

## Mediação pedagógica e desenvolvimento da autonomia leitora pelos alunos

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (UNIMEP)<sup>1</sup>

Rita de Cássia Cristofoleti (FACECAP)<sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo deste trabalho fora compreender as relações entre a mediação docente e a atividade autônoma do sujeito no contexto das atividades de leitura na escola, elegendo as relações de ensino produzidas na sala de aula como o lugar de investigação. Ancoradas na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin, problematizamos a importância do papel da professora e de seus modos de intervenção e de participação nesse processo por compreender que a autonomia, em uma perspectiva histórico-cultural, só é possível mediada pelos modos de ação do outro.

### Abstract

The aim of this study was to understand the relations between the docent mediation and autonomous activity of the subject in the context of reading activities in the school, choosing the teaching relations produced in the classroom as a place for research. Anchored in cultural-historical perspective of Vygotsky and the discursive-enunciation perspective of Bakhtin, we discussed the importance role of the teacher and their ways of intervention and participation in this process by understanding that autonomy, in a cultural-historical perspective, it is only possible mediated by the ways of action by the other.

### 1. Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa já concluída, cujo objetivo fora olhar para as relações entre a mediação docente e a atividade autônoma do sujeito no contexto das atividades de leitura na escola, elegendo as relações de ensino produzidas na sala de aula como o lugar de investigação.

As denúncias repetidas, e estatisticamente alardeadas, acerca da incompetência da escola brasileira em formar leitores, levaram-nos ao questionamento das práticas de leitura possibilitadas, por nós professoras, a nossos alunos no primeiro ciclo do ensino fundamental, um período de aprendizagens fundamentais, em que a leitura e a escrita, “ainda não são instrumentos comuns, manejados sem pensar para resolver outras tarefas” (CHARTIER, CLESSE, HÈBRARD, 1996, p.113) e também ao questionamento da condição de autonomia almejada e requisitada pelos professores da segunda etapa do ensino fundamental.

Incomodadas com seus enunciados, que diziam que os alunos não chegavam a esta etapa da escolaridade autônomos com relação à leitura da literatura, nem tão pouco compreendiam com mais profundidade os textos informativos trabalhados nas outras disciplinas curriculares, indagamo-nos sobre como nós, e eles também, estávamos percebendo, vivendo e significando a complexa dimensão da autonomia no trabalho relativo à leitura.

Como estava sendo entendida essa compreensão autônoma dos textos lidos? Numa perspectiva cognitivista em que se reivindica a autonomia na compreensão interna do texto, na qual o texto é tomado como uma unidade de sentido em si mesmo? Ou em uma perspectiva discursiva, que considera que as manifestações linguísticas se produzem por sujeitos concretos, sob condições concretas de produção e que os sentidos se produzem na interação texto-sujeito e não algo que pré-exista a essa interação?

Continuando com essas indagações, ao considerarmos esses dois conceitos em sua diversidade histórico-ideológica, que implicações a concepção de leitura assumida acarreta para a configuração da autonomia e vice-versa? Leitura autônoma - que efeitos de sentido mediatizam o conceito de leitura quando este vem acompanhado do qualificativo autônoma, em uma perspectiva idealista que contrapondo heteronomia e autonomia, contrapõe o sujeito e o outro? Autonomia leitora (ou autonomia como leitor) - que efeitos de sentido mediatizam o conceito de autonomia quando referido à atividade de leitura ou àquele que lê, quando se considera a leitura como atividade histórica, na qual nos inserimos pela mediação do outro?

Mas a leitura situa-se em uma determinada condição de produção, quer seja no tempo, quer seja no espaço. As histórias de leitura dos sujeitos são diferenciadas, nesse sentido, nossas mediações, como professoras, têm sido diferenciadas? Temos considerado e levado em conta esses diferentes percursos?

---

<sup>1</sup> cbometto@yahoo.com.br

<sup>2</sup> ricacri@uol.com.br

Considerando que as atividades de leitura passam também por uma questão pedagógica (ORLANDI, 1993), fomos reafirmando em nós o quanto a centralidade da atividade discursiva nos processos educativos ultrapassam os marcos simplificadores da comunicação na sala de aula.

Durante o percurso da pesquisa foi possível compreender episódios de sala de aula, ao considerar o estudo da linguagem em funcionamento nas relações sociais bem como o fato de que a produção de sentidos não nasce dos sujeitos, nem depende apenas do sistema da língua, mas das condições extra linguísticas, ou seja, das condições histórico-sociais de produção dos enunciados/textos, que são considerados como unidade material para se compreender o sentido.

A partir dessa compreensão consolidou-se para nós o quanto a linguagem nos processos educativos deve ser compreendida nos seus modos de funcionamento na circulação e produção de conhecimentos. Nesse processo fomos percebendo que os episódios vividos em sala de aula poderiam ser examinados do ponto de vista do fluxo das enunciações, considerando-se os sujeitos nelas envolvidos, o jogo de imagens recíprocas estabelecido entre os interlocutores, a dialogia e os gêneros de discurso (BAKHTIN, 1992) nelas inscritos. Para tanto, nos propomos a analisar um episódio vivido por nós, professoras das séries iniciais do ensino fundamental, junto a um grupo de alunos de um quinto ano, de uma escola particular da cidade de Piracicaba, interior do estado de São Paulo.

Tentaremos focalizar a atribuição de sentidos que os alunos elaboram dos textos aos quais têm acesso, considerando que tanto a materialidade do sentido como os processos de constituição dos sujeitos se instauram a partir do e no funcionamento discursivo (ORLANDI, 2003).

Ao trabalhar com as enunciações documentadas, a análise incidirá sobre as condições de produção dos enunciados (tanto aquelas determinadas pela imediatividade da relação de ensino, com suas particularidades locais e gêneros de discurso em jogo, quanto àquelas que estando para além dos limites da sala de aula e da própria escola, definem as possibilidades históricas de sua existência e funcionamento) e sobre os marcadores linguísticos – as formas da língua – de que os sujeitos lançam mão em suas enunciações.

A análise articulada dos enunciados produzidos com suas condições sociais de produção possibilitará apreender as relações dos sujeitos com o discurso do outro, com o lugar social que ocupam na relação e de onde apreendem os dizeres e gestos do outro e se enunciam. O conteúdo dos enunciados, os modos de uso da língua de que os sujeitos lançam mão para materializá-los e as entonações expressivas que os modulam, articulados às condições de produção das enunciações constituem fonte rica de indícios do movimento de individuação, permitindo uma aproximação da atividade dos sujeitos em relação e dos efeitos recíprocos de um(s) sobre o(s) outro(s).

A aproximação desses processos pode, a nosso ver, contribuir para a explicitação tanto das contradições que se presentificam na prática efetiva da sala de aula quanto das possibilidades de exploração dessas contradições em favor de:

[...] um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos e que dependem de determinantes externos aos limites da ação da e na própria escola. (GERALDI, 1997, p.40).

## **2. Uma opção metodológica: as professoras que pesquisam sobre a própria prática**

Cabe destacar que nessa modalidade de pesquisa, o conjunto de fazeres pedagógicos, próprios do trabalho docente, tais como as escolhas relativas aos suportes materiais e aos modos de organizar e compartilhar os conteúdos e saberes nas relações de ensino, funcionam também como procedimento de investigação, definindo as condições sociais imediatas de produção das interlocuções produzidas entre professoras-alunos-textos (materiais de leitura). Da mesma forma que os procedimentos de avaliação e de replanejamento das atividades de ensino vividas pautam as análises dos indicadores reunidos e a reflexão interessada sobre os efeitos da mediação docente. Ou seja, nossos encaminhamentos como professora configuram as condições de produção iniciais das relações de ensino e os efeitos, por eles suscitados, devolvidos a nós pelas crianças, através das leituras por elas realizadas, de suas demandas e intervenções, afetam nossas decisões e a direção do trabalho docente subsequente, em um movimento de negociação, ajuste e modificações deliberadas nas condições de produção da mediação docente.

A dinâmica da relação de ensino, nesse sentido, configura tanto uma dinâmica de aprendizado como uma instância de investigação do processo de aprendizado, e até mesmo de experimentação, dos efeitos recíprocos da mediação nos processos psicológicos em elaboração pelas crianças (leitura) e pelas professoras (o ensino da leitura).

Nessas condições, as interlocuções produzidas constituem fontes de indícios e de indicadores dos processos de elaboração em curso nas atividades de leitura produzidas na sala de aula e na biblioteca e também das alterações produzidas no curso dessas elaborações.

Tal encaminhamento metodológico, que articula as atividades de ensino e de pesquisa, ancora-se em Vygotsky (1989), que insistia no fato de que a pesquisa em Ciências Humanas não deveria divorciar-se do mundo real. Os problemas centrais da existência humana, tais como os sentidos na escola, no trabalho, na clínica, segundo ele, deveriam ser investigados nas suas condições reais de produção.

Ancora-se também em seu pressuposto de que os processos são prioritários em relação aos resultados, visto que os resultados, em si mesmos, nada ou pouco dizem das condições em que foram produzidos e dos efeitos das mediações no curso de sua configuração, dificultando a distinção entre as manifestações de modos de elaboração já cristalizados (fossilizados, na expressão de Vygotsky) e modos de elaboração emergentes no sujeito.

Conforme destaca Góes (1991, p.21-22), para estudar o comportamento em mudança (desenvolvimento emergente) e as condições sociais de produção dessa mudança

[...] não podemos isolar o momento da ação de sua história, nem isolar o sujeito do plano das interações. Trata-se de uma abordagem processual pela qual um fenômeno só se define pela sua inserção na transição genética e pode ser compreendido na relação entre o funcionamento individual e o social.

Nessa perspectiva, coloca-se à pesquisa empírica a necessidade de documentar e examinar o plano interativo e de nele evidenciar os indicadores da individuação e internalização dos recursos mediacionais partilhados, tomando como objeto de análise a interação verbal produzida.

Como a atividade intrapessoal não é observável, dela apreendemos indícios que se inscrevem nas interlocuções produzidas entre os sujeitos. Isso implica em documentar de modo sistemático a dinâmica interlocutiva produzida, que no caso específico deste estudo diz respeito às relações de ensino vividas por nós e por nossos alunos. Assim, descrevemos sistematicamente o trabalho desenvolvido por nós, professoras, em relação às práticas de leitura - das atividades propostas, às intervenções junto aos alunos e aos redirecionamentos nelas imprimidos -, bem como as intervenções, comentários, pedidos de ajuda, desistência etc., das crianças, na tentativa de apreender, pelo registro daquilo que foi sendo possibilitado a elas e dos efeitos de sentidos suscitados pela mediação docente, indícios da atividade auto-regulada em relação às práticas de leitura e capacidades cognitivas nelas envolvidas.

Na descrição dos modos de participação das crianças procuramos apreender e documentar as formas não verbais que se fazem presentes nas situações de interlocução, ou seja, os gestos, ações, as expressões de entusiasmo ou não frente às atividades realizadas, as expressões faciais, a postura corporal frente aos diferentes gêneros de texto e suportes de leitura, considerando que “o extra-verbal não é a causa exterior do enunciado e sim um constituinte necessário do próprio enunciado” (FONTANA e GUEDES-PINTO, 2005, p.10).

A busca dessas marcas requer a atenção voltada para os indícios, os detalhes e os pormenores considerados negligenciáveis à primeira vista, tal qual destaca Ginzburg (2001) em sua análise do paradigma indiciário.

Embora Vygotsky assinala que “qualquer processo psicológico, seja o de desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário, [que é o nosso interesse nesta pesquisa] é um processo que sofre mudanças a olhos vistos” (VYGOTSKY, 1989, p.70), para apreender essas mudanças e compreendê-las como eventos de desenvolvimento emergente, é necessário analisar os processos de desenvolvimento na relação dinâmica dos principais pontos constituintes da história desses processos.

Com relação aos modos de análise, cumpre destacar que os indícios, documentando fragmentos da micro história de processos vividos, viabilizam uma aproximação das singularidades, sem perder de vista a totalidade em que se produzem. Conforme destaca Chartier,

[...] na medida em que as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas, cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. (CHARTIER, 1999, p.91).

A singularidade dos percursos, que pode ser apreendida nas relações entre enunciados na dinâmica da interação verbal, será focalizada e analisada a partir dos princípios metodológicos da análise enunciativa, tal qual proposta por Bakhtin, segundo os quais toma-se como unidade de análise a interação verbal e como unidade de sentido o enunciado na materialidade dos elementos da língua que o constituem, em ligação com as condições concretas em que se realizam (tanto no plano de suas determinações imediatas, quanto no plano das determinações históricas mais amplas da produção cultural).

Ou seja, ao trabalhar com os enunciados documentados, a análise incidirá sobre as condições de produção dos enunciados (tanto aquelas determinadas pela imediatividade da relação de ensino, com suas particularidades locais e gêneros de discurso em jogo, quanto àquelas que estando para além dos limites da sala de aula e da própria escola, definem as possibilidades históricas de sua existência e funcionamento) e sobre os marcadores linguísticos – as formas da língua – de que os sujeitos lançam mão em suas enunciações.

A análise articulada dos enunciados produzidos com suas condições sociais de produção possibilita apreender as relações dos sujeitos com o discurso do outro, com o lugar social que ocupam na relação e de onde apreendem os dizeres e gestos do outro e se enunciam.

Ao nos colocarmos dessa perspectiva, assumimos uma certa concepção de desenvolvimento na qual o sujeito - seu desenvolvimento, sua cognição, suas capacidades e sua autonomia - se define(m) e se constitui(em) nas relações históricas com o outro.

Assim, decididas a assumir a problematização da autonomia – tema recorrente no discurso pedagógico emancipatório – por compreendê-la como uma aspiração mobilizadora da atividade educativa escolarizada, optamos por focalizá-la nas relações de ensino, consideradas como atividade inter-subjetiva, pois o aprendizado humano “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual [os seres humanos] penetram na vida intelectual daqueles que [os] cercam” (VYGOTSKY, 1989, p.99).

Nas relações escolares, a possibilidade de ensinar e aprender algo com o outro é explícita, tanto para o professor quanto para o aluno, nesse sentido, o papel mediador e seus possíveis efeitos em termos dos processos de desenvolvimento em curso nos sujeitos envolvidos na relação interpessoal representam possibilidades recíprocas de apropriação e elaboração de práticas e significados em circulação na vida social.

Considerada como atividade humana, como produção histórica de natureza social, instaurada e mediada pela palavra e à qual vamos nos incorporando, a leitura é constitutiva do desenvolvimento cultural e do pensamento, modificando as funções psíquicas do sujeito (VYGOTSKY, 2003).

Como prática histórica, a leitura não se restringe à escola. Ela não nasce, nem se esgota na escola, ainda que a instituição escolar jogue um importante papel na incorporação dos sujeitos às práticas de leitura.

Conforme assinala Chartier (1999),

[...] temos, de um lado, os ensinamentos da escola e, de outro, todas as aprendizagens fora da escola, seja a partir de uma cultura escrita já dominada pelo grupo social, seja por uma conquista individual, que é sempre vivida como um distanciamento frente ao meio familiar e social e, ao mesmo tempo, como uma entrada em um mundo diferente. (1999, p.105).

Destacados o papel da escola e o do professor na formação do leitor: como lidar com a leitura e o que priorizar nas relações escolares? Que possibilidades compartilhar? Que trilhas apontar, no sentido de instigar nas crianças o desejo pela leitura e de seguir por ela e com ela sem estar sendo guiadas unicamente pelas professoras, lidando de forma autônoma com esse processo?

Considerada a autonomia, também de uma perspectiva histórica, segundo a qual tal conceito remete a atos voluntários, intencionais, que implicam uma decisão pela busca do fim proposto, que longe de configurarem um estado a ser atingido, indiciam uma condição de auto-regulação que se dá em diferentes instâncias, nas diversas práticas sociais, e que vai sendo apropriada e elaborada nas atividades reguladas pelo outro, como definir um leitor autônomo?

Experiências compartilhadas, tempo de apropriação e de elaboração de conhecimentos diversos a respeito da atividade da leitura parecem necessariamente incorporar-se à noção de leitor autônomo. Nesse sentido, como nós, professoras, temos mediado o trabalho com a leitura, junto aos nossos alunos?

### **3. A condição de produção**

Na escola em que desenvolvemos esse trabalho de professoras e também de pesquisadoras, havia uma prática comum de frequentarmos a biblioteca em um horário semanal. A bibliotecária separava alguns livros referentes às recomendações por idade, por tema etc. colocando-os sobre as mesas, eram os livros que as crianças poderiam manusear e dentre os quais deveriam escolher o que estariam lendo.

Nessa dinâmica escolar nossa prática comum era a de ir até a biblioteca junto com nossos alunos para lá realizarmos leituras compartilhadas de livros escolhidos e adotados por nós, já no início do ano.

No entanto, vínhamos percebendo que as crianças sentiam a necessidade de andar pela biblioteca, manusear mais livros, para além daqueles que foram pré-selecionados. Algumas vezes, ao tentarem retirar algum livro com maior número de páginas, com indicação de idade superior a deles ou com conteúdo que a bibliotecária julgasse inapropriado para a faixa etária, ela tentava persuadi-las a trocarem de livro.

Sua atitude encontrava respaldo nos enunciados de alguns pais, que diziam que seus filhos pegavam livros muito extensos e não “davam conta” de ler, pois acreditavam que o livro devesse ser lido do início ao final, desconsiderando que é no contato com o livro que a criança irá aprendendo, também, a fazer suas escolhas.

Neste percurso, começamos a nos indagar quanto à postura que vínhamos tendo com relação à leitura e a utilização do espaço da biblioteca e, ao entrar no universo de Certeau e dos estudos da História Cultural, começamos a perceber a importância de olhar para as práticas de leitura que vínhamos propiciando aos nossos alunos, sentindo a necessidade de re-significar nossa própria concepção sobre essas práticas. Dessa maneira, passamos a olhar para o espaço da biblioteca de outro modo, ainda que na sala de aula continuássemos realizando leituras compartilhadas. Passamos a perceber ser ali, a biblioteca, um espaço onde se revelavam práticas.

Ao explicar para as crianças que iríamos realizar as leituras compartilhadas em classe e que na biblioteca faríamos a roda, na qual elas explanariam sobre as leituras realizadas durante a semana, e posteriormente poderiam circular pelo espaço, buscar livros, realizar leituras etc., Luc. levanta a mão e pede a palavra.

“Ah, que bom! É mais gostoso ler na sala de aula porque é mais calmo. Na biblioteca é chato porque as pessoas ficam levantando para pegar livro. Eu gosto de ir na biblioteca pegar livro com calma, pedir sugestões, dar sugestões...”

Nesse momento, os enunciados de Luc. materializaram para nós os dizeres de Certeau de que mais do que escolher um livro, para ele o fundamental era a “*maneira de por em prática esse lugar, esse rito [no caso o modo de escolher o livro] ou essa representação*” (CERTEAU, 1985, p. 04).

Assim, ao deixar que as crianças se movimentassem mais livremente pela biblioteca, fomos percebendo nelas um grande interesse por leituras informativas, bem como por textos organizados em quadrinhos. Além disso, passamos a ter acesso imediato aos sentidos que elaboravam através dos comentários espontâneos que faziam acerca do que estavam lendo.

Neste processo, percebemos os limites de nosso trabalho, quando cerceávamos as crianças na busca de leituras que, despertando seu interesse, contribuía para o desenvolvimento de sua autonomia como leitores. Percebemos, também, que nos encontrávamos atreladas a uma concepção vigente, segundo a qual a escola legítima como leitura apenas a leitura da literatura.

A partir de então, passamos a prestar atenção a tudo o que as crianças faziam ou diziam no espaço de leitura instaurado na biblioteca. Nesse contexto, pudemos apreender vários episódios interessantes, entre os quais destacamos o que tematizaremos a seguir.

#### **4. A pesquisa: narrando histórias, tecendo processos de singularização - um olhar para Vip.**

Certo dia, estávamos a circular pela biblioteca quando nos deparamos com Vip., Al., Gui. e Lug., liderados por Vip., com alguns exemplares da série Vertigo, querendo retirá-los. A bibliotecária, em vão, tentava convencê-los a não retirarem aquele material.

- “Mas, então, por que tem isso aqui na biblioteca se a gente não pode retirar?” (Vip.).

A bibliotecária argumentava que na escola não há apenas crianças, há também os alunos do colegial, e aquela leitura poderia ser realizada por eles.

Adentrando a conversa, pedimos para ver o conteúdo da revista, visto que Vertigo é uma revista em quadrinhos, e vínhamos percebendo o interesse das crianças por este tipo de leitura também. Já em sua capa nos deparamos com: **Recomendável para adultos**. Folheamos um pouco e ao nos depararmos com algumas imagens, julgamos pouco apropriado que as crianças retirassem aquele tipo de revista. Argumentamos com os meninos que iríamos levar para a coordenação e discutir com ela sobre os procedimentos a serem tomados para a retirada ou não daquele material.

O episódio destacou-se por evidenciar a característica “monitorada” da leitura frente aos discursos relativos à autonomia do leitor.

Segundo Chartier (1995), a leitura sempre foi regulada, pelas diversas instituições, dando origem aos códigos de legibilidade, que estabeleceram, ao longo da história humana, conjuntos de textos que eram reconhecidos como legítimos e outros como proibidos.

Essa característica foi se destacando para nós na medida em que fomos observando o quanto esses mecanismos de regulação já fazem parte do discurso das crianças em relação à própria leitura, quando elas diziam em seus comentários, coisas como: *isso é de criança, isso não é de criança*, e também em atitudes como a de Vip, que questionava o controle ao desejar retirar a revista *Vertigo*.

Para nós, da escola, a escolha de Vip. trazia uma série de preocupações. Qual o papel da escola na formação do leitor? O que os pais iriam dizer, caso permitíssemos a retirada da revista *Vertigo*? Suprimir a revista do acervo da biblioteca era uma solução frente aos impasses surgidos?

O que o episódio revelava é que os sentidos e os usos da leitura, dos quais as crianças vão se apropriando em contextos não escolares, mesmo que mexam com os valores da família, com os valores da escola, existem de fato e entrelaçam-se, como contradição, àqueles que, como escola desejamos assegurar.

Interessadas em compreender a escolha daquele material, passamos a observar as preferências de leitura manifestadas por Vip. e a registrar seus enunciados durante as rodas de leitura.

Na roda de leitura do dia *22 de agosto de 2006*, terminada a leitura compartilhada do segundo livro adotado por nós, fizemos juntos um resgate das duas histórias lidas até aquele momento: *Os Miseráveis* e *Tom Sawyer*, retomando-as e comparando-as. Ao fazermos uma pergunta específica: “De que história você mais gostou? Justifique sua resposta”, pudemos ouvir a posição das crianças frente aos dois livros lidos. No âmbito dessa discussão, outros espaços de leitura foram trazidos pelas próprias crianças.

Nesse processo, fomos nos dando conta, através de seus enunciados, que um dos aspectos que mais havia lhes prendido a atenção nas duas leituras, não fora o tema central da história, mas a questão da morte e de como ela houvera sido abordada em cada uma das histórias. Os comentários de Vip. chamaram nossa atenção em especial.

- “Achei *Os Miseráveis* mais para adulto porque tem mais, não é bem violência, tem tristeza. O *Tom Sawyer* é mais pra criança” (Jean.).
- “Tem muita tristeza, tem morte” (Iza.).
- “Eu também não gostei dos *Miseráveis*” (Vip.).
- “Não precisa ter coisa feliz para ser uma boa história” (Ki.).
- “A história pode ser boa e mesmo assim não nos agrada?” (Nós).
- “Eu gosto de história que tem morte e na maioria dos livros não tem morte” (Vip.).
- “Os *Miseráveis* tem morte, e mesmo assim, você disse antes que não gostou. Por quê?” (Nós).
- “Porque a morte lá naquele livro foi sem graça” (Vip.).
- “*Tom Sawyer* também tem morte”. (Nós).
- “Mas se fosse para gostar do livro que tem morte tem vários tipos de morte. Por exemplo, a mulherzinha come uma maçã e morre, isso é legal”? (Vip.)

Também nas retiradas de livros, Vip. sempre procurava retirar leituras que tratassem de algum tema relacionado à morte, ou a questões relacionadas com violência, conforme resgatamos em suas fichas de leituras.

Abaixo descrevemos algumas das anotações das fichas de leituras de Vip. durante o segundo semestre e algumas anotações sobre suas atitudes.

*Em 29 de agosto*, “A primeira reportagem”, Ed. Ática. Nessa história, um rapaz se vê envolvido em um perigoso sequestro. O comentário: “peguei o livro porque é o tipo de leitura que eu gosto”.

*Em 05 de setembro*, “Um cadáver ouve rádio”, também da Ed. Ática. Nesta obra um sanfoneiro é assassinado e alguns jovens resolvem investigar o crime. “Li e gostei, porque é o tipo de livro que eu gosto, de suspense e morte”.

*Em 19 de setembro*, “Escaravelho do Diabo”, da mesma coleção das anteriores, várias vítimas recebem um escaravelho antes de serem mortas. O comentário: “eu estou gostando do livro porque é o tipo de livro que eu gosto, de suspense e um pouco de morte”.

*Nas semanas que se seguiram* Vip. retirou e renovou obras da coleção *Escola do Terror*, Editora Rocco, argumentando sempre: “Eu gosto muito do livro porque eu gosto do tipo do livro”.

*No dia 24 de outubro*, saindo da biblioteca, Vip. faz de seu livro uma metralhadora.

Nesses movimentos dialógicos fomos percebendo que não apenas o espaço escolar se fazia presente nos gestos e enunciados de Vip. Nas interlocuções estabelecidas na sala de aula, quando Vip. falava de mortes interessantes, estava se referindo a um contexto atual, no qual os vídeo-games e os filmes de violência na televisão se fazem presentes no dia a dia das crianças, bem como as notícias diárias de assaltos, sequestros, assassinatos, enfrentamentos com a polícia. Aquele interesse que Vip. e os colegas apresentavam por mortes estava bastante relacionado a um contexto atual, vivenciado por eles nos jogos de vídeo-games, nos filmes de violência e nos noticiários que passam na TV.

Para além do controle da escola, com relação a alguns materiais de leitura, tais como *Vertigo*, outros espaços modulavam suas escolhas e os modos de valorar que expressavam, evidenciando sentidos em elaboração acerca da violência e da morte como experiências vividas virtualmente através dos vídeo-games e filmes e também como ameaça e insegurança cotidianas nas grandes cidades.

Mais do que a preocupação com relação ao que os pais iriam dizer, caso permitíssemos a retirada da revista *Vertigo*, era preciso considerar as experiências extra-escolares a que as crianças estão expostas e de que forma a escola pode participar da elaboração dos sentidos dessas experiências e da formação de valores nelas implicados.

Se nos vídeo-games a criança experimenta a banalização da morte, no cotidiano, as referências a ela, no noticiário, no medo dos pais, se materializam como uma ameaça possível, que a criança nem sempre consegue dimensionar. No jogo, ganha-se prêmios por matar, mas a morte é virtual pois a vida sempre recomeça. Na vida real, os pais enunciam com temor a violência e a morte como uma experiência irreversível.

Nessas condições, a morte, para Vip. não cabia na literatura proposta pela professora, uma morte sem graça, que não apresentava violência. Ela cabia em várias outras situações, que outras instâncias de leitura e outros modos de ler lhe possibilitavam.

Ao não deslocar os gestos e enunciados de nossos alunos de suas ligações com as condições concretas de produção da vida, fomos percebendo que não adiantava nossa coibição, pois a formação de valores, não dizia respeito só a um espaço escolar. Seus gestos e enunciados nos indicavam escolhas com relação ao que desejava ler, escolhas essas que se fundavam nos sentidos dos quais ele estava se apropriando, nas relações vividas, em que várias figuras, sejam os pais, sejam as figuras da escola, das professoras, da bibliotecária, e também aquelas relativas à Indústria Cultural participavam de modos diversos.

“Numa perspectiva histórico-cultural, a autonomia só é possível com o outro [...] os modos de ação da criança não são pré-determinados” (SMOLKA, FONTANA, LAPLANE e CRUZ, 1994, p.75). Ao relacionar-se com o outro, as crianças vão imitando as ações, e os modos de fazer e de dizer o outro e a si mesmas, constituindo sua própria subjetividade.

Ao mesmo tempo em que os sujeitos vão se apropriando dessas formas de fazer, vão também elaborando-as e modificando-as. Tudo o que antes foi vivenciado entre sujeitos, em relações interpessoais, nesse processo vai sendo internalizado, tornando-se próprio do sujeito, no entanto, singularizado por suas elaborações (VYGOTSKY, 1989).

No emaranhado de significados e sentidos da morte e da violência em circulação nas relações sociais, as crianças deles vão se apropriando e os vão elaborando, a despeito de todo um discurso que a escola faça numa outra direção, na tentativa de controle.

A perspectiva enunciativa contribuiu para problematizar a questão do controle da leitura, pelas professoras e pela bibliotecária. O movimento das crianças foi revelando para nós o quanto o controle é ilusório. As crianças buscavam elementos nas leituras para elaborar questões que se tornavam significativas para elas. Nesse movimento instaurou-se o impasse para as professoras, em função do lugar de autoridade que ocupavam: de disciplinamento das crianças, de obediência a um certo perfil de formação de leitor que a escola contribui para manter.

Nessa dinâmica, um dos usos da leitura que as crianças assumem é o de mediadora da elaboração dos sentidos com que convivem. E assim, deixando de lado essa ilusão do controle, pelo contrário, pensamos que um dos princípios a serem considerados vem a ser o da diversidade das leituras. Ainda que Vip. tenha achado a morte sem graça no texto *Os Miseráveis*, por uma imposição da escola, as crianças tiveram acesso a um texto que não escolheriam por si mesmas.

Nesse sentido, compreendemos que trata-se menos de coibir a leitura de *Vertigo* ou de forçar Vip. e seus amigos a lerem *Os Miseráveis*, mas de possibilitar o acesso a um e outro, o acesso à escolha e o acesso a leituras não escolhidas, não por serem uma leitura melhor, mas por representarem diferentes possibilidades de “olhar para” e de considerar o humano a que elas remetem.

Da mesma forma que os significados e sentidos dos textos vão sendo elaborados ativamente pelos sujeitos nas muitas relações em que eles se confrontam com novos textos e com situações em que seus sentidos são explicitados, também uma série de “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1994) relativos à leitura vão sendo elaboradas e apropriadas pelas crianças em suas relações com os textos, possibilitando a emergência de práticas leitoras autônomas.

##### 5. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 2002.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro – Do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane e HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Trad. Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FARIA FILHO, L. M. de (org.). **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FONTANA, Roseli Ap. e GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Trabalho docente na formação inicial: a prática de ensino – apontamentos teórico-metodológicos**. In: 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu / MG. GT 8 – Formação de Professores.
- GERALDI, João Wanderley, (org). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- GINZBURG, Carlo. **SINAIS: Raízes de um paradigma indiciário**. In: Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia Das Letras, 2001.
- GÓES, M.C.R. de. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Caderno CEDES, Campinas: CEDES, nº 24, pp. 17-24, 1991.
- HUGO, Victor. **Os Miseráveis**. Adaptação de Luc Lefort. São Paulo: Ática, 2004.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4.ed., 3ª reimpressão – Campinas, SP: Pontes, 2003.
- SMOLKA, A. L.; FONTANA, R.A.C.; LAPLANE, A.L.F.; CRUZ, M.N. **A Questão dos Indicadores de Desenvolvimento: Apontamentos Para Discussão**. In: Caderno de Desenvolvimento Infantil. Ano 1, n. 1, julho (1994). Curitiba, PR: Centro Regional de Desenvolvimento Infantil da Pastoral da Criança da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), 1994.
- TWAIN, Mark. **Tom Sawyer**. Adaptação de Ruth Rocha. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- VERTIGO, São Paulo, Ed. Abril Jovem S.A, v.1, março, 1995.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.