termos de forma enfática na fala: “também” e “mas”. A repetição de “também” denota a ideia de algo que significa mais do que apenas buscar conhecimento histórico. Significa também conhecer a imagem figurativa da *superação* (linha 107), como se observa na construção sintática em “MAS se manteve ali firme... em busca de ajudar a família dela... e ... de se ajudar também...” (linhas 109-110).

A construção sintática presente nas linhas 109 e 110 introduz mais uma vez a ideia de algo a mais na leitura de quem recorre ao livro apenas para buscar conhecimento e se surpreende com o relato da menina Anne Frank que, sem saber que passaria mais de dois anos escondida dos nazistas no sótão de um prédio que ficava atrás do escritório da antiga empresa da família, ao qual ela se referia no diário como o “Anexo Secreto”, manteve-se firme, partilhando a escuridão, a umidade do esconderijo e o medo de ser descoberta. Isso significa superação.

Os relatos orais dos estudantes sobre o que descobriram com *O diário de Anne Frank* estão repletos de momentos caracterizados em termos de alteridade e são o *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro*, o *outro-para-mim* na perspectiva do pensamento bakhtiniano. Para os relatos dos estudantes, isso significa que a singularidade deles de forma alguma tem relação com sujeitos que se mostram indiferente ao *outro*.

No fragmento 3, a seguir, encontramos na voz da estudante Valentina interação entre dois sujeitos: a estudante da escola da rede pública estadual de ensino em Santo André e a menina Anne Frank que escrevia sobre seus medos, suas vivências e suas esperanças.

Fragmento 3

Linhas	Falante	Relato
173	Valentina:	e assim... éh uma paixão que a gente pode se relacionar... mas também
174		buscar nele ((referência ao livro <i>O diário de Anne Frank</i>)) a motivação de
175		correr atrás no que a gente quer... foi uma menina muito jovem que passou
176		por muitas coisas... a gente também passa por muitas coisas... mas apesar
177		do nosso dia a dia a gente tem que tá sempre em pé pra correr atrás daquilo
178		que a gente quer realmente... éh... eu gosto muito de livros de guerras que
179		contam sobre a sobre história mesmo... Segunda Guerra Mundial...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 1 (Escola 1)

Na passagem dos relatos que diz “éh uma paixão que a gente pode relacionar...” (linha 173 – fragmento 3), o sujeito “a gente” contém na verdade a voz de todos que estão partilhando experiência literária advinda de *O diário de Anne Frank*. Não é apenas a voz da estudante Valentina. Nessa passagem, observa-se o interesse na leitura da obra por razões relacionadas à busca pela identidade.

Essa busca pela identidade também explica o interesse literário não apenas dos estudantes da rede pública estadual de Santo André, mas sim de jovens de toda parte do mundo pelo livro que, embora escrito em um contexto sócio-histórico (anos de 1940) distante do tempo e muitas vezes do lugar onde Anne Frank viveu e relatou, ainda mantém diálogo com os jovens leitores.

Cumprir observar que as relações entre o sujeito participante da arquitetura do mundo real e o sujeito que constitui a arquitetura do mundo estético, presente nas páginas da narrativa da menina Anne Frank, sustentam a permanência do leitor no percurso narrativo do mundo estético. É o que observamos nas linhas 178-179 (fragmento 3) em “eu gosto muito de livros de guerras que contam sobre a sobre história mesmo... Segunda Guerra Mundial...”.

A seguir, no fragmento 4 (linha 61-63), encontramos na fala da estudante Luiza um traço axiológico passional caracterizado pelo pronome *eu* em relação ao objeto *Segunda Guerra Mundial* em “eu sou totalmente apaixonada pela Segunda Guerra Mundial...” (linha 62).

Fragmento 4

Linhas	Falante	Relato
61	Luiza:	então... eu gosto de ler... mas tenho meus tipos de livros preferidos de
62		história... eu sou totalmente apaixonada pela Segunda Guerra Mundial...
63		acho a história INCRÍVEL...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 2 (Escola 1)

A fala “totalmente apaixonada pela Segunda Guerra Mundial” (linha 62) de modo algum expressa avaliação valorativa de modo positivo em relação à crueldade de um governo autoritário, marcado pela intolerância a grupos específicos (judeus, testemunhas de Jeová, prisioneiros políticos, ciganos, homossexuais), mas sim identidade com a forma pela qual sente e entende os conflitos humanos provocados pelo holocausto nos anos da década de 1940. Há nessa observação o olhar da jovem estudante que se desloca ora para os horrores da Segunda Guerra Mundial ora para o que vive já na quase segunda década do século XXI – a intolerância humana ao *outro*.

O *outro* na sociedade contemporânea ainda representa uma ausência permanentemente presente. Essa constatação parte da ideia de uma sociedade com sistema de exclusão: exclui-se o *outro* por não ter acesso à educação, exclui-se o *outro* por ser diferente, exclui-se o *outro* por não ter a mesma religião, exclui-se o *outro* por pensar diferente. São inúmeras as relações de exclusão social na atual sociedade brasileira contemporânea, da qual se posicionam e falam os estudantes da rede pública estadual de ensino em Santo André.

A relação estudante com o objeto Segunda Guerra Mundial está presente nas falas de quase todos os estudantes dos oito grupos que entrevistamos. É o que se pode averiguar nos seguintes trechos dos fragmentos 5-8:

Em “eu acho que as pessoas procuram ler esse livro para ter um entendimento sobre a guerra também... é sobre isso... a vida dela na guerra... (linhas 109-112 – fragmento 5 – Entrevista 2):

Fragmento 5

Linhas	Falante	Relato
109	Luiza:	eu falo por mim... porque eu gosto muito da história da Primeira e da Segunda Guerra Mundial... então... eu acho que as pessoas procuram ler esse livro para ter um entendimento sobre a guerra também... é sobre isso... a vida dela na guerra...
110		
111		
112		

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 2 (Escola 1)

Em “me interessei por querer saber o que acontecia na época...” (linha 67 – fragmento 6 – Entrevista 3):

Fragmento 6

Linhas	Falante	Relato
67	Pedro:	me interessei por querer saber o que acontecia na época...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 3 (Escola 2)

Em “na verdade... eu não recebi o livro pelo programa... mas estava pesquisando sobre Segunda Guerra Mundial...” (linhas 17-19 – fragmento 7 - Entrevista 4):

Fragmento 7

Linhas	Falante	Relato
17	Carlos:	certo... o que me levou a ler esse livro?... na verdade... eu não recebi o livro pelo programa... mas estava pesquisando sobre Segunda Guerra Mundial... e apareceu esse aí ((O livro <i>O diário de Anne Frank</i>))... eu me interessei pela história do livro... comprei o livro e fui ler...
18		
19		
20		

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 4 (Escola 1)

Em “meu amigo me emprestou também um livro na época... e::: eu comecei a ler... eu também vi o filme... eu gosto muito desses contextos de guerra...” (linhas 57-58 – fragmento 8 – Entrevista 5).

Fragmento 8

Linhas	Falante	Relato
53	Patrícia:	eu comecei a criar o interesse... porque minha professora... no nono ano...
54		dava História e Geografia... e::: a gente estava começando a trabalhar com
55		Segunda Guerra nos conteúdos... e::: ela sempre lia um... dois ou até três
56		páginas dentro da sala de aula para a gente conhecer a história... meu
57		amigo me emprestou também um livro na época... e::: eu comecei a ler...
58		eu também vi o filme... eu gosto muito desses contextos de guerra...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 5 (Escola 2)

Nos trechos selecionados (fragmentos 4 a 8), as relações entre o sujeito leitor e o *outro* constituinte de *O diário de Anne Frank* direcionam nesta análise nosso olhar para o que ocorre dentro e fora do espaço escolar. O contexto sócio-histórico do holocausto na Segunda Guerra Mundial ora apontado em uma aula de História no Ensino Fundamental ou mesmo no Ensino Médio, ora presente em inúmeros objetos socioculturais que circundam a sociedade contemporânea como filmes, exposições, jogos eletrônicos, história em quadrinhos, para citar alguns, estabelecem um diálogo interdiscursivo com o conteúdo temático de *O diário de Anne Frank*.

No fragmento 9 (ver abaixo), a estudante Carolina, além de também apontar para o contexto sócio-histórico da Segunda Guerra Mundial, coloca em evidência a relação de alteridade com a arquitetura do mundo estético.

Fragmento 9

Linhas	Falante	Relato
65	Carolina:	eu li o livro em PDF pelo computador... porque... na época eu participava
66		de uma instituição... era guardinha... ()... a gente estava estudando
67		Segunda Guerra.... falava do nazismo... tudo mais... eles pediram para a
68		gente ler o livro... achei interessante... porque foi como a Patrícia falou...
69		ela ((referência a Anne Frank)) está ali... e é o único refúgio dela... então...
70		às vezes... a gente se vê no próprio lugar dela... porque a gente não tem
71		ninguém para conversar... acho que eu tinha uns 13 anos quando eu li...
72		e::: eu estava passando uma fase bem difícil com a minha família... então
73		eu via que a gente reflete... que às vezes a gente passa por situações
74		difíceis... mas tem gente passando por coisa pior... o livro me fez refletir
75		muita coisa...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 5 (Escola 2)

Na passagem do fragmento que diz “como a Patrícia falou... ela está ali... e é o único refúgio dela... então... às vezes... a gente se vê no próprio lugar dela... porque a gente não tem ninguém para conversar... acho que eu tinha uns 13 anos quando eu li... e::: eu estava passando uma fase bem difícil com a minha família... então eu via que a gente reflete... [...]” (linhas 69-73), no contexto apresentado, significa muito mais do que querer conhecer o que a Segunda Guerra Mundial representou para o mundo. A identidade provém de um efeito sinestésico produzido por, pelo menos, duas ordens sensoriais simultâneas: a *visão* do refúgio solitário que *toca* diretamente no coração da estudante, que se vê na imagem de Anne Frank solitária.

Os momentos de tal arquitetônica – o *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro*, o *outro-para-mim* – que interagem com a arquitetônica do mundo real, isto é, do mundo da vida, sustentam o que é comum no gênero diário: o relato confessional e o relato biográfico. “Os diários, conforme Bakhtin (2003 [1920-1923], p. 138), são ora confessionais, ora biográficos”. São confessionais todos os momentos aflitivos de Anne Frank, situados na esfera do holocausto dos anos de 1940. E é biográfico quando os relatos do diário não são turvados por nenhum tom de sofrimento.

Tem-se no fragmento 10 (ver abaixo) um momento oportuno para abrir um parêntese e expor a forma mais frequente de mediação social de leitura entre os estudantes: os amigos. Ao verificarmos que é uma amiga da estudante Júlia que adquire no relato a função de indicar o que ela deve ler como melhor livro dentre aqueles que foram distribuídos, estamos diante de um caso de mediação social de leitura. É o que o relato a seguir mostra.

Fragmento 10

Linhas	Falante	Relato
34	Julia:	eu peguei esse livro para saber como era... eu lembro que a gente ganhava
35		uma caixa ((referindo-se ao kit entregue pelo Programa <i>Apoio ao Saber</i>))... e::: todo mundo foi pegando vários livros... a minha amiga
36		falou... “esse é MUITO BOM”... aí eu falei... “se é bom... por que está
37		todo mundo deixando?”... aí dividiu a turma... uns falaram que não era tão
38		bom... aí eu li... achei muito bom porque ele me cativou
39		emocionalmente... eu me colocava no lugar dela ((referindo-se a Anne
40		Frank))... eu ficava me perguntando o que eu faria se eu estivesse na
41		situação dela... foi ao mesmo tempo angustiante... você tem uma
42		percepção diferente de algumas coisas...
43		

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 6 (Escola 2)

A configuração narrativa desse fragmento pode ser melhor examinada se focalizarmos duas expressões pronunciadas pela estudante Julia – “minha amiga falou” e “muito bom” (linhas 36-37). Procedem dessas duas expressões as relações do *outro-para-mim* e do *eu-para-outro* no campo da alteridade. Isso significa que o objeto em jogo, o livro, não passa pelas mãos dos estudantes sem antes receber uma valoração. Ainda que a figura do professor como mediador de leitura nesse momento esteja ausente, a mediação ocorre como constitutiva das relações que são estabelecidas já no ato da entrega do livro como ocorreu entre as duas estudantes que são amigas.

A expressão – “minha amiga” – situa quem exerce de imediato a figura de mediador social de leitura, a amiga de Júlia. Em “muito bom”, tem-se no adjetivo “bom” acompanhado do advérbio “muito” com valor de intensificação a construção da imagem valorativa do livro. Sob a acepção de “muito bom” subsiste uma ideia de julgamento que, como tal, leva em conta toda a amplitude do fato que conduz a jovem Julia à leitura, apesar de colegas que “falaram que não era tão bom” (linha 38). Tal julgamento aponta para o processo de distribuição dos kits com obras literárias e a forma como os livros são ofertados, sem mediação de leitura planejada pelo Programa *Apoio ao Saber*, provenientes de uma política educacional cujo valores parecem não serem reconhecidos pelos estudantes.

A política educacional do Programa *Apoio ao Saber* ofereceu ao estudante condições de ele ter em mãos livros para poder levá-los para casa e compartilhá-los com familiares e amigos. Embora essa iniciativa seja fundamental, o programa ainda necessita de planos de ações que incluam formas de mediação de leitura. Muitos dos estudantes entrevistados foram conduzidos à leitura, considerando as relações de mediação mais próxima. Isso significa que a mediação na relação entre estudante e obra literária é parte constitutiva do processo de leitura.

Os fragmentos 11, 12 e 13, a seguir, apontam para um aspecto importante na discussão sobre presença e ausência de mediação de leitura na esfera escolar. A estudante Rose toma o turno em dois momentos para se posicionar em relação ao que vivenciou com *O diário de Anne Frank*, chamando a atenção para o fato que a conduziu a Anne Frank. Há nesse recorte um aspecto que aponta não para o professor como mediador, mas como um indicador de leitura com fins específicos para uma prova de língua materna. Observemos o que Rose diz:

Fragmento 11

Linhas	Falante	Relato
32	Rose:	eu li... MAS não recebi do governo... a professora de português pediu para a
33		gente ler... ela fez uma prova depois... MAS... eu não recebi do governo...
34		comprei...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 7 (Escola 2)

Fragmento 12

Linhas	Falante	Relato
43	Rose:	é uma coisa muito íntima... é como se você se sentisse bem próximo da
44		situação... como se você estivesse conversando com alguém muito
45		próximo... é a maneira como ela coloca as palavras... e... o jeito que ela
46		caracterizava as pessoas... o que estava acontecendo ao redor dela... por
47		ser uma coisa tão triste... é bem marcante e fácil de entender...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 7 (Escola 2)

A estudante Rose deixa claro que o diário de Anne Frank não chegou a ela por meio do *Apoio ao Saber*. Ela comprou o livro porque a professora pediu, conforme mostra a seguinte passagem: “a professora de português pediu para a gente ler... ela fez uma prova” (linhas 32-33). O movimento que impulsionou a leitura de Rose partiu da necessidade de realizar uma avaliação de língua materna. Houve nesse contexto da esfera escolar uma interação entre a estudante e a professora de Língua Portuguesa, entretanto, não uma mediação de leitura.

De acordo com Reyes, tem-se a seguinte definição para o termo “mediador de leitura”:

Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. A experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não tem uma rota única nem uma metodologia específica [...]. Os mediadores de leitura não estão somente na escola, mas no lar, nas bibliotecas e nos espaços não convencionais como os parques, os hospitais e as ludotecas, entre outros. [...] seu ofício é ler de muitas formas possíveis: em primeiro lugar para si mesmo, porque um mediador de leitura é um leitor sensível e perspicaz, que se deixa tocar pelos livros, que desfruta e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas.²⁴

²⁴ Termo encontrado no Glossário do Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação FAE / Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>>. Acesso em: 6 março 2018.

Considerando essa definição de mediador de leitura, nota-se que, no relato da estudante Rose, a professora de Língua Portuguesa não exerce o papel de mediadora, uma vez que a indicação do livro está vinculada a uma prática didática desmotivadora para os estudantes quando se trata de ler um livro para fazer uma prova.

No entanto, ao considerarmos a interação que ocorre entre a professora e a estudante Rose, tem-se um aspecto que merece ser destacado: não houve de fato mediação de leitura, porém, o impulso da estudante para ler a obra se deu na relação interpessoal com a professora, mediado pela linguagem.

A. Kleiman (2008) em *Oficina de leitura: teoria e prática*, mostra que é necessária uma formação teórica do professor na área de leitura, para que este, além de considerar sua importância, não perpetue as práticas de ensino que são desmotivadoras tanto para os alunos, como para os professores.

Nesse contexto, nem sempre os estudantes recorrem à leitura procurando significados e sentidos. Há aqueles que nem mesmo leem a obra. Se é para ler um livro com intuito de fazer uma prova, o estudante com frequência recorre apenas a leitura do resumo. Podemos observar essa situação no relato da estudante Mirian a seguir:

Fragmento 13

Linhas	Falante	Relato
187	Mirian:	você gosta de ler?... BELEZA... mas e aquele aluno que não gosta... tem
188		que ler porque a gente vai fazer uma prova... e isso acaba
189		desinteressando... Lá na frente ele ((o aluno)) não vai querer ler... porque
190		forçaram ele a ler coisas que ele não queria... dentro da escola você pode
191		até ler o que é proposto... mas forçar alguém a ler... lá na frente pode
192		prejudicar...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 3 (Escola 2)

Ainda que o objetivo da leitura de *O diário de Anne Frank* para a estudante Rose esteve vinculado a uma prática didática que teve como proposta principal produzir um resultado numérico no boletim escolar, o relato que ela traz mostra que o encontro com a narradora do diário produziu resultados que ultrapassaram os muros da escola. M. Petit (2013, p.32), em *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*, enfatiza que o acesso à leitura sempre produz sentidos.

No relato do fragmento 12, nota-se que, além de a leitura produzir significados e sentidos para a estudante, Rose encontrou uma mediadora na arquitetura do mundo estético, ou seja, fora do mundo real, na obra literária. Anne Frank foi para Rose uma mediadora de leitura.

Ao dizer “é uma coisa muito íntima... é como se você se sentisse bem próximo da situação... como se você estivesse conversando com alguém muito próximo...” (linhas 43-45), Rose faz uso do termo comparativo “como” em dois momentos. Essa sintaxe de comparação indica uma relação com o *outro* que se dá na arquitetura do mundo estético.

De acordo com Bakhtin (2003 [1920-1923], p. 153), “o desígnio biográfico visa a um leitor íntimo, partícipe do mesmo mundo da alteridade; esse leitor ocupa a posição de autor”. De fato, Rose recorre ao uso do adjetivo íntimo para qualificar a relação que se constrói com a narradora do diário. Diz a estudante “é uma coisa muito íntima...” (linha 43 – fragmento 12).

A mediação de leitura responsável por conduzir a estudante Rose à leitura se deu no plano da atividade estética, por meio da relação de alteridade com o *outro* possível – a figura de Anne Frank como o *outro-para-mim*. Por meio da leitura da obra, a jovem vivenciou uma experiência íntima e compartilhada no *eu-para-o-outro* e no *outro-para-mim*. Mais uma vez o plano da alteridade e da identidade se faz presente nos aspectos responsáveis tanto por conduzir os jovens ao livro como também por mantê-los no processo de leitura que tem começo, meio e fim.

Em relação ao aspecto que mantém um estudante absorto na leitura da primeira à última página de uma obra literária, nota-se na fala da estudante Roberta, extraída do fragmento 14 (ver abaixo), a compreensão de um elemento da vida real como integrante no mundo da criação artística na forma de um diário.

Fragmento 14

Linhas	Falante	Relato
82	Roberta:	eu comecei a ler... principalmente... porque eu vi que era uma história
83		real... e... eu gostava muito dessa parte da história... também... a Segunda
84		Guerra Mundial...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 8 (Escola 1)

Os verbos no pretérito perfeito indicam fases de anterioridade que encaminham o relato ao estado presente: “eu *comecei* a ler... principalmente... porque eu *vi* que era uma história real...” (linhas 82 e 83). Esse movimento em direção à leitura do diário corresponde, por si só,

a um processo de intensificação subjetiva, ou seja, a ressonância da história real vivida pelo sofrimento da menina Anne Frank durante o holocausto na Segunda Guerra Mundial torna-se mais comovente e envolve a leitora estudante na medida em que se aproxima do mundo da arquitetura real.

Bakhtin (2003 [1920-1923], p. 27) mostra que no mundo da criação artística todas as personagens estão igualmente expressas em um plano plástico-pictural de visão, ao passo que na vida a personagem central – o eu – não está externamente expresso e dispensa imagem. Quando um leitor lê uma obra literária sem fazer a distinção entre o mundo da criação artística e o mundo da vida, ele se compenetra da personagem central, abstrai-se de todos os elementos que lhe dão acabamento na criação artística, e vivencia a vida dessa personagem como se ele mesmo fosse o herói dessa vida.

A leitura da estudante Roberta é movida das páginas iniciais do diário aos últimos instantes relatados por Anne Frank principalmente porque ela viu que era uma história real. Contudo, ainda que o relato de Anne Frank seja constituído pela vivência do mundo exterior, mundo da vida, o processo da escrita desse diário insere-se no plano da criação artística. O relato da vida de Anne Frank deixou o mundo real para entrar em outra esfera, a literária, tornando-se um clássico da literatura universal, traduzido em mais de 70 idiomas. O mundo da biografia, mostra Bakhtin (2003 [1920-1923], p. 152), “não é fechado nem concluído, não está isolado do acontecimento único e singular da existência por fronteiras sólidas e de princípio”.

O relato do fragmento 15, a seguir, evidencia três planos de mediação responsáveis por conduzir a estudante Beatriz ao *O diário de Anne Frank*. Os planos de mediação se entrecruzam e constituem não apenas a leitura da jovem, mas também a valoração que o pai constrói de um objeto sociocultural, o seriado de tv. Observemos o relato da estudante Beatriz:

Fragmento 15

Linhas	Falante	Relato
128	Beatriz:	eu me interessei pelo livro... porque... na época... eu fazia muitas
129		pesquisas sobre esses fatos históricos... e... sobre Segunda Guerra... queria
130		entender mais sobre isso... meu pai me incentivou... não me lembro qual
131		seriado... mas... ele assistia algum seriado que falava sobre esse tema...
132		e... eu acabei indo pesquisar... me deparei com uma página que falava um
133		pouco sobre o livro... que contava a história da garota... e... eu achei muito
134		fascinante... o fato de ela... como a Roberta disse... ter aproximadamente
135		a minha idade... e vivenciar tudo aquilo na época... saber como que era...

136		como era a vida de alguém... mesmo sofrendo tudo aquilo... e... não só a
137		partir do documentário que existiu... eu me interessei em me aprofundar
138		para saber como era essa vivência... bom... é uma leitura bem extensa...
139		bem detalhada... mas o fato de ela ser extensa também é positivo... apesar
140		de ser mais cansativa... é positivo porque você consegue pegar todos os
141		detalhes... sentir em você mesmo... sentir na sua pele como era bruto tudo
142		aquilo que acontecia com ela... e... uma coisa que me marcou foi o fato da
143		história do livro de só ter sido publicado muito tempo depois... e só ter
144		sido valorizado muito tempo depois... ter ficado guardado tanto tempo...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 8 (Escola 1)

No primeiro plano, a mediação ocorre por meio de fontes de pesquisa histórica, como mostra a passagem do relato em que ela diz “eu me interessei pelo livro... porque... na época... eu fazia muitas pesquisas sobre esses fatos históricos... e... sobre Segunda Guerra... queria entender mais sobre isso...” (linhas 128-130). No segundo, a mediação é realizada por meio do discurso do pai sobre a temática da Segunda Guerra Mundial: “meu pai me incentivou... não me lembro qual seriado... mas... ele assistia algum seriado que falava sobre esse tema...” (linhas 130-131).

O terceiro plano de mediação atinge tanto a estudante quanto o pai dela: “ele assistia algum seriado que falava sobre esse tema... e... eu acabei indo pesquisar...” (linhas 131-132). Nota-se que os inúmeros objetos socioculturais, como *O diário de Anne Frank em quadrinhos*, seriados de guerra, jogos eletrônicos com a temática da guerra, etc., se revestem da figura de um sujeito mediador implícito nas relações de leitura dos jovens. Todas essas formas de mediação funcionam como elemento constituinte na relação estudante e obra literária.

Há ainda nesse fragmento um aspecto que merece atenção por indicar o que ocorre quando a estudante se compenetra do sofrimento do *outro*. Na passagem em que ela diz “sentir em você mesmo... sentir na sua pele como era bruto tudo aquilo que acontecia com ela... e...” (linhas 141-142), o uso repetido do verbo “sentir” por duas vezes indica uma ação provocada no plano axiológico da estudante que pode avaliar a dor de Anne Frank de forma valorativa e se compenetrar do *outro-para-ela*.

Quando a estudante Beatriz sente os sofrimentos de Anne Frank, ela os vivencia precisamente como sofrimentos dela, na categoria do *outro*. Relacionar ao outro o vivenciado,

mostra Bakhtin (2003 [1920-1923], p. 24-25, grifo nosso), “é condição obrigatória de *uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético*”.

De acordo com Bakhtin (2003 [1920-1923], p. 25), a atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração; tanto essa informação quanto esse acabamento transcorrem pela via em que preenchemos o material da compenetração, isto é, o sofrimento de um dado indivíduo.

5.2 O destinatário do discurso literário no espaço escolar

Agatha e Lilian começaram a ler no Ensino Fundamental quando se deu a distribuição dos kits da primeira edição do *Apoio ao Saber*. Elas leram não apenas as obras literárias do programa, como também autores que escolhem como leitura pessoal. Outra questão importante é compreender que não se tem controle do modo como o discurso literário vai ser lido, compreendido e interpretado. De acordo com M. Bakhtin (2016 [1952-1953], p. 63), quando se trata da compreensão do destinatário do discurso: “até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo da comunicação”?

A resposta de M. Bakhtin (2016 [1952-1953], p. 63-64) mostra que é preciso considerar as concepções, convicções, preconceitos, simpatias e antipatias do destinatário do discurso – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do enunciado a ele.

A seguir, o fragmento extraído dos relatos dos estudantes demonstra singularidade de cada leitor no que diz respeito a forma como leem e sentem o discurso literário. Eis o que dizem Lilian, Agatha e Caio:

Linhas	Falantes	Relato
342 343 344 345 346	Lilian:	éh.... é UMA COISA... desperta a imaginação... deixa a gente um pouco mais criativo... e::: não deixa a gente naquela coisinha... aquele mundinho pequeno... de que... “ah é livro grande eu não vou ler...” ele... ele meio que tira a gente dessa... dessa... desse mundinho... é desse mundinho aí
347	DMS:	é um espaço só seu

348	Lilian:	éh... é um espaço só seu... é uma coisa assim que eu estou imaginando...
349		tanto que pelo menos comigo... quando eu leio um livro... e imagino uma
350		coisa... é SUPER FANTÁSTICO
351	Caio:	começa a fantasiar tudo
352	Agatha:	sem contar que cada um tem uma interpretação... às vezes eu vou ler e:::
353		eu vou imaginar () algo totalmente diferente...
354	Caio:	a importância do livro é essa... você lê e imagina do seu jeito

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 1 (Escola 1)

O campo axiológico da leitura literária dos estudantes Lilian, Caio e Agatha caracteriza-se na imaginação. No campo semântico das falas dos jovens o termo “imaginação” é recorrente quando se referem ao modo como leem e sentem o discurso literário, como mostram as falas em: “éh... é UMA COISA... desperta a *imaginação*... deixa a gente um pouco mais criativo...” (linhas 342-343), “éh... é um espaço só seu... é uma coisa assim que eu *estou imaginando*...” (linha 348), “começa a *fantasiar tudo*” (linha 351), “sem contar que cada um tem uma interpretação... às vezes eu vou ler e::: eu *vou imaginar* () algo totalmente diferente...” (linhas 352-353), “a importância do livro é essa... você lê e *imagina do seu jeito*” (linha 354). Isso significa que nesse universo axiológico da imaginação dos estudantes as concepções, as convicções, os preconceitos, as simpatias e as antipatias determinam o modo como leem e sentem o discurso literário.

Lilian, Caio e Agatha apontaram como se são dão suas experiências literárias. É comum observarmos nas ações dos agentes que direcionam programas de política educacional a falta de um olhar atento para as singularidades que envolvem o público-alvo do programa de promoção de leitura. O que se espera é que uma vez que o livro tenha sido distribuído e, portanto, chegado às mãos do jovem, ele fará o movimento da leitura. Contudo, essa não é a realidade observada nas escolas da rede pública estadual de Santo André, uma vez que poucos estudantes estiveram envolvidos com o ato de ler um livro. E isso não quer dizer que esses jovens que não leram nenhuma obra do *Apoio ao Saber* não gostem de ler, ou não tenham habilidade para leitura literária. Vejamos o que dizem as estudantes Ana Clara, Beatriz e Elis:

Linhas	Falante	Relato
256	Ana Clara:	tenho muita dificuldade de ler qualquer livro que a escola peça... lembro
257		que... no primeiro ano... a gente tinha uma professora que sempre pedia
258		livro para a gente ler... e fazia prova... foram quatro durante o bimestre...

259		não li nenhum livro... eram livros interessantes... <i>Capitães da areia</i> ((obra de Jorge Amado))... <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> ((obra de Machado de Assis))... eu não li... eu não conseguia ler... lia um resumo...
260		fazia prova... e... tirava minha nota... daí quando acabava a prova... e... eu
261		via o livro lá... eu lia... mas só depois que passava aquela época... porque
262		eu não consigo lidar com isso...
263		
264		
265		
266	Beatriz:	a leitura fica forçada...
267	Ana Clara:	não é nem a questão do livro... porque o livro eu achei legal... mas quando
268		pedem para mim... eu tenho muita dificuldade de ler... eu prefiro ler por
269		mim mesma... mas eu sei que é algo que incentiva as pessoas... não é nem
270		por que é indicado... é OBRIGADO... você tem que ler... “e se você não
271		ler... vou te DAR ZERO”...
272	Elis:	e se dão um tempo para você ler... te fecham naquele tempo...
273	Beatriz:	eu gosto de ler mais de um livro ao mesmo tempo... daí quando leio um
274		só... eu não gosto...
275	Ana Clara:	e tem isso... “você tem duas semanas para ler tal livro porque segunda-
276		feira vai ter uma prova sobre aquilo... e você tem que saber exatamente o
277		que se passou ali... ali... e ali”... então... você tem que focar muito
278		especificamente em certas coisas... e acaba sendo chato ter que pensar em
279		tudo... não tem seu próprio tempo de leitura...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 8 (Escola 1)

O esboço de reação da estudante Ana Clara não ultrapassa o plano do “não querer ler um livro indicado pela escola”: “tenho muita dificuldade de ler qualquer livro que a escola peça... lembro que... no primeiro ano... a gente tinha uma professora que sempre pedia livro para a gente ler... e fazia prova... foram quatro durante o bimestre... não li nenhum livro...” (linhas 256-259).

No entanto, prossegue a estudante Ana Clara mostrando que o problema não reside no livro: “eram livros interessantes... *Capitães da areia* ((obra de Jorge Amado))... *Memórias póstumas de Brás Cubas* ((obra de Machado de Assis))...” (linhas 260-261). Nota-se que as modalidades do “não querer ler” e “dever querer ler” porque “eram livros interessantes” (linha 259) representam o contexto em que a leitura literária na esfera escolar passa ser um fardo

necessário. É o que mostra a estudante Beatriz ao empregar como termo qualificativo para leitura o adjetivo “forçada” quando diz “a leitura fica forçada...” (linha 266).

Na sequência do relato, a estudante Ana Clara emprega duas expressões em tom enfático: “obrigado” e “dar zero”. Com efeito, ao repetir a fala da professora em “é OBRIGADO... você tem que ler... e se você não ler... vou te DAR ZERO”... (linhas 270-271), a estudante posiciona-se contra uma atividade de leitura voltada para fins de avaliação didática.

Na passagem final do fragmento, em que a estudante Ana Clara diz “e tem isso... ‘você tem duas semanas para ler tal livro porque segunda-feira vai ter uma prova sobre aquilo’... ‘e você tem que saber exatamente o que se passou ali... ali... e ali...’ então... você tem que focar muito especificamente em certas coisas... e acaba sendo chato ter que pensar em tudo... não tem seu próprio tempo de leitura...” (linhas 275-279), a repetição do pronome “você”, ainda que denuncie a presença da professora na organização do relato, pertence a categoria do “eu” na relação do *outro-para-mim*. No plano da alteridade, há uma relação que evidencia a ausência da figura do professor como mediador de leitura. Com efeito, essa ausência aponta para uma lacuna ainda a ser preenchida no Programa *Apoio ao Saber*.

A presença do professor como mediador pode evitar situações em que a leitura literária funcione de modo coercivo no espaço escolar. Ao tomar o turno em “eu gosto de ler mais de um livro ao mesmo tempo... daí quando leio um só... eu não gosto...” (linhas 273-274), Beatriz demonstra que o problema não reside no livro.

5.3 Os discursos que atravessam e engendram *O diário de Anne Frank*

O conteúdo temático que engendra o enunciado de *O diário de Anne Frank* aborda questões como intolerância humana, exclusão social, sobrevivência, guerra, morte. Essas questões ainda são recorrentes principalmente na sociedade brasileira do quase início da segunda década do século XXI.

O universo axiológico do governo autoritário da Alemanha dos anos de 1940, caracterizado pela figura de A. Hitler, representa valores típicos da classe dominante, como a exclusão da figura do *outro*. Os relatos dos estudantes não apenas apontam para esse aspecto valorativo na leitura que fizeram de *O diário de Anne Frank* como também mostram valores ligados diretamente a identidade, o *eu* na figura do *outro*. Convém ouvirmos o que diz a estudante Valentina no fragmento extraído dos relatos orais:

Linhas	Falante	Relato
166	Valentina:	referente ao livro <i>O diário de Anne Frank</i> ... o que eu tenho a dizer éh...
167		que pra gente jovem serve como uma motivação também ... porque conta
168		momentos muito difíceis dela e::: se a gente for parar pra pensar... assim...
169		não passamos exatamente pelo que ela passou... MAS a gente... vive numa
170		história ainda de guerra... nossa atualidade éh o momento muito
171		divergente... ao mesmo tempo que nós temos muito conhecimento... o
172		governo acaba tirando ele...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 1 (Escola 1)

Ao dizer “MAS a gente... vive numa história ainda de guerra... nossa atualidade éh o momento muito divergente...” (linhas 170-172), a estudante faz uso do verbo “viver” no presente do indicativo. No contexto do relato, a forma verbal “vive” em correlação com o advérbio “ainda” na mesma construção sintática produz o efeito de uma ação não apenas no presente, mas uma ação que se faz contínua no mundo real dos estudantes leitores de *O diário de Anne Frank*. Na arquitetônica do mundo real presente, há guerras e intolerância humana. Divergente é o adjetivo usado para qualificar o mundo, o que significa aquilo que é discordante, ou seja, não há acordos.

Embora o programa não tenha direcionado explicitamente nenhum projeto de leitura para atividades com os estudantes em sala de aula, aqueles que leram *O diário de Anne Frank* não necessitaram desse viés didático. Foram buscar nesse livro respostas para compreensão do modo como as pessoas que enfrentaram a guerra lidaram com o sofrimento.

A exclusão social e a intolerância humana têm se manifestado de formas e circunstâncias, que, embora sejam diferentes do observado e vivido nas páginas literárias, geram no ser humano o mesmo desconforto vivido pela menina Anne Frank. A leitura do diário da menina que teve a vida interrompida em razão da intolerância humana, expressou sentimentos como medo, angústia, ansiedade, solidão e superação, estabeleceu para muitos desses jovens uma certa identificação, ou seja, encontraram identidade. Procuram por vezes algo que já tenham visto em si mesmo, mas não conseguem exprimir em palavras.

Dentre várias passagens dos relatos orais dos estudantes sobre a vivência literária no campo da identidade e da alteridade, destaca-se o segmento a seguir:

Linhas	Falante	Relato
225	César:	uma das descobertas que eu fiz com a leitura do livro <i>O diário de Anne</i>
226		<i>Frank</i> foi a linguagem... foi o que me atraiu pra ler o livro... eu não tinha
227		interesse nenhum... eu conheci ele através do filme <i>A culpa é das estrelas</i>
228		TAMBÉM... e::: depois por causa do... () aqui no meu primeiro ano dessa
229		escola... pediram pra gente ler pelo menos um resumo do livro... confesso
230		que eu pulei algumas partes... mas depois eu acabei tipo me
231		apaixonando... assim::: pelo... pensamento dela sabe... porque às vezes a
232		gente tem um diário na nossa cabeça... mas a gente não consegue expor
233		isso pra ninguém.... e::: ela conseguiu colocar isso no papel... e::: por isso
234		acho que as pessoas buscam tanto esse livro... porque é uma identidade...
235		a gente tem isso na cabeça... mas não consegue expor pra ninguém...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 1 (Escola 1)

Na passagem do relato que diz “mas a gente não consegue expor isso pra ninguém.... e::: ela conseguiu colocar isso no papel...” (linhas 232-233), esse “a gente”, além de ocupar a posição de “nós”, correlaciona-se com o “ela”. Decorre dessa relação enunciativa um efeito direto de alteridade e identidade, reforçado no campo de valores axiológicos, ou seja, nos momentos do *eu-para-mim*, do *eu-para-o-outro* e do *outro-para-mim*. Com efeito, a reflexão do leitor estudante denuncia *querer fazer* o que o outro faz, porém, não possui o *saber fazer* para tarefa desejada. É no *outro* que possui um *saber fazer* que não apenas contempla a tarefa desejada, como também se vê, enxerga-se, identifica-se.

Como uma obra literária entra para a realidade não é uma questão que pretendemos aprofundar neste trabalho. Contudo, pudemos constatar por meio dos relatos orais dos estudantes, que a realidade da obra *O diário de Anne Frank* e a realidade que ela pode alcançar estão organicamente ligadas. Como mostra Medviédev (2012 [1928], p. 200), a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo de comunicação social.

Nos segmentos dos turnos, a seguir, extraídos dos relatos orais dos estudantes, observa-se que Pedro, Carla, Luciana e Mirian, ao serem questionados sobre o que gostam de ler, apontam para o modo como a literatura insere-se na realidade ideológica circundante do qual ela é uma parte.

Linhas	Falante	Relato
135 136 137 138	DMS:	agora eu queria que vocês falassem sobre o que vocês gostam de ler... o que vocês estão lendo... o que passa... que tipo de leitura literária passa por vocês neste exato momento?... algo que leram recentemente ou que estão lendo no momento...
139 140 141	Pedro:	é um jeito de você ir convivendo com coisas que não existem no cotidiano... você começa a pensar de outra forma sobre tudo que você pode fazer...
142 143	Carla:	mostra um pensamento através da fantasia... mas faz você pensar na vida real... não só na fantasia... abre a mente para essas coisas....
144	Pedro:	no que está por trás de tudo isso...
145 146 147 148 149 150	Luciana:	por mais que goste de ficção... estou lendo mais sobre política... direito... mas ficção é algo bom... porque estimula sua criatividade... mostra a visão de um mundo diferente do qual você vive... quando você lê algo fictício... você olha para sua realidade de outro jeito... você imagina o que poderia acontecer se acontecesse o que tem no livro... mas você acaba tendo uma percepção diferente da realidade... vê além do que os outros veem...
152 153	Mirian:	além de ser uma fuga... porque muitas vezes a realidade de hoje não é tão boa...
154	Carla:	fica como refúgio...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 3 (Escola 2)

Ao dizer “... você olha para sua realidade de outro jeito... você imagina o que poderia acontecer se acontecesse o que tem no livro... mas você acaba tendo uma percepção diferente da realidade... ver além do que os outros veem...” (linhas 148-150), Luciana vivencia uma realidade que se dá no processo de interação com o diário de Anne Frank. E é somente nessa relação que se pode vivenciar a realidade de uma obra. Medviédev (2012 [1928]) usou o adjetivo ingênuo para qualificar o modo de pensar que primeiro o homem vê para depois retratar o que viu com a ajuda de determinados meios técnicos. Visão e representação se fundem. Novos meios de representação forçam-nos a ver aspectos novos da realidade.

Nos turnos dos quatro jovens, há algo em comum na forma como se posicionam para olhar para a obra na vida e na arte: a compreensão de que a realidade de um romance, seu contato com o real, sua participação na vida social, não se reduz unicamente ao reflexo da realidade em seu conteúdo. Ao dizer, no turno final do fragmento acima, “quando você lê algo

fictício... você olha para sua realidade de outro jeito... você imagina o que poderia acontecer se acontecesse o que tem no livro... mas você acaba tendo uma percepção diferente da realidade... vê além do que os outros veem...” (linhas 147-150), Luciana tem a percepção de que a literatura não se reduz ao reflexo da realidade.

O que se pode compreender sobre essa temática da realidade, que se sobressai na fala dos jovens de forma espontânea, é que é ela uma força motivadora que conduz os jovens à leitura literária. Ainda que o texto literário remeta ao mundo do maravilhoso, do fantástico, nesse universo há elos com o horizonte ideológico de um tempo e lugar específicos, onde se encontram os jovens entrevistados.

Considerando a presença do gênero diário na vida dos estudantes, é preciso observar traços desse gênero que aproximam o jovem da leitura literária, como o relato confessional, intimista e “secreto” a princípio. O primeiro registro no diário da menina Anne Frank ocorre em 12 de junho de 1942, quando ela diz “espero poder contar tudo a você, como nunca pude contar a ninguém, e espero que você seja uma grande fonte de conforto e ajuda” (FRANK, 2017, p. 11). Essa passagem da escrita da menina de 13 anos refere-se ao diário como objeto da confidência, característica própria da natureza desse gênero.

Para o leitor de *O diário de Anne Frank*, pode parecer à primeira vista estar de posse de algo secreto, confidencial. Contudo, o histórico da obra escrita nos anos de 1940 revela um percurso que rompe com o estigma do secreto e do confidencial. Escondida com a família durante 24 meses em local quase sem luz, a escrita do diário tornou-se para menina Anne Frank, além de fonte de conforto e de ajuda, um grito de clamor a cada leitor que desde 1940 se defronta com o horizonte ideológico da intolerância humana.

Observemos o que Luciana e Mirian dizem:

Linhas	Falante	Relato
79	Luciana:	é importante... eu tenho um diário e conto as coisas... porque eu acho que
80		não é em todo mundo que a gente deve confiar... porque agora estou com
81		você... mas e amanhã?... posso não estar... o diário é muito importante...
82		porque se a pessoa tem um pouco de receio... bloqueio nos sentimentos...
83		é bom para ela se abrir... pelo menos para uma folha de papel... para não
84		ficar preso dentro dela... porque é o que falo... quanto mais você se
85		esconde dentro de você... mais você quer sumir... e gera umas coisas bem
86		loucas... depressão... doenças... então isso não é bom...
87		

88	Mirian:	escrever é um dos métodos para você se libertar... ela ((Anne Frank))
89		queria uma amiga pra contar... e ela não tinha... ela contava para a Kitty...
90		no caso... o diário... ela estava se abrindo consigo mesma... ela escrevia o
91		que estava sentido... falando para ela mesmo o que estava sentindo... acho
92		que é um fato importante... porque você não pode confiar em todos... e
		você confiar em si mesmo é... em primeiro lugar... é a melhor opção...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 3 (Escola 2)

Luciana e Mirian nos chamam a atenção para dois aspectos fundamentais na análise do que caracteriza a escolha de um diário como leitura pessoal: identidade e alteridade. Em “é importante... eu tenho um diário e conto as coisas... porque eu acho que não é em todo mundo que a gente deve confiar...” (linhas 79-80), Luciana aponta para a figura da alteridade demarcada no diário. O “outro” é para Luciana um “eu-para-si”. Essa maneira de ver o “outro” também aparece no turno de Mirian em “ela estava se abrindo consigo mesma... ela escrevia o que estava sentido... falando para ela mesmo o que estava sentindo...” (linhas 89-90). Mirian também reforça a ideia da presença do “eu” no “outro”. Trata-se de um “outro” que se constitui no “eu”.

Os estudantes vão em busca de uma forma de compreender o que sentem e o que veem em “si” na voz do “outro”. Embora, à primeira vista, o objeto estético da confiança (o diário pessoal) forneça indícios de que não emite qualquer opinião, não faz julgamentos, guarde segredos, o “outro” é parte constitutiva desse enunciado confessional, que se estabelece não necessariamente como confissão, mas sobretudo como desabafo. Anne Frank considerou assim o seu relato, um desabafo. “Tenho vontade de escrever e uma necessidade ainda maior de desabafar tudo o que está dentro do meu peito” (FRANK, 2013, p. 19).

Cabe aqui a perguntarmos quem é o *outro* em *O diário de Anne Frank*? Para responder a essa pergunta, recorreremos ao pensamento bakhtiniano em “O autor e o herói na atividade estética”. Para Bakhtin,

o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; *ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro.*

(BAKHTIN, 2003 [1920-1923], p. 13, grifo nosso)

No processo de construção da narrativa do diário, a autora-criadora avalia a si mesmo do ponto de vista dos outros. Os elementos do enfoque estético em *O diário de Anne Frank* são fundados na consciência valorativa do *outro*. Sendo assim, o processo do desabafo na narrativa do diário ocorre com a presença do olhar do *outro*. Esse *outro*, portanto, é parte integrante dessa narrativa de desabafo.

César, Luciana, Mirian, Patrícia, e muitos outros jovens estudantes que leram *O diário de Anne Frank* encontraram em *O diário de Anne Frank* alteridade, ou seja, o *eu* e o *outro* numa relação que se mostra no discurso literário como indissociável. Na arquitetônica do mundo real, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência. Bakhtin esclarece que desse modo

levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro – para nós mesmos esse valor não existe imediatamente (para a autoconsciência efetiva e pura) –, consideramos o fundo às nossas costas, isto é, tudo que nos rodeia, o que não enxergamos imediatamente, não conhecemos e não tem para nós importância axiológica direta mas, pelo visto é significativo e conhecido aos outros, o que vem a ser uma espécie de fundo em que os outros nos percebem axiologicamente, no qual nos manifestamos para eles [...].(BAKHTIN, 2003 [1920-1923], p. 13-14)

Os estudantes mostram que há no espaço do público aquilo que a princípio poderia ser relatado no diário pessoal no espaço do privado. Não por acaso, os estudantes trouxeram à tona a questão do falar de si mesmo no espaço do público, nas redes sociais, como se estivessem no relato de um diário pessoal. A revolução digital reconfigurou o modo de as pessoas compartilharem intimidades.

Ao mostrar necessidade de falar sobre si mesmo, expor a intimidade e desabafar as incertezas e conflitos, o estudante leitor de *O diário de Anne Frank* busca nessa configuração espaço-temporal da sociedade contemporânea uma zona de conforto.

Zygmunt Bauman (2017), ao mostrar o que pensa sobre as redes sociais, em uma entrevista concedida ao jornal *El País*, em 9 de janeiro de 2016, utiliza a expressão “zona de conforto” para expressar o que buscam as pessoas quando se rendem à exigência da transparência no espaço do público. Nessa entrevista, o sociólogo e filósofo polonês, diz que “muita gente as usa não para unir, não para ampliar seus horizontes, mas ao contrário, para se

fechar nas zonas de conforto, onde o único som que escutam é o eco de suas próprias vozes, onde o único que veem são os reflexos de suas próprias caras”²⁵.

Nesse discurso de Bauman, há uma consideração em torno dos aspectos responsáveis por conduzir os estudantes à leitura de um diário escrito nos anos de 1940. O sociólogo enfatiza o espaço da zona de conforto e mostra que nesse espaço o que se escuta é a própria voz. As redes sociais funcionam como ecos da própria voz e permitem estabelecer uma ponte entre o que os jovens vão buscar na leitura de Anne Frank e o que eles vivenciam no diário configurado nas redes sociais como exposição da sociedade contemporânea no século XXI.

A relação existente entre a intimidade no diário nos anos de 1940 e a intimidade no espaço das redes sociais, que aparece no horizonte ideológico dos leitores de *O diário de Anne Frank*, pode explicar um dos aspectos motivadores da grande procura do gênero diário como leitura literária, em meio a tantos outros livros distribuídos pelo *Apoio ao Saber*. Trata-se da busca pela identidade aliada a escuta do eco da própria voz, em um mundo marcado pela intolerância em vários aspectos sociais, semelhante ao vivido por Anne Frank.

Bauman mostra que há uma necessidade de a pessoa criar sua própria comunidade. Contudo, ele diz que “não se cria uma comunidade, você tem uma ou não”; o que as redes sociais podem gerar é um substituto. A diferença entre a comunidade e a rede é que você pertence à comunidade, mas a rede pertence a você”²⁶. Prossegue ainda o filósofo polonês, afirmando que “é possível adicionar e deletar amigos, e controlar as pessoas com quem você se relaciona”. Isso faz com que os indivíduos se sintam um pouco melhor, uma vez que a solidão é a grande ameaça nesses tempos individualistas.

Observemos, a seguir, o que dizem os estudantes Lilian e César, que ao se posicionarem sobre as semelhanças entre o registro íntimo no diário pessoal e o registro íntimo no Facebook, assim como Bauman, também apontam para a ideia do pertencimento a uma comunidade.

410	Lilian:	a Anne Frank não teve aquele recurso do Facebook...
411		mas ela tinha o quê?...
412		uma caneta e papel...
413		a gente tem wi-fi...

²⁵ Entrevista disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html>. Acesso em: 6 nov. 2017.

²⁶ Entrevista disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html>. Acesso em: 6 nov. 2017.

414	DMS:	conexão e celular...
415	Lilian:	é...
416	César:	no Facebook... a gente vai escrever e vai saber que tem mais gente
417		olhando... no diário... é a sua CONSCIÊNCIA que está ali...
418	Lilian:	é a única diferença...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 1 (Escola 1)

Ao dizer “no Facebook... a gente vai escrever e vai saber que tem mais gente olhando... no diário... é a sua consciência que está ali...” (linhas 416-417), o estudante César põe em evidência a posição do *outro-para-ele* em “tem mais gente olhando”. Com efeito, ele busca uma avaliação de si mesmo do ponto de vista do *outro*, que olha com um excedente de visão.

Com base no que os estudantes observaram sobre as semelhanças entre o registro no diário pessoal e o registro no Facebook, duas coisas podem ser assinaladas. Em primeiro lugar, os estudantes abordaram a questão da efemeridade dos registros nas redes sociais, na medida em que o conteúdo verbo-visual sobre o comportamento do usuário não é armazenado para o público leitor. Em segundo lugar, mas não menos importante, é que, se essa dimensão da efemeridade do registro íntimo é inaugurada pelas redes sociais nas sociedades contemporâneas e está configurada no espaço do público, é verdade também que o relato confessional da menina Anne Frank deixou de ser privado para tornar-se público na esfera da literatura universal. E ainda que as confissões da menina judia estejam configuradas no espaço público, tem-se nessas confissões uma escritura que corre no tempo desde 12 de junho de 1942.

No fragmento, a seguir, extraído dos relatos (linhas 465-469), os estudantes César e Lilian colocam em evidência a escrita que permanece na corrente do tempo.

Linhas	Falante	Relato
465	César:	aquela linguagem dela ((Anne Frank))...
466	Lilian:	é aquela cultura eternizada... está no papel... está escrito... ela viveu
467		aquilo...
468	César:	saber que foi alguém que daquela época escreveu... e você vê todo mundo
469		lendo... contando ()...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 1 (Escola 1)

Vejamos também o que diz Lilian em outro turno:

Linhas	Falante	Relato
435	Lilian:	é... e sem contar que... como a gente falou... o Facebook é aquele diário
436		mentiroso... só que o Facebook vai até quando?... assim como o Orkut já
437		acabou... e ninguém se lembra mais... o Facebook vai acabar... e a gente
438		pode postar as nossas alegrias?... pode... mas vai chegar uma hora que
439		pode acabar aquilo... e a escrita não... ela é eterna... ela passa por
440		gerações... eu tenho um exemplo que eu faço cartas para o meu
441		namorado... eu faço álbum com foto e cartinha e acho aquilo magnífico...
442		por que?... porque... quem é que para... para revelar uma foto hoje em
443		dia?...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 1 (Escola 1)

Lilian compara a efemeridade do registro pessoal no Facebook com a permanência da escrita no diário pessoal. Refere-se a essa longa duração usando o termo “eternidade”. Diz: “(...) a escrita não, porque ela é eterna. Ela passa por gerações” (linha 440). Ao trazer a afirmação de que a escrita é eterna, a estudante aponta para a relevância da circulação do gênero diário pessoal em meio aos registros nas redes sociais.

5.4 A contrapalavra dos estudantes no Programa *Apoio ao Saber*

Nos relatos orais dos estudantes, considerou-se que toda compreensão se realiza com a contrapalavra. De acordo com Volóchinov (1929 [2017], para compreender o enunciado de outro, é necessário orientar-se em relação a ele, encontrando o lugar adequado no contexto correspondente, pois “em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas” (p. 232). Além disso, “toda *compreensão é dialógica*. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como uma réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma antipalavra à palavra do falante” (p. 232, grifo do autor).

A contrapalavra dos estudantes sobre a ação de incentivo à leitura literária promovida pelo Programa *Apoio ao Saber* está diretamente ligada ao terceiro eixo temático desta pesquisa: a contrapalavra dos estudantes para o *outro* na figura do Governo do Estado de São Paulo.

Observemos essa voz em um fragmento do relato dos estudantes:

Linhas	Falante	Relato
276 277 278 279 280 281 282 283 284 285	Lilian:	eu acho que foi muito importante.. porém tem aqueles períodos... éh... onde os jovens e as crianças não têm tanto interesse.... talvez desenvolver primeiramente esse interesse para depois aplicar... porque é uma coisa onde a gente vê que no final do ano sai todo mundo rasgando caderno... a gente vê livro rasgado... SIM.... “é coisa dada?... ah... então... não tem importância”... então... acho que primeiro aplicar uma... () desenvolver o interesse por eles ((os livros))... e... depois ver quem realmente tem interesse... porque é muito dinheiro gastado pra depois ser jogado... a gente vê aqui na frente da escola mesmo tem livro jogado...
286 287 288 289 290 291	César:	hoje com certeza... os livros que eu ganhei na época... se eu soubesse a importância deles.. COM CERTEZA... eu procuraria eles pra ler... MAS... eu não tenho MAIS... Tenho certeza que eu perdi esses livros de forma tola... ENTENDEU?... Esqueci num lugar... não deixei guardado... e algum foi para doação... com certeza hoje eu dou falta desses livros

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 1 (Escola 1)

A estudante Lilian coloca em evidência o que pode ser o ponto de partida no conjunto das ações que envolvem a política pública governamental, ou seja, a valorização do livro e da leitura. Em “a gente vê livro rasgado... SIM.... “é coisa dada?... ah... então... não tem importância” (linhas 279-281), a estudante emprega o adjetivo “rasgado” para se referir ao que lhe foi ofertado como promoção à leitura. Há nesse adjetivo uma desvalorização do livro. É possível assinalar na voz da estudante o tratamento que muitos estudantes deram aos livros que receberam durante as distribuições dos kits do *Apoio ao Saber*. O acesso ao livro, de acordo com a jovem, não teve importância para aquelas crianças, uma vez que muitas delas danificaram as obras literárias que poderiam ter sido valorizadas na escola.

O que está em jogo na discussão dos estudantes ao se referirem ao tratamento dado ao livro é a falta de ações do programa para criar consciência sobre o valor social do livro e da leitura. Os estudantes mostram que essas ações devem anteceder a distribuição e entrega dos livros nas escolas.

Se, por um lado, o Programa *Apoio ao Saber* oferece acesso a um saber, colocando kits com três obras literárias nas mãos dos estudantes de Ensino Fundamental e Ensino Médio, e grande parte das crianças e dos adolescentes por não reconhecerem o livro e a leitura como um bem cultural desvalorizam o que lhes foi ofertado, por outro, desperta a atenção de jovens como Lilian que veem a importância da continuidade do programa. Isso é o que mostra a mesma jovem na continuidade de seu relato na entrevista. Lilian diz:

Linhas	Falante	Relato
475	Lilian:	()... eu lembro que quando eu estava... acho que em 2007... estava no
476		segundo ano do Ensino Fundamental... a minha sala... não sei se foram
477		em todas as escolas... ou se foi uma coisa da escola... recebeu um livro
478		com contos... um livro que era bem grosso com contos... e eu fiquei
479		apaixonada por aquele livro... a professora falou para a gente... “olha...
480		vocês vão receber um livro... mas quem não quiser... não pega... vocês só
481		vão pegar se vocês lerem.. porque esse livro eu quero que vocês guardem
482		para mostrar para os netos de vocês”... e eu tenho esse livro guardado no
483		meu guarda-roupa até hoje... porque é um livro de contos... eu acho que
484		tem 200 páginas... só de contos... e são coisas assim maravilhosas... foi
485		nesse tempo que despertou o meu interesse... porque eu chegava em casa...
486		“mãe... lê para mim”... eu pedia para a minha mãe... e aí a minha mãe que
487		só fez até a quarta série... () não tinha muitos conhecimentos... mas o que
488		ela sabia ler ela lia... e o que ela não sabia... ela pedia para os meus irmãos
489		lerem para mim... então... assim... sempre me incentivou... e na época
490		desse projeto... quando começaram a distribuir esses livros... eu lembro
491		que eu estava na terceira ou quarta série... mais ou menos... e eu lembro
492		que eu recebi aquele do Sítio... <i>o Poço do Visconde</i> ... e eu adorava aquele
493		livro... eu li ele três vezes e minha irmã também estava saindo do Ensino
494		Fundamental para ir para o Médio...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 1 (Escola 1)

O que se pode evidenciar da posição da estudante Lilian, que já no Ensino Fundamental se coloca como leitora de textos literários, citando a obra de Monteiro Lobato, *O poço do Visconde* (linha 492), é que ela aponta para a necessidade de construção da crença de valor dos livros e da leitura literária no espaço escolar. Sob esse ângulo, vale mencionar a concepção de

construção de uma crença no valor do produto de Pierre Bourdieu discutida em um debate sobre leitura com Roger Chartier publicado em *Práticas da leitura*. Para P. Bourdieu,

(...) entre as condições que devem ser preenchidas para que um produto intelectual seja produzido, está a *produção da crença no valor do produto*. Se, querendo produzir um objeto cultural, qualquer que seja, eu não produzo simultaneamente o universo de crença que faz que seja reconhecido como um objeto cultural, como um quadro, como uma natureza-morta, se não produzo isso, não produzi nada, apenas uma coisa. Dito de outra maneira, o que caracteriza o bem cultural é que ele é produto como os outros, mas como uma crença, que ela própria deve ser produzida.

(BOURDIEU, P.; CHARTIER, R., 2011, p. 240, grifo nosso)

No tratamento que P. Bourdieu dispensa ao modo como o valor de um bem cultural é construído, é possível notar que essa perspectiva explica uma lacuna deixada pelo *Apoio ao Saber*: a falta de ações do programa para criar a crença no valor social do livro e da leitura literária. A produção da crença é, para P. Bourdieu, “(...) um dos únicos pontos sobre os quais a política cultural pode agir” (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 240). Nessa perspectiva, e ainda no que diz respeito à necessidade de ações da política pública voltadas para um trabalho de construção do valor social do livro e da leitura literária, há, portanto, um fato ideológico que não se manifesta claramente no tratamento dado aos livros entregues aos estudantes.

Retomando o discurso da estudante Lilian sobre o tratamento dispensado ao livro na escola, parece ser possível apontar para os questionamentos ideológicos que subjazem no campo por onde circulam estudantes e obras literárias: um livro serve para quê mesmo? Que importância tem isso na minha vida?

Um outro aspecto que não pode ser deixado de lado é a contrapalavra dos estudantes frente à voz governamental representada pela política educacional de leitura. A seguir, ainda em resposta ao questionamento sobre a iniciativa do *Apoio ao Saber* na rede pública estadual, as estudantes Maria e Luiza revelam um embate nesse campo ideológico. Que valoração é dada ao livro na imagem que os estudantes constroem do governo? Observemos o que dizem as estudantes Maria, Luiza e Lilian.

Linhas	Falante	Relato
222	Maria:	eu entrei na escola pública entre 2011... 2012... e a partir daí... como foi
223		encerrado em 2015... estamos em 2017... eu só recebi livros desse
224		programa uma vez... que foi na sétima série... depois disso... nem sabia...
225		para mim... foi um ano especial que o governo tinha entregado livro para

226		os alunos... eu imagino que... assim como eu também não recebi... muitas
227		pessoas também não receberam... então... os livros talvez não chegaram
228		em todas as pessoas... não conseguiram atingir tantas pessoas para a
229		leitura do livro...
230	Luiza:	fora que as pessoas não têm noção da proporção que é isso... do trabalho...
231		de como funciona... o quanto é gasto... não tem noção... para eles... é só
232		um agradinho do governo... “PRONTO ACABOU”... “você ganhou o
233		livro”... “está aí”... “o governo está fazendo alguma coisa por você”... eles
234		não têm noção do que está por trás disso...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 2 (Escola 1)

Linhas	Falante	Relato
717	Lilian:	o que era?... eles não explicaram o que era... eles só chegaram e falaram
718		“toma e faz”... esse livro é para você ler... sim... foi o caso do programa...
719		eu acho que também por isso não teve tanto interesse... porque eles
720		chegaram e falaram “toma e lê”... mas... tipo... “olha... esse é um
721		programa... a gente está incentivando vocês com uma leitura que vai
722		ajudar vocês... e se vocês precisarem prestar um vestibular... mas não...
723		eles só entregaram... só jogaram para a gente... o governo faz isso com a
724		gente... ele dá alguma coisa para a gente?... dá... só que ele joga para a
725		gente... “eu estou jogando”... “você pega e descobre o que você vai fazer
726		com isso”...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 1 (Escola 1)

A voz da expressão em tom enfático “pronto acabou” em “PRONTO ACABOU”... “você ganhou o livro”... “está aí”... (linhas 232-233) associada a uma outra voz, também advinda de outro grupo de entrevista, em “Toma e lê”, chama a atenção para ações do *Apoio ao Saber* que caracterizam a falta de um trabalho de construção do valor social do livro e da leitura literária na escola.

Nesse quadro, as estudantes dialogam com a voz do Governo do Estado de São Paulo quando se refere a “eles” em “eles só entregaram... só jogaram para a gente...” (linha 723). Com efeito, embora apareça a presença do emprego do pronome na 3ª pessoa do plural, dando a ideia a princípio de membros da gestão educacional, é ao governo que ela responde do lugar em que se posiciona para falar da política pública de leitura na rede estadual, como revela ao dizer “o governo faz isso com a gente” (linhas 723-724).

O olhar da estudante Lilian para a lacuna deixada pelo *Apoio ao Saber* nos remete a um questionamento importante para este trabalho. Como forma de explicitá-lo com clareza formulamos a seguinte pergunta: de que forma o programa pode construir a crença de valor do livro e da leitura na escola? Para responder a essa pergunta, que de certa forma foi levantada ao citarmos a concepção da produção da crença no valor do produto, de P. Bourdieu, recorremos a duas autoras responsáveis por inúmeros trabalhos significativos sobre estudos da temática da leitura no Brasil: Marisa Lajolo e Regina Zilberman.

No texto “Campanhas, instituições, eventos”, publicado em *Das tábuas da lei à tela do computador*, as autoras apontam para um problema em relação ao incentivo da leitura, tanto pelos programas nacionais como pela mídia, como alvo de intenções voltadas ao consumo, a venda de mais um produto.

M. Lajolo e Regina Zilberman (2009) colocam em evidência um discurso alinhado a uma argumentação apoiada no senso comum – a população brasileira lê mal e pouco por não ter consciência do valor da leitura. Esse discurso proveniente do senso comum é desvalorizado por Marisa Lajolo ao apontar o trabalho realizado por campanhas de promoção da leitura no Brasil. O discurso construído tanto pelas campanhas como pelos inúmeros programas no país está voltado para a ideia de que ler é importante. Contudo, trata-se de um discurso que não aprofunda nenhum aspecto que dê relevância de fato à leitura. Como mostrar por que é importante? Importante para quem? Ler para quê mesmo?

Não se trata apenas de propagar discursos sobre a valorização do livro. As ideologias que circulam em determinados grupos sociais estão postas, estão no campo das atividades humanas. O estudante apenas reproduz o que vivencia na sociedade.

A discussão de Lajolo e Zilberman sobre campanhas de promoção da leitura no Brasil pode ser dimensionada para a questão que envolve o acesso ao livro promovido pelo *Apoio ao Saber* na rede pública estadual de ensino em São Paulo. Esse programa assim como as campanhas de promoção da leitura no Brasil tem como foco a formação do leitor. Contudo, cabe questionar que aspectos são importantes além da distribuição dos kits literários aos estudantes? Para responder a essa pergunta, é importante ouvir o que dizem os jovens que vivenciaram a atuação do programa na rede pública estadual de Santo André. Observemos o que dizem César e Valentina:

Linhas	Falante	Relato
534	César:	eu acho que essa campanha do “Apoio ao Saber”... por exemplo... igual
535		ela ((referência a Lilian)) falou... no Ensino Fundamental a gente ganha...
536		mas não tem interesse pelos títulos...
537	Valentina:	quando a gente vai ficando mais velho...
538	César:	se a gente ganha no Ensino Médio... a gente perde para a rotina... porque
539		a gente tem o interesse de ler... mas não tem o tempo... o mais importante
540		para a gente é não repetir na escola...
541	DMS:	é importante você colocar isso em discussão...
542	César:	talvez se a escola... sei lá... um plano de estudos que tivesse uma hora para
543		a gente ler um livro...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 1 (Escola 1)

Nesse relato, tem-se na construção sintática de “... no Ensino Fundamental a gente ganha... / mas não tem interesse pelos títulos...” (linhas 535-536), o uso da conjunção adversativa “mas” que denuncia um quadro de relação tensiva entre estudantes e obras literárias distribuídas no Ensino Fundamental. Com efeito, o sujeito “a gente” define-se por ter sua complementação sintática estabelecida por “ganha” e conduzida pela oração adversativa “mas não tem interesse”.

Esse pequeno trecho, extraído do relato dos estudantes, pressupõe a ideia de que entre o estudante e a obra literária – distribuída tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio – há um espaço que precisa ser enriquecido com a valorização do livro. Entretanto, nota-se que a ação do *Apoio ao Saber* que mobiliza a entrega dos livros nas mãos dos estudantes é sem dúvida apenas ponto de partida. Não pode ser ponto de chegada quando o objetivo é conduzir jovens à leitura literária. Isso não quer dizer que o ponto de partida do *Apoio ao Saber* não tenha sido significativo para estudantes. Observemos o que dizem os estudantes da Entrevista 5.

274	Patrícia	...eu lembro da emoção que eu sentia quando ganhava aquele kit... porque
275		era muito bom... eu já sabia que ia vir um livro lá dentro... sabia que ia ter
276		livro diferente para ler... eu li do Monteiro Lobato, Emília... uma coisa
277		assim...
278	Tatiana:	eu tenho até hoje esses livros na estante de casa...
279	Patrícia	eu também... <i>Amoras</i> ...
280	Tatiana:	ISSO... <i>Amoras</i> ...

281	Patrícia:	eu achava muito legal esse programa... porque eu falava assim...
282		“caramba... passa na cabeça deles que não existem só as crianças que vão
283		para a escola... outras querem ler... querem ter uma motivação para
284		entender... querem ter outras histórias... coisas diferentes”... e quando
285		aquele kit chegava... eu ficava TÃO FELIZ... eu tinha uma coisa diferente
286		pra fazer... também via pessoas falando... “ah... não vou ler isso aí”... e eu
287		também concordo com a Tatiana... deveriam perguntar quem quer ler de
288		verdade... porque assim eles teriam talvez mais dinheiro... sobraria mais
289		dinheiro para continuarem fazendo isso para as pessoas que queriam
290		mesmo... eu gosto muito... eu queria muito que continuasse... infelizmente
291		está parado... mas eu queria que continuasse... é como se fosse uma
292		saída... um escape da realidade... eu acho que todo mundo deveria ter
293		isso...
294		
295	DMS:	a leitura pode ajudar...
296	Patrícia:	principalmente quando você está no Fundamental... você sofre bullying...
297		um monte de coisa... então... você precisa dessa saída... acho que é isso...
298		
299	Luan:	na época do Fundamental... eu não estava na rede pública... eu vi muitas
300		pessoas dentro da escola com uma condição bem precária... elas não têm
301		acesso... e você possibilitar uma oportunidade para alguém que está ali
302		tendo seus problemas familiares... e leitura... não adianta você forçar a
303		pessoa... a pessoa tem que gostar... se identificar para começar a ler...
304		porque se você forçar algo é muito ruim... mas também tirar essa
305		oportunidade de quem realmente quer é egoísta... a leitura é uma das
306		formas... não há nada... conhecimento é algo que ninguém pode te
307		roubar... tudo na vida menos seu conhecimento... sua essência... um livro
308		pode mudar muita coisa na vida de uma pessoa...
309		

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 5 (Escola 2)

O emprego do atributo “muito bom” (linha 275), “muito legal” (linha 281) associado a expressões “ficava TÃO FELIZ...” (linha 285), “eu gosto muito...” (linha 290), “eu queria muito que continuasse...” (linha 290), “infelizmente está parado...” (linhas 290-291), “é como se fosse uma saída...” (linhas 291-292) reforça a ideia de que é necessária a continuidade do programa na rede pública estadual de ensino em São Paulo.

A importância dessas expressões está ligada ao direito à literatura que cada estudante possui no campo da rede pública de ensino como mostra o estudante Luan ao dizer “não adianta você forçar a pessoa... a pessoa tem que gostar... se identificar para começar a ler... porque se você forçar algo é muito ruim... mas também tirar essa oportunidade de quem realmente quer é egoísta...” (linhas 302-305). O centro de atenção nessa política, portanto, não pode estar focalizado apenas na ação de distribuir kits literários, mas principalmente na voz do mediador de leitura e na voz do estudante.

Dentre vários aspectos relacionados à voz do estudante sobre as ações do Programa *Apoio ao Saber*, cabe ainda destacar o que dizem sobre a necessidade de leitura no espaço escolar. Mostram que tais aspectos como a conclusão do Ensino Médio, a aprovação escolar e a ajuda para passar no vestibular estão inseridos na cultura escolar como os valores relacionados à necessidade de leitura literária. Observemos o que Caio diz:

Linhas	Falante	Relato
127	Caio:	bom eu posso dizer que <i>O diário de Anne Frank</i> me inspirou a relatar o
128		meu cotidiano de forma pessoal... assim... contar para o papel mesmo o
129		que eu sinto... na maioria das vezes... eu mantenho um diário desde 2015...
130		a maioria acha... isso estranho... então... eu não conto isso pra ninguém...
131		então... vocês são os únicos que sabem disso ((risos))... MAS ÉH... <i>O</i>
132		<i>diário de Anne Frank</i> foi muito bom pra eu me situar na história... e me
133		situar no contexto do nazismo... como foi um período ruim... NÃO... éh
134		ruim sim... para a história alemã e para a história do mundo todo... porque
135		foi uma atrocidade cometida... assim no meu ponto de vista humano...
136		nem humano... DESUMANO... para mim... foi um livro muito bom e
137		enriquecedor em todo... todo... o período de leitura... quer falar alguma
138		coisa? ((Caio para Lilian))... costume ler assim para mim mesmo... como
139		escolha de leitura pra mim... eu leio mais livros de aventura como
140		<i>Assassin's Creed</i> ((Obra de Anton Gill))... li toda a série... muito bom né?
141		((risos e vozes))... sempre procuro ler livro assim de aventura... ficção...
142		não gostava muito de literatura antigamente... MAS AÍ... ano passado
143		descobri que... eu descobri os vestibulares... a FUVEST e tal... e
144		comecei...peguei os livros da Fuvest para ler... e aí comecei a ler
145		literatura... e aí... REALMENTE... éh... éh... esses livros também se
146		conectam com os livros que os professores costumam passar na escola...
147		e::: a gente tem uma visão... muito... muito... maquiada na nossa cabeça

148		de que os livros da escola são CHAtos... todos os livros que os professores
149		passam são difíceis de ler... e... realmente... precisa de um pouquinho mais
150		de esforço... mas são livros totalmente enriquecedores... com conteúdo
151		assim... que... se você não leu... você tá perdendo muita coisa...e... eu acho
152		bem legal... o último livro que eu li foi <i>Claro Enigma</i> , de Carlos
153		Drummond de Andrade... que é uma reunião de alguns poemas do Carlos
154		Drummond... é uma reunião de 40 poemas... se eu não me engano... e:::
155		é um livro que é requisitado pela Fuvest para você poder prestar o
156		vestibular... acho que a diferença da leitura indicada pela escola e a leitura
157		que eu escolho é que eu tenho mais liberdade de escolha... mas também o
158		que a escola indica é muito bom pra você poder conhecer novas coisas...
159		você poder conhecer sei lá... coisas que você não conheceria por si
160		mesmo... assim... eu acho bem legal... eu gosto da literatura que a escola
161		passa e os livros que os vestibulares fornecem pra gente...

Fonte: Fragmento extraído do relato oral da Entrevista 1 (Escola 1)

O adolescente trouxe à baila a discussão da leitura literária como um meio para passar no vestibular “ano passado descobri que... eu descobri os vestibulares... a FUVEST e tal... e comecei...peguei os livros da Fuvest para ler... e aí comecei a ler literatura...” (linhas 142-145). O termo “FUVEST” aparece em tom enfático na fala do estudante Caio. Isso significa que os valores associados ao livro na esfera escolar estão diretamente ligados ao vestibular. Essa visão pode explicar que o problema pode não estar apenas na resistência dos jovens para ler o que é ofertado a eles, mas sobretudo nos valores culturais transmitidos no espaço escolar.

Ler para ser aprovado na escola, ler para passar no vestibular, ler para concluir o Ensino Fundamental e Ensino Médio mostram valores que não corroboram com a cultura da leitura literária voltada para a vida, ou seja, para o modo como o jovem pode ser mais autônomo por enxergar a si mesmo nos discursos literários e com essa percepção ser capaz de alterar o curso da sua história.

Contudo, há que se considerar que os valores literários transmitidos pela educação escolar remetem a uma exigência da cultura social e refletem a necessidade do jovem de entrar e permanecer no mercado de trabalho. Essa visão não encontra no discurso literário um diálogo profícuo, uma vez que os sentidos e significados construídos pelo leitor em diálogo com o texto

literário enveredam sobretudo para a vida, não especificamente para o mercado de trabalho na sociedade contemporânea.

Ainda que nem todos os posicionamentos dos jovens nos relatos orais tenham sido expostos aqui, os fragmentos citados sinalizam a “massa de traços” verbais e extraverbais que povoa o texto e aponta para fora dele, vinculando, social e historicamente, estudante/sujeito, vida e linguagem. Os traços linguísticos, enunciativos e discursivos funcionaram não apenas como um diferencial da língua/linguagem, mas como conjunto de traços que contrapõe identidades. Sob o discurso que engendrou *O diário de Anne Frank*, a intolerância humana, os jovens mostraram alteridade e identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, defende-se a tese de que o *outro* é elemento indissociável da relação estudante leitor e obra literária. Para análise do papel que o *outro* ocupa, nessa relação, partimos dos fundamentos da Teoria Dialógica do Círculo de Bakhtin, por acreditar que, nessa perspectiva, encontra-se uma forma de compreender como o *outro* constitui de forma singular e irrepetível as relações dos jovens estudantes com os livros. O foco foi direcionado para a escuta dos relatos orais dos estudantes com o intuito de compreender a posição que o *outro* ocupa na relação desses jovens com uma obra ofertada pelo *Apoio ao Saber*.

Na constituição do percurso desta pesquisa foram formuladas duas questões: Como a vivência literária do estudante pode ser recuperada pelas marcas linguístico-discursivas presentes em seus relatos orais? (ii) De que forma o Programa *Apoio ao Saber* permite o acesso a obras literárias que, quando mediado, pode contribuir de forma significativa para que o livro na mão do jovem possa tornar-se leitura?

Para respondê-las, a organização da tese considerou dois objetivos específicos: (i) analisar as especificidades linguístico-discursivas encontradas nos relatos orais dos estudantes frente ao *Diário de Anne Frank*; (ii) compreender como o programa de leitura do Governo do Estado de São Paulo pode oferecer aos estudantes mais do que uma forma de acesso ao livro, um caminho que de fato os conduza à leitura.

Para alcançar os objetivos específicos, as concepções teórico-metodológicas de Bakhtin e o Círculo foram apresentadas a partir do conjunto das obras, com foco nos conceitos de *interação discursiva*, *enunciado concreto*, *alteridade*, *auto-informe-confissão* e *cronotopo do autor e do leitor*. Pela articulação de tais pressupostos teóricos, pôde-se compreender que o mundo da visão estética representa uma unidade concretamente arquitetônica, que se dispõe ao redor de um centro concreto de valores. O ser humano é este centro de valor. Tudo neste mundo adquire significado, sentido e valor somente em correlação com um ser humano. Na vida, nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam.

Compreendemos que uma obra literária só adquire significado para um estudante na relação que ele estabelece com ela e com aqueles que o conduzem à leitura dela. É a relação do estudante com os outros (mediadores de leitura) e com o outro (no caso, a heroína Anne Frank) que define significados e sentidos que são construídos no processo de leitura. Desse modo, uma obra isolada do contexto de interação não produz significados e sentidos.

Por meio da Teoria Dialógica do Círculo de Bakhtin, visualizamos a construção de um processo de leitura que envolve necessariamente o *outro* como componente indissociável da relação leitor e obra literária. Isso coloca em evidência aspectos constitutivos do pensamento bakhtiniano, como uma avaliação de nós mesmos do ponto de vista dos *outros*. Levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que nós venhamos causar no *outro*. Precisamos do *outro* que possui a distância necessária para visualizar em nós aquilo que de nosso lugar não podemos visualizar em nós mesmos.

Nos relatos orais dos estudantes, deparamo-nos com as várias faces do *outro*: governo do Estado de São Paulo, gestão pedagógica do Programa *Apoio ao Saber*, família, amigos e professores. Há também uma face que se diferencia das outras por pertencer ao mundo da arquitetônica literária, a face de Anne Frank, a heroína do diário que se tornou testemunho da barbárie que se alastrou pela Europa nos anos da década de 1940.

O *outro* que se reveste da figura do Governo do Estado de São Paulo ocupa uma posição frente ao jovem que tem nas mãos *O diário de Anne Frank*. Desse lugar, a figura governamental constrói a imagem de quem tem o poder de compra e permissão para ofertar os livros aos estudantes. A figura do governo remete ao tema da relação de poder, que aparece na estrutura social, em que aquele que pode doa livros. No entanto, a mediação do governo se faz pelo discurso do poder, “comprei e lhe dei o livro, portanto, minha tarefa está cumprida”. Na relação leitor e obra literária, esse *outro*, embora constituinte do processo que conduziu o jovem à leitura de Anne Frank, faz-se ausente por manter-se em um lugar em que não se ouve a voz do estudante. Não se sabe o que o estudante fez com o que lhe foi ofertado. Não se observou por parte desse *outro* nenhum movimento que lhe confirme que os estudantes de fato leram os livros que lhes foi entregue. Há nessa relação estudante e governo do estado, um *outro* que se faz permanentemente ausente.

Ao coordenar o programa de livros do governo e selecionar os títulos para os estudantes, a gestão do Programa *Apoio ao Saber* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo constituiu o processo que conduziu o estudante à leitura de Anne Frank. Trata-se de um *outro* que ocupa a posição daquele que define os critérios para escolha do livro que o estudante vai receber em mãos. Tem-se, portanto, na figura desse *outro* também uma relação de poder. É ele que decide o que o estudante vai ler. Nessa relação, também não se ouve a voz do estudante.

Ao assumir a coordenação de um projeto no qual não se apoia efetivamente em formas de mediação, mas no discurso de defesa de uma leitura livre e funcional a ser compartilhada com a família, esse *outro* embora constitutivo da relação estudante e obra literária, faz-se

ausente. O discurso da leitura livre e funcional pode ser benéfica para aqueles estudantes que já possuíam vivência com a literatura. No entanto, esse discurso não contempla os estudantes que não possuem o desejo de ler um livro ou que ainda não adquiriram a competência leitora necessária.

Nos relatos dos estudantes sobre o que vivenciaram com a leitura de *O diário de Anne Frank*, encontramos o *outro* que se reveste das faces da família. Ouvimos dos jovens, mais de uma vez, o discurso do pai que leu sobre a Segunda Guerra Mundial. Desse lugar de leitor, o pai pôde se posicionar axiologicamente frente ao filho, construindo significados e sentidos que conduziram o jovem à leitura de Anne Frank.

Ouvimos relatos em que a mãe ocupa a posição daquela que confere ao livro um valor social. Muitos dos adolescentes da 3ª série do Ensino Médio foram conduzidos à leitura de Anne Frank porque vivenciaram a literatura quando ainda eram crianças. Nesse caso, o ambiente familiar contribuiu para a formação leitora desses jovens, que não leram apenas o *Diário de Anne Frank*, mas todos os livros que foram entregues pelo *Apoio ao Saber*.

No período em que o Programa *Apoio ao Saber* distribuiu os livros, de 2009 a 2013, os estudantes com irmãos e amigos na mesma escola tiveram a oportunidade de ter um acervo literário maior em casa. Contudo, não foi a quantidade de livros dentro da casa do estudante o fator que o mobilizou à leitura do *Diário de Anne Frank*. Os irmãos e amigos influenciaram de modo bastante significativo a escolha de leitura dos estudantes, uma vez que na relação com eles construíram sentidos e significados para o que leram, provocando dessa maneira o desejo do seu *outro* de buscar na leitura de um livro aquilo que eles já descobriram.

A relação do *outro* que se reveste da figura do irmão mais velho, ou do amigo mais próximo, que leu e gostou do livro, construiu valoração, ou seja, posicionado frente ao outro axiologicamente construiu significados e sentidos a partir do que vivenciou com a história de Anne Frank. Essa relação do eu-outro, estudante-irmão-amigo, pode ter sido para muitos dos jovens o gatilho responsável pelo desejo de ler Anne Frank.

O *outro* para o estudante na figura do professor é antes de tudo uma pessoa, um ser social, com conflitos e desafios muito próximos do aluno. No trabalho de campo, tivemos a oportunidade de conversar com os professores. A maioria defende a leitura literária como uma saída possível para jovens que não possuem estrutura familiar. Desprovidos de apoio emocional, esses alunos encontrariam na esfera da literatura respostas para os conflitos pessoais no mundo da vida.

Ouvimos professores que se posicionam como não leitores. Dificilmente, eles encontram tempo para leitura literária porque estão sobrecarregados de trabalho. Na rede estadual, é comum encontrarmos os profissionais da educação com uma carga horária que exige deles comprometimento com mais de dois períodos de trabalho. Eles nos contam que mal conseguem ter tempo para preparar suas aulas.

Nos relatos orais dos estudantes frente ao que leram em *O diário de Anne Frank*, os jovens mencionaram várias vezes a figura do professor de História. A temática da Segunda Guerra Mundial foi o motivo pelo qual muitos estudantes procuraram nas prateleiras da Salas de leitura o exemplar de Anne Frank distribuído pelo *Apoio ao Saber*. Ainda que o professor não tenha passado pela formação de mediadores, não tenha lido Anne Frank, não seja um leitor literário, ele constituiu a relação do estudante com a obra ao tocar axiologicamente no seu *outro* (o estudante), construindo significados e sentidos para um contexto que se encontra distante no tempo e geograficamente dos estudantes da rede pública estadual em Santo André.

O *outro* que se reveste da face da menina Anne Frank também constituiu a leitura literária dos estudantes. Pode-se dizer que os jovens tiveram uma necessidade estética desse *outro*. Do lugar que se posicionaram, frente a Anne Frank, viram o ativismo dela, foram capazes de criar para a Anne Frank das confissões de adolescente, do testemunho da barbárie do holocausto, das artimanhas para esconder-se com sua família nos fundos de um prédio em Amsterdã uma personalidade externamente acabada, possível apenas para quem se posiciona fora da arquitetura do diário.

Nos relatos orais desses jovens, deparamo-nos com imagens de Anne Frank em um novo plano da existência. Lembramos das fronteiras que abarcam mundos diferentes, mundo real e mundo da arte. O leitor estudante abre essa fronteira da heroína Anne Frank quando a vivencia do interior e a fecha, do exterior, assegurando-lhe acabamento estético. No movimento externo, tem-se o encontro do estudante leitor com a heroína.

Diante das várias faces de que o *outro* se revestiu nos relatos orais dos estudantes frente à obra *O diário de Anne Frank*, conseguimos visualizar a resposta a nossa primeira questão de pesquisa: Como a vivência literária do estudante pode ser recuperada pelas marcas linguístico-discursivas presentes nos relatos orais?

Três aspectos sócio-histórico-culturais diretamente ligados às especificidades linguístico-discursivas dos relatos orais estudantes foram preponderantes na condução deles à leitura de *O diário de Anne Frank*: (i) o mediador social de leitura constituiu a relação estudante

e obra literária; (ii) a relação alteritária entre o eu (estudante leitor) e o outro (ora nas figura do mediador social, ora na figura dos herói na esfera da literatura); (iii) os discursos que engendraram *O diário de Anne Frank*, relacionados à temática da intolerância humana.

Todo o percurso de análise, construído para alcançar os dois objetivos específicos, mostrou-nos que dentre tais faces constituintes da leitura literária dos estudantes, nas relações de poder, em que se vivencia o eu-para-o-outro e o outro-para-mim, o *outro* (governo e gestão pedagógica) é componente vital para manter o processo de leitura dos estudantes de forma contínua e viva. É desse *outro* que depende o professor que também se reveste de um *outro* na relação que se estabelece com o estudante.

Na cadeia de relações de poder, os impactos da política pública oscilam ora de forma positiva, ora negativa, conforme o avanço ou o recuo efetivo de decisões de maior ou menor profundidade democrática e inclusiva dos governantes. O Programa *Apoio ao Saber* (2009-2013), oficialmente suspenso em 2015, ficou marcado pela sua efemeridade e pela troca de gestores durante a distribuição dos livros nas escolas.

Nos relatos orais, os estudantes, numa relação de o *outro-para-mim*, posicionaram-se frente ao governo e a gestão pedagógica do programa. Para esses jovens, a iniciativa da distribuição dos livros é bastante significativa, uma vez que desejam a continuidade do programa. Contudo, eles questionam a falta de valorização em torno do que lhes é ofertado, o livro. Em face de um programa de política pública de leitura descontinuado, os estudantes não compreendem a falta de esforços do *outro* para que de fato o programa faça jus ao objetivo que se propõe: formar leitores. Trata-se, como já observamos, de um *outro* que embora presente na relação com o estudante se faz ausente.

O Programa *Apoio ao Saber* mostrou o ponto de partida com a distribuição dos livros. Contudo o salto para que o jovem possa transformar livros em leitura passa necessariamente pela relação do *outro* (professor) na esfera escolar com o estudante. Para que esse salto ocorra, os programas devem estar vinculados à formação de professores mediadores de leitura.

Mesmo havendo inúmeras pesquisas sobre formação de professores mediadores de leitura (MARQUES NETO, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2010c, 2016; LAJOLO, 2003, 2016; ZILBERMAN, 2009; LINDOSO, 2004), ainda se observa a falta de um *outro* para mediar a leitura literária nas escolas da rede pública estadual. Como bem observa Marques Neto (2016), se com todos os avanços sociais que tivemos nos últimos governos, mesmo assim, os programas de incentivo à leitura foram claudicantes, insuficientes, descontinuados e apenas satisfatórios

frente à escala de um país continental, como responder à pergunta sempre presente sobre o que nos falta, o que é preciso fazer, e a respeito de quanto e onde investir? Essas questões nos fazem retomar nossa segunda pergunta de pesquisa: de que forma o Programa *Apoio ao Saber* permite o acesso a obras literárias que, quando mediado, pode contribuir de forma significativa para que o livro na mão do jovem possa tornar-se leitura?

A resposta a nossa segunda questão de pesquisa aponta para as relações da ordem do *eu-para-outro* (o *eu* frente a todas as faces de que o *outro* constitui o processo de leitura literária) e do *outro-para-mim* (o *outro* como componente da leitura do estudante). Para que um livro distribuído pelo *Apoio ao Saber* torne-se leitura aos olhos do estudante da rede pública estadual, há necessidade de comprometimento de um *outro* inserido no contexto de uma política inclusiva representada por toda cadeia de mediadores do livro e da leitura: o governo, os gestores pedagógicos do programa, família, professores.

Alguns pontos destacados em estudos recentes (MARQUES NETO, 2016) valem a pena ser retomados aqui como diretrizes para que o *outro* seja de fato uma presença significativa na formação leitora do estudante de Ensino Médio da rede pública estadual, porque envolvem o conjunto de atores do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas. Marques Neto (2016) sustenta que não se pode desconsiderar os milhares de trabalhos pela formação leitora que se realizam há décadas em todo o Brasil e que são diretamente responsáveis pelo aumento do número de leitores de maneira permanente: dentre tais trabalhos evidencia-se a formação de professores mediadores de leitura. O mediador deve ser compreendido como peça fundamental na relação que se estabelece entre estudante e obra literária.

Outro ponto que deve ser evidenciado é uma mudança de mentalidade em relação ao lugar, ao papel e ao modo de fazer das Salas de Leitura na rede pública estadual de São Paulo. Em algumas escolas ouvimos os alunos chamarem-na de biblioteca. Há uma diferença não apenas no nome destinado ao espaço. O nome “Sala de leitura”, embora apropriado para ao que se pretende no programa do governo, tem se mostrado em muitas unidades escolares como um espaço reservado para guardar o acervo de livros da escola. Há ainda muitas Salas de leitura de portas fechadas para os estudantes por não haver profissional capacitado para mediar a leitura. Para avançar mais, os programas de política educacional necessitam mobilizar ações no plano de formação de professores mediadores. Essa pode ser a saída para que os livros que são distribuídos nas escolas possam de fato significar leitura literária nas mãos dos jovens.

Nas quatro edições do Programa *Apoio ao Saber* (2009, 2010, 2011, 2012/2013), o foco da política educacional de leitura do governo do Estado de São Paulo esteve direcionado para

a distribuição de livros nas escolas como forma de “apoio a um saber”. Ao longo desta pesquisa perguntamo-nos a que “saber” o programa se referia. Para responder a essa questão, refletimos sobre a relação estudante e obra literária. Para ler um livro, não basta apenas que o estudante queira lê-lo, ele precisa possuir um saber que lhe dá a chamada competência para leitura.

Mesmo no Ensino Médio, deparamo-nos com inúmeros casos de estudantes que não liam porque não possuíam o saber que lhe dava a competência para leitura, o domínio do letramento. Esses casos não aparecem nos relatos orais dos estudantes. Chegamos a essa constatação por meio de relatos colhidos na experiência que tivemos em mais de vinte anos em sala de aula com estudantes de Ensino Médio. Com dificuldade, alguns desses alunos nos relatavam em particular que não gostavam de leitura. Observávamos um sentimento de vergonha que não era de modo algum explicitado. Sentiam-se envergonhados por não possuírem o saber necessário para a competência leitora.

Muitos dos 43, 6 milhões de exemplares de obras literárias, distribuídas ao longo das quatro edições do programa, mostraram-se ligados a um “saber” encerrado nas páginas dos livros que não foram sequer abertas pelos estudantes que não possuem o saber para abri-las. Compreendemos, que, nesses casos, a presença do *outro* na figura do mediador de leitura pode ser fundamental para que de fato o programa do Governos do Estado de São Paulo possa significar “Apoio ao Saber”.

Para os estudantes que possuem o saber, ou seja, a competência leitora, constatamos que o programa funcionou de fato como apoio a um saber ao selecionar dentre dezoito títulos para compor os kits da quarta edição a obra *O diário de Anne Frank*. Essa escolha permitiu a esses jovens o acesso ao mundo de Anne Frank. Pudemos constatar esse grande acerto do *Apoio ao Saber* na pesquisa que realizamos em dez escolas da rede pública estadual de Santo André em 2015.

Não por acaso, após obtermos os resultados de nossa pesquisa que indicavam *o Diário de Anne Frank* como o livro mais procurado e lido pelos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, que receberam o kit da 4ª edição do *Apoio ao Saber* (2012/2013), deparamo-nos com os resultados da avaliação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que também apontou para o livro de Anne Frank como o preferido dos alunos tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

É preciso pontuar que as linhas de atuação em torno das quais se circunscrevem o caminho percorrido por nós, que revelou o *Diário de Anne Frank* como o livro preferido dos estudantes, e a

avaliação do programa realizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), diferenciam sobretudo na abordagem das amostras. Em nossa pesquisa, contamos com a participação dos estudantes de 3ª série do Ensino Médio de dez escolas da rede pública estadual de Santo André. Eles responderam a um questionário que listava apenas títulos distribuídos pelo *Apoio ao Saber* na última e quarta edição do programa.

Já a avaliação da SEE-SP contou com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, somando um total de 150 mil estudantes que indicaram o livro de sua preferência dentro de uma lista que incluía 50 títulos diferentes, entre nacionais e estrangeiros, de diversos gêneros. Isso significa que o *Diário de Anne Frank* se revelou como livro preferido dos estudantes no conjunto das quatro edições do programa. Esse resultado consolidou nosso trabalho.

Conclui-se que oferecer ao estudante de Ensino Médio acesso ao livro representa o ponto de partida da política educacional de leitura do Governo do Estado de São Paulo com o Programa *Apoio ao Saber*. Entretanto, o caminho que conduz o estudante ao ponto de chegada, ou seja, a leitura que produz significados e constrói sentidos, exige de programas ações que considerem o *outro* como elemento constituinte da relação estudante e obra literária, o *outro* na voz do sujeito mediador, o *outro* na voz do estudante na política educacional, o *outro* na arquitetônica do mundo estético (herói/personagem), o *outro* nos discursos que engendram uma obra.

A exclusão social e a intolerância humana têm se manifestado de formas e circunstâncias, que, embora sejam diferentes do observado e vivido nas páginas literárias, geram no ser humano o mesmo desconforto vivido pela menina Anne Frank. A leitura do diário da menina que teve a vida interrompida em razão da intolerância humana, expressou sentimentos como medo, angústia, ansiedade, solidão e superação, estabeleceu para muitos desses jovens uma certa identificação, ou seja, encontraram identidade. Os jovens estudantes da rede pública estadual de ensino procuram por vezes algo que já tenham visto em si mesmo, mas não conseguem exprimir em palavras.

Os estudantes vão em busca de uma forma de compreender o que sentem e o que veem em “si” na voz do “outro”. Embora, à primeira vista, o objeto estético da confiança (o diário pessoal) forneça indícios de que não emite qualquer opinião, não faz julgamentos, guarde segredos, o “outro” é parte constitutiva desse enunciado confessional, que se estabelece não necessariamente como confissão, mas sobretudo como desabafo. Anne Frank considerou assim o seu relato, um desabafo. “Tenho vontade de escrever e uma necessidade ainda maior de desabafar tudo o que está dentro do meu peito” (FRANK, 2013, p. 19).

No processo de construção da narrativa do diário, a autora-criadora avalia a si mesmo do ponto de vista dos outros. Os elementos do enfoque estético em *O diário de Anne Frank* são fundados na consciência valorativa do outro. Sendo assim, o processo do desabafo na narrativa do diário ocorre com a presença do olhar do *outro*. Esse *outro*, portanto, é parte integrante dessa narrativa de desabafo.

Os estudantes mostraram que há no espaço do público aquilo que a princípio poderia ser relatado no diário pessoal no espaço do privado. Não por acaso, os estudantes trouxeram à tona a questão do falar de si mesmo no espaço do público, nas redes sociais, como se estivessem no relato de um diário pessoal. A revolução digital reconfigurou o modo de as pessoas compartilharem intimidades.

Ao mostrar necessidade de falar sobre si mesmo, expor a intimidade e desabafar as incertezas e conflitos, o estudante leitor de *O diário de Anne Frank* busca nessa configuração espaço-temporal da sociedade contemporânea uma zona de conforto. Esse é um dentre vários aspectos já descritos sobre o que conduziu o jovem da rede pública estadual de ensino à leitura de *O diário de Anne Frank* em meio a tantos outros livros distribuídos pelo *Apoio ao Saber*. A busca pela identidade aliada à escuta do eco da própria voz, em um mundo marcado pela intolerância em vários aspectos sociais, apresenta uma semelhança com o mundo de Anne Frank

Os traços linguísticos, enunciativos e discursivos observados na análise dos relatos orais dos estudantes funcionaram não apenas como um diferencial da língua/linguagem, mas como conjunto de traços que contrapõe identidades. Sob o discurso que engendrou *O diário de Anne Frank*, a intolerância humana, os jovens mostraram alteridade e identidade.

Não há uma resposta universal para os aspectos sócio-históricos-culturais que determinam o caminho que vai conduzir um jovem à leitura, mas, sem dúvida, na relação entre estudantes e obras literárias haverá sempre a voz do *outro* presente. E é essa voz do *outro* – que tanto pode estimular um estudante ao ato de ler um livro, como também desmotivá-lo para essa tarefa, – que precisa ser ouvida pelas políticas educacionais de leitura. Dar acesso às obras literárias é fundamental, mas não suficiente a todos os estudantes. É preciso construir relações em torno do livro, sobretudo, com o mundo da cultura do estudante.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pamplona. *A polifonia de Bakhtin nas vozes infantis: o reatar dos laços*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado) UERJ.

ALVES, José Hélder Pinheiro Alves. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita. *Leitura de literatura na escola*. (Orgs.). São Paulo: Parábola, 2013.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: *Bakhtin: outros conceitos-chave*. Beth Brait (org.), 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 95-114.

_____. *O pesquisador e seu outro*. Bakhtin nas ciências humanas. 1. ed. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa, JOBIM, Solange e KRAMER, Sonia. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 11-25.

ANDRADE, Fábio de Souza. Trouxeste a chave? Poesia e memória em Carlos Drummond de Andrade. In: *Cadernos de leitura*. Carlos Drummond de Andrade. Organização e edição Murilo Marcondes de Moura. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANTUNES, Sandra Maria Pateiro Salgado Noveletto. Mal-estar e adoecimento docente na escola pública paulista: um panorama preocupante. In: *Convenit Internacional 15 mai-ago 2014 Cemoroc-Feusp / Ppgcr-Umesp / IJI - Universidade do Porto*.

ASBAHR, Renata da Silva Ferreira. *Leitura e produção de textos (2009-2011): a efemeridade dos projetos de leitura literária na rede estadual paulista*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BAJTIN, M. Mijaíl. *Hacia una filosofía de acto ético*. De los borradores y otros escritos. Comentários de Iris M. Zavala y Augusto Ponzio. Tradução de Tatiana Bubnova. Rubí (Barcelona): Anthropos: San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997, [1919-1921].

BAKHTIN, M. Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1920-1923], p. 3-21.

_____. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra, notas de edição russa de Serguei Botchrov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953].

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a [1919-1921].

_____. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra, notas de edição russa de Serguei Botchrov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953], p. 71-107.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

_____. “Peculiaridades do gênero, do enredo e da composição das obras de Dostoiévski”. In: *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963], p. 115-206.

_____. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. 6. ed. Tradução de Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: HUCITEC, 2010b.

_____. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6. ed. tradução de A. F. Bernardini et al. São Paulo: HUCITEC, 2010b [1937-1938], p. 211-362.

_____. *Teoria do romance I. A estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra, organização da edição russa Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015 [1934-1935].

_____. O discurso no romance. In: *Teoria do romance I. A estilística*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Editora 34, 2015 [1934-1935].

_____. Arte e responsabilidade. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1919]. p. XXXIII-XXXIV.

BAKHTIN, M. Mikhail / VOLÓCHINOV, Valentin. *Discurso na vida e discurso na arte*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, com base na tradução inglesa de I. R. Titunik, *Discourse in Life and Discourse in Art: Concerning Sociological Poetics*. 16f.

BAUMAN, Zygmunt. *As redes sociais são uma armadilha*. In: Entrevista concedida *El País*. O Jornal Global. Samuel Sánchez. 9 jan. 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html>. Acesso em 4 março 2016.

BEMONG, Nele. et. al., *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Tradução Oziris Borges Filho, et al., 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler?* Tradução de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

BOURDIE, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Estilo. In: BRAIT, Brait. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008a, p. 79-102.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008b, p. 9-31

_____. “Importância e necessidade da obra O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica”. In: MEDVIÉDEV, Pavel N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928], p. 11-18.

_____. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Língua, literatura, identidade. In: BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 65-98.

_____. *Ironia em perspectiva polifônica*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2008c.

BRIGGS, Charles Leslie. “Interviewing, Power/Knowledge, and Social Inequality”. In: GUBRIUM F. J.; HOLSTEIN, J. A. (orgs.). *Postmodern Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE, 2003.

BUTLEN, Max. Políticas de leitura, práticas de leitura e formação de professores. *Educação in foco* - UEMG. Minas Gerais, v. 19, n. 27, 2016, p.19-43.

Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1461>>. Acesso em: 20 ago 2017.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin, São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAMPOS, Maria Inês Batista. *A construção da identidade nacional nas crônicas da Revista do Brasil*. São Paulo: Olho d’Água / Fapesp, 2011.

_____. Questões de literatura e de estética: rotas bakhtinianas. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e polifonia* (org.). São Paulo: Contexto, 2009, p. 113-149.

_____. *Ensinar o prazer de ler*. 3. ed. São Paulo: Olho d’Água, 2003.

_____. A questão da arquitetura em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de Língua Portuguesa. In: *Filologia e Linguística Portuguesa*. n. 14 (2). São Paulo: FFLCH-USP, 2012. p. 245-261

_____. Compreensão sobre a arquitetura em Bakhtin: fontes bakhtinianas. In: *Revista Organon*, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 199-210, jul/dez. 2015.

_____. “Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas”. In: ZANDWAIS, A.; TUTIKIAN, J. F.; CAMPOS, M. I. B. (Orgs.). *Revista Conexão Letras*. As

contribuições filosófico-linguísticas do Círculo de Bakhtin para os estudos linguísticos e literários. PPG Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 11, n. 15. Porto Alegre: UFGRS, 2016, p. 123-137.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

_____. *Iniciação à literatura brasileira*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013.

_____. *História e literatura: homenagem a Antonio Candido*. Organizador José Ruedas de la Serna. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, Fundação Memorial da América Latina: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003.

_____. *Vários escritos*. 6.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013.

CEREJA, Willian Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

CLARK, Katerina & HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998. (Coleção Perspectiva)

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni, São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DURANTI, Alessandro. *Linguistic Antropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

EARP, Maria de Lourdes Sá. *Assistência ou educação: o projeto alunos-residentes de CIEPs*. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado) PUC.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. *Apocalípticos e integrados*. Tradução Pérola de Carvalho. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Debates, 19)

EAGLETON, Terry. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FAILLA, Zoara. *Retratos da leitura no Brasil 4*. Organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. *A linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de, (Orgs.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

FERREIRA, Maria Dylma da Silva. *Vozes infantis, elos de coletividade: a criança da favela no seu contexto sociocultural*. Rio de Janeiro, 1998. Dissertação (Mestrado) UFF.

FIORIN, José Luiz. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: diálogos (in) possíveis*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. (Série Bakhtin: Inclassificável, v. 2)

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. Tradução de Alves Calado. 67. ed. Rio de Janeiro: Record: 2017.

_____. *O diário de Anne Frank*. Edição definitiva por Otto H. Frank e Mirjam Pressler. Rio de Janeiro: Editora Edições BestBolso, 2013.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Da leitura do mundo à leitura da palavra*. Leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

FREITAS, Maria Teresa, JOBIM, Solange e KRAMER, Sonia. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões da nossa época, v. 107)

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa, JOBIM, Solange e KRAMER, Sonia. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa, JOBIM, Solange e KRAMER, Sonia. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 39-56.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio. 3.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Maceió, Alagoas: Edufal, 2013.

KLEIMAN, Angela B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 12. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Angela B. e MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIN, R. A Re-Analysis of PISA Results: Comparability Problems. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/02.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-64.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa, JOBIM, Solange e KRAMER, Sonia. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 57-76.

_____. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985

_____. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira – histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

_____. A leitura na formação da literatura brasileira de Antonio Candido. In: *História e literatura: homenagem a Antonio Candido*. Organizador José Ruedas de la Serna. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, Fundação Memorial da América Latina: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003, p. 51-75.

_____. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

_____. Números e letras no mundo dos livros. In: FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da Leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 113-126.

LÁZARO, André e BEAUCHAMP. A escola e a formação de leitores. In: AMORIM, Galeano. (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-Livro e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008, v. 1, p. 73-82.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. *No campo da linguagem, a linguagem no campo: o que falam de escola e saber as crianças da área rural*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado) PUC-Rio.

LINDOSO, Felipe. *O Brasil pode ser um país de leitores?: política para cultura/ política para o livro*. São Paulo: Summus Editorial, 2004.

LINDWER, Willy. *Os sete últimos meses de Anne Frank*. Tradução de Maurício Tamboni. São Paulo: Universo dos livros, 2015.

LISPECTOR, Clarice. “Em busca do outro”. In: *A descoberta do mundo*. Crônicas publicadas no Jornal do Brasil de 1967 a 1973. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MACHADO, Irene. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopo e exotopia. In: *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Luciene de PAULA, Grenissa STAFUZZA (Orgs.). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010, pp. 203-234. (Série Bakhtin: Inclassificável; v.1)

MARQUES NETO, José C. Políticas públicas de leitura e a formação de mediadores. In: SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José C.; RÖSING, Tania M. K. (org.). *Mediação de Leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

_____. Uma nova agenda para as políticas públicas do livro e leitura. In: AMORIM, Galeano. (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-Livro e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008, v. 1, p. 127-141.

_____. *PNLL: Textos e História*. 1 ed. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica - Fundação Editora da Unesp (FEU), 2010a, v. 1. 340 p.

_____. Promoção da leitura e democratização do acesso ao livro no Brasil. Elementos centrais para a melhoria da qualidade de Educação Básica.. In: *SITEAL - Sistema de Información de Tendencias Educativas en America Latina*. (Org.). Metas Educativas 2021: Desafíos y Oportunidades, Informes Sobre Tendencias Sociales y Educativas en America Latina 2010. : SITEAL - Sistema de Información de Tendencias Educativas en America Latina, 2010b, v. 1, p. 108-111.

_____. *Educação e Cultura: Conveniências e possibilidades de uma política pública integrada de leitura*. In: Inés Miret; Armendado. (Org.). *Leitura e bibliotecas escolares*. Avellaneda: Artes Gráficas Color Efe, 2010c, v. 1, p. 115-125.

_____. Retratos da Leitura no Brasil e as políticas públicas – Fazer crescer a leitura na contracorrente – revelações, desafios e alguns resultados. In: FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da Leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 57-73.

MEDVIÉDEV, Pavel Nikoláievich. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

_____. “Os elementos da construção artística”. In: *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928], pp. 193-207.

MOITA LOPES, L. P. & ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/MEC/SEB/DPEM. *Orientações curriculares de ensino médio*. Brasília, DF:IPEA/MPOG, dez. 2002, p. 14-56.
Disponível em: <http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo>. Acesso em: 15 abril 2015.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. O cronotopo da humanicidade: Bakhtin e Dostoiévski. In: BEMONG, Nele, et. al., *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Tradução de Oziris Borges Filho, et al., 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, pp. 118-140.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. São Paulo, 2013. Tese (Doutorado). FEUSP.

PAULA, Luciene; STAFUZZA, Grenissa, (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. (Série Bakhtin: Inclassificável; v.1)

PAULILLO, Maria Célia. Em busca da essência feminina. In: *Caderno de leituras*. Lygia Fagundes Telles. Organização e edição de Antonio Dimas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

PINHEIRO, Marta Passos Pinheiro. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidades de leitores”*. Minas Gerais, 2006. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação (UFMG).

PRETI, Dino. *Análise de textos orais*. (Org.) 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1995, (PROJETOS PARALELOS / PROJETO NURC/SP)

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Tradução Carlos Vogt. 5. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

RAMOS, Eliane Cristina Gonçalves. *Dos documentos oficiais à sala de aula: uma proposta para leitura de fruição no Ensino Médio*. São Paulo, 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade de Taubaté.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação FAE - Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>>. Acesso em: 6 março 2018.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita. *Leitura de literatura na escola*. (Orgs.). São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RÖSING, Tânia M. K. Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In: SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José C.; RÖSING, Tania M. K. (org.). *Mediação de Leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, Fabiano dos, MARQUES NETO, José Castilho, RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. 1 ed. São Paulo: Global, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. São Paulo: SEE, 2010a.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Caderno do professor: leitura e produção de texto* – Ana Luiza Marcondes Garcia, Egon de Oliveira Rangel, Maria Regina Figueiredo Horta, Neide Aparecida de Almeida. São Paulo: SEE, 2010b (6º e 7º/8º e 9º anos do Ensino Fundamental).

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Caderno do professor: literatura* – Noemi Jaffe, Regina Maria Braga. São Paulo: SEE, 2010c (Vol. 1 e 2 – 1ª a 3ª séries do Ensino Médio)

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José C.; RÖSING, Tania M. K. (org.). *Mediação de Leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, M. B. Letramento – Um tema em três gêneros. Belo Horizonte, CEAL/Autêntica, 1998 [2002]. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003[1995], p 27-45.

SOUZA, Geraldo Tadeu. *Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2002.

_____. “Gêneros discursivos em Marxismo e Filosofia da Linguagem”. In: SOUZA-E-SILVA, C.; BRAIT, Beth (Dir.), *The Specialist*. São Paulo, v. 24, p. 185-202.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e linguagem: Benjamin, Bakhtin e Vygotsky*. Campinas: Papirus, 1994.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno, 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Termo de Referência – *Apoio ao Saber* (2013/2014) Governo do Estado de São Paulo – Secretaria de Estado da Educação – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

TEZZA, Cristovão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

THOMSON, Clive. André Belleu: pensador heterocronotópico. In: *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Carlos Alberto Faraco, Cristóvão Tezza, Gilberto de Castro (Orgs.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006, p. 280-289.

TODOROV, Tzvetan. *Les genres de discours*. Paris: Seuil, 1978.

_____. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981.

_____. *Teoria da literatura: textos do formalismo russo*. Tradução Roberto Leal Ferreira. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VINHAIS, Ione Maria Rich. *Literatura, leitura e produção textual: no Ensino Médio*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1ª edição, São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

_____. “O problema da relação entre a base e a superestrutura”. In: *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, 1ª. ed., São Paulo: Editora 34, 2017, p. 103-114.

_____. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

_____. “Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica (1926). In: *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930], p. 71-100.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. O legado da literatura. In: SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José C.; RÖSING, Tania M. K. (org.). *Mediação de Leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

ANEXOS

ANEXO A – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Entonação enfática	maiúscula
Prolongamento de vogal	:: podendo aumentar para ::: ou mais
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos da pesquisadora	((minúscula))

Convenções simplificadas e adaptadas do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (PROJETO-NURC/SP). (ver Dino Preti (org.). *Análise de textos orais*. 2 ed. São Paulo: FFLCH-USP, 1995, p. 11-12. (PROJETOS PARALELOS: v. 1))

ANEXO B – Transcrição das entrevistas (1-8) com os estudantes²⁷

ENTREVISTA 1 (ESCOLA ESTADUAL 1)

Entrevistados: 5 estudantes de 3ª série do Ensino Médio (período noturno)

Tempo de gravação: 1 hora, 38 minutos e 88 segundos

Data da entrevista: 11 de maio de 2017

1	Lilian:	meu nome é Lilian ... tenho 17 anos... moro com a minha mãe e os
2		meus irmãos... meu pai é casado com uma outra mulher e::: sempre
3		foi complicado... porque foi sempre eu e a minha mãe em tudo... e :::
4		ela sempre me apoiou em leitura em estudos e tudo o mais... ela
5		sempre... deu valor... tanto que o que eu sou hoje eu devo à minha
6		mãe porque foi ela quem me incentivou a ler... ela... que me
7		incentivou a ser uma pessoa melhor... eu vou fazer... pretendo fazer
8		faculdade de Ciências Contábeis com uma bolsa 100%, e amém ... e::: é isso...
9	Agatha	meu nome é Agatha... tenho 16 anos... moro aqui em Santo André
10		desde que eu nasci... sou filha de uma família muito humilde... e :::
11		os meus pais são mineiros do interior de Minas Gerais... minha mãe
12		veio para Santo André com 20 anos em busca de oportunidades... e:::
13		logo ela engravidou da minha irmã... ela também conheceu o meu pai
14		em Minas... e::: eles vieram juntos... logo ela engravidou da minha
15		irmã os filhos do meu pai foram morar com ela em casa... logo depois
16		eu nasci... também assim... a gente sempre aprendeu que apesar das
17		barreiras que estávamos enfrentando...AS DIFICULDADES... a
18		gente nunca podia deixar de correr atrás dos nossos sonhos no meu
19		caso o meu sonho... hoje desde que eu tomei um certo conhecimento...
20		MEU SONHO hoje é ser odontologista e ::: dentro de casa... eu estou
21		recebendo... eu sempre recebi e estou recebendo muito apoio dos
22		meus pais... da minha irmã que mora comigo... e::: eu vejo como
23		exemplo os meus irmãos...todos terminaram o Ensino Médio... todos
24		são formados... e::: eu acho que a gente nunca pode deixar de buscar

²⁷ Os nomes dos estudantes foram mudados, conforme consideração descrita no capítulo 3 desta tese.

25		por aquilo que nós sonhamos... por mais que a gente não receba um
26		incentivo tão grande quanto a gente queria... quanto a gente deseja
27		que os nossos pais estejam presentes... informando para a gente o que
28		eles acham certo... o que eles acham errado... nos apoiando... a gente
29		não pode desistir... porque é o nosso futuro que está em jogo... são os
30		nossos sonhos e o nosso poder de ajudar alguém... de mudar... de
31		talvez conseguir mudar alguma coisa no que está acontecendo no
32		nosso país hoje em dia...
33	Caio:	meu nome é Caio... tenho 17 anos... moro em Santo André há um
34		ano... me mudei em abril de 2016... eu estudei até o meu Fundamental
35		na rede privada de ensino em uma escola cristã... fui para o ensino
36		público a partir do primeiro ano... precisei trabalhar em casa... foi um
37		período muito bom para mim... porque eu conheci muita coisa nova...
38		coisas que eu não conhecia na escola particular... e::: foi um período
39		também que me fez com que eu aumentasse muito os meus
40		conhecimentos... porque eu comecei a fazer francês... eu estudei
41		muito nessa época... morava na Zona Sul de São Paulo... e::: eu
42		sempre morei com a minha irmã e a minha mãe... e::: agora eu moro
43		com o meu padrasto aqui em Santo André... de manhã aqui na minha
44		rotina atual eu faço o cursinho para o vestibular... pretendo cursar
45		arquitetura... e::: eu trabalho também... faço Ensino Médio regular à
		noite...
46	Valentina:	meu nome é Valentina... tenho 16 anos... moro em Santo André com
47		a minha mãe... o meu padrasto e o meu irmão... que tem cinco anos...
48		estudei sempre na rede privada até os meus 14 anos... e::: em 2015...
49		eu vim para a rede pública... encontrei bastante desafios... mas foi
50		preciso porque eu queria encontrar algum trabalho e só foi possível
51		aqui na rede pública... o meu sonho é fazer Psicologia... encontro essa
52		possibilidade de fazer através dos livros onde eu leio coisas... onde eu
53		posso ver o perfil psicológico de cada pessoa... o que eles pensavam
54		e como a gente chegou... onde chegou através desses livros da nossa
55		história... por isso que eu me interesso bastante nesses livros da nossa
56		história e da nossa cultura... o meu sonho é fazer uma Federal por isso

57		que eu gosto de ler bastante... eu... acho que o nosso governo já
58		colocou isso... que se a gente quer correr atrás de alguma Federal tem
59		que ler e muito e às vezes não necessariamente o que eles passam...
60		porque é muito básico... MAS é isso que eu tenho para falar...
61	César:	meu nome é César... tenho 16 anos... duas irmãs... meus pais são
62		separados... moram em São Mateus na Zona Leste de São Paulo...
63		estudo e trabalho em Santo André... desde os 15 anos eu estudo aqui
64		e eu vim buscar um ensino mais longe de casa por conta de um
65		conselho da minha mãe que disse que seria melhor estudar mais
66		longe... disse que o ensino também é melhor para cá... tenho por
67		objetivo cursar Educação Física em uma faculdade pública... para
68		ajudar a sociedade no que eu puder e::: ensinando dentro ou fora de
69		uma sala de aula... e::: é isso...

70	Lilian:	então... <i>O Diário de Anne Frank</i> é um livro de::: ... assim... ele é
71		indicado pra gente quando a gente tem 12... 13 anos... eu li ele
72		quando eu tinha 13 anos... e::: eu não fazia ideia do que era o
73		holocausto... o que que tinha acontecido até 1945... EU... não tinha
74		ideia até porque eu nunca fui uma aluna muito aplicada em
75		História... e... aí quando eu li o <i>Diário de Anne Frank</i> ... eu despertei
76		essa curiosidade... comecei a pesquisar sobre o que foi o
77		holocausto... sobre a Segunda Guerra Mundial... e... foi uma das
78		coisas que fez criar um pouco de gosto por História...
79		bom... eu geralmente... eu procuro... procuro... ler livro de
80		aventura... ficção... terror... principalmente...TERROR ...
81		geralmente assim ... nas escolas... eles indicam livros de literatura
82		coisas::: que vai... vão aliás... meio que fazer o seu vocabulário ficar
83		mais rico ou mudar um pouco seu conceito sobre alguma coisa:::
84		e:::... claro que todos os livros têm a sua forma de escrita e todos
85		eles trazem alguma coisa para você... só que alguns... eles... são um
86		pouco mais complexos de se entender... e... faz o aluno ir atrás...
87		pesquisar... procurar... e... eu acho que essa é umas das diferenças
88		entre os livros que a gente estuda na escola e os livros que a gente

89		escolhe para ler em casa... eu mesma TÔ LEN...do a <i>Biblioteca de</i>
90		<i>almas</i> que é do Ransom Riggs... éh a continuação do <i>Lar das</i>
91		<i>crianças peculiares</i> ((Obra de Ransom Riggs))... éh... super
92		curioso... porque tem um vocabulário rico... tem... COISA
93		DIFERENTE.... éh uma ficção... uma aventura... éh... uma coisa:.... que faz você viajar... éh... isso... basicamente...
94	Agatha:	eu li recentemente <i>O diário de Anne Frank</i> ... como anteriormente
95		ela havia ressaltado ((referência a Lilian)) o:.... livro... ele... éh...
96		indicado para a gente quando a gente é mais novo... PORÉM... o
97		meu interesse nele veio quando eu assisti o filme <i>A culpa é das</i>
98		<i>estrelas</i> ((Filme dirigido por Josh Boone)) que a personagem
99		principal cita muito ele... e::: a minha irmã mais velha também que
100		tem muito interesse por leitura falou comigo a respeito e me
101		despertou um certo interesse... quando eu comecei a ler o livro...
102		eu::: fiquei assim... um pouco chocada com o que ela relata pra
103		gente... as coisas que ela viu... o que ela com aquela pouca idade
104		teve que suportar... na minha opinião... hoje em dia... os jovens
105		buscam muito nesse livro... além de ajudar no conhecimento
106		histórico sobre tudo que aconteceu no nosso passado.... também
107		porque a Anne Frank... ela passa para gente uma imagem... na
108		minha opinião de superação... TAMBÉM porque ela viu tudo
109		aquilo... e::: se manteve forte... ficou sob pressão... aqueles
110		problemas que estavam acontecendo... MAS se manteve ali firme...
111		em busca de ajudar a família dela... e... de se ajudar também...
112		no meu tempo livre... o::: que eu procuro ler são todos os tipos de
113		livro... eu tenho um gosto bem livre a respeito de ler livros... MAS
114		particularmente eu prefiro romances e::: também livros... que
115		contam histórias reais das pessoas... SUPERAÇÃO... problemas
116		personais... na minha opinião... a diferença entre a leitura que os
117		professores e a escola nos indica é que aquilo que eles passam
118		normalmente sempre tem uma relação com coisas do nosso do
119		passado, coisas que eles querem que a gente aprenda... e... a:::
120		leitura pessoal... você escolhe o que você acha que tem a ver com

121		você o que você... o que você acha que pode enriquecer o seu
122		conhecimento... o último livro que eu li foi um romance da Jojo
123		Moyes... <i>Como eu era antes de você</i> ... é a continuação de <i>Depois</i>
124		<i>de você</i> ... que é uma história muito bonita também... que
125		particularmente... é... o tipo de livros que eu me interesse
126		bastante...
127	Caio:	bom eu posso dizer que <i>O diário de Anne Frank</i> me inspirou a
128		relatar o meu cotidiano de forma pessoal... assim... contar para o
129		papel mesmo o que eu sinto... na maioria das vezes... eu mantenho
130		um diário desde 2015... a maioria acha... isso estranho... então... eu
131		não conto isso pra ninguém... então... vocês são os únicos que
132		sabem disso ((risos))... MAS ÉH... <i>O diário de Anne Frank</i> foi
133		muito bom pra eu me situar na história... e me situar no contexto do
134		nazismo... como foi um período ruim.... NÃO... é ruim sim... para
135		a história alemã e para a história do mundo todo... porque foi uma
136		atrocidade cometida... assim no meu ponto de vista humano... nem
137		humano... DESUMANO... para mim... foi um livro muito bom e
138		enriquecedor em todo... todo... o período de leitura... quer falar
139		alguma coisa? ((Caio para Lilian))... costumo ler assim para mim
140		mesmo... como escolha de leitura pra mim... eu leio mais livros de
141		aventura como <i>Assassin's Creed</i> ((Obra de Anton Gill))... li toda a
142		série... muito bom né? ((risos e vozes))... sempre procuro ler livro
143		assim de aventura... ficção... não gostava muito de literatura
144		antigamente... MAS AÍ... ano passado descobri que... eu descobri
145		os vestibulares... a FUVEST e tal... e comecei... peguei os livros da
146		Fuvest para ler... e aí comecei a ler literatura... e aí...
147		REALMENTE... é... é... esses livros também se conectam com
148		os livros que os professores costumam passar na escola... e::: a
149		gente tem uma visão... muito... muito... maquiada na nossa cabeça
150		de que os livros da escola são CHAtos... todos os livros que os
151		professores passam são difíceis de ler... e... realmente... precisa de
152		um pouquinho mais de esforço... mas são livros totalmente
153		enriquecedores... com conteúdo assim... que... se você não leu...

154		você tá perdendo muita coisa...e... eu acho bem legal... o último
155		livro que eu li foi <i>Claro Enigma</i> , de Carlos Drummond de
156		Andrade... que éh uma reunião de alguns poemas do Carlos
157		Drummond... éh uma reunião de 40 poemas... se eu não me
158		engano... e::: éh um livro que é requisitado pela Fuvest para você
159		poder prestar o vestibular... acho que a diferença da leitura indicada
160		pela escola e a leitura que eu escolho é que eu tenho mais liberdade
161		de escolha... mas também o que a escola indica é muito bom pra
162		você poder conhecer novas coisas... você poder conhecer sei lá...
163		coisas que você não conheceria por si mesmo... assim... eu acho
164		bem legal... eu gosto da literatura que a escola passa e os livros que
165		os vestibulares fornecem pra gente...
166	Valentina:	referente ao livro <i>O diário de Anne Frank</i> ... o que eu tenho a dizer
167		éh... que pra gente jovem serve como uma motivação também ...
168		porque conta momentos muito difíceis dela e::: se a gente for parar
169		pra pensar... assim... não passamos exatamente pelo que ela
170		passou... MAS a gente... vive numa história ainda de guerra... nossa
171		atualidade éh o momento muito divergente... ao mesmo tempo que
172		nós temos muito conhecimento... o governo acaba tirando ele...
173		e assim... éh uma paixão que a gente pode se relacionar... mas
174		também buscar nele ((referência ao livro <i>O diário de Anne Frank</i>))
175		a motivação de correr atrás no que a gente quer... foi uma menina
176		muito jovem que passou por muitas coisas... a gente também passa
177		por muitas coisas... mas apesar do nosso dia a dia a gente tem que
178		tá sempre em pé pra correr atrás daquilo que a gente quer
179		realmente... éh... eu gosto muito de livros de guerras que contam
180		sobre a sobre história mesmo... Segunda Guerra Mundial... cada
181		uma bem divergente da outra... mas eles contam cada lado... e eu...
182		como quero fazer psicologia... gosto exatamente de ler pra
183		identificar quais são os perfis... o que eles exatamente pensavam
184		nesses livros... éh... isso me chama muita atenção... porque são fatos
185		humanos onde as pessoas faziam o que queriam com as outras
186		pessoas... sendo que nem era o ideal que ela buscava... então...

187		assim... eu acho muito interessante essa leitura de guerra... o que
188		eles realmente buscavam... o que a história mostra pra gente... e:::
189		o que a gente realmente quer ver... éh... uma coisa::: que eu acho
190		bem interessante citar também... éh que são três momentos
191		diferentes... quando o governo disponibiliza livros pra gente... uma
192		rede privada disponibiliza o livro pra gente... quando a gente busca
193		também... porque na escola particular... quando eu li os livros... eles
194		passavam aquilo diretamente só pra conhecimento... na rede
195		pública... apesar de eles terem desenvolvido um período pra dar
196		esses livros... eles não são organizados... aí vem a biblioteca... não
197		tem aquele período ((refere-se a períodos específicos)) à noite tem
198		pessoas disponíveis na biblioteca pra gente poder conseguir pegar
199		um livro e coisas do tipo... não tem essa motivação pela leitura na
200		rede pública... apesar de eles ((referência aos livros)) terem grande
201		riqueza e conhecimento... às vezes não é passado tanto pra gente...
202		acho que na escola privada... a gente encontra mais aquele
203		mundinho::: onde só tem conhecimento... na rede pública... a gente
204		encontra a história... o que está nos livros... na nossa realidade... no
205		nosso dia a dia... acaba passando palavras ricas... coisas ricas... que
206		aconteceram já... e::: quando a gente busca... éh algo
207		PRAZEROSO ... a gente corre atrás de descobrir o que muitas
208		pessoas não sabem... e::: isso... favorece também a gente... éh... o
209		meu último livro... que eu li... foi <i>Qual é a sua obra?</i> ((referência
210		ao livro de Mário Sergio Cortella)) ele se refere a um... a umas
211		etapas de profissão que a gente realmente quer ser... qual que é a
212		nossa dúvida sobre a nossa profissão... e::: a gente tem que fazer
213		realmente o que gosta... porque essa éh a NOSSA OBRA... se a
214		gente não tivesse aqui... que falta a gente faria?...
215	César:	éh do Cortella (referência ao autor Mário Sérgio Cortella)
216	Valentina:	sim... éh do Cortella...
217	DMS:	É ótimo... gosto muito dele...
218	Valentina:	sim... E ele éh EXCELENTE
219	César:	a gente leu o mesmo livro ((risos)) o cara fala muito bem

220	Valentina:	ele coloca a atualidade e o que passou... ele desenvolve MUITO BEM
221	DMS	e ele tem uma IDENTDADE muito grande com os jovens
222	Valentina:	sim:::
223	César:	MUITO... ele sabe falar... () fala da nossa vida...
224	Valentina:	não tem como não prestar a atenção... e... é isso mesmo que eu tenho pra dizer
225	César:	uma das descobertas que eu fiz com a leitura do livro <i>O diário de</i>
226		<i>Anne Frank</i> foi a linguagem... foi o que me atraiu pra ler o livro...
227		eu não tinha interesse nenhum... eu conheci ele através do filme <i>A</i>
228		<i>culpa é das estrelas</i> TAMBÉM... e::: depois por causa do... () aqui
229		no meu primeiro ano dessa escola... pediram pra gente ler pelo
230		menos um resumo do livro... confesso que eu pulei algumas partes...
231		mas depois eu acabei tipo me apaixonando... assim::: pelo...
232		pensamento dela sabe... porque às vezes a gente tem um diário na
233		nossa cabeça... mas a gente não consegue expor isso pra ninguém....
234		e::: ela conseguiu colocar isso no papel... e::: por isso acho que as
235		pessoas buscam tanto esse livro... porque é uma identidade... a gente
236		tem isso na cabeça... mas não consegue expor pra ninguém...
237	César:	um dos últimos livros que eu li... e::: ainda estou lendo... foi <i>Qual é</i>
238		<i>a sua obra?</i> TAMBÉM... eu li o resumo... e... agora eu tô querendo
239		ler o livro completo... e::: acho que ele é dividido em três partes...
240		e::: se não estou enganado... gestão... a liderança... e::: a ética...
250		you tem que descobrir o seu lado pessoal pra você liderar alguém...
251		nem sempre liderar é colocar suas ordens sobre alguém...éh... fazer
252		as pessoas seguir você pelo que você éh... e::: a ética::: éh... você
253		mostrar toda a sua personalidade.. educação de um jeito que você
254		ganhe respeito...
255	César:	e::: acho que é a diferença entre o que é escola indica e o que a gente
256		quer... éh que a escola... às vezes... ela tá muito ligada ao lado
257		acadêmico... o que a gente quer é mais pessoal... assim... por
258		exemplo... você quer ler um livro de aventura que é muito mais
259		ligado ao seu lado infantil... que vai te fazer viajar... e a escola às

260		vezes quer... tipo ali na carteira... você vai ler e vai lembrar que
261		aquilo é acadêmico... que é pra agregar no seu lado... tipo objetivo
262		mesmo pra vida... éh pra agregar na cultura
263	DMS:	está ótimo gente... agora... eu vou falar um pouquinho... não sei se
264		vocês sabem ou se lembram... o Programa Apoio ao Saber foi
265		lançado em 2008... implantado nas escolas da rede pública estadual
266		em 2009... vocês estão lembrados daqueles kits que vocês
267		receberam no Ensino Fundamental?... então... esses kits são do
268		programa Apoio ao Saber... e... o que aconteceu?... em 2009 teve a
269		primeira distribuição... 2010 a segunda... 2011 a terceira... e... 2012
270		e 2013... a quarta distribuição... quando chegou no final do anos de
271		2013... o programa parou... e em 2015... o programa foi suspenso...
272		diz a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que o
273		programa foi suspenso por falta de verba... eu queria que vocês
274		falassem um pouco sobre esse programa... vocês acham
275		importante?... esse programa foi importante pra vocês?
276	Lilian:	eu acho que foi muito importante.. porém tem aqueles períodos...
277		éh... onde os jovens e as crianças não têm tanto interesse.... talvez
278		desenvolver primeiramente esse interesse para depois aplicar...
279		porque é uma coisa onde a gente vê que no final do ano sai todo
280		mundo rasgando caderno... a gente vê livro rasgado... SIM.... “é
281		coisa dada?... ah... então... não tem importância”... então... acho que
282		primeiro aplicar uma... () desenvolver o interesse por eles ((os
283		livros))... e... depois ver quem realmente tem interesse... porque é
284		muito dinheiro gastado pra depois ser jogado... a gente vê aqui na
285		frente da escola mesmo tem livro jogado...
286	César:	hoje com certeza... os livros que eu ganhei na época... se eu
287		soubesse a importância deles.. COM CERTEZA... eu procuraria
288		eles pra ler... MAS... eu não tenho MAIS... Tenho certeza que eu
289		perdi esses livros de forma tola... ENTENDEU?... Esqueci num
290		lugar... não deixei guardado... e algum foi para doação... com
291		certeza hoje eu dou falta desses livros
292	DMS:	então... você lembra de quais livros você recebeu?...

293	César:	lembro
294	DMS:	então é mais ou menos o que a Lilian acabou de colocar né?... não
295		foi dada importância para esses livros no espaço da escola... então...
296		naquele momento... você não viu importância... hoje na terceira
297		série Ensino Médio... você consegue enxergar que se você tivesse
298		com esses livros em casa talvez você quisesse pra ler
299	César:	SIM... quando você trouxe a relação dos livros na folha no nosso
300		último encontro... eu encontrei muitos títulos lá que recebi ()
301	DMS:	é mesmo?
302	César:	hoje... eu procuro... e não vou encontrar
303	DMS:	de quais livros você se lembra?
303	César:	AI... agora eu não vou lembrar deles... eu lembro de ... acho que um
304		do Monteiro Lobato que você colocou lá ((referência à lista de
305		livros que o programa distribuiu))
306	Agatha:	eu lembro de <i>Tristão e Isolda</i>
307	DMS:	<i>Tristão e Isolda?</i> ah... é LINDO
308	Agatha:	<i>A invenção de Hugo Cabret</i>
309	Lilian:	esse livro... ele marcou a minha vida... eu não me lembrava... ()
310		MAS quando a gente viu aquela relação de títulos... a maioria...
311		recordei porque eu li
312	Caio:	EXATAMENTE
313	Lilian:	só que eu não li naquela época... naquela época... eu fiz o quê? “joga
314		aí dentro” e::: ficou guardado... porque a minha mãe... ela... ela é
315		totalmente contra você jogar um livro fora ()
316	Caio:	pode servir pra outra pessoa...
317	Lilian:	pode servir pra outra pessoa... e... aí assim... eu era uma pessoa
318		muito egoísta... não... eu não ia ler... então... ia ficar guardado lá
319	Caio:	mas também não queria que ninguém pegasse
320	Lilian:	é meu... eu ganhei... e::: ficou guardado durante muito tempo...
321		depois que eu despertei o interesse pela leitura... comecei... comecei
322		lendo gibi... depois... eu fui... fui... aumentando os livros... e aí
323		quando cheguei no Hugo Cabret... era uma época que eu estava
324		

325		com muita preguiça de ler... MUITA... o livro era enorme... mais de quinhentas páginas
326	DMS:	ENORME
327	Lilian:	aí...a minha prima... diz “não”... “lê”... “metade do livro é só
328		imagem”... não ia ler tanto... aí eu peguei e comecei a ler... o livro
329		é MARAVILHOSO... quando lançaram o filme... fiquei um pouco
330		decepcionada... mas... o livro.... ele... ele... despertou
331	Caio:	é... o filme comparado ao livro é um lixo... não mostra nada do que
332		você viu
333	Lilian:	é MINÚSCULO () É... aquela coisa de não julgue o livro pela
334		capa...()
335	Caio:	acho que é essa importância do livro
336	Lilian:	() no final do livro chorei... fiquei emocionada... aí... éh... tipo
337		assim... as pessoas... () quando eu terminei o livro... estava lendo
338		no meio da minha rua... EU ESTAVA LENDO O LIVRO NO
339		MEIO DA RUA... os meus amigos diziam “ai... por que ela está
340		chorando gente”?
341	DMS:	que bacana quando isso acontece
342	Lilian:	éh... é UMA COISA... desperta a imaginação... deixa a gente um
343		pouco mais criativo... e::: não deixa a gente naquela coisinha...
344		aquele mundinho pequeno... de que... “ah é livro grande eu não vou
345		ler...” ele... ele meio que tira a gente dessa... dessa... desse
346		mundinho... é desse mundinho aí
347	DMS:	é um espaço só seu
348	Lilian:	éh... é um espaço só seu... é uma coisa assim que eu estou
349		imaginando... tanto que pelo menos comigo... quando eu leio um
350		livro... e imagino uma coisa... é SUPER FANTÁSTICO
351	Caio:	começa a fantasiar tudo
352	Agatha:	sem contar que cada um tem uma interpretação... às vezes eu vou
353		ler e::: eu vou imaginar () algo totalmente diferente...
354	Caio:	a importância do livro é essa... você lê e imagina do seu jeito

355	Lilian:	eu estava ainda no Fundamental I quando começou o programa
356		((Programa de leitura <i>Apoio ao Saber</i>)) ... quando começou?.. foi
357		2008?
358	DMS:	lançado em 2008 e implantado nas escolas em 2009
359	Lilian:	isso... no primeiro... eu tinha 9 anos... estava no primeiro
360		fundamental ainda... era uma criança... lia FÁBULA... essas
361		coisas... ()
362	César:	por trás da fantasia tem a realidade da vida...
363	Lilian:	é VERDADE... o que não acontece no <i>Diário de Anne Frank</i>
364		porque o <i>diário de Anne Frank</i> ... é uma coisa mais::: tipo.. () na
365		sua cara
366	Agatha:	acorda pra vida
367	Lilian:	e assim... eu juro que de uma forma geral... todas as pessoas
368		deveriam ter um diário... assim... não só pra ... porque é legal
369		escrever... não só pra se abrir... quando eu comecei a escrever um
370		diário... eu encontrei uma forma... uma forma de escapar... de poder
371		me libertar... principalmente por conta de problema com família que
372		todo mundo tem... problemas na escola... () essas coisas... e:::
373		assim... eu nunca fui uma pessoa de ter muitos amigos... sempre fui
374		mais reservada... então no diário encontrei uma forma... de tipo me
375		libertar... () no diário... você joga o que você quer e escreve... não
376		importa... vai ficar lá... ()
377	César:	mas naquela hora você se ABRIU... () você ainda guarda?...
378	Lilian:	eu guardei... eu guardo todos os meus diários...
379	César:	você também tem um diário... ((para Caio))
380	Agatha:	é importante hoje um adolescente ter um diário... () quando eu
381		tinha 12 anos... minha mãe () começou a trabalhar fora... eu tive
382		um problema psicológico... eu ficava presa ali... naquele mundo da
383		tristeza... o mundo da raiva... não tinha uma pessoa... () com o
384		diário... ia descontar aquela raiva ali... o que estava sentindo... ia
385		por pra fora...
386	Lilian:	é engraçado... quando a gente vê isso... quando a gente sente isso...
387		faz o quê?... vai escrever no celular... vai escrever no Facebook... a

388		gente vai ver a vida dos outros... o Facebook acaba se tornando o
389		nosso diário...
390	César:	sim... vocês não têm diário... mas têm celular...
391	Lilian:	ah... você posta no facebook... “estou me sentindo triste por isso”...
392		é uma coisa exposta...
393	César:	tem tanta gente olhando...
394	Lilian:	é uma coisa exposta...
395	Valentina:	o engraçado também... é que... às vezes... também a gente gosta de
396		postar só nossas alegrias...
397	Lilian:	exatamente
398	Agatha:	e acaba deixando as tristezas só pra gente...
399	César:	o julgamento é livre...
400	Agatha:	então... se estou feliz... as pessoas só vão falar... “que ÓTIMO”...
401		“ah... consegui um emprego novo”... todo mundo vai falar “NOSSA
402		PARABÉNS”... “QUE LEGAL”... “mais uma conquista”... agora...
403		você não vai postar... briguei com minha mãe... () você não vai
404		postar isso... porque todo mundo vai te julgar... ()
405	Valentina:	é... que... às vezes... ...aquela angústia...
406	Lilian:	...paranoia... eu acho que... assim... a questão do diário... o que foi
407		para o mundo em 1940... hoje está circulando em um espaço que
408		hoje existe uma ferramenta tecnológica que se chama Facebook...
407	Valentina	e se você parar para pensar...
408		eles são praticamente iguais... praticamente iguais...
409		assim...
410	Lilian:	a Anne Frank não teve aquele recurso do Facebook...
411		mas ela tinha o quê?...
412		uma caneta e papel...
413		a gente tem wi-fi...
414	DMS:	conexão e celular...
415	Lilian:	é...
416	César:	no Facebook... a gente vai escrever e vai saber que tem mais gente
417		olhando... no diário... é a sua CONSCIÊNCIA que está ali...
418	Lilian:	é a única diferença...

419	César:	você está falando com você mesmo... você sabe o que está falando...
420	Lilian:	e a Anne Frank estava em uma luta sozinha.... a gente usa... às
421		vezes... o Facebook... “vamos para a greve... para a paralisação”...
422	DMS:	e a literatura?... Ela não pode ajudar?... salvar?...
423	Lilian:	sim... a literatura é a nossa cultura... na verdade... uma coisa que eu
424		acho errada... quando eu falei no começo... os livros são
425		distribuídos... e muitas vezes são jogados... são rasgados... são
426		riscados... () esses livros... era uma coisa que poderia me
427		enriquecer muito... () coisa que todo mundo deveria ter... não só
428		estudante... então... por que não fazer isso para o cidadão e não só
429		para os estudantes?... ver quem tem curiosidade de conhecer
430		também...
431	DMS:	então... esse programa poderia ter sido ampliado para além da
432		escola... não apenas se restringir ao espaço escolar?...
433	César :	eu acho que entra a crítica... () quem distribui esses livros de graça
434		não quer () dos terceiros...
435	Lilian:	é... e sem contar que... como a gente falou... o Facebook é aquele
436		diário mentiroso... só que o Facebook vai até quando?... assim como
437		o Orkut já acabou... e ninguém se lembra mais... o Facebook vai
438		acabar... e a gente pode postar as nossas alegrias?... pode... mas vai
439		chegar uma hora que pode acabar aquilo... e a escrita não... ela é
440		eterna... ela passa por gerações... eu tenho um exemplo que eu faço
441		cartas para o meu namorado... eu faço álbum com foto e cartinha e
442		acho aquilo magnífico... por que?... porque... quem é que para...
443		para revelar uma foto hoje em dia?...
444	Lilian:	agora... quando você ganha uma carta e você lê... ou você ganha um
445		buquê de flores ou qualquer coisa do tipo... até para homem
446		mesmo... você recebe uma carta... eu acho que ele () ...
447	Valentina:	realmente... o meu namorado me deu uma carta... e eu carrego ela
448		na minha carteira...
449	César:	a carta antigamente...
450	Valentina:	porque eu acho muito bonito...
451		

452	César:	eu acho que a carta antigamente era algo tipo... o ápice da
453		comunicação... hoje é tão fácil comunicar um com o outro... que
454		ficou tão básico a carta...
455	Valentina:	agora carta...
456	César:	...só que todo lugar que você vai... você tem um papel e uma
457		caneta... e você pode escrever para quem você quiser...
458	Valentina:	só que tem aquela preocupação... “eu estou escrevendo errado”...
459		“eu vou pegar outra folha então”...
460	César:	uma letra bonita... deixar tudo bonitinho...
461	DMS:	o fato de <i>O Diário de Anne Frank</i> estar circulando hoje na nossa
462		época ainda com força... é por conta dessa escrita que ainda não foi
463		apagada...
464	Lilian:	exatamente... éh... uma coisa que a gente sabe que é uma cultura...
465	César:	aquela linguagem dela ((Anne Frank))...
466	Lilian:	é aquela cultura eternizada... está no papel... está escrito... ela viveu
467		aquilo...
468	César:	saber que foi alguém que daquela época escreveu... e você vê todo
469		mundo lendo... contando ()...
470	Lilian:	e é uma coisa que assim... foi na década de 1940... é minha
471		obrigação passar para a geração que vai vir... porque assim... você
472		não pode morrer sem ler esse livro...
473	César:	de tão interessante...
474	Lilian:	não pode... é crime... isso deveria ser crime...
475	Lilian:	()... eu lembro que quando eu estava... acho que em 2007... estava
476		no segundo ano do Ensino Fundamental... a minha sala... não sei se
477		foram em todas as escolas... ou se foi uma coisa da escola... recebeu
478		um livro com contos... um livro que era bem grosso com contos... e
479		eu fiquei apaixonada por aquele livro... a professora falou para a
480		gente... “olha... vocês vão receber um livro... mas quem não quiser...
481		não pega... vocês só vão pegar se vocês lerem.. porque esse livro eu
482		quero que vocês guardem para mostrar para os netos de vocês”... e
483		eu tenho esse livro guardado no meu guarda-roupa até hoje... porque
484		é um livro de contos... eu acho que tem 200 páginas... só de contos...

485		e são coisas assim maravilhosas... foi nesse tempo que despertou o
486		meu interesse... porque eu chegava em casa... “mãe... lê para
487		mim”... eu pedia para a minha mãe... e aí a minha mãe que só fez
488		até a quarta série... () não tinha muitos conhecimentos... mas o que
489		ela sabia ler ela lia... e o que ela não sabia... ela pedia para os meus
490		irmãos lerem para mim... então... assim... sempre me incentivou... e
491		na época desse projeto... quando começaram a distribuir esses
492		livros... eu lembro que eu estava na terceira ou quarta série... mais
493		ou menos... e eu lembro que eu recebi aquele do Sítio... <i>o Poço do</i>
494		<i>Visconde</i> ... e eu adorava aquele livro... eu li ele três vezes e minha
495		irmã também estava saindo do Ensino Fundamental para ir para o
496		Médio...
497	DMS:	e é do <i>Apoio ao Saber</i> mesmo?... o PNBE também entregou...
498	Agatha:	não... o que ela recebeu é do <i>Apoio ao Saber</i> ...
499	DMS:	<i>Apoio ao Saber</i> ...
500	Lilian:	porque eu lembro que ela chegava com os kitzinhos... com aquelas
501		caixinhas... de papelão...
502	César:	e aquele simbolozinho ()...
503	Agatha:	o mapa do Estado de São Paulo...
504	Lilian:	e aí... ela recebeu vários livros... nos anos que ficaram... ela recebeu
505		todos esses kits... e ela não tinha interesse em nenhum em leitura...
506		então... ela pegava e guardava no guarda-roupa... quando eu tinha
507		uma certa idade... acho que uns dez anos... minha mãe falou “eu
508		acho que vou jogar esses livros fora”... e eu falei... “não... não joga...
509		que eu ainda vou ler eles”... quando eu comecei a pegar interesse...
510		eu já tinha lido todos os livros que ela recebeu...
511		TODOS...
512	DMS:	olha... que bacana...
513	Lilian:	Hugo Cabret... eu já li ele três vezes... no começo do ano... eu
514		terminei de ler ele pela terceira vez... e assim... esse minha irmã
515		pediu para mim esses dias... “você tem aquele livro do Cabret
516		ainda?”... e eu falei “tenho”... aí ela disse... “empresta para o

517		Gabriel para ele ler”... ele viu o filme e adorou... e eu emprestei para
518		ele e ele está lendo...
519	DMS:	ele vai ficar maravilhado com o livro...
520	Lilian:	ele começou a ler... aí assim... tem coisa que ele ainda não sabe... aí
521		ele fala “mãe, o que é isso, eu não estou conseguindo ler essa
522		palavra, lê para mim”... quando ele vai lá em casa... também ele vai
523		com um caderno... e às vezes ele não sabe alguma coisa... e ele “tia,
524		como é que faz isso?”... “o que é isso aqui?”... e não sei... eu acho
525		que se tivesse... se eles não tivessem tirado esse projeto... hoje em
526		dia ia ter mais... ia ser uma cultura mais rica... a cultura seria
527		diferente... no caso... eu uso o meu sobrinho como exemplo... eu
528		estou vendo que ele está desenvolvendo um interesse muito
529		grande... ele chega lá em casa... e ele vai mexer nos meus livros... e
530		ele fica “tia que livro é esse?”... ele ficou encantado com a capa do
531		<i>Ladrão de Raios</i> ...
532	Valentina:	NOSSA... maravilhoso esse livro...
533	Lilian:	só que ele ainda não consegue ter um entendimento... ()
534	César:	eu acho que essa campanha do “Apoio ao Saber”... por exemplo...
535		igual ela ((referência a Lilian)) falou... no Ensino Fundamental a
536		gente ganha... mas não tem interesse pelos títulos...
537	Valentina:	quando a gente vai ficando mais velho...
538	César:	se a gente ganha no Ensino Médio... a gente perde para a rotina...
539		porque a gente tem o interesse de ler... mas não tem o tempo... o
540		mais importante para a gente é não repetir na escola...
541	DMS:	é importante você colocar isso em discussão...
542	César:	talvez se a escola... sei lá... um plano de estudos que tivesse uma
543		hora para a gente ler um livro...
544	Valentina	é... assim... é porque eu lembro que eu estava na quinta série e tinha
545		aula de literatura... éh... eu adorava essas aulas...
546	César:	nas aulas de português... eu acho que tinha que ter um projeto assim
547		de leitura... ao invés das aulas ()... assim... só teoria... só
548		gramática... a gente só pega texto... além da gramática... é muito
549		enriquecedor você pegar o livro e ler... eu acho que é muito

550		importante isso... e desenvolveria muito a habilidade das pessoas de
551		leitura... assim... isso vai fazer a pessoa ter mais interesse na
552		leitura... vai fazer a pessoa ser mais curiosa... buscar mais coisas...
553		querer aprender mais... e correr atrás mesmo do que ela queria...
554	DMS:	os professores apoiaram o Programa <i>Apoio ao Saber</i> ?...
555	Lilian:	com certeza... não importa se o professor... se ele é de matemática... se vai ter um probleminha de matemática... você tem que ler para conseguir resolver... então... todos eles apoiam a leitura....
556	DMS:	os professores apoiaram esse programa?... vocês sentiram eles
557		participarem?...
558	Lilian:	eu lembro que na época... quem entregou... eu estava tendo aula de
559		literatura na escola e a professora era uma bruxa... literalmente... eu
560		lembro... eu não tiro aquela professora da cabeça... sinceramente,
561		toda vez que eu pego um livro... eu lembro daquela professora... ela
562		ficava no pé da gente para ler... e eu lembro que ela levou um livro
563		para a gente ler e o nome do livro era <i>O leão da noite estrelada</i> ...
564		era uma historinha de um bichinho que fugia do circo... e::: gente...
565		eu fiquei apaixonada por aquele livro... tanto é que no final do ano...
566		ela me deu o livro de presente... ela recolheu de todo mundo... e ela
567		falou para mim... “fica para você... eu vi que você amou”...
568	DMS:	e ela ainda é bruxa para você?...
569	César:	nossa... está vendo como o mundo dá voltas?... ((risos))
570	Lilian:	só que no caso... ela talvez por ser professora de literatura também...
571		mas ela queria muito... ela falava para a gente “na próxima aula
572		vocês vão ler o livro... que a gente vai até tal página”... e todo
573		mundo... chegava o dia... e todo mundo estava com o livro... não é
574		como hoje que o professor fala... “traz o livro para a gente fazer
575		toda a atividade”... e ninguém está com o livro na sala...
576	DMS:	Isso foi no Ensino Fundamental?...
577	Lilian:	no Fundamental...
578	César:	então... mais interessante é que se você ler sozinho você não vai
579		conseguir... você vai se distrair muito... só que quando você está
580		lendo perto de outras pessoas que estão te acompanhando com uma

581		leitura diferente... você acaba se concentrando mais... e tendo mais
582		interesse...
583	César:	mas eu achei muito interessante...
584		por exemplo... a atitude dela... se você tem um livro para ler... você
585		pode trazer...
586	Lilian:	sim... compartilhar com quem está ali... eu sou o tipo de pessoa que
587		quando eu começo a ler... eu entro no mundo do livro... eu li um
588		livro do Walcyr Carrasco chamado <i>Juntos para sempre</i> ... eles
589		souberam que se conheciam... mas a menina sentiu medo do rapaz...
590		porque antigamente ele se apaixonou por ela... mas foi o causador
591		da morte da mãe dela... então... assim... eu lembro que a minha mãe
592		estava no quarto e me chamava e eu estava lá no livro... e ela me
593		chamava e eu lá no livro... ela tinha que vir me sacudir para sair...
594		“o que foi?... está falando comigo?”...
595		e eu... assim... se eu estou no ônibus... eu tenho muito a mania de
596		passar do ponto por causa de livro... eu estou lendo... fico ali dentro
597		do livro... e quando eu olho... eu já passei do lugar...
598	DMS:	acho que todos vocês tem uma história de vivência de leitura... são
599		leitores...
600	Lilian:	minha irmã me incentivou muito... “olha... lê esse livro... ele é
601		legal”... “pega emprestado”... e eu lia... e eu ia lá e comprava porque
602		eu queria ler de novo... eu queria ele para mim... e até hoje eu faço
603		isso... eu leio algum livro em algum lugar... e::: eu já cheguei a
604		pegar livros na biblioteca... eu lia romances... aventuras... eu lia e
605		depois eu procurava para comprar porque eu queria deixar ele ali...
606		porque eu pensava “um dia eu posso precisar ler ele de novo”...
607		então... é uma questão de que se os professores.... como ele falou...
608		se tirassem um certo tempo... “olha, semana que vem... vamos fazer
609		um momento assim... cada um traz uma coisa que gosta... a gente
610		vai ler... vai discutir... igual no Fundamental que tinha um grupo de
611		leitura também... todo mundo ia na biblioteca... todo mundo pegava
612		um livro que se interessasse e lia... na outra semana... vinha e falava
613		o que tinha entendido do livro... o que gostava...

614		na matéria de artes... a gente aprende a fazer desenho... o nosso
615		desenho assim... pode ser uma obra de arte?... pode... mas tem tanta
616		obra de arte conhecida... e a gente não conhece essa cultura... tem o
617		quadro o <i>O Grito</i> ... aquele quadro tem uma história atrás do
618		quadro... pouquíssima gente conhece... a gente não sabe a história
619		do autor... a gente não sabe a história do momento em que foi
620		passado... não sabe porque o autor retratou aquilo... então... por que
621		não conhecer mais sobre esse tipo de arte... esse tipo de cultura...
622		e... na hora... a gente só fica desenhando coisas que...
623	DMS:	reproduzindo?...
624	Lilian:	sim... fica reproduzindo... se a professora não vê que existem outros
625		tipos de artes... assim... eu acredito que esse projeto do <i>Apoio ao</i>
626		<i>Saber</i> deveria sim continuar... é difícil?... sim... é... mas a gente
627		gasta dinheiro com apostila... com livro... com coisas que eu não
628		julgo que sejam fracos... mas a maioria dos professores não usam...
629		ao invés de eles fazerem isso... eles investem na leitura... porque...
630		assim... eu acho que é uma junção... é a gente junto com o professor
632		e junto com o familiar... em casa a mãe influencia a criança ou o
633		adolescente a ler... e na escola... o professor incentiva também...
634		assim... se o professor chegar uma semana assim... para a criança
635		mesmo... do segundo ano do Fundamental... a criança já está
636		aprendendo a ler... já pode pegar um livro de fábulas um pouquinho
637		mais grosso... sentar e ler... ou a professora mesmo ler para as
638		crianças... no geral... fazer um resuminho do que você entendeu do
639		texto ou faz um desenho...
640	César:	é... nessa fase... está desenvolvendo a linguagem...
641	Lilian:	uma coisa muito bonita...
642		eu acho que a mudança do Ensino Médio...
643	César:	Ensino médio?...
644	Lilian:	a transição do fundamental para o médio... ()... e talvez a transição
645		do pai... a criação que o pai teve.. igual a Ágatha falou... se eu falar...
646		meus avós... eu vou falar assim para eles... “Segunda guerra
647		mundial”... eles vão saber o que aconteceu... mas eles não sabem o

648		que é... o que foi passado ali... entendeu?... o conhecimento deles é
649		muito básico... pouca leitura... ()...
650	DMS:	falta literatura?...
651	Lilian:	assim... como você falou... da transição do Fundamental para o
652		Ensino Médio... eu acho que o problema todo começa no primeiro
653		Fundamental... lá no primeiro Fundamental é aquela coisa infantil...
654		livrinhos e tal... aí o que você faz?... você sai da quarta série... vai
655		para a quinta série... que é o sexto ano... e a partir daí você já fica
656		um pouquinho... já é uma coisa diferente... porque... na quarta
657		série... é uma professora para todas as matérias... na quinta série...
658		você já entra com oito professores diferentes... e::: assim... é uma
659		coisa que é para você amadurecer... só que a partir do momento que
660		você está na quinta série... você já não é mais uma criança... você já
661		está entrando na adolescência... o professor... nessa época... você já
662		tem que ter na sua cabeça “eu tenho que ser um leitor”... e a partir
663		daí... eu acredito que... assim... se a gente não desenvolver a vontade
664		de ler... ninguém vai fazer isso pela gente... mas... eu acho também
665		que o problema é a organização... porque às vezes é o momento que
666		a gente está meio perdido... está tentando se encontrar... e se não
667		tem organização... quem nos passa a informação?... então... para a
668		gente... vai ficar super confuso... uma coisa que começa tem que
669		seguir com aquela organização até chegar em um objetivo...
670	DMS:	como no caso do Programa <i>Apoio ao Saber</i> ?...
671	Lilian:	sim... qual é o objetivo dele?...
672	DMS:	parou... ((referindo-se à suspensão do programa)) e vocês não
673		sentiram qual foi a finalidade?...
674	Lilian:	eu sinto muita falta dele...
675	Valentina:	eu acho que também falta iniciativa... porque hoje em dia eu falo
676		pela nossa sala... a maioria tem o que?... de 16 a 20 anos... está muito
677		cômodo... MUITO CÔMODO...
678		então... assim... ali a gente vê uma falta de interesse... uma falta de
679		iniciativa... por exemplo... estava sem professor de história... teve
680		um dia na aula que eu e ela ((para Lilian)) comentando... eu peguei

681		e falei em voz alta... “A GENTE DEVERIA”... () porque a gente
682		só teve três aulas de História até agora... e eu falei para ela “deveria
683		descer lá na coordenação e cobrar uma posição deles”... o pessoal
684		lá do fundo virou para a gente e falou “vão vocês... se vocês estão
685		incomodados... a gente não está”... então... o que eu falo sobre a
686		juventude... a maioria da juventude de hoje em dia acostumou a ser
687		acomodada... tipo assim... se você dá isso para ele... ele pega... se
688		não dá... ele não corre atrás...
689	DMS:	faz diferença você conversar com alguém que lê... com alguém que
690		gosta de ler?... tem essa diferença?... o jovem que não pega no livro
691		para ler é diferente?... ele também tem problemas... não é que ele
692		seja diferente... é que ele não tem apoio na leitura... aquele espaço
693		que é só dele... espaço que ele vai compartilhar a dor dele... então...
694		o que acontece?... ele vai buscar isso de outra forma... ele vai buscar
695		no mundo...
696	Valentina:	é aí que é a hora que o governo chega para a gente... e fala assim...
697		“mas eu apoiei vocês”... espera aí... em que momento vocês
698		apoiaram?... vocês entregaram para a gente... porque para eles é
699		isso... é dinheiro em papel... com coisas escritas ()... então... tem
700		aquela parte da interpretação... o livro vai ser nosso () agora para
701		o governo é o que?... é só um livro que eu vou dar...
702	César:	falar que eu estou dando dinheiro para as pessoas...
703	Lilian:	vocês pegaram a época na prova da Profitec, acho que vocês não...
704		foi em 2014 quando eu entrei aqui ((escola 1))... foi na época em
705		que eu entrei... duas semanas depois teve a prova da Profitec... que
706		era a redação... eles vieram... explicaram para a gente que era uma
707		redação e tudo mais... eu lembro que todo mundo estava fazendo a
708		redação por fazer... aí... eu não lembro qual era o tema... eu sei que
709		eu li o tema... e eu fiquei assim... “o que eu vou escrever?”... e eu
710		comecei a pensar... todo mundo tinha terminado a redação e eu
711		estava lá escrevendo... eu tirei segundo lugar na prova...
712	DMS:	PARABÉNS...

713	Lilian:	na prova da Profitec DE REDAÇÃO... e eu vi aquilo assim... todo
714		mundo estava fazendo por fazer... tipo... não sabe qual a
715		finalidade... eu acho que foi mais ou menos isso... (Referindo-se à
716		distribuição dos kits do Programa <i>Apoio ao Saber</i>)...
717	Lilian:	o que era?... eles não explicaram o que era... eles só chegaram e
718		falaram “toma e faz”... esse livro é para você ler... sim... foi o caso
719		do programa... eu acho que também por isso não teve tanto
720		interesse... porque eles chegaram e falaram “toma e lê”... mas...
721		tipo... “olha... esse é um programa... a gente está incentivando vocês
722		com uma leitura que vai ajudar vocês... e se vocês precisarem
723		prestar um vestibular... mas não... eles só entregaram... só jogaram
724		para a gente... o governo faz isso com a gente... ele dá alguma coisa
725		para a gente?... dá... só que ele joga para a gente... “eu estou
726		jogando”... “você pega e descobre o que você vai fazer com isso”...
727		foi o caso dessa prova... eu vi isso... porque eles faziam isso...
728		chegaram com um papel... “olha... isso é uma redação e vocês vão
729		fazer”... e entregaram para a gente... e o pessoal na hora já começou
730		a escrever e terminaram e entregaram... pergunta se alguém se
731		interessou... tanto é que como eu fiquei sabendo que eu tinha
732		passado na prova... porque ligaram para a minha casa... porque aqui
733		na escola eles não deram o resultado para a gente... e aí depois de
734		um tempo eu fui perguntar para a professora de matemática... “você
735		quer saber a sua nota?”... “quer saber a porcentagem que você
736		teve?”... e eu falei “NÃO”... eu só quero saber e cobrar o resultado
737		porque já me ligaram falando... e ela “você já ficou sabendo?”...
738		então... eu acho assim... nesse caso... até a professora estava meio
739		assim...
740	César:	segundo lugar... PARABÉNS... Se tivesse parabenizado ela na sala,
741		talvez os outros alunos vissem como é importante...
742	DMS:	vocês acham que o professor também ficou sem saber a finalidade
743		do Programa <i>Apoio ao Saber</i> ? ...

744	Lilian:	eu acredito que sim... foi o que eu falei antes... todo o professor
745		incentiva a leitura... só que até eles mesmo não estavam esperando
746		essa reação do governo... “ué, livros?”...
747	César:	o conhecimento... eu acho que ele deveria ser o nosso espelho...
748	DMS:	essa discussão está trazendo questões importantes sobre o programa
749		de leitura do governo...
750	César:	... a gente ainda acha que vai ter resultados... eu tenho certeza...
751		você tem que receber a resposta... ((referindo-se ao resultado desta
752		pesquisa))... é muito importante mesmo...
753	Agatha:	que maravilha... pode ver que tem alunos na escola ainda... até o
754		final desse ano eu quero receber...
755	DMS:	acredito que não... porque o programa foi suspenso...
756	César:	é igual eu falei... eu acho que é para as próximas gerações...
757		irmãos... sobrinhos... filhos... ((risos))...
758	Lilian:	o meu filho vai ler um desses livros... eu vou saber que... o que a
759		gente está tentando fazer aqui teve algum resultado...
760	DMS:	já é alguma coisa... gente... eu não esperava tudo isso nessa
761		entrevista... eu esperava ser uma coisa bem simples... mas a
762		discussão trouxe experiências muito ricas... tem alguém que queira
763		colocar mais alguma coisa?...
764	Caio:	eu quero...
765	DMS:	pode falar Caio...
766	Caio:	eu só queria falar que mesmo sem esses programas... todas as
767		escolas têm bibliotecas... e a biblioteca aqui da escola é muito
768		grande... muito boa... eu entrei lá hoje para pegar um livro... e eu
769		falei “meu... olha o tanto de livros que têm aqui”... eu falei para a
770		bibliotecária que eles não são aproveitados... ela perguntou “que
771		professora pediu esse livro?”... e eu falei “nenhuma professora
772		pediu”... “eu peguei porque eu estou estudando para o vestibular”...
773	DMS:	ela ficou impressionada com isso?...
774	Caio:	fora a biblioteca física tem a digital... você pode baixar livros...

775	Lilian:	exatamente... a gente tem muito recurso... só que isso não é passado
776		para a gente... a gente tem a biblioteca aqui de Santo André que é
777		maravilhosa...
778	César:	nossa... é GIGANTE...
779	Lilian:	you não vai querer um livro que não tenha lá...
780	César:	de graça...
781	Lilian:	de GRAÇA... Você vai lá e faz um cadastro... só que é assim... é o
782		que você falou... está cômodo... tem na internet... tem que baixar...
783		tirar print...
784	César:	PDF... eu acho que a tecnologia fez isso com a gente... está tudo
785		muito fácil e cortou distâncias... se eu ainda não tenho o costume...
786		eu vou olhar alguém fazer... e eu vou aderir para a minha vida
787		aquele costume... e eu vou ficar acomodado de qualquer jeito...
788		estamos cercados disso...
789	DMS:	é uma cultura...
790	Lilian:	é uma coisa que nos torna acomodados...as pessoas ultimamente
791		não vão atrás... eu descobri esses dias que tinha biblioteca de Santo
792		André... GENTE... esses dias... eu não estou brincando... eu estava
793		em casa... eu estou estudando para os vestibulares... e eu falei... “tia
794		não está dando para estudar aqui em casa”... “eu só estou com um
795		celular desse tamanhinho... não dá para abrir nada aqui... eu estou
796		ficando desesperada”... e aí ela “está fazendo o que aqui ainda que
797		não foi para a biblioteca de Santo André?”... e eu “biblioteca de
798		Santo André?”... “éh...” “ué”... “o que estou fazendo aqui e não
799		estou lá”... aí ela falou “vai lá menina... você faz a sua carteirinha...
800		lá tem livros... lá o que você pegar para ler pode tirar xerox das
801		apostilas”... ela falou que tinham apostilas voltadas para você
802		aprender as coisas... eu acho que o programa em si é uma coisa
803		boa... só que ele não foi divulgado... ele não foi passado para as
804		pessoas antes de ser entregue... ele foi jogado na nossa cara...
805	César:	éh... se isso tivesse sido... divulgado...
806	Lilian:	divulgado... assim... eu acredito que eles... () na televisão... por que
807		eles não divulgaram o projeto?...

808	DMS:	o projeto foi pouco divulgado na opinião de vocês?...
809	César:	eu acho que podia...
810	Lilian:	é por que a gente era criança... mas... assim... eu não acredito que...
811		eu não acredito que o governo vá fazer isso e deixar oculto...
812		porque... assim... as coisas que eles fazem de errado até a gente...
813		fala a verdade... o que a gente faz de errado a gente quer deixar
814		oculto... e o que a gente faz certo a gente quer falar para o mundo
815		inteiro... eu não acredito... eu era criança... e eu não lembro se eu vi
816		na televisão... se eu vi em algum jornal... eu não sei... eu acho que
817		se eu chegar e perguntar para a minha mãe... ela vai falar “eu devo
818		ter visto”... só que é uma coisa... não foi informado para as
819		crianças... foi informado para os adultos... porque os adultos é que
820		votam... os adultos é que vão atrás de política... a gente era criança...
821	DMS:	e vocês são o alvo do programa...
822	Lilian:	o ALVO... não fomos atingidos... não fomos atingidos
823		exatamente...

ENTREVISTA 2 (ESCOLA ESTADUAL 1)

Entrevistados: 2 estudantes de 3ª série do Ensino Médio (período noturno)

Tempo de gravação: 21 minutos e 7 segundos

Data da entrevista: 22 de maio de 2017

1	DMS:	para começar... vou contar um pouco da minha história de leitura
2		como forma de incentivar vocês a falarem sobre suas histórias de
3		vida e de leitura... minha vizinha tinha uma biblioteca imensa na
4		casa dela... MARAVILHOSA... com tudo que vocês possam
5		imaginar... na época... eu tinha 14 anos... não tinha o hábito de
6		leitura... conhecia apenas a série Vagalume da Editora Ática... um
7		dia ela deu um livro para ler... <i>O apanhador no campo de centeio</i> ,
8		de J. D. Salinger... me apaixonei por aquilo e nunca mais parei de
9		ler... começou aos 14 anos... começou com a biblioteca de uma
10		vizinha que fez o curso de letras na Universidade de São Paulo...
11		não comprava livros... porque minha família não tinha essa coisa...
12		“vamos comprar”... não tinha isso... falei um pouco de mim... queria
13		que vocês falassem um pouco de vocês... quero que vocês falem o
14		nome de vocês... depois a idade... e um pouco da história de leitura...
15		sobre a família... se é daqui... de algum lugar...
16	Luiza:	meu nome é Luiza... tenho 17 anos... quando era pequena sempre
17		gostei muito de ler... minha avó é professora... minha mãe também...
18		ela fez magistério... começou engenharia química... e pela paixão
19		por matemática... começou a dar aula... ela sempre gostou muito de
20		português... de ler... minha avó também sempre incentivou esse
21		lado dela... e acabou passando de mãe para filha... foi passando de
22		geração em geração... então... quando eu era pequena... minha mãe
23		lia muito... eu gostava muito de ler... comecei no gibi... com 7
24		anos... eu já era alfabetizada... menos de 7... porque 7 anos já se
25		alfabetiza normal... eu lia normal até meus 14 anos... quando
26		cheguei nos 14 anos... parei um pouco de ler... abandonei a leitura...
27		éh... eu parei a leitura quando estava na oitava série... sétima série...
28		e agora estou voltando a ler... porque estou fazendo curso técnico
29		em arte dramática... então... voltou a despertar a paixão pela
30		leitura... porque tem que ler... tem a história... tem tudo para você
31		ler... e por isso eu voltei a ler... GOSTO MUITO... acho que a leitura
32		em si... quem lê sabe muita coisa... pode até não ter conhecimento
33		nenhum... pegar um livro e ler... entender o que está lendo... acho
34		

35		que a pessoa... para mim já basta... sabe?... a pessoa já tem o conhecimento dela...
36	DMS:	perfeito... concordo com você...
37	Maria:	eu sou Maria... tenho 17 anos... minha mãe é costureira e meu pai é
38		caminhoneiro... meu pai chegou a terminar a escola... minha mãe
39		não... ela morava no interior do Paraná... foi só até a oitava série...
40		nunca gostou de ler... não gosta de ler... e até os meus 14 anos de
41		idade... eu também não gostava de ler... não lia nada... lia na escola
42		obrigada... porque a professora dizia “lê porque a gente vai ter que
43		apresentar”... aí eu lia... mas eu tinha uma amiga que gostava muito
44		de ler... e aí ela foi me indicando alguns livros... fui começando a
45		ler... mas agora dei uma pausa... mas... adoro ler... gosto muito de
46		ler livro no papel... de estar com o livro na mão... só que eu tenho
47		muito ciúmes dos meus livros... então... agora... só leio em PDF...
48		leio mais em PDF do que no papel... mas gosto muito de ler... você
49		vai para outro mundo... e é uma coisa surreal... quando você está
50		lendo... você se perde no tempo... é realmente maravilhoso... gosto
51		bastante...
52	DMS:	muito bom... gostei de seu depoimento... então... eu vou agora para
53		as perguntas mais voltadas para a questão do Programa <i>Apoio ao</i>
54		<i>Saber</i> do Governo do estado de São Paulo... você pode falar um
55		pouco, Luiza, como foi sua experiência com a leitura... com o livro
56		<i>O diário de Anne Frank</i> ... o que te levou a ler esse livro?... o que
57		você gostou nesse livro?... o que ficou pra você da leitura de <i>O</i>
58		<i>diário de Anne Frank</i> ?... e se você puder falar... a questão do diário
59		((referindo-se ao gênero diário)) é importante para vocês mesmo
60		hoje no mundo contemporâneo?...
61	Luiza:	então... eu gosto de ler... mas tenho meus tipos de livros preferidos
62		de história... eu sou totalmente apaixonada pela Segunda Guerra
63		Mundial... acho a história INCRÍVEL... e quando a professora falou
64		que ia ter prova de alguns livros... eu fui na biblioteca da escola... e
65		a tia falou assim “já que você gosta de ler... leia <i>O diário de Anne</i>
66		<i>Frank</i> ”... eu falei “tá... né... vamos ler”... na hora que eu vi... falei

67		“livro grande... MEU DEUS”... só que quando você vai lendo...
68		você vai se apaixonando... acho incrível a história dela
69		escrevendo... relatando o dia... sabe... como que foi... depois esse
70		diário sendo publicado pelo pai... acho INCRÍVEL...
71	DMS:	essa história dela é envolvente... a gente se emociona...
72	Maria:	e qualquer história... ((referente à Segunda Guerra Mundial))... está
73		envolvida... independente de que livro for... sempre dão um jeito de
74		citar... sempre...
75	Luiza:	é porque acho que é a história mais marcante... o que ficou... porque
76		ela existiu... e se a pessoa fala pra mim... “Segunda Guerra
77		mundial”... eu penso Anne Frank...
78	Maria:	e ela era uma criança... a gente faz o maior drama com probleminhas
79		adolescentes... e ela era só uma criança... e estava passando por tudo
80		aquilo...
81	DMS:	e você acha que tem uma identidade com Anne Frank?... o livro foi
82		escrito na década de 1940... nós estamos em 2017... há um longo
83		tempo que distancia os jovens da jovem Anne Frank... o que
84		aproxima vocês?... o que você acha que aproxima vocês dessa
85		garota que foi a Anne Frank?...
86	Luiza:	eu acho que ela é um exemplo ((referindo-se a Anne Frank))... ()...
87		porque hoje em dia os jovens são muito perdidos... e mesmo com
88		tudo que ela estava passando... ela estava tentando encarar de uma
89		forma positiva... tentando procurar uma coisa... uma válvula de
90		escape... e::: hoje em dia... os jovens... qualquer probleminha... vão
91		para as drogas... se perdem... falam “ah... vou me matar... porque
92		minha vida está assim”... sendo que tudo que ela queria era a vida...
93		e... ela estava lutando por isso... desde o princípio...
94	Maria:	porque seria muito mais fácil para ela se entregar...
95	Luiza:	como muitos fazem...
96	Maria:	EXATAMENTE... Foi mais ou menos 2 anos que ficaram
97		fugindo... e... ela não desistiu da vida dela... porque ela poderia
98		simplesmente abandonar... “Não... não tenho mais chance... vou me
99		

100		entregar”... e... não foi o que ela fez... ela lutou durante esse tempo... pela vida dela...
101	Luiza:	não só pela dela... como da família...
102	Maria:	acho que não tem nada a ver com os jovens de hoje em dia... porque
103		envolve até fé... porque ela tinha fé... e ela não desistiu disso... ela
104		foi firme na decisão dela... que era fugir de uma forma ou de outra...
105		tentar sobreviver...
106	DMS:	é um livro muito procurado pelos jovens hoje... foi o livro mais lido
107		pelos alunos da escola pública em 2014... como você vê isso?... por
108		que há um interesse por esse livro?...
109	Luiza:	eu falo por mim... porque eu gosto muito da história da Primeira e
110		da Segunda Guerra Mundial... então... eu acho que as pessoas
111		procuram ler esse livro para ter um entendimento sobre a guerra
112		também... é sobre isso... a vida dela na guerra...
113	Maria:	o drama chama muito a atenção também... porque eu sou viciada
114		em livro triste... gosto muito de livro triste... então... acho que o
115		drama chama muito a atenção... principalmente dos jovens...
116	DMS:	tem alguma frase da Anne Frank... no livro... que te marcou?...
117	Luiza:	tem algumas... mas não lembro...
118	DMS:	vocês... na época assistiram <i>A culpa é das estrelas</i> ?...
119	Luiza:	sim...
120	Maria:	sim...
121	DMS:	quando vocês assistiram... já tinham lido o livro?...
122	Maria:	eu li o livro primeiro...
123	Maria:	tanto que achei o filme diferente...
124	Luiza:	eu li o livro depois... sempre tem alguma coisa diferente...
125	Maria:	mas achei o livro mais impactante...
126	DMS:	muitos leitores de Anne Frank descobriram a história dela por meio
127		do filme <i>A culpa é das estrelas</i> ... o autor cita bastante... bom... vocês
128		já falaram sobre isso... mas eu queria insistir... de repente vem algo
129		que vocês não lembraram... eu sei que vocês duas já falaram muito
130		bem sobre isso aqui... mas eu vou repetir a pergunta... que tipo de
131		obra literária você escolhe para ler como leitura pessoal?... que tipo

132		de obra atrai vocês... por que tal obra ((escolhida pelo entrevistado))
133		é importante para vocês?... Que identificação vocês conseguem ter
134		com essa obra?... eu preferia até que vocês falassem de algo que
135		leram há pouco tempo...
136	Luiza:	eu gosto bastante de drama e romance... leio mais leitura estrangeira
137		do que nacional... mas eu gosto bastante de livro triste... GOSTO
138		MUITO... um que eu li... que me marcou bastante é <i>Matando</i>
139		<i>borboletas</i> ... ele é um jovem sociopata... então você passa o livro
140		todo achando que um dia ele vai acordar... e vai virar para a menina,
141		e vai falar “MEUS DEUS”... “eu amo ela... sinto algo por ela”...
142		mas isso não acontece... porque o livro todo envolve uma doença
143		que existe... e por ser um livro... a gente sempre imagina uma coisa
144		fictícia... e uma hora ele realmente vai se tocar que gosta dela...
145		então você passa o livro todo numa agonia... e aí no final não
146		acontece... no final... ele acaba morrendo porque tem leucemia... e
147		você passa o livro todo numa agonia... e eu gosto de livro assim...
148		gosto de livro que você vai para um mundo paralelo... porém ele
149		traz um quê do mundo real... não só da parte fictícia...
150	DMS:	entendo...
151	Maria:	eu gosto mais de biografias... eu gosto de biografias e de histórias...
152		ela ((para a amiga)) me zoa porque eu gosto de ler qualquer tipo de
153		biografia... e gosto de coisas que criticam a nossa realidade... eu leio
154		muito as peças de teatro... e a que mais me marcou foi <i>O abajur</i>
155		<i>lilás</i> ... de Plínio Marcos... é uma peça... um texto... acaba sendo um
156		livro... porque são tantas... que me comove muito a história
157		daquelas prostitutas que estão ali... e não porque elas querem... mas
158		porque precisam... eu gosto de livros que criticam a realidade
159		mesmo que de uma forma indireta... então... acabo gostando de
160		biografias... coisas mais reais que pegam... que pesam na nossa
161		vida... pelo menos na minha vida pesa demais...
162	Luiza:	De todo livro, na verdade, a gente tira um ensinamento, mesmo
		sendo sobre ficção científica, alguma parte do livro você vai parar

		e pensar: “Poxa, eu posso acrescentar isso na minha vida!”. Ele sempre traz um ensinamento, uma reflexão.
163 164 165 166	DMS:	e:: às vezes... diz algo com palavras... um sentimento que você não consegue identificar em você... e você identifica no livro depois... “isso que eu vivo... que eu enfrento na vida... essa minha dificuldade... é isso... “ESTÁ AQUI”...
167	Luiza:	uma frase pode mudar o rumo de muitas coisas...
168 169	DMS:	sim... eu queria que vocês falassem um pouco sobre a leitura literária que vocês têm contato na escola...
170 171 172 173	Maria:	eu acho que se torna difícil a gente ler as leituras que são indicadas pela escola no Ensino Médio... porque você tem que ler... é obrigada... se você quer passar em alguma faculdade... até no ENEM...
174 175 176 177 178 179 180 181	Luiza:	principalmente no Médio... é uma cobrança maior sobre livros que a gente não tem interesse... o linguajar é diferente... a gente fica meio “ah.. meu Deus... que coisa difícil”... as histórias para a gente têm um linguajar difícil... a gente lê só passando o olho nas palavras... não lê com vontade de quando a gente está com o livro que a gente gosta... então... às vezes... a gente lê e não entende nada... a história fica chata... sempre essa questão... pelo menos para mim...
182 183 184	Maria:	para mim... também... como chama aquele livro que a gente leu?... a sala inteira teve que ler... eu reli o primeiro capítulo umas três vezes...
185	Luiza:	<i>A cidade e as serras? ...</i>
186 187 188	Maria:	<i>A cidade e as serras...</i> e olha que eu acho que não é um dos mais difíceis... mas... eu tive que reler o primeiro capítulo umas três... quatro vezes... e não terminei de ler o livro...
189 190	Luiza:	no Ensino Médio todo... ninguém leu o livro... nem aquela pessoa que amava ler... não conseguiu...
191	Maria:	é até TRISTE...
192 193	DMS:	por que vocês acham que foi difícil fazer a leitura desse livro?... o que vocês acham que dificulta na leitura de um livro como esse?...

194	Maria:	eu acho que a leitura... a forma que o livro é escrito... e por ser
195		antigo... quer dizer... histórias antigas... acabam não dando muito
196		interesse... por mais que a leitura de algum livro que seja do meu
197		interesse seja difícil... eu vou buscar significado... mas por não fazer
198		parte do meu interesse literário... eu acabo nem tentando me
199		esforçar para ler um livro desse...
200	DMS:	bom... gente... eu queria que vocês falassem um pouquinho sobre o
201		Programa <i>Apoio ao Saber</i> ... falassem sobre a iniciativa do governo
202		de ter promovido esse programa nas escolas públicas?... não sei se
203		vocês sabem que o programa foi suspenso... vocês acham que ele
204		poderia retornar?... o que foi importante?... o que foi positivo e o
205		que foi negativo?...
206	Luiza:	eu gostava bastante do programa... inclusive tenho meus livros... <i>A</i>
207		<i>droga da obediência</i> ... que a gente leu quando a professora falou
208		assim... “vocês têm que ler”... era uma febre na escola... todo mundo
209		lia... comentando e querendo saber o final... e::: eu acho importante
210		realmente ter... a questão é no Ensino Médio... envolve muitos
211		livros mais complexos... agora no Fundamental... eu acho que tem
212		livros que os jovens têm mais interesse... quando tinha <i>A droga da</i>
213		<i>obediência</i> ... era uma febre na escola... e eu acho muito importante
214		ter... até no Médio... porque tem muita gente que dá a desculpa que
215		não tem o livro... que é desnecessário... porque tem biblioteca... tem
216		celular hoje em dia... mas eu acho muito importante ter... mas ao
217		mesmo tempo rola muito a questão do aluno em si... porque tem uns
218		que não valorizam isso nem um pouco...
219	DMS:	lançado em 2008... implantado em 2009... a última distribuição foi
220		até 2013... na verdade... encerrou-se em 2014... e 2015...
221		oficialmente suspenso...
222	Maria:	eu entrei na escola pública entre 2011... 2012... e a partir daí... como
223		foi encerrado em 2015... estamos em 2017... eu só recebi livros
224		desse programa uma vez... que foi na sétima série... depois disso...
225		nem sabia... para mim... foi um ano especial que o governo tinha
226		entregado livro para os alunos... eu imagino que... assim como eu

227		também não recebi... muitas pessoas também não receberam...
228		então... os livros talvez não chegaram em todas as pessoas... não
229		conseguiram atingir tantas pessoas para a leitura do livro...
230	Luiza:	fora que as pessoas não têm noção da proporção que é isso... do
231		trabalho... de como funciona... o quanto é gasto... não tem noção...
232		para eles... é só um agradinho do governo... “PRONTO
233		ACABOU”... “você ganhou o livro”... “está aí”... “o governo está
234		fazendo alguma coisa por você”... eles não têm noção do que está
235		por trás disso...

ENTREVISTA 3 (ESCOLA ESTADUAL 2)

Entrevistados: 4 estudantes de 3ª série do Ensino Médio (período noturno)

Tempo de gravação: 21 minutos e 04 segundos

Data da entrevista: 25 de maio de 2017

1	Carla:	meu nome é Carla... tenho 17 anos... meus pais trabalham em
2		empresa... minha mãe é gerente de uma empresa... meu pai trabalha
3		em máquina... e a minha história com leitura começou quando eu
4		tinha 10 anos para 11 anos... minha professora indicou <i>Dom</i>
5		<i>Casmurro</i> ... a escola não fornecia o livro... você tinha que pagar
6		para ler... mas eu li <i>Dom Casmurro</i> ... e acabei me apaixonando pela
7		leitura.... e a partir daquele momento... daquele ano... comecei a ler
8		tudo que vinha pela frente... porque acho que a leitura abre mentes
9		e abre portas para você descobrir o que você realmente quer... a
10		profissão que você quer... é... acho que é isso...
11	Mirian:	meu nome é Mirian... tenho 16 anos... sempre estudei em escola
12		pública... meu pai trabalha em gráfica e minha mãe é cozinheira...
13		em relação à leitura... eu sempre li... meu primeiro livro foi da
14		Narizinho ((Obra de Monteiro Lobato))... que eu também ganhei da
15		escola... e a partir daí foi quando eu me interessei por livros... mas
16		nem todos me interessavam...
17	Pedro:	meu nome é Pedro... tenho 16 anos de idade... fiz o Ensino
18		Fundamental na escola particular e frequento o Ensino Médio na
19		escola pública... fazendo o terceiro ano do Ensino Médio... nunca
20		fui muito de ler... mas meu interesse foi com um livro de um jogo...
21		que eu aprendi fora da escola... a partir de então... comecei a ler com
22		mais frequência certas coisas... tipo fantasia... imaginação... que
23		mexe mais com imaginação... tipo Percy Jackson... essas coisas me
24		interessam mais...
25	Luciana:	meu nome é Luciana... tenho 16 anos... estudei meu Ensino
26		Fundamental em escola particular... e apenas no Ensino Médio
27		ingressei na escola pública... estou aqui há três anos... eu comecei a
28		ler lá no Fundamental mesmo com o <i>Diário de Anne Frank</i> ... os

29		outros livros que eles deram não eram interessantes... até porque era
30		muita leitura... e::: quando você é pequena... você não consegue
31		conciliar as coisas... daí comecei de novo... no primeiro ano... eu li
32		Harry Potter... gostei muito... consegui ler outros livros... outras
33		coisas... tive mais interesse na leitura mesmo... futuramente
34		pretendo ingressar em uma faculdade federal... ou alguma que eu
35		conseguisse bolsa... porque não tenho muitas condições de pagar
36		uma... muito caro... e::: é isso...
37	DMS:	ótimo... gente... o gravador vai ficar nessa posição... ((no meio da
38		mesa)) porque vamos supor que a Carla está falando... de repente a
39		Mirian pode querer falar alguma coisa... então... não tem vez...
40		vocês vão poder falar à vontade... se colocarem... eu queria que
41		vocês comessem... minha primeira pergunta para vocês é com
42		respeito à leitura de <i>O diário de Anne Frank</i> ... eu quero saber o que
43		levou vocês a lerem esse livro... se foi o Programa <i>Apoio ao Saber</i> ...
44		se tem alguma relação com algum livro fora do programa... a gente
45		sabe que o livro <i>A culpa é das estrelas</i> ... de John Green... circulou
46		bastante pelo mundo em 2015... muitos jovens foram buscar Anne
47		Frank porque o narrador de <i>A culpa é das estrelas</i> citou passagens
48		de <i>O diário de Anne Frank</i> ... quero saber o que motivou a ler esse
49		livro... um amigo?... um pai?... um professor?... quero que vocês
50		falem um pouquinho sobre a história da Anne Frank que ficou para
51		vocês... por que leram esse livro?... o que motivou a leitura desse
52		livro?... pode começar...
53	Carla:	no meu caso... e talvez no do Pedro... porque a gente estudou junto
54		no Fundamental foi porque era uma leitura obrigatória para a
55		escola...
56	Pedro:	tinha atividades...
57	Luciana:	a escola não fornecia o livro... mas a professora queria que a gente
58		lesse porque achou diferente dos outros... era interessante mesmo
59		saber como era antigamente... até porque englobava quase todas as
60		matérias... história... saber os conflitos da época... leitura...
61		literatura... essas coisas...

62	Carla:	no meu caso... foi um tio que indicou... por conta de que eu estava
63		procurando livros... ele indicou... falou para eu pesquisar mais
64		livros sobre matérias mesmo... porque envolve muito... como a
65		Luciana disse História... Português... tudo...
66	Mirian:	fui atrás do livro... ele me interessou e eu comecei a ler...
67	Pedro:	me interessei por querer saber o que acontecia na época...
68	DMS:	... é muito importante ter uma amiga para confidenciar... se abrir...
69		contar as coisas... e entra essa questão do diário... a Anne tinha
70		amigas... uma família... pai... mãe... irmã... tia... avó... e::: ela conta
71		num determinado momento que precisava de uma amiga
72		confidente... ela não tinha uma amiga para se confidenciar naquele
73		no anexo secreto... e o diário passou a ser a melhor amiga dela... e
74		ela dá um nome para esse diário...
75	Carla:	Kitty...
76	DMS:	ela chama o diário de Kitty... “você passa então a ser a minha
77		amiga”... vejam como foi importante o diário na vida de Anne
78		Frank...
79	Luciana:	é importante... eu tenho um diário e conto as coisas... porque eu
80		acho que não é em todo mundo que a gente deve confiar... porque
81		agora estou com você... mas e amanhã?... posso não estar... o diário
82		é muito importante... porque se a pessoa tem um pouco de receio...
83		bloqueio nos sentimentos... é bom para ela se abrir... pelo menos
84		para uma folha de papel... para não ficar preso dentro dela... porque
85		é o que falo... quanto mais você se esconde dentro de você... mais
86		você quer sumir... e gera umas coisas bem loucas... depressão...
87		doenças... então isso não é bom...
88	Mirian:	escrever é um dos métodos para você se libertar... ela ((Anne
89		Frank)) queria uma amiga pra contar... e ela não tinha... ela contava
90		para a Kitty... no caso... o diário... ela estava se abrindo consigo
91		mesma... ela escrevia o que estava sentindo... falando para ela mesmo
92		o que estava sentindo... acho que é um fato importante... porque
93		você não pode confiar em todos... e você confiar em si mesmo é...
94		em primeiro lugar... é a melhor opção...

95	DMS:	quando a Anne Frank escreveu... era a década de 1940... vocês
96		acham que ainda é importante na vida de um adolescente já na quase
97		segunda década do século 21?...
98	Carla:	você vai ter as pessoas para estarem ali vendo que você está abrindo
99		seu sentimento... mas você quer ter ele ali... sem ninguém ver...
100	Mirian:	acho maravilhoso quem tem diário no século 21... porque se você
101		vê uma pessoa com diário... na maioria das vezes... quando uma
102		pessoa vê outra com um diário... ela zoa... ela fala “pra que você
103		tem isso se você tem pra quem contar”?... é algo meio estranho...
104		porque as pessoas te julgam por você ter um diário... escrever o que
105		você sente num papel... e não falar para sua amiga... mas eu acho
106		muito legal você ter um...
107	DMS:	diário parece ser um objeto secreto... não é uma coisa que você
108		conta para alguém... assim... “eu tenho o um diário”...é uma coisa
109		muito pessoal... era o caso de Anne Frank... tornou-se depois uma
110		obra pública diante da crueldade do holocausto... foi importante
111		mostrar isso às pessoas...
112	Luciana:	eu também acho que ao longo do diário... ela foi mudando... então...
113		isso é BOM... quando você tem um diário... você vai escrevendo...
114		e::: vendo o quanto você melhorou nisso... o quanto tem que
115		melhorar... então também é uma autoavaliação... não
116		necessariamente você tem que contar para alguém... porque quando
117		você conta... você diz “estou livre”... não é assim... você tem que
118		se avaliar... e a outra pessoa pode estar te ouvindo agora... e depois
119		te julgar... e a mesma coisa com ela ((Anne Frank))... não podia
120		contar para qualquer um... vai que ela falava para alguém... e
121		alguém dedurava ela para os caras lá... e matavam todo mundo... a
122		família dela... imagina... é a mesma coisa hoje... não pode se confiar
123		em ninguém...
124	DMS:	vocês lembram de alguma passagem da leitura do diário de Anne
125		Frank que ficou para vocês?... geralmente quando a gente lê um
126		livro... tem sempre uma passagem que toca a gente... vocês
127		conseguem se lembrar?...

128	Mirian:	eu acho que quando ela morreu... e não terminou o diário... porque
129		ficou incompleto... na última parte... e também uma das coisas que
130		mais lembro nitidamente era o esconderijo... eu ficava... “meu... que
131		coisa louca... se escondia atrás de um anexo... como que poderia
132		viver lá”?... eu achei bem interessante essa parte.. as duas...
133	Carla:	essas pessoas encontraram outro jeito de viver em outros locais
134		escondidos sem que ninguém encontre... só para poder sobreviver...
135	DMS:	agora eu queria que vocês falassem sobre o que vocês gostam de
136		ler... o que vocês estão lendo... o que passa... que tipo de leitura
137		literária passa por vocês neste exato momento?... algo que leram
138		recentemente ou que estão lendo no momento...
139	Pedro:	é um jeito de você ir convivendo com coisas que não existem no
140		cotidiano... você começa a pensar de outra forma sobre tudo que
141		você pode fazer...
142	Carla:	mostra um pensamento através da fantasia... mas faz você pensar na
143		vida real... não só na fantasia... abre a mente para essas coisas....
144	Pedro:	no que está por trás de tudo isso...
145	Luciana:	por mais que goste de ficção... estou lendo mais sobre política...
146		direito... mas ficção é algo bom... porque estimula sua criatividade...
147		mostra a visão de um mundo diferente do qual você vive... quando
148		você lê algo fictício... você olha para sua realidade de outro jeito...
149		você imagina o que poderia acontecer se acontecesse o que tem no
150		livro... mas você acaba tendo uma percepção diferente da
151		realidade... vê além do que os outros veem...
152	Mirian:	além de ser uma fuga... porque muitas vezes a realidade de hoje não
153		é tão boa...
154	Carla:	fica como refúgio...
155	DMS:	é uma coisa íntima... uma leitura pessoal... você e o universo da
156		leitura... vocês lembram dos autores... dos nomes dos livros?...
157	Mirian:	J.K. Rowling, de Harry Potter... que foi muito bom...
158	Luciana:	<i>JOGOS VORAZES</i> ... eu acho a saga MARAVILHOSA...
159	Pedro:	<i>Percy Jackson</i> ... não me lembro o nome do autor...
160	DMS:	qual a chave dessa leitura para você?...

161	Pedro:	eu gosto de mitologia grega... vai ter filme agora também?...
162	Mirian:	vai ter filme agora também... estão pra fazer...
163	DMS:	eu queria que vocês falassem um pouco da questão da leitura... que
164		é proposta na escola... queria que vocês falassem um pouco da
165		dualidade leitura dentro e fora da escola com relação a leitura...
166	Luciana:	geralmente na escola somos forçados a ler... e não dá muito
167		interesse... por isso que poucas pessoas geralmente leem... eu acho
168		que fora da escola... a gente tem diversos livros... porque na escola...
169		a gente não lê Harry Potter... a gente não lê Percy Jackson... a gente
170		tem que ler o que tem que ler como <i>Romeu e Julieta</i> ... <i>Dom</i>
171		<i>Casmurro</i> ... essas coisas... a leitura fora da escola parece chamar
172		mais a atenção por conta de a gente ser livre para escolher o que a
173		gente quer ler... por exemplo... na Fuvest... tem os livros para ler...
174		eu falei com uma professora do meu cursinho... ela falou assim...
175		“esses livros estão lá?... porque Harry Potter não se encaixa na
176		lista?”... que foi a pergunta da sala... ela falou assim...
177		“simplesmente porque as pessoas não leem esses livros”... então
178		eles querem impor uma leitura em você... para que você leia... mas
179		eu acho que todos os livros exercem uma função diferente... não
180		acho que deveria ter essas coisas de ler... leitura... porque se a
181		pessoa não é interessada... ela vai ler com muita dificuldade o
182		livro... e não vai entender...
183	Carla:	e ela ((para Luciana)) lê por lê... não por gostar daquilo... está
184		lendo.. não está nem prestando atenção... está lendo para decorar
185		alguma coisa... e fazer...
186	DMS:	fazer a prova...
187	Mirian:	você gosta de ler?... BELEZA... mas e aquele aluno que não gosta...
188		tem que ler porque a gente vai fazer uma prova... e isso acaba
189		desinteressando... Lá na frente ele ((o aluno)) não vai querer ler...
190		porque forçaram ele a ler coisas que ele não queria... dentro da
191		escola você pode até ler o que é proposto... mas forçar alguém a
192		ler... lá na frente pode prejudicar...

193	Luciana:	a escola é mais uma preparação para os livros que a gente vai
194		lendo... vai ser imposto para a gente na faculdade...porque não vai
195		poder ficar só procurando no Google... porque geralmente a
196		informação não é tão verdadeira assim...
197	Pedro:	o que você é forçado a fazer geralmente não sai tão bem... não é tão
198		atrativo para você... vai ficar cansativo...
199	DMS:	uma coisa importante... vocês lembram de alguma leitura que
200		passou pela escola?... e que vocês tenham gostado?... um trabalho
201		feito pela escola que vocês tenham gostado?...
202	Pedro:	<i>Sonhos de uma noite de verão</i> ((peça teatral de Willian
203		Shakespeare))... a gente teve que atuar...
204	Mirian:	<i>O cortiço</i> ((obra de Aluísio Azevedo)) também... eu li e fui ver ano
205		passado com a professora... ela levou a gente no teatro...
206	DMS:	essa leitura foi uma leitura prazerosa?...
207	Luciana:	sim... porque sai do ambiente da sala... que é muito monótono... a
208		gente fica seis aulas dentro de uma sala de aula... daí se faz uma
209		coisa diferente... levar a gente num teatro... levar a gente para
210		conhecer... é muito melhor e gratificante para entender também...
211	DMS:	a última questão que eu tenho para vocês é com respeito ao
212		Programa <i>Apoio ao Saber</i> ... vocês acham importante a continuidade
213		desse programa?... ele está suspenso... eu queria que vocês falassem
214		um pouco sobre o que é esse programa dentro da escola para vocês...
215	Carla:	acho que as crianças precisam mais entender livros do que como
216		mexer no Facebook...
217	DMS:	é isso... gente... eu agradeço...

ENTREVISTA 4 (ESCOLA ESTADUAL 1)

Entrevistado: 1 estudante de 3ª série do Ensino Médio (período noturno)

Tempo de gravação: 11 minutos e 5 segundos

Data da entrevista: 25 de maio de 2017

1	Carlos:	meu nome é Carlos. Tenho 17 anos. Pretendo fazer História. Me
2		interesse pela leitura, mas principalmente pela leitura na questão de
3		História mesmo, principalmente a partir da revolução industrial. O
4		que mais me interessa mesmo é Segunda Guerra Mundial, a
5		Primeira Guerra, por isso que me interessei por esse livro ((<i>O diário</i>
6		<i>de Anne Frank</i>)).
7	DMS:	Carlos, o <i>Diário de Anne Frank</i> foi uma obra escrita por uma jovem
8		durante dois a três anos... em um período muito difícil da história
9		da humanidade... período de perseguição aos judeus... período de
10		perseguição aos homossexuais... e até às testemunhas de Jeová...
11		sofreram a intolerância religiosa... muitos foram mortos por não
12		negarem sua religião... Hitler cercou alguns grupos na época... e
13		Anne Frank e a família por serem judeus sofreram sérias
14		consequências... ela escreveu um diário... que ficou na história... eu
15		queria que você falasse um pouco sobre o que te levou a ler esse
16		livro...
17	Carlos:	certo... o que me levou a ler esse livro?... na verdade... eu não recebi
18		o livro pelo programa... mas estava pesquisando sobre Segunda
19		Guerra Mundial... e apareceu esse aí ((O livro <i>O diário de Anne</i>
20		<i>Frank</i>))... eu me interessei pela história do livro... comprei o livro e
21		fui ler...
22	DMS:	você lembra de alguma passagem do livro... alguma coisa que te
23		marcou... por exemplo... a Anne Frank... como toda jovem... sente
24		a necessidade de ter uma amiga confidente... alguém com quem ela
25		possa conversar... coisas até muito íntimas... embora ela... uma
26		garota muito sociável na época... com muitas amigas e amigos...
27		uma família... irmã... avós... tias... sente a necessidade de uma
28		amiga confidente... e quem é que vai se tornar amiga de Anne
29		Frank?... o diário... e::: ela dá um nome a ele...

30	Carlos:	Kitty... é?...
31	DMS:	sim... você lembra de uma passagem do livro que ficou para você?...
32	Carlos:	uma parte interessante do livro... que eu achei... foi na parte que ela
33		escreve que ela ouviu no rádio a invasão da Normandia... e isso deu
34		uma esperança a eles... porque eles achavam que o fim da guerra
35		seria rápido... mas na verdade não foi... isso foi uma parte
36		interessante do livro...
37	DMS:	como que você vê essa questão do diário para um jovem hoje?... é
38		importante?... quando a Anne Frank escreveu esse diário... era a
39		década dos anos de 1940... século 20... hoje... aqui diante de você...
40		estou no século 21... quase entrando na segunda década... como é
41		essa questão de um diário hoje?... como você vê isso?
42	Carlos:	eu acho uma questão importante... porque ler um livro como esse
43		ajuda as pessoas a não repetirem o que aconteceu naquela época...
44		como agora o que a gente vê na política... crescendo uma onda
45		praticamente igual ao fascismo... isso é muito importante... uma
46		leitura de um livro desse...
47	DMS:	você escreveria um diário?...
48	Carlos:	um diário não... mas escreveria alguma coisa...
49	DMS:	não propriamente um diário... mas gostaria de escrever?...
50	Carlos:	sim...
51	DMS:	certo... agora eu queria que você falasse um pouquinho sobre as
52		leituras que você procura para você... leituras que a gente chama de
53		leituras de si mesmo... aquele livro que você lê por prazer... aquele
54		livro que você escolhe para ler... aquele que você vai buscar alguma
55		coisa... um livro que você pega porque você quer ir ao encontro de
56		alguma coisa... eu gostaria que você falasse um pouco sobre um
57		livro que você acabou de ler... ou que está lendo... alguma coisa que
58		está no seu momento...
59	Carlos:	nesse momento... estou lendo <i>Berlim nos tempos de Hitler</i> e
60		<i>Holocausto judeu alemão nos bastidores da mentira do século...</i>
61		esses são os que estou lendo agora...
62	DMS:	dialoga com o relato de Anne Frank...

63	Carlos:	sim... eu sempre busco os livros dessa época... eu gosto muito de ler
64		sobre Segunda Guerra Mundial... então... procuro mais livros
65		referente a essa época... os outros que eu mais procuro são da época
66		de Revolução Industrial... e::: principalmente das revoluções
67		proletárias no século 19... revolução russa...
68	DMS:	muito bom... Carlos... você... nessas leituras... tem alguma coisa em
69		especial que te atrai além do relato histórico?...
70	Carlos:	eu gosto muito de adquirir conhecimento... além do relato
71		histórico... a minha memória é meio ruim... não lembro bem agora...
72	DMS:	certo... tudo bem... eu gostaria que você falasse também... Carlos...
73		sobre a questão das leituras indicadas pela escola e as leituras que a
74		gente descobre fora da escola... são as leituras de si mesmo... que
75		são essas que você acabou de ler... você lembra de algum livro que
76		circulou na escola e para você foi importante... ou a leitura que é
77		proposta pela escola tem uma característica que se diferencia do que
78		você procura para ler?...
79	Carlos:	a leitura da escola eu acho que diferencia bastante do que eu procuro
80		para ler... mas uma coisa curiosa... é que desde que entrei na
81		escola... não nessa... venho de outra escola... apenas uma única
82		leitura foi passada em todos esses anos...
83	DMS:	em todos esses anos?...
84	Carlos:	sim...
85	DMS:	você está na terceira série do ENSINO MÉDIO... você sempre
86		estudou na escola pública?...
87	Carlos:	sempre...
88	DMS:	você lembra do Programa <i>Apoio ao Saber</i> ?... quando você estava
89		no Ensino Fundamental... o programa estava em ativo ainda... você
90		lembra de obras literárias que circularam desse programa?...
91	Carlos:	não... não lembro...
92	DMS:	chegou a receber os kits?...
93	Carlos:	não...
94	DMS:	então... nem todos os alunos receberam aquele kit que chegava no
95		final do ano... na caixinha...

96	Carlos:	não
97	DMS:	nem ficou sabendo do programa na época também?...
98	Carlos:	na época não...
99	DMS:	na época você deveria estar na sétima série... nesse período... foi
100		distribuído o <i>Diário de Anne Frank</i> para o ensino médio... era o ano
101		de 2012... pode ser que você também não se lembre... faz bastante
102		tempo... você se lembraria?...
103	Carlos:	lembraria...
104	DMS:	então... você acha que a escola contribui pouco para a leitura... você
105		falou que nesses anos todos só indicaram para você um livro... que
106		livro foi esse?... e neste ano a escola não indicou nenhum livro para
107		leitura?... ano passado... nada?...
108	Carlos:	não
109	DMS:	você acha importante um programa de leitura dentro da escola
110		pública que tenha por objetivo formar leitores?...
111	Carlos:	eu acho importante... mas também acho importante que os alunos
112		queiram...
113	DMS:	nosso encontro está chegando ao final... a leitura não tem que ser
114		obrigação... tem coisas na vida que ou você gosta... ou não gosta...
115		de repente... um dia alguém cruza o caminho daquele que nunca
116		leu um livro... e mostra ali a chave da leitura... você quer fazer mais
117		alguma colocação?...
118	Carlos:	não..
119	DMS:	então é isso... obrigada...

ENTREVISTA 5 (ESCOLA ESTADUAL 2)

Entrevistados: cinco estudantes de 3ª série do Ensino Médio (período diurno)

Tempo de gravação: 45 minutos e 12 segundos

Data da entrevista: 01 de junho de 2017

1	Luan:	meu nome é Luan... tenho 17 anos... nasci em Mauá... aqui em São
2		Paulo mesmo... meu pai é cabeleireiro e minha mãe trabalha em um
3		mercado... eu trabalho uma vez na semana... e faço curso...
4	Patrícia:	Meu nome é Patrícia... tenho 17 anos... não nasci aqui no Brasil...
5		eu nasci no Japão... vim para cá com três meses... fui criada pela
6		minha vó e minha mãe... não conheço meu pai... atualmente estou
7		fazendo cursinho... quero fazer relações internacionais na
8		faculdade... ainda não trabalho...
9	Carolina:	meu nome é Carolina... tenho 17 anos... nasci na Bahia... em
10		Juazeiro... meu pai é gerente de uma marmoraria... e minha mãe é
11		do lar... ela nunca trabalhou...
12	Tatiana:	meu nome é Tatiana... tenho 16 anos... nasci em Mauá... atualmente
13		moro em Santo André com a minha mãe e minha irmã... minha mãe
14		atualmente está desempregada... ela é cabeleireira... meu pai mora
15		na Bahia agora... em Juazeiro... e é motorista... eu trabalho... sou
16		corretora... pretendo pelo menos uns três meses deixar meu tempo
17		para estudar um pouco para o ENEM e os vestibulares...
18	Samyr	eu sou Samyr... tenho 17 anos... nasci na Bahia... em Barreiras...
19		tenho meu pai que é técnico em ar condicionado... minha mãe é
20		auxiliar de escritório... meu pai não tem Ensino Fundamental
21		completo... minha mãe completou o Ensino Médio... e foi
22		professora por um tempo... faço curso de informática... e gosto
23		muito de ler...
24	Carolina	((não gravou o perfil))
25	DMS	vou fazer as perguntas... não tem uma ordem que regula quem
26		responde primeiro... conforme vocês forem sentindo a necessidade
27		de responder... sintam-se bem à vontade... a primeira pergunta é
28		importante... porque está muito voltada à leitura de <i>O diário de</i>

29		<i>Anne Frank...</i> Anne Frank estava passando por um problema...
30		vocês que leram o livro sabem disso... ela escreveu um diário... eu
31		queria que vocês falassem um pouquinho sobre o que foi essa leitura
32		para vocês... como vocês chegaram ao <i>Diário de Anne Frank</i> ?... o
33		que levou vocês a ler o <i>Diário de Anne Frank</i> ... o livro mais lido
34		pelos alunos da rede pública estadual em Santo André em 2013?...
35		eu queria que vocês falassem um pouco sobre isso... quem
36		começa?...
37	Luan:	quando eu me interessei pelo <i>Diário de Anne Frank</i> ... foi porque eu
38		estava lendo outro livro... que era <i>A culpa é das estrelas</i> ... no filme...
39		eles vão para Amsterdam... e lá visitam o museu de Anne Frank...
40		quando ela começa a falar sobre a experiência dela... eu achei
41		interessante... porque as palavras que ela falava de quando estava
42		aprisionada... eram palavras de coração... fui atrás... comprei o
43		livro... e esse livro me chamou muito a atenção... porque além de
44		contar sobre uma história verídica... real... você se imagina no local
45		porque ela não usa palavras formais... tão difíceis... ela consegue
46		transmitir o que está sentindo conforme você vai lendo...
47	DMS:	então você não chegou por meio do Programa <i>Apoio ao Saber</i> ... mas
48		por meio do livro <i>A Culpa é das estrelas</i> ((obra de John Green))...
49	Luan:	isso...
50	DMS:	a edição que você leu foi a que circulou aqui na escola?...
51	Luan:	não... foi a edição que eu comprei... essa edição que veio para nós
52		não cheguei a ver... eu comprei na livraria mesmo...
53	Patrícia:	eu comecei a criar o interesse... porque minha professora... no nono
54		ano... dava História e Geografia... e::: a gente estava começando a
55		trabalhar com Segunda Guerra nos conteúdos... e::: ela sempre lia
56		um... dois ou até três páginas dentro da sala de aula para a gente
57		conhecer a história... meu amigo me emprestou também um livro
58		na época... e::: eu comecei a ler... eu também vi o filme... eu gosto
59		muito desses contextos de guerra... Anne Frank é uma criança
60		normal... ela só estava conversando com a KITTY... então... é a
61		maior escudeira dela... uma pessoa que está sofrendo tanto...

62		vivendo escondida... não pode fazer barulho... não pode fazer isso...
63		não pode fazer aquilo... mas ela tem aquele refúgio que é a Kitty...
64		que é a melhor amiguinha dela...
65	Carolina:	eu li o livro em PDF pelo computador... porque... na época eu
66		participava de uma instituição... era guardinha... ()... a gente estava
67		estudando Segunda Guerra... falava do nazismo... tudo mais... eles
68		pediram para a gente ler o livro... achei interessante... porque foi
69		como a Patrícia falou... ela está ali... e é o único refúgio dela...
70		então... às vezes... a gente se vê no próprio lugar dela... porque a
71		gente não tem ninguém para conversar... acho que eu tinha uns 13
72		anos quando eu li... e::: eu estava passando uma fase bem difícil
73		com a minha família... então eu via que a gente reflete... que às
74		vezes a gente passa por situações difíceis... mas tem gente passando
75		por coisa pior... o livro me fez refletir muita coisa...
76	Samyr:	eu li o livro por indicação da professora... comprei ele numa versão
77		de bolso... e quando estava lendo... o que mais me chamou a atenção
78		eram os problemas familiares que a Anne Frank passava... não só
79		os familiares... MAS com as outras pessoas que moravam com ela
80		no esconderijo... no refúgio deles... a gente percebe que elas tinham
81		essa diferença com cada pessoa ali... até se não me engano... tinha
82		uma esposa do senhor lá... ela sempre implicava com ela... e mostra
83		um pouco como é o confinamento... quando você fica confinado
84		com uma pessoa por horas... vai acabar ficando irritado com ela por
85		qualquer motivo... e::: o diário era o refúgio dela... onde ela escrevia
86		o que ela pensava... o que queria expor pra fora... acho que foi por
87		isso que ela acabou não matando ninguém lá dentro... porque
88		tinham pessoas que faziam CADA COISA... mas enfim... eu
89		também achei muito suspense... a qualquer momento podia entrar
90		alguém... tirar eles de lá... porque... como aprendemos em
91		História... os próprios vizinhos deduravam uns aos outros... então
92		se qualquer um fosse suspeito de esconder alguém na casa deles...
93		algum judeu... iam pedir para ir lá prender... então... tinha muito
94		

95		suspense... também gostei... gosto até hoje de livro que é dividido em data... hora... essas coisas... acho muito bacana...
96	Tatiana:	eu gosto muito de Segunda Guerra Mundial... a minha matéria
97		preferida é História... principalmente essa guerra... e o professor de
98		História começou a falar sobre a Segunda Guerra Mundial... me
99		falou desse livro ((o <i>Diário de Anne Frank</i>))... disse que era história
100		real... e que ela passou por muitas dificuldades... falei... “poxa...
101		tenho que ler esse livro!”... então... eu fui ler... eu tinha mais ou
102		menos uns 13 anos quando li... então.. não me lembro muito bem...
103		mas lembro que tinha uma cena que eles estavam escondendo o
104		judeu dentro do guarda-roupa... e acharam ele lá... eu fiquei muito
105		triste com isso... porque eu consegui sentir como eles queriam
106		proteger aquela pessoa... mas eles estavam lá com eles protegendo
107		o judeu... fiquei muito triste com isso... é suspense... como ele
108		falou.... eu gostei muito de ler o livro ((<i>Diário de Anne Frank</i>))...
109		acho que é um livro que todo mundo deveria ler... porque a gente
110		vê o sofrimento que é ficar isolada... sozinha... e::: a gente sabe que
111		isso não é bom... todo mundo que é sozinho sabe como é ruim...
112		então... todo mundo deveria ler esse livro...
113	DMS:	a escrita de um diário... na verdade... é uma escrita para si mesmo...
114		o que é ter um diário para vocês?...
115	Patrícia:	eu já li outros livros... como <i>As vantagens de ser invisível</i> ... que é
116		em forma de diário... eu acho que é melhor... não é que é melhor...
117		MAS... você consegue entender mais a personagem... você se sente
118		íntimo dela... ISSO... você se sente íntimo... você para de ler e:::
119		“MEU DEUS... o que está acontecendo com eles?”... eu chego a
120		sonhar... você sente o que elas sentem...
121	Luan:	eu chego a sonhar com o que leio quando estou lendo um livro... eu
122		acho que é isso que me chama a atenção em ler esses livros em
123		forma de diário... é que você se sente mais dentro do personagem..
124	Patrícia:	quando o livro é em forma de diário... a gente sabe que a pessoa está
125		contando a história... então... se torna mais interessante para a
126		gente... até no livro da Anne Frank... “Kitty... hoje não estou muito

127		bem”... você pode ver que as páginas são mais curtas... ela fala “não
128		estou bem”... é como se ela estivesse conversando com alguém...
129		mas a pessoa só estivesse para escutar... detalhes também... que só
130		você pode sentir... mais ninguém...
131	Samyr:	o gênero diário... para mim... é um gênero bacana... porque retrata
132		os sentimentos de uma pessoa... então... se a pessoa sofreu muito...
133		a gente vai saber o porquê ela sofreu... porque quando a gente vê
134		em terceira pessoa... a gente vê a pessoa sofrendo... mas não sabe o
135		porquê... não conhece a mentalidade dela... quando a gente lê um
136		diário... a gente sabe exatamente o que está passando na cabeça da
137		pessoa... porque é algo muito confidencial... só que sendo
138		confidencial... se fosse alguém aqui agora ao vivo... se a pessoa
139		estivesse viva... não seria legal um diário da pessoa viva... mas uma
140		pessoa que morreu... e tem uma história muito tocante para contar
141		para a gente... te faz refletir muito... como foi horrível... né?... passar
142		por tudo aquilo...
143	Patrícia:	era desumano...
144	Samyr:	é... tinha dias que para comer era uma briga... porque lembro que
145		tinha dias que eles tinham que dividir o que comer para várias
146		pessoas...
147	Patrícia:	tinha aquele negócio de chamar a pessoa... e vinha gente se
148		intrometendo...
149	Samyr:	não tinha privacidade nenhuma... acho que a única privacidade que
150		a Anne tinha era no diário.. de resto nada...
151	DMS:	sei que vocês gostam de ler... eu queria que vocês dissessem o que
152		procuram para ler... o que vocês gostam de ler?.. e essa pergunta
153		não está relacionada com a leitura vinculada à escola... gostaria que
154		vocês falassem um pouco do que vocês gostam de ler... e o que estão
155		lendo no momento... se possível lembrem do nome do autor do
156		livro...
157	Luan:	agora eu estou lendo um livro... acho que nessa pesquisa mesmo eu
158		assinalei o nome do livro que estava naquela lista... é sobre corte
159		imperial... século 10... e retrata a realidade de uma corte... como que

160		éh... a realidade desde a relação de pessoas... os detalhes dos objetos
161		da parede... por exemplo... eu gosto... acho que toda leitura te
162		transforma de alguma forma... sempre busco livros assim... mesmo
163		que sejam ficção... romance... que ele mude algo dentro de mim...
164		que eu não pense da mesma forma que quando eu abri a primeira
165		página... depois eu soube do final... e o que eu mais gosto é quando
166		os autores me surpreendem com os finais... e::: eu não gosto do final
167		muito na cara... eu gosto... quando o Stephen King... ele trabalha
168		muito terror... ele é muito revolucionário nas histórias... então...
169		Stephen King sempre surpreende... é um dos poucos que se um dia
170		me decepcionar eu vou ficar bem triste...
171	DMS	depois você pode escrever pra mim o nome desse autor?...
172	Luan:	sim...
173	Samyr:	bem... livro mais teórico eu não gosto... por incrível que pareça...
174		gosto mais de ler livros sobre ficção... que leva a gente à
175		imaginação... pra outro mundo... o meu livro preferido é <i>Percy</i>
176		<i>Jackson</i> ... e eu gosto também de livros de autoajuda... alguns...
177		alguma coisa deve servir para minha vida... algum dia... e eu estou
178		lendo maneiras de me motivar... que pelos títulos... você... às
179		vezes... fala que não é possível... porque o título que você tem nesse
180		livro é <i>Motive-se pensando na sua morte</i> ... aí você fica assim... mas
181		quando você começa a ler... faz todo o sentido... porque quando
182		você estiver ali... se você estiver no seu caixão... você vai se
183		arrepender de coisas que você não fez... e... vai falar para as pessoas
184		coisas que você gostaria de ter falado antes... então... é um livro que
185		pelo título não tem nada a ver... mas acrescentou na minha vida...
186		estou lendo também <i>As aventuras do caça-feitiço</i> ... não gosto de ler
187		livro histórico...
188	Tatiana:	no momento não estou lendo nenhum livro agora... não me lembro
189		do título do último que li... porque era um nome difícil... mas eu
190		lembro que ele fala sobre a vida... e é como se tivesse alguém
191		conversando com a gente... ele fala que desde quando a gente é um
192		espermatozoide... a gente já começa a competir na vida... quando a

193		gente aposta corrida com alguém... a gente começa saindo
194		vencedor... porque se a gente está aqui hoje... a gente já ganhou uma
195		corrida... e isso me fez refletir muito... esse livro até era do meu
196		pai... e::: fui ler... me fez refletir bastante... porque parei para pensar
197		no valor da vida... essas coisas... eu gosto de romances e ficção... e
198		agora não estou lendo nenhum... mas pretendo começar...
199	DMS	ótimo... vocês são leitores...
200	Patrícia	eu comecei a ler <i>Vidas secas</i> ((Obra de Graciliano Ramos))...
201		esqueci o nome do autor...
202	DMS:	é um clássico...
203	Patrícia:	a minha professora de português está passando...
204	DMS:	Graciliano Ramos...
205	Patrícia:	é isso... eu tenho um probleminha... eu gosto muito de livro de
206		tragédia... então falei “nossa... eles passam FOME... NOSSA... o
207		filho morre”... “eu preciso ler esse livro”...
208	DMS:	a história desse livro é fascinante... mostra uma realidade
209		brasileira...
210	Tatiana:	é literatura da Fuvest também... né?...
211	Patrícia:	o último livro que eu li todo se chamava <i>Roleta russa</i> ... também
212		não lembro do nome do autor... nove jovens ficaram em círculo e
213		eles começaram a se matar... tragédia mais uma vez... GOSTO
214		MUITO... achei bem interessante esse livro... porque fala do
215		egoísmo de uma pessoa... porque isso tudo foi um plano dele... toda
216		essa roleta russa foi um plano para ele ser conhecido... ser famoso...
217		então... é um livro bem interessante... eu gosto de ler muito livro da
218		Segunda Guerra Mundial... queria ler <i>Mein Kampf</i> ... <i>Minha luta</i> ...
219		do Hitler... mas ainda não achei esse livro... Segunda Guerra
220		Mundial é um dos meus temas favoritos...
221	DMS:	vocês sabem quais foram os grupos escolhidos por Hitler para
222		serem exterminados nos campos de concentração?...
223	Tatiana:	homossexuais... judeus... testemunhas de Jeová...
224	Carolina:	eu gosto de livro que tiram a gente da realidade... do nosso dia-a-
225		dia... a cada frase te faz imaginar que você está em um local... te faz

226		imaginar como seria... como é o personagem... esse livro é da Ceci
227		Hunter... eu gosto de livro assim... porque como eu disse... ele te
228		tira da realidade... e::: ele é de saga... prefiro ler livros de sagas... eu
229		choro quando acaba a saga... e::: eu gosto desse tipo de livro...
230		porque me tira do cotidiano... do comum... da rotina do dia a dia...
231		cansativo... e é aquele momento que eu sento para ler... estou no
232		ônibus... parece que tudo desliga... só consigo prestar atenção nas
233		imagens... e::: na minha cabeça... vai formando outro mundo...
234	DMS:	de fato... é uma leitura para si mesmo... uma leitura que a gente
235		procura... vamos lembrar de uma parte... naquele universo da
236		leitura... que mostra que você não está só... a leitura literária tem
237		isso... acho isso FANTÁSTICO... todos vocês aqui... quando
238		falaram do livro que estão lendo... falaram da experiência de
239		leitura... então... não precisei perguntar... isso veio
240		espontaneamente de vocês... outra questão é com respeito ao
241		programa <i>Apoio ao Saber</i> ... vocês vivenciaram esse programa
242		quando estavam no Ensino Fundamental... eu queria que vocês
243		falassem um pouquinho sobre esse programa... hoje... é um
244		programa suspenso... o governo do Estado de São Paulo investiu
245		muito dinheiro... eu queria que vocês falassem sobre o que ficou
246		para vocês?...
247	Samyr:	não foi nessa época que vieram os livros clássicos?...
248	DMS:	entregaram clássicos e obras contemporâneas...
249	Tatiana:	eu lembro que... quando eu peguei... eu peguei durante dois anos...
250		foi na sexta e na sétima série... eu lembro que tinham pessoas que
251		não davam valor... () tinha pessoas que disseram... “olha... vou
252		deixar na porta para segurar a porta!”... “deixar em casa para minha
253		irmã brincar”... eu acho que eles deveriam fazer uma escolha. Saber
254		quem quer ler esses livros realmente. Eu lembro que eu li... desses
255		que eu recebi... eu li <i>O morro dos ventos uivantes</i> ((obra de Emily
256		Bronte))... eu li... me esqueci o nome do outro... mas é muito legal
257		também... e o do Monteiro Lobato que eu recebi... na época... tinha
258		biblioteca na escola... você entrava no almoxarifado... tinham vários

259		livros que sobraram de terceiro ano... lembro até que <i>O morro dos</i>
260		<i>ventos uivantes</i> não era da minha série... era terceiro ou segundo...
261	DMS	era terceira série...
262	Tatiana:	era da terceira?... então... eles deram pra gente... porque sobrou...
263		sobrava... eu acho muito legal... porque estimula... por mais que
264		você não goste de ler... está lá o livro... pelo menos você lembra do
265		título do livro... e::: é uma coisa que eles pedem muito em
266		vestibulares... agora mesmo em vários vestibulares... tem uma lista
267		de livros que você precisa ler e estudar... eu acho muito legal...
268		porque muita gente hoje não pode comprar um livro e a biblioteca
269		não está aberta para você ler... então... é uma coisa que estimula
270		você mais a leitura... e::: para quem não tem condições... é
271		fantástico...
272	DMS:	prioriza o acesso à leitura...
273	Tatiana:	isso...
274	Patrícia	...eu lembro da emoção que eu sentia quando ganhava aquele kit...
275		porque era muito bom... eu já sabia que ia vir um livro lá dentro...
276		sabia que ia ter livro diferente para ler... eu li do Monteiro Lobato,
277		Emília... uma coisa assim...
278	Tatiana:	eu tenho até hoje esses livros na estante de casa...
279	Patrícia	eu também... <i>Amoras...</i>
280	Tatiana:	ISSO... <i>Amoras...</i>
281	Patrícia:	eu achava muito legal esse programa... porque eu falava assim...
282		“caramba... passa na cabeça deles que não existem só as crianças
283		que vão para a escola... outras querem ler... querem ter uma
284		motivação para entender... querem ter outras histórias... coisas
285		diferentes”... e quando aquele kit chegava... eu ficava TÃO
286		FELIZ... eu tinha uma coisa diferente pra fazer... também via
287		pessoas falando... “ah... não vou ler isso aí”... e eu também
288		concordo com a Tatiana... deveriam perguntar quem quer ler de
289		verdade... porque assim eles teriam talvez mais dinheiro... sobraria
290		mais dinheiro para continuarem fazendo isso para as pessoas que
291		queriam mesmo... eu gosto muito... eu queria muito que

292		continuasse... infelizmente está parado... mas eu queria que
293		continuasse... é como se fosse uma saída... um escape da realidade...
294		eu acho que todo mundo deveria ter isso...
295	DMS:	a leitura pode ajudar...
296	Patrícia:	principalmente quando você está no Fundamental... você sofre
297		bullying... um monte de coisa... então... você precisa dessa saída...
298		acho que é isso...
299	Luan:	na época do Fundamental... eu não estava na rede pública... eu vi
300		muitas pessoas dentro da escola com uma condição bem precária...
301		elas não têm acesso... e você possibilitar uma oportunidade para
302		alguém que está ali tendo seus problemas familiares... e leitura...
303		não adianta você forçar a pessoa... a pessoa tem que gostar... se
304		identificar para começar a ler... porque se você forçar algo é muito
305		ruim... mas também tirar essa oportunidade de quem realmente quer
306		é egoísta... a leitura é uma das formas... não há nada... conhecimento
307		é algo que ninguém pode te roubar... tudo na vida menos seu
308		conhecimento... sua essência... um livro pode mudar muita coisa na
309		vida de uma pessoa...
310	Samyr:	eu participei de um projeto semelhante... eu acredito na importância
311		desse projeto... pelo seguinte... eu só leio hoje livro... porque eu fui
312		treinado... comecei com literaturas mais básicas... mais fáceis... foi
313		até <i>Mitologia grega... Mil noites de verão...</i> esses livros mais
314		fáceis... depois passou mais para os clássicos... que era <i>Sonhos de</i>
315		<i>uma noite de verão... Mil e uma noites...</i> um cara que não tem
316		coragem de falar com a mulher que ele ama... pede pro outro falar...
317		e ela gosta da pessoa... mas ele sempre foi tímido para falar essas
318		coisas na frente dela... e eu acho bacana esse negócio... também tem
319		o confronto... é um nível bem completo... e a linguagem dele
320		também não é muito difícil de entender... não tem muita coisa nas
321		entrelinhas como em <i>Memórias de um sargento de milícias...</i> tem
322		palavras ali que querem dizer outra coisa que você nem imagina...
323	Tatiana:	igual a <i>Memórias póstumas de Brás Cubas...</i>

324	Samyr:	<i>Memórias de um sargento de milícias</i> começa falando que é um
325		beliscão... e um puxadinho... se não me engano... e na verdade... é
326		que eles estão namorando... fizeram sexo no dia... e você não vai
327		entender isso ainda... então é um livro que tem muito nas
328		entrelinhas. Já o outro não tem tanto nas entrelinhas... tem a parte
329		do poema também... que é legal... foi um dos livros clássicos que
330		gostei muito... mas... eu só consegui ler ele por causa desse
331		projeto... porque se eu fosse direto para ele... não ia conseguir... ia
332		continuar sem ler nada... fora que eu aprendi a ter o hábito de
333		leitura...
334	Tatiana:	o aspecto positivo desse projeto é que ela trazia os livros... Monteiro
335		Lobato... a gente era pequeno... mas já incentivava... eu acho que se
336		isso não vem desde criança... depois você não leva isso pra frente...
337		e leitura ajuda também... não é só para você sair da realidade... mas
338		nos estudos também... quando você lê... você melhora sua escrita...
339		e::: isso é MUITO BOM... quanto mais você lê... mais palavras
340		novas você aprende... e isso foi tirado... agora no terceiro ano... seria
341		a oportunidade para eles pegarem os livros mais importantes e
342		darem para a gente ler para fazer os vestibulares... isso foi tirado...
343		e agora a gente tem que correr atrás... então... quem não tem
344		condições vai ter que se virar... infelizmente...
345	DMS	ter que procurar livro no sebo... há livros por oito reais...
346	Patrícia:	exato... porque são clássicos... e... a gente não acha assim... se você
347		conseguir vencer as primeiras páginas e achar o que está ali...
348	DMS:	a pergunta agora para vocês está relacionada à leitura que é
349		circulada dentro da escola... a leitura que é solicitada pelo
350		professor...
351	Patrícia:	uma hora ou outra a gente vai precisar disso na vida... então... se
352		eles falam assim “ah... leiam se quiser”... sempre quando dão uma
353		indicação... vem para agregar... então... não tem porque a gente
354		fazer cara feia... porque se estão falando... não é à toa...
355	Samyr:	eu creio que deveria intercalar um clássico com uma literatura mais
356		tranquila... acaba enjoando... sinceramente... CLÁSSCO....

357		CLÁSSICO... CLÁSSICO.... porque tem muito livro hoje em dia
358		que são muito bons... agregam muito... tem um livro que li uma
359		vez... <i>O anjo linguarudo</i> ... era um livro de 200 páginas... mas era
360		um livro que tinha um retrato... um menino que tinha um comércio
361		com os pais e acontece uma enchente... ele perde a casa... perde o
362		comércio... e vai morar na casa dos avós... retrata um pouco a
363		história de Anne Frank... porque ele vive ali com muitas pessoas...
364		tem que suportar CADA UMA... um primo que ficava roncando
365		toda vez que ele ia dormir... e aí não bastava ele perder o
366		comércio... um certo dia... os pais dele saem de casa e acabam
367		morrendo também... é muito triste... e::: é um livro muito bom... e
368		não é difícil... então... deveria misturar... colocar uma literatura
369		clássica e uma que fosse um pouco mais leve... porque querendo ou
370		não... literatura clássica é tida como um peso... dependendo de qual
371		for a literatura... é como eu disse... <i>Sonhos de uma noite de verão</i> ...
372		é uma literatura dividida com o teatro... e a maioria das pessoas não
373		gosta de ler assim... está ali... “Ato 1”...
374	DMS:	vocês acham? ...
375	Samyr:	na maioria das vezes... porque na época que eu estava participando
376		de um projeto parecido... não eram só clássicos... no final... passava
377		também uma literatura MAIS LEVE... E::: eram literaturas que
378		agregavam... às vezes... você está lendo um livro clássico... não
379		chega na metade... <i>O Diário de Anne Frank</i> é um livro que eu quase
380		desisti de ler... porque tem uma parte do livro que não acontece
381		muita coisa... ela só fica falando como foi e tal... não acontece mais
382		nada... daí acontecem várias coisas muito bacanas no livro... os
383		livros não são mais assim... tem um começo fraco.. um ápice e um
384		desfecho... os clássicos nem sempre são assim... às vezes... o final
385		dele é monótono... ou se não o meio é monótono... tinha que ser
386		mais diversificado...
387	Patrícia:	já ouvi muito essa opinião de que a pessoa não vai gostar de ler se
388		você der um <i>Cortiço</i> para ela... se o primeiro livro da vida dela for
389		<i>O cortiço</i> ... obviamente... ela não vai entender muita coisa e vai

390		ficar... “NOSSA... leitura é isso?”... eu acho que você tem que criar
391		o contato primeiro... leitura também não significa somente “estou
392		falando de livros”... exige também um pouco de interpretação de
393		imagem... HQ serve para isso... mangás... então... a leitura está
394		muito diversificada... se você pode criar um hábito de ler com um
395		gibi da Mônica... e começar a gostar disso...
396	Samyr	é a primeira literatura que todo mundo gosta de ler...
397	Patrícia:	se você ler um gibi da Mônica e com isso criar o hábito de ler...
398		você vai começar a gostar de ler... e na escola... vai ter um momento
399		que você vai falar... “NOSSA... vou dar uma chance para esse
400		livro!”... então... tem que buscar diferentes formas sempre... não
401		achar que é chato... sempre fazer de uma forma prazerosa... sobre
402		as literaturas da escola... eu lembro que no quinto ano... na quarta
403		série... eu li <i>Mãos de vento e olhos de dentro</i> ... alguma coisa assim...
404		é um livro fininho... bem bobinho... mas no final a gente descobriu
405		que a menina era cega... durante o livro inteiro... não dá para
406		perceber que ela é cega... ela age que nem uma menina normal...
407		fiquei chocada... ela leva uma vida normal... eu comecei a ver as
408		coisas de outra forma depois daquele dia... tem que ter um pontapé
409		inicial da pessoa para que isso se torne bom depois para ela...
410	Patrícia:	quando você... por exemplo... tem um filho... e... dá um livro
411		ilustrativo... é daí que ele vai pegar o gosto de ter um livro na mão...
412		aí ele vai lendo... lendo... lendo... e quando ele chegar no Ensino
413		Médio... e os professores começarem a indicar livros para ele ler...
414		ele vai ver como é importante a indicação que o professor deu...
415		minha professora de português estava falando sobre <i>Vidas Secas</i> ...
416		e ela falou... “se vocês quiserem ler... é uma leitura muito
417		interessante”... aí eu falei... “vou ler esse livro”... MAS... talvez se
418		eu não tivesse lido outros livros anteriormente... eu falaria... “não...
419		não estou muito interessada em saber sobre essas pessoas que vivem
420		na seca... e essa miséria toda”... então... é o hábito mesmo... igual
421		ela falou...

422	Tatiana:	eu sou meio do contra... eles deveriam ser mais duros... não é
423		questão de ser obrigado... MAS... se você tem que fazer um
424		trabalho... alguma coisa mais importante... você precisa ler o livro...
425		e isso de você ter que ler o livro vai despertando em você um gosto
426		maior pela leitura... vai fazendo com que você tenha mais interesse
427		de ler... com que você tenha mais experiência para escrever... fazer
428		uma redação... então... acho que deveria ser mais pulso firme dentro
429		das escolas... fazer um projeto bimestral para leitura... os
430		professores precisam trabalhar num livro importante para todas as
431		pessoas... <i>O morro dos ventos uivantes</i> é um livro muito
432		interessante.... todas as pessoas já ouviram falar alguma vez na
433		vida... então... acho que eles deveriam colocar mais na cabeça...
434		“vamos trabalhar literatura... fazer com que os alunos se interessem
435		pela leitura”... eu conheço gente que nunca leu um livro na vida...
436		nem na escola... nem para trabalho... nem nada... se eles fizessem
437		algo que colocasse os alunos nessa linha... seria mais fácil para eles
438		terem contato com a literatura... você não acha que estaria mais
439		preparada ((para Patrícia))?...
440	Patrícia:	com certeza...
441	Samyr:	concordo com isso... tem dois incentivos... o incentivo que você
442		fala... e o incentivo que você obriga.... acho que deveria ter um
443		incentivo... quando comecei a ler livro clássico... as palavras um
444		pouco mais pesadas... que vinha mais palavras bem antigas
445		mesmo... meu professor falava um pedaço do livro... o que iria
446		acontecer na frente... e tem isso até em um filme... esqueci o nome
447		do filme... uma professora dá aula para pessoas que já foram
448		presas... que vinham do crime... se não me engano era “a sala 365”...
449		alguma coisa assim...
450	DMS	o filme não é <i>Escritores da liberdade</i> ?
451	Samyr:	é esse... ela dá o <i>Diário de Anne Frank</i> para os alunos lerem...
452		começa a falar para os alunos o que vai acontecer... o que ela ((Anne
453		Frank)) passa... e tem uma hora que a aluna tão curiosa... tão
454		curiosa... começa a ler o livro... e tem uma parte que ela fica brava

455		com ela... porque ela não falou que no final a Anne Frank morria e
456		não matavam o Hitler... então... a professora incentivou de tal forma
457		a pessoa a saber o que aconteceria... que ela acabou a ter a
458		imaginação de outro possível fim... e... se envolver... se interessar...
459		não é só o incentivo que obriga... mas também de deixar o leitor na
460		expectativa... SUGESTÃO DE LEITURA EM SALA DE AULA
461	Tatiana:	e também aquele negócio... não sei se vocês perceberam... nas
462		escolas dos Estados Unidos... tem aquela aula de literatura que todo
463		mundo fica sentado conversando sobre o livro... acho isso
464		sensacional... TAMBÉM QUERO...
465	Patrícia:	na faculdade de letras em Oxford... não necessariamente na
466		faculdade... mas na escola... no Ensino Médio... eles são obrigados
467		a ter um negócio lá de literatura britânica... e literatura de outros
468		negócios.. é o patriotismo deles... a nossa literatura é muito vasta...
469	DMS:	gente... vou encerrar... agradeço aqui a participação de vocês...

ENTREVISTA 6 (ESCOLA ESTADUAL 2)

Entrevistados: 4 estudantes de 3ª série do Ensino Médio (período noturno)

Tempo de gravação: 14 minutos e 35 segundos

Data da entrevista: 2 de junho de 2017

1	DMS:	primeiramente gostaria de ouvir um pouco sobre cada um de vocês... quem começa?...
2	Simone:	meu nome é Simone... tenho 17 anos... sou de São Paulo...
3	Júlia:	eu sou a Júlia... tenho 16 anos... minha irmã tem quatro anos...
4	Lucas:	meu nome é Lucas... tenho 16 anos... trabalho na Technogel...
5	Gabriela:	((Não quis falar.))
6	DMS:	((Para Gabriela que quis desistir de participar da entrevista)) Fica
7		Gabriela... não vai não... você pode ter alguma coisa muito
8		importante para falar aqui hoje... a primeira pergunta diz respeito à
9		leitura do livro <i>O diário de Anne Frank</i> ... esse livro é hoje um dos
10		mais lidos em toda parte do mundo... Está na lista dos dez livros
11		mais vendidos segundo a Revista <i>Veja</i> e o jornal <i>Folha de S.</i>
12		<i>Paulo</i> ... a próxima pergunta envolve o Programa <i>Apoio ao Saber</i> ...
13		programa de leitura do Governo do Estado de São Paulo... durante
14		alguns anos... dentro da escola pública... os alunos receberam um
15		kit com obras literárias... vocês se lembram disso?... vocês estavam
16		no Ensino Fundamental na época...
17	Lucas:	eu recebi...
18	DMS:	todos aqui receberam?... acho que vocês estavam no sétimo ano...
19	Lucas:	estava na oitava série...
20	DMS:	a última distribuição desse kit ocorreu no ano 2013... o programa
21		foi suspenso em 2014... hoje o programa está suspenso... quando o
22		<i>Diário de Anne Frank</i> foi entregue aos alunos... vocês não
23		receberam porque estavam no Ensino Fundamental... esse livro foi
24		entregue na época para os estudantes de 3ª série do Ensino Médio
25		das escolas da rede pública estadual de ensino do estado de São
26		Paulo... <i>O diário de Anne Frank</i> despertou o interesse de leitura de
27		muitos alunos... na época... alunos que mesmo estando no Ensino
28		Fundamental... pegaram o livro emprestado de quem estudava na 3ª

29		série do Ensino Médio... e vocês?... por que leram o <i>Diário de Anne Frank</i> ?... o que levou vocês a ler esse livro?... o que chamou a
30		atenção?... como esse livro chegou na mão de vocês?... eu gostaria
31		que vocês falassem um pouco da leitura de <i>O diário de Anne Frank</i> ...
32		
33		
34	Júlia:	eu peguei esse livro para saber como era... eu lembro que a gente
35		ganhava uma caixa ((referindo-se ao kit entregue pelo Programa
36		<i>Apoio ao Saber</i>))... e::: todo mundo foi pegando vários livros... a
37		minha amiga falou... “esse é MUITO BOM”... aí eu falei... “se é
38		bom... por que está todo mundo deixando?”... aí dividiu a turma...
39		uns falaram que não era tão bom... aí eu li... achei muito bom porque
40		ele me cativou emocionalmente... eu me colocava no lugar dela
41		((referindo-se a Anne Frank))... eu ficava me perguntando o que eu
42		faria se eu estivesse na situação dela... foi ao mesmo tempo
43		angustiante... você tem uma percepção diferente de algumas
44		coisas...
45	Lucas:	Primeira Guerra Mundial... Segunda... me falaram que esse livro
46		conta bastante das câmaras de gás... eu gostei da parte que ela
47		((Anne Frank)) se escondia numa casa...
48	DMS:	anexo secreto...
49	Lucas:	anexo secreto... onde ela se escondeu...
50	DMS:	e a questão do diário e da escrita muito pessoal... ela escreveu um
51		diário... o que é o diário hoje?... quando a Anne escreveu o diário
52		dela... eram os anos de 1940... século 20... hoje estamos no século
53		21... o que muda?... o diário ainda é um gênero importante?... como
54		vocês veem essa questão da escrita que é confidencial?...
55	Simone:	acho que é bom...
56	DMS:	você escreveria um diário?...
57	Simone:	sim...
58	DMS:	o que te levaria a escrever um diário hoje?... alguém aqui escreve
59		diário?... conhece alguém que escreve diário?...
60	Lucas:	hoje em dia é difícil...
61	DMS	por que você acha difícil?...

62	Júlia:	hoje em dia... o diário é para a pessoa ter uma consciência do que
63		ela passa... MAS o medo faz deixar isso de lado...
64	DMS:	medo de se expor?... a tecnologia não é a tecnologia da exposição?...
65		a ideia que eu tenho é que nós vivemos no espaço do público... o
66		espaço do privado ficou para trás...
67	Júlia:	o problema é que as pessoas não querem expor o que elas realmente
68		são... e sim o que elas querem que os outros vejam... a gente vive
69		uma realidade nas redes sociais que muitas pessoas... gostam de
70		mostrar que está triste para receberem comentário... e ali você pode
71		expressar o que você realmente é...
72	Simone:	tudo que você tem você pode falar para um amigo... não precisa
73		colocar num caderno...
74	Júlia:	acho que é muito mais o medo da não aceitação... de quem você
75		realmente é e o que você sente...
76	DMS:	a nossa entrevista está relacionada à leitura de <i>O diário de Anne</i>
77		<i>Frank</i> ... e também sobre o que vocês leem?... o que leram
78		recentemente?... por que buscaram esse livro?...
79	Simone:	leio tanto para mim quanto para eu entender as outras pessoas
80		também... eu quero fazer Psicologia... então... eu sempre procuro
81		ler...
82	Júlia:	eu gosto de ler... mas... leio pouquinho... só que eu acho que eu
83		tenho que deixar de ler esse um pouquinho... sair do clichêzinho...
84	DMS:	qual foi o último livro que você leu ((para Lucas))?... foi <i>O diário</i>
85		<i>de Anne Frank</i> ?...
86	Lucas:	sim... foi... só que esse livro foi uma história real... do nazismo...
87		e::: foi o único que li...
88	DMS:	Hitler perseguiu três grupos... os judeus... os homossexuais e as
89		testemunhas de Jeová... os judeus não tinham como escapar... as
90		testemunhas de Jeová poderiam escapar desde que negassem sua
91		crença... muitos resistiram... foram mortos na câmara de gás... foi
92		um momento cruel da história... voltando às questões... gostaria que
93		vocês falassem sobre o Programa <i>Apoio ao Saber</i> ... como vocês
94		veem esse programa?...

95	Simone:	mesmo muitas pessoas não valorizando ((O Programa <i>Apoio ao</i>
96		<i>Saber</i>))... porque nem todo mundo que recebeu valorizou aquilo...
97		foi importante... eu não gostava de ler... fui ganhando livros... e fui
98		gostando... então... fui ganhando do governo... () estava
99		começando a querer ler na época... pelos kits que eu ganhei...
100		comecei a valorizar a leitura nacional... como <i>A droga da</i>
101		<i>obediência</i> ((obra de Pedro Bandeira))... que é um dos meus
102		favoritos... ganhei em um kit do governo... e::: com as minhas duas
103		primas... compramos alguns livros... eu comprei alguns e
104		dividimos... então... às vezes... elas precisavam de livros nas escolas
105		delas... elas eram de escolas particulares... eu acho que até para
106		quem não tem condição de comprar livros... eles dando... pode
107		despertar o interesse na pessoa... ela pode começar a gostar...
108	Julia:	é importante a distribuição dos livros...
109	DMS:	o programa foi suspenso em 2014... não se sabe quando ele volta...
110		vocês querem que o programa volte?...
111	Júlia:	sim...
112	Lucas:	não pra mim... sinceramente... não gosto de ler... MAS seria muito
113		importante...
114	DMS:	e a leitura proposta pela escola?... como vocês a veem?...
115	Júlia:	eu li um livro aqui na escola... e a professora levou a gente para o
116		teatro... fomos para o teatro... o livro me levou ao teatro... e... agora
117		eu frequento teatro...
118	DMS:	qual o nome do livro?...
119	Júlia:	<i>Estrelas tortas...</i>
120	DMS:	you lembra o nome do autor?...
121	Júlia:	todo mundo gostou... de longe... como estrelas perfeitas... mas de
122		perto somos estrelas tortas... MUITO LEGAL...
123	DMS:	gostei também... <i>Estrelas tortas...</i>
124	Lucas:	you vê o mundo de outra forma... ganha bastante conhecimento...
125		a gente conhece o mundo de outras pessoas... aprende a respeitar...
126		ser mais tolerante... então... falta de informação gera preconceito...
127		e o livro traz informação... you pega o livro... e começa a se colocar

128		no lugar do personagem... então... começa a entender... você
129		pensa... “gora eu ENTENDO”...
130	DMS:	é importante também enxergar o outro por meio da leitura... não
131		apenas por meio da convivência... mas de leitura... e você...
132		Gabriela?... o que você diz sobre isso?... você se lembra de ter lido
133		algum outro livro além de <i>O diário de Anne Frank</i> ?...
134	Gabriela:	eu esqueci o nome ()...
135	DMS:	<i>Revolução dos bichos</i> ((obra de George Orwell))?... é um livro bem
136		interessante... eu li esse livro aos 14 anos...

ENTREVISTA 7 (ESCOLA ESTADUAL2)

Entrevistados: 4 estudantes de 3ª série do Ensino Médio (período noturno)

Tempo de gravação: 17 minutos e 46 segundos

Data da entrevista: 2 de junho de 2017

1	Lilian:	meu nome é Lilian... tenho 16 anos... meus pais vieram do Nordeste...
2	Cláudia:	eu sou a Cláudia... tenho 16 anos... minha mãe veio do interior... e:::
3		meu pai veio do Nordeste...
4	Regina:	meu nome é Regina... tenho 17 anos... meu pai veio do Nordeste...
5		minha mãe do interior... e... só a minha mãe interrompeu os estudos
6		por causa da gravidez precipitada... mas meu pai terminou tudo
7		bonitinho...
8	Rose:	meu nome é Rose... tenho 16 anos... eu vim de uma família
9		numerosa da Bahia... meus pais vieram de lá... tanto meus pais
10		quanto a família inteira... minha mãe concluiu o Ensino Médio... e...
11		meu pai fez até a quarta série...
12	DMS:	alguém quer complementar o que falou do perfil?... às vezes... a
13		gente esquece algo na hora de falar...
14	Cíntia:	meus pais concluíram o Ensino Médio... minha família é mais ou
15		menos numerosa...
16	Regina:	vai ficar comprido ((risos))... minha mãe terminou os estudos... só
17		não terminou a faculdade... porque ficou grávida... e.... meu pai
18		terminou o Ensino Médio...
19	DMS:	a primeira pergunta é sobre o <i>Diário de Anne Frank</i> ... até trouxe
20		aqui uma edição recente desse livro caso alguém queira ver...
21		manusear... ou... lembrar de alguma passagem... os alunos de
22		terceiro ano de Ensino Médio responderam a um questionário
23		informando se haviam lido esse livro... vocês foram selecionados
24		para essa entrevista... porque responderam que haviam lido <i>O diário</i>
25		<i>de Anne Frank</i> ... vocês leram na época da distribuição dos kits do
26		Programa <i>Apoio ao Saber</i> ?... como esse livro chegou na mão de
27		vocês?... quando esse livro foi distribuído... vocês estavam na

28		sétima série do Ensino Fundamental... sétima série... oitavo ano... o
29		que levou vocês a lerem o <i>Diário de Anne Frank</i> ... como o livro foi
30		parar na mão de vocês?... e::: o que vocês têm a dizer sobre a leitura
31		desse livro?...
32	Rose:	eu li... MAS não recebi do governo... a professora de português
33		pediu para a gente ler... ela fez uma prova depois... MAS... eu não
34		recebi do governo... comprei...
35	Cláudia:	eu peguei...
36	DMS:	como é seu nome mesmo?...
37	Cláudia:	Cláudia...
38	Cíntia:	eu peguei na biblioteca da escola...
39	Regina:	na época... eu estudava em escola particular... então... não recebi...
40		eu ouvia falar bastante... e... tive curiosidade de ler... achei lá em
41		casa...
42	DMS:	vocês lembram de alguma passagem do livro que marcou vocês?...
43	Rose:	é uma coisa muito íntima... é como se você se sentisse bem próximo
44		da situação... como se você estivesse conversando com alguém
45		muito próximo... é a maneira como ela coloca as palavras... e... o
46		jeito que ela caracterizava as pessoas... o que estava acontecendo ao
47		redor dela... por ser uma coisa tão triste... é bem marcante e fácil de
48		entender...
49	Regina:	ela é muito inteligente... tem tanta coisa escrita que você fala...
50	Cláudia:	éh... é uma criança...
51	DMS:	vocês acham que hoje os jovens ainda procuram o diário para
52		escrever suas coisas?...
53	Rose:	uma vez eu vi que tinha uma garota... que também tinha um diário
54		que virou um livro... que aconteceu... acho que...
55	DMS:	Malala?...
56	Rose:	não...
57	Cláudia:	com rede social... essas coisas... todo mundo quer divulgar,
58		ninguém tem vida privada...
59	Cíntia:	as coisas acontecem... acontece uma coisa agora... e as pessoas já
60		estão falando ali... não tem mais essa... não tem mais aquela coisa

61		de sentar e escrever... deve ter ainda pessoas que fazem diário...
62		quando eu era mais nova... todo mundo tinha diário... e... hoje
63		ninguém mais dá um diário de presente para outra pessoa... não vejo
64		as crianças com um diário igual a gente tinha... por mais que fossem
65		coisas boba como “hoje eu briguei com tal pessoa”... MAS a gente
66		tinha... e... hoje em dia não...
67	DMS:	vocês escreviam nesse diário?...
68	Cíntia:	sim... escrevia... já passei bastante vergonha...
69	DMS:	e onde está hoje?... está guardado?...
70	Cíntia:	jogado no lixo...
71	DMS:	vocês jogaram no LIXO...
72	Cíntia:	o meu foi... provavelmente... minha mãe jogou no lixo...
73	Rose:	não sei se foi no mesmo ano... a professora passou um trabalho para
74		a gente fazer... era um diário pequenininho... a gente tinha que
75		escrever pelo menos uns cinco dias...
76	DMS:	you tem esse material?...
77	Regina:	eu não tinha um diário só... eu tinha vários cadernos... que eu
78		pegava e rabiscava... hoje em dia eu pego os cadernos do governo
79		que tenho guardado em casa... e tem lá... “olá... o meu nome é
80		Regina”... umas coisas assim...
81	DMS:	embora eu perceba que os jovens nas entrevistas não gostem de
82		comentar que tem um diário... eu acho que tem muita gente ainda
83		escrevendo coisas que não mostram pra ninguém...
84	Regina:	eu acho legal... é que agora tem tipo blog... que o pessoal usa mais...
85	DMS:	you acha que blog substitui o diário?...
86	Regina:	acho...
87	Cíntia:	eu acho que não...
88	Cláudia:	blog é tipo um diário que todo mundo pode ver...
89	Cíntia:	mas... diário é uma coisa mais pessoal...
90	DMS:	só you pode ver... será que a gente consegue escrever só para a
91		gente mesmo?... um negócio para se pensar... eu gostaria que vocês
92		falassem sobre um livro que estão lendo... ou releram

93		recentemente... falassem do autor... do nome do livro... e por que
94		estão lendo esse livro em especial?...
95	Rose:	o último livro foi <i>Depois daquela viagem</i> ((obra de Valeria Piassa
96		Polizzi))... e uma autobiografia de uma menina que tem AIDS... ela
97		escreve a vida dela... desde que ela descobriu a doença... ela é muito
98		conhecida por dar palestras sobre isso... eu peguei na escola... acho
99		que foi na oitava série... estava procurando um livro... e... eu não
100		devolvi... está lá em casa...
101	Cíntia:	o último livro que eu li foi <i>Tudo e todas as coisas</i> ((obra de Nicola
102		Yoon))... é uma menina... ela tem uma doença... ela é alérgica a
103		quase tudo... nunca sai de casa... um dia ela foge... a mãe dela fica
104		louca... vai sair o filme agora... é muito legal...
105	DMS:	ela consegue se libertar?... eu também fiquei interessada em ler esse
106		livro...
107	Regina:	ultimamente tenho lido mais livros que são pedidos... mais por uma
108		questão necessária... não só necessária... porque a maioria são
109		bons... eu ouvi falar da Capitu ((personagem da obra de Machado
110		de Assis, <i>Dom Casmurro</i>))... e::: eu não sabia quem era Capitu...
111		e... hoje em dia... eu sei... eu ouvia falar sobre os irmãos do <i>Vidas</i>
112		<i>Secas</i> ((obra de Graciliano Ramos))... nunca tinha lido... eu li mais
113		por conta da escola... MAS quando procuro algo para ler por ler...
114		nunca vou com algum na cabeça... eu leio de tudo... quando eu era
115		mais nova... só lia romance... agora leio outras coisas... qualquer
116		coisa que ouço falar... ou que me interesse... eu gosto bastante de
117		coisa que tem história...
118	DMS:	o que foi o Programa <i>Apoio ao Saber</i> para vocês?... hoje está
119		suspenso... a última distribuição foi em 2014... a suspensão foi em
120		2014... oficialmente em 2015... o que vocês têm a dizer sobre o
121		programa?...
122	Rose:	faz falta... porque você está inserindo o livro... uma hora ele vai
123		funcionar... e... “não estou fazendo nada... deixa eu pegar aqui para
124		olhar”...

125	Cíntia:	é um modo de inserir... mesmo como ela falou... alguém igual a
126		gente... que... às vezes... esbarra nele sem querer... a gente estava
127		com o livro lá... e acabou pegando... se já é difícil para alguém
128		buscar a leitura... se não tiver o livro... como vai ser?... às vezes...
129		pode ser qualquer livro... MAS É IMORTATE... Agora... época de
130		vestibular... todos que estou lendo são os que ganhei do governo...
131		TODAS AS OBRAS...
132	DMS:	quais obras você está lendo agora?...
133	Cíntia:	eu li <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> ((obra de Machado de
134		Assis))... também foi do programa do governo... li <i>Dom Casmurro</i>
135		((obra de Machado de Assis))... a maioria dos livros que estou lendo
136		são todos do governo... aqueles fininhos que a gente recebia...
137	DMS:	do kit do Programa <i>Apoio ao Saber</i> ?... da caixinha... daquela
138		caixinha?...
139	Cíntia:	é... isso... e... hoje em dia... eu pego para ler... e... vejo também meu
140		sobrinho... ele é mais novo... e... vários livros que dão para ele eram
141		desse programa... e... é bom... porque fica guardado... você vai
142		passando para todo mundo... acho isso muito bom... importante...
143	DMS:	como é para vocês a leitura literária na escola?...
144	Regina:	eu acho que depende muito do professor...
145	Cláudia:	eu li foi o <i>1808</i> ((obra de Laurentino Gomes))... que fala do Brasil...
146	Rose:	eu tive aulas de leitura na quinta série... então... a professora levava
147		a gente uma vez por semana na biblioteca... e... aí... anotava o livro
148		que a gente lia... depois ela foi passando outros livros... ela não deu
149		aula para a gente só na quinta série... e... aí dava uma prova...
150		tiveram outros que eram temas que tinham a ver com a nossa
151		idade... tinha um que era <i>O portão do paraíso</i> ((obra de Giselda
152		Laporta Nicolelis))... falava de uma menina que engravidava com
153		13 anos... MAS... hoje os professores não passam livro para ler para
154		prova...
155	DMS:	vocês têm acesso aos livros na biblioteca da escola?...
156	Regina:	a gente tinha uma sala de leitura... na verdade... a gente tem... MAS
157		está fechada... tem muitos livros... MAS não tem... acho que

158		dispensaram a mulher que ficava lá... e... fica fechado... então... a
159		gente não pode pegar os livros... eles vão reunir pessoas... alunos
160		para ficarem lá... e... ajudar a fazer o trabalho que essa pessoa
161		fazia... para poder abrir a sala de leitura...
162	DMS:	QUE COISA... e... tem muita procura para abrir essa sala?...
163	Cláudia:	tem... principalmente no terceiro ano... por causa de Fuvest... essas
164		coisas...
165	Regina:	e... agora... pelo menos... a minha professora de português passou
166		um trabalho para a gente com o <i>Vidas Secas</i> ((obra de Graciliano
167		Ramos))... um capítulo do livro... e se você for ver... muita gente
168		está dando desculpa que não tem como ler... porque não tem onde
169		baixar... não pode comprar o livro... e... se a biblioteca estivesse
170		aberta... e... a gente tivesse os livros aqui... eu acho que seria
171		importante para os professores... eu li tantos livros banais... quando
172		eu era mais nova... era um jeito de ler... a gente escolhia os livros...
173		ai... depois de um tempo... todos os livros tinham alguma
174		importância... tipo <i>Auto da barca do inferno</i> ((obra de Gil
175		Vicente))... os professores passavam provas... coisas que a gente ia
176		utilizar no futuro...
177	Cíntia:	eles não têm esse costume de tentar impor pra gente o livro... porque
178		acaba atrapalhando o aluno... tem gente que não liga... e... acaba não
179		lendo... então... para eles não ficarem dando zero para todo mundo...
180		pelo menos agora no terceiro ano estão colocando...
181	DMS:	e... se vocês tivessem que deixar uma frase sobre o <i>Diário de Anne</i>
182		<i>Frank</i> ... que frase vocês escolheriam?... pode ser frase do livro...
183		algo que vocês queiram dizer... de autoria de vocês...
184	Rose:	é um livro que trata da adolescência dela... e... fala sobre o momento
185		em que ela vivia... um momento difícil... tinha coisas que ela
186		contava da adolescência...
187	Cíntia:	para as pessoas pensarem mais sobre como a leitura é importante
188		para a gente... porque sem isso a gente não é nada... a gente lê coisas
189		o tempo inteiro... em qualquer lugar... e... pode ser qualquer coisa...
190		desde o livro mais fútil se for uma leitura que agrada...

191	DMS:	o que é um livro fútil para vocês?...
192	Cíntia:	eu li muita coisa fútil para fazer prova sobre bicho... tipo barata...
193		não é um conteúdo... que você vai levar para a vida... MAS... eu
194		tenho que saber o que a lagarta come... o que a barata come?...
195	DMS:	eu vou encerrar nossa entrevista... agradeço a vocês... meninas...

ENTREVISTA 8 (ESCOLA ESTADUAL 1)

Entrevistados: 4 estudantes de 3ª série do Ensino Médio (período diurno)

Tempo de gravação: 34 minutos e 11 segundos

Data da entrevista: 5 de junho de 2017

1	Roberta	eu tenho 17 anos... moro aqui em Santo André... moro com meus
2		pais aqui mesmo... os dois têm nível superior incompleto... e sempre
3		tiveram muito gosto pela leitura... eles leem muito... e... eu sempre
4		fui incentivada por eles... SEMPRE me levaram para a biblioteca...
5		compraram livros para mim... e hoje gosto bastante de ler...
6	Beatriz:	meu nome é Beatriz... tenho 16 anos... moro aqui em Santo André
7		mesmo com meus pais... nasci aqui... minha mãe também... só meu
8		pai que veio de outro estado... minha mãe estava cursando a
9		faculdade... meu pai não tem curso superior... e... eles não têm o
10		hábito de ler... não que eu saiba... só se for no celular... eles ficam
11		no celular o dia inteiro... eu gosto de ler... peguei o gosto pela leitura
12		depois de ler vários livros... sendo obrigada...
13	Elis:	meu nome é Elis... tenho 18 anos... meu pai é de São Bernardo do
14		Campo... minha mãe é daqui de Santo André mesmo... meu pai não
15		tem Ensino Médio completo... só fez até o segundo grau... minha
16		mãe é formada... é professora... foi daí que veio meu incentivo... ela
17		sempre empurrou os livros para mim... porque eu estudava em
18		escola particular...ela trabalhava nas escolas... na escola... era
19		sempre um livro por mês para ler... eu acabei gostando... e...
20		procurando livros de meu gosto...
21	DMS:	muito bom...
22	Ana Clara:	meu nome é Ana Clara... tenho 17 anos... sou daqui de Santo
23		André... moro com meu pai... ele não tem nível superior completo...
24		e... a minha mãe está cursando a faculdade... está terminando... meu
25		gosto pela leitura começou desde muito pequenininha... bem antes
26		de a minha mãe entrar para essa faculdade... que está fazendo
27		agora... no ramo médico... quando eu estava no pré... aprendendo a
28		ler... ela foi professora... ela sempre incentivou muito o gosto pela

29		leitura... foram vários tipos de livros... e... conforme eu fui
30		crescendo... foram mudando os gêneros... eu fui me adaptando aos
31		que eu gostava mais... depois me auto incentivando a partir daquilo
32		que preferia...
33	DMS:	vou começar com as questões... não tem uma ordem como quem
34		responde primeiro... se de repente a Roberta quiser responder
35		primeiro... responde.... se de repente quiser complementar a
36		resposta da Elis pode ficar à vontade... conto com a espontaneidade
37		de vocês... são quatro questões... vamos levar em média uns 30
38		minutos... a primeira está voltada para a leitura do <i>Diário de Anne</i>
39		<i>Frank</i> ... foi um livro distribuído pelo Programa <i>Apoio ao Saber</i> em
40		2013... estava naqueles kits que vocês recebiam no final do ano...
41		quando o <i>Diário de Anne Frank</i> foi distribuído no Ensino Médio...
42		vocês estavam no Ensino Fundamental... vocês lembram?...
43	Roberta:	eu lembro das caixinhas... mas não recebi...
44	Elis:	eu também não recebi...
45	Ana Clara:	eu peguei <i>O diário de Anne Frank</i> por vontade própria... não recebi
46		nos kits do governo...
47	Beatriz:	eu peguei na biblioteca da escola...
48	DMS:	você lembra se essa edição que você pegou do Anne Frank tinha o
49		selo do Programa <i>Apoio ao Saber</i> ? ((para Beatriz))... os dados da
50		pesquisa que fiz em 2015... na rede pública estadual de Santo
51		André... mostraram que dentre os livros que o governo distribuiu
52		naquele ano ((2013))... o <i>Diário de Anne Frank</i> foi o mais lido...
53		gostaria que vocês pudessem falar um pouco sobre a experiência de
54		leitura com esse livro...
55	Beatriz:	eu me interessei em ler o livro depois que assisti ao filme... porque
56		ver o filme incentivava bastante a querer ler o livro... você quer se
57		aprofundar mais na história... acho que o livro sempre é mais
58		aprofundado do que o filme... e... também... porque eu gosto de
59		história... e... a história se passa num período que foi bem
60		marcante... eu quis ler... porque tive interesse... me interessei depois
61		que assisti ao filme...

62	DMS:	qual filme?...
63	Beatriz:	<i>O diário de Anne Frank</i> ((Diretor Hans Steinbichler, roteirista Fred Breinersdorfer, 2016))...
64		
65	DMS:	você assistiu ao filme <i>O diário de Anne Frank</i> ?...
66	Beatriz:	sim... e... depois... eu li o livro...
67	DMS:	na época... também... da distribuição desse livro... havia o filme <i>A culpa é das estrelas</i> ((filme baseado na obra <i>A culpa é das estrelas</i> de John Green, direção de Josh Boone, roteiristas Scott Neustadter e Michael H. Weber, 2014))... estava em cartaz... muitos estudantes quiseram ler o livro... porque leram trechos citados em <i>A culpa é das estrelas</i> ... mas o filme que você assistiu não foi esse... foi o <i>Diário de Anne Frank</i> ...
68		
69		
70		
71		
72		
73		
74	Beatriz:	foi... <i>Diário de Anne Frank</i> ...é muito bom...
75	DMS:	vocês também assistiram?...
76	Beatriz:	depois que eu assisti... me interessei mais... e... fui ler... demorei para ler o livro... porque era muito detalhado... para falar sobre uma coisa... demorava várias páginas para passar... aí... acabei ficando meio... demorei para ler... mas gostei... e... acho que me acrescentou bastante... mudou minha visão das coisas... porque querendo ou não vai fazer você ter outra perspectiva das coisas...
77		
78		
79		
80		
81		
82	Roberta:	eu comecei a ler... principalmente... porque eu vi que era uma história real... e... eu gostava muito dessa parte da história...
83		também... a Segunda Guerra Mundial... tem também outro livro <i>A menina que roubava livros</i> ((obra de Markus Zusak))... eu sempre gostei desse tipo de livro... daí quando eu vi que o <i>Diário de Anne Frank</i> tinha acontecido de verdade... e... era narrado por uma pessoa da NOSSA IDADE... na época... eu achei muito incrível alguém ter vivenciado isso... senti uma empatia por ela... porque ela tinha a minha idade... tinha vivido tudo aquilo... também... demorei muito para ler... porque tinha partes meio monótonas... MAS... eu fui lendo... porque eu estava decidida que queria terminar... e... gostei muito... tanto pela parte da história... quanto ela contando...
84		
85		
86		
87		
88		
89		
90		
91		
92		
93		
94	DMS:	alguma passagem ou frase do livro marcou a leitura de vocês?...

95	Roberta:	eu achei o livro todo muito marcante... para mim... a parte que mais
96		chamou a atenção foi quando ela teve que sair da casa dela mesmo...
97		quando ela percebeu que não podia ficar na própria casa dela... e...
98		que ia ter que se esconder em algum lugar... achei isso muito
99		impactante...
100	Elis:	eu não lembro de nenhuma frase... mas... o que eu achei meio
101		pesado foi que ela tinha um romance com um menino... e... achei
102		pesado quando ela teve meio que sair de lá... e... não soube mais do
103		paradeiro dele... achei bem triste...
104	DMS:	bem triste mesmo essa passagem...
105	Ana Clara:	eu li porque tinha que fazer uma prova sobre o livro... e... li... mas...
106		li correndo... fiz meio que um resumo do livro para poder fazer a
107		prova... e... depois que eu fiz... aí que eu fui pensar direito no livro...
108		falei... “EU GOSTEI”... eu gosto dos dois extremos... ou totalmente
109		ficção... ou totalmente realidade... eu gosto de biografia... essas
110		coisas... então... eu voltei... e... li o livro com mais atenção... e... o
111		que eu gostei foi isso... a realidade dela... o que ela passou... que dá
112		para você sentir o que aconteceu ali... que não é uma ficção...
113	DMS:	é uma realidade triste de se constatar... é verdade... Hitler foi cruel...
114	Ana Clara:	e... você fica pensando como que ele conseguiu influenciar tanta
115		gente para fazer a vontade dele... as pessoas são muito
116		influenciáveis...
117	DMS:	eu acredito que o bem tem uma força maior... eu acho que isso é
118		importante... é importante acreditar que a força do bem é maior do
119		que a força do mau... eu sempre acreditei nisso... e preciso morrer
120		acreditando nisso... mas a gente não pode negar que o mau tem um
121		poder... naquele momento... o mau tomou força... o que Hitler fez
122		foi cruel demais... a gente tem hoje vários relatos parecidos com o
123		de Anne Frank.. depoimentos de pessoas que vivenciaram o
124		holocausto... <i>O diário de Anne Frank</i> é uma obra muito lida por
125		pessoas de todas idades... não só pelos jovens... porque toca na dor
126		humana... eu acho que tudo que mostra a questão da dor humana
127		chama a atenção da gente... quem mais quer falar?...

128	Beatriz:	eu me interessei pelo livro... porque... na época... eu fazia muitas
129		pesquisas sobre esses fatos históricos... e... sobre Segunda Guerra...
130		queria entender mais sobre isso... meu pai me incentivou... não me
131		lembro qual seriado... mas... ele assistia algum seriado que falava
132		sobre esse tema... e... eu acabei indo pesquisar... me deparei com
133		uma página que falava um pouco sobre o livro... que contava a
134		história da garota... e... eu achei muito fascinante... o fato de ela...
135		como a Roberta disse... ter aproximadamente a minha idade... e
136		vivenciar tudo aquilo na época... saber como que era... como era a
137		vida de alguém... mesmo sofrendo tudo aquilo... e... não só a partir
138		do documentário que existiu... eu me interessei em me aprofundar
139		para saber como era essa vivência... bom... é uma leitura bem
140		extensa... bem detalhada... mas o fato de ela ser extensa também é
141		positivo... apesar de ser mais cansativa... é positivo porque você
142		consegue pegar todos os detalhes... sentir em você mesmo... sentir
143		na sua pele como era bruto tudo aquilo que acontecia com ela... e...
144		uma coisa que me marcou foi o fato da história do livro de só ter
145		sido publicado muito tempo depois... e só ter sido valorizado muito
146		tempo depois... ter ficado guardado tanto tempo...
147	DMS:	foi escrito nos anos de 1940... durante o período da Segunda Guerra
148		Mundial... os anos de 1940... século 20... estamos hoje no século
149		21... quase nos anos de 2020... e... esse é um livro ainda muito
150		lido... eu vi recentemente na lista da <i>Folha de S. Paulo</i> os 10 livros
151		mais vendidos... e <i>O diário de Anne Frank</i> está no ranking dos
152		livros mais vendidos... vocês acreditam que o diário ainda tem essa
153		força que teve na época para Anne Frank?... como é para vocês esse
154		gênero confidente... intimista... procurado por aqueles que querem
155		escrever e se autoconhecer?... alguém aqui escreve um diário?...
156	Ana Clara:	eu escrevo bastante... eu tive diário por uns anos... depois... acabei
157		parando um pouco... porque era muito extenso... mas... mantenho a
158		escrita... atualmente escrevo poesias... o diário... em si... acho que é
159		bom para guardar momentos... lembranças... sentimentos... na vida
160		dela ((Anne Frank)) aconteceram vários conflitos... ela passou por

161		muita coisa... relatar isso da forma como ela relatou... passar esse
162		sentimento adiante... é algo muito impactante...então... ainda tem
163		muita força essa parte do diário...
164	DMS:	você tem um diário?...
165	Ana Clara:	tive por um tempo...
166	DMS:	o que a Ana Clara colocou sobre o diário é impressionante... em
167		todas as entrevistas que eu faço com os grupos... sempre tem
168		alguém que fala algo especial sobre o diário... eu percebo que vocês
169		não gostam muito de falar... porque é uma coisa tão pessoal... tão
170		secreta... mas no final o aluno acaba mostrando...
171	DMS:	uma outra questão importante é leitura de si mesmo... essa leitura é
172		que vocês procuram para ler... vocês vão ao encontro de alguma
173		coisa... não porque o professor pediu... vocês leem bastante?... Tem
174		hábito de ler?...
175	Roberta:	o livro que estou lendo agora é daquela série que tem o mesmo
176		nome... <i>A Seleção</i> ((obra <i>best-seller</i> , publicada em 2012, da
177		escritora norte-americana Kiera Cass))... que é uma história de
178		ficção que se passa no futuro... e::: eu procuro ler mais livros de
179		ficção... porque é uma coisa que me atrai... não sei... acho que se for
180		qualquer outro tipo... não vou me interessar tanto quanto ficção...
181		por exemplo... <i>Harry Potter</i> ((<i>Harry Potter</i> é uma série de sete
182		romances da autora britânica J. K. Rowling)) é muito bom... <i>Percy</i>
183		<i>Jackson</i> ((<i>Percy Jackson and the Olympians</i> é uma série literária
184		composta por cinco livros de aventura e fantasia, escritos pelo
185		escritor norte-americano Rick Riordan))... <i>Divergente</i> ((<i>Divergente</i>
186		é o primeiro livro da série de mesmo nome escrita pela autora norte-
187		americana Veronica Roth. Foi lançado nos Estados Unidos em 25
188		de abril de 2011 chegando ao Brasil em 2012))... <i>Crepúsculo</i>
189		((primeiro livro da série homônima de Stephenie Meyer))... eu
190		adoro todos esses livros de ficção... e... é o que mais me interessa...
191	DMS:	tem alguma coisa em particular nessas séries... nessas sagas?...
192		Algum elemento que vocês acham que fazem o diferencial para
193		motivar o jovem a ler?...

194	Roberta:	a imaginação da autora... além de motivar a ler... motiva você a usar
195		sua criatividade para as coisas... não sei explicar... quando você lê
196		aquilo... você começa a ver as coisas de uma forma mais profunda...
197		eu penso...
198	DMS:	procuro num livro algo que me traga alguma resposta... tem sido
199		assim comigo na minha vida... o que vocês buscam nos livros?...
200	Elis:	quando pequena gostava de ler livros pequenos... quando eu
201		comecei a ler <i>Harry Potter</i> ... senti que eu gostava mesmo de ler...
202		daí... eu terminei a série... pensei... “NOSSA”... “EU GOSTO DE
203		LER”... descobri... comecei a ler todo tipo de livro... acho que mais
204		para descobrir o que eu queria... hoje o que eu mais leio e gosto
205		muito é romance policial... Agatha Christie ((escritora inglesa))...
206		eu gosto muito de todos os livros dela... e... foi também por parte
207		dos meus pais... meu pai gosta muito desse tipo de livro... eu
208		comecei a ler Sidney Sheldon ((escritor e roteirista norte-
209		americano)) também porque minha mãe gosta muito... e... eu fui
210		procurando o que eu gosto mais... hoje eu intercalo com biografia...
211		com algumas histórias... com algo mais voltado ao que quero fazer
212		no futuro... livros que não são mais ficção... mas... eu gosto muito
213		de todo tipo de livro... o que eu mais gosto é romance policial...
214	DMS:	você já é uma leitora formada então... você é atraída pela leitura...
215		percebo isso em você... ((para Elis))
216	Elis:	eu sou completamente diferente... eu sou uma pessoa meio
217		desorganizada... tenho um pouco de preguiça quando eu olho aquele
218		livro enorme... eu sou de ler mais... por exemplo... poema... gosto
219		de puxar da internet... e fico lendo... contos... ficção da internet ...
220		mesmo aquilo que os próprios curtidores escrevem nas páginas do
221		Facebook... eu gosto mais de ler assim... de ler o que nós mesmos...
222		adolescentes escrevemos do que um autor que já é super
223		conhecido... eu prefiro ler o que a gente vivencia...
224	DMS:	hoje tem muito isso... tem blogs de escritores...
225	Ana Clara:	éh...
226	DMS:	você pode citar algum?...

227	Ana Clara:	tem tantos... eu sou mais de curtir as páginas... às vezes... eu nem
228		vejo... só vejo que tem um monte de poema... e falo... “é AQUI
229		MESMO”... bom... como eu disse... eu tenho o hábito de escrever...
230		e sempre gostei mais de leitura realista... sempre gostei mais de
231		saber... () algo que ele quis passar... sempre procurei mais uma
232		leitura realista e poesia... o último livro que eu li foi <i>Claro Enigma</i>
233		((obra do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade))... que foi
234		indicação de um amigo meu... antes de ler <i>Claro Enigma</i> ... eu estava
235		lendo um do Bukowski ((Charles Bukowski, poeta, contista e
236		romancista norte-americano, nascido na Alemanha)... chamado <i>As</i>
237		<i>peessoas parecem flores finalmente</i> ... era uma leitura mais... como
238		posso dizer... não pessimista... mas indo para esse caminho... e era
239		mais ou menos a mesma coisa... abranger a poesia... que é algo que
240		eu gosto muito... também gosto muito de ler livros assim como de
241		história... gosto de ler bastante livro de ficção... mas... sempre
242		procuro focar mais no realista... e... naquele que passa um aspecto
243		sentimental da pessoa... onde você consegue ler e retratar aquilo em
244		você... outra coisa que eu gosto é ler conto de terror... eu gosto de
245		coisa de terror... daquele suspense... e... tem um blog também que
246		tem vários contos de terror... que é o Medo B
247		((www.medob.com.br))... lá tem vários contos ou relatos das
248		peessoas que já vivenciaram alguma experiência sobrenatural... e eu
249		gosto... não é ficção... pode ser que sim... lendas urbanas... não tem
250		comprovações... mas está lá... é interessante... um suspense...
251	DMS:	bom... vamos lá... eu acho que a outra questão estava muito mais
252		voltada à experiência de leitura... acredito que essa questão vocês já
253		responderam... então... vou passar para a próxima... que está voltada
254		para a leitura que circula na escola... eu queria que vocês falassem
255		um pouquinho sobre a leitura que é proposta pela escola...
256	Ana Clara:	tenho muita dificuldade de ler qualquer livro que a escola peça...
257		lembro que... no primeiro ano... a gente tinha uma professora que
258		sempre pedia livro para a gente ler... e fazia prova... foram quatro
259		durante o bimestre... não li nenhum livro... eram livros

260		interessantes... <i>Capitães da areia</i> ((obra de Jorge Amado))...
261		<i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> ((obra de Machado de Assis))...
262		eu não li... eu não conseguia ler... lia um resumo... fazia prova... e...
263		tirava minha nota... daí quando acabava a prova... e... eu via o livro
264		lá... eu lia... mas só depois que passava aquela época... porque eu
265		não consigo lidar com isso...
266	Beatriz:	a leitura fica forçada...
267	Ana Clara:	não é nem a questão do livro... porque o livro eu achei legal... mas
268		quando pedem para mim... eu tenho muita dificuldade de ler... eu
269		prefiro ler por mim mesma... mas eu sei que é algo que incentiva as
270		peessoas... não é nem por que é indicado... é OBRIGADO... você
271		tem que ler... “e se você não ler... vou te DAR ZERO”...
272	Elis:	e se dão um tempo para você ler... te fecham naquele tempo...
273	Beatriz:	eu gosto de ler mais de um livro ao mesmo tempo... daí quando leio
274		um só... eu não gosto...
275	Ana Clara:	e tem isso... “você tem duas semanas para ler tal livro porque
276		segunda-feira vai ter uma prova sobre aquilo... e você tem que saber
277		exatamente o que se passou ali... ali... e ali”... então... você tem que
278		focar muito especificamente em certas coisas... e acaba sendo chato
279		ter que pensar em tudo... não tem seu próprio tempo de leitura...
280	DMS:	cerca o leitor... tira a liberdade do tempo... é diferente mesmo de
281		você escolher um livro... ficar lá no seu cantinho... distanciar-se do
282		mundo...
283	Roberta:	eu não sei como é com elas... mas quando a escola me pede para ler
284		um livro... eu tento terminar o mais rápido possível para tirar esse
285		peso de mim...
286	Ana Clara:	e você acaba nem prestando atenção na história... só quer terminar
287		para fazer a prova mesmo...
288	DMS:	bem interessante isso que vocês estão colocando...
289	Roberta:	no primeiro ano a professora passou uns livros... teve uns que a
290		gente ajudou a escolher... um deles foi <i>O auto da barca do inferno</i>
291		((obra de Gil Vicente))... a gente decidiu interpretar porque tinha

292		essa opção... a gente podia ler... e contar a história ou interpretar...
293		a gente achou melhor interpretar... porque a gente vivia aquilo... é
294		uma forma diferente... eu acho ruim você ler para colocar um livro
295		ali numa prova... eu não gosto...
296	Elis:	a gente teve que pegar o livro... fazer adaptações... e... nisso a gente
297		entendeu toda a história talvez de uma forma muito melhor do que
298		se a gente lesse rapidamente só para fazer a prova... a gente teve que
299		retratar o personagem...outra coisa... TAMBÉM... isso da escola
300		meio que obrigar a ler um livro... você pode pegar o livro para ler...
301		e começar a ler sem expectativa nenhuma... comigo aconteceu de
302		vários livros me interessarem depois... peguei a referência de alguns
303		livros com alguns professores... porque pode cair em vestibular... e
304		acabei me interessando muito por eles... prossegui as leituras...
305		acabei gostando muito... tem muito essa parte de você ler por
306		obrigação... ler rapidamente... e acabar gostando ou se interessar
307		pelo que estão lendo também...
308	Ana Clara:	sim....
309	DMS:	agora vamos para a última questão... que é voltada para o Programa
310		de leitura do Governo do Estado de São Paulo... lançado em 2008...
311		no palácio do Bandeirantes... e implantado em todas as escolas da
312		rede pública estadual em 2009... durou pouco tempo... a primeira
313		distribuição ocorreu em 2009... a segunda... em 2010...a terceira em
314		2011... a quarta e última... em 2012 e 2013... oficialmente... o
315		programa foi suspenso em 2015... e... em 2014... não teve
316		distribuição dos kits... o que ficou desse programa pra vocês?...
317	Roberta:	o dia em que eu recebi o livro foi muito legal... me senti ganhando
318		um presente gigante da escola... achei super legal... lembro que ele
319		veio numa bolsinha laranja... achei MARAVILHOSO... fui pra casa
320		super feliz nesse dia... eu ganhei <i>Vento, areia e amoras bravas</i>
321		((obra de Augustina Bessa-Luís))...
322	DMS:	<i>Vento, areia e amoras bravas</i> ... você lembra DESSE LIVRO?...
323	Roberta:	eu lembro... era bem fininho... eu tenho até hoje... guardei todos até
324		hoje... eu acho que os livros distribuídos por esse programa eram

325		mais clássicos... no terceiro ano, todos os professores ficam
326		falando... “Vestibular... vestibular”... eu acho que os livros
327		distribuídos por esse programa são mais livros do tipo clássico que
328		vai cair em vestibular... é para você ter conhecimento... não esses
329		livros que a gente gosta mais de ler...
330	Beatriz:	eu acho legal passarem esse tipo de livro... por exemplo... o
331		Monteiro Lobato... hoje a gente sabe que cai... a gente tem que
332		estudar... na época era legal... era pertinente à nossa idade... eles
333		abrangem diferentes gêneros... tinha de poesia... tinha um de
334		terror... que era <i>O médico e o monstro</i> ((obra do escritor escocês
335		Robert Louis Stevenson))...
336	DMS:	<i>O médico e o monstro</i> ...
337	Beatriz:	<i>O médico e o monstro</i> ... foi minha irmã que recebeu esse livro e me
338		deu... era de terror... esse daí... tinha história... suspense... poesia...
339		ia do gosto de cada um... e você ia se interessando... e... querendo
340		ler... eu ia ficar tão feliz... se ganhasse livro agora...
341	DMS:	você falou livro de poesia... naquela época... vocês devem ter
342		recebido o livro de poesia de Mário Quintana... amo...
343	Roberta:	tinha aquele outro que a capa... não lembro o nome... mas na capa
344		tinha um menino loiro...
345	Beatriz:	eu sei qual que é... era numa escola... não sei... tem aí ((referindo-
346		se à lista de livros entregues pelo Programa <i>Apoio ao Saber</i>))?...
347	DMS:	dá uma olhadinha...
348	Ana Clara:	lembro de um... não lembro o nome... mas era muito legal também...
349		<i>Tristão e Isolda</i> ((obra de adaptação de Helena Gomes))...
350	DMS:	<i>Tristão e Isolda</i> ... é apaixonante...
351	Ana Clara:	os livros que foram basicamente distribuídos por esse programa...
352		na minha opinião... são todos clássicos... e é bom para saber... não
353		que você seja obrigado a ler... mas acrescenta bastante...
354	DMS:	certo... vocês teriam alguma mensagem... alguma sugestão para
355		quem trabalhou com a gestão pedagógica do Programa <i>Apoio ao</i>
356		<i>Saber</i> ?...
357	Roberta:	eu acho que deveria voltar...

358	Elis:	eu também... porque agora estou na pública... e::: não recebi...
359	Roberta:	é bom até para fazer o vestibular... e também para incentivar os
360		alunos a lerem... eu vejo muita gente da nossa idade que não tem o
361		interesse... não tem esse gosto pela leitura... e... também não tem
362		esse incentivo...
363	Ana Clara:	e... é uma abordagem diferente daquela de algum professor pedir
364		para você ler o livro... você está ganhando o livro... você lê no seu
365		tempo... na sua casa... não tem que ser cobrado a respeito disso...
366		acho muito bom... gostei muito quando recebi...
367	DMS:	bom... meninas... só tenho a agradecer... levo comigo respostas
368		muito ricas... vou encerrar aqui nossa entrevista...

ANEXO C – Solicitação de autorização para pesquisa

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

Santo André, 1 de setembro de 2014.

DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE SANTO ANDRÉ DO ESTADO DE SÃO PAULO – DE

Sra. Ariane Aparecida Butrico
Dirigente da Diretoria de Ensino da Região de Santo André

Ref: Solicitação de autorização para coleta de dados para pesquisa na Universidade de São Paulo - USP

Senhora dirigente,

Sou estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP) e professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual Amaral Wagner, localizada em Santo André. No momento, desenvolvo pesquisa na linha dos Estudos do Discurso em Língua Portuguesa sob a orientação da professora dr^a. Maria Inês Batista Campos do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos (DLCV/USP), a qual atua como professora de Graduação em Letras do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos, orientadora de Doutorado e Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, na linha de pesquisa Estudos de Linguística Aplicada ao Português com o Projeto de Pesquisa Letramentos, ensino, memória: a teoria dialógica da linguagem e professora e orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS – USP.

A minha pesquisa intitulada “Gênero poético: uma proposta teórico-metodológica para a formação do leitor no Ensino Médio” tem como foco inicial investigar como os alunos da rede pública estadual de São Paulo interagem com as obras literárias, em especial o acervo de antologia poética do Programa “Apoio ao saber” (2012/2013) do Governo do Estado de São Paulo. Em segundo momento, pretendo sugerir aos professores de língua materna do Ensino Médio uma abordagem teórico-metodológica, embasada na concepção de gêneros do discurso da Teoria

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**

Bakhtiniana, para o ensino de leitura de poemas que compõem as obras poéticas do programa.

Pelo presente, escrevo para solicitar a Diretoria de Ensino da Região de Santo André do Estado de São Paulo – DE, a colaboração em fornecer parte do objeto de análise dessa pesquisa, isto é, dados sobre a distribuição das obras literárias do **Programa “Apoio ao saber” 2012/2013** nas escolas de Ensino Médio, a recepção e utilização dos livros, além de autorização para a realização de uma pesquisa de campo, nessas escolas, com vistas a aplicação de dois instrumentos de pesquisa — um questionário dirigido aos alunos e outro ao professor, ambos com questões de múltipla escolha e questões abertas — a fim de se colherem dados qualitativos e quantitativos.

A cooperação será de suma significância para esta e futuras pesquisas dentro da Universidade de São Paulo. Assim sendo, comprometo-me em utilizar os dados coletados por meio de questionários com o fim único da pesquisa acadêmica, preservando a identidade dos autores.

Estou à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Denísia Moraes dos Santos

Pesquisadora

Endereço profissional: Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 CEP: 05508-900

Cidade Universitária São Paulo - Brasil.

E-mail: denisia.moraes@hotmail.com; denisiamo@uol.com.br

Telefone: (11) 963998299 / (11) 28961834

Prof.ª Dr.ª Maria Inês Batista Campos (DLCV/USP)
Orientadora

ANEXO D – Autorização da Diretoria de Ensino Região de Santo André para pesquisa nas escolas em 2015

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE SANTO ANDRÉ
Rua das Figueiras, 1245, Bairro Jardim, Santo André, CEP 09080370 TEL. 4422-7000

Autorização da Diretoria de Ensino Região de Santo André
para a realização da pesquisa.

A Diretoria de Ensino Região de Santo André informa que ficou autorizada a realização da pesquisa de campo nas Escolas Estaduais de Ensino Médio na região de Santo André durante o ano de 2015, pela pesquisadora Denísia Moraes dos Santos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

Ariane Aparecida Butrico.
RG 18.861.342
Dirigente Regional de Ensino.

ANEXO E – Autorização da Diretoria de Ensino Região de Santo André para pesquisa em 2017

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE SANTO ANDRÉ
Rua das Figueiras, 1245, Bairro Jardim, Santo André, CEP 09080370 TEL. 4422-7000

Autorização da Diretoria de Ensino Região de Santo André
para a realização da pesquisa.

A Diretoria de Ensino Região de Santo André informa que ficou autorizada a realização da pesquisa de campo com os alunos nas Escolas Estaduais de Ensino Médio na região de Santo André durante o ano de 2017, pela pesquisadora Denísia Moraes dos Santos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), tendo a autorização dos pais e/ou responsáveis dos alunos para o feito.

Ariane Aparecida Butrico.
RG 18.861.342
Dirigente Regional de Ensino.

ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da FFLCH-USP. Estou realizando uma pesquisa, sob a supervisão da professora Dr^a. Maria Inês Batista Campos, cujo objetivo é coletar dados sobre as memórias de leitura dos estudantes a partir das obras literárias do Programa de leitura Apoio ao Saber.

Sua participação é voluntária e envolve uma entrevista, que será gravada e transcrita, se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de 5 minutos.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora (telefone (11) 96399 8299 / e-mail: denisia.moraes@hotmail.com).

Atenciosamente,

Nome e assinatura da aluna
Número USP: 3364603

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

ANEXO G – Questionário de pesquisa

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

Pesquisa em escolas da rede pública estadual de ensino de Santo André no período de março a junho de 2015

Pesquisadora: Denísia Moraes dos Santos (Doutoranda - DLCV/USP)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Inês Batista Campos

Trabalho em desenvolvimento: Recepção das obras literárias do Programa de leitura *Apoio ao Saber* nas escolas de Ensino Médio

Escola:
Aluno (a):
Série:
Turma:
Data:

Nesta pesquisa, você é convidado(a) a expressar sua opinião sobre a leitura de textos literários que experimentou ao longo do seu tempo escolar. A experiência da leitura marca a vida de todo ser humano. É uma viagem que leva o leitor a mundos desconhecidos com uma grande vantagem: quem lá esteve trará um novo e mais aguçado olhar para si mesmo e para o outro.

Em 2013, o Programa *Apoio ao saber* do Governo do Estado de São Paulo adquiriu mais de 10, 6 milhões de livros (obras literárias) para serem distribuídos a um total de 3.540.412 alunos das séries finais do Ensino Fundamental – 5^a série/6^o ano a 8^a série/9^o ano e das 1^a a 3^a séries do Ensino Médio e EJA. Esse kit pode ter sido composto por três obras literárias dentre poesia, teatro ou narrativa curta e narrativa.

Qual foi o kit que você recebeu? Gostaríamos que nos respondesse às questões relacionadas abaixo sobre esse material enviado. Sua participação nesta pesquisa é muito importante. Queremos investigar a relação entre os livros enviados e a leitura ou não que você faz/ fez deles.

Desde já, agradecemos sua participação.

PARTE A

A- Dentre as obras relacionadas, a seguir, indique quais você recebeu:

() Vários autores. *Boa companhia – Haicai*. São Paulo: Cia das Letras

() Cecília Meireles, 1901-1964. *Os melhores poemas de Cecília Meireles*, seleção de Maria Fernanda, 14 ed., São Paulo: Global, 2002.

() Lygia Fagundes Telles. *Pomba enamorada ou Uma história de amor e outros contos escolhidos*, Porto Alegre: L&PM, 2013.

- () Luís da Câmara Cascudo, 1898-1986. *Lendas brasileiras*, ilustrações de Cláudia Scatamacchia, 3 ed., São Paulo: Global, 2003.
- () Miguel de Cervantes Saavedra, 1547-1616. *Dom Quixote de la Mancha*, tradução e adaptação de Ferreira Gullar, ilustrações de Gustave Doré, Rio de Janeiro: Revan, 2011.
- () Anne Frank. *O diário de Anne Frank*, Rio de Janeiro: Best Seller

PARTE B

1. Quais obras você leu e gostou?

A)
B)
C)

2. Quais obras você leu e não gostou?

A)
B)
C)

3. Escreva o nome do livro e do autor das três últimas obras literárias, que você leu e não constam nos kits do Programa *Apoio ao Saber*.

A)
B)
C)

PARTE C

Ler um livro pode permitir a você compreender melhor suas experiências de vida? Por quê?

ANEXO H - Termo de referência – Apoio ao Saber (2013-2014)

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

Termo de Referência**APOIO AO SABER 2013/2014****OBJETO**

- Adquirir livros 10.621.236 obras literárias para serem distribuídas a um total de 3.540.412* alunos das séries finais do Ensino Fundamental - 5ª série/6º ano a 8ª série/9º ano e das 1ª a 3ª séries do Ensino Médio e EJA.
- Adquirir 375.144 obras literárias para serem organizadas em kits completos, destinados às 4.394 escolas de Ensino Fundamental, séries finais, Ensino Médio, EJA e 91 Oficinas Pedagógicas e 9 para Órgãos Centrais, para uso dos professores e técnicos.

JUSTIFICATIVA

No mundo contemporâneo, a escrita tem presença massiva. Permeia quase todas as relações sociais, desde as mais pessoais como cartas e bilhetes às mais formais como o registro da história, do conhecimento acumulado, das leis, dos contratos sociais e, também, de maneira expressiva a criação ficcional e utopias do ser humano.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

A leitura e a escrita, portanto, enquanto práticas sociais são objetos de ensino e aprendizagem privilegiados na política educacional da rede pública do Estado de São Paulo.

Formar leitores significa ampliar a inserção de pessoas no mundo letrado, abrindo-lhes oportunidade para o pleno exercício da cidadania. Como afirma Davi Arrigucci, passamos a vida a decifrar, de algum modo, o mundo através das letras e dos livros e, nesse tateio, tentamos reconhecer o mundo que nos cerca e a nossa própria face nesse vasto mundo.

A Educação Escolar tem o dever de proporcionar o domínio de experiências que possibilitem a plena participação da pessoa em três dimensões da vida em sociedade:

- A perspectiva cultural, a fim de que tenha acesso às conquistas culturais da humanidade, vivenciando-as;
- A perspectiva política, com vistas à sua inserção na sociedade e seu desenvolvimento, enquanto cidadão;
- A perspectiva de formação para o trabalho, como instrumento de emancipação dos indivíduos e da sociedade humana.

Para tanto, a formação de leitores críticos e reflexivos e o acesso aos bens culturais são condições sine qua non para a formação do indivíduo em sua plenitude.

A prática da leitura estimula a capacidade crítica, a ação e a transformação; amplia a visão de mundo e o autoconhecimento: "... a leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar..." (Proust).

Ao estabelecer uma política educacional voltada para essas finalidades, o Governo do Estado de São Paulo, consciente da complexidade desses objetivos, vem implantando inúmeros programas e projetos com ênfase na formação de leitores, em seu sentido lato: Ler e Escrever, Diversificação Curricular do Ensino Médio: Qualificação Profissional e

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

Apoio à Continuidade dos Estudos, Cultura é Currículo, Recuperação Intensiva dos alunos de 5ª série/6º ano a 8ª série/ 9ºano e Ensino Médio, Ativação das Salas de Leitura, entre outros.

A formação de leitores constitui-se em uma grande prioridade e um enorme desafio para a Educação. Essa tarefa transcende a aprendizagem da decodificação de textos. Só se completa com a capacidade do leitor de atribuir sentidos aos textos, estabelecendo vínculos entre linguagem e realidade. Alcança, finalmente, seu grande objetivo quando desperta no leitor o gosto pela leitura.

A formação do gosto pela leitura requer dos educadores o compromisso com uma prática pedagógica que entenda a escola como o espaço privilegiado para a formação de leitores, como o espaço onde professores e alunos tenham acesso à diversidade de textos e sejam, a um só tempo, sujeitos e parceiros de vivências de diferentes jeitos de ler, escrever, contar e ouvir histórias, com liberdade e imaginação.

As escolas do Estado de São Paulo têm sido providas com bons livros e autores. É necessário, entretanto, que os livros estejam disponíveis em todos os espaços sociais.

Historicamente, a maioria do povo brasileiro não tem acesso ao livro. Inúmeras pesquisas têm constatado uma relação direta entre a prática da leitura com as condições econômicas da família e, por outro lado, as recentes avaliações educacionais têm demonstrado que os estudantes lêem pouco e muito mal (Saresp 2005).

Superar essas limitações implica em assegurar-lhes as condições necessárias para que tenham acesso à informação, aprendam a transformá-la em autoconhecimento e conhecimento do mundo em sua complexidade; que possam ter a oportunidade de se qualificar para participar do mercado de trabalho e, sobretudo, contribuir, conscientemente, com os rumos da sociedade da qual fazem parte.

Esse tempo e espaço privado para a leitura tranqüila e solitária possibilitam a reflexão, o divertimento, o prazer, abrindo as janelas para o mundo. Oferecer livros clássicos para as

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

crianças brasileiras já fazia parte das preocupações de Monteiro Lobato, pois, juntamente com suas criações, adaptava os clássicos, reforçando a importância dessas leituras na formação de nossos jovens.

Os títulos literários indicados atendem aos critérios de serem obras clássicas ou contemporâneas de ficção, de autores canônicos ou consagrados, adequadas às séries e faixa etária a que se destinam, tanto quanto ao tema quanto ao nível de aquisição de linguagem e com qualidade literária.

Dessa forma, a política educacional do governo paulista completará o conjunto de suas ações voltadas à formação de leitores, transpondo os muros da escola e assegurando aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio o acesso às boas obras literárias e informativas. "Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido." (Proust).

OBJETIVOS

O Programa Apoio ao Saber destina anualmente, desde 2008, três títulos literários aos alunos do Ensino Fundamental, séries finais, e do Ensino Médio com os objetivos de:

- Formar leitores.
- Incentivar a leitura de obras de grande valor cultural e literário.
- Assegurar o acesso a obras literárias, clássicas e/ou contemporâneas de autores consagrados aos alunos e a todos os educadores.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

ESTRATÉGIAS

- Distribuir a todos os alunos de 5ª série/6º ano a 8ªsérie/ 9ºano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (regular e EJA) da rede pública estadual de ensino um kit com três obras literárias de autores consagrados.
- Distribuir um conjunto completo de kits literários para 4.394 escolas, 91 Oficinas Pedagógicas e 9 órgãos centrais.

PÚBLICO-ALVO

Alunos do Ensino Fundamental, séries finais, e Ensino Médio (Regular e EJA) - data-base de 21/01/2013. Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos (3.420.687X1,035 = 3.540.412)

- Alunos 3.540.412
- Escolas: 4.394
- Oficinas Pedagógicas: 91
- Órgãos Centrais e Equipes: 9

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

ESTIMATIVA DE CUSTO

I – Contratação de 10 consultores / convocação de 20 PCNOPS analistas

10 analistas X R\$6.600,0 = R\$ 66.000,00

(justificativa: recebemos, em média, cerca de 2.000 livros de literatura para avaliação. Esses consultores atuam junto à equipe de Língua Portuguesa)

20 PCNOPS X 30 dias= 600 diárias X 313,79 = R\$ 188.274,00

(justificativa: recebemos, em média, cerca de 2.000 livros de literatura para avaliação. Esses consultores atuam junto à equipe de Língua Portuguesa e PCNOPS e são responsáveis pela qualidade das obras pré- selecionadas e selecionadas)

Total I = R\$ 254.274,00

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

II - Kits para Alunos

Estimativa de Custo dos KITS para Alunos					
2013 /2014- APOIO AO SABER					
SÉRIE	ALUNOS 2013	LIVROS	TOTAIS DE LIVROS	PREÇO MÉDIO	TOTAIS
5ª/6ª	384.928	3	1154784	7,5	R\$ 8.660.880,00
6ª/7ª	398.360	3	1195080	7,5	R\$ 8.963.100,00
7ª/8ª	432.396	3	1297188	7,5	R\$ 9.728.910,00
8ª/9ª	479.558	3	1438674	7,5	R\$ 10.790.055,00
Total EFII (A)	1.695.242		5085726	7,5	R\$ 38.142.945,00
1ª Termo	4.641	3	13923	7,5	R\$ 104.422,50
2ª Termo	5.219	3	15657	7,5	R\$ 117.427,50
3ª Termo	8.207	3	24621	7,5	R\$ 184.657,50
4ª Termo	10.773	3	32319	7,5	R\$ 242.392,50
Total EFII EJA (B)	28.840		86520	7,5	R\$ 648.900,00
1ª EM	633.300	3	1899900	7,5	R\$ 14.249.250,00
2ª EM	500.171	3	1500513	7,5	R\$ 11.253.847,50
3ª EM	407.947	3	1223841	7,5	R\$ 9.178.807,50
Total EM ©	1.541.418		4624254	7,5	R\$ 34.681.905,00
1ª Termo	52.718	3	158154	7,5	R\$ 1.186.155,00
2ª Termo	45.885	3	137655	7,5	R\$ 1.032.412,50
3ª Termo	56.584	3	169752	7,5	R\$ 1.273.140,00
Total EM EJA (D)	155.187	3	465561	7,5	R\$ 3.491.707,50
TOTAL Parcial	3.420.687	3	10262061	7,5	R\$ 76.965.457,50
II - TOTAL + 3,5%	3.540.412	3	10621236	7,5	R\$ 79.659.270,00

TOTAL II – R\$ 79.659.270,00

*Matriculados até 21/01/2013 + 3,5%.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

III- Kits para escolas e órgãos centrais

4.394 escolas +: 91 O.Ps + 02 CRE + Escola de Formação: 01+ Secretaria e
Coordenadoria de Gestão Básica: 06 + = 4.494 kits completos (42 títulos)

4.494 kits X 42 títulos X R\$ 7,50 = R\$ 1.415.610,00

TOTALIII R\$ 1.415.619,00

4.494 kits X 42 títulos X R\$ 7,50 = R\$ 1.415.610,00

IV - Mixagem, embalagem e Distribuição

Estimativa de Custo para Distribuição por Transporte - Apoio ao Saber				
Tipo	Quantidade	Valor Unitário R\$	Total R\$	
Embalagem/Caixas	75.000	3,74	280.500,00	
Mixagem/Caixas	75.000	3,25	243.750,00	
Distribuição/ Kg 4.494 pontos	75.000	10	750.000,00	
Armazenagem-pallets	10.622	19,51	207.235,22	
IV - Total			1.481.485,00	

V - Reserva Técnica 10% = 8.283.293,00

Total Geral I + II + III+ IV+ V = R\$ 91.159.932,00

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CRONOGRAMA FÍSICO

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DO PROGRAMA ESTADUAL DE LIVROS 2013 (Apoio ao saber/Leituras do Professor/Aacervo Sala de Leitura)																
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	
ATIVIDADES																
Prep. Do Edital																
Publicação																
Divulgação																
Cadastramento																
Recebimento dos livros																
Triagem																
Análise dos livros																
Seleção CGEB																
Votação das Escolas																
Tabulação																
Encaminhamento à CISE																
Negociação de Livros e Embal.																
Produção dos Livros Editoras																
Mixagem/Embalagem																
Distribuição																
Contratação de Consultores																
Publ. Convocação dos PCNOPs																
Empenho de recursos																
Acompanhamento																

Acompanhamento e Avaliação

Utilizar instrumentos próprios a cada momento de realização das ações:

Assegurar critérios de qualidade e pertinência no processo de seleção dos títulos

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

Acompanhar processo de aquisição junto à FDE (fornecer listas dos títulos por editoras e escolas, controlar prazos)

Acompanhar processo de distribuição junto à FDE (protocolos de entrega)

Acertar divergências junto às DEs

Avaliar recepção e utilização – pesquisa online.

Maria Aparecida Ceravolo Magnani
Gestora do Programa Apoio ao Saber

Valéria Tarantello de Georgel
Diretora do Centro do Ensino Fundamental
dos Anos Finais, Ensino Médio e Educação Profissional

João Freitas da Silva
Diretor do Departamento de Desenvolvimento
Curricular e de Gestão da Educação Básica

De acordo

Maria Elizabete da Costa
Coordenadora da CGEB
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

ANEXO I – Minuta Chamada Pública 2013

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
Gabinete da Coordenadora
Praça da República, 53 – Centro – São Paulo – SP – CEP.
01045-903
cgeb.gabinete@edunet.sp.gov.br

MINUTA
CHAMADA PÚBLICA 2013

Comunicado

Chamada Pública para Inscrição de Títulos de Ficção e Não Ficção para o Processo de Avaliação e Seleção de Obras para Alunos e Professores do Ensino Fundamental – Séries Finais (6º ao 9º ANO) e Ensino Médio, Regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, por intermédio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB, faz saber, aos editores titulares de direito autoral que se encontra aberta a inscrição para o processo de avaliação e seleção de obras de ficção e não ficção, para serem distribuídas às escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental – séries finais (6º ao 9º ano), Ensino Médio e para Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos mesmos níveis.

1. DO OBJETO

Esta Chamada Pública tem por objeto a convocação de editores titulares de direito autoral para inscrição de obras de ficção e não ficção no processo de avaliação e seleção de títulos destinados para alunos e professores do Ensino Fundamental séries finais (6º ao 9º ano), do Ensino Médio, regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA, das escolas públicas da rede estadual.

2. DO CADASTRO

O editor titular de direito autoral deverá acessar o site www.educacao.sp.gov.br, link “Programas de Livros”, na opção “Leituras na Escola 2013”, campo “Editores”, no período de 03 a 25 de junho - para:

- 2.1. Efetuar o cadastro da editora;
- 2.2. Efetuar o cadastro de até no máximo 15 obras em cada uma das seguintes categorias: Ensino Fundamental séries finais regular (6º ao 9º ano), Ensino Médio regular (1ª a 3ª série), Educação de Jovens e Adultos - EJA (1º ao 4º termo do Ensino Fundamental, séries finais, 1º ao 3º termo do Ensino Médio) e Professor;
- 2.3. Encaminhar juntamente com as obras cadastradas, o Protocolo de inscrição emitido pelo próprio site, ao local definido nos itens 4 e 5, conforme prazos e horários nele expressos.

3. DAS OBRAS

3.1. Cada obra poderá ser inscrita exclusivamente em uma das seguintes composições:

- 3.1.1. Tinta;
- 3.1.2. Tinta em caracteres ampliados;
- 3.1.3. Tinta acompanhada de CD em Áudio ou DVD;
- 3.1.4. Tinta acompanhada de CD ou DVD em Libras;
- 3.1.5. Tinta acompanhada de CD em Áudio e CD ou DVD em Libras;
- 3.1.6. Exclusivamente em CD – audiolivro e literatura congênere;
- 3.1.7. Exclusivamente em DVD – filmes e ou documentários de apoio à prática pedagógica;
- 3.1.8. Obras de Referência digitais e/ou em tinta.

3.2. Cada obra poderá ser inscrita exclusivamente em cada uma das seguintes categorias:

- 3.2.1. Obra para alunos do Ensino Fundamental Séries Finais (6º ao 9º ano);
- 3.2.2. Obra para alunos do Ensino Médio;
- 3.2.3. Obra para alunos do EJA (1º ao 4º termo do Ensino Fundamental Séries Finais (6.o ao 9.o ano);
- 3.2.4. Obra para alunos do EJA (1º ao 3º termo do EM);
- 3.2.5. Obra para professores.

3.3. As obras de não ficção poderão ser inscritas nas seguintes áreas/disciplinas:

- 3.3.1. Linguagens, Códigos e suas tecnologias - Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Arte, Informática e Educação Física;
- 3.3.2. Matemática e suas tecnologias;

3.3.3. Ciências Humanas e suas tecnologias - História, Geografia, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia;

3.3.4. Ciências da Natureza e suas tecnologias - Ciências Físicas e Biológicas, Biologia, Física e Química;

3.3.5. Educação e suas tecnologias.

3.4. As obras de ficção deverão ser classificadas nos seguintes gêneros: poesia, conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos e congêneres.

3.5. Cada obra deverá apresentar-se em volume único e só poderá ser inscrita, individualmente, ainda que faça parte de coleção.

3.6. Caso a obra contenha anexos ou complementos indispensáveis a sua adequada utilização, esses materiais deverão, obrigatoriamente, fazer parte do corpo da obra, não podendo constituir volume em separado.

3.7. De cada obra inscrita no site, deverão ser enviados sem ônus à SEESP/CGEB dois exemplares exatamente iguais com as seguintes especificações:

- 3.7.1. Publicados na mesma edição informada no cadastro da obra, inscrita no site, completa e finalizada, apresentando todos os textos e imagens, diagramação e número de páginas em suas formas definitivas;

3.7.2. Na 1ª capa: o título da obra e o nome do(s) autor(es), como também, o nome do editor titular dos direitos autorais e/ou seu nome fantasia;

3.7.3. Ficha catalográfica e ISBN, no caso de obra em tinta e código de barras para obras exclusivamente em CD ou DVD;

3.7.4. Na 3ª capa: CD ou DVD, caso a obra apresente formatos acessíveis previstos nos subitens 3.1.3 a 3.1.5, acondicionados em envelope;

3.7.4.1. O CD ou DVD que fizer parte da obra em tinta a ser adquirida deverá ser acondicionado em envelope com bolsa para CD ou DVD, formato fechado, em cartão triplex 250 g/m ou em envelope PVC 0,10 micra, assegurando sua integridade física até o local de destino;

3.7.4.2. O rótulo e a embalagem do CD ou DVD deverão manter identidade visual com a capa da obra em tinta, exceto para a embalagem em envelope PVC 0,10 micra.

4. DO ENCAMINHAMENTO DAS OBRAS

4.1. As obras cadastradas/inscritas pelo editor deverão ser encaminhadas aos cuidados da **Equipe do Programa Estadual de Livros**, junto com o protocolo emitido pelo site, ao seguinte local:

Prédio da EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de
Professores Rua João Ramalho, 1546 – Sala D – Subsolo
Perdizes CEP 05008-002 São Paulo - SP

4.1.1 O recebimento das obras na EFAP se dará, em dias úteis, das 10:00h às 16:00h.

5. DOS PRAZOS

5.1. As obras cadastradas deverão ser entregues no período de 03/06/2013 a 25/06/2013 pelos editores titulares de direitos autorais ou por seus procuradores legalmente constituídos para este fim, pessoalmente ou por meio de remessa postal na modalidade de Aviso de Recebimento - AR ou qualquer outra modalidade de serviço de encomenda, que emita comprovante de recebimento, no local e horário estabelecidos no item 4;

5.2. a partir de 26/06/2013 a 16/08/2013 as editoras deverão inserir em campo próprio do site a imagem da capa de cada obra cadastrada e entregue.

6. DAS EXIGÊNCIAS GERAIS

6.1. O editor titular de direito autoral deverá enviar ao local e nos prazos estabelecidos neste edital conforme itens 4.1 e 5.1, sem qualquer ônus ao destinatário, um catálogo datado, da editora, contendo as obras cadastradas, com suas respectivas resenhas e listagens de preços com sua respectiva validade.

6.2. A ficha de cadastro de cada livro deverá ser totalmente preenchida, no site, inclusive o campo “imagem da capa”, respeitadas as condições expressas no subitem 5.2.

6.3 O editor só poderá cadastrar e apresentar obras, desde que tenha capacidade técnica para sua produção e garantias de fornecimento.

7. DA AVALIAÇÃO E SELEÇÃO

A seleção das obras para cada um desses projetos será feita em duas etapas: na primeira, será realizada uma ampla pré-seleção de obras classificadas como altamente recomendáveis e recomendáveis por técnicos da CGEB, com apoio dos PCNP- Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos e por consultores externos. Na segunda, uma banca com representantes da CGEB e consultores especialistas em literatura e nos demais componentes curriculares, com experiência docente, indicará metade dos títulos de cada um dos projetos, observando os critérios a serem pré-estabelecidos pela comissão nomeada pela Resolução SE 15, de 14/3/2013 (DOC.07) e cujas atribuições encontram-se explicitadas na Resolução SE 12, de 12/02/2010 (DOC.08) que dispõe sobre a criação de Comissão Especial de Análise e Validação de Documentos de apoio ao Currículo do Ensino Fundamental e Médio, das Escolas Estaduais, e dá providências correlatas (ambas anexas). A outra metade dos títulos de cada projeto resultará daqueles mais votados pelas escolas, em sistema online, a partir também da ampla lista composta pelos títulos avaliados como recomendáveis e altamente recomendáveis pelo corpo de analistas.

Serão considerados no processo de seleção os seguintes critérios: projeto gráfico (letra, impressão, diagramação, ilustração, capa); qualidade dos textos para um trabalho diversificado em sala de aula, variedade de temas e linguagens, nas diferentes áreas do conhecimento; compatibilização da obra com os pressupostos e princípios do Currículo da SEE-SP, com os Projetos Pedagógicos das Unidades Escolares e os eixos organizadores dos PCNs; inexistência de erros de revisão e/ou de impressão, inexistência de erros conceituais, bem como a sua indução; atualização conforme as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, em cumprimento ao Decreto Legislativo nº 54 do Senado Federal, de 18 de abril de 1995, à Resolução nº 17 do MEC/FNDE, de 7 de maio de 2008 e ao Decreto Federal nº 6.583, de 30 de setembro de 2008; atendimento às preferências e necessidades dos alunos e professores dos Ensinos Fundamental séries finais (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio, regular e EJA. Quanto às obras de ficção, devem contemplar: diversidade de gêneros literários; diversidade de temas; adequação aos diferentes níveis de aquisição de linguagem; diversidade de autores consagrados e ou relevantes; qualidade literária inquestionável. Texto original, completo, ortografia correta com as adequações necessárias às regras ortográficas atuais; capa atrativa, criativa, com ilustração pertinente ao espírito da obra e apropriada ao projeto estético-literário da mesma; uso de tipos gráficos, tamanho de fonte, espaçamento entre linhas, palavras e letras e distribuição espacial adequados aos leitores das faixas etárias/ séries do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, respectivamente, a fim de permitir a leitura sem dificuldade. Uso de papel adequado à leitura, sem transparência. As ilustrações, quando houver, devem ter qualidade artística, apresentar equilíbrio entre texto e imagem; dialogar com o texto e ampliar seu significado. É desejável prefácio ou posfácio com vida e obra do autor e sua contextualização no universo literário, para auxiliar o leitor. Outras informações como Notas

devem ter por objetivo a ampliação das possibilidades de leitura. As obras devem estar claramente identificadas: a capa, a folha de rosto e seu verso devem conter título, autoria, editora, local, data, edição, dados sobre os autor(es) e ficha catalográfica. A quarta capa deve conter o ISBN; A obra, quanto à qualidade de impressão deve ser livre de borrões, falhas, ou quaisquer problemas que dificultem ou impeçam a leitura;

Serão excluídas, nessa fase, as obras que apresentarem lacunas ou espaços que possibilitem ou induzam o leitor a realizar atividades no próprio livro, inviabilizando o seu uso coletivo, bem como as espiraladas, os livros-brinquedo, as obras não cadastradas no site, as não protocoladas no referido site e as que não atenderem às exigências gerais constantes do item 6. Serão também excluídas as obras que não estiverem claramente identificadas com título, autoria, editora, local, data, edição, ficha catalográfica e ISBN.

Em nenhuma hipótese serão aceitas obras não finalizadas, com falta de páginas, rasuras, indicação de modificações futuras e propaganda de qualquer natureza. Também não serão aceitas as preponderantemente didáticas, doutrinárias, religiosas, moralizantes ou que tenham por objetivo induzir o comportamento dos leitores.

As obras pré-selecionadas serão encaminhadas à seleção final, a ser realizada em parte por técnicos e consultores da CGEB e em parte pelas escolas.

A eventual e futura aquisição das obras selecionadas estará sujeita aos comandos da Lei de Licitações, mormente quanto à regularidade jurídica, fiscal e econômica da contratada, e mais, à inexistência de apontamentos junto ao "Site Sanções" e ao CADIN-ESTADUAL.

As obras que forem selecionadas deverão ser entregues no formato digital acessível Mec Daisy para integrarem o acervo digital acessível das escolas estaduais, em atendimento a Lei Federal nº 10.098/2000 e Decreto Estadual nº 56.307/2010.

Os exemplares das obras inscritas não serão devolvidos após o processo de avaliação.

8. DOS TÍTULOS DE DOMÍNIO PÚBLICO, DICIONÁRIOS, GRAMÁTICAS e ATLAS

Esta Chamada Pública não inclui obras de domínio público, dicionários, gramáticas e atlas.

9. DAS CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

9.1. São vedadas aos editores titulares de direitos autorais e/ou seus representantes as seguintes condutas:

9.1.1. Oferecer vantagem de qualquer espécie a pessoa(s) vinculada(s) à seleção e escolha dos livros;

9.1.2. Veicular catálogo ou outro material que induza os professores à escolha dos livros;

9.1.3. Utilizar a senha das escolas, a qual é de uso exclusivo das mesmas;

9.1.4. Utilizar logomarcas oficiais, para efeito de propaganda e publicidade, em especial aquelas que, de alguma forma, induzam ao entendimento de que as obras, objeto da propaganda, publicidade ou divulgação, sejam indicadas, preferencialmente, pela SEE-SP, para adoção nas escolas, ou que o sejam em detrimento de outras;

9.1.5. Violar os dispositivos e princípios constitucionais da Lei de Licitações e Contratos Públicos 8666/93.

9.2.O não cumprimento das condições estabelecidas acarretará a suspensão da participação do titular de direitos autorais do processo de negociação dos livros.

10. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

A inscrição da(s) obra(s) implica aceitação, pelo participante, de forma integral e irretratável, dos termos desta Chamada Pública, bem como da legislação aplicável, especialmente em matéria de direito autoral, inclusive no que se refere ao resultado da triagem, da avaliação e da seleção das obras, não cabendo controvérsias posteriores.

As etapas do processo de avaliação e seleção das obras estarão sob a integral responsabilidade da SEE-SP/CGEB.

A SEE-SP/CGEB poderá, a qualquer momento, desde que devidamente comprovado por razões de interesse público decorrente de fato superveniente, revogar, total ou parcialmente, o presente processo.

Será de inteira responsabilidade dos titulares de direito autoral a validade das informações fornecidas no cadastro da empresa e das obras, tendo em vista que essas informações serão utilizadas nas demais etapas do processo. Essas informações serão importantes fontes de referência e deverão conter todos os dados atualizados relativos à editora e às obras inscritas. A inscrição, a avaliação e a seleção da(s) obra(s) não implicam a obrigatoriedade de assinatura de contrato de aquisição por parte da SEE-SP/CGEB, tampouco confere direitos a indenizações a título de reposição de despesas realizadas no cumprimento de etapas desta Chamada Pública e na produção da obra ou direito a lucro cessante, em caso de não aprovação no processo de triagem e/ou avaliação pedagógica, seleção e aquisição.

As dúvidas deverão ser comunicadas pelo "Fale Conosco", no próprio site www.educacao.sp.gov.br nos campos indicados neste edital.

As situações não previstas nesta Chamada Pública serão analisadas pela SEE-SP/CGEB, de acordo com as suas competências e com a natureza do assunto.