



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

THAIS BATISTA SIQUEIRA

**(RE)DESCOBRINDO O PRAZER DE LER:
O INCENTIVO À PRÁTICA DE LEITURA ENTRE
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL 2**

CAMPINAS – SP

2020

THAIS BATISTA SIQUEIRA

**(RE)DESCOBRINDO O PRAZER DE LER:
O INCENTIVO À PRÁTICA DE LEITURA ENTRE
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL 2**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva

ESTE TRABALHO
CORRESPONDE A VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA
THAIS BATISTA SIQUEIRA, E
ORIENTADA PELO PROF. DR.
EZEQUIEL THEODORO DA
SILVA.

**CAMPINAS
2020**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si75r Siqueira, Thais Batista, 1980-
(Re)Descobrimo o prazer de ler : o incentivo à prática de leitura entre
estudantes do Ensino Fundamental 2 / Thais Batista Siqueira. – Campinas, SP
: [s.n.], 2020.

Orientador: Ezequiel Theodoro da Silva.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Práticas de leitura. 2. Protagonismo juvenil. 3. Ensino Fundamental. 4.
Adolescência. I. Silva, Ezequiel Theodoro da, 1948-. II. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: (Re)Discovering the pleasure of reading : incentive to practice of
reading among students of elementary school 2

Palavras-chave em inglês:

Reading practices
Youth protagonism
Elementary School
Adolescence

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Ezequiel Theodoro da Silva [Orientador]
Ana Lúcia Guedes-Pinto
Gabriela Rodella de Oliveira

Data de defesa: 28-08-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-3961-7775>
- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/2273172372779117>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**(RE)DESCOBRINDO O PRAZER DE LER:
O INCENTIVO À PRÁTICA DE LEITURA ENTRE
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL 2**

Autora: Thais Batista Siqueira

COMISSÃO JULGADORA:

Ezequiel Theodoro da Silva

Ana Lúcia Guedes-Pinto

Gabriela Rodella de Oliveira

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2020

Aos que vieram antes e aos que virão depois de mim

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Magnólia e José, que sempre incentivaram a mim e meu irmão, Bruno, a estudar, sendo capazes de grandes sacrifícios para que concluíssemos este objetivo. Lembro ainda hoje da minha mãe chegando em casa e, em meio à sua segunda jornada de trabalho, a dos afazeres domésticos, visitando nossos cadernos para conferir as lições.

Aos professores que me acompanharam durante todo o período escolar, da Educação Infantil ao Ensino Médio, e depois nas graduações universitárias. E agora na pós-graduação agradeço imensamente a companhia do professor Ezequiel que acolheu a mim e outras três orientandas, todas mulheres, confiando em nossos projetos, nossas capacidades e nosso entusiasmo.

Às professoras Ana Lúcia Guedes-Pinto e Gabriela Rodella de Oliveira que participaram da banca de qualificação e ora fazem parte do momento de conclusão, cujas observações contribuíram sensivelmente para o resultado apresentado.

Às professoras que compõem o grupo Alle/Aula – Norma, Lilian, Cláudia, Ana Lúcia – que receberam a mim e outros ingressantes de 2018 com alegria e carinho. Às funcionárias e funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp, sempre dispostos a auxiliar os estudantes.

Às minhas colegas de pós-graduação e orientação Paula, Valéria e Gabriela pelo laço de amizade e afeto que nos une e pelo entusiasmo que compartilhamos com relação às práticas de leitura e escrita. Também agradeço pela solidariedade em momentos de hesitação.

Aos demais colegas de Alle/Aula, outros que cruzaram meu caminho nas disciplinas cursadas e aos inúmeros caronistas, também colegas de Unicamp, com quem compartilhei quilômetros de viagens, conversas e reflexões.

Às amigas e amigos da vida toda que compreenderam o distanciamento necessário para que esta dissertação fosse realizada e contribuíram de inúmeras formas para que eu chegasse inteira até aqui. Como não desejo esquecer o nome de ninguém, simplesmente os agradeço pela paciência, acolhida, votos de sucesso, trocas intelectuais e afeto.

Às colegas e colegas das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo nas quais trabalhei nestes dez anos, especialmente os da EMEF Prof. Antônio Duarte de

Almeida que me acolheram com tanto carinho e me apoiaram nesta empreitada. Agradeço especialmente às colegas da área de Humanas – Marina, Virgínia, Maria Luiza – por entenderem meu desespero ao iniciar o trabalho com o projeto da escola, segurarem minha mão e me guiarem.

Aos estudantes e Professora Orientadora de Sala de Leitura que participaram desta pesquisa. Sem sua receptividade e contribuição, ela não seria possível.

Deixo para o final um agradecimento especial ao professor Joaquim Fontes Brasil, que nos deixou em 2019, não sem antes me encantar com suas aulas, sensibilidade e conhecimento. Sempre lembrarei das manhãs agradáveis de quinta-feira, aprendendo sobre Charles Baudelaire e Walter Benjamin.

Para escrever uma dissertação uma rede de apoio grande e forte é necessária. Reconheço e honro toda essa rede nestes agradecimentos.

Para que escrever, para que ler, para que contar, para que escolher um bom livro em meio à fome e às calamidades? Escrever para que o escrito seja abrigo, espera, escuta do outro. Porque a literatura, mesmo assim, é essa metáfora da vida que continua reunindo quem fala e quem escuta num espaço comum, para participar de um mistério, para fazer que nasça uma história que pelo menos por um momento nos cure de palavra, recolha nossos pedaços, junte nossas partes dispersas, transpasse nossas zonas mais inóspitas, para nos dizer que no escuro também está a luz, para mostrarmos que tudo no mundo, até o mais miserável, tem seu brilho.

(ANDRUETTO, 2012, p. 24)

RESUMO

Considerando a importância da leitura para o desenvolvimento de competências de letramento, para o exercício da cidadania e constituição do humano, o objetivo desta dissertação foi o de compreender as relações dos adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental 2 com as práticas de leitura e verificar se ações pautadas no protagonismo juvenil promovem uma (re)aproximação entre ambos. Os estudantes de 9º ano foram escolhidos pelo fato de ser o período no qual observei, como professora, queda no número de empréstimo de livros e no gosto pela leitura. Adotamos como referencial teórico os trabalhos de Calligaris (2013), Becker (2003), Ozella (2003), Castrillón (2011), Martins (1990), Petit (2008; 2009; 2013) e Butlen (2015), os dados produzidos pela série de pesquisas *Retratos da Leitura no Brasil* e artigos, teses e dissertações que tivessem como focos os anos finais do ensino fundamental, protagonismo juvenil, adolescência e leitura. Para esta investigação, utilizamos a abordagem qualitativa (estudo de caso), sendo os dados de campo obtidos através da observação de aulas de uma turma de 9º ano em sala de leitura de escola municipal da cidade de São Paulo, produção textual realizada pelos estudantes e entrevistas. A professora de Sala de Leitura também foi entrevistada e sua fala colocada em diálogo com as dos adolescentes. A análise dos dados levou a concluir que as ações baseadas no protagonismo juvenil favorecem a relação dos adolescentes com a leitura, dada a existência de espaço de escuta e acolhimento de suas reivindicações. Percebemos que há um distanciamento entre as práticas de leitura dos adolescentes e as realizadas pela escola, o que afasta uma parte dos estudantes da leitura. Este distanciamento é diminuído devido ao diálogo permanente entre as bibliotecas dos adolescentes e a da POSL. Os dados apontam, ainda, uma trilha de investigação que sugere a importância do vínculo com um mediador, destacado por Michelle Petit em suas pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de leitura; Protagonismo juvenil; Ensino Fundamental 2; Adolescência.

ABSTRACT

Considering the importance of reading for the development of literacy skills, for the exercise of citizenship and constitution of the human being, the objective of this dissertation was to understand the relationships of adolescents in the final years of Elementary School 2 with reading practices and to verify whether actions based on youth protagonism promote a (re) approximation between both. Ninth grade students were chosen because it is the period in which I observed, as a teacher, a drop in the number of books borrowed and in the taste for reading. We adopted as a theoretical framework the works of Calligaris (2013), Becker (2003), Ozella (2003), Castrillón (2011), Martins (1990), Petit (2008; 2009; 2013) and Butlen (2015), the data produced by Portraits of Reading in Brazil and articles, theses and dissertations that focused on the final years of elementary school, youth protagonism, adolescence and reading. For this investigation, we used the qualitative approach (case study), with field data obtained through the observation of classes from a 9th grade class in a reading room of a municipal school in the city of São Paulo, textual production performed by students and interviews. The Reading Room teacher was also interviewed and her speech placed in dialogue with those of the adolescents. Data analysis led to the conclusion that actions based on youth protagonism favor the relationship of adolescents with reading, given the existence of a space for listening and welcoming their demands. We noticed that there is a gap between the reading practices of adolescents and those carried out by the school, which keeps some students away from reading. This gap is reduced due to the permanent dialogue between the adolescents' libraries and that of POSL. The data also point to a trail of investigation that suggests the importance of bonding with a mediator, highlighted by Michelle Petit in her research.

KEYWORDS: Reading practices; Youth protagonism; Elementary School 2; Adolescence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

FIGURA 1 – PREFERÊNCIA DE LAZER E ATIVIDADES CULTURAIS (ALUNOS)	50
FIGURA 2 – LÊ MAIS POR PRAZER OU OBRIGAÇÃO	107
FIGURA 3 – O QUE A LEITURA SIGNIFICA	108
FIGURA 4 – MOTIVAÇÕES PARA LER UM LIVRO.....	109
FIGURA 5 – GOSTO PELA LEITURA	111
FIGURA 6 – GOSTO PELA LEITURA POR PERFIL	111
FIGURA 7 – O QUE A LEITURA SIGNIFICA	112
FIGURA 8 – PRINCIPAL MOTIVAÇÃO PARA LER UM LIVRO POR FAIXA ETÁRIA	113
FIGURA 9 – MOTIVAÇÃO PARA LER O LIVRO ATUAL POR FAIXA ETÁRIA	113
FIGURA 10 – MAPA DA CIDADE DE SÃO PAULO COM DESTAQUE PARA A SUBPREFEITURA DE ITAQUERA.....	122
FIGURA 11 – LOCALIZAÇÃO DA EMEF PROF. ANTÔNIO DUARTE DE ALMEIDA.....	123
FIGURA 12 – MAPA DO ENTORNO DA EMEF PROF. ANTÔNIO DUARTE DE ALMEIDA.....	124
FIGURA 13 – DISTRIBUIÇÃO DE DOMICÍLIOS, SEGUNDO FAIXA DE RENDA	125
FIGURA 14 – PESSOAS QUE INFLUENCIARAM O GOSTO PELA LEITURA...	154
FIGURA 15 – QUEM MAIS INFLUENCIOU OS LEITORES A LER.....	154

TABELAS

TABELA 1 – ESTUDANTES DE 1° AO 4° ANO	105
TABELA 2 – ESTUDANTES DE 5° AO 9° ANO	106
TABELA 3 – CARACTERÍSTICAS DOS ADOLESCENTES ENTREVISTADOS.	135

IMAGENS

IMAGENS 1 E 2 – SALA DE LEITURA DA EMEF PROF. ANTÔNIO DUARTE DE ALMEIDA.....	132
--	-----

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AMA	Serviço de Assistência Médica Ambulatorial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro de Educação Unificado
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Escola Estadual
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IIDAC	Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania
ILANUD	Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não-governamental
ONU	Organização das Nações Unidas

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLL	Plano Nacional do Livro e da Leitura
POSL	Professor Orientador de Sala de Leitura
PPP	Projeto Político Pedagógico
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SGA	Sistema de Gestão do Acervo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
TCA	Trabalho Colaborativo de Autoria
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

PONTO DE PARTIDA	18
INTRODUÇÃO	22
1. O adolescente nos anos finais do Fundamental II e sua relação com a leitura	27
1.1. Não vou me adaptar	29
1.2. A adolescência e o Ensino Fundamental 2.....	38
1.3. Os adolescentes e a leitura	47
2. Considerações sobre o conceito de protagonismo Juvenil e suas implicações para a escola	56
2.1. Caminhos percorridos na busca de uma conceituação para protagonismo juvenil.....	57
2.1.1. Protagonismo juvenil segundo o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa 64	
2.2. A acolhida do conceito de protagonismo juvenil pela escola	68
2.2.1. A BNCC e o protagonismo	72
2.3. O significado de protagonismo juvenil para esta pesquisa	77
3. Considerações a respeito do conceito de leitura e da questão do prazer e do gosto pela leitura.....	80
3.1. A leitura entre a plena potência do texto e a liberdade absoluta do leitor	80
3.2. A construção do discurso sobre o gosto e o prazer pela leitura.....	90
3.2.1. <i>O prazer do texto</i> , de Roland Barthes.....	95
3.2.2. <i>O prazer do texto</i> adentra a escola.....	101
3.3. É possível ensinar o prazer da leitura?.....	103
4. O protagonismo juvenil como forma de reaproximar o adolescente da leitura: estudo de caso	117
4.1. Entrando em campo.....	117
4.2. A EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida e seu entorno	120
4.2.1. O Projeto Duarte.....	125
4.3. A voz dos adolescentes entra em cena	134
4.4. A professora orientadora de Sala de Leitura em diálogo.....	159
PONTO DE CHEGADA	171
REFERÊNCIAS	180

APÊNDICES.....	185
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada (adolescentes).....	185
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada (professor).....	187
ANEXOS	189
Produção textual dos adolescentes.....	189

PONTO DE PARTIDA

Esta pesquisa nasceu da minha prática como professora de Sala de Leitura em uma escola da rede municipal de ensino localizada em Pirituba, zona noroeste de São Paulo, entre 2011 e 2013. Falo, portanto, do ponto de vista de uma pessoa que está inserida no sistema de ensino paulistano e vivenciou a política pública voltada ao incentivo à leitura desenvolvida pelo município e pelo Governo Federal à época de minha atuação naquele espaço¹.

Sou formada em Jornalismo, pela PUC-SP, e em História, pela Universidade de São Paulo. Depois de uma longa experimentação profissional, atuando como assessora de imprensa, professora de língua inglesa, vendedora em uma tradicional livraria em São Paulo e funcionária comissionada em Secretaria de Estado, ingressei na rede municipal em junho de 2010. No final deste mesmo ano, candidatei-me e fui eleita como Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL) pelo Conselho de Escola, formado por representantes de pais, estudantes, professores e equipe gestora.

O Programa Sala e Espaço de Leitura existe na rede de ensino paulistana desde 1972. Neste espaço são desenvolvidas atividades de leitura articuladas com a proposta pedagógica das salas de aulas regulares e com o projeto político pedagógico da escola. Para se candidatar à função não há necessidade da formação em Letras, mas os professores não podem ser readaptados. Ao longo desses mais de 45 anos de existência, o projeto passou por diversas transformações conceituais e metodológicas², sendo atualmente considerado um programa da Secretaria Municipal de Educação.

Ocupei a função de POSL por três anos. Desde o início, percebi uma dificuldade em instigar nos estudantes – adolescentes e jovens – o desejo de ler. Sempre

¹ No ano em que comecei a exercer a função, a Prefeitura de São Paulo, por meio da Secretaria de Educação, criou o Programa Ampliar, constituído de atividades extracurriculares de caráter educacional, envolvendo a Sala de Leitura e Informática Educativa por meio de projetos no contraturno das aulas dos estudantes. A partir das práticas compartilhadas durante a formação continuada “Leitura ao Pé da Letra”, realizada entre 2010 e 2012, foi publicado o “Caderno de Orientações para Ambientes de Leitura” (2012). Em 2013, instituiu o Programa Mais Educação São Paulo indicando que as aulas nas Salas de Leitura passariam a ter caráter de enriquecimento curricular dos estudantes e integrador das diferentes áreas de conhecimento. Ainda em 2013 lançou o Programa “Quem lê sabe por quê” em Seminário Internacional com a participação dos POSLs e bibliotecários dos CEUs; incentivou a participação no Prêmio Escola de Leitores, em parceria com os institutos C&A e A Cor da Letra; e implantou o Sistema de Gestão do Acervo (SGA). No que diz respeito ao Governo Federal temos em 2011 a instituição do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), que define estratégias significativas para a propagação do livro.

² O livro “45 anos: Sala e Espaço de Leitura” traz a trajetória do programa na rede municipal paulistana ao longo de sua existência. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/45575.pdf>. Acesso em: 30/08/2019.

encontravam uma desculpa para não emprestar os materiais de leitura e eu não acreditava que obrigá-los poderia favorecer esse relacionamento tão particular. Os alunos mais novos, no entanto, eram vorazes nos empréstimos, selecionando, inclusive livros não indicados para sua faixa etária. Lembro-me como se fosse hoje que os materiais que estavam na parte mais alta das estantes e, obviamente, não eram indicados para crianças, eram os mais desejados e não havia quem conseguisse convencê-los de que talvez não fossem capazes de compreendê-los.

Essa resistência dos estudantes mais velhos me intrigava: por que a leitura não os interessava como antes? Será que o acervo estava defasado, o espaço não era atraente, as atividades propostas pouco estimulavam o empréstimo ou o trabalho com a leitura na escola era muito protocolar? Aproveitei essas dúvidas para me conectar com a minha história enquanto leitora. Também fui voraz nos empréstimos tão logo aprendi a ler com certa autonomia e no Fundamental 2 lia aquilo que a escola solicitava. Frequentava pouco a biblioteca escolar – comportamento que permaneceu no Ensino Médio. As leituras mais interessantes, prazerosas, eu reservava para os momentos domésticos, quando lia aquilo que mais falava às minhas inquietações de adolescente.

Foi então que em meados de 2011, já me sentindo fracassada em minhas atribuições como formadora de leitores, me deparei com os livros da antropóloga francesa Michèle Petit, enviados pelo MEC como parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) para professores, e tomei contato com a prática de mediação de leitura, até então desconhecida para mim. A luz no fim do túnel finalmente se acendeu e voltei a enxergar possibilidades! Além das formações oferecidas pela Diretoria Regional de Ensino e Secretaria Municipal de Educação, procurei e acessei outros espaços de formação como os seminários Conversas ao Pé de Página e um curso de mediação de leitura oferecido pelo Instituto A Cor da Letra. Estudar seria a saída para os problemas detectados, mesmo que para isso fosse necessário comprar algumas brigas dentro da escola.

Por determinação da Portaria nº 3.079, de 23 de julho de 2008, em vigor durante o ano de 2011³, precisei atender todas as etapas de ensino existentes na escola – Fundamental 1, Fundamental 2 e Médio – compondo uma jornada de 30h/aula semanais. A diversidade e a peculiaridade de cada etapa de ensino me levaram a

³ A partir de janeiro de 2012 esta portaria foi substituída pela Portaria nº 5.637, de 02 de dezembro de 2011.

solicitar que alguns alunos do Fundamental 2 atuassem como monitores da Sala de Leitura, prática esta recorrente entre colegas de outras escolas da região.

Com idades entre 12 e 14 anos, estes alunos me ajudavam com as diversas atividades do espaço, sendo as principais a indicação de livros para empréstimo e a leitura de histórias para os alunos dos 1^{os} e 2^{os} anos do Fundamental 1, ainda em fase de contato com o mundo letrado. Minha intenção ao trazer estes alunos para o espaço não era transferir a minha responsabilidade como professora, mas procurar atender, da melhor maneira possível, os alunos menores em termos de quantidade e qualidade de atenção. A presença desses adolescentes fora de seu horário letivo trouxe alguns conflitos com outros estudantes e também com a gestão da escola. Foram necessárias algumas conversas e muitas explicações para que todos entendessem o seu propósito.

Em 2012 e 2013 aprimorei essa participação, desenvolvendo um projeto de formação de mediadores de leitura⁴. Tal formação, realizada no contraturno escolar, me fez perceber o quanto a possibilidade de socializar e protagonizar atividades dentro da escola (re)aproximou os adolescentes da leitura. Pude constatar os resultados por meio de um estudo realizado com estes estudantes, no qual todos relataram um incremento do hábito e do prazer com a leitura, e de dados coletados junto ao sistema de empréstimo de livros⁵.

Ao final de 2013 declinei da função de POSL porque havia sido aprovada em processo seletivo no Serviço Social do Comércio (SESC-SP) e era questão de tempo ser chamada para assumir o cargo. Em que pese meu afastamento das funções de POSL, não deixei de refletir sobre as relações dos adolescentes e jovens com as práticas de leitura uma vez que continuei em sala de aula, agora em uma escola da rede municipal situada na zona leste da cidade, cuja comunidade apresenta defasagem em leitura e escrita. Passei a mediar livros de literatura e incentivar o empréstimo de livros pelos estudantes.

Ao longo de 2016 e início de 2017 me aproximei do meu objeto de pesquisa, apresentando um projeto como requisito para ingresso no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Na presente dissertação registro, estendo e

⁴ Na comunicação *A quem cabe mediar leitura?*, Sueli Bortolin informa que o termo mediador deriva do latim *mediatore*, e significa aquele que medeia ou intervém. Em se tratando de leitura, ela considera que o mediador do ato de ler é o indivíduo que aproxima o leitor do texto e que facilita esta relação. Neste sentido, podem ser considerados mediadores de leitura familiares, professores, bibliotecários, editores, críticos literários, redatores, livreiros e até amigos que nos emprestam um livro (BORTOLIN, 2001, p. 1).

⁵ A pesquisa foi realizada informalmente com estudantes que participaram de projeto de formação de mediadores conduzido por essa pesquisadora em 2013, quando Professora Orientadora de Sala de Leitura.

aprofundo as reflexões que começaram há mais de dez anos, conforme o narrado nos parágrafos anteriores.

INTRODUÇÃO

29 de outubro de 2019, turma de 7º ano. Terminávamos de corrigir a lição de casa, com questões sobre um filme ao qual tínhamos assistido na semana anterior chamado “Coração de Cavaleiro” (EUA, 2001). As questões tratavam da percepção sobre as diferenças entre a sociedade medieval representada no filme e a nossa forma de viver atualmente. Provoco os estudantes no sentido de checar se há tantas diferenças assim entre nós – os medievais e os contemporâneos. E já ao final dessa provocação uma estudante pergunta: “Professora, existia escola naquela época?”.

Devolvi a pergunta à turma: “O que vocês acham?”. A maioria prontamente responde que não. E volto a cenas do filme para problematizar o acesso à cultura letrada na sociedade medieval, aproveitando para construir pontes com o tempo presente. O filme é baseado em conto do escritor inglês Geoffrey Chaucer, parte do livro *Contos da Cantuária* (em inglês, *The Canterbury Tales*), que reúne textos escritos por ele no século XIV. Na narrativa fílmica, William Thatcher é um servo, pobre, a serviço de um cavaleiro, e que não domina o código escrito e a leitura, mas precisa de um título de nobreza que comprove sua ancestralidade para participar de competições destinadas apenas aos nobres. Em certo momento, Thatcher e seus amigos encontram Chaucer, um escritor falido e endividado, que domina a escrita e leitura e lhes é útil para escrever o tal título.

A partir daí começo a questionar a turma sobre por que é importante aprender a ler e escrever hoje, ao que respondem: “para o trabalho”, “porque para tudo a escrita e a leitura são necessárias”, etc. Continuo a provocação, até que uma garota diz: “para saber nossos direitos”. Agarro este gancho para continuar: “Mas então só teremos acesso aos nossos direitos se soubermos ler e escrever?”. Lembro novamente o filme: “Como os personagens que não sabiam ler e escrever resolveram aquela situação?”. Outra estudante responde: “Eles precisaram da ajuda do cara que sabia ler e escrever”. Novamente provoco: “Será que é bom depender dos outros para saber o que está escrito? Para saber nossos direitos?”. A maioria responde que não, pois poderíamos ser enganados por aqueles que sabem ler e escrever, e então seguimos por uma conversa na qual tivemos a oportunidade de nos conscientizarmos sobre a importância de participar da cultura letrada e o fato de ler e escrever se constituírem enquanto direitos. Direitos esses, aliás, conquistados por meio de muitas lutas sociais.

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, idealizada pelo Instituto Pró-Livro, revelou em sua segunda edição (2007) que a leitura é extremamente valorizada na sociedade brasileira como conhecimento, mas não é muito praticada nem mesmo entre os segmentos mais escolarizados⁶. Análise feita pelo Ibope Inteligência, com base em algumas respostas espontâneas apresentadas, mostrou que a leitura ainda é vista, pelo brasileiro comum, como algo árduo, cansativo, que demanda um tempo específico e um ambiente apropriado. Em sua última edição (2015), 49% dos entrevistados disseram que a leitura traz conhecimento. No entanto, a falta de tempo e paciência para a leitura e a preferência por outras atividades foram os principais motivos apontados por leitores quando perguntados sobre o porquê de não lerem mais⁷. Entre os não-leitores a falta de tempo e paciência, o fato de não gostar de ler e não saber ler foram os motivos que mais se destacaram.

No dossiê sobre o Ensino Fundamental 2, produzido por Mansutti et al. (2007), a leitura e a escrita são vistas como promotoras do desenvolvimento de uma série de capacidades cognitivas: pano de fundo da aprendizagem dos conteúdos e base para o avanço em qualquer área do conhecimento. Para as pesquisadoras, além da ampliação da própria subjetividade, o domínio da leitura e da escrita permite tanto o desenvolvimento intelectual quanto uma inserção social mais qualificada, considerando que no Brasil a falta de acesso ao mundo letrado é um poderoso fator de desigualdade. Por isso, “quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos, tanto maior será a importância de se garantir esse aprendizado” (CADERNOS CENPEC, 2007 n. 4, p. 28).

Silvia Castrillón afirma que ler e escrever são direitos, partes de um projeto político que garante um exercício pleno da democracia e da liberdade. A bibliotecária, autora e editora colombiana entende que de nada adiantam campanhas de promoção da leitura se não se acreditar que ela pode ser um meio para melhorar as condições de vida e as possibilidades de ser, de estar e de atuar no mundo (CASTRILLÓN, 2011, p. 20) e vê um desequilíbrio no que se refere à participação na cultura letrada. Coloca, ainda, uma importante questão: poderemos convencer da necessidade da cultura letrada à população que tradicionalmente tem estado excluída? (idem, p. 93).

⁶ A primeira edição desta pesquisa foi realizada em 2000 e divulgada em 2001, encomendada pela Câmara Brasileira do Livro, Snel e Abrelivros. Depois de 2007 ainda foram realizadas mais duas edições: 2011 e 2015.

⁷ Aqui cabe mencionar que são considerados leitores aqueles entrevistados que leram pelo menos 1 livro – inteiro ou em partes – nos 3 meses anteriores à realização da pesquisa.

Em seu texto de abertura para o livro de Castrillón, o escritor Bartolomeu Campos de Queirós afirma que a leitura se faz indispensável para alimentar a liberdade, liberdade esta só possível de ser alcançada com o comprometimento da escola – local privilegiado para promoção das práticas de escrita e leitura, especialmente para as camadas da população historicamente dela excluídas. A perspectiva a qual me filio neste trabalho e que busco na minha prática profissional cotidiana é esta: a de que ler e escrever são direitos, e como professora meu papel é o de garanti-los. Também me filio ao pensamento de Candido, que em *O direito à literatura* defende o acesso a este bem imaterial como uma necessidade universal.

Esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Linguagem e Arte em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas e ao Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA). Foi realizada junto a uma turma de 9º ano e Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL) do Fundamental 2 da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida⁸, localizada na zona leste da cidade de São Paulo. Importante informar que quando realizei a observação das aulas em Sala de Leitura, em junho de 2019, a POSL ainda era a responsável por preparar e realizar as atividades de leitura. Em agosto de 2019 essa responsabilidade passou a ser competência de todo o corpo docente do Ensino Fundamental 2, em consonância com o projeto político pedagógico desenvolvido pela escola, e no final deste mesmo ano restabeleceu-se a responsabilidade da POSL, após nova discussão. Percebi ali que é muito difícil aos docentes de outras disciplinas se responsabilizarem pelo cultivo das práticas de leitura e também a importância do vínculo com uma pessoa identificada com a função para o incentivo e promoção do gosto pela leitura.

Privilegiei o acompanhamento de uma turma de 9º ano por ser frequentado por estudantes cuja faixa etária as pesquisas *Retratos da Leitura no Brasil* apontaram queda no gosto pela leitura. Como aponta João Luís Ceccantini, pesquisas recentes indicam que há um abandono paulatino das práticas de leitura à medida que os leitores recém-cultivados no Ensino Fundamental 1 vão deixando a infância e alcançando a juventude, em um processo gradativo que se intensifica ao longo da vida (in: SANTOS et al., 2009, p. 210). Com o objetivo de investigar a relação dos adolescentes com as práticas de leitura, busquei compreender se um projeto político pedagógico que incentive a

⁸ O projeto de pesquisa passou por apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unicamp e foi aprovado sob o registro CAAE: 97483918.5.0000.8142.

participação dos estudantes – a qual nomeio de “protagonismo juvenil” – e a escuta de suas reivindicações facilita sua (re)aproximação da leitura. Escolhi como lugar para esta investigação a Sala de Leitura da referida escola por ser a leitura a principal atividade desenvolvida no espaço. Fosse a observação realizada em aulas de Língua Portuguesa, a leitura seria *uma* entre outras atividades.

Para que as informações colhidas no trabalho de campo fossem bem aproveitadas, foi necessário articulá-las às reflexões teóricas pertinentes aos temas desta dissertação: adolescência e sua relação com a leitura, protagonismo juvenil e o discurso construído em torno da leitura-prazer. Assim, o primeiro capítulo apresenta e discute as principais concepções de adolescência, sendo o adolescente, nesta pesquisa, entendido como “um ser histórico com características forjadas de acordo com as relações sociais contextualizadas no tempo e no espaço histórico em que ele vive” (OZELLA, 2003, p. 8). Optei por trabalhar com o conceito de adolescente porque considero jovem a pessoa entre 15 e 29 anos⁹. Também é assunto deste capítulo a análise de documentos oficiais (BNCC e Currículo da Cidade de São Paulo) e como eles abordam a adolescência; a transição entre as etapas do Ensino Fundamental e a relação dos adolescentes com as práticas de leitura, buscando a compreensão do desafio que a leitura enfrenta junto às novas gerações.

No segundo capítulo, apresento discussão bibliográfica em torno do conceito de “protagonismo juvenil”, contextualizando sua emergência e como é entendido e apropriado pelos documentos oficiais acima referidos e posteriormente pelas escolas. Para isso, me apoio basicamente nos estudos de Ferretti et al. (2004) e Souza (2007). Após tecer a crítica, proponho uma conceituação para o protagonismo, condizente com o motivo que me levou a adotá-lo e com o sentido praticado na escola na qual realizei o campo.

As reflexões de Martins (1990), Petit (2008; 2009; 2013), Chartier (2014) e Castrillón (2011) são a base das considerações tecidas sobre leitura contidas no Capítulo 3. Faço, também, um histórico da construção do discurso sobre o gosto e prazer pela leitura a partir da difusão das ideias contidas no livro *O prazer do texto* (1973), do francês Roland Barthes, e dos trabalhos de Fontes Junior (1999, originalmente publicado em 1987) e Marcelino (2003). A fala sobre o “prazer” é recorrente na escola – não apenas no que diz respeito à prática de leitura, mas para as demais atividades

⁹ Conforme o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 07/06/2020.

realizadas no espaço escolar –, e nos projetos de leitura pensados para os adolescentes. Segundo discussão apresentada neste capítulo, a leitura tornou-se tediosa para os adolescentes porque as práticas realizadas na escola não estão ancoradas na cultura na qual estão inseridos e não levam em consideração seus interesses e preferências. Os dados da série de pesquisas *Retratos da Leitura no Brasil* (2001; 2007; 2011; 2015) e as análises realizadas por diversos pesquisadores da leitura constituem um importante pano de fundo. Os estudos de Oliveira (2013), Rouxel (2013) e Tonin (2016) também são incluídos neste rol.

No quarto capítulo apresento a metodologia adotada para a execução do trabalho de campo, caracterizo a escola na qual foi realizado e analiso os dados coletados através da observação das aulas, da produção textual proposta aos adolescentes, e das entrevistas realizadas com adolescentes e professora à luz da bibliografia utilizada nos outros capítulos. Lembro que estes instrumentos de coleta têm como objetivo verificar se o incentivo dado ao protagonismo dos estudantes reverbera positivamente em sua relação com a leitura.

Por fim, nas considerações finais, aqui chamada “ponto de chegada”, retomo as discussões propostas pela pesquisa e elenco as principais contribuições para os estudos sobre as relações entre leitura e adolescência, sugerindo indagações para investigações futuras.

Voltando à narrativa e conversa que abrem esta introdução, no filme, Chaucer “cria” o título de nobreza para o falso cavaleiro, mas o título por si só não é suficiente. É preciso que ele venha acompanhado de uma narrativa mítica, de feitos e batalhas heroicos, que reforcem a ancestralidade nobre de Thatcher. E é aí que surge a importância das narrativas ficcionais, da literatura. O papo enveredou para a percepção de que além de se constituírem enquanto direitos, a leitura e a escrita nos permitem colocar nossas histórias no mundo, mudar nossos destinos, como que nos libertando de prisões construídas por algumas narrativas que dedicam aos pobres, negros, mulheres e migrantes lugares fixos e restritos. Como pontua a professora da Universidade de Passo Fundo (RS) Tânia Rösing, é através da literatura, intelectualmente provocativa e humanizadora, que os leitores “encontram-se a si mesmos, refletem sobre a sociedade, estando aptos a oferecer caminhos transformadores para a humanidade” (2009, p. 135).

1. O ADOLESCENTE NOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL II E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA

*Tornar-se adulto também é migrar.
E a própria migração, essa zona de passageiro em trânsito,
esse tempo que costumamos chamar adolescência.*
(ANDRUETTO, 2012, p. 16)

Cena 1: sala de aula de 7º ano, 2011.

Turma chega um pouco agitada, mexendo com um estudante que parece morrer de vergonha. Professora pergunta a ele o que aconteceu. Não se aguentando, ele diz: “Sabe o que é professora, eu gosto de uma menina. Daí fui falar isso pra ela e ela disse que não gosta de mim.” Professora ri e fala, abraçando o estudante empaticamente: “Se prepare, pois esse foi o primeiro de alguns foras que vão acontecer”. (fim da cena)

Cena 2: sala de aula de 9º ano, 2014.

Professora está substituindo colega de Língua Portuguesa afastado por problemas de saúde, mesmo não sendo professora da disciplina. Estudantes, aparentemente frustrados com a ausência do professor titular, recebem-na com uma ruidosa vaia. Professora aguarda o término da vaia, sugere uma atividade e os leva para outro espaço. Ao final da aula, estudantes solicitam que a professora continue porque eles gostaram da atividade. (fim da cena)

Cena 3: sala de aula de 8º ano e sala da gestão escolar, 2018.

Dois estudantes – um garoto e uma garota – passam a aula trocando provocações e tapinhas. Professora chama atenção não só uma, mas muitas vezes. Após o término da aula, a professora os chama para uma conversa na presença do assistente de direção. A professora, inocentemente, pergunta o que está acontecendo. Os estudantes dizem qualquer coisa e trocam acusações de “foi ele quem começou”. Já cansada, a professora diz: “Sabe o que eu acho? Que vocês dois estão apaixonados!”. A garota silencia e o garoto grita com a professora. Não contente com o desfecho, o assistente de direção completa, em direção ao garoto: “Do jeito que você reagiu eu acho que a professora tem razão!” (fim da cena)

Cena 4: sala de aula de 8º ano, 2018.

Professora chama atenção de dois estudantes algumas vezes, pois estão muito agitados. Ameaça tirá-los da sala, mas obviamente não cumpre sua promessa. Um pouco depois, uma estudante diz: “Se fosse eu, você já tinha colocado para fora. Mas como é seu preferido [se refere a um garoto da sua turma], você não faz nada.” Professora percebe então que a estudante se ressentida de não ser “a preferida da pro” e faz um agrado correndo atrás dela para abraçá-la. (fim da cena – estudante deixou de ser resistente à professora depois disso).

Cena 5: sala de aula de 6º ano, 2019.

Professora está tendo dificuldades em conduzir uma roda de conversa sobre respeito com os estudantes. Lá pelas tantas ela comenta que os estudantes não são obrigados a gostar uns dos outros, mas devem se tratar com respeito e que eu como professora também não preciso gostar de todos eles, mas sim tratá-los com respeito. Um dos estudantes então diz: “Achei que seu trabalho era gostar da gente”. (fim da cena)

Cena 6: sala de aula de 9º ano, 2019.

Professora chama um garoto que estava perturbando uma colega e diz que vai lhe contar um segredo. Ele se aproxima e a professora então diz: “Se você continuar chato desse jeito, nenhuma mulher legal vai dar bola pra você!”. O garoto responde, quase que imediatamente: “Vai sim, porque eu sou bonito!”. (fim da cena)

Posso usar todas as páginas desta dissertação escrevendo cenas como essas. Há 10 anos atuo como professora de Fundamental 2 na rede municipal de ensino de São Paulo. Somo a esses, os anos como professora em cursos de inglês e em escola da rede particular no município de Guarulhos. Paraphrasing o artista Paul Klee, há anos os adolescentes me percebem. E, obviamente, eu os percebo também. Talvez muito mais do que eles me perceberam. Aliás, não há como não percebê-los. Eles se fazem visíveis o tempo todo. Ruidosos, ainda adaptando-se às mudanças físicas e emocionais, ambivalentes, geralmente dispersos e imaturos, incontroláveis. Mas também afetuosos, dispostos, questionadores, criativos, potentes. Toda essa adjetivação, é bom salientar, advém da perspectiva adulta.

Ser professora de adolescentes não é tarefa desejada por muitos. As exigências e os desafios são enormes e a recompensa nem sempre é percebida por todos os

profissionais. Em alguns momentos, ser professora de adolescentes nos põe em contato com nossa própria história enquanto estudante, não para repeti-la, mas para superá-la ou problematizá-la. É entender em qual momento uma intervenção pode ser bem-vinda ou quando é melhor calar-se. Que algumas vezes não será possível executar as atividades planejadas nas aulas porque aparece uma outra necessidade pulsante e urgente.

1.1. Não vou me adaptar

Tema de canções, filmes¹⁰ e livros, a adolescência encanta e preocupa os adultos na mesma medida. Para aqueles que a estão vivenciando, no entanto, o estranhamento pode ser maior do que as alegrias. *Não vou me adaptar*¹¹, canção da banda de rock brasileira Titãs, é um exemplo desse sentimento de estranhamento experimentado pelo adolescente:

*Eu não caibo mais nas roupas que eu cabia
 Eu não encho mais a casa de alegria
 Os anos se passaram enquanto eu dormia
 E quem eu queria bem me esquecia
 Será que eu falei o que ninguém ouvia?
 Será que eu escutei o que ninguém dizia?
 Eu não vou me adaptar
 Me adaptar
 Me adaptar, não vou
 Me adaptar
 Me adaptar
 Me adaptar
 Me adaptar
 Eu não tenho mais a cara que eu tinha
 No espelho essa cara não é minha
 Mas é que quando eu me toquei, achei tão estranho
 A minha barba estava desse tamanho*

¹⁰ Em *Adolescência em cartaz: filmes e psicanálise para entendê-la* (Artmed, 2018), Diana Corso e Mário Corso abordam a temática analisando 17 filmes e um seriado que tratam de adolescências.

¹¹ Composta por Arnaldo Antunes e gravada pela primeira vez no álbum *Televisão*, de 1985. Esta canção também aparece em outros álbuns do grupo.

Nesta canção, o personagem vivencia o luto pelas mudanças físicas, perdendo características do corpo infantil, e pelo fato de não ser mais visto como criança pelos familiares. Ele perdeu o lugar de afeto e proteção geralmente dedicados às crianças em nossa sociedade, sendo esquecido por quem ele queria bem. Logo, não é mais o centro da atenção dos adultos, mas sim foco de conflitos¹². Sofre para se adaptar ao seu novo momento e não percebe de imediato as mudanças externas e internas pelas quais passa. Parece pego de surpresa. Ele se sente inadequado por não ser mais criança, mas ainda não é tratado como adulto por não ser reconhecido enquanto tal.

Em *A adolescência* (2013), o psicanalista Contardo Calligaris conta uma história de ficção para construir o cenário da adolescência como *moratória*, um adiamento, um momento de suspensão entre a infância e a vida adulta¹³. Segundo essa história, a criança passa os 12 primeiros anos de sua vida reunindo uma série de aprendizados sociais e culturais e no momento que ela os colocaria em prática, recebe a notícia de que ainda não é o momento. Por que não é o momento? Por que se tornou necessário adiar a prática dos aprendizados?

Para o autor, o adolescente é alguém capaz, instruído e treinado por mil caminhos – pela escola, pelos pais, pela mídia – para adotar os ideais da comunidade, a saber, o destaque pelo sucesso amoroso/sexual e financeiro/social, isto é, ser desejável e ser invejável (2013, p. 15)¹⁴. No entanto, a autorização para colocar esses ideais em prática é postergada e ele se torna adolescente quando,

apesar de seu corpo e seu espírito estarem prontos para a competição, não é reconhecido como adulto. Aprende que, por volta de mais de dez anos, ficará sob a tutela dos adultos, preparando-se para o sexo, o amor e o trabalho, sem produzir, ganhar ou amar; ou então, produzindo, ganhando e amando, só que marginalmente. (2013, p. 15-16)

¹² Segundo Calligaris, o comportamento adolescente é considerado no mínimo anormal, por parecer (e de fato ser) transgressivo, quando comparado ao padrão adulto (o padrão confesso dos adultos). “Os adolescentes são facilmente considerados uma ameaça à ordem estabelecida e à paz familiar” (2013, p. 34).

¹³ A ideia da adolescência enquanto moratória foi emprestada ao também psicanalista Erik Erikson (1902-1994), um dos responsáveis pela Teoria do Desenvolvimento Psicossocial na Psicologia e um dos teóricos da Psicologia do desenvolvimento. Esta teoria prediz que o crescimento psicológico ocorre através de estágios e fases, não ocorre ao acaso e depende da interação da pessoa com o meio que a rodeia. Cada estágio é atravessado por uma crise psicossocial entre uma vertente positiva e uma vertente negativa. As duas vertentes são necessárias, mas é essencial que se sobreponha a positiva. A forma como cada crise é ultrapassada ao longo de todos os estágios influenciará a capacidade para se resolverem conflitos inerentes à vida.

¹⁴ Em sua apresentação ao livro de Serge Lesourd, Leandro de Lajonquière corrobora esta afirmação de Calligaris dizendo que assim como nossas vidas modernas estão tomadas pela exigência de sucesso no amor e no trabalho, “aos jovens adolescentes lhes faltaria, então, informação sexual e profissional para poder entrar com o pé direito no mundo adulto”. Logo, eles são alvo privilegiado “de informações sexuais e profissionais. Supõe-se que precisam de ambas para se segurar na vida adulta.” (LESOURD, 2004, p. 8).

Necessário dizer que o psicanalista identifica nessa moratória as tão temidas raiva e rebeldia adolescentes. Afinal, como se sentiriam jovens impedidos de se realizar como seus corpos permitiriam, não reconhecidos como pares e adultos pela comunidade, logo quando passam a se julgar competitivos? (idem, p. 16)

Calligaris localiza o estabelecimento dessa idade da vida no início do século XX. Até então, certamente era possível se preocupar com o devir dos jovens, tanto físico quanto moral e econômico, mas “a adolescência” não era um tema que receberia um livro ou animasse a imprensa. Não era um fato social reconhecido: “Era uma faixa etária, mas não por isso um grupo social. Ainda menos um estado de espírito e um ideal da cultura” (idem, p. 60).

Em *O sujeito e a adolescência*: um estudo psicanalítico, Marcelo Amorim Checchia analisa as condições sócio-históricas, bem como os aspectos estruturais da constituição do sujeito que propiciaram o surgimento da adolescência. Entende que a fase vivenciada como adolescência é uma produção social (2014, p. 3) e mostra que, embora o termo tenha surgido há milhares de anos, somente há poucos séculos ele veio a se transformar num significante tão valorizado em nossa cultura a ponto de marcar nossa subjetividade (p. 14).

O francês Serge Lesourd mostra que a preocupação com o adolescente na nossa cultura ocidental é antiga, datando da Grécia do século V a.C., Roma do século I a.C., a Idade Média do século XV e o Romantismo do século XIX. Segundo ele, o que anima essas épocas em que o adolescente está situado no centro dos discursos, o que permite compará-las entre si apesar de suas diferenças, seu traço comum, além do adolescente, é a transformação das relações sociais. “Todas essas épocas representam períodos de transição entre um poder antigo e um poder novo.” (LESOURD, 2004, p. 16).

Maria Rita César, em dissertação de mestrado na qual analisa o discurso psicopedagógico que inventou a “adolescência” como objeto de investigação científica, mostra que seu “nascimento” e consolidação, nas três primeiras décadas do século XX, configurou-se a partir da união de duas figuras já estabelecidas no imaginário ocidental: o jovem, figura social descrita das mais variadas maneiras no decorrer do tempo, e o púbere, figura biológica e psíquica construída pelo discurso médico no decorrer do século XIX. E continua:

Associada à ideia de puberdade, a “adolescência” irrompeu em um universo discursivo fortemente impregnado pela imagem da sexualidade, devendo ser vigiada nos jogos, nas leituras, na saúde e, principalmente, na sua solidão. O

‘adolescente’ do discurso médico apareceu como um indivíduo instável, um rebelde contra os adultos e os valores da tradição, sujeito de uma sexualidade que lhe é negada mas que, ao mesmo tempo, está estampada em seu rosto. (CÉSAR, 1998, p. 32)

Daniel Becker, em *O que é Adolescência?*, informa que até o século XVIII adolescência e infância se confundiam e a noção de limite entre uma e outra estava mais ligado à dependência do indivíduo do que às mudanças biológicas advindas da puberdade. No entanto, com a ascensão da burguesia como classe dominante, houve mudanças na estrutura escolar, surgindo a formação primária e a secundária. Passou-se então a estabelecer uma relação entre idade e classe escolar, e a adolescência ficou mais bem distinguida. Especialmente após a Segunda Guerra Mundial, a juventude passou gradativamente a ser foco de atenção. Hoje em dia ser jovem é algo a ser preservado e até prolongado ao máximo (2003, p. 58).

Becker realiza um levantamento bibliográfico sobre as teorias da adolescência, apontando que, do ponto de vista do mundo adulto, o adolescente é um ser que atravessa uma crise que se origina basicamente em mudanças corporais, fatores pessoais e conflitos familiares. Será considerado “maduro” ou “adulto” se sair deste processo bem adaptado à estrutura da sociedade, ou seja, quando se torna mais uma “engrenagem da máquina” (idem, p. 9).

No final da década de 1960, o psicólogo e educador Rolf Muuss também ofereceu um panorama histórico sobre o tema ao reunir e descrever parte das posições teóricas que circulavam nos manuais¹⁵ e estudos, publicando *Teorias da adolescência*. Para esta compilação, considerou úteis as seguintes definições:

sociologicamente, adolescência é o período de transição da dependência infantil para a autossuficiência adulta. Psicologicamente, adolescência é uma ‘situação marginal’ na qual novos ajustamentos, que distinguem o comportamento da criança do comportamento adulto em uma determinada sociedade, têm que ser feitos. Cronologicamente, é o tempo que se estende de aproximadamente doze ou treze anos até a casa dos vinte e um, vinte e dois, com grandes variações individuais e culturais. (1974, p. 16)

Calligaris, Checchia, César, Lesourd e Becker compartilham o entendimento da adolescência enquanto uma criação histórica da humanidade. Esta abordagem, chamada

¹⁵ Para Daniel Becker essas teorias e manuais sobre e para adolescentes são instrumentos bastante úteis, pois defendem a preservação do sistema do qual eles próprios se originam: “Afinal de contas, o novo, o questionamento e o conflito que muitas vezes explodem no adolescente são muito perigosos... então, nada melhor que enclausurar todas essas ameaças em um período da vida do indivíduo, aplicar-lhes um rótulo de ‘crise normal’ e definir a adaptação às regras vigentes como ‘cura’ ou ‘resolução’ da crise.” (2003, p. 9)

sócio-histórica, é inspirada nos estudos de Lev Semenovich Vigotski¹⁶, recuperados pela professora Silvia Tatiana Maurer Lane. Tal aparato teórico não nega a existência da adolescência enquanto um conceito importante para a Psicologia. Entretanto, não a considera como uma fase natural do desenvolvimento. Segundo Sérgio Ozella, em apresentação à coletânea *Adolescências construídas*, a abordagem sócio-histórica segue um programa de pesquisa “que tenta difundir uma visão sobre a questão do adolescente/adolescência que se contrapõe a uma visão tradicional que a Psicologia vem apresentando desde o início do século XX e que se mantém mais ou menos hegemônica até hoje.” (OZELLA, 2003, p. 7).

Entendo que os estudos da psicologia sócio-histórica se contrapõem aos trabalhos do psicólogo G. Stanley Hall (1844-1924), que se autoproclamou pai da “Psicologia da Adolescência”¹⁷. Inspirado em especial no romantismo alemão de Goethe e Schiller¹⁸, o estadunidense descreveu a adolescência como sendo um período de *Sturm und Drang*: “tempestade e tensão” – ou “tempestades e tormentas”, como aponta César –, marcada por um espírito idealista que se rebela contra o “velho”, e como o momento das paixões (CÉSAR, 1998, p. 34).

Em 1904, Hall publicou *Adolescence: its psychology and its relations to anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, obra que, de acordo com a pesquisa de Maria Rita César, tinha pretensão totalizadora, demonstrando uma preocupação de dimensões enciclopédicas e universalizantes, bem como a pretensão de pronunciar-se definitivamente sobre seu “objeto”. Como o próprio título o enuncia, a obra apresenta a “adolescência” como associada às mais diversas esferas da vida humana, mapeando um campo de problematizações infinitamente mais amplo do que o das anteriores configurações biológicas e psíquicas da puberdade (1998, p. 33).

¹⁶ Segundo Ozella, identificada por Vigotski como Teoria Histórico-Cultural, segue os princípios filosóficos do materialismo histórico e dialético que trazem embutidos uma teoria e um método científico que se contrapõem à leitura de ciência proposta pelo positivismo lógico (2003, p. 8). A visão sócio-histórica entende o homem a partir da concepção de “condição humana”, isto é, “um ser histórico com características forjadas de acordo com as relações sociais contextualizadas no tempo e no espaço histórico em que ele vive.” (idem, *ibidem*)

¹⁷ Muuss reconhece a importância dos trabalhos de Hall por constituírem uma ponte entre a abordagem filosófica, especulativa, do passado e a abordagem científica e empírica do presente (1974, p. 24).

¹⁸ Maurice Debesse, teórico francês estudioso da adolescência, afirma que parte da originalidade do romantismo se deve ao fato de representar uma estética e uma filosofia de adolescentes: “A sua vitória foi a do lirismo e da subjetividade. Foi também a dos valores juvenis sobre os valores da idade adulta: do sentimento sobre a razão, do ideal sobre a prudência, do movimento sobre a estabilidade. O que o romantismo realiza no domínio artístico, quer se trate de poesia, de música ou de pintura, isto é, das três artes líricas por excelência, procura o nosso tempo realizar no domínio político e social. O profundo interesse dos movimentos de juventude reside, por exemplo, no seu esforço para pôr de pé toda uma vida juvenil.” (1965, p. 104).

A pesquisadora mostra que muitos autores tentaram se distanciar das reflexões de Hall, na medida em que o pensamento deste autor estava plenamente circunscrito dentro das teses eugênicas e do colonialismo europeu da virada do século XX. Entretanto, admite que foi ele quem delineou a imagem do “adolescente” contemporâneo. (1998, p. 37)

Entre os teóricos os quais Muuss menciona ainda destaque Kurt Lewin (1890-1947), discípulo da escola Gestaltista na Universidade de Berlim e também influenciado pela teoria psicanalítica de Freud, que desenvolveu a teoria do campo adolescente. Um dos conceitos desta teoria é o de “homem marginal”, aquele que está no limite que separa dois grupos (MUUSS, 1974, p. 95): o adolescente não mais pertence ao grupo social infantil, mas ainda não foi aceito no adulto. A parte a significação que qualificar o adolescente como “homem marginal” pode provocar, tal conceito reforça o de moratória apresentado por Calligaris.

A distinção entre os conceitos de puberdade/pubescência¹⁹, usados pelos psicólogos estadunidenses David Paul Ausubel, Joseph Stone e Joseph Church para separar as mudanças biológicas e fisiológicas associadas com a maturação sexual, do conceito mais amplo e inclusivo de adolescência, que se refere também a mudanças no comportamento e no *status* social, também merece destaque. Muuss coloca que a relação entre pubescência e adolescência torna-se mais complicada se considerarmos elementos da antropologia cultural relacionados com rituais e períodos de iniciação:

Em alguns casos a transição da infância para a fase adulta é suave e sem reconhecimento social; em outros casos, os ritos da puberdade acarretam uma transição, não da infância para a adolescência, mas da infância para a fase adulta. A pubescência parece ser o único aspecto do processo de maturação que algumas sociedades primitivas reconhecem; depois da puberdade o jovem ou a jovem obtêm o *status* e os privilégios de adultos. O período prolongado de adolescência (algumas vezes, de quase uma década) em sociedades de maior índice técnico não é fisiológico, mas uma invenção social. (1974, p. 17-18)

Calligaris diz que por ser um processo social e cultural, a adolescência pode variar de acordo com o lugar e classe social²⁰. A puberdade, no entanto, por se tratar de

¹⁹ Segundo Muuss, Ausubel pensa “puberdade” como a idade da maioridade, e “pubescência” como “atingir a puberdade”. Stone e Church vão um pouco além, diferenciando entre “puberdade”, o ponto em que a maturidade sexual é alcançada, e “pubescência” o período de aproximadamente dois anos que precedem o advento da puberdade (1974, p. 17).

²⁰ Becker divide os adolescentes em dois grandes grupos: os das camadas médias e altas urbanas e o “resto”. Segundo o autor, o tom pejorativo é proposital pois a grande maioria das vezes em que se ouve falar de adolescentes no Brasil, está-se falando do primeiro grupo. “O ‘resto’ é constituído de milhões de jovens, tanto nas grandes cidades como no interior, marginalizados da sociedade e dos comentários mais interessantes. São chamados também de ‘menores’” (2003, p. 78).

processo biológico, é a mesma para todos. Ano a mais, ano a menos ela é a marca que permite calcular o começo da adolescência (2013, p. 19).

Em seu trabalho, César (1998) afirma que pesquisadores que tinham a adolescência como seu objeto de estudo tentaram demarcar seu início com precisão. A necessidade de universalizar esse “tipo” atenderia às exigências de uma pesquisa científica positivista, podendo então ser generalizada. Segundo ela, para esses pesquisadores, a puberdade seria um indício imprescindível e as transformações corpóreas apresentavam-se como uma chave para a resolução do problema. No entanto, as pesquisas com os indivíduos revelaram que tais características eram insuficientes como indício da entrada na adolescência (CÉSAR, 1998, p. 49-50). Logo, seria no mínimo leviano delimitar o início e o fim desse período.

Checchia cita o texto “As transformações da puberdade”, presente na obra *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), de Freud, no qual o psicanalista trata o tema a partir de duas vertentes: a primeira refere-se às transformações do corpo; a segunda, à possibilidade da escolha de objeto (de desejo, sexual). Na primeira vertente a puberdade surge como momento de maturação sexual, de transformações internas e externas do próprio corpo, comportando uma dimensão traumática (2014, p. 69). A canção dos Titãs, citada ao início, ilustra bem essa abordagem.

Assim como os demais autores aqui evidenciados, Checchia entende que embora o encontro com a puberdade seja inerente ao ser humano, sua vivência como adolescência não o é. A sociedade desempenha um papel na produção dessa experiência. Partindo dessa premissa, cita o estudo da antropóloga Margaret Mead²¹ sobre a experiência da adolescência em uma sociedade dita primitiva em Samoa. Citando Lacan, Checchia aponta que nas sociedades primitivas há um verdadeiro ritual de passagem que tem a função de situar o sujeito no Outro, “marcando seu lugar no campo das relações do grupo, entre cada um e todos os outros” (LACAN, 1964, p. 195 apud CHECCHIA, 2014, p. 100).

Apoiando-se no mito de Ártemis – deusa grega filha de Zeus e Leto, que tinha como uma de suas missões cuidar dos animais e humanos até que se tornassem adultos –, Checchia mostra a distinção entre essas sociedades e as sociedades modernas. Se nas

²¹ Calligaris, Muuss e outros autores consultados para a construção deste capítulo também fazem referência aos estudos dessa antropóloga estadunidense, uma das expoentes da chamada escola culturalista norte-americana. Interessada em compreender como indivíduos atravessavam a adolescência, fase da vida comumente entendida como período de crise, Mead publica, em 1928, *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilisation*, resultado de pesquisas realizadas em Samoa a partir de 1925.

primeiras o jovem é banhado simbolicamente, em nossa sociedade ele se vê “sozinho” diante do impasse de uma questão impossível de ser simbolizada. Isso porque ele tem que decidir por conta própria sobre seu lugar social a ser assumido (2014, p. 102).

Muuss aponta que as descobertas da antropologia cultural, da qual Mead é representante, constituem um sério desafio às proposições teóricas sobre a adolescência anteriores – especialmente as de Hall e Sigmund Freud – as quais afirmavam que certos padrões importantes no desenvolvimento e comportamento dos seres humanos são universais e partem da natureza humana. Uma vez que se conhecia relativamente pouco sobre a estrutura social de sociedades primitivas antes destas investigações antropológicas, as teorias da adolescência tinham muito prontamente presumido que o padrão de desenvolvimento encontrado nas culturas ocidentais mais analisadas podia ser identificado com o universo da natureza humana. Por outro lado, os antropólogos culturais foram estimulados em sua teorização e investigações por hipóteses derivadas da psicanálise. Consequentemente,

o reconhecimento mútuo e a evidência das pesquisas produziram o aparecimento de ideias teóricas, nas quais as posições extremas do determinismo ambiental e do universalismo genético cederam lugar a uma posição intermediária, na qual fatores biogenéticos e forças ambientais são pesados com mais cuidado, e reconhecidos como interagindo mutuamente. (MUUSS, 1974, p. 65-66)

Voltando à canção dos Titãs, o adolescente se olha no espelho e se acha diferente: *a cara não é dele*. Percebe que perdeu a graça infantil que, em nossa cultura, parece garantir o amor incondicional dos adultos, sua proteção e solicitude imediatas. A perda dessa segurança deveria ser compensada por um novo olhar desses adultos. Um olhar que reconhecesse a imagem pubescente como sendo a figura de outro adulto, seu par iminente. No entanto, esse olhar falha:

o adolescente perde (ou, para crescer, renuncia) a segurança do amor que era garantido à criança, sem ganhar em troca outra forma de reconhecimento que lhe pareceria, nessa altura, devido (...) Ao contrário, a maturação, que, para ele, é evidente, invasiva e destrutiva do que fazia sua graça de criança, é recusada, suspensa, negada. Talvez haja maturação, lhe dizem, mas ainda não é maturidade. Por consequência, ele não é mais nada, nem criança amada, nem adulto reconhecido. (CALLIGARIS, 2013, p. 24)

César informa que no Brasil a problematização da “adolescência” na literatura psicopedagógica especializada foi um fenômeno relativamente tardio, aparecendo em traduções de textos europeus e norte-americanos no final dos anos vinte, e fortalecendo-se a partir dos anos 1950 com a produção de manuais elaborados aqui, bem como com a tradução massiva dos textos estrangeiros (1998, p. 28-29). A partir da importação de

problematizações estrangeiras, a produção brasileira seguiu os mesmos moldes dos manuais estrangeiros: “a mesma organização dos capítulos, dos temas, e das formas de abordagem dos assuntos, sempre enfatizando uma normalização da conduta física, psíquica, social e sexual.” (p. 29).

Ao final de *Teorias da Adolescência*, Muuss apresenta como problemas pendentes um conjunto de teorias mais recentes. Entre elas estava a do psicólogo estadunidense Edgar Friedenberg (1959), que proclamava a hipótese de que “a adolescência, como um processo de desenvolvimento, está se tornando obsoleta” (1959, p. 133 *op. cit.* MUUSS, 1974, p. 160). O que o levou a fazer tal afirmação era o fato de os conflitos, para ele aquilo que são característicos da adolescência, não serem avaliados por seu potencial de crescimento, mas temidos como distúrbios. Não existindo oportunidade de conflito, não há adolescência, uma vez que nenhum sentido de individualidade pode se desenvolver.

A recusa ao conflito era a marca da sociedade estadunidense dos anos 50²² e isto o leva a dizer que numa sociedade em que não há divergência, “ou na qual a divergência não é permitida, a palavra adolescente perde o sentido” (1959, p. 13 apud MUSS, 1974, p. 159). Becker também cita Friedenberg em sua publicação, retomando principalmente a ideia da adolescência como um período de autodefinição no qual o jovem precisa diferenciar-se não só dos pais, mas também da cultura na qual cresceu, algo que só pode ser possível isolando-se dela e quebrando os elos da dependência (2003, p. 63-64).

Naquele momento, a adolescência tal qual teorizada por Friedenberg pode ter se tornado obsoleta por não conseguir responder às diferenças sociais e culturais existentes, mas de maneira nenhuma chegou ao fim. Ela foi ressignificada e outros discursos menos universalizantes sobre “quem é” ou “o que é” ser adolescente emergiram. Se a adolescência tivesse chegado ao fim, se esgotado, não teríamos um sem número de trabalhos acadêmicos dedicados à compreensão desta invenção do século XX²³.

César mostra como o discurso psicopedagógico hegemônico em torno da adolescência e a ideia de “crise” como sua definidora, além de todo um conjunto de

²² Segundo César, a partir dos anos 1950, os meios de comunicação de massa auxiliaram na expansão e homogeneização da ideia científica de “adolescência”, principalmente por meio da veiculação dos ícones juvenis no cinema e na música: “a antiga figura do ‘adolescente delinquente’ passou a ser compreendida segundo a imagem do ‘rebelde sem causa’, traduzida no Brasil em termos da ‘juventude transviada’.” (1998, p. 11).

²³ Busca pelo termo “adolescência” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes localizou 122 estudos na área de Educação e 127 na área de Psicologia, entre os anos de 2013 e 2019.

características constituídas a partir desta ideia, deixa transparecer um grau de tensão entre a necessidade infinita de definir a “adolescência”, e a dificuldade na construção do seu conceito. Quase cem anos após os trabalhos pioneiros, as características que definem este momento, isto é, o conjunto de conceitos amplamente difundidos e aceitos, presentes tanto nos textos científicos quanto no senso comum, ainda se amparam em uma ideia de “negação”:

[...] o conceito de ‘adolescência’ caracteriza o período da vida ou a fase do desenvolvimento em que o indivíduo não é. O ‘adolescente’ é aquele que não é mais uma criança, mas ainda não é um adulto, ideia expressa coloquialmente na imagem da ‘adolescência’ como ‘idade do retalho’: trata-se de indivíduos grandes demais para serem ‘descartados’, e pequenos demais para serem ‘aproveitados’. (1998, p. 47).

É imprescindível afirmar, mais uma vez, que não existe uma ideia única de adolescência ou uma única forma de vivenciá-la e tal premissa norteia esta dissertação. Nela apresentaremos uma experiência de trabalho com adolescentes localizados num determinado tempo, espaço e forma de socialização. De maneira alguma pretendemos que aquele grupo represente o todo das possibilidades de experiências adolescentes, pois, como afirma Becker, a ideia de que a adolescência seja um fenômeno universal é muito duvidoso (2003, p. 11).

1.2. A adolescência e o Ensino Fundamental 2

Antes de adentrar questões relacionadas ao Ensino Fundamental 2, entendo ser necessário recuperar, brevemente, a história do processo crescente de escolarização.

Em livro já citado nesta dissertação, Marcelo Checchia baseia-se nos estudos do historiador francês Phillipe Ariès (1981) para apontar a correlação entre o surgimento da adolescência, o processo de escolarização e o crescimento da sociedade burguesa. Ariès afirma que a adolescência surgiu como consequência do isolamento prolongado dos jovens na família e na escola. Segundo o historiador, durante a Idade Média a família enviava as crianças pequenas para casa de tutores para que lá recebessem uma educação adequada. A criança seria mergulhada na sociedade e esta ficava encarregada de treiná-la a desempenhar seu papel (p. 242 apud CHECCHIA, p. 17). A partir do século XVI e, principalmente, do XVII, a educação passou a ser uma responsabilidade da escola. (CHECCHIA, 2014, p. 17)

Ariès ainda traz como dado importante o fato de que essa escolarização foi se tornando cada vez mais prolongada. Se no final do século XIX a escola era obrigatória até os doze ou treze anos de idade, atualmente os alunos devem frequentar a escola pelo menos até os dezessete anos. Se acrescentarmos a isso a necessidade do aprendizado de uma profissão, que não é propiciado nem pela escola (exceção feita à escola técnica) nem pela família – uma vez que os pais não trabalham mais em casa como era na Idade Média –, passa a haver uma pressão para que o jovem aprenda esta profissão na universidade, protelando ainda mais a entrada na vida social, ou melhor, no mundo do trabalho (2001, p. 81 apud CHECCHIA, 2014, p. 17).²⁴

Por fim, o historiador francês ainda destaca que a escolarização de crianças e jovens ocorre simultaneamente com a privatização da família – fenômeno associado ao crescimento da sociedade burguesa:

[...] a liberação da educação familiar faz com que a família transfira para a escola o aprendizado da vida em sociedade. A escola recebe a incumbência de ensinar os filhos a respeitar as obrigações do tempo e do espaço, as regras que permitem viver em comum e encontrar a relação justa e adequada com os demais. E essa socialização não diz respeito somente aos anos de adolescência: toda escolarização concorre para ela. (ARIÈS, 2001, p.82, apud CHECCHIA, p.18)

Em sua dissertação, Maria Rita César mostra que os mesmos discursos científicos que apreenderam ou “inventaram” a adolescência enquanto objeto de estudo recriaram, ao longo dos séculos XIX e XX, as instituições apropriadas para o seu amparo e vigilância, “tais como as escolas seriadas e secundárias, as instituições jurídicas e correcionais especialmente desenhadas para a infância e a juventude, e, ainda, um ‘novo modelo’ de família, a ‘família burguesa’, centrada na ‘educação’ de seus filhos.” (1998, p. 14-15).

Ainda de acordo com a pesquisadora, na medida em que a “adolescência” era definida como uma “fase crítica”, um tempo de ajustes para as demandas da vida adulta, um período de luta com os “impulsos” emocionais que ameaçam ser insuportáveis em sua força,

[...] permanecia a ideia da escola secundária como uma força controladora das tais crises e ameaças ao ‘futuro ideal’. Na visão dos especialistas, o aumento compulsório do tempo de permanência no ambiente escolar foi interpretado como uma forma de preservar a ‘adolescência’, protegendo-a das pressões econômicas e dos danos de um casamento precoce. O fenômeno da ‘adolescência’ se generalizou com as políticas de extensão do tempo de escolarização, em um mundo que tentava modificar e ampliar a instituição

²⁴ Aqui faço a ressalva de que aos adolescentes e jovens das classes desfavorecidas não existe a opção de adiar a entrada no mercado de trabalho, uma vez que ou o salário contribui com o pagamento das despesas familiares ou do seu próprio sustento, incluindo o investimento em um curso superior.

escolar, popularizando-a por meio do aumento e da reforma da escola secundária e da instituição das escolas vocacionais. (CÉSAR, 1998, p. 55)

O *Currículo da Cidade de São Paulo do Ensino Fundamental*, documento da Secretaria Municipal de Educação lançado em 2017, cita, em sua parte introdutória²⁵, que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera a infância como o período que vai do nascimento até os 12 anos incompletos, e a adolescência como a *etapa da vida* (grifo meu) compreendida entre os 12 e os 18 anos de idade. A lei define que a criança e o adolescente usufruam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e devem ter acesso a todas as oportunidades e condições necessárias ao seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social (SME, 2017, p. 17).

O documento da Secretaria Municipal de Educação adota a perspectiva da psicologia sócio-histórica²⁶, dizendo que ainda que reúnam características comuns, elas não podem ser concebidas de forma homogênea, “uma vez que também são influenciadas por construções históricas e culturais, de tempo, lugar e espaço social, bem como de variáveis de classe, gênero, etnia, orientação política, sexual ou religiosa” (2017, p. 17-18). Lembramos que a psicologia sócio-histórica entende o ser humano a partir da concepção de “condição humana”, isto é, alguém que constrói formas para satisfazer suas necessidades junto com outros homens, em interação. (OZELLA, 2003, p. 8).

Minha experiência ao longo dos últimos dez anos, no entanto, mostra que os profissionais em contato com essas adolescências desconsideram tal perspectiva e ainda carregam consigo uma visão estereotipada, marcada por uma leitura naturalizante, universalizante e patologizante (Aguilar, Bock & Ozella, 2001; Ozella, 2002 apud OZELLA, 2003, p. 9). Para Ozella, “o significado que a adolescência adquire historicamente está, sem dúvida, determinando ações pessoais, políticas, sociais, profissionais em relação a ela” (idem, *ibidem*). César vai dizer que, gradualmente, as ideias de imaturidade, dependência e conformismo, como características da “adolescência ideal”, “tornaram-se o princípio operador das instituições oficiais e voluntárias, responsáveis pela sua educação” (1998, p. 21-22).

²⁵ Presente na abertura dos cadernos de todas as disciplinas que compõem a grade curricular das escolas municipais de São Paulo. Para esta dissertação, usei como referência o documento referente à disciplina de Língua Portuguesa.

²⁶ Entre os autores mencionados no referencial teórico da primeira parte estão Jean Piaget, Lev Vigotski e Henri Wallon.

Voltando ao documento da Secretaria de Educação, ele parte da concepção de que a criança e o adolescente são sujeitos de direito e devem opinar e participar das escolhas capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas. Logo, compreende-se que o Currículo,

bem como os espaços, tempos e materiais pedagógicos disponibilizados pelas unidades educativas, precisa acolhê-los na sua integralidade e promover a sua participação. Para tanto, faz-se necessário conhecer as suas aspirações, interesses e necessidades, bem como atentar para as mudanças que ocorrem ao longo do seu desenvolvimento (SME, 2017, p. 18).

Ao focalizar o que chama de Ciclo Autoral (7º ao 9º ano), núcleo de concentração desta dissertação, o Currículo define que este ciclo destina-se aos adolescentes e tem como objetivo ampliar seus saberes de forma a permitir que compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicitem as suas contradições e indiquem possibilidades de superação (SME, 2017, p. 44).

Nesse período, a leitura, a escrita, o conhecimento matemático, as ciências, as relações históricas, as noções de espaço e de organização da sociedade, bem como as diferentes linguagens construídas ao longo do Ensino Fundamental, buscam expandir e qualificar as capacidades de análise, argumentação e sistematização dos estudantes sobre questões sociais, culturais, históricas e ambientais. (SME, 2017, p. 44-45)

No Ciclo Autoral o Currículo da Cidade dá ênfase ao protagonismo juvenil, tema do capítulo 2, e no envolvimento dos estudantes em projetos voltados a solucionar problemas reais (idem, p. 45). Esta concepção me parece ir de encontro ao que Daniel Becker informa sobre Piaget, que em seus estudos mostrou que na adolescência o jovem tem condições de “raciocinar sobre o raciocínio”, a representação de segunda ordem. A capacidade de engendrar possibilidades, formular hipóteses e pensar a respeito de símbolos sem base na realidade permite ao adolescente “passar a especular, abstrair, analisar, criticar. Essa transformação na inteligência afeta todos os aspectos da sua vida, pois ele utiliza as novas capacidades para pensar a respeito de si mesmo e do mundo que o cerca.” (BECKER, 2003, p. 26)

Ao apresentar e discutir propostas para a organização curricular do Ensino Fundamental, a *Base Nacional Comum Curricular*²⁷ afirma que nesta etapa de ensino crianças e adolescentes passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Citando as Diretrizes

²⁷ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Iniciado de forma colaborativa em 2015 foi homologado definitivamente em 14/12/2018, com a conclusão da redação da etapa do Ensino Médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 27/05/2019.

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), entende que essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos, de modo a “superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais [1º a 5º ano] e Anos Finais [6º a 9º ano].” (BNCC, 2018, p. 57).

De acordo com o documento, além dos aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, devem ainda ser consideradas, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases desta etapa de ensino, de modo a promover uma maior integração entre elas. A transição entre Fundamental 1 e Fundamental 2 se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação das disciplinas e da necessidade de os estudantes se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Nesse sentido, “também é importante fortalecer a *autonomia* desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.” (BNCC, 2018, p. 60, grifo meu). BNCC e Currículo da Cidade estão, dessa forma, afinados em seus objetivos de promover a autonomia dos estudantes.

Apoiando-se no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, A BNCC informa que na adolescência ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos, conforme apontado anteriormente. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2010). (BNCC, 2018, p. 60).

Por fim, aponta que as mudanças próprias dessa *fase da vida* implicam a compreensão do adolescente como *sujeito em desenvolvimento* (grifos meus), com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BNCC, 2018, p. 60). Recupero aqui o conceito de adolescência como moratória, elaborado pelo psicanalista Contardo Calligaris, e a citação de César (1998) feita no primeiro tópico, na qual a pesquisadora fala sobre a ideia de “negação”: considerando este trecho da BNCC, o adolescente não é um sujeito acabado, está ainda “em treinamento”, não está apto a colocar em prática aquilo que aprendeu. Ao fazer esta

afirmação, entendo que o documento estabelece que o “desenvolvimento” é uma característica da adolescência e não da vida do ser humano.

Em editorial nos Cadernos Cenpec²⁸, publicado em 2007, Maria Alice Setúbal afirmava que aquela edição se dedicava a “iluminar um ciclo esquecido”: a segunda etapa do ensino fundamental, frequentada, àquela época, por mais de 15 milhões de alunos brasileiros. “Iluminar”, para Setúbal, significou realizar um cuidadoso estudo em nível nacional para conhecer melhor essa problemática, refletir sobre ela e apontar caminhos para resolver alguns problemas (n. 4, p. 3). As autoras do estudo dirão que este descaso para com a produção teórica acerca do segundo ciclo “parece indicar não só a baixa prioridade dada a pesquisas e projetos inovadores nesse segmento, como também, sobretudo, um vazio de políticas públicas para produzir mudanças efetivas e necessárias.” (idem, p. 15).

Treze anos se passaram desde a publicação deste estudo e a constatação de que o Fundamental 2 é uma etapa de ensino pouco estudada continua verdadeira. Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)²⁹ a partir dos termos “Fundamental” e “Anos Finais”, tendo “Educação” como área de concentração, localizou 5972 estudos publicados entre 2014 e 2018. Partindo das informações contidas nos títulos, apenas 86 tratavam especificamente dos anos finais do Ensino Fundamental 2. A grande maioria das pesquisas encontradas dedica-se à etapa inicial do Ensino Fundamental (1º a 5º ano), principalmente o ciclo de alfabetização (1º a 3º ano) e às mudanças ocasionadas pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010, citada mais acima.

Na apresentação do dossiê “Educação na segunda etapa do Fundamental” Eduardo de Barros comenta que o II Ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) é indicado, por pesquisas e testes nacionais, como o momento em que é evidenciado o fracasso escolar, “uma vez que a maioria das escolas não consegue apresentar resultados

²⁸ O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, cujo objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública. Fundado em 1988, atua nas áreas de prática pedagógica, gestão escolar e de sistemas, políticas públicas educacionais e educação e comunidade. Também propõe e executa estudos, pesquisas e ações nas áreas de educação e cultura, estabelecendo parcerias com órgãos governamentais, instituições internacionais e organizações não governamentais (ONGs) e empresas privadas, para conseguir realizar os projetos desenvolvidos. Uma das mais significativas realizações coordenadas pela entidade em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi a avaliação de livros didáticos. (Verbete Cenpec, por Ebenezer Takuno de Menezes, em *Dicionário Interativo da Educação Brasileira -Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/cenpec/>>. Acesso em: 30/05/2019.)

²⁹ Busca realizada no dia 29 de maio de 2019.

nos ganhos de aprendizagem dos alunos” (2007, n. 4, p. 7) e que o objetivo do estudo é compreender e refletir sobre as condições em que se desenvolvem o ensino e a aprendizagem nesta etapa e oferecer subsídios para uma discussão mais profunda sobre os problemas e dificuldades enfrentados.

Escrito pelas pesquisadoras Maria Amabile Mansutti, Maria Cristina Zelmanovits, Maria do Carmo Brant de Carvalho e Verônica Guridi, constata que a passagem da 4ª para a 5ª série³⁰ é tida como uma experiência peculiar e significa ruptura entre dois ciclos da vida escolar. O 6º ano, à época 5ª série, inclusive, é visto como um dos maiores desafios do Ensino Fundamental. Segundo as autoras, dois fatores concorrem para explicar essa situação: a passagem da etapa da infância para a adolescência e a nova organização escolar (2007, n. 4, p. 10).

Sobre o primeiro ponto, além das transformações físicas, emocionais e intelectuais, as pesquisadoras caracterizam a adolescência como um processo de construção sociocultural e enfatizam a valorização do convívio entre pares, fazendo com que a sociabilidade ocupe posição central na vivência desses jovens. Os grupos de amigos são espaços importantíssimos na busca de respostas para suas questões (2007, n. 4, p. 10-11).

Sociedade e instituições, no entanto, têm ignorado ou mesmo combatido as peculiaridades desse momento de vida ao partir da ideia de que é preciso preparar os adolescentes para a vida adulta. Segundo o dossiê, por desconsiderar peculiaridades e potencialidades da adolescência, a saber: grande capacidade de envolvimento/entrega, de questionamento/crítica e de reflexão, além do dinamismo e do entusiasmo – ou por reduzi-las a seus aspectos negativos –, tanto a sociedade quanto a escola acabam perdendo a capacidade de diálogo com estes jovens e não conseguem promover, para a maioria, o tão almejado preparo consistente para a vida adulta (2007, n. 4, p. 11).

Sobre o segundo ponto, a passagem da primeira para a segunda etapa, as pesquisadoras entendem que ela marca o início da convivência dos estudantes com uma organização institucional desconhecida: horário compartilhado por diversas matérias e professores, outros níveis de exigência, diferentes expectativas quanto à conduta em sala de aula e à organização do trabalho escolar, novas relações professor-aluno e diferentes abordagens de ensino e de aprendizagem. Acrescentam ainda que os aspectos

³⁰ Quando as pesquisadoras publicaram este dossiê, o Ensino Fundamental ainda estava organizado em séries. A nomenclatura mudou com a lei nº 11.274/2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos, e a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos).

positivos que essa organização escolar poderia favorecer – a diversidade de aprendizagens e a possibilidade de convívio com diferentes professores, por exemplo, que acabam sendo pouco potencializados em experiências formativas para os alunos:

O rompimento com a totalidade impede que se projetem objetivos comuns, que se exercitem o diálogo e os pactos consensuais, e que os sujeitos se reconheçam como potenciais aliados em torno de uma causa. A fragmentação evidenciada na vida escolar³¹ de certa forma se constitui no reflexo da fragmentação que acontece na sociedade, podendo causar desorientação social. (2007, n. 4, p. 11)

Em entrevista presente no mesmo volume do dossiê, o professor Julio Groppa Aquino confirmava que os contratempos da educação básica começam justamente no segundo ciclo. De acordo com ele, para os discentes inicia-se a sua “maioridade”, coincidente com os ritos de passagem da adolescência.

Trata-se de um momento da vida experienciado com expectativa, mas que, não raras vezes, pode acarretar a disjunção dos universos escolar e juvenil, redundando no desapego ao *modus vivendi* escolar. Trata-se, pois, de um momento crucial da escolarização, tal como hoje ela se dispõe. (2007, n. 4, p. 52)

Na continuidade de sua entrevista, Groppa recomenda a tomada de uma decisão pedagógica sensata: o diálogo ininterrupto do conhecimento escolar com as formas de vida encarnadas pelos jovens. Segundo ele, seria algo possível de ser levado a cabo por meio de um projeto político pedagógico “atento às necessidades e possibilidades da clientela escolar, sem que isso signifique rendição às demandas juvenis, muitas vezes sequer formuladas com clareza” (2007, n. 4, p. 53).

Voltando ao dossiê, falta aos professores de Fundamental 2 uma análise mais consistente de como acontecem o ensino e a aprendizagem no Fundamental 1, levando a uma repetição de conteúdos ou à introdução de conteúdos novos, sem vínculos com o que já fora estudado. Em consequência, os estudos começam a se configurar, para os estudantes, como algo sem sentido, que foge à sua possibilidade de compreensão, com pouca utilidade prática, o que acaba gerando representações e sentimentos hostis em relação ao conhecimento (idem, p. 11)³². Além disso, apontam as pesquisadoras, de modo geral os professores não são suficientemente preparados nas licenciaturas para o

³¹ Conforme apontam Archangelo e Villela, em nota de rodapé do livro *A escola significativa e o aluno diante da atividade*, “A excessiva fragmentação do currículo em muitas matérias, observada especialmente na educação brasileira, tem sido objeto de questionamentos e debates” (2015, p. 50).

³² No prefácio ao livro de Archangelo e Villela, Asonia Donato diz que vivemos em um momento de transição no que se refere à Educação, passando de um modelo de escola até bem pouco tempo marcado pelo interesse em “formar alunos nada autônomos, reprodutores de conteúdos e alienados, para outra concepção do ambiente escolar em que os estudantes produzem e compartilham saberes das mais diversas ordens, de modo criativo e reflexivo” (2015, p. 10-11).

trabalho com pré-adolescentes e adolescentes (idem, ibidem). Esse despreparo dificulta o diálogo entre as partes, gerando conflitos crescentes.

Penso que parte dos problemas relacionados ao Ensino Fundamental 2 possa ser fruto da falta de um PPP adequado à realidade na qual aquele estabelecimento está localizado e àquela adolescência ali existente. A definição de uma faixa etária não define o que é ser adolescente em uma determinada comunidade, localizada num determinado espaço e tempo. Então, continuamos preparando aulas, atividades, projetos para estudantes que, como colocou diversas vezes meu orientador de mestrado, “não têm rosto”. Muitas vezes afirmei a colegas de profissão que nós não temos nem projeto nem política pública para os Anos Finais. Como estratégia de sobrevivência, os profissionais de ensino procuram ocupar os adolescentes, buscando conter sua agitação e evitar conflitos, e não a construção de uma aprendizagem significativa.

Ao ler as primeiras páginas do artigo “A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais”, do professor da PUC-SP Sérgio Ozella³³, percebo o quanto a noção de adolescência como problema está presente nas falas de professores, gestores e quadro técnico da educação, ainda que não presentes nos documentos oficiais. Antes de iniciar os estudos para a elaboração dessa dissertação, eu com certeza fui portadora desse discurso, mesmo quando achava que não estava sendo. Ao longo de 2018, quando atuava como professora em escola na Penha, bairro da zona leste de São Paulo, colegas insistiam em fazer encaminhamentos a um profissional da psicologia ao invés de lidar eles próprios com algumas demandas dos adolescentes. Com exceção do caso de um deles, que entendi que de fato precisava de tal encaminhamento, todos os outros poderiam ser atendidos pela própria escola.

Registro então que a falta de conhecimento das demandas dos adolescentes coloca o profissional da educação em situação de vulnerabilidade e incapacidade³⁴. Ao buscar bibliografia para a construção deste capítulo na biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp, me deparei com uma prateleira cheia de problemas e vazia de

³³ Presente no livro *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 17-40.

³⁴ Sobre a vulnerabilidade do profissional de ensino, as pesquisadoras responsáveis pelo dossiê sobre Ciclo 2 destacam que: “O que se observa hoje é um professor lançado na escola e no ensino sem formação para enfrentar estas novas condições. Falta-lhe domínio didático, compreensão dos processos de aprendizagem e, até mesmo, apropriação dos objetos de conhecimento. A fragilidade da escola no exercício de sua função social nos remete à maior cobrança da Universidade na formação dos profissionais. Estes não estão sendo preparados para o agir educativo competente na vida contemporânea e em contextos de pobreza, não há reflexão e exploração pedagógica das relações entre escola e território e não há formação para reconhecer e atuar junto a outros espaços de aprendizagem existentes na comunidade”. (CADERNOS CENPEC, 2007 n. 4, p. 17)

soluções. Boa parte dos livros ali presentes tratava a adolescência como problema – marginalidade, conflito com a lei, casos clínicos –, como se este processo não fosse socialmente construído e as adolescências, um reflexo da cultura e realidade social contemporâneas.

Isso é confirmado em fala de profissional de uma instituição de Reeducação (como Fundação Casa e outras instituições de acolhimento de jovens em situação vulnerável), colhida pelos pesquisadores da PUC-SP e presente no artigo de Ozella:

[A adolescência] é um período de transição *conturbado* onde ocorrem mudanças físicas e psíquicas [...] esta transição é *complicada* pois o adolescente não é criança nem adulto, é um *problema*. É um momento de *indefinição*, quer conquistar uma identidade mas é *difícil*. (2003, p. 27, grifos do autor)

Ozella aponta que em apenas cinco linhas a fala do psicólogo destaca apenas características negativas para significar a adolescência, patologizando um sujeito ou uma fase do desenvolvimento (idem, p. 27-28).

Certamente, temos várias adolescências nas escolas das redes municipal paulistana, estadual paulista e privada. Cabe a cada estabelecimento identificar sua comunidade e os processos sociais e históricos que forjaram aqueles jovens.

1.3. Os adolescentes e a leitura

Após discorrer sobre as teorias da adolescência e as características do Ensino Fundamental 2, podemos nos dedicar à investigação da relação dos adolescentes com a leitura. O foco está nos dois últimos anos do ciclo, 8º e 9º anos, nos quais os estudantes geralmente têm 13 ou 14 anos de idade.

Por ter grande interesse na literatura, o filósofo, pedagogo e psicólogo alemão Eduard Spranger (1882-1963) analisou a atração de certas formas de literatura ensinadas nas escolas secundárias alemãs. Ele afirmava que as leituras literárias do período clássico mais frequentemente incluídas no currículo tinham pouca atração, enquanto que a literatura romântica alemã era a que mais se aproximava da estrutura psicológica do adolescente³⁵. Da mesma forma, no campo musical, havia um maior interesse por Beethoven do que pelas obras de Mozart (MUUSS, 1974, p. 64).

³⁵ Lembro que esta questão foi abordada no primeiro ponto deste capítulo (p. 24), quando mencionei os trabalhos de Stanley Hall que, inspirado no romantismo alemão de Goethe e Schiller, descreveu a adolescência como sendo um período de *Sturm und Drang*: “tempestade e tensão” – ou “tempestades e tormentas”, como aponta César.

A partir desta constatação de Spranger, me lembrei de uma experiência com um poema do Romantismo Brasileiro com estudantes que à época estavam no 8º ano. Fiz a leitura do poema e em seguida comecei a explicar algumas características do movimento, me detendo um pouco mais na segunda geração, aquela conhecida como ultrarromântica³⁶. Achei que não haveria interesse da parte deles, mas fui surpreendida. Fizeram muitas perguntas sobre o amor e as formas de se relacionar, compreendendo que elas mudaram ao longo do tempo. Obviamente, naquele momento, estava tratando de uma temática que lhes interessava muito. Não obtive o mesmo sucesso quando tratei dos textos de caráter social da terceira geração.

Para elaborar a Matriz de Saberes do *Currículo da Cidade de São Paulo*, considerou-se a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, que participaram, em 2017, de uma pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar. Aproximadamente 50% apontaram gostar de participar de projetos culturais, práticas esportivas, informática e robótica. No quesito “Eu acho legal participar de projetos”, 29,3% responderam que apreciam participar de projetos de leitura. No entanto, dos 10 itens mais votados, a leitura aparece em nono lugar, à frente somente de projetos de Reforço Escolar, mostrando o desprestígio que a leitura enfrenta entre os estudantes da rede municipal.

A pesquisa ainda mostra que pouco mais de 40% apreciam feira de ciências e atividades de comunicação (jornal, fotografia, vídeo). Mais da metade dos estudantes considerou que precisa ser mais responsável, organizada e obedecer a regras, e desejam participar de discussões e de passeios culturais (2017, p. 34). Eles também foram unânimes ao responder que “Fica mais fácil aprender quando o professor” usa tecnologias, jogos, músicas e outros recursos (57,5%), não ficando claro o que seriam esses “outros recursos”. Na pergunta “Para aprender melhor, seria bom que a escola tivesse”, 65,2% dos estudantes responderam “internet para atividades das aulas”.

Segundo a pesquisa de Mansutti et al. (2007), é importante analisar o impacto das tecnologias no universo fático em que atua o professor do Ciclo II, pois tem sido muito difícil para ele mudar sozinho os procedimentos didáticos. Assim, “a maioria das escolas vive o contraste entre o avanço das tecnologias do conhecimento e a pouca

³⁶ Entre seus representantes estão os poetas Álvares de Azevedo, Fagundes Varela, Casimiro de Abreu e Junqueira Freire, todos falecidos muito jovens. Algumas das características da segunda geração romântica são: forte egocentrismo, melancolia, pessimismo e negativismo; a presença constante e até exagerada do sentimentalismo; sentimentos ligados à exaltação da morte e idealização da infância.

mudança nos procedimentos pedagógicos” (CADERNOS CENPEC, 2007, n. 4, p. 42) e continuam:

O avanço da tecnologia, que se descortina com grande velocidade, será o universo futuro das pessoas que hoje formamos. Por isso, é preciso certo destemor e ousadia para superar a lenta assimilação que a escola faz das implicações que essas tecnologias trazem para o ensino e a aprendizagem. (idem, ibidem)

Um dos eixos desse dossiê é o papel da leitura e da produção textual nas diferentes disciplinas. As pesquisadoras indagam o que está por detrás do ensino da leitura e da escrita, compromisso primordial da escola com todas as gerações, e o porquê da insistência na necessidade de criar condições para que todos os alunos as dominem com propriedade. Elas respondem a essas questões da seguinte forma:

Porque ler e escrever são modos que facultam ao pensamento se organizar, compreender, reelaborar e estabelecer relações. Ler e escrever são liberdades maiores, possibilidades reais que as pessoas têm de encontrar seus direitos, de acessar e inscrever suas histórias, de situar no mundo a si mesmas e aos demais [...] Incorporar todos os alunos à cultura escrita é fazer com que sejam membros plenos da comunidade de leitores e escritores. (2007, n. 4, pp. 28-29)

Prosseguem o raciocínio dizendo que o objetivo a buscar é o compartilhamento de um importante propósito educativo da escola, especialmente a pública:

[...] formar cidadãos da cultura escrita, verdadeiros usuários da leitura, capazes de ler e entender qualquer gênero e de se expressar oralmente e por escrito –, já que temos um compromisso com a inclusão social e, portanto, com a ruptura do abismo sociocultural existente em nosso país. (idem, p. 30)

Ao ouvir estudantes, pais, professores e gestores em grupos focais, as pesquisadoras apontam que da mesma forma que identificaram situações de avanço – como numa das escolas pesquisadas, na qual estudantes das 5as séries [6os anos] apreciam a leitura e diziam que a professora os levava ao cantinho da leitura e lia para eles – também observaram contradições na visão dos professores: enquanto 55,46% afirmavam que “os alunos não gostam de ler e de escrever”, apenas 13,92% responderam que o mais importante no trabalho da escola é “garantir a aprendizagem da leitura e produção de texto para todos os alunos”. (2007, n. 4, p. 31)

A figura abaixo traz um quadro presente no dossiê (idem, p. 23) que mostra os tipos de atividades de lazer e culturais que estavam entre as preferências dos estudantes, por faixa etária. Na observação, a informação de que apenas 1 aluna mencionou espontaneamente a leitura.

FIGURA 1 – PREFERÊNCIA DE LAZER E ATIVIDADES CULTURAIS (ALUNOS)

QUADRO 6 - A VIDA NA FAMÍLIA E NA COMUNIDADE: LAZER E ATIVIDADES CULTURAIS (ALUNOS)

Faixa etária	Lazer	Atividades Culturais
11 a 12 anos	Conversar (meninas) Brincar: jogos de rua, soltar pipa Esporte, bicicleta Ver TV Dançar Ouvir música Ficar no computador jogando games Dormir	Oficinas de texto, arte, dança (Projeto Semeando o Futuro) Grupo de adolescentes na igreja Ler Desenhar Jogar xadrez
14 a 15 anos	Futebol Grafitar Ver TV Ouvir música; tocar. Fofocar Jogando games e Orkut ou MSN com amigos Handebol, basquete, Baralho: truco Dormir	Cursos de Computação Cursinho de encaminhamento para o mercado de trabalho Música: aprender a tocar instrumentos Grupos de teatro Sair com amigos; ir ao cinema, ao shopping

OBS.: Apenas uma menina, em cada grupo de alunos, menciona espontaneamente a leitura como atividade de lazer.
Fonte: Enquete CENPEC/Educarede 2006

Fonte: Enquete CENPEC/Educarede de 2006.

Na faixa etária que interessa a esta pesquisa, observo uma grande preferência por atividades nas quais a socialização e estar em grupo sejam possíveis, como a prática de esportes coletivos, jogos de baralho, ouvir música e sair com amigos. Além disso, noto a preocupação com o futuro profissional, evidente por meio de escolhas como “curso de computação” e “cursinho de encaminhamento para o mercado de trabalho”. Tais preferências confirmam o que mencionei no início do tópico 2 sobre a não possibilidade de adiamento da entrada no mercado de trabalho para os jovens de classes baixas.

Mansutti et al. mostram que quando perguntados sobre a leitura fora da escola, os estudantes, em 2006, também faziam referência geral a livros, seguidos dos gibis, jornais, revistas e a Bíblia. Poucos tinham material de leitura em casa e havia os que declararam ler apenas o livro didático, mesmo em casa, pois gostam de ler, mas não tinham acesso a outros materiais. Alguns mencionavam livros ou revistas retirados da biblioteca da escola e livros didáticos e paradidáticos emprestados pelos professores.

Boa parte dos alunos de 5ª série (6º ano) ouvidos nos grupos focais apreciava a biblioteca escolar e dizia retirar livros para ler em casa. Os alunos entre 11 e 12 anos também mencionaram histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica* e livros de poemas, contos de fadas, fábulas, terror, suspense, histórias sobre futebol, biografias, livros sobre sexo e sobre drogas. Entre os alunos de 14 e 15 anos, citam-se revistas, novela, horóscopo, a revista *Super Interessante*, “tudo o que cair na mão”, histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica* e livros de romance, terror, aventura e poemas (2007, n. 4, p. 33).

Em 2001, ano de divulgação da primeira edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, o número de livros lidos entre os brasileiros havia sido 1,8 por ano. Em 2007, esse número chegou a 4,7 livros por habitante/ano, incluindo a média de 3,4 livros lidos por habitante/ano indicados pela escola. Uma das principais justificativas dessa elevação era a eficácia das políticas públicas de distribuição de livros, a qual encontra na escola seu espaço de circulação por excelência³⁷. Em 2011, ano da terceira edição, a média caiu para 4,0 livros lidos por habitante/ano, e em 2015 o número voltou a subir, chegando à média de 4,96. Tais oscilações apontam para a possibilidade de que as políticas públicas de distribuição de livros tenham garantido o acesso, mas não necessariamente a formação de leitores, função esta destinada à escola.

Desde sua primeira edição, *Retratos* se preocupa em entender a relação dos jovens com a leitura. Na análise que faz da edição de 2007 a socióloga Zoara Failla foca a importância do impacto da participação das crianças e jovens na faixa de 5 a 17 anos, que representavam 49,6 milhões e correspondiam a quase 30% da amostra da pesquisa. Desse montante, 87% estavam na escola (43,2 milhões) sendo 84% estudantes em escolas públicas (2008, p. 96-97). No entanto, 45% desses jovens informaram ler por obrigação, enquanto somente 26% o faziam por prazer. Failla constatou que não existia diferença significativa se se comparava a natureza da escola – pública ou privada – ou a classe social, mostrando que o problema de formar bons leitores não está apenas na esfera pública nem na diferença socioeconômica, como muitos apontam³⁸. A socióloga entende que o problema está em o quê as crianças e jovens são obrigados a ler, especialmente nas escolas: “É lá que elas não gostam de ler. Leem, como informam na pesquisa, por obrigação. Mas leem enquanto são estudantes. O problema é cativá-las para serem leitoras por prazer e após deixarem de ser estudantes” (2008, p. 104-105). Pergunta-se, então, como despertar o interesse pela leitura neste público.

³⁷ Em agosto de 2006, o Plano Nacional do Livro e Leitura, foi instituído pela portaria Interministerial N° 1442. O PNLL é um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país, empreendidos pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal) e pela sociedade. É o maior programa de governo de distribuição de livros da América Latina e sua inovação está na iniciativa de juntar os esforços dos Ministérios da Educação e da Cultura, restituindo à leitura sua dimensão educacional e cultural. Sua prioridade é transformar a qualidade da capacidade leitora do Brasil e trazer a leitura para o dia-a-dia do brasileiro. Em 1° de setembro de 2015, a então presidenta Dilma Rousseff assinou o Decreto n° 7.559, dispondo sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura, dando-lhe assim uma maior dimensão que à conferida pela Portaria. E em 13 de julho de 2018, foi promulgada a Lei n° 13.696/2018 que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita, tornando responsabilidade do Estado a construção e revisão permanentes de Planos voltados para o setor do livro, da leitura e das bibliotecas.

³⁸ Liam mais por exigência da escola – 46% na escola pública e 44% na particular; Liam mais por obrigação – 63% nas famílias com renda acima de dez salários mínimos e 43% nas famílias com renda de um a dois salários.

Nesta mesma edição, Maria Antonieta da Cunha apontou a necessidade de a escola assumir verdadeiramente seu papel de formadora de leitores, intensificando sua ação em todas as direções que se relacionam com o gosto pela leitura (2008, p. 14)³⁹. É imprescindível que a escola assuma esta função uma vez que ela talvez seja o único espaço de acesso à leitura para a grande maioria dos habitantes no Brasil.

Em seu artigo para o livro *Mediação de Leitura*, João Luís Ceccantini informa que a animação da leitura⁴⁰, realizada junto às crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, vinha trazendo bons resultados. No entanto, pesquisas mostravam que havia um abandono paulatino das práticas de leitura à medida que esses leitores recém-cultivados iam deixando a infância e alcançando a juventude, num processo gradativo que se intensifica ao longo da vida (in: SANTOS et al., 2009, p. 210). No que diz respeito à leitura afirma que a escola brasileira não está encontrando soluções convincentes ao lidar com as questões ligadas aos jovens, pois eles liam – e continuam lendo – mais sob a coerção típica do sistema escolar e enxergam na leitura um efeito de sua permanência neste universo. Por isso, leem menos fora dela.

Na terceira edição de *Retratos...* (2011), a leitura aparece fortemente motivada pelo cumprimento de dever escolar. Perguntados sobre os motivos que os levaram à leitura do último livro lido ou que estavam lendo, 50% dos jovens entre 14 e 17 anos responderam ler por exigência da escola e 41% disseram ler por interesse ou gosto; dos 11 aos 13 anos, 36% leem por interesse ou gosto e 56% para cumprir as obrigações escolares. Em seu texto para *Retratos da Leitura no Brasil 3*, Ísis Valéria Gomes, editora, escritora e especialista em Literatura Infantil e Juvenil, aponta que, em média, 64% dos estudantes entre 5 e 17 anos declararam que não leram nenhum livro por iniciativa própria (2012, p. 130).

A pesquisa ainda mostrou que os jovens que estudam leram uma média de 3,41 livros nos três meses anteriores à realização da pesquisa, enquanto os que não estavam estudando leram 1,13⁴¹. Para Gomes tal resultado deixou em evidência que o “hábito” acaba após a saída da escola, pois o jovem perde a ambiência leitora, o grupo de amigos e a convivência com os livros (2012, p. 129).

³⁹ Aquela edição ainda mostrou que é na escola se lê mais, os mais jovens leem mais e é na infância que se forma o leitor.

⁴⁰ Animação é a oralização da leitura, a leitura em voz alta, normalmente realizada por um leitor mais experiente.

⁴¹ A pesquisa de 2015 confirmou esta percepção, mostrando um aumento significativo nos índices de leitura entre 5 e 17 anos.

Gomes ainda coloca que há um equilíbrio entre o gostar e o não gostar de ler, mas na faixa dos 11 a 13 anos estão aqueles que mais apreciam. Nela, 28% gostam muito de ler, 52% gostam um pouco e 21% não gostam. Entre os 14 e 17 anos, os que não gostam são maioria, 31% contra 23% que apreciam muito ler, enquanto 46% gostam pouco. Tal redução nos índices a levou a colocar a seguinte questão: o que explica a redução do gosto após os 14 anos de idade?

Michèle Petit fornece algumas possibilidades de resposta ao apontar para a necessidade de se rever os discursos convencionais de elogio à leitura. Por serem oriundos e disseminados pelos poderes públicos, professores, pais ou editores, “podem ser percebidos como outras tantas ordens, como testemunhos de impaciência, de uma vontade de controle, de domínio”, deixando pouco espaço para o desejo (2013, p. 21-22). Outra pista deste afastamento é dada quando comenta que a leitura pressupõe isolamento, uma ausência do grupo. Ora, estamos falando de um momento na vida, a adolescência, em que a vivência em grupo, a socialização, é considerada muito importante pelo jovem, conforme apontava a enquête feita por Mansutti et al., cujo quadro de resultados aparece anteriormente nesta reflexão.

Já Max Butlen, professor e pesquisador francês, em entrevista dada às professoras Belmira Bueno e Neide Rezende, observa um divórcio entre a formação dos professores – no caso, ele fala do ensino médio – e a realidade das práticas culturais e vivências dos alunos, e entende que tais experiências referentes à leitura não são levadas em conta de modo muito forte e evidente (2015, p. 559).

Em artigo já citado neste trabalho, Ceccantini apresenta os inúmeros esforços que têm sido feitos para ampliar o número de leitores no Brasil, destacando o papel da escola na formação de leitores. O professor e pesquisador diz que o projeto que identificar a formação de leitores ao modelo tradicional do “ensino de literatura”, fundado em conjunto de obras fechado e generalizado para qualquer contexto, estará fadado ao fracasso. Para ensinar a gostar de literatura será necessário lançar mão de uma postura não instrumental e de um conjunto bastante aberto de obras, contemplando não só aquelas inseridas no cânone, mas também aqueles textos capazes de “estabelecer um diálogo vibrante com referências que sejam significativas para o grupo de crianças ou jovens com os quais o mediador quiser interagir” (in: SANTOS et al., 2009, p. 229-230). Tal constatação vai de encontro às de Butlen e Failla.

Na escola na qual ingressei em 2010, por exemplo, existia um projeto no Ensino Fundamental 2 chamado “Ler para gostar de ler”. Este projeto consistia na leitura de

livros selecionados pelos professores de acordo com a série dos estudantes para realizar uma prova de verificação de leitura, e na escrita de um texto relacionado ao gênero textual trabalhado a cada bimestre (crônica, carta, resenha, etc.). A única autonomia dada ao estudante era a possibilidade de escolher entre os livros previamente selecionados pelos professores. Muitos alunos não realizavam a prova a contento, pois não liam o livro – e acredito também – por não encontrarem sentido nesta prática. Alguns poucos professores entendiam que o projeto necessitava de reformulações já que a ideia era desenvolver o gosto pela leitura.

Em sua tese sobre leitura-fruição, Fabiana Bigaton Tonin nos mostra que na Educação Infantil e do Ensino Fundamental I os alunos são convidados e envolvidos por estratégias lúdicas que visam despertar o gosto de ler. No entanto, à medida que se avança para o Fundamental II e Ensino Médio, tais estratégias dão lugar a

exigências como provas (internas e externas), trabalhos bur(r)ocráticos, fichas de leitura e outros exercícios cujas finalidades se esgotam em si mesmas, sem maiores contribuições para formação de leitor. São práticas que tendem a reforçar as posturas autoritárias da escola e pouca margem dão para que o leitor atue e tenha voz, seja esse leitor o aluno ou o professor. (TONIN, 2016, p. 96-97).

Para tentar remediar tal situação, Ceccantini propõe uma animação de leitura adaptada para jovens, com ênfase na questão da socialização. O desafio para o animador seria o de conciliar a dimensão essencialmente solitária da leitura e a forte tendência juvenil para a convivência em grupo que ajuda o jovem na construção de sua identidade individual. Dá como exemplo de práticas mais ligadas à sociabilidade os *fanfictions*, as séries, os *blogs*, que têm na Internet seu suporte básico⁴², e aponta o quanto a sociedade e a escola estão longe de lhes oferecer este tipo de experiência.

No que diz respeito à animação de leitura, a questão do protagonismo juvenil, que faz com que os jovens se vejam como sujeitos capazes de agir no seu contexto social, estaria mais afinada com a sociabilidade almejada pela juventude, tanto porque

se fundamenta na ação direta, propícia ao trabalho cooperativo, quanto porque se dirige para a comunidade, envolvendo potencialmente o jovem numa vasta teia de relações. Uma animação de leitura que, além do protagonismo, também se propuser incorporar a ideia do ‘trabalho voluntário’ certamente constituirá uma alternativa a mais nesse esforço de levar o jovem

⁴² “São demonstrações concretas dessa necessidade que os jovens têm hoje de explorar até mesmo o universo da literatura de uma forma que implique interação permanente entre pares” (CECCANTINI, 2009, p. 224).

a viver experiências intensas com a leitura, particularmente com a leitura literária (in: SANTOS et al., 2009, p. 226)⁴³.

O desejo do jovem de “participar de projetos culturais”, apontado também em 2017 na pesquisa feita com os estudantes da rede municipal de São Paulo para elaboração do Currículo da Cidade, pode ser em parte atendido se ele atuar como mediador de leitura, independentemente de ser ele um exímio leitor, pois sempre haverá faixas em que pode atuar: seja na própria escola, com estudantes de séries ou idades abaixo da sua, seja em bibliotecas comunitárias, em associações de bairro, em hospitais e asilos, igrejas, ONGs. “O quanto não crescerá um leitor claudicante, selecionando obras para os fins de animação, lendo-as e relendo-as para planejar atividades, discutindo-as com seus colegas e, num momento posterior, com seus potenciais leitores?”, nos pergunta Ceccantini (in: SANTOS et al., 2009, p. 227).

⁴³ A questão do trabalho voluntário aparece porque na pesquisa *Diálogos com o mundo juvenil* (2005) ele é visto como elemento aglutinador dos jovens em torno de causas as mais variadas. Ver Ceccantini, 2009, p. 225-226.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE PROTAGONISMO JUVENIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA

Ao iniciar este capítulo, gostaria de explicar o porquê da escolha do conceito de protagonismo juvenil como uma das bases desta dissertação. Como escrito no Memorial, a motivação para esta pesquisa nasceu da minha prática enquanto Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL) e da necessidade de dar conta de demandas das turmas de Fundamental 1 (1º a 5º anos), totalmente desconhecidas para mim, professora especialista de Fundamental 2 (6º a 9º anos). Logo, seguindo práticas que já eram desenvolvidas por outros POSL da Diretoria Regional na qual estava alocada, convidei alguns estudantes dos anos finais do Fundamental 2 para serem monitores e me auxiliarem com os estudantes menores.

Tal necessidade levou esses estudantes-monitores a um maior engajamento com a leitura, pois duas das tarefas a eles solicitadas era o auxílio na indicação de livros aos estudantes de Fundamental 1 e a leitura compartilhada, uma vez que as crianças das séries iniciais ainda não tem pleno domínio da leitura. Além disso, neste projeto os estudantes-monitores tinham a possibilidade de ficar em grupo e experienciar a autonomia, tão cara aos adolescentes. Com o tempo, passaram a sugerir algumas atividades que gostariam de realizar na Sala de Leitura. Percebi, então, que escutar e acolher estas ideias e colocá-las em prática era algo importante para estes adolescentes, que tinham muito desejo de participar das escolhas que estavam sendo feitas para e por eles na escola. Na sala de aula o corpo docente se mostrava surdo às demandas e necessidades dos estudantes. No que dizia respeito à gestão, o mesmo acontecia. Mesmo com a representação discente no Conselho de Escola suas demandas não eram ouvidas e atendidas, posto que esta instância decisória é dominada pelas vozes adultas, mais preocupadas em manter a ordem, a hierarquia e a disciplina⁴⁴.

⁴⁴ “O Conselho é responsável por zelar pela manutenção e por participar da gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola. Além disso, tem um papel fundamental na democratização da Educação. São órgãos colegiados que debatem, acompanham e deliberam sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras das escolas. São formados por representantes de pais, alunos, professores, demais funcionários da escola, membros da comunidade local, eleitos pela própria comunidade escolar, e o diretor da unidade escolar. Por ser um espaço que reúne diferentes atores da comunidade escolar, o Conselho tem um papel muito importante na democratização da Educação e da escola. As ações do conselho colaboram, por exemplo, para conferir mais transparência e legitimidade às decisões tomadas. Além disso, o conselho proporciona mais controle da sociedade sobre a execução da

Logo, com o projeto, os poucos adolescentes que participavam – era um grupo de 5 ou 6 estudantes – podiam atender a algumas necessidades: serem ouvidos e acolhidos em suas propostas, experimentar a autonomia e estar em grupo. Chamei então essa atuação dos estudantes de “protagonismo”, em consonância com a forma como essa “participação” vem sendo nomeada por documentos oficiais de órgãos governamentais – como a BNCC e o Estatuto da Juventude – e organismos internacionais como a Unesco, por exemplo. No entanto, ao tomar contato com pesquisas sobre o tema “protagonismo juvenil” para a elaboração deste capítulo, fui percebendo como o conceito foi apropriado pela ideologia neoliberal, sendo usado para cooptar e inserir a juventude, principalmente a juventude pobre, meu público-alvo na escola pública, nesta ordem.

Senti-me bastante ingênua ao propor trabalhar com este conceito sem conhecer o sentido que foi construído para ele e me tornei bastante resistente em mantê-lo. Percebi que outros pesquisadores também adotam o protagonismo de forma ingênua, sendo pouco críticos em sua adesão. Como explicam Ferreti et al. em artigo escrito em 2004:

Caberá aos professores, pesquisadores e especialistas o trabalho constante de desbastar os sutis vieses ideológicos desse ‘inferno semântico’ de que nos fala Veríssimo (apud FRIGOTTO, CIAVATTA, 2002), de modo que a necessária promoção do protagonismo juvenil se afaste de um mero ativismo social – acrítico e apenas psicologicamente compensatório – ou da simples adaptação dos jovens às perversas condições da atual ordem socioeconômica. (2004, p. 422)

Posto isso, buscarei neste capítulo um caminho para escapar dessa armadilha semântica, resignificando o protagonismo juvenil de modo a fugir do endosso à ordem neoliberal e responsabilização do indivíduo pela sua manutenção, e tornando-o uma proposta de ação e participação real dos estudantes.

2.1. Caminhos percorridos na busca de uma conceituação para protagonismo juvenil

Pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o termo “protagonismo juvenil”, localizou 218 pesquisas realizadas entre 2000 e 2018. Filtrando “Educação” como área de concentração, localizamos apenas 17 pesquisas realizadas entre 2013 e 2018 (15 dissertações, sendo uma delas Mestrado Profissional, e duas

teses). O restante está distribuído em áreas de concentração diversas, sendo que 95 pesquisas não estão classificadas em nenhuma área. A partir deste levantamento constatamos que a temática do protagonismo juvenil ganhou corpo e amplitude no início dos anos 2000.

Para esta seção adoto como referencial básico a tese de doutoramento de Regina Magalhães de Souza (2007), *O discurso do protagonismo juvenil*, por tratar-se de material completo. Neste trabalho, a socióloga teve como objetivos historicizar, localizar e delimitar os sentidos aglutinados na expressão *protagonismo juvenil*, localizando-o num ponto de convergência entre os discursos: do empresariado e da iniciativa individual; do terceiro setor e, no seu interior, do voluntariado e da solidariedade; e da valorização da educação como solução dos problemas nacionais (p. 16). Segundo ela, observa-se a presença do enunciado “protagonismo juvenil” nos textos dos organismos internacionais, organizações não-governamentais, órgãos de governo e educadores, em referência a uma certa forma de participação da juventude na sociedade desde meados da década de 90. Em nome do protagonismo juvenil,

jovens e ONGs espalhados por todo o Brasil têm prestado serviços gratuitos à coletividade, prática nomeada, geralmente, de trabalho voluntário e explicada por meio da valorização da cidadania, da educação, da solidariedade. Veiculam a ideia de que iniciativas particulares podem ser bem-sucedidas na ‘solução dos problemas sociais’, e tentam desmentir a imagem da juventude apática e alienada, predominante na sociedade desde o arrefecimento do movimento estudantil. (SOUZA, 2007, p. 8)

Souza mostra que a palavra “protagonista” designava, originalmente, o principal competidor dos jogos públicos, mas também de uma assembleia, reunião, luta judiciária ou processo. Logo, a ideia de luta (agônía) e de um espaço público – onde se travam as lutas corporais ou verbais – encontram-se na formação inicial do vocábulo. Os autores que hoje escrevem sobre protagonismo juvenil e o definem retomando a sua origem etimológica concorrem, ainda de acordo com a pesquisadora, para uma peculiar operação discursiva: uma assepsia da palavra, em que permanece a ideia de espaço público – e, portanto, de política –, porém de um espaço público transformado em cenário, em que não existe luta (agônia) e em que os lutadores são substituídos pelos atores sociais.

Assim, o jovem protagonista é invariavelmente lembrado como o ‘ator principal’ no cenário público, posição de destaque que supõe algum tipo de ação política. Contudo, uma ação política despida da luta e transformada em atuação social. Numa palavra, a tese que este trabalho pretende defender é a de que o discurso atual prescreve à juventude uma ‘nova forma’ de política, que ocorre mediante a atividade/atuação individual e que contribui para a integração dos jovens. O apelo ao protagonismo ou à posição principal

presta-se, sobretudo, para motivar os jovens à integração. (SOUZA, 2007, p. 8-9)

Souza conclui este pensamento dizendo que no discurso atual, em que espaço público e cenário se confundem, também não pode haver uma nítida distinção entre público e privado e entre política e encenação (2007, p. 92). Além disso, da metáfora teatral surge o *jovem protagonista*, ou seja, o “ator principal” que tem uma “atuação prática” na “solução” dos problemas sociais.

O indivíduo não mais desempenha um papel social determinado, mas tem uma margem de atividade e iniciativa próprias no interior de uma sociedade em que não há mais garantia de direitos sociais como o trabalho, saúde, educação, segurança. Ou seja, nessa sociedade sem garantias, compete ao indivíduo atuar (trabalhar, negociar, defender, realizar, fazer) para obter acesso a serviços que atendam às suas necessidades de sobrevivência ou de ‘inclusão’. (idem, p. 92-93)

A socióloga comenta o deslocamento das interpretações dos estudos sobre juventude da noção de crise para a situação de exclusão-inclusão, enfatizando que a preocupação dos governos e organismos internacionais passou a ser a integração da juventude pobre, que vive uma situação considerada como de exclusão⁴⁵. A ideia de “ameaça juvenil” também se deslocou. Nos anos 2000, o temor da desestabilização social advinha da situação de pobreza e exclusão de grandes parcelas da população juvenil, base de grande parte das explicações para sua adesão às drogas e à violência⁴⁶. Sendo assim, a participação da juventude era – e ainda é – considerada como um meio de evitar o descontrole e assegurar a coesão social, sustentada mais pela motivação do jovem do que por mecanismos de coerção, disciplinamento ou repressão. Souza afirma, então, que o protagonismo juvenil é um discurso que suscita no jovem a necessária motivação para ser integrado, “na medida em que manifesta uma suposta posição de destaque da juventude diante do objetivo de uma certa mudança social e apela ao ‘sentir-se útil’ ou à valorização do indivíduo que se propõe a fazer coisas, base das ‘novas formas’ de política.” (2007, p. 9). A imagem do “jovem como problema” dá lugar a do “jovem como solução”.

⁴⁵ Na primeira seção do capítulo “Em busca de ‘novas formas’ de política”, Regina Magalhães de Souza dedica-se a trazer as discussões em torno dos conceitos de “juventude” e “adolescência”, sendo que este último foi abordado no primeiro capítulo desta dissertação. As ideias de “transição”, “crise” e “moratória”, bem como a construção histórica deste momento da vida aparecem neste ponto. Souza estabelece a diferença entre “crise da juventude” e “crise da adolescência”, aquela relativa à experiência grupal e esta a uma experiência individual do sujeito.

⁴⁶ Souza cita um documento da UNESCO de 2005 que diz que “O estímulo à ‘participação cidadã juvenil’ é considerado uma das estratégias de prevenção da violência (p. 149-152; 217-22; 226-34). (2007, p. 72)

Nesta “nova forma” de política, a mudança social seria resultado da atividade direta do indivíduo, fincada no *fazer*. Não é modalidade de rebelião juvenil, mas constitui mecanismo de integração da juventude (idem, p. 14) e as instâncias na qual ocorre não são os partidos, sindicatos ou movimentos sociais, portadores de ideologias desacreditadas, mas predominantemente as organizações do terceiro setor.

Hoje ONG é a instância que faz a intermediação entre os indivíduos e o cenário público, oferecendo-lhes um canal de participação. A realização do objetivo de integração da juventude pobre coube, em grande parte, às ONGs que têm se dedicado à chamada educação não-formal. E no cumprimento da mais importante finalidade da educação não-formal – a transformação do jovem em ator social – as ONGs tornaram-se as principais produtoras e reprodutoras do discurso do protagonismo juvenil. (SOUZA, 2007, p. 15)

A socióloga continua seu raciocínio apontando que o protagonismo juvenil é um discurso de adultos, produzido e compartilhado pelos organismos internacionais, órgãos governamentais, ONGs, empresários e educadores, ou seja, pelos adultos que se dedicam à integração da juventude, considerada objeto de intervenção. A ação juvenil ligada à execução de projetos e medidas equivale ao fazer, atividade que acrescenta coisas ao mundo, mas não interfere na mudança de seu curso. Para Souza, embora evoque as ideias da distinção e do destaque, e funcione, certas vezes, como uma espécie de símbolo de “avanço” pedagógico, político ou social, o protagonismo juvenil é um simulacro, posto que o jovem do discurso não é sujeito mas sim objeto de políticas e medidas governamentais e não-governamentais (2007, p. 15-16).

No que tange ao discurso do protagonismo construído nos documentos de organismos internacionais (sobretudo da CEPAL e Unesco) nada é imposto, mas sim compartilhado: a conciliação e o consenso são forjados, obstruindo a possibilidade de surgimento de posições contrárias que pudessem se manifestar por meio de contra-discursos (SOUZA, 2007, p. 68). Parece-nos difícil construir um contra-discurso visto que os temas centrais destes documentos são bastante caros a qualquer sociedade: o desenvolvimento, a educação, o potencial e a participação juvenis. Entretanto, os sentidos dados a estes temas carregam a ideologia neoliberal.

Ao retomar a transformação do jovem como problema em jovem como solução, Souza mostra que o argumento do “potencial” juvenil, que deve ser orientado em direção adequada, tornou-se um dos pontos de sustentação do protagonismo juvenil (2007, p. 98). Neste sentido, citando documento da Fundação Odebrecht⁴⁷ datado de

⁴⁷ A Fundação Odebrecht foi uma das instituições pioneiras na incorporação e divulgação do discurso do protagonismo juvenil no Brasil e na preocupação com a “educação” dos jovens. Patrocinou, inclusive, um

2003, a educação ganha destaque ao assumir o papel de “canalizar” a imensa “energia” e “potencial” juvenis em direção a um certo tipo de sociedade, “mais justa, harmônica e solidária”:

Os textos ressaltam o ‘potencial’ juvenil e a necessidade de, não só desenvolvê-lo, mas de orientá-lo. E a prática educativa proposta é o protagonismo juvenil, referido como um ‘novo paradigma de atuação junto aos jovens’ (COSTA, 2000, p. 12) e uma ‘modalidade inovadora de ação educativa’ (COSTA, 2000, p. 25). A ideia subjacente é a de evitar o descontrole social por meio da educação dos jovens e adolescentes. (SOUZA, 2007, p. 98-99)

A pesquisadora localiza como o primeiro uso do termo “protagonismo juvenil” no Brasil um artigo publicado em informativo da Fundação Odebrecht de 1996. O título deste artigo é “Protagonismo juvenil: projetos estimulam adolescentes a atuarem como agentes de ações voltadas para a comunidade” que, segundo Souza, sintetizava muito bem alguns dos pontos principais do discurso já consolidado: a adoção dos projetos como estratégia pedagógica⁴⁸; a noção de atuação (que supõe a noção de ator social) concomitante à noção de atividade (ou o fazer) como o modelo de participação na sociedade; uma má definida ideia de “comunidade”, que tem a função de indicar que se trata de atividades locais, dirigidas a segmentos populacionais específicos e demarcados, e não a “sociedade”, mais ampla, mais geral e, supõe-se, fora do alcance (2007, p. 118).

Já nos documentos internacionais o termo aparece pela primeira vez na Declaração de Lisboa (ONU), divulgado em 1998, porém com um sentido diverso daquele com que viria a se consolidar (idem, p. 103). Souza informa, no entanto, que o discurso do protagonismo juvenil já se encontrava manifesto nos documentos internacionais produzidos entre 1985 e 1998, faltando apenas nomeá-lo.

Citados por Souza, Marília Sposito e Paulo Carrano (2003) detectam, no período entre 1995 e 2002, a presença de dois conceitos em documentos do governo federal –

livro sobre o tema escrito pelo pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa (2000), de quem falarei mais adiante, fundador teórico e divulgador do protagonismo na área da Educação.

⁴⁸ Souza aponta que o “ênfase de projetos” foi adotado pela pedagogia e tornou-se a linha mestra de trabalho adotada pelas ONGs que se lançaram no campo da educação não-formal, comparecendo também nas propostas curriculares dos ensino superior e médio – neste último, o projeto estava previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como uma das metodologias alternativas ao “ensino tradicional”. As ONGs se responsabilizam diretamente pela sua execução ou, indiretamente, por meio da destinação de recursos financeiros e técnicos a outras organizações, formando, assim, uma “parceria”. Mesmo aquelas que não explicitam o protagonismo juvenil adotaram o projeto como estratégia de trabalho com jovens. De maneira geral, o projeto reúne pelo menos dois quesitos fundamentais da concepção atual de educação: é uma atividade prática, dispensando “teorias” e “conteúdos inúteis”, e é uma atividade de grupo, oportunidade de “aprendizagem” da sociabilidade. (2007, pp. 203-206)

*Plano Nacional da Juventude, Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*⁴⁹ – referentes aos programas e projetos destinados à juventude: protagonismo juvenil e jovens em situação de risco social. Segundo Souza, os autores apontam a falta de consistência de ambos os conceitos, especialmente, do protagonismo juvenil (2007, p. 138). A pesquisadora concorda com observação dos autores, pois

Nos textos governamentais, a expressão protagonismo juvenil comparece com mais de um significado, sempre vagamente definidos. Tem sido usada, na maior parte das vezes, como indicativo de uma indeterminada combinação de avanço, democracia, reconhecimento da capacidade da juventude e abertura para algum tipo de mudança social, sem maior densidade conceitual. A expressão tornou-se, não só nas instâncias governamentais, símbolo de um suposto reconhecimento da importância social e política da juventude e de democracia nas relações entre adultos e jovens. (idem, ibidem)

Tal imprecisão é confirmada por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas em artigo publicado em 2004, no qual buscam definir mais precisamente esse conceito, muito utilizado no contexto da reforma do Ensino Médio. A revisão bibliográfica sobre o tema indicou que o “protagonismo dos jovens/alunos”

[...] é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como ‘participação’, ‘responsabilidade social’, ‘identidade’, ‘autonomia’ e ‘cidadania’. Nem mesmo a distinção conceitual entre ‘participação’ e ‘protagonismo’ é clara na bibliografia consultada.

Ou seja, um autor pode-se referir a ‘protagonismo’ em contextos em que outro falaria de ‘participação’, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos. (FERRETTI et al., 2004, p. 413)

Ao final deste mesmo artigo, os autores acreditam ser possível afirmar que as diversas facetas do conceito de protagonismo juvenil remetem à noção de hibridismo dos discursos no qual estes são descontextualizados e, em seguida, recontextualizados, de forma cada vez mais rápida, gerando a apropriação de discursos dentro de contextos diferentes daqueles em que foram produzidos. Como consequência, esses discursos são aplicados a práticas e relações sociais distintas daquelas em que se originaram.

Nesse processo, produz-se um ‘hibridismo semântico’ que não é necessariamente negativo, pois pode, muitas vezes, apenas indicar a fluidez e a complexidade das atuais relações políticas, econômicas e sociais. No entanto, o processo também pode ser perigoso, pois, enviando sutilmente

⁴⁹ *Plano Nacional de Juventude*, proposto pelo Projeto de Lei n. 4.530 de 2004, substituído em 2018 por um novo texto, em tramitação no Congresso Nacional; Portaria n. 879 (2001) do Ministério da Previdência e Assistência Social, que estabelece normas e diretrizes para o *Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano*; *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação pela Resolução CEB/CNE n. 03/98, que integra o Parecer n. 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho.

os significados originais, embaralha os campos político-ideológicos e confunde a crítica (FERRETTI et al., 2004, p. 422).

Conforme apontado anteriormente, o enunciado “protagonismo juvenil” encontra nas atividades do terceiro setor⁵⁰ um lugar para sua divulgação e consolidação. Souza informa que algumas dessas organizações têm exercido grande influência no trabalho de centenas de outras ONGs menores em todo o território nacional, por meio de serviços de assessoramento e/ou consultoria ou ainda das chamadas “parcerias”, que incluem transferência de recursos e metodologia. Cita como exemplos a Fundação Educar DPaschoal (criada em 1989), o Instituto Ayrton Senna (criado em 1994) e a Fundação Odebrecht (fundada em 1965, dirigindo suas atividades aos adolescentes a partir de 1988), as três principais organizações que assumiram o discurso do protagonismo juvenil (2007, p. 117).

Em abril do ano 2000, a Fundação Odebrecht publicou o livro *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*, escrito pelo pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, incumbido de apresentar o trabalho com adolescentes desenvolvido pela instituição. Foi com este trabalho de Costa que o discurso recebeu um nome (uma identificação). A partir desse acontecimento, o enunciado *protagonismo juvenil* passou a identificar um certo conjunto de práticas e noções que já compunham, pelo menos desde o início da década de 1990, um certo modelo de participação da juventude na sociedade. Costa ainda publicou outros textos sobre o tema: *O adolescente como protagonista* (1999) e *Protagonismo juvenil: educação para a cidadania* (1997/98). Além disso, sua empresa, a Modus Faciendi, produziu um vídeo educativo com um título semelhante ao do livro (PROTAGONISMO JUVENIL, [2000?]). (SOUZA, 2007, pp. 122-124)

No início dos anos 2000, assessorados ou não por Antônio Carlos Gomes da Costa, outras organizações e autores, além da Fundação Odebrecht, também se ocuparam da conceituação de protagonismo juvenil, produzindo textos com conteúdo bastante semelhante ao do pedagogo mineiro. O Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC)⁵¹, Grupo Interagir, Fundação Educar

⁵⁰ Terceiro setor é uma terminologia sociológica que dá significado a todas as iniciativas privadas de utilidade pública com origem na sociedade civil. É o conjunto de entidades da sociedade civil com fins públicos e não-lucrativos, conservados pela ênfase na participação voluntária em âmbito não-governamental. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Terceiro_setor. Acesso em: 17/08/2019.

⁵¹ O IIDAC foi objeto de estudo da dissertação de Bianca Larissa Klein, *Protagonismo Juvenil e Cidadania: uma proposta pedagógica burguesa*, defendida em 2004. O trabalho tem como objetivo principal analisar criticamente a concepção de cidadania propagada no interior do fenômeno do

DPaschoal, o Movimento de Intercâmbio Artístico Cultural pela Cidadania (MIAC), os psicólogos Azevedo et. al. [200-], que trabalham com educação sexual e prevenção ao uso de drogas, e dois empresários consultores em políticas públicas, Rudá Ricci (2002) e Ribas Jr. [2005?], são exemplos trazidos por Souza (2007, p. 124).

2.1.1. Protagonismo juvenil segundo o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa

O pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa nasceu em Belo Horizonte em 1949. Iniciou sua trajetória profissional como professor de supletivo e dos ensinos fundamental e médio. Em seguida, dirigiu, por quase sete anos, a Escola Barão de Camargos, da antiga Febem (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor), em Ouro Preto, e chegou a presidir a instituição durante o governo Tancredo Neves (1983-1984) em Minas Gerais.

A partir daí, exerceu diversas atividades: Secretário de Educação de Belo Horizonte, oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e consultor da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), além de vários órgãos federais, estaduais e municipais em todo o país. Costa também foi membro do Comitê Internacional dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), na Suíça, e colaborou na criação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Quando faleceu, em 2011, era integrante dos conselhos de diversas fundações e exercia o cargo de diretor da Modus Faciendi, empresa de consultoria em responsabilidade social e educação que havia criado em 1991 e muito provavelmente teve suas atividades encerradas após a sua morte, uma vez que não encontrei mais nenhuma informação sobre ela nas pesquisas realizadas.

A Unicef, o Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (Ilanud) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) estavam entre seus mais de 200 clientes. Também atendeu várias instituições do terceiro setor, como as Fundações Odebrecht, Itaú Social, Bradesco, Telefônica e o Instituto

protagonismo juvenil, por meio da introdução de projeto realizado por este Instituto, e que se propagou no interior de escolas estaduais da rede de ensino público, por meio do projeto “Vem ser cidadão”, fruto de parceria do IIDAC com a Secretaria de Estado de Educação do Paraná. (KLEIN, 2004, pp. 9-11)

Ayrton Senna⁵².

Enquanto o site da consultoria de Antônio Carlos esteve no ar, Souza selecionou algumas informações, entre as quais considero importante destacar⁵³: uma lista com 22 cursos que eram oferecidos, sendo exemplos “Adolescência, educação e trabalho no limiar do século XXI”, “Protagonismo juvenil: a formação do jovem autônomo, solidário e competente”, “Promovendo e desenvolvendo a resiliência”, “Tempo de crescer: adolescência, cidadania e participação”, “Educação para valores”; e o deslocamento da ênfase de seu trabalho de assessoria das “áreas social e educativa” para, especificamente, a responsabilidade social das empresas.

A partir da listagem de cursos oferecidos fica evidente a preocupação com a integração e formação da juventude segundo preceitos da ordem neoliberal: a formação escolar se dá para o trabalho e aquisição de valores que interessam ao neoliberalismo, formulados no lema do relatório Delors (2003)⁵⁴ – aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender e aprender a fazer; o protagonismo juvenil serve ao propósito de “treinar” o jovem para a autonomia⁵⁵, solidariedade (sinônimo de trabalho voluntário) e a competência; a resiliência para enfrentar a instabilidade do mercado de trabalho e as desigualdades sociais; e a cidadania que equivale à participação, ou seja, ao fazer esvaziado da política.

Costa foi o principal nome no país a defender o conceito de protagonismo juvenil, tornando-se referência entre as organizações governamentais e não-governamentais que elegeram a juventude como protagonista. Souza entende que o livro *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática* (2000),

⁵² As informações utilizadas na elaboração desta pequena biografia foram retiradas do texto “Morre um dos mais renomados pedagogos do Brasil”. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,morre-um-dos-mais-renomados-pedagogos-do-brasil-imp-688010>. Acesso em: 19/08/2019.

⁵³ De acordo com o texto que consta no Anexo J de sua tese, Souza parece ter recolhido as informações sobre a Modus Faciendi entre 2003 e 2006.

⁵⁴ Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, de 1992 a 1996. Foi um dos autores do relatório “Educação, um Tesouro a descobrir”, conhecido como “Relatório Delors”, em que explora os “Quatro Pilares da Educação”, mencionados no texto. Durante seu trabalho na UNESCO, apontou como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada nestes pilares que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=337>. Acesso em: 22/08/2019. Esta pequena explicação foi retirada do site da Secretaria de Educação do Paraná e demonstra a penetração que os conceitos deste relatório tiveram no Brasil, embasando uma série de políticas públicas para a educação.

⁵⁵ Segundo Souza, o conceito de autonomia foi ressignificado pelo neoliberalismo, propondo a atuação do indivíduo apartada das ideologias que “lhe cerceariam a ‘liberdade’ de pensamento e de ação. No entanto, as atuais noções, tanto de autonomia quanto de liberdade, assemelham-se mais ao estado de isolamento” (2007, p. 93).

encomendado pela Fundação Odebrecht conforme mencionado anteriormente, é exemplar porque sistematiza referências a praticamente todas as noções e objetos que compõem o protagonismo juvenil, além de trazer os principais deslocamentos e operações desse discurso (2007, p. 125).

A começar pela capa, Costa mostra a que veio: imagens de jovens fazendo coisas permeiam todo o material, gerando identificação com os possíveis leitores. Lembro que a “nova forma” de política divulgada pelo discurso do protagonismo é identificada com a prática (fazer) descolada da teoria e da reflexão. O formato do livro foge, portanto,

aos padrões normalmente utilizados na publicação de obras acadêmicas e científicas, e parece desempenhar uma dupla função: além de tornar agradável e facilmente digerível a leitura do texto, busca transferir essa ‘bonita imagem’, colorida e isenta de percalços, ao protagonismo juvenil em si. (SOUZA, 2007, p. 126)

Souza elucida que Costa pretende afirmar, com este livro, a natureza educativa do protagonismo juvenil, definido como uma ação ou um método pedagógico, instrumento de trabalho com adolescentes, também referidos como jovens (2007, p. 127).

Em sua dissertação, Bianca Klein diz que para Costa a expressão “protagonismo juvenil” designa a participação de adolescentes atuando como parte da solução, e não do problema, no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla, afirmando também que o protagonismo seria “um método pedagógico que se baseia num conjunto de práticas e vivências, que tem como foco a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender *ele próprio* a construção de seu ser em termos pessoais e sociais” (COSTA, 2001, p. 5 apud KLEIN, 2004, p. 12, grifo meu).

Ela continua, dizendo que a relevância atribuída ao protagonismo juvenil por esse pedagogo o leva a afirmá-lo como um novo paradigma da educação, o qual teria, como premissas:

- a participação dos jovens em ações de voluntariado na escola, na comunidade e na vida social, atuando como parte da solução, e não como parte do problema;
- um elemento constitutivo do arcabouço teórico-prático da educação para valores (éticos, políticos, etc);
- a prática da educação pela solidariedade, que desenvolve no adolescente as novas formas de aprendizagem sugeridas no relatório Delors;

- o desenvolvimento da permanente necessidade de se buscar novas formas de relacionamento entre educador-educando, escola-comunidade, escola-família e dos adolescentes com o seu meio e da consciência de mudança de atitude diante dos fatores de risco;
- espaço para uma nova maneira de favorecer o trabalho interdisciplinar e o manejo criativo dos conteúdos transversais por meio dos projetos;
- enxergar o adolescente não apenas como receptor de informações, mas fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade). (KLEIN, 2004, p. 12)

O discurso de *Protagonismo juvenil*: adolescência, educação e participação democrática, centrado na concepção de atividade do indivíduo em relação com outros indivíduos, visando objetivos particulares, está presente em praticamente todos os textos do pedagogo. Tal concepção traz em seu seio a noção de *ator social*, ressignificada por Alain Touraine em documento elaborado para a Unesco em 1998⁵⁶, e que Souza apresenta como:

(...) aquele [indivíduo] que trabalha pela consecução de objetivos pessoais numa dada conjuntura social e, por extensão, aquele que trabalha pela resolução de seus próprios problemas e daqueles que afetam a coletividade. Essa atividade do ator social, em prol de si mesmo e do grupo social, é o que faz dele um membro da sociedade civil. (2007, p. 63)

Além da atividade, a socióloga mostra que outros pressupostos básicos da noção de ator social podem ser detectados, especialmente na formulação do jovem protagonista como um indivíduo “autônomo”, “solidário” e “competente”, presente não só nos escritos de Costa e nos textos das ONGs às quais prestou consultoria e assessoramento (2007, p. 128), como em um dos cursos oferecidos pela sua empresa a que fiz referência anteriormente. Segundo Souza, a noção de competência pode adquirir dois sentidos: produtividade e desenvolvimento de habilidades. Este último entendimento está a cargo do Instituto Ayrton Senna:

Numa sociedade sem garantias, cabe ao indivíduo desenvolver certas habilidades (tornar-se ‘competente’) para entrar em atividade isoladamente, isto é, sem o respaldo dos direitos sociais (na qualidade, portanto, de ‘empreendedor’ e não de trabalhador assalariado) e sem filiar-se a ideologias e movimentos coletivos, situação classificada como de ‘autonomia’. O indivíduo isolado (‘autônomo’) que desenvolveu suas habilidades (e tornou-

⁵⁶ O documento foi elaborado por ocasião de uma consultoria ao governo do Chile e tornou-se referência na área de juventude. O título do documento é *Juventud y democracia en Chile* e, conforme indicação bibliográfica em Souza, está disponível para consulta em: <http://www.cidpa.cl>.

se ‘competente’) entra em atividade (tornando-se um ‘sujeito ativo’) e relaciona-se com os outros indivíduos. Mas a relação entre os indivíduos ativos ocorre em função de objetivos particulares, o que não altera, portanto, o estado de isolamento individual e supõe uma peculiar noção de ‘solidariedade’. Eis aí o ator social contemporâneo. (SOUZA, 2007, p. 129)

Klein defende que Costa assume como um dos mais fortes argumentos em defesa do protagonismo juvenil a ideia de que o jovem somente poderá atuar como cidadão na medida em que tomar conhecimento de sua realidade social e comunitária. Entretanto, “cabe indagar sobre qual é o entendimento do que seja, de fato, o conhecimento da realidade, quais as condições desse conhecimento, bem como o que implica a atuação cidadã.” (2004, p. 96)

A pesquisadora prossegue seu raciocínio dizendo que nos escritos do pedagogo observa-se que a proposta do protagonismo juvenil, com vistas à formação cidadã,

assenta-se em uma concepção de conhecimento da realidade que exclui, ou no mínimo secundariza, um instrumental teórico capaz de romper com os limites da aparência formal da realidade. Em lugar desse instrumental COSTA enfatiza o contato com a realidade e ações aleatórias, não orientadas por um ponto de vista de classe, e, portanto, incapazes de explicitar os antagonismos e contradições da sociedade contemporânea. (idem, ibidem)

2.2. A acolhida do conceito de protagonismo juvenil pela escola

No Brasil, é nas décadas de 1920 e 1930 que Ferreti et al. (2004) localizam o discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem, quando o pensamento do pedagogo norte-americano John Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação. No que diz respeito a canais institucionais de participação dos discentes na gestão da escola, listam os grêmios estudantis, datados da década de 1960, e os conselhos escolares, datados, em alguns estados da federação, dos anos 1980.

Os autores também mostram que nos anos 1990 foram emitidos diferentes documentos oficiais – tanto em nível federal, quanto nos estados – que explicitaram e valorizaram tal participação, tornando cada unidade escolar

um espaço pedagógico atraente e desafiador para os jovens, de modo a favorecer seu progresso intelectual, social e afetivo, e, ainda, um espaço democrático, confiável e culturalmente rico para pais e para a comunidade, com vistas a um intercâmbio fecundo entre a escola e o seu entorno. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM [1998] – constituem o meio legal mais importante para a difusão do protagonismo juvenil no ensino médio. (FERRETTI et al., 2004, p. 412)

Este movimento do qual as Diretrizes Curriculares foram o ponto de chegada não aconteceu por acaso. Souza mostra que nos anos 1990 um movimento internacional de

reafirmação do papel da educação como fator de desenvolvimento ganhou fôlego. Uma vez que possibilitaria maiores oportunidades aos indivíduos, a educação seria instrumento para “o aumento do nível de renda, redução do desemprego e superação da pobreza, constituindo, portanto, fator de mobilidade e equidade sociais”, e como mecanismo de inclusão social “seria fundamental para a consolidação da democracia” (2007, p. 169). Os jovens, objetos privilegiados da educação e detentores de rico “potencial humano”, passaram a constituir “importante segmento a que devem dirigir-se os investimentos em educação, e o ensino médio passou a ser encarado como o momento mais propício para o desenvolvimento das capacidades requeridas para a integração social” (cf. RIVERO, 2000, p. 128-33 apud SOUZA, 2007, p. 169-170).

Em sua tese Souza mostra que a referência para os escritos de Costa e os trabalhos desenvolvidos por instituições da sociedade civil com o protagonismo juvenil foi o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, o já citado “Relatório Delors”, que tem servido de base para

autores, organizações e instâncias governamentais produzirem os seus próprios discursos educacionais, cada qual acrescido de noções e ênfases específicas, fruto de interesses particulares e determinadas posições sociais e políticas. Ou seja, cada órgão, organização e autor apropriou-se, à sua maneira, do discurso educacional internacional (de cuja produção boa parte desses ‘atores’ haviam participado, direta ou indiretamente, em algum momento) e tratou de ‘sistematizar’ sua linha pedagógica. (SOUZA, 2007, p. 173)

Souza observa, ainda, que o texto do Relatório não valoriza o conhecimento científico e/ou teórico, pois não cita um nome de autor ou corrente pedagógica de onde seriam provenientes as noções das quais se apropriou (2007, p. 197). Além deste, a pesquisadora vê como outro indício de repúdio à teoria a função imputada ao livro. O Relatório não o descarta explicitamente, porém atribui a ele a função de ilustrar e rever conhecimentos. A leitura não é concebida como meio de aquisição de conhecimentos ou possibilidade de imaginação, raciocínio, pensamento, reflexão, prazer, enfim, “como experiência simbólica, oportunidade do sujeito estabelecer relação com o outro e consigo mesmo” (idem, ibidem).

Neste sentido, Souza aponta que para Costa (2000) o protagonismo juvenil seria uma oportunidade dos jovens identificarem, incorporarem e vivenciarem valores positivos por meio do *exercício* da atividade, não da transmissão de conteúdos:

De cara percebemos que não é por lições, prédicas, preleções, conselhos, exortações, explanações logicamente estruturadas e outros recursos nessa linha. O caminho deve ser o das práticas e vivências. É preciso reconhecer que é muito difícil para um adolescente assimilar uma atitude básica diante

de si mesmo e do mundo que o cerca, senão pela vivência, pela experimentação. (COSTA, 1997/98)

...o protagonismo juvenil emerge como alternativa válida e eficaz para possibilitar aos adolescentes identificar, incorporar e vivenciar, através de ações concretas, os valores que lhes permitirão encontrar-se consigo mesmos e com os outros, na dimensão da solidariedade e do serviço desinteressado à causa do bem comum (COSTA, 2000, p. 126 apud SOUZA, 2007, p. 199).

Além destas características, o Relatório Delors é o principal responsável pela introdução dos conceitos de competências e habilidades, presente, por exemplo, no Currículo da Cidade de São Paulo e na BNCC⁵⁷. Com ênfase no polo da aprendizagem, passa a ser responsabilidade do indivíduo (estudante) desenvolver as competências e aprender as habilidades relacionadas, necessárias para acompanhar as demandas da nova ordem. Aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer são as habilidades passíveis de aprendizagem e treino na escola, uma vez que todas são de ordem prática. Aprender a “participar” também é uma habilidade a ser aprendida, já que concebida como “atividade” (fazer). Neste sentido, segundo Souza, o protagonismo juvenil apresenta-se como método educativo que supõe uma concepção de educação como aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e tem como estratégia pedagógica o projeto, uma atividade de grupo (2007, p. 163).

Ferretti et al. somam a esse raciocínio o entendimento de que o método de trabalho cooperativo proposto por Antônio Carlos Gomes da Costa é fundamentado na pedagogia ativa, “cujo foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente *emprender ele próprio* a construção de seu ser em termos pessoais e sociais”. De acordo com os pesquisadores, o autor partilha, desta forma, de postura que orienta o trabalho pedagógico para a construção de conhecimentos e valores, pois “atribui ao professor basicamente as funções de orientador, mais do que a de divulgador de conteúdos disciplinares, e situa o aluno no centro do processo educativo, deslocando o eixo desse processo para a aprendizagem, de modo a minimizar, assim, a dimensão do ensino” (2004, p. 414-415).

É através de Costa e da forte atuação de instituições como o Instituto Ayrton Senna que a prática do protagonismo sai das organizações da sociedade civil e chega às escolas, “normalmente o primeiro espaço público frequentado de modo sistemático pela

⁵⁷ Coincidentemente, em 22/08/2019, o Instituto Ayrton Senna publicou o texto “Educação Integral: um poderoso instrumento de desenvolvimento humano” no qual cita o Relatório Delors e reafirma sua crença no desenvolvimento de competências e habilidades. Traz, inclusive, as diferenças entre a educação do século XX e a educação do século XXI. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/educacao-integral-um-poderoso-instrumento-de-desenvolvimento-humano.html>. Acesso em: 23/08/2019.

maioria das pessoas” (COSTA, 2001, p. 39 apud FERRETTI et al., 2004, p. 420). O projeto será a forma privilegiada para o trabalho pedagógico com o protagonismo: “uma forma diferente e fecunda de abordar os conteúdos curriculares”, que, “por tratar-se de uma metodologia integradora de disciplinas e áreas culturais distintas, torna-se uma grande promotora e facilitadora das atividades interdisciplinares” (COSTA, 2001, p.104 apud FERRETTI et al., 2004, p. 420).

Voltando a abordar as ligações entre o conceito de protagonismo e as DCNEM, especialmente no que se refere à educação para a cidadania, os pesquisadores da Fundação Carlos Chagas mostram que o documento deixa claro que as razões para adotar o protagonismo

se assentam sobre o humanismo como componente essencial da reforma, como forma de evitar o esgarçamento social, entendido este ‘como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós-industrialismo...’, entre os quais se incluem, de acordo com o documento, a ‘...fragmentação gerada pela quantidade e velocidade das informações, a violência, o desemprego...’ (BRASIL, 1998, p.17 apud FERRETTI et al., 2004, p. 420-421)

Cabe à escola, dessa forma, contribuir para:

...a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e *superem a segmentação social*. (BRASIL, 1998, p.17, apud FERRETTI et al., 2004, p. 420-421, grifos dos autores)

As Diretrizes enfatizam o que Souza defende em sua tese quando diz que o protagonismo é uma forma de inserção da juventude, principalmente a juventude pobre, e não de contestação da ordem. A pesquisadora também ressalta que o projeto, principal estratégia pedagógica adotada pelas ONGs, está previsto no documento. Sendo uma atividade prática, que dispensa a teoria, “o projeto é a estratégia pedagógica que oferece as melhores oportunidades para os quatro tipos de aprendizagem já indicados: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.” (2007, p. 254). Há que se dizer, contudo, que há perspectivas de trabalho com projetos não-alinhados a esta lógica, como o defendido pelo educador espanhol Fernando Hernández, adotado pela escola na qual o trabalho de campo desta dissertação foi realizado⁵⁸.

Ao defender a necessidade de desenvolvimento do ser humano completo, para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às

⁵⁸ Para mais informações acerca da perspectiva de projeto defendida pelo autor, consultar: HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998, e HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

responsabilidade sociais, e de métodos ativos da contextualização dos conteúdos disciplinares e de um certo nível de integração de tais conteúdos, de modo que façam sentido para os jovens (FERRETTI et al., 2004, p. 422), o discurso do protagonismo juvenil encontra acolhida entre os educadores. É importante lembrar que são as escolas públicas que recebem a maior parcela de jovens no país e, uma vez que os documentos oficiais adotam o discurso do protagonismo, as escolas tornam-se mais receptivas a ele sem criticá-lo.

2.2.1. A BNCC e o protagonismo

Busca realizada na última versão do documento da Base Nacional Comum Curricular com o termo “protagonismo” localizou 46 ocorrências em 600 páginas. Podemos afirmar, logo de início, que o termo não foi devidamente definido e conceituado, apresentando aquele “hibridismo semântico”, polissemia ou imprecisão apontados por Souza (2007) e Ferretti et. al. (2004). Protagonismo, na BNCC, pode ser sinônimo de “autoria”, “autonomia”, “participação”, conceitos igualmente não definidos no documento.

O foco da BNCC está no desenvolvimento de competências, adotado porque “marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser *inferido* no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35)” (2018, p. 13, grifo meu)⁵⁹. Apesar

⁵⁹ O texto dos artigos referidos é: Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

de os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) aqui citados não dizerem claramente que adotam o conceito de competência, pode-se interpretá-los de acordo com a ideologia em voga no momento de sua leitura. Sendo a lei maior que rege a educação no país, obviamente que a LDB deveria prever e defender a aprendizagem por competências.

O documento segue defendendo a adoção desta pedagogia, lembrando que

desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (2018, p. 13)

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que *as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências*. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, *habilidades*, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (idem, *ibidem*, grifos meus)

O desenvolvimento de competências serviria à formação de um sujeito preparado para viver em um “novo cenário mundial” e que saiba comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, *participativo*, aberto ao novo, *colaborativo* (seria sinônimo para solidário?), resiliente, *produtivo* e *responsável* (2018, p. 14), habilitado para

aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, *ter autonomia para tomar decisões*, *ser proativo* para identificar os dados de uma situação e *buscar soluções*, *conviver e aprender com as diferenças e as diversidades*. (idem, *ibidem*, grifos meus)

Observa-se, desta forma, a influência do já citado Relatório Delors na elaboração da Base e a necessidade de formar sujeitos integrados à ordem neoliberal, entendida, talvez, como insuperável ou impossível de ser contestada.

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em: 31/08/2019.

A BNCC propõe “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o *protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.*” (2018, p. 15). Neste trecho, nos parece que “protagonismo” assume o sentido de tomar a dianteira, assumir a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e construção de projeto de vida.

No que concerne à disciplina Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos), o texto do documento diz que o adolescente/jovem – notemos a equivalência dos termos – participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares.

Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da *formação para a autonomia* se fortalece nessa etapa, na qual *os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem* realizadas dentro e fora da escola. (BNCC, 2018, p. 136, grifo meu)

Já neste trecho nos parece que “protagonismo” ganha o sentido de independência, o adolescente como produtor de práticas de linguagem. Ainda tratando do currículo de Língua Portuguesa, há o propósito de

possibilitar vivências significativas, na articulação com todas as áreas do currículo e com os *interesses e escolhas pessoais dos adolescentes e jovens, que envolvam a proposição, desenvolvimento e avaliação de ações e projetos culturais, de forma a fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada.* (idem, p. 147, grifos meus)

Pela primeira vez no documento aparece o termo “protagonismo juvenil”, dentro do contexto no qual ele é compreendido pelo pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa: o jovem que propõe, desenvolve e avalia ações e projetos, de acordo com seus interesses e escolhas *pessoais*, ou seja, individualizadas ou *negociadas* entre o coletivo. Já no eixo Escrita da referida disciplina, “protagonismo” assume o sentido de “autoria”, “autenticidade”, “criatividade” e “autonomia”:

(...) concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos *agir com protagonismo.* Trata-se, portanto, de uma *escrita autoral*, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais e se desenvolve para textos mais elaborados, nos quais recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma *escrita autêntica, criativa e autônoma.* (idem, p. 244-245, grifo meu)

Outro significado assumido por “protagonismo” surge no currículo de Educação Física como “protagonismo comunitário”:

refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo. (idem, p. 222)

Nos componentes Ciências e Ciências Humanas (História e Geografia) o termo “protagonismo” também assume sentidos diferentes, reforçando sua indefinição e ambiguidade.

Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham *condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro*, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. (BNCC, 2018, p. 327 – componente Ciências, grifo meu)

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o *protagonismo voltados para o bem comum*; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. (idem, p. 354 – Ciências Humanas, grifo meu)

Esse processo de aprendizado abre caminhos para práticas de estudo provocadoras e desafiadoras, *em situações que estimulem a curiosidade, a reflexão e o protagonismo*. Pautadas na observação, nas experiências diretas, no desenvolvimento de variadas formas de expressão, registro e problematização, essas práticas envolvem, especialmente, o trabalho de campo. (idem, p. 369 – ainda sobre Ciências Humanas, grifo meu)

O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, *valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente* da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (idem, p. 416 – sobre o componente História, grifo meu)

Percebemos, na BNCC, a necessidade de “desenvolver” o protagonismo nos estudantes desde seu ingresso no Ensino Fundamental até sua saída da escola, já no Ensino Médio. Na parte dedicada a esta última etapa da Educação Básica associa-se muito o protagonismo ao mundo do trabalho e também à participação social, incentivando a busca de soluções para os problemas existentes.

Concluindo o raciocínio, o documento não conceitua o que entende por “protagonismo juvenil” ou até mesmo “protagonismo”. Parece que sendo um termo “popular” nos documentos oficiais sobre educação, seu uso se tornou indiscriminado, os sentidos se multiplicaram e não foram problematizados. No Projeto Político Pedagógico da escola na qual realizei o campo desta pesquisa, que tem o incentivo ao “protagonismo juvenil” como um de seus principais eixos, o termo também não é conceituado ou problematizado.

No *Currículo da Cidade de São Paulo*, outro documento oficial importante para a organização dos currículos escolares da cidade, o termo “protagonismo” surge cinco vezes no componente Língua Portuguesa, sendo que em uma dessas ocorrências vem acompanhado de “juvenil”. Mais uma vez há uma aproximação entre “autoria” e “protagonismo” e o termo não está totalmente definido.

No ciclo autoral, que interessa a esta pesquisa por incluir as turmas de 7º a 9º anos, o trabalho em Língua Portuguesa está orientado para o uso da língua e da linguagem, tendo as práticas de leitura e produção de textos (orais e escritos) como centrais.

A ideia de autoria traz consigo os pressupostos do protagonismo, da cidadania e da ação como necessidades latentes para o mundo complexo em que estamos imersos. O componente de Língua Portuguesa, nesse ciclo, vale-se da perspectiva dialógica para ratificar a concepção de que é por meio da linguagem que interagimos com outros sujeitos e com as diversas áreas do conhecimento e, nesse processo de interação, deixamos marcas subjetivas. Aliás, é em decorrência delas que nos constituímos também como autores. Na escola, não deve ser diferente. (SME, 2017, p. 143, grifos meus)

Neste documento, entretanto, o protagonismo também está associado ao professor, chamado de “ator educativo”, reforçando sua ligação com o conceito de “ator social” que Souza aponta em sua tese e sobre o qual falamos neste capítulo.

*Professores são protagonistas do currículo: O professor é o *sujeito principal* para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto, os educadores precisam *reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo*, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo. Compreendendo a importância desse envolvimento, o Currículo da Cidade foi construído com a colaboração dos professores da Rede Municipal de Ensino, que participaram do processo enviando propostas ou integrando os Grupos de Trabalho. Tal engajamento buscou, ainda, *valorizar o protagonismo dos atores educativos* frente ao desafio de tornar significativo o currículo praticado na escola. (idem, p. 20, grifos meus)*

Em sua parte comum, o Currículo da Cidade afirma que o Ciclo Autoral destina-se aos adolescentes e tem como objetivo ampliar os saberes dos estudantes de forma a

permitir que compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicitem as suas contradições e indiquem possibilidades de superação (SME, 2017, p. 44). Uma das estratégias sugeridas para a consecução deste objetivo é o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), que permite aos estudantes “reconhecer diferenças e *participar efetivamente na construção de decisões e propostas visando à transformação social e à construção de um mundo melhor*” (idem, p. 45, grifo meu).

Em seguida, o documento completa que a abordagem pedagógica do TCA tem como características:

- Incentivar o **papel ativo dos estudantes no currículo**, de forma a desenvolver sua autonomia, criticidade, iniciativa, liberdade e compromisso;
- Fomentar a **investigação, leitura e problematização do mundo real**, a partir de pesquisas que envolvam diferentes vozes e visões, oferecendo várias possibilidades de apropriação, criação, divulgação e sistematização de saberes;
- Transformar professores e estudantes em produtores de conhecimento, criando oportunidades para que elaborem propostas e **realizem intervenções sociais** para melhorar o meio em que vivem. (SME, 2017, p. 45, grifo dos elaboradores)

Ao final da mesma página, o documento nomeia essa prática de “protagonismo juvenil”, enfatizando o desejo de os estudantes se envolverem em projetos voltados à solução de problemas reais. Com esta sugestão, o Currículo mostra sua adesão à concepção de “protagonismo juvenil” do pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, apesar de o autor não aparecer entre as referências teóricas do documento.

2.3. O significado de protagonismo juvenil para esta pesquisa

Em sua dissertação sobre os sentidos da participação e das experiências escolares de adolescentes dos últimos anos do Ensino Fundamental⁶⁰, Matheus Boucault de Pasquali entende que a participação se coloca como um importante critério

⁶⁰ Seu alvo são estudantes integrantes da CPA (Comissão Própria de Avaliação), um mecanismo institucional de avaliação participativa das escolas municipais de Campinas implantadas no ano de 2008.

na caracterização do sujeito em seu processo de transição da condição de heteronomia da infância para uma posição de maior autonomia da vida adulta, no momento em que passa a assumir novas responsabilidades nos grupos e instituições dos quais faz parte, compondo práticas e influenciando na organização do espaço social. (PASQUALI, 2014, p. 11)

O pesquisador parte do conceito de adolescência como primeiro momento da juventude no qual a participação se constituiria como um elemento significativo em seus processos de construção identitária em busca de cada vez mais autonomia e afirmação de suas identidades juvenis (2014, p. 14-15). Além disso, entende que a escola é uma instituição que permanece como espaço de socialização para os adolescentes. Ainda que não seja o único, “é referência importante na construção da experiência juvenil, onde se vive parte significativa das intensas transformações relacionadas a este momento da vida.” (idem, p. 17).

Cito o trabalho de Pasquali para retomar o motivo que me levou a adotar o conceito de protagonismo juvenil nesta dissertação. Conforme informei na abertura deste capítulo, convidei estudantes de Fundamental 2 para atuarem como monitores em Sala de Leitura – prática usual em algumas escolas da Diretoria Regional onde trabalhava naquele momento. O objetivo era auxiliar estudantes de Fundamental 1 na leitura e indicar livros. Estas funções, mesmo que aparentemente “pequenas”, possibilitaram aos adolescentes experienciar a autonomia – que, como aponta Pasquali, é condição fundamental para saída da infância. Pouco tempo depois os estudantes-monitores demandaram maiores responsabilidades, apresentando e concretizando ideias e sugestões: uma decoração relacionada a alguma data comemorativa, organização e catalogação do acervo, empréstimo de livros, etc.

Ao acolher esta demanda por maior participação, pude notar que estes adolescentes se reaproximaram da leitura. É esta *participação dentro do espaço escolar* que defino como protagonismo juvenil. Logo, “protagonismo juvenil”, nesta pesquisa, não adquire os sentidos construídos pela ideologia neoliberal que apresentei e critiquei ao longo deste capítulo. O protagonismo é aqui aproveitado como tentativa de reaproximar os adolescentes das práticas de leitura, não como forma de responsabilizá-los por identificar os problemas de sua comunidade e construir decisões e propostas visando à transformação social e à construção de um mundo melhor, conforme discutido no tópico anterior. A escola é o *lócus* privilegiado por ser um dos primeiros espaços

Para Pasquali as comissões se mostraram interessantes para um trabalho empírico acerca da participação dos estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental (2014, p. 45).

públicos de socialização de crianças e adolescentes, de formação de suas identidades e a instituição que tem como missão ensinar e promover a leitura.

3. CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO CONCEITO DE LEITURA E DA QUESTÃO DO PRAZER E DO GOSTO PELA LEITURA

Por que ler é importante? Por que a leitura não é uma atividade anódina, um lazer como outro qualquer? Por que a escassa prática da leitura em certas regiões, em certos bairros, ainda que não chegue ao iletrismo contribui para torná-los frágeis? E no sentido inverso: de que maneira a leitura pode se tornar um componente de afirmação pessoal e de desenvolvimento para um bairro, uma região ou um país? De várias maneiras, por diversos ângulos, em diferentes registros. É justamente essa pluralidade de registros que me parece importante. A verdadeira democratização da leitura é poder ter acesso, se desejarmos, à totalidade da experiência da leitura, em seus diferentes registros.
(PETIT, 2008, p. 60-61)

3.1. A leitura entre a plena potência do texto e a liberdade absoluta do leitor

No livro *O que é leitura?* Maria Helena Martins, assumindo a obra de Paulo Freire como uma de suas referências, explica que aprendemos a ler vivendo e a partir do nosso contexto pessoal. Por isso mesmo, temos que valorizá-lo para poder ir além dele. Segundo ela,

(...) o conhecimento da língua não é suficiente para a leitura se efetivar. Na verdade o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante.

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até de modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura. (1990, p. 17)

Já o verbete escrito por Delaine Cafiero Bicalho para o *Glossário Ceale de Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*⁶¹, afirma que a leitura hoje é vista como uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. Ela não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica.

⁶¹ Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. Organizado por Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val e Maria das Graças de Castro Bregunci, o referido glossário é online e está disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>.

No processo de leitura, à medida que informações de um texto vão sendo decodificadas e o leitor consegue estabelecer relações entre essas informações e os seus conhecimentos prévios, unidades de sentido vão sendo construídas. Ou seja, a compreensão se processa. Ao compreender o texto, o leitor é capaz de apreciar o que ele diz, é capaz de se posicionar, é capaz de realizar a crítica ao que é dito. (BICALHO, 2014)

Bicalho continua sua definição elucidando que a leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social:

Como atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais (como perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras) e utilizam estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seus conhecimentos de mundo. (idem)⁶²

No mesmo glossário, quando define “Leitura Literária”, Graça Paulino lança mão do prazer e do gosto:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. (2014)

Na BNCC, o Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, e traz exemplos de múltiplos objetivos de leitura: os estudantes podem ler com o objetivo de fruição estética de textos e obras literárias; para pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (2018, p. 71). Tal qual Martins, neste documento, a leitura é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito “não somente ao texto escrito, mas também a

⁶² Em texto publicado na *Revista Observatório Itaú Cultural*, Néstor García Canclini pondera que ler não é mais somente entender palavras e frases: “É também saber usar ícones de navegação, barras de espaços, abas, menus, hiperlinks, funções de busca de texto, imagens e músicas, mapas de sites. O texto eletrônico é um hipertexto. A interação pode ser com um ambiente autoral, ou seja, um conteúdo determinado por uma empresa, uma instituição ou um indivíduo somente para obter informação ou comprar algo, e também pode consistir em interagir, modificando o conteúdo, comunicando algo que não foi pré-determinado, como acontece em e-mails, blogs ou fóruns. O leitor chega a ser autor, o consumidor produz. Já sabemos que quando se avalia esse sentido amplo das competências leitoras, são os jovens, adolescentes e, inclusive, as crianças que obtêm os melhores resultados.” (2014, p. 172)

imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (2018, p. 72).

Preocupada inicialmente com a demanda cognitiva das atividades de leitura, a BNCC incentiva o incremento progressivo desta atividade durante os anos da Educação Básica visando a “ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura” (2018, p. 75). A atenção para a leitura de textos literários surge no âmbito do campo artístico-literário, que objetiva possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. O documento segue, dizendo que

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o *desenvolvimento da fruição*, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, *é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor*, ou seja, *de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura*. (BNCC, 2018, p. 138, grifos meus)

Para a BNCC, portanto, a formação de leitores-fruidores é condição para a dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora da literatura, e este leitor-fruidor é definido como um sujeito capaz de se implicar na leitura dos textos, ou seja, de se envolver com o que lê. No meu entendimento, *fruir*, neste documento, adquire, para além dos sentidos que conhecemos associados ao “gosto” e ao “prazer”, o sentido de envolvimento.

A antropóloga francesa Michèle Petit diz, em umas das conferências presentes na obra *Os jovens e a leitura*, que o leitor não é passivo: ele opera um *trabalho* produtivo sobre o texto, ele o reescreve, altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Logo, ele se implica no texto. Petit explica ainda que o leitor em contato com o texto também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo (2008, p. 28-29).

Em tese dedicada à fruição literária, Maria Silvia Pires Oberg afirma que a literatura é uma forma cultural diferenciada e única; é compreensão, indagação,

reflexão, construção e desconstrução de significados, que *exige atuações específicas por parte do leitor na sua apropriação.*

[...] a fruição literária constitui-se como um modo específico de significação e, portanto, como uma categoria de sentido. Como elemento essencial da experiência estética vinculada à literatura, a fruição literária apresenta um caráter de gratuidade, não funcional, que implica afetos, imaginação, sentidos e também intelecto; *não é um fenômeno de ordem apenas sensível, nem apenas intelectual, caracterizando-se como ato cognitivo complexo e contrapondo-se, assim, às noções que comumente a identificam como mero ato sensorial, hedonista e esvaziado de sua complexidade.* A fruição literária, portanto, não é linear, mas difusa, reticular e nunca alinhada apenas ao pensamento lógico ou à razão prática. *Tal complexidade apresenta demandas em relação à disponibilidade, ao ritmo e à sensibilidade do leitor,* que nem sempre podem estar em sintonia com a instantaneidade do tempo cultural acelerado. (2007, p. 7-8, grifos meus)

Se a literatura exige atuações específicas por parte do leitor, torna-se difícil aos leitores não se implicarem no texto. Sendo assim, o conceito de fruição que Oberg traz em sua tese não poderia não corroborar sua visão sobre leitura de literatura: a fruição é um ato complexo que apresenta demandas ao leitor. Se este leitor não se enreda no texto literário, não há fruição possível. A BNCC, desta maneira, parece compartilhar do pensamento da pesquisadora.

O documento finaliza sua apreciação com relação ao campo artístico-literário, destacando sua relevância para o exercício da empatia e do diálogo,

[...] tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BNCC, 2018, p. 139)

No que tange especificamente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que está em jogo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens o acesso às manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e crítica. “Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica” (2018, p. 157).

Acredito ser interessante destacar que na grade do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da BNCC são objetos de conhecimento curricular em Leitura/Escuta os protocolos de leitura, decodificação/fluência de leitura, formação de leitor, apreciação estética/estilo, estratégia de leitura, compreensão, mostrando o papel importante que os

primeiros professores têm na formação dos estudantes enquanto leitores. Um adolescente que experienciou uma quebra no aprendizado nessa fase tem mais chances de não travar qualquer relação com a leitura ou apreciá-la enquanto fruição estética. A palavra escrita pode repelir. Tal situação me remete ao episódio do livro *Admirável Mundo Novo* comentado por Carlos Eduardo de Oliveira Klebis em seu texto para a coletânea *Leitura na Escola*, organizada por Ezequiel Theodoro da Silva (2008). Klebis lembra a experiência que duas castas diferentes tinham com os livros e a leitura: a casta dominante tem um contato absolutamente encantador e a casta dominada, contato traumático. Por meio deste episódio, o autor faz uma analogia com as práticas escolares em torno da leitura na escola pública brasileira (agradáveis e envolventes x dolorosas e traumáticas). Dados colhidos pelas pesquisas *Retratos da Leitura no Brasil* e o trabalho de Oliveira (2013) revelam que tais práticas escolares também podem ser traumáticas para os estudantes de escolas particulares⁶³.

Explorando um pouco mais este assunto e voltando também ao envolvimento do leitor com a leitura, Martins traz a psicanálise para somar ao campo de conhecimento da educação, ressaltando que esta enfatiza que tudo quanto de fato impressionou a nossa mente jamais é esquecido, mesmo que permaneça muito tempo na obscuridade do inconsciente. Tal constatação evidencia

[...] a importância da memória tanto para a vida quanto para a leitura. Principalmente a da palavra escrita – daí a valorização do saber ler e escrever –, já que se trata de um signo arbitrário, não disponível na natureza, criado como instrumento de comunicação, registro das relações humanas, das ações e aspirações dos homens; transformado com frequência em instrumento de poder pelos dominadores, mas que pode também vir a ser a liberação dos dominados. (1990, p. 19)

Ao comentar o caso de uma mulher, moradora da zona rural, analfabeta, que disse em uma entrevista que quando compreendia algo, logo esquecia, Martins afirma que da mesma forma que a memória é uma grande aliada do leitor, o *esquecimento* pode atuar como um mecanismo de defesa, justamente para livrá-lo de assumir alguns riscos:

Assim como a aprendizagem em geral e da leitura em particular significa uma conquista de autonomia, permite a ampliação dos horizontes, *implica igualmente um comprometimento, acarreta alguns riscos*. Estes últimos, em geral, estabelecem a desconfiança. Inconscientemente aquela leitora talvez ache melhor nem entender (ler), porque isso significaria para ela novas exigências, ruptura com a passividade, enfrentamento de uma situação, podendo causar-lhe maiores frustrações em face da realidade. E esta, possivelmente, ela considere imutável ou cujas perspectivas de modificação

⁶³ Citando a obra da francesa Annie Rouxel, Gabriela Rodella de Oliveira destaca que para a pesquisadora a obrigação escolar da leitura é percebida pelos jovens como causadora de “feridas” e leva-os a conjugar o verbo *ler* juntamente com o verbo *dever* (2013, p. 51).

estariam, a seu ver, muito além de seu alcance pessoal ou de seu grupo social. (idem, p. 20, grifos meus).

Assim, esquecer pode bloquear a compreensão do mundo, mas também ser um alibi para a passividade, para a aceitação da realidade, uma vez que mudá-la exigiria a ação do ser humano no mundo. A partir do momento que se toma consciência da realidade na qual se vive não se pode mais ignorá-la. É preciso fazer algo para que ela mude. Ler, então, é algo que exige um posicionamento político e uma opção do leitor.

Toda leitura, quando é pensada, refletida, pode gerar um movimento, ou seja: o movimento é causado pela leitura, pelo ato de ler (...) Quando lemos, percorremos caminhos e áreas, nos movimentamos por espaços, assumimos um caminhar acompanhando as palavras do texto, podemos concordar, discordar, discutir, podemos somente senti-las e deixar que penetrem em nós ou podemos rejeitá-las, mas, qualquer que seja o nosso posicionamento, estaremos caminhando, movimentando-nos. (CARVALHO In: SILVA, 2008, p. 56-57)

Petit também usa da psicanálise ao explicar que sua experiência com a leitura ensinou que o que determina em grande medida a vida dos seres humanos é o peso das palavras ou o peso de sua ausência:

Por isso aproveitei esta oportunidade de trabalhar com a leitura e a relação com os livros, tendo em mente que seria uma vereda privilegiada para analisar em que medida, e de que modo, ao reorganizar um universo simbólico, um universo linguístico, ao reencontrar um pouco de jogo no uso da língua, poderíamos nos abrir para outros deslocamentos. (2008, p. 53)

Representante da chamada História Cultural, Roger Chartier privilegia o estudo de linguagens, práticas e representações, sempre buscando relações entre as formas simbólicas e o mundo social. Para isso, busca dialogar com disciplinas vizinhas, principalmente a antropologia, a sociologia e a crítica literária, e se distancia das perspectivas estruturalistas e semióticas, que consideram textos como objetos autônomos e o funcionamento da linguagem como algo automático (REVISTA OBSERVATÓRIO ITAÚ CULTURAL, 2014, p. 19). Segundo o historiador,

[...] o que importa são as maneiras singulares pelas quais leitores, espectadores e ouvintes atribuem sentido aos textos e deles se apropriam. Isso depende de diversos fatores, como os suportes físicos de veiculação dos textos, os mecanismos de circulação, as competências e as categorias socioculturais acionadas pelo público durante a leitura – considerada, portanto, como um processo polifônico, contextual e criativo. (idem, ibidem, grifos meus)

Em seu prefácio à obra *O direito de ler e escrever*, de Sílvia Castrillón, o escritor Bartolomeu Campos de Queirós afirma que não há escola comprometida com as

mudanças se a leitura não for compreendida “como o horizonte para o conhecimento, como porta para a compreensão dos fazeres da humanidade e suas novas proposições” (2011, p. 9). Em uma de suas conferências, Castrillón apresenta um projeto político que parte da convicção de que ler e escrever são direitos dos cidadãos. E completa,

Historicamente a leitura tem sido um instrumento de poder e de exclusão social: primeiro nas mãos da Igreja, que garantia para si, por meio do controle dos textos sagrados, o controle da palavra divina; em seguida, pelos governos aristocráticos e pelos poderes políticos e, atualmente, por interesses econômicos que dela tentam se beneficiar. (2011, p. 16)

De forma semelhante pensa Candido no que tange à literatura, considerada por ele uma necessidade universal que precisa ser satisfeita “e cuja satisfação constitui um direito” (2011, p. 177). Castrillón entende que a leitura não é um luxo, nem uma obrigação; é um direito de todos e, além disso, permite o exercício da democracia. Podemos aproximar tal posicionamento ao de Martins que diz ser importante começarmos a ver a leitura como uma prática libertadora e possível de ser usufruída por todos, não apenas pelos privilegiados (1990, p. 34-35).

Michèle Petit, citada em muitos momentos nesta dissertação, tem se dedicado a estudar as relações dos jovens com a leitura, sobretudo de populações marginalizadas, moradores da periferia de grandes cidades francesas. Em suas obras, ela apresenta toda a multiplicidade de significados que a leitura pode ter para os leitores, independente das tentativas de coerção e adestramento exercidas ao longo do tempo: “No início, a leitura foi um exercício prescrito, coercitivo, para submeter, controlar à distância, ensinar a se adequar a modelos, inculcar ‘identidades’ coletivas, religiosas ou nacionais.” (2008, p. 18).

Leitora de Chartier, a antropóloga traz à baila as duas vertentes da leitura discutidas pelo historiador: uma marcada pelo grande poder atribuído ao texto escrito e a outra pela liberdade do leitor. Poder absoluto da palavra escrita x irredutível liberdade do leitor, e conclui: “Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado.” (idem, p. 26). Por essa razão, sempre se temeu o acesso direto ao livro e a solidão do leitor diante do texto⁶⁴.

⁶⁴ Em entrevista concedida à *Revista Observatório Itaú Cultural*, Chartier explica as duas vertentes de leitura, acima expostas por Petit, e o que entende por apropriação: “Foi para transpor o perigo da oposição radical entre a plena potência do texto e a liberdade absoluta do leitor que eu me propus a pensar e analisar, em suas historicidade e sociologia próprias, as articulações entre as restrições transgredidas e as liberdades delimitadas que caracterizam toda apropriação. Estamos diante dos dois sentidos da palavra: apropriação como monopólio e exclusão (esse é o sentido que Foucault lhe imputa em *A Ordem do*

Petit continua, dizendo que na França, no tocante à preocupação com a juventude, alguns sentiam saudades de uma leitura que permitisse enquadrar, moldar, dominar os jovens. Saudades de uma leitura inclinada à primeira vertente: aquela marcada pelo grande poder atribuído aos textos escritos. Segundo ela, esse tipo de nostalgia não é recente:

No final do século XVIII, segundo os historiadores [Chartier seria um deles], produziu-se uma das revoluções da leitura, atribuída à multiplicação dos livros e dos jornais publicados, e à redução dos preços. Nas cidades da Europa, um número cada vez maior de pessoas se apropriou desses novos impressos e os leu sem controle e com desenvoltura. (PETIT, 2008, p. 44)

Em toda sua obra a antropóloga chama atenção para os “perigos” que a leitura sem controle pode significar para aqueles que estão no poder, daí as inúmeras tentativas de se tolher a “irredutível liberdade do leitor”. Para Petit, a difusão da leitura torna as alianças mais fluidas, tanto as familiares e as comunitárias, como as políticas e religiosas. E muitas das resistências à difusão da leitura parecem provir do medo desse desprendimento (2008, p. 46). A preocupação de políticos e intelectuais franceses com relação aos jovens, sobretudo os que vivem nas periferias das cidades, é a de que não partilhem do “patrimônio comum”, da antologia de valores, de referências que, como uma rede de palavras, deveria manter unidos aqueles que compõem uma sociedade. É esta juventude periférica e marginalizada, composta principalmente por filhos de imigrantes, que a mídia coloca regularmente em cena, associada ao aumento da violência, à delinquência e ao tráfico de drogas.

Segundo esses políticos e intelectuais, caberia então aos professores, aos bibliotecários, introduzir esses jovens marginalizados em uma espécie de rito de passagem, obrigando-os a pertencer, através do ato de compartilhar os grandes textos. Encontramos nesses discursos a crença antiga de que os textos escritos poderiam modelar aqueles que os decifram, e que certos textos considerados fundadores, poderiam imprimir-se neles como se fossem páginas em branco, até que os leitores se assemelhassem pouco a pouco ao que ingerem. Vejam que estamos na primeira vertente da leitura [a do poder atribuído ao texto]. (PETIT, 2008, p. 46)

Com esta observação, a antropóloga parece criticar a leitura de um conjunto de “grandes obras”, formadoras do imaginário de uma nação, como uma tentativa de “moldar” o leitor, inseri-lo numa ordem social e cultural por meio do compartilhamento de valores e referências pertencentes a uma determinada classe social, no caso as elites. Esse controle da liberdade de interpretação do texto pelo leitor, principalmente daquele

Discurso (1971); e apropriação como interpretação, como uso, como uma forma de ‘lidar com’ (no sentido de Paul Ricoeur ou do próprio Michel de Certeau).” (2014, p. 36-37)

marginalizado socialmente, funcionaria como uma forma de garantir a coesão social e o *status quo*.

Petit sinaliza que, para os leitores jovens, ler pode significar a oportunidade de encontrar um tempo para si mesmo, de forma clandestina ou discreta, tempo de imaginar outras possibilidades e reforçar o espírito crítico.

De obter uma certa distância, um certo ‘jogo’ em relação aos modos de pensar e viver de seus próximos. Poder conjugar suas relações de inclusão quando se encontram entre duas culturas, em vez de travar uma batalha em seu coração. Em termos mais gerais, é um atalho que leva à elaboração de uma identidade singular, aberta, em movimento, evitando que se precipitem nos modelos preestabelecidos de identidade que asseguram seu pertencimento integral a um grupo, uma seita, uma etnia. (2008, p. 56-57)

E põe em xeque os discursos que dizem que os jovens não leem, uma vez que em suas pesquisas pela França não foi isso que ouviu de entrevistados de diversas classes sociais.

De minha parte, observo que se a proporção de leitores assíduos diminuiu, a juventude continua sendo, ao menos na França, o período da vida em que a atividade de leitura é mais intensa. E para além das grandes pesquisas estatísticas, ao escutarmos esses jovens falarem, compreendemos que a leitura de livros tem para eles algumas vantagens específicas que a distingue de outras formas de lazer. Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. (2008, p. 19)

Martins e Petit compartilham do pensamento de que a pobreza, seja ela material, afetiva ou do ponto de vista das relações, pode constituir uma grande barreira ao ato de ler e impedir o acesso aos chamados bens culturais.

Quando desde cedo, veem-se carentes de convívio humano ou com relações sociais restritas, quando suas condições de sobrevivência material e cultural são precárias, restando também suas expectativas, as pessoas tendem a ter sua aptidão para ler igualmente constrangida. Não que sejam incapazes (salvo pessoas com graves distúrbios de caráter patológico). A questão está mais ligada às condições de vida, a nível pessoal e social.” (MARTINS, 1990, p. 18).

A pobreza material é temível porque priva a pessoa não apenas dos bens de consumo que tornam a vida menos dura, mais fácil, mais agradável; não apenas dos meios de proteger a própria intimidade; mas também dos bens culturais que conferem dignidade, compreensão de si mesmo e do mundo, poesia; e priva ainda das trocas que são realizadas em torno desses bens. A pobreza impede de participar em uma sociedade, de estar ligado ao mundo através do que produziram aqueles que o integram: esses objetos culturais que circulam e desembocam em outros círculos diferentes do parentesco ou do bairro, que são o espaço do íntimo e do que se compartilha para além das fronteiras do espaço familiar. E para se pensar, se definir, muitas vezes, só

resta aos pobres se ligar a uma comunidade mítica ou a um território, mesmo que seja um pedaço de calçada. (PETIT, 2008, p. 43-44)

Canclini questiona, em texto já citado anteriormente, a forma de pensar na história da cultura como substituição de umas tecnologias por outras, ao invés de se perguntar sobre sua coexistência. Critica a maioria das pesquisas sobre consumo cultural, incluindo *Retratos da Leitura no Brasil*, que privilegia a leitura em papel e tenta avaliá-la medindo o número de livros, revistas e jornais que cada pessoa leu por semana, por mês ou por ano, e desconsidera as práticas de leitura exercida em meios digitais (e-mails, busca de informações e estudo, redes sociais, etc.), mantendo a hipótese que atribui a queda da leitura (de livros) às tecnologias de informação e comunicação (2014, p. 170). Mais adiante, completa: “Não podemos nos limitar a desenhar enquetes com as perguntas que interessam aos editores, livreiros e a quem se formou lendo livros.” (idem, p. 172).

Nesta dissertação não compartilho da perspectiva de que as tecnologias de informação e comunicação sejam responsáveis pela queda nos índices da leitura de livros. Mesmo aceitando a crítica de Canclini, privilegio nesta pesquisa a *leitura de livros* por levar em consideração as informações da série de pesquisas *Retratos da Leitura no Brasil*, realizadas entre 2001 e 2015, as quais entendem serem leitores aqueles que leram no suporte livro, ainda que a última edição (2015) tenha trazido dados sobre a leitura de livros digitais ou em meios digitais.

Também privilegio a *leitura de livros* e não de outros materiais ou em outros suportes por estar convencida, tal qual Petit

de que *a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas*. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania. (2008, p. 19, grifos meus)

Além disso, acredito ser importante sinalizar que durante muito tempo as camadas mais baixas foram apartadas do contato com o objeto livro, ficando sua circulação restrita às elites e membros do clero. Como observa Chartier, o livro “indicava autoridade, uma autoridade que decorria, até na esfera política, do saber que ele carregava” (1998, p. 84). Ainda segundo o historiador, o formato livro resistirá à passagem para o texto eletrônico (idem, p. 88).

3.2. A construção do discurso sobre o gosto e o prazer pela leitura

Retomando afirmação de João Luís Ceccantini que consta no Capítulo 1 desta dissertação, na qual diz que a escola não tem sabido encontrar soluções convincentes ao lidar com as questões ligadas aos jovens, particularmente no que diz respeito à leitura, o professor da UNESP mostra que o mesmo não se passa com relação à infância, em que se vão acumulando sucessos relevantes. E pergunta: como dar continuidade às conquistas obtidas junto às crianças, à medida que vão crescendo, de tal modo que continuem sendo leitores fiéis e motivados? (in: SANTOS et al., 2009, p. 220).

Petit diz que na França a proporção de leitores entre os jovens diminuiu, quando se poderia esperar que aumentasse devido à maior escolarização. De acordo com as pesquisas, a causa seria que aos livros, os jovens prefeririam o cinema ou a televisão, que identificam com a modernidade, a rapidez e a facilidade; ou prefeririam a música, o esporte, que são prazeres compartilhados (2008, p. 17) e, logo, propícios para a socialização em grupo⁶⁵.

Ainda segundo Petit, os discursos sobre a leitura em seu país se inverteram: se até os anos 1960, havia uma preocupação com os perigos que uma difusão descontrolada da leitura poderia causar (medo de perder o controle da interpretação do texto), mais recentemente todo mundo passou a se queixar de sua difusão insuficiente e lamentar a pouca leitura entre os jovens. Se para as gerações anteriores a leitura era um ato de resistência, para as gerações recentes há a imposição de uma visão utilitarista, restrita, de leitura: é preciso ler para melhorar o francês, para ter acesso ao conhecimento, para ter boas notas na escola.

Hoje em dia se tem a impressão de que é entre o ‘proibido’ e o ‘obrigatório’ que o gosto pela leitura deve se dar. Tanto no campo como na cidade, as crianças estão às voltas com ordens paradoxais: ‘devem gostar de ler’, ou em outras palavras, ‘devem desejar o que é obrigatório’. E alguns pais podem, por um lado, estimular seus filhos a ler, pois isso parece útil aos estudos, e ao mesmo tempo ficarem irritados ao surpreendê-los com um livro na mão. (PETIT, 2008, p. 123)

A antropóloga segue seu raciocínio apoiada em pesquisas que assim resumem a situação: “Quanto mais os alunos vão à escola, menos livros leem”. Na França, tal qual no Brasil, a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio contribui para criar um processo de rejeição à leitura, pois implica uma transformação profunda das normas

⁶⁵ Resultado semelhante trouxe o quadro da pesquisa de Mansutti et al. situado à página 46 desta dissertação.

de leitura, as quais exigem uma verdadeira “conversão mental” que desestabiliza a maioria dos alunos: “A partir desse momento, os estudantes devem tomar uma atitude distanciada em relação aos textos; uma atitude erudita, de decifração do sentido, rompendo com suas leituras pessoais anteriores” (PETIT, 2008, p. 124-125), em oposição a toda uma aproximação e identificação realizadas ao longo do Ensino Fundamental, incluindo a adoção de obras da literatura infantojuvenil⁶⁶.

Talvez o predomínio, no sistema de ensino francês, de um modelo de leitura entendida como ‘decodificação’ ou ‘decifração’ do texto iniba a emoção e impeça a identificação. Mas as queixas dos alunos são sensivelmente as mesmas em outros países (...) Sem dúvida, há também uma contradição irremediável entre a dimensão clandestina, rebelde, eminentemente íntima da leitura para si mesmo, e os exercícios realizados em classe, em um espaço transparente, sob o olhar dos outros. (PETIT, 2008, p. 125)

Em entrevista já mencionada neste capítulo, Chartier menciona que o papel da escola contemporânea não é apenas ensinar o aluno a ler, mas também suscitar nele o desejo ou a necessidade de leituras indispensáveis à sua formação enquanto cidadão, à sua relação com os outros e consigo mesmo. E completa:

[...] para que o professor possa introduzir seus alunos à literatura (e também à filosofia política ou às ciências sociais) ele mesmo precisa ser um leitor consciente da importância das obras do passado e do presente que, por sua complexidade, intensidade e qualidade de escrita levam a pensar – e a sonhar. É, portanto, na formação dos professores que deve ser assegurada a importância dos livros, antigos ou modernos, capazes de dar aos homens e mulheres um conhecimento melhor do mundo e da sociedade. (2014, p. 20)

Em Memorial escrito para sua dissertação, Fernanda Torresan Marcelino explica que suas maiores preocupações no início da carreira como professora não se reduziram ao tipo de proposta pedagógica das escolas nas quais trabalhou, nem mesmo à clientela por elas atendida:

Antes, essas estavam focalizadas na questão da importância da leitura dos textos literários e no modo como a leitura da literatura poderia ser feita por jovens e adolescentes, de modo que exercesse sobre eles uma atração por esse tipo de texto. Desejava formar leitores competentes, apaixonados por livros, especialmente os de ficção. Nessa época, esse era o meu leitor ideal: não aquele que lesse com entonação, ou se preocupasse com a análise refinada de textos. Antes, o jovem que visse a leitura da literatura não apenas como trabalho escolar, mas como uma necessidade cotidiana, afinal era preciso ler. Um leitor que buscasse nos textos significações, que produzisse interpretações diversas, de acordo com a sua sensibilidade — aqui residia a competência desejada nesse ato de leitura. (2003, p. 3)

⁶⁶ Sobre esta mudança no que tange às práticas de leitura na passagem do Fundamental 2 para o Ensino Médio, consultar a tese de OLIVEIRA (2013) e os trabalhos de Annie Rouxel (2013) e Max Butlen (2015).

Inicialmente atuando em um contexto social muito próximo ao meu, Marcelino entendeu que sua prática deveria apostar em apresentar “certos” e “bons” autores e obras da literatura brasileira e alguns clássicos da literatura infantojuvenil universal para os alunos que, assim, “estariam adquirindo uma visão crítica do mundo em que viviam e compreenderiam melhor o lugar que lhes reservava uma sociedade com distribuição de renda desigual, na qual os que detinham a cultura também detinham o poder econômico” (2003, p. 5).

A pesquisadora sinaliza que no final dos anos 1980 a preocupação com a “fruição”, o “gosto” e o “prazer” com a leitura já aparecia nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e circulavam nos Congressos de Leitura (COLE), organizados pela Associação de Leitura do Brasil⁶⁷. A sala de aula não poderia ficar para trás e parte dos estudantes utilizava, com certa frequência, a expressão “gosto” para a leitura, acompanhada, por vezes, de uma certa resistência em relação à leitura de literatura (MARCELINO, 2003, p. 11-12). Ainda de acordo com seu depoimento, Marcelino se incomodava com o fato de suas salas não mais aderirem à elaboração de atividades com os livros que selecionava: “Eu já ouvia com maior frequência a frase ‘não li porque não gostei’ ou ‘não leio porque não gosto’ ou ‘a professora tem que escolher um livro que a gente goste’” (idem, *ibidem*). Porém, enquanto professora, ela permanecia firme na ideia de que a escola era um lugar que poderia não apenas garantir muitos e diferentes livros para os alunos de modo a incentivar a prática ou hábito de leitura, “mas formar um certo gosto, sem se eximir do dever de apresentar certos e determinados autores e obras. A leitura de todo e qualquer texto viria como consequência.” (idem, p. 13).

Ao tratar de projeto interdisciplinar de leitura em escola na qual trabalhou, Marcelino comenta que o problema começava quando se falava o nome do livro que os alunos deveriam ler naquele mês:

Geralmente, as quintas e sextas séries não reclamavam da leitura, mas as sétimas e oitavas séries primavam pelo deboche. Alguns já diziam que não iam comprar o livro indicado e reclamavam muito do tipo de texto: tamanho do livro, gênero, linguagem, tema etc. Mesmo assim, a maioria dos alunos ‘se virava’ para ler, pois eles sabiam que iriam ser avaliados. Entretanto poucos gostavam dessa atividade.⁶⁸
(...)

⁶⁷ O Congresso de Leitura e Escrita – COLE foi concebido em 1978 por um grupo de docentes da Faculdade de Educação da Unicamp, inicialmente sob a coordenação do professor Ezequiel Theodoro da Silva. O evento, bienal, acontece há mais de 30 anos e em janeiro de 2021 realizará a sua 22ª edição.

⁶⁸ Julgo a reação dos adolescentes de 7ª e 8ª séries, hoje 8º e 9º anos, bem condizentes com o desejo de participação e de liberdade de escolha da idade.

Eu não encontrava resistência em nenhuma outra atividade que realizava como professora de Português [...] Então, por que tanta resistência no momento de ler um livro? (2003, p. 15-16)

A partir de então, a pesquisadora passou a observar que o discurso da “leitura prazerosa” na escola já estava fortemente presente nas falas tanto de adolescentes quanto de professores e ainda dos pais, que questionavam as indicações feitas, repetindo argumentos dos filhos quanto à chatice de alguns livros, ao seu deslocamento em relação à época atual. Tal situação lhe provocou inúmeros conflitos, sendo o maior deles o questionamento daquilo que ela entendia ser um direito e uma obrigação dela: o de propor/exigir leituras, indicando certos e “bons” livros. “Era verdade, entretanto, que de certo ponto em diante começara a me encontrar com a polêmica entre a ‘leitura de livre escolha’ e a ‘leitura obrigatória’, polêmica essa atravessada pela ideia da necessária gratuidade e prazer de ler na escola.” (idem, p. 16).

Tomando esta narrativa como pano de fundo, Marcelino localiza sua pesquisa em meio às discussões que se travaram no país, especialmente na década de 80, sobre a leitura da literatura, sua obrigatoriedade ou não, e em como se disseminou entre pais, alunos e professores o discurso em torno do “prazer de ler” ou “ler por prazer”, hoje tão arraigado na instituição escolar, em alguns discursos acadêmicos e oficiais e nas campanhas de promoção à leitura.

São questões que não nos colocam na discussão sobre que livros e autores indicar, as dificuldades e formas de enfrentá-las, a leitura obrigatória ou não na sala de aula. Antes, nos levaram a querer considerar o processo pelo qual um conjunto de forças atuou na construção de um ponto de vista que busca fixar a leitura da literatura como uma atividade que deve ser necessariamente prazerosa/gratuita para o aluno, elegendo, do amplo conjunto dos discursos relativos à leitura de literatura, alguns suportes que, de forma diversificada, foram endereçados, nos últimos vinte anos, à escola e aos professores. A busca se volta para os caminhos percorridos pelas ideias de um autor, ou de um grupo de pessoas, até se tornarem opinião de uma comunidade. (2003, p. 21)

Marcelino conta que neste momento um conjunto de situações permitiu alargar consideravelmente o campo de debates, tais como o surgimento de entidades e instituições de apoio à leitura, a promoção de seminários e congressos, a publicação de periódicos especializados, o desenvolvimento da pesquisa acadêmica no campo da leitura⁶⁹ e do mercado editorial do gênero infantojuvenil. No início dos anos 1980, as

⁶⁹ Marcelino tem como mais uma de suas fontes de pesquisa o catálogo de teses de doutorado de Norma Sandra de Almeida Ferreira – *Pesquisa em Leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995*, com o objetivo de verificar quais as teses e

discussões se fortaleciam em torno da então nomeada “crise da leitura”, crise que acontecia em diversos âmbitos: econômica, que atinge o poder de compra (inclusive de livros) e também reduz, para alguns setores da sociedade, a possibilidade de tempo para a leitura, também pela falta de livros e bibliotecas; pelo fracasso no desenvolvimento do hábito e do gosto de ler, etc. (2003, p. 22).

Falando especificamente sobre o crescimento das publicações especializadas, a pesquisadora destaca a revista *Leitura: Teoria e Prática*, publicada pela Associação de Leitura do Brasil – ALB, na qual encontramos um conjunto de textos que não apenas denunciam a situação da leitura no Brasil, vista por seus autores, como desfavorável, como também empreendem uma busca no sentido de lutar pela democratização do ensino e, principalmente, pelo direito de acesso aos livros e leitura por todos os brasileiros das mais diversas classes sociais (idem, ibidem). Outra publicação que ganhou destaque neste período foi o livro *O prazer do texto*, do francês Roland Barthes,

obra responsável por diversas discussões em torno do jogo que se estabelece entre leitor e texto e suas mais diferentes nuances. Em consequência dessas discussões, muitas das práticas escolares em torno da leitura de literatura foram postas em questão, juntamente com as ideias de ‘hábito da leitura’ e ‘prazer de ler’. Esse livro surge como obra marcante, ponto gerador de discussões sobre a leitura da literatura, inclusive em artigos publicados na Revista *Leitura: Teoria e Prática*, que tomamos como material de análise. (MARCELINO, 2003, p. 23-24)

A partir destas fontes de pesquisa, sua dissertação buscou mapear o crescente estabelecimento e fortalecimento da ideia da obrigatoriedade da leitura prazerosa no meio escolar e não mais a da obrigatoriedade da leitura (idem, p. 25). A isso, ela soma depoimentos de estudantes, pais, professores e bibliotecários para entender como esse discurso circula socialmente⁷⁰. Por meio deles, Marcelino pôde fazer as seguintes observações:

1. A leitura agradável permite a aquisição do hábito, do gosto e do prazer pela atividade. Pensa-se que porque a leitura é agradável, fácil, prazerosa, é também repetível, incorporável na vida cotidiana. O hábito da leitura é compreendido como consequência da vivência agradável desta prática, ou seja, quando se faz algo e essa experiência é agradável, prazerosa, é quase inevitável que ela se transforme em hábito.

dissertações de mestrado do mesmo período que tratavam da questão do prazer de ler e do hábito da leitura, e quais eram as vozes que ecoavam a favor de cada um desses discursos.

⁷⁰ Sobre a coleta de depoimentos, Marcelino informa: “Aos alunos perguntamos se liam a lista de livros solicitada pela escola, o que questionavam nessa lista, se liam outro tipo de literatura fora da escola e para que achavam que servia a leitura de literatura na escola. Com os professores das outras áreas lançamos questões a respeito do que pensavam sobre a leitura de literatura na escola, com um destaque especial para a incorporação dos termos hábito/gosto pela leitura. Tentávamos perceber qual a percepção que cada um tinha a respeito do uso desses termos no ambiente escolar.” (2003, p. 33)

2. Uma leitura é agradável quando o texto guarda uma proximidade com o cotidiano da criança.

3. No caso disto não acontecer, numa leitura direcionada, a explicação e a forma de abordagem do texto pelo professor podem reverter a situação. Estamos todos entre o hábito e o prazer de ler. (2003, p. 39)

O conjunto de depoimentos também revela a polêmica em torno da obrigatoriedade de leitura de certos autores/obras selecionados pela escola e do direito de escolha por parte dos alunos, bem como *ideias pouco claras* relacionadas ao desenvolvimento do hábito de ler, à formação do gosto, à leitura realizada de forma prazerosa (MARCELINO, 2003, p. 42). A pesquisadora cita um dos trabalhos de Magnani (2001) para mostrar que há entre os professores duas vertentes marcantes em relação à leitura de literatura na escola: a que defende que os alunos devem ler os bons textos (os “clássicos” ou com conteúdo que enfatiza a crítica social) e cabe ao professor indicá-los; e a que defende uma leitura quantitativa e liberta de juízos de valor sobre o texto. “É nesta paisagem que ganhou força a ideia do ‘ler por prazer’, ler sem ser obrigado e sem ser avaliado no interior da escola.” (idem, p. 43).

3.2.1. O prazer do texto, de Roland Barthes

Prazer/Fruição [gozo]: terminologicamente isto ainda vacila, tropeço, confundo-me. De toda maneira, haverá sempre uma margem de indecisão; a distinção não será origem de classificações seguras, o paradigma rangerá, o sentido será precário, revogável, reversível, o discurso será incompleto.
(BARTHES, 1987, p. 8)

Roland Barthes foi um escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo francês. Formado na Universidade de Paris em Letras Clássicas, em 1939, e Gramática e Filosofia, em 1943, fez parte da escola estruturalista, influenciado pelo linguista Ferdinand de Saussure. Barthes recebeu reconhecimento profissional depois que seus livros tiveram sucesso de vendas, especialmente a partir da década de 70. Em *O prazer do texto*, lançado na França em 1973, sua maior influência foi a psicanálise, por meio da leitura realizada por Jacques Lacan.

Composto por fragmentos, quase como um bloco de anotações, as teses de *O prazer do texto*, segundo o artigo “O insustentável prazer do texto”, de Joaquim Brasil

Fontes Junior⁷¹, “causam impacto, escandalizam um pouco e deslumbram bastante” (1999, p. 76). Fontes Junior ainda mostra que Barthes propõe um debate político e ideológico, que questiona universos de valores, opondo correntes de esquerda e direita (1999, p. 77). Sobre sua estrutura, ele diz:

O Prazer do Texto é uma coleção de aforismos: texto estilhaçado, fragmentado, oferecendo-se à leitura distraída, que pode escolher múltiplas portas para nele entrar. (O texto ‘caça’ o leitor, diria Barthes, insistindo na metáfora sexual.) As dificuldades surgem quando tentamos, como costumávamos fazer na escola, ‘resumir suas ideias principais’. Pois não se trata de um saber já constituído, mas de um conhecimento que se busca, junto com o leitor. (idem, p. 82)

A propósito desta citação, gostaria de fazer uso da minha leitura do livro para uma digressão. Este texto de Barthes me causou bastante desconforto, pois não conseguia realizar meu propósito de estudo adequadamente, ou seja, interpretar o texto. *O prazer do texto* não é uma obra que possa ser lida sem contexto – pelo menos para mim, que não sou da área de Letras/Linguística. É preciso acessar as discussões, textos, práticas e representações de leitura e literatura, além das questões políticas, em voga na França à época de seu lançamento. Sem esse contexto, a leitura fica pela metade, e até enfadonha. Mesmo que Barthes diga que a fruição – na verdade o gozo – possa ser enfadonho, não acho interessante que seja incompreensível ao leitor de hoje.

Certa vez, em aula, o professor Joaquim, autor do artigo citado acima e professor da Unicamp, disse que o prazer estaria ancorado na cultura. Esta afirmação fez todo o sentido para mim ao pensar na minha prática enquanto professora, e enquanto professora de Sala de Leitura em particular, principalmente no que tange ao ensino de Literatura no Ensino Médio. Não acho possível aos jovens “sentirem prazer” com alguns clássicos da Literatura Brasileira sem mediá-los e ancorá-los, localizá-los, em uma cultura. Logo, apresentar o momento histórico, social e cultural no qual aquele texto surgiu pode ajudar na compreensão e tornar o texto “prazeroso”. E “prazer”, aqui, adquire o sentido de compreensão. Sei que o que estou dizendo é bastante controverso e até avesso a uma corrente de pensamento contrária a trazer para o texto elementos extratextuais. Mas gostaria de lembrar que enquanto mediadora estes elementos podem fazer a diferença para ganhar o jovem para a leitura. Trago, então, um episódio profissional para ilustrar essa fala.

⁷¹ Considero como referência para este capítulo a versão do artigo “O insustentável prazer do texto” que está publicado no livro *As obrigatórias metáforas*. São Paulo: Iluminuras, 1999. Originalmente, o artigo foi publicado na revista *Leitura: Teoria e Prática*. Ano 6, jun. 1987, n. 9, A.L.B.

Em uma turma de 3º ano do Ensino Médio chegamos ao momento de apresentar aos jovens a obra de Mário de Andrade. No caso, o livro que comentaríamos naquele dia seria *Macunaíma*, o herói sem nenhum caráter, que muito atormentou minha vida de estudante – e a de muitos – prestes a prestar vestibular. Cheguei até meu colega de Língua Portuguesa, com quem dividia as aulas, e solicitei que apresentasse o livro porque caso eu tivesse que fazê-lo, espantaria os estudantes, tamanha a minha raiva daquela leitura. Levei trechos do filme de mesmo nome, dirigido por Joaquim Pedro de Andrade, o qual também não compreendi, e deixei meu colega realizar a mediação. Os estudantes adoraram e alguns até foram ao livro e também ao filme. Eu também adorei a mediação e ali pude me reconciliar com um texto antes odiado porque não compreendido. Finalizo o relato deste episódio com a fala de um ex-colega de estudos, ex-aluno do músico e professor Hans-Joachim Koellreuter, de quem ouviu em aula que “gostar é reconhecer”. Eu modificaria para gostar é compreender. Toda essa digressão serve para dizer que graças à aula e artigo do professor Joaquim e à dissertação de Marcelino, pude voltar ao texto de Barthes e acessar mais camadas de sentido.

Retomando *O prazer do texto*, Marcelino destaca que a tradução do livro para o português optou por “fruição” para traduzir *jouissance* ao invés de “gozo”, distanciando-se do sentido de prazer físico. No entanto, há outras expressões no texto que lançam mão do sentido de prazer físico: “um texto frígido”, “saúde”, “desejo”, “seio da loucura”, “sedução”, etc. (2003, p. 47). Levando a questão da tradução em conta, irei mencionar “gozo” entre parênteses sempre que usar “fruição”.

Logo nas primeiras páginas Barthes pergunta se escrever no prazer assegura a ele, escritor, o prazer de seu leitor. Ele mesmo responde:

De modo algum. Esse leitor, é mister que eu o procure (que eu o ‘druge’), sem saber onde ele está. Um espaço de fruição [gozo] fica então criado. Não é a ‘pessoa’ do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo. (1987, p. 9)

E continua:

Se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau. Não há quadro de honra, não há crítica, pois esta implica sempre um objetivo tático, um uso social e muitas vezes uma cobertura imaginária. Não posso dosar, imaginar que o texto seja perfectível, que está pronto a entrar num jogo de predicados normativos: é demasiado isto, não é bastante aquilo; o texto (o mesmo sucede com a voz que canta) só pode me arrancar este juízo, de modo algum adjetivo: é isso! E mais ainda: é isso para mim! Este ‘para mim’ não é nem subjetivo, nem existencial, mas nietzschiano (‘no fundo, é sempre a mesma questão: O que é que é para mim?...’). (idem, p. 20-21)

Para o autor, o prazer se estabelece no espaço entre o texto e o leitor, neste jogo no qual escritor e leitor participam e cujo controle não está no poder de nenhum deles. Sendo assim, Barthes entende que, ao julgar um texto segundo o prazer, não faz sentido o uso de adjetivos, ou seja, uma apreciação estética. O que Barthes critica aqui é a própria existência da crítica literária, que torna o juízo individual orientação para o gosto do público, separando os textos em “bons” e “maus”. “O prazer é pessoal, intransferível. O prazer não é algo simples, pois não é um elemento do texto. Os textos não trazem, imbuídos em si, as sensações prazerosas. Essas são estabelecidas no momento da leitura”, pondera Marcelino (2003, p. 48).

Barthes prossegue seu raciocínio, diferenciando texto de prazer e texto de fruição (gozo):

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição [gozo]: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (1987, p. 21-22)

Os textos que provocam prazer seriam então aqueles ancorados na cultura, ligados a uma determinada prática de leitura, vista pelo autor como confortável (o prazer então seria burguês?). Os textos de fruição (gozo) seriam então os que deslocam o leitor das estruturas conhecidas e estabelecidas, o faz entrar em crise com a cultura (a cultura burguesa?). Sendo assim, os textos de prazer poderiam ser os trabalhados na escola e os de fruição (gozo) nesta instituição não encontrariam lugar. Como aponta Marcelino, ao ir para o prazer físico, e este surge no momento da ruptura, do novo, da subversão, de novas formas de linguagem, estes textos vão além da margem fixada pela escola (2003, p. 47).

Dáí Lilian Perrone-Moisés (1989) ao criticar a tradução de *jouissance* para fruição, leva em consideração o contexto teórico:

(...) a ‘*jouissance*’ é a realização paradoxal do desejo em pura perda. ‘O gozo é o que não serve para nada’, diz ainda Lacan (...) E é justamente por esse caráter de perda, de gasto inútil, que esse gozo é o oposto da ‘fruição’, onde há o sentido de tirar proveito, de desfrutar passivamente o que é ofertado (...). Por isso, a oposição ‘*plaisir-jouissance*’, em *O Prazer do Texto*, perde seu sentido se traduzida por “prazer-fruição” (...). O ‘*plaisir*’, é o que nos dá a velha literatura; a ‘*jouissance*’, é o que nos arrebatava e sacode, na escritura. No ‘*plaisir*’ (prazer), o sujeito é o dono de si e de seu deleite; na ‘*jouissance*’ (gozo, e não ‘fruição’) o sujeito vacila, experimenta a si próprio como ‘falha,

falta de ser'. (PERRONE-MOISÉS, 1989, p. 80-1 apud MARCELINO, 2003, p. 48-49)

Marcelino menciona que mesmo que, para Barthes, as relações prazerosas e de fruição (gozo) do texto não estejam estabelecidas por um *a priori*, ou pela facilidade da leitura, “hoje, no meio escolar, entre os adolescentes, essas relações estão sempre juntas: o prazer deve estar contido no texto e ele será prazeroso na medida em que a leitura for fácil e rápida.” (2003, p. 49).

A pesquisadora mostra que as palavras do autor encontraram eco na comunidade francesa e um “lugar” onde teriam espaço para a dialogização. Acabaram não se tornando apenas palavras dele – tornaram-se vivas e impuras:

A fronteira de suas palavras passou a ser o espaço criado entre ele e os espectadores *que delas tomavam posse e se incumbiam de levar a outros, cada um à sua maneira*, mas encontrando um núcleo comum, isto é, aquilo que tinham ouvido, ou mesmo até de uma mesma forma, lembrando, através da maneira de expressá-las, o discurso barthesiano, estabelecendo, assim, uma nova linguagem. O que ele pregava acerca do espaço entre leitor e texto para que o prazer do texto pudesse existir, estava ganhando corpo através de suas palavras. *Esse espaço entre suas palavras e seus espectadores criava uma forma de circulação de suas ideias.* (2003, p. 54, grifo meu)

As ideias de Barthes chegam ao Brasil no final da década de 1970, junto com os intelectuais brasileiros que retornavam da Europa no momento de abertura política, no final do período da Ditadura Militar. Segundo Marcelino, a escola brasileira estava desejando realizar mudanças mais significativas, e esses intelectuais trouxeram consigo muitas das ideias que foram construídas e discutidas na França, entre elas a do prazer do texto, porém de uma forma diferenciada: no Brasil o pensamento de esquerda abraçou com intensidade a questão da leitura prazerosa (2003, p. 58). Entendo que essa recepção calorosa da esquerda esteja no contexto de que o prazer aqui significasse uma afronta ao desprazer que significava o governo ditatorial. Era uma forma de combater a repressão que não era só intelectual, mas física e política. Além disso, como aponta Marcelino ao comentar artigo de Eliana Yunes para a revista *Leitura: Teoria & Prática*, esse “prazer” com a leitura também significaria um certo desprendimento de uma leitura politizada do texto, que estabelecia uma leitura “crítica” e “libertadora”⁷².

Se na França o discurso barthesiano já estava perdendo seu contexto, ao se estabelecer no Brasil, já na década de 1980, estava ainda mais longe de sua origem, o que deu margem para uma apropriação equivocada. Equivocada porque o autor não

⁷² YUNES, Eliana. “A leitura e o despertar do prazer de ler”. Revista *Leitura: teoria & prática*. Campinas/Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 6, p.11-13, dez. 1985. Apud MARCELINO, 2003, p. 86.

direciona seu discurso para como a leitura é entendida e praticada na escola⁷³. É o que Fontes também aponta em seu artigo, ao mencionar as diferenças dos usos do termo “prazer” adotado na escola brasileira em oposição às ideias de Barthes. Podemos dizer que as ideias aqui circularam “fora de lugar”. Logo, sua apropriação no contexto pedagógico não poderia ser mais equivocada.

Para que um discurso ganhe força, de acordo com Marcelino, é necessário haver as condições históricas propícias. E essas condições existiam no Brasil, que buscava renovação nos anos 1980. No entanto, houve a necessidade de um tempo, em relação à questão da leitura prazerosa,

a fim de que as ideias circulassem em diversos meios (na mídia, na produção acadêmica, nos discursos para professores etc.) até que essas condições fossem criadas e, assim, pudessem se estabelecer dentro do contexto escolar (...) Percebemos que há um movimento em relação à produção desse tipo de discurso, que ora parte da academia, ora do público, mas que encontrou eco em uma determinada comunidade, devido a determinadas condições históricas de produção. (2003, p. 60)

As condições para que o discurso se estabelecesse seriam a crise que a educação brasileira enfrentava, com altos índices de repetência e de abandono dos estudos nos primeiros anos escolares devido justamente à falta de apropriação da leitura pelos estudantes. A “crise da leitura” motivou inclusive um livro organizado por Regina Zilberman (1982), reunindo textos dos mais reconhecidos profissionais ligados à questão da leitura no país: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Segundo Marcelino, a evidência da crise estava posta na falta de leitores no país, salientando a falta de incentivo à leitura nas escolas, a falta de “hábito” de leitura por parte dos alunos, o número reduzido de leitores no país, levando-se em conta a venda de livros per capita, etc. (2003, p. 61)⁷⁴.

Nos congressos e seminários a grande tônica eram as discussões a respeito da prática da leitura escolar, correção linguística e produção textual. Os questionamentos a respeito da obrigatoriedade da leitura, seleção de livros, prazer de ler começam a ultrapassar a esfera universitária e a atingir as escolas de ensino fundamental e médio. O livro de Barthes já havia sido publicado na França há quase dez anos e no Brasil, naquele momento, anos 80, estavam criadas as condições propícias para o surgimento de um novo discurso sobre a leitura da literatura na escola. (idem, ibidem)

⁷³ Conforme discuti anteriormente, o texto é direcionado à crítica de literatura francesa e catalisa um certo debate político entre a esquerda e direita francesas.

⁷⁴ Tonin questiona esta percepção de “crise da leitura” ou falta de leitura dos alunos, dizendo que elas podem ser confundidas com um afastamento das leituras propostas pela escola – mas não das leituras como um todo (2016, p. 95).

É nesse contexto, então, que ganha espaço a valorização de determinados discursos a respeito da relação entre leitor/texto e a natureza do elo aí criado, e se inicia uma espécie de rejeição do termo “hábito de leitura”, que passou a ser identificado a práticas mecanicistas, enquanto surgiu uma valorização da leitura como uma relação de constituição dos sujeitos, como formação do gosto, fruição (MARCELINO, 2003, p. 61-62).

3.2.2. *O prazer do texto adentra a escola*

Conforme já dissemos o discurso barthesiano é apropriado no Brasil de forma equivocada. Como bem aponta Marcelino, sua palavra vem retrabalhada, revisitada, e a autoria se perde (2003, p. 105). É justamente esta autoria que Fontes Junior procura resgatar quando escreve “O insustentável prazer do texto”.

O autor lembra como *O prazer do texto* chega ao contexto pedagógico:

Diante da resistência oposta pelos alunos à literatura, fala-se da necessidade de despertar o prazer pela leitura e sonha-se com a invenção de um instrumental metodológico capaz de gerar, na criança, o gosto pela palavra escrita.

Existiria, talvez, um texto capaz de gerar o prazer da leitura. Na escola, ele aparece, em geral, confrontado com outro tipo de discurso, árido, porém necessário e, em última instância, pedagógico-moralista. De um lado, portanto, a fantasia, a irresponsabilidade dos enredos ficcionais, o deleite do significant; de outro lado, a ciência, o conhecimento técnico e rigoroso. Cada coisa no seu lugar. (1999, p. 80-81)

Fontes Junior comenta sobre a necessidade de invenção de um instrumental metodológico capaz de gerar o gosto pela palavra escrita. Mesmo não propondo um método de ensino de leitura-prazer, as teses (fragmentos) de Barthes foram apropriadas como tal. Talvez pelo próprio contexto de “crise” pela qual o país passava quando da chegada destas ideias por aqui. Parece-me que até hoje buscamos na escola métodos salvadores que resolvam todos os problemas. Fontes Junior ainda fala sobre o entendimento que o “prazer do texto” recebeu:

Retomamos o debate político-ideológico das nossas primeiras linhas. Há uma diferença, entretanto, e significativa: na escola, quem reivindica *o direito ao prazer do texto* são as correntes mais progressistas e mais – para usar o estereótipo – ‘à esquerda’. Justamente aquelas que procuram inovar e transformar a rotina dos velhos métodos de leitura. E essas correntes veem o prazer como fruição irresponsável de qualquer tipo de texto. (Devo apagar o adjetivo *irresponsável?*) (idem, p. 81, grifos do autor).

E segue, numa pequena digressão/comentário ao seu artigo:

(O objetivo seria o prazer, o gozo comum do texto? De qualquer forma: o prazer não implica facilidade, ele é trabalho e procura e construção; o prazer da leitura não se separa do prazer da escritura. Quem escreve é o primeiro leitor de si próprio. A lâmina que separa leitura de escritura comete o pecado capital do idealismo.) (idem, p. 82)

Através destas citações retomo uma das questões discutidas no primeiro ponto deste capítulo: a de que a leitura implica em envolver-se com o texto, não é possível ao leitor ser passivo. Ele trabalha ativamente e constrói o prazer. Um pouco mais adiante, Fontes pergunta se é possível ensinar a paixão ou, melhor, “que relação existiria entre a teoria barthesiana do prazer e do gozo e as instituições que se ocupam do texto?” (idem, p. 86-87). Conclui que mesmo postulando o gozo, a teoria do texto tem pouco futuro uma vez que produz teóricos ou praticantes, nunca críticos, pesquisadores, professores e estudantes.

Fontes finaliza sua crítica à apropriação de *O prazer do texto* colocando que nossa pedagogia literária repousa sobre um esquema do século XIX:

Suas referências básicas: o sujeito, a cultura, a história pacificada. A literatura como museu imaginário, repertório de valores, ‘belas letras’. É difícil tocar no problema da ‘pedagogia’ do texto sem repensar esse contexto que não precisa ser abordado, forçosamente, de um ponto de vista barthesiano: *Le plaisir du texte* nos serviu, aqui, de pretexto para provocar o aparecimento de uma série de problemas que, se permanecerem recalçados, podem voltar à tona sob forma distorcida, e até mesmo *regressiva*, e acontece, às vezes, no debate escolar sobre o prazer do texto: acreditamos acompanhar uma reapresentação do velho dilema horaciano, com uma tomada de posição entusiasmada pelo *delectare* [deleitar, agradar].⁷⁵

O que se perde nesse movimento é a consciência de estar aderindo a *uma* concepção de literatura, de texto, de sujeito, de leitura. A consciência de estar a serviço de forças políticas determinadas. A possibilidade de dizer, pelo menos, ‘não’. (1999, p. 87-88, grifos do autor)

Como Marcelino afirma em sua dissertação este artigo de Fontes acaba por se tornar um marco na revista *Leitura: Teoria & Prática* porque

à medida que se propõe a contestar as ideias e práticas decorrentes do texto barthesiano, disseminadas na escola e na sociedade brasileira na década de oitenta, contrapondo-as às ideias ‘originais’ de Barthes, apresenta um panorama da forma como a leitura de literatura estava sendo vista em um dado momento no Brasil, e como a defesa da leitura prazerosa no meio escolar já havia se tornado moda. Nesse momento, mais do que em qualquer

⁷⁵ Este dilema horaciano seria se os poetas deveriam agradar ou instruir. Lembro-me do professor Joaquim dizendo isso quando o procurei para solicitar bibliografia para a futura construção deste capítulo. No texto “Ler é dever, leitura é prazer?”, Regina Zilberman coloca a mesma discussão para contextualizar o conceito de “prazer”. Segundo ela aponta, *delectare* parece ter sido a palavra que sucedeu a *hêdonê* dos gregos, termo também traduzido por *voluptas*. “Contudo, vingou o deleitar, já que *volúpia* incidiria em prazer sensual, matéria que Platão rejeitou no *Filebo* e Aristóteles redirecionou na *Poética*. O deleitar não exclui o prazer, mas lhe confere dimensão espiritual; e, ainda assim, o significado é matizado, pois só tem validade se instruir, assegurando a utilidade da arte com a palavra.” (ZILBERMAN in: FAILLA, 2012, p. 119-120)

outro, os discursos e muitas das práticas escolares buscavam alicerçar-se na questão da realização da leitura prazerosa para a formação de leitores. (2003, p. 105-106)

No final da década de 1980, de acordo com Marcelino, a preocupação com a defesa da literatura prazerosa na escola começa a perder força nesta revista e passa a ser incorporada à propaganda das editoras, visando o público escolar. Como as condições para a existência do “discurso do prazer” já estavam dadas, ele agora ganharia força na escola, na propaganda, entre os alunos e pais (MARCELINO, 2003, p. 116).

3.3. É possível ensinar o prazer da leitura?

A partir da pergunta de Fontes sobre se é possível ensinar a paixão, pergunto se é possível ensinar o prazer da leitura. Questionado sobre fatores que seriam essenciais para a definição de uma boa política de estímulo à leitura, Roger Chartier responde que exigências e prescrições excessivas acabam desvirtuando a leitura, “que pressupõe vontade individual, desejo e transgressão” (2014, p. 22). Ainda assim, acredita que as políticas de fomento à leitura são necessárias e que os alvos podem ser a escola, as feiras e festas literárias, as bibliotecas públicas, as livrarias, os centros culturais, ou os locais de trabalho de leitores potenciais (idem, ibidem).

Michèle Petit faz eco a esta ideia ao dizer que há algo na leitura que não é compatível com a ideia de programação, de promoção. E pergunta: “Ocorreria a alguém promover o amor? E delegar esta tarefa às empresas, aos Estados? No entanto, isso acontece.” (2013, p. 23). Procura deixar claro, ainda, que o gosto pela leitura não surge da simples proximidade material com os livros e destaca a importância do encontro com um mediador:

Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras ‘verdadeiras’, é essencial. (2008, p. 154)

A antropóloga lembra que não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir:

É *um* professor, *um* bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual. Sobretudo no caso dos que não se sentem muito seguros a se aventurar por essa via devido a sua origem social, pois é como se, a cada passo, a cada umbral que atravessam, fosse preciso receber uma autorização para ir mais longe. E se não for assim, voltarão para o que já lhes é conhecido. (2008, p. 166, grifos da autora)

Nestes dois trechos Petit insiste que para os jovens de meios desfavorecidos, muitas vezes, os livros lembram demais a escola, e isso lhes traz recordações de humilhação e de aborrecimento: “Recusam esse saber que, por sua vez, os ignorou; têm uma relação de despeito amoroso com a língua e a cultura letrada” (idem, p. 125)⁷⁶.

Por quase dois anos trabalhei em uma importante instituição de lazer e cultura que, durante o verão, recebia grandes quantidades de associados para usar a piscina, especialmente aos finais de semana e feriados. Basicamente de classes desfavorecidas, pouco se relacionavam com a palavra escrita. Digo isso porque uma de minhas funções nesta época do ano era acompanhar as longas filas, repetindo durante todo o tempo que a fila era ali, mesmo existindo uma placa com esta informação. As contações de história e intervenções literárias oralizadas, no entanto, eram bem frequentadas pelo público – reforçando a ideia de Candido de que ninguém vive sem alguma espécie de contato com a fabulação (2011, p. 176) –, enquanto o empréstimo de livros na biblioteca era irrisório. Para incentivar a leitura de livros a instituição investia bastante em mediação, numa tentativa de aproximar o público dos livros, de convidá-los e autorizá-los no uso desse objeto cultural.

Curiosidades reveladas, retorno à Petit, quando mostra que em todas as épocas, a despeito das dificuldades, das modas e das mudanças nos programas,

muitos professores souberam transmitir a seus alunos a paixão de ler. E preciso acrescentar ainda que dos professores é exigido algo impossível, um verdadeiro quebra-cabeça chinês. Espera-se deles que ensinem as crianças a ‘dominar a língua’, como se diz no jargão oficial. Que as convidem a partilhar desse suposto ‘patrimônio comum’. Que as ensinem a decifrar textos, a analisar e a ler com certo distanciamento. *E, ao mesmo tempo, que as iniciem no ‘prazer de ler’*. Tudo isso é objeto de muitos debates, de muitos questionamentos entre esses profissionais. (2008, p. 158, grifo meu)

Mesmo existindo esses professores que souberam transmitir a paixão de ler, apesar das múltiplas exigências institucionais e sociais, ainda assim, segundo a antropóloga, nenhuma receita poderá garantir a conversão das pessoas à leitura e é muito provável que nem todos possam se tornar leitores (2013, p. 37). O que podemos

⁷⁶ Em pesquisa realizada com uma amostra de 25 jovens na faixa dos 15 anos de escolas e extratos sociais diferentes, Max Butlen mostra preocupação com testemunhos de rejeição ao ensino da leitura da literatura entre os alunos mais fracos, mas não exclusivamente entre eles: “De fato, os discursos negativos com relação às leituras recomendadas, dirigidas, impostas pelos professores de literatura parecem ser generalizados desde que a massificação levou, em 40 anos, cerca de 80% de uma faixa etária no nível do baccalauréat.” (2015, p. 15) O objetivo desta pesquisa conduzida por Butlen e sua equipe era aprofundar o estudo das condições ligadas ao desenvolvimento da compreensão da escrita (letramento) entre esses públicos jovens.

fazer enquanto mediadores, professores, bibliotecários, instituições de promoção e incentivo à leitura é introduzir os estudantes no mundo da leitura, apresentá-la e confiar que seu desejo atue.

Em texto para o livro sobre a terceira edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada em 2011, Ezequiel Theodoro da Silva afirma que independentemente daquilo que revelava no que se refere aos influenciadores de leitura, o professor sempre foi e sempre será um mediador privilegiado de leitura,

cabendo principalmente a ele a iniciação das crianças à leitura através da alfabetização e o ensino das diferentes práticas que são necessárias às demandas da vida atual nas sociedades letradas, também chamadas de sociedades do conhecimento, da informação e/ou, ainda, midiáticas. (in: FAILLA, 2012, p. 110-111)

Ao analisar os dados contendo as respostas de estudantes da educação fundamental pública e privada (da 1ª à 8ª série, hoje 1º a 9º anos), Silva mostrou que cerca de 20% do total de estudantes do ensino fundamental afirmam não gostar de ler; destes, 92% estudavam em escolas públicas e 7%, em escolas da rede privada. Sendo assim, destaca que quase 1/3 dos alunos da rede pública, segundo mostram as tabelas abaixo, indica não ter desenvolvido o gosto pela leitura na escola fundamental e, por isso mesmo, alega não gostar de ler. E completa:

Interessante seria que a escola desenvolvesse um trabalho no sentido de que todos os estudantes viessem a gostar da leitura, considerando as suas funções básicas de obtenção e atualização de conhecimentos, de desempenho no âmbito da escolaridade e de fruição de textos diversos. Note-se que o percentual de 'não gostar' aumenta junto aos alunos de 5º ao 9º ano... (SILVA in: FAILLA, 2012, p.112)

TABELA 1 – ESTUDANTES DE 1º AO 4º ANO

Resposta	Total	Estudante Está estudando	Gosto pela leitura		
			Gosta muito	Gosta um pouco	Não gosta
BASE	675	675	227	276	130
Rede pública	86%	86%	85%	84%	90%
Rede Privada	13%	13%	15%	14%	8%
Não sabe/não respondeu	1%	1%	0%	3%	2%

Fonte: RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2012, p. 112

TABELA 2 – ESTUDANTES DE 5° AO 9° ANO

Resposta	Total	Estudante	Gosto pela leitura		
			Está estudando	Gosta muito	Gosta um pouco
BASE	586	586	150	292	144
Rede pública	93%	93%	90%	93%	94%
Rede Privada	7%	7%	10%	7%	6%
Não sabe/não respondeu	0%	0%	0%	0%	0%

Fonte: RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2012, p. 113

Silva faz a ponte entre “escolaridade” e índice de leitura: a primeira, somada ao poder aquisitivo, é uma condição imprescindível para a compra e/ou empréstimo de livros. Logo, uma pequena escolaridade indicará baixa frequência de leitura e vice-versa. Ao lado desta relação, as três edições de *Retratos* realizadas até aquele momento (2001, 2007 e 2011) evidenciam estatisticamente o fato de que os brasileiros leem muito mais durante a infância e adolescência do que em outras fases de sua existência. Isso ocorre porque é o período em que estão matriculados na escola⁷⁷. Nestes termos, segundo Silva, é durante a fase de educação infantil e de educação fundamental que o enraizamento do hábito e do gosto de leitura ocorrerá com muito mais vigor em nosso meio (idem, p. 108).

Em seu texto para o livro *Narrativas Juvenis*, Benedito Antunes afirma que ensinar a ler, e no caso ele trata especificamente de leitura literária, passa pela educação do gosto. Entende, ainda, que é a escola que deve ensinar a ler literatura:

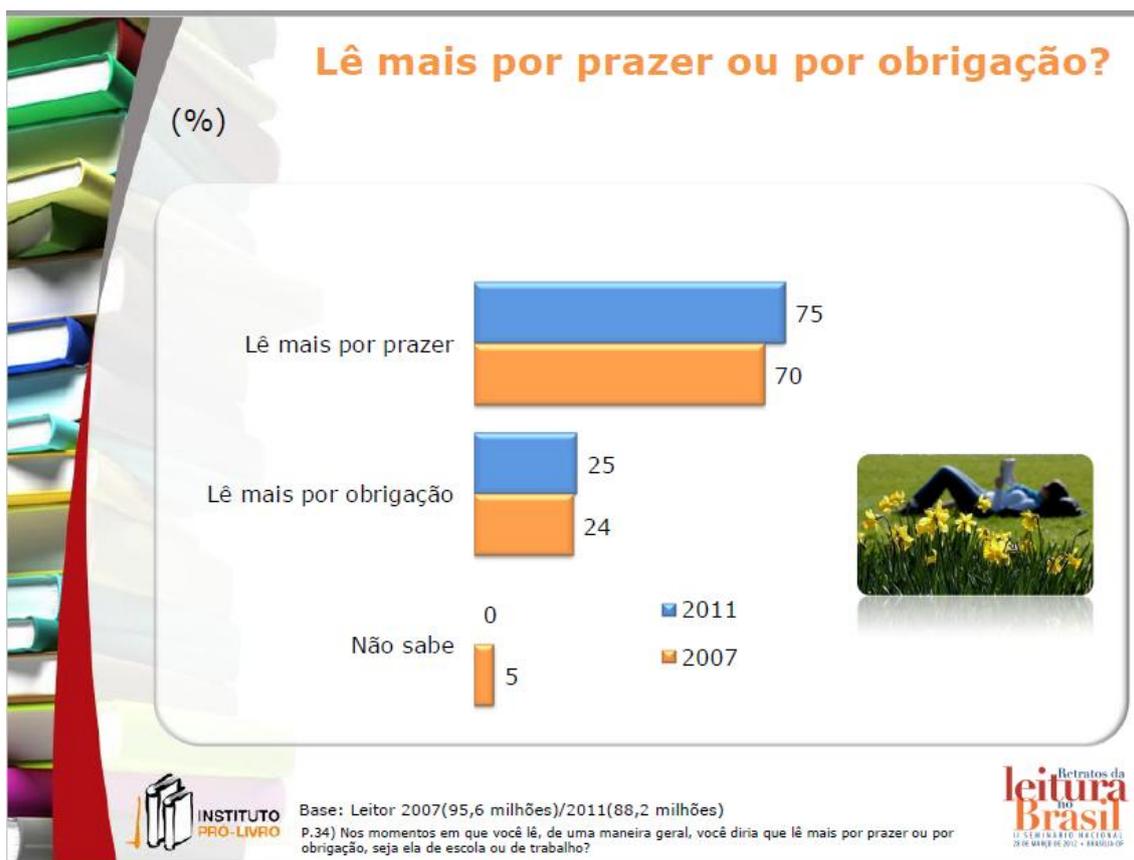
O espontâneo, socialmente falando, não precisa ser cultivado na escola. Acreditar que se transmite o gosto pela literatura deixando os alunos lerem livremente é conveniente para quem já é leitor e não tem obrigação de formar outros leitores. Para o professor de literatura, essa concepção é insuficiente, pois ele aposta que na escola seja possível aperfeiçoar o ser humano, formá-lo para a vida. Parafrazeando um raciocínio de Antonio Candido, se a literatura é um direito do homem, à escola cabe tornar o homem um cidadão capaz de exercer esse direito (CANDIDO, 1995, p. 235-63 apud ANTUNES, in: CECCANTINI e PEREIRA, 2008, p. 149-150)

A terceira edição de *Retratos* ainda traz dados reveladores a respeito do prazer/gosto pela leitura. Quem os analisa mais detidamente é Regina Zilberman no texto “Ler é dever, livro é prazer?”. A figura 2 mostra um gráfico ilustrando a resposta à

⁷⁷ Conforme Failla, Gomes e Cunha apontaram em suas análises para a mesma série de pesquisas e comentadas no Capítulo 1 desta dissertação.

pergunta “no momento em que você lê, de uma maneira geral, você diria que lê mais por prazer ou por obrigação, seja ela na escola ou no trabalho?”. Vemos que 75% dos entrevistados responderam que leem “mais por prazer”. No entanto, à pergunta “qual destas frases melhor explica o que é leitura?”, ilustrada no gráfico da figura 3, a resposta “uma atividade prazerosa” aparece em quinto lugar, com apenas 18% (ZILBERMAN in: FAILLA, 2012, p. 117-118).

FIGURA 2 – LÊ MAIS POR PRAZER OU OBRIGAÇÃO



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2011.

FIGURA 3 – O QUE A LEITURA SIGNIFICA



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2011.

Outros dados apresentados por Zilberman relativizam ainda mais a questão da leitura por prazer. Quando se investigam as “motivações para ler um livro”, o “prazer, gosto ou necessidade espontânea” constituem a experiência de 49% dos entrevistados, em oposição aos 55%, que colocam “atualização cultural/conhecimentos gerais” em primeiro lugar.

FIGURA 4 – MOTIVAÇÕES PARA LER UM LIVRO



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2011.

Zilberman mostra que o “prazer” alcança o primeiro posto apenas em outro momento da pesquisa, quando à questão “por qual destes motivos você compra livros?”, 35% informam que assim procedem por “prazer, gosto pela leitura”, acima dos 28% que são levados ao consumo “porque a escola/faculdade exige”. Após a apresentação destes dados, conclui:

Ainda que, seguidamente, por razões contraditórias, é inegável que o prazer pertence ao universo conceitual da leitura e do livro. A constatação instiga a investigação do significado da noção de prazer, com o intuito de entender por que está presente em uma pesquisa sobre a leitura no Brasil. (in: FAILLA, 2012, p. 118)

A partir daí, a pesquisadora faz um retrospecto do significado de “prazer” a partir de Platão e Aristóteles (em discussão semelhante ao artigo de Fontes sobre a função da poesia), passando pela psicanálise freudiana, e desembocando nos estudos literários de Jauss e Barthes. Através do acolhimento das ideias destes últimos uma teoria segundo a qual a leitura da literatura gera prazer se enraizou, desdobrando-se em propostas distintas de definição desse prazer: ele pode estar vinculado à aquisição de

conhecimento e à conquista da emancipação intelectual; ou configurar-se em experiência única, irrepetível e indizível.

Nas duas alternativas, evidencia-se um ponto de convergência: recusam-se premissas que incidem em obrigação, dever, necessidade ou instrução. Para Jauss, a experiência estética é liberadora e, ao mesmo tempo, dialógica, pois leva o sujeito da percepção a se expressar enquanto autor, efeito resumido na noção de *poiesis*. Para Barthes, o prazer coincide com uma vivência sensorial, não cognitiva, logo, impossível de ser filtrada pela inteligência e transformada em expressão linguística. Colocando-se o texto nos limites da linguagem, seus efeitos implodem até mesmo o discurso que poderiam dar conta da experiência que suscita. O texto literário, porque produz algum tipo de satisfação, pode levar seu usuário a falar ou a calar; mas nunca o deixa indiferente. (idem, p. 121)

Zilberman continua seu raciocínio afirmando que foi porque a “fruição” foi alçada a uma das condições essenciais da experiência leitora que aparece na pesquisa a pergunta que induz o entrevistado a escolher entre ler por prazer ou por obrigação. Como o questionário não busca identificar de que prazer se fala, este foi entendido de outra forma pelos respondentes e associado ao “gosto”.

Desconhecido o conteúdo do prazer, ignora-se igualmente seu objeto – o texto literário, vale dizer, a obra e o livro enquanto seu suporte [...] Mas, excluído seu sentido, ele se debilita, tornando-se um vocábulo *prêt-à-porter*, adaptável a qualquer situação. O que permanece é tão somente a ação – ler. Esta, porém, destituída de objeto, reifica-se, mostrando-se sob o signo do dever. (idem, p. 122)

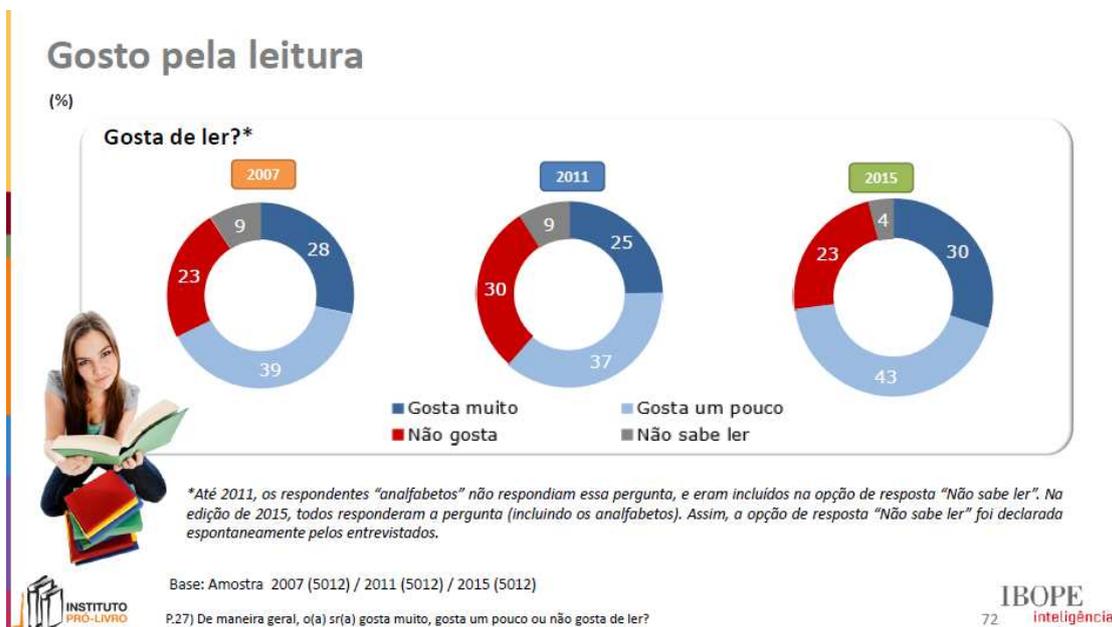
Na análise inicial da edição 2015 de *Retratos*, realizada pela socióloga Zoara Failla, ela aponta que, em relação à edição de 2011, apesar de encontrarmos entre a população de 5 a 17 anos um número de leitores superior ao da população (84% na faixa etária entre 11 a 13 anos e 75% de 14 a 17 anos)⁷⁸, ele permaneceu o mesmo da terceira edição, ou seja, as crianças e os jovens estavam lendo o que liam em 2011, e diziam estar lendo menos livros indicados pela escola. O dado positivo, segundo a socióloga, é que crianças e jovens estavam lendo mais por vontade própria, mesmo estas leituras incluindo livros religiosos e lidos em “parte” (apenas trechos ou capítulos) (2016, p. 30-31).

Os gráficos e tabelas que seguem referem-se a resultados da última edição da pesquisa que interessam a esta investigação. Chama atenção na figura 7 o fato de apenas 13% dos entrevistados considerarem a leitura uma atividade prazerosa, ocupando o sétimo lugar. No entanto, quando se pergunta sobre o gosto (Figura 5), 30% afirmaram

⁷⁸ Lembrando que para *Retratos* são considerados leitores aqueles que leram pelo menos um livro inteiro ou em partes nos três meses anteriores à realização da pesquisa.

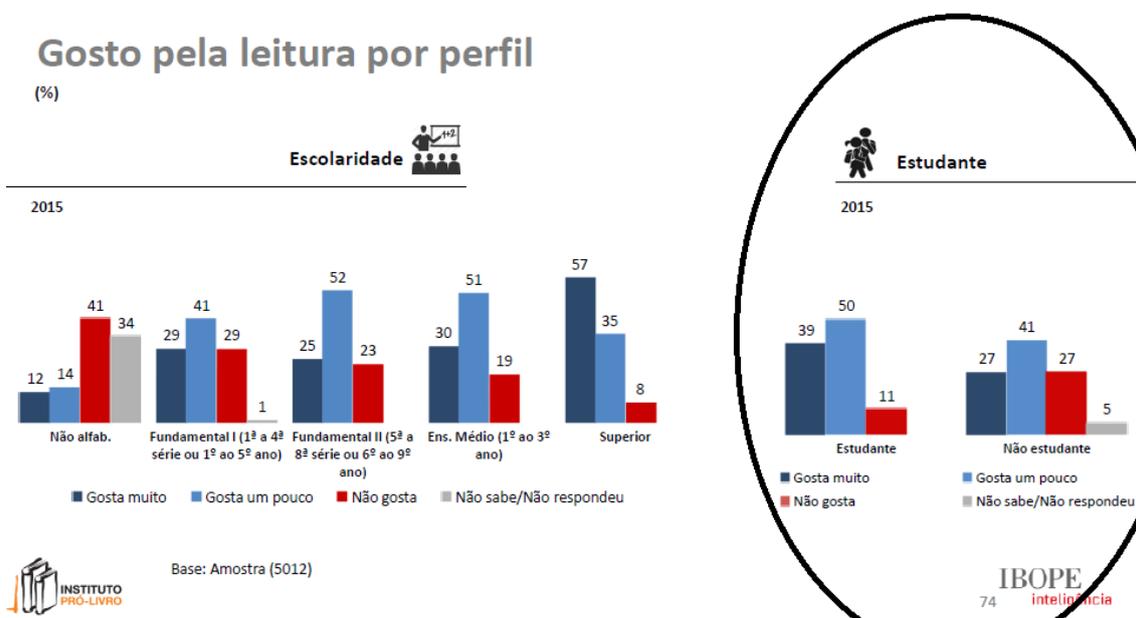
gostar muito de ler e 43% afirmam gostar um pouco. Quando se faz o recorte por perfil (Figura 6), vemos que a leitura tem maior prestígio entre os estudantes.

FIGURA 5 – GOSTO PELA LEITURA



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2015.

FIGURA 6 – GOSTO PELA LEITURA POR PERFIL



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2015.

FIGURA 7 – O QUE A LEITURA SIGNIFICA

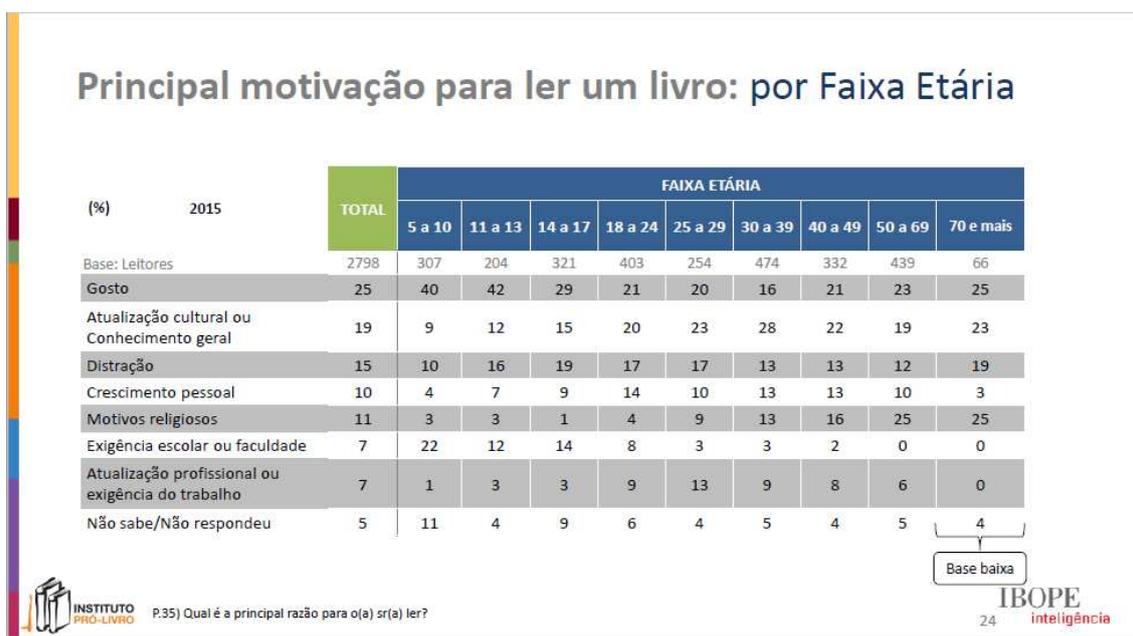


Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2015.

O dado referente à população de leitores entre os adolescentes leva o professor e pesquisador João Luís Ceccantini a intitular seu texto de “Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler”. Nele, o autor contesta a afirmação de que os jovens não leem, atribuindo sua reiteração ao longo dos anos à instituição escolar.

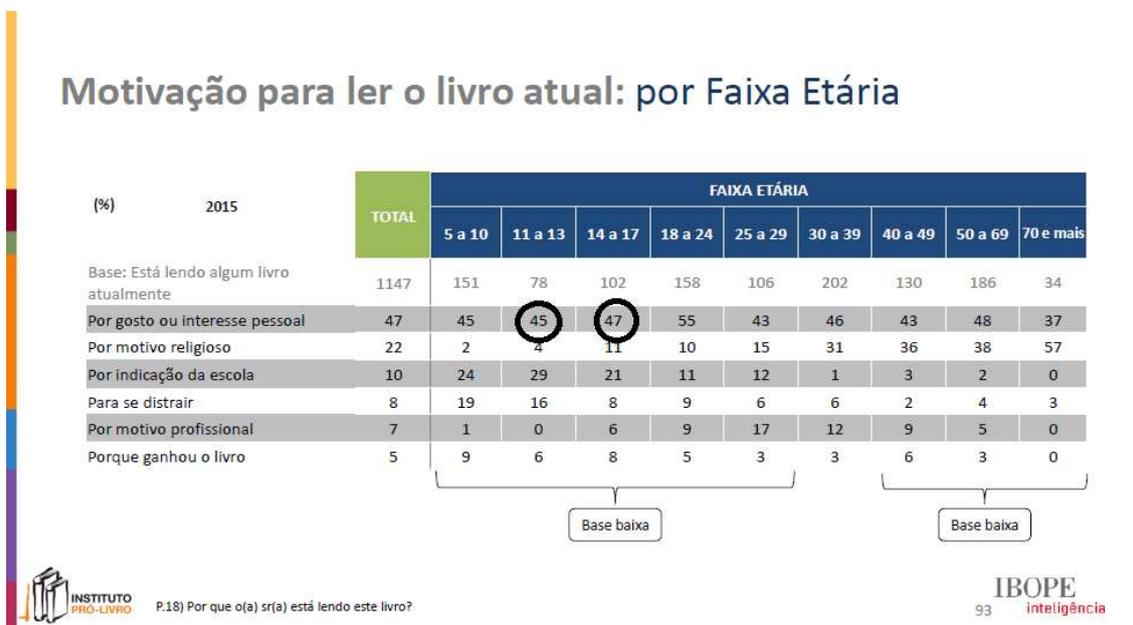
Trata-se de um discurso que enaltece épocas passadas, geralmente permeado por expressões do tipo ‘no meu tempo, era diferente...’. O que parece muito mais traduzir a incapacidade da escola de enfrentar desafios pedagógicos frente às rápidas mudanças da sociedade nos séculos XX e XXI do que fazer um diagnóstico acurado dos fenômenos em curso. (in: FAILLA, 2016, p. 84)

FIGURA 8 – PRINCIPAL MOTIVAÇÃO PARA LER UM LIVRO POR FAIXA ETÁRIA



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2015.

FIGURA 9 – MOTIVAÇÃO PARA LER O LIVRO ATUAL POR FAIXA ETÁRIA



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2015.

Ao analisar os dados da tabela da Figura 8, por exemplo, Ceccantini aponta que mais da metade dos jovens leitores da faixa de 11 a 13 anos dizem ler por “gosto” ou em busca de “distração” em oposição aos que apontam valer-se da leitura para

“atualização cultural”, “conhecimento geral”, “crescimento pessoal”, “motivos religiosos” e “exigência escolar ou do trabalho”; na faixa dos leitores entre 14 e 17 anos, a leitura “desinteressada” ainda é maior que a porcentagem dos que enveredam pela leitura utilitária. “Percebe-se, portanto, que no caso dos dois grupos prevalece a motivação da leitura prazerosa em prejuízo da leitura utilitária” (in: FAILLA, 2016, p. 86).

Na minha leitura da mesma tabela, considerando apenas o “gosto” como motivação, os dados da edição de 2015 mostram uma queda expressiva na faixa entre 14 e 17 anos. Apenas 29% afirmam ler por gosto, indicando uma mudança importante na relação com a leitura a partir do ingresso no Ensino Médio, percepção esta confirmada por Petit (2008, 2009, 2013), Butlen (2015), Rouxel (2013) e Oliveira (2013). De acordo com estes estudos é exigido dos adolescentes uma mudança na forma de se relacionar com a leitura, passando de uma maior proximidade, calcada na identificação com as leituras, a uma forma mais distante, analítica, típica do ensino de Literatura. Este indicador segue caindo até aos 39 anos.

Tratando da realidade de ensino de Literatura na França, Annie Rouxel comenta que os documentos oficiais de seu país solicitam, no Ensino Fundamental 2, o desenvolvimento da capacidade de ler e despertar o gosto pela leitura (2013, p. 153). Afirma, ainda, que mora na inversão dos pólos de relacionamento com o texto – da subjetividade característica da identificação para o distanciamento característico da análise/interpretação – o afastamento dos jovens da leitura:

É por meio dessa atividade constante de relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido. Assim, é de se perguntar sobre a compartimentação de que ela é objeto dentro da esfera escolar. Salvo as relações de intertextualidade, a leitura escolar, em seu formato canônico, não autoriza ligações com aquilo que se situa fora do literário: o universo do leitor. Essa exclusão paradoxal explica a aspereza e o formalismo do exercício e o fato de que inúmeros alunos dele se afastam. (2013, p. 158)

Michèle Petit diz que é difícil entender o que facilita a passagem para usos mais “autônomos” da leitura entre os adolescentes, em que o gosto da descoberta tome parte ativa e ela não seja apenas induzida pela demanda escolar (2008, p. 170-171). Também questiona certos recursos por meio dos quais se tenta “reconciliar” os adolescentes com os livros por considerá-los uma intromissão:

As crianças são convidadas a fazer fichas de leitura sobre livros que, até então, eram de âmbito privado, caso tivessem acesso a eles. Podem ser convidadas também a expressar, diante de seus colegas, as emoções que esses livros despertaram nelas [...] me parece importante que existam espaços diferenciados: de um lado a escola, de outro as bibliotecas, de preferência

extraescolares, que deixem lugar para o segredo, para a livre escolha, e sejam propícias para as descobertas singulares.” (2013, p. 22-23)

Em sua tese Fabiana Bigaton Tonin afirma que no ambiente escolar ler por prazer não é algo tão comum ou natural: “em geral, o prazer e o gosto, por vezes, não são associados às leituras escolares, principalmente, para muitos alunos” (2016, p. 18). A pesquisadora destaca a importância da mediação exercida pelos professores, de como apresentam os textos aos estudantes, se permitem que os adolescentes se aproximem das leituras e teçam suas considerações, pois mediar é “deixar que eles se aproximem, que provem por si mesmos, que tenham voz em relação ao que leem (...) parece-me que o exercício da liberdade, do poder falar sobre, é essencial.” (idem, p. 29-30). A partir de sua experiência mostra, então, que é possível encontrar prazer na leitura desde que ela seja gratuita, prática por ela denominada de leitura-fruição: o professor lê, em voz alta, algum texto de sua preferência para os estudantes, sem o intuito de realizar provas ou fichas: “A ideia de oportunizar, disponibilizar leituras outras, em especial, pelo viés da gratuidade, seria mais um caminho para o incentivo e o despertar do interesse – objetivos almejados mas nem sempre atingidos, note-se.” (idem, p. 104).

Tonin se aproxima de Ceccantini ao informar que tal prática – a leitura em voz alta pelo professor – é relativamente comum na Educação Infantil e Ensino Fundamental 1. No entanto, quando os estudantes avançam para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, a figura do professor leitor desaparece, seja porque os estudantes sejam considerados leitores proficientes, seja porque os professores tenham outras demandas. Logo,

A leitura fruição vem recuperar, de certo modo, e ressignificar a partilha do texto entre os alunos maiores e os professores. (...) Portanto, a leitura fruição é uma forma que assume a palavra dirigida diretamente a determinados interlocutores, os quais formam, por sua vez, um auditório social a ser observado, respeitado, considerado com cuidado em suas idiossincrasias. (TONIN, 2016, p. 47-48)

Por fim, a pesquisadora entende ser possível reconfigurar e repensar o contexto escolar das práticas de leitura com atividades que preveem o prazer, abrindo portas e facilitando caminhos, “ampliando olhares e práticas, numa retroalimentação poderosa e que pode partir de fazeres simples, como o ler em voz alta que propõe a leitura fruição” (idem, p. 79).

Somo a esta sugestão de Tonin a reflexão do escritor gaúcho Moacyr Scliar que, em sua análise para a segunda edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, fez um convite à leitura:

Em se tratando de leitores jovens, é melhor apresentar a leitura como um convite amável, não como uma tarefa, como uma obrigação que, ao fim e ao cabo, solapam o próprio simbolismo da leitura, transformada num trabalho árido quando não penoso. A casa da leitura tem muitas portas, e a porta do prazer é das mais largas e acolhedoras (in: AMORIM, 2008, p. 40).

4. O PROTAGONISMO JUVENIL COMO FORMA DE REAPROXIMAR O ADOLESCENTE DA LEITURA: ESTUDO DE CASO

A informação não é o saber; a acumulação de informação pode até mesmo matar o saber. O artesão intelectual resiste à laminação do saber através dos dados.
(KAUFMANN, 2013, p. 33)

Este capítulo é dedicado à apresentação da metodologia adotada para a execução do trabalho de campo, à caracterização da escola na qual foi realizado e à análise dos dados coletados através da observação das aulas, da produção textual proposta aos adolescentes e de entrevistas semiestruturadas realizadas com adolescentes e Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL). Os instrumentos de coleta utilizados tiveram como objetivo verificar se o incentivo ao protagonismo dos estudantes reverbera positivamente em sua relação com a leitura.

4.1. Entrando em campo

Dadas as características do objeto de estudo proposto – compreender as relações dos adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental 2 com a prática de leitura e verificar se ações pautadas no protagonismo juvenil facilitam esse relacionamento –, entende-se que a abordagem qualitativa é a mais apropriada⁷⁹. Segundo Godoy, a pesquisa qualitativa ocupa “um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (1995, p. 21). Dentre os diferentes caminhos possíveis, escolheu-se o estudo de caso, caracterizado “como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (idem, p. 25).

Godoy, professora do Departamento de Educação da UNESP, de Rio Claro, afirma que o estudo de caso se tornou a estratégia preferida pelos pesquisadores, quando

procuram responder às questões ‘como’ e ‘por quê’ certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real. (idem, ibidem)

⁷⁹ Em *A entrevista compreensiva*, Kaufmann afirma que os métodos qualitativos “têm mais vocação para compreender, detectar comportamentos, processos ou modelos teóricos, do que para descrever sistematicamente, medir ou comparar: para cada método corresponde uma maneira de pensamento e de produção do saber que lhe é próprio.” (2013, p. 49).

Marli André, citando conferência de Adelman, Jenkins e Kemmis (1980), informa que o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo que se vale, em geral, de técnicas de coleta de dados usadas nos estudos sociológicos ou antropológicos, como por exemplo: observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo (2005, p. 16). Conforme observa Pasquali, combinar diferentes procedimentos metodológicos aponta para uma necessária complementariedade à compreensão da realidade investigada (2014, p. 49-50).

Para esta pesquisa coletei uma variedade de dados em campo, sendo o primeiro deles o acompanhamento de aulas em Sala de Leitura de uma escola municipal localizada na zona leste da cidade de São Paulo. A observação foi realizada nos dias 4, 13 e 18 de junho de 2019 e serviu, tal qual afirma Pasquali, para me aproximar dos sujeitos deste estudo e seu universo social, em suas práticas e interações cotidianas (2014, p. 49): adolescentes de uma turma de 9º ano e a POSL⁸⁰. Nestas aulas pude centrar a atenção nos participantes e nas práticas de leitura ali realizadas, e estreitar a relação com alguns adolescentes, principalmente aquelas e aqueles que participavam das aulas e emprestavam livros, perguntando o que levavam e o que lhes motivara a escolha⁸¹.

O segundo instrumento de coleta de dados utilizado foi uma produção textual na qual os adolescentes escreveram sobre sua experiência com a leitura e com a leitura na escola. Entendo que há uma distância entre a experiência particular destes adolescentes com a leitura e a experiência vivida com a leitura na escola. Dezenove estudantes fizeram a produção, solicitada em 12 de junho de 2019. Deste conjunto de textos, pude aproveitar 16⁸² para esta dissertação.

Entrevistas com os adolescentes e a POSL constituem a terceira fonte de dados. As entrevistas com os adolescentes, individuais, serviram ao propósito de aprofundar a compreensão da relação com a leitura e sua prática na escola, a percepção de protagonismo que possuem e se há influência na (re)aproximação da leitura. Foram

⁸⁰ Importante informar que quando realizei a observação das aulas em Sala de Leitura a POSL de Fundamental 2 ainda era a responsável por preparar e realizar as atividades de leitura. Em agosto de 2019 essa responsabilidade passou a ser competência de todo o corpo docente desta etapa de ensino, em consonância com o projeto político pedagógico desenvolvido pela escola a ser explicado mais adiante. Ao final do mesmo ano, no entanto, os profissionais decidiram pelo retorno da POSL às suas funções.

⁸¹ Mesmo sendo professora de História da turma naquele momento, não conhecia bem os estudantes ou sua relação com a leitura. Me removi para esta escola no final de 2018, e 2019 foi meu primeiro ano.

⁸² Apenas 16 adolescentes e seus responsáveis assinaram os termos de autorização propostos pelo Comitê de Ética e Pesquisa. Um adolescente não quis dar continuidade à sua participação, a responsável de uma adolescente não quis que a filha participasse da pesquisa, e outro adolescente não frequenta a escola assiduamente, tornando impossível a assinatura dos termos.

realizadas na última semana de outubro e primeira semana de novembro de 2019, a partir de roteiros semiestruturados⁸³, tendo como base o elaborado por Pasquali (2014) em sua dissertação. Submeti o roteiro das entrevistas com os adolescentes a um pré-teste, conforme sugerido por Zago (2011, p. 306), para verificar a possível existência de vocabulário dúbio ou rebuscado que pudesse prejudicar a interpretação e compreensão, interferindo na comunicação pesquisadora-entrevistado. Uma das questões foi interpretada de forma dúbia, e pude revisá-la a tempo, antes dos encontros com os adolescentes. Ainda assim, durante as entrevistas, fui percebendo a necessidade de explicar melhor algumas questões.

Na entrevista com a professora responsável pelas aulas de Leitura do Fundamental 2 busquei a compreensão de sua trajetória profissional, sua relação com a leitura e com os estudantes, a percepção de protagonismo que possui e se tem o conceito em mente na elaboração de suas propostas e ações.

Considero uma quarta fonte o Projeto Político Pedagógico da escola. Como informado na Introdução, a pesquisa de campo foi realizada na EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida. Escolhi esta escola após conversar com uma amiga, também professora na rede municipal, sobre meu objeto de estudo e aquilo que pretendia estudar e pesquisar. Esta amiga é esposa do diretor desta EMEF e intermediou o contato⁸⁴. Através deste vínculo pessoal, acessei com mais facilidade o diretor e visitei o local pela primeira vez em outubro de 2018. A turma de 9º ano também foi escolhida após indicação de professores, pois a consideram uma turma de adolescentes leitores.

Privilegiei o acompanhamento de uma turma de 9º ano por ser frequentado por estudantes cuja faixa etária as pesquisas *Retratos da Leitura no Brasil* apontaram queda no gosto pela leitura. Segundo Ceccantini, pesquisas indicam que há um abandono paulatino das práticas de leitura à medida que os leitores recém-cultivados no Ensino Fundamental 1 vão deixando a infância e alcançando a juventude, em um processo gradativo que se intensifica ao longo da vida (in: SANTOS et al., 2009, p. 210). Com o objetivo de investigar este possível distanciamento/abandono, busquei compreender se um projeto político pedagógico que incentive a participação dos estudantes e a escuta de suas reivindicações – a qual nomeio de “protagonismo juvenil” – facilita sua (re)aproximação da leitura. Escolhi como lugar para esta investigação a Sala de Leitura

⁸³ Os roteiros podem ser consultados no Apêndice desta dissertação.

⁸⁴ Zago menciona que entrar em contato com pessoas que, pela posição que ocupam ou conhecimento que detêm do local estudado, “podem auxiliar no mapeamento do campo e das pessoas-chave para o estudo e, quando possível, intermediar contatos para facilitar a entrada no campo” (2011, p. 293).

por ser a leitura a principal atividade desenvolvida no espaço e, segundo Carvalho, lugar visto como um dos principais pilares da formação do jovem leitor, estudante de escola pública de São Paulo (2015, p. 52)⁸⁵. Fosse a observação realizada em aulas de Língua Portuguesa, a leitura seria *uma* entre outras atividades.

4.2. A EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida e seu entorno

Tomando como ponto de referência o local onde moro, situado no bairro de Campos Elíseos, próximo à região central, a EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida está a quase 32 km. Próxima à Avenida Jacu-Pêssego, importante avenida de acesso à região leste da cidade de São Paulo, a escola fica no Parque Guarani, distrito localizado entre os bairros de São Miguel Paulista e Itaquera.

Para caracterizar o distrito no qual a escola se localiza recorro à dissertação de colega de trabalho, professora de Geografia, que também realizou o campo no mesmo local⁸⁶. De acordo com Manganotte, a história do bairro contada pelos moradores é a de que os índios “Guarani” eram os habitantes originais daquela região até o começo do século XIX, incluindo o que hoje é o atual distrito de São Miguel Paulista. Segundo essa narrativa, apenas em meados do século XX é que o bairro, tornado uma grande fazenda, foi partilhado e seus lotes vendidos pelo dono (2018, p. 96).

No final do século XIX e começo do XX, a cidade de São Paulo contava com grandes núcleos pobres em seu entorno, justamente relacionados aos antigos aldeamentos indígenas, que depois se tornaram núcleos de produção de subsistência. Citando Lopes (2011), Manganotte informa que tais regiões produziam, além de produtos agrícolas, matérias para a construção civil, como as olarias responsáveis pela fabricação de telhas e tijolos e, no caso específico de Itaquera, pedras por meio de suas pedreiras (2018, p. 97-98). Os antigos aldeamentos deram lugar à formação de um cinturão agrícola e posteriormente constituíram-se em bairros de migrantes, sobretudo nordestinos, incorporados pela construção civil.

Já o bairro de Itaquera aparece com mais destaque no cenário da história da urbanização paulistana quando da construção da Estrada de Ferro Central do Brasil, em

⁸⁵ Para conhecer a história da implantação das Salas de Leitura nas escolas municipais paulistanas consultar o segundo capítulo da dissertação de Carvalho (2015).

⁸⁶ Sua pesquisa buscou compreender como as práticas desta escola têm se havido com a proposta de integração escola-cidade presente no Programa Mais Educação e suas diretrizes para o combate à exclusão social e escolar, a construção de uma cidade educadora, e a consolidação de uma escola comprometida com valores cidadãos.

1875. A partir de então a ocupação ao redor da estação de trem se consolidou e a criação, partilha e venda de lotes de chácaras passou a configurar o espaço do bairro. No entanto, em meados do século XX,

São Paulo assistiu a um processo de expansão violento e precário. Itaquera viveu um crescimento rápido e intensivo, com um aumento dos loteamentos baseados na autoconstrução, o surgimento das favelas e a ausência da infraestrutura necessária para acompanhar tal avanço sobre o território (...) Tais loteamentos careciam de todo tipo de infraestrutura: saneamento básico, educação, saúde, transporte e cultura. Era esse, pois, o padrão de ocupação destes locais mais distantes do centro da cidade: primeiro chegavam as pessoas que construíam, elas mesmas, suas habitações, depois chegavam os demais equipamentos urbanos e as infraestruturas básicas. Geralmente, estes últimos só se davam após muita luta e organização popular (LOPES, 2011 apud MANGANOTTE, 2018, p. 98-99).

A pesquisadora explica que o crescimento do distrito Parque Guarani é dado pela valorização de terrenos “mais bem” localizados, mais próximos ao centro de Itaquera, e o conseqüente deslocamento da população mais antiga que não pode mais arcar com o custo de vida nesses locais⁸⁷. A expansão se deu para além dos terrenos anteriormente grilados, espalhando-se pelas margens do rio que corta o bairro, constituindo as favelas da região (LOPES, 2011; DAMIANI, 1993 apud MANGANOTTE, 2018, p. 100). Nesta favela, situada às costas da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida, vivem aproximadamente 500 famílias e é dela que muitos dos estudantes matriculados são oriundos.

A faixa salarial das famílias varia entre um e três salários mínimos, e 60% dos moradores do bairro contam com o auxílio do programa Bolsa Família. As ruas do bairro, no entanto, não refletem esta dura realidade: Flor da Esperança, Pinheiro do Paraná, Flor da Abissínia, Rainha da Noite, Flor de Júpiter, Flor de Caboclo, Floco de Neve, Rua da Paz, são nomes bastante poéticos.

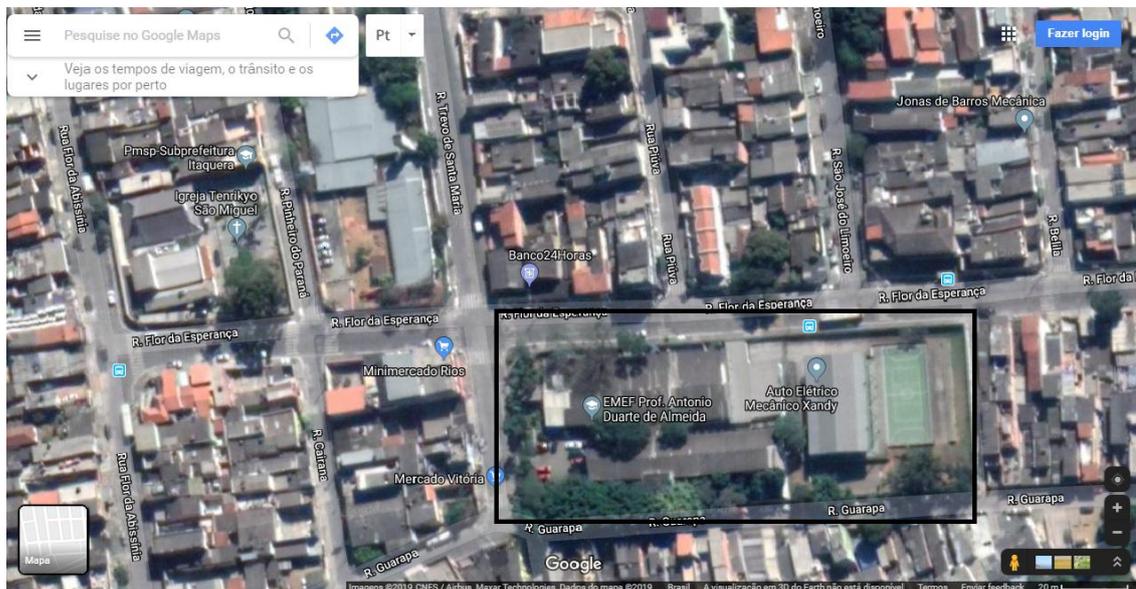
⁸⁷ Manganotte aponta que o bairro de Itaquera continuou crescendo e expandindo-se para longe da linha férrea e além da própria centralidade produzida em seu entorno e que isso poderia ser constatado a partir das diversas obras e investimentos públicos-privados que tem sido destinados à região nos últimos anos: a construção do estádio do Corinthians, do Rodoanel Leste, da Operação Rio-Verde- Jacu, da FATEC/ETC. (2018, p. 100)

FIGURA 10 – MAPA DA CIDADE DE SÃO PAULO COM DESTAQUE PARA A SUBPREFEITURA DE ITAQUERA



Fonte: <https://pt.saopaulomap360.com/mapa-bairros-sao-paulo#.XcR9I9JKhdg>

FIGURA 11 – LOCALIZAÇÃO DA EMEF PROF. ANTÔNIO DUARTE DE ALMEIDA



Fonte: <https://www.google.com/maps/place/EMEF+Prof.+Antonio+Duarte+de+Almeida/@-23.5205564,-46.4608517,90m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x94ce613990000001:0x442325c7445cd6ed!8m2!3d-23.5206062!4d-46.4613318>

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, a construção da escola teve início em 1970, mas só foi inaugurada no dia 16 de fevereiro de 1972. Foi uma demanda dos moradores do bairro, que lutaram por sua construção e posterior ampliação. O primeiro nome da Unidade Escolar foi “Escola Municipal Parque Guarani”, e o endereço era Avenida dos Caiapós, nº 01. Hoje o nome da rua é Avenida Trevo de Santa Maria (2019, p. 11).

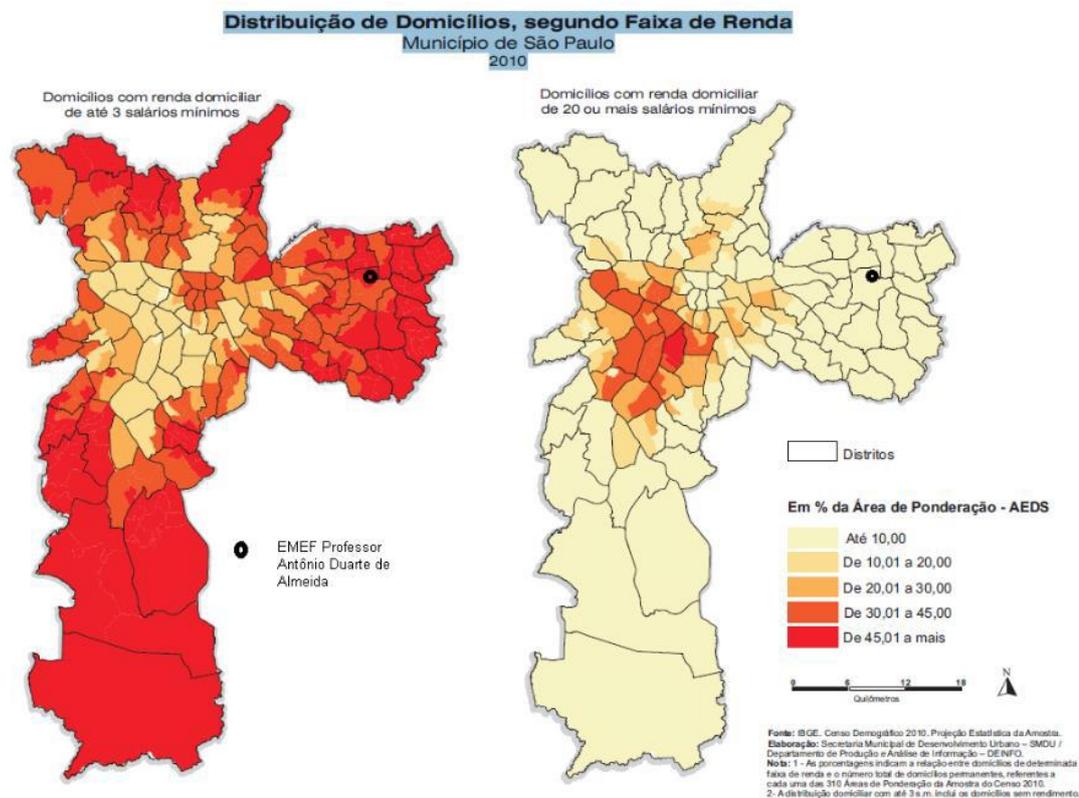
Manganotte descreve a estrutura do prédio escolar da seguinte forma:

Apesar do grande esforço realizado pelo grupo escolar em transformar o ‘estilo’ de construção, sua estrutura física é padronizada pelo mesmo critério que organiza a maioria das escolas públicas brasileiras: grandes ‘caixas’ pintadas de cinza, variando vez ou outra com algum gracejo em verde desbotado, geralmente empilhadas por um, dois ou três andares, e um acabamento em grades pretas sem qualquer orifício que ultrapasse trinta centímetros, feito em nome da ‘segurança’ de todos. (2018, p. 109)⁸⁸

A falta de emprego, violência, analfabetismo, baixa renda, tráfico de drogas fazem do Parque Guarani uma região de alta vulnerabilidade social. Esta e outras comunidades adjacentes (Vila Ramos e Vila Nova, na Cidade A. E Carvalho) são

⁸⁸ Para ler a bela caracterização que a pesquisadora faz da escola, consultar as páginas 109-116.

FIGURA 13 – DISTRIBUIÇÃO DE DOMICÍLIOS, SEGUNDO FAIXA DE RENDA



Fonte: http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/mapas/13_distribuicao_dos_domicilios_segundo_faix_2010_10817.pdf. Acesso em: 29/03/2017. Adaptado para o PPP da escola, p. 18.

Em 2019 a escola contava com 29 turmas distribuídas em todos os anos do Ensino Fundamental, atendendo 921 estudantes. Destas, quatro turmas eram de 9º ano, cada uma com, em média, 35 adolescentes. Setenta funcionários públicos⁸⁹, além de oito funcionários de limpeza e cinco da cozinha, de empresas terceirizadas, fazem parte do quadro de profissionais que fazem a escola funcionar todos os dias.

4.2.1. O Projeto Duarte

A chegada das séries iniciais do ensino de 9 anos, em 2010, trouxe alguns desafios, fazendo com que a equipe escolar refletisse sobre a realidade dos estudantes e decidisse organizar ações que fossem ao encontro de suas necessidades, desde as questões de aprendizagem até as de comportamento social. Neste ano a equipe começou

⁸⁹ Agentes de apoio e escolares, auxiliares técnicos de educação, coordenadores pedagógicos, assistentes de direção, diretor de escola e professores de Ensino Fundamental 1 e 2.

a trabalhar com projetos, os quais envolvem pesquisa, conhecimento, organização de sequências didáticas e produto final⁹⁰. Em 2016, o grupo de profissionais criou algumas oficinas na busca de aproximar o ensino-aprendizagem dos estudantes de Fundamental 2 do contexto no qual a escola está inserida, sendo exemplos: Oficina de Geometria, realizada por professores de Matemática; Oficina de Pipas, realizada por professores de Educação Física e Arte; Oficina Café com Poesia e Cartão para o Dia dos Namorados, realizada por professoras de Língua Portuguesa; Oficina Conhecendo Meu Bairro, realizada por professores de História e Geografia. Esta forma de organizar e realizar o trabalho pedagógico foi, de acordo com o PPP, “um divisor de águas para a efetivação da Pedagogia por Projetos” ora praticado pela escola, pois mostraram

o quanto é possível e relevante a inovação na forma de se ensinar os conteúdos curriculares de maneira agradável e prazerosa, uma vez que percebeu-se que com as Oficinas tanto os alunos quanto os professores sentiram-se mais estimulados para ensinar e aprender, haja vista que na semana em que houve a realização das Oficinas, houve uma atenuação considerável dos conflitos e enfrentamentos, tanto de alunos entre alunos como de alunos e professores, conflitos que na maioria das vezes são gerados pelo engessamento do currículo tradicional, com a fragmentação dos tempos de aprendizagem divididas em disciplinas desconectadas uma da outra, ministradas geralmente em salas com cadeiras e carteiras enfileiradas, com aulas de 45 minutos, e que já não consegue mais estimular o aluno a aprender. (2019, p. 24)

Tal constatação levou a escola a iniciar, em 2017, a reorganização dos tempos e espaços destinados à aprendizagem, alicerçado de um lado pela crítica ao modelo tradicional, e por outro pela ampla participação de toda comunidade escolar, garantida pela ampliação dos canais legais de participação, como por exemplo, Grêmios Estudantis, Conselho de Escola, reuniões e assembleias. Segundo o PPP, a crítica ao modelo tradicional foi sendo ampliada na medida em que o coletivo da escola foi instituindo os projetos interdisciplinares, “dando sentido e significado à aprendizagem tanto de alunos como de professores, pois ambos são sujeitos do processo educacional” (2019, p. 81). O chamado PROJETO DUARTE vai ao encontro do desejo da comunidade escolar de transgredir a visão da educação escolar baseada em conteúdo,

que em geral são apresentados como objetos estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas. Nesta perspectiva de transgressão, ficou evidenciado a necessidade de romper com a visão do currículo escolar centrado em disciplinas, compreendidos como fragmentos empacotados,

⁹⁰ Os projetos mencionados no PPP da escola são: “Retratos e Identidades: Brasil/África”, “Retratos e Identidades: descobrindo os anos 1960”, o aniversário de “40 anos da escola”, “Retratos e Identidades: Meio Ambiente e Sustentabilidade”, “Identidade Brasileira: Brasil Nossa Casa”, “Cultura Popular”. (2019, p. 23-24).

compartimentados, fechados num determinado tempo e espaço. (idem, ibidem)

O projeto que vem sendo construído nos últimos quatro anos comunga, ainda segundo o PPP, com uma escola aberta, democrática, participativa, autônoma, investigativa e autoral, “em que alunas e alunos constituem-se como sujeitos históricos em cada momento de sua vida, e que professoras e professores sejam sujeitos do processo educativo escolar” (idem, p. 81-82). Desde 2017, o Projeto Duarte percorreu os caminhos legais para ser reconhecido pela Diretoria Regional de Ensino de Itaquera e Secretaria Municipal de Educação. Finalmente, foi reconhecido pelo Conselho Municipal de Educação como Projeto Especial/Experimental no final de 2019⁹¹.

A identidade do projeto está baseada em cinco princípios: democracia, autonomia, autoria, corresponsabilidade e investigação, cujas interpretações exponho a seguir:

- **Autonomia:** com base na obra de Paulo Freire e na LDB (1996), compreende a viabilização e a perspectiva da participação, indissociável, de todos na construção do processo ensino-aprendizagem, na organização dos espaços e tempos escolares e na administração da escola. A autonomia possibilita o despertar para uma real existência no mundo, pois existir significa ter o direito e o dever de intervir. A escola que nega a oportunidade de promover a autonomia nega o direito à existência aos seus alunos. A construção da autonomia na escola perpassará por alunos, comunidade escolar, pais, funcionários, professores e gestão escolar, fundamentados e guiados pela democracia;
- **Democracia:** deve ser entendida como mediação para a realização da convivência pacífica e livre entre indivíduos e grupos na sociedade. Nesse aspecto, democracia implica participação, em discussão pública, mediada por regras e leis, para solucionar conflitos da sociedade e, por conseguinte, a participação dos cidadãos se torna imprescindível. No interior deste princípio, mora o conceito de gestão democrática, compreendida no projeto como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham,

⁹¹ Parecer CME nº 18/19, aprovado em sessão plenária no dia 12 de dezembro, e publicado no Diário Oficial da Cidade em 19/12/2019.

controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola e, por conseguinte, da educação pública;

- **Autoria:** envolver professores, estudantes, bem como gestores, funcionários e comunidade escolar, no processo de compreensão, criação e recriação do conhecimento. A partir do princípio de autoria, espera-se que os estudantes se envolvam com o conhecimento para poder criar e recriar algo novo a partir do que foi estudado, a fim de que seja substancial e valioso para a promoção do conhecimento humano, com teores de ordem social, política, cultural.
- **Corresponsabilidade:** envolver todos no compromisso consciente para a construção das ações definidas pela comunidade escolar rumo à qualidade social e equidade da educação. A corresponsabilidade também articula a democracia e a autonomia, principalmente porque prevê a participação e envolvimento de todos nas ações, pois só se torna corresponsável quem participa, opina, intervém. A corresponsabilidade é compreendida como responsabilidade compartilhada entre duas ou mais pessoas. Assim, não há individualismo nas ações, pois todos são responsáveis;
- **Investigação:** viabiliza a curiosidade, o questionamento, a pesquisa e o aprender para compreender e agir. A proposta pedagógica do PROJETO DUARTE valoriza a indagação crítica como estratégia de conhecimento, fomenta a pesquisa e situações-problema com a finalidade de melhorar a relação ensino-aprendizagem. Acerca desta perspectiva acreditamos que a principal contribuição da pesquisa-ação é incorporar à aula a indagação sobre problemas reais, não sobre o enfoque de disciplinas estanques distantes da realidade dos estudantes. (2019, pp. 82-87, com edições)

No PPP da escola currículo é entendido como um movimento, em processo permanente de reorientação, a partir de uma perspectiva dialógica entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, dos tempos e espaços por eles utilizados, mediado pela produção da aprendizagem no sentido da busca da qualidade social da educação e equidade para todos (idem, p. 96). Assume-se a defesa de uma intervenção pedagógica emancipatória e popular na prática educativa convencional, na perspectiva de um currículo que parta do conflito para tornar-se significativo e contextualizado.

A transgressão da organização curricular por áreas de conhecimento proposta neste PPP rompe com a hierarquia do conhecimento, com a seleção de matérias mais nobres e outras menos nobres, pois acreditamos numa

totalidade do conhecimento, cultura e ensino. Nesse sentido, pensamos que a escola não se dispõe apenas para matérias ou disciplinas escolares, mas deve se entregar à cultura da aprendizagem e do conhecimento. (idem, p. 103)

Como funciona esta organização curricular na prática? As disciplinas que compõem o currículo obrigatório do Ciclo Interdisciplinar e Autoral, formado pelas turmas de 6º a 9º anos, são divididas em áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Inglesa compõem a área de Linguagens; História e Geografia, a área de Humanas; Matemática e Ciências, a área de Exatas; Educação Física e Artes, a área Integradora; e criou-se a área Mídia-Educação, existente apenas nesta escola, formada por profissionais com formações diversas⁹².

Cada área do conhecimento é responsável por um determinado ano do Ciclo Interdisciplinar e Autoral e os professores atuam, preferencialmente, em duplas, no decorrer de momentos de estudo que têm duração de vinte e cinco dias letivos. A única área do conhecimento em constante interação com os adolescentes, atuando semanalmente em todas as turmas, é a Integradora. Quando os professores desta área estão com as turmas, os professores das demais áreas se reúnem para realizar o planejamento das atividades de seus respectivos projetos de trabalho⁹³.

Durante o ano letivo os estudantes são contemplados por 8 Momentos de Estudo, divididos nos dois semestres: 2 Momentos de Estudo de Linguagens, 2 Momentos de Estudo de Humanas, 2 Momentos de Estudo de Mídia-educação e 2 Momentos de Estudo de Exatas. São 24 aulas semanais distribuídas para cada uma das áreas do conhecimento e 6 aulas para a Área Integradora.

Acredita-se que dessa forma os professores conseguem desenvolver melhor o ensino do que foi planejado, haja vista que eles já não estão mais preocupados em dar conta dos conteúdos das disciplinas que giram em torno das aulas de quarenta e cinco minutos, mas sim na busca de promover aprendizagens aos sujeitos de maneira ampla, sem estar preocupado com a fragmentação do tempo de aulas controladas por um sinal sonoro. Até porque, a nosso ver, hoje está claro que todo sujeito aprende, e aprende a todo momento e de forma individual e coletiva. (PPP, 2019, p. 114-115)

⁹² Conforme definição de Bévort e Belloni (2009) citada no PPP da escola, entende-se por mídia-educação a formação para a leitura crítica das mídias em geral, independentemente do suporte técnico (impresso, rádio, cinema, televisão etc.), com a finalidade de contribuir para a formação das novas gerações para a compreensão distanciada, analítica e crítica das mensagens midiáticas, tanto de seus conteúdos quanto dos contextos políticos e econômicos de sua produção (apud PPP, 2019, p. 73). Ainda segundo o documento, a área de mídia-educação tem a pretensão de articular uma forma de trabalho interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento, com o objetivo de promover possibilidades reais de ensino-aprendizagem articulado com o aluno do século XXI.

⁹³ Às segundas-feiras acontece o planejamento da área Integradora; às terças, da área responsável pelos 6ºs anos; às quartas, da área responsável pelos 7ºs anos; às quintas, da área responsável pelos 8ºs anos; e às sextas, da área responsável pelos 9ºs anos. O horário de planejamento, portanto, não é fixo, variando conforme os momentos de estudos de cada ano do Fundamental 2.

(...)

Entendemos que a sintetização dos estudos por áreas do conhecimento viabiliza a compreensão, pois a distribuição de 24 aulas na semana para cada área do conhecimento em atuação possibilitará que o aluno e o professor não se preocupem com horários fragmentados, sobretudo utilizem o espaço e o tempo a favor da aprendizagem. Desta forma, a carga horária de 24 aulas por área de conhecimento também viabiliza sequências didáticas, que acreditamos ser mais consistentes. (idem, p. 117)

Conforme mencionado anteriormente, a proposta curricular da escola é o trabalho com projetos pedagógicos que abrangem uma pluralidade muito maior em relação ao desenvolvimento intelectual e também social das crianças e adolescentes, e tem como fio condutor a criação de uma autonomia intelectual e presencial. A função do professor é de mediador da compreensão de culturas da aprendizagem (idem, p. 105).

Sendo assim, professores e estudantes negociam e selecionam os temas dos projetos de pesquisa a serem desenvolvidos nestes momentos e os primeiros propõem as atividades pertinentes. Os espaços de aprendizagem, de acordo com a pedagogia por projetos desenvolvido na EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, não estão limitados às salas de aula, embora sua importância seja reconhecida enquanto espaço de produção de aprendizagem. Logo, busca-se explorar todos os espaços internos à escola: sala de vídeo, sala de leitura, informática, pátio, quadra, espaço do xadrez, tênis de mesa, refeitório, entre outros. Também faz parte desta pedagogia a pesquisa de campo, relacionada ao tema do projeto desenvolvido pelos professores de cada área do conhecimento, e os trabalhos em grupo e individual.

Compreendemos que na PEDAGOGIA POR PROJETOS o ensino-aprendizagem acontece num percurso que não é determinado, sobretudo será construído por ambos agentes do processo, tanto o professor quanto o aluno assumem atitude interpretativa e investigadora, negociam e dialogam com as diferentes formas de busca e compreensão de diversas fontes de informação. Acreditamos, sobretudo no ensino para a compreensão como finalidade dos projetos de estudo. (PPP, 2019, p. 115)

(...)

Buscamos assinalar um ponto de partida em PEDAGOGIA POR PROJETOS, não um método, forma, cartilha, ou qualquer outra definição que promova uma única maneira de construir ensino-aprendizagem. Apenas vemos a necessidade de enfrentar a mudança na nossa Escola, repensamos os saberes escolares, refletimos sobre as grades curriculares. Chegamos à conclusão que é importante promover uma escola que seja capaz de transgredir: o ensino, a aprendizagem, a organização do espaço e tempo escolar. Sobremaneira, melhorar a aprendizagem, gerar cultura, promover o protagonismo e a democracia, o respeito às diferenças e fundamentalmente formar cidadãos capazes de compreender e intervir sobre sua realidade. (idem, p. 116)

Também faz parte do projeto da escola a oferta de atividades extracurriculares no contraturno. A participação é livre a todos os estudantes e as inscrições acontecem

no início do ano letivo. Esportes, música, robótica, línguas estrangeiras, jogos de tabuleiro, monitoria de Sala de Leitura, e outras atividades de cunho artístico-cultural ou acadêmicas costumam ser oferecidas. Boa parte delas é conduzida pelos próprios professores da escola que, desta maneira, experienciam outra forma de vínculo com os estudantes. Atividades como estas fazem parte da concepção de Educação Integral⁹⁴, entendida como

a expansão de tempos, espaços e oportunidades educativas, cujo ponto central marca uma aprendizagem conectada à vida e aos interesses e possibilidades dos educandos, reconhecendo as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. (2019, p. 76)

Em sua dissertação, Pasquali chama atenção para o fato de uma das escolas públicas da cidade de Campinas pesquisadas por ele criar espaços para a participação e a sociabilidade para além da sala de aula por meio de atividades culturais, artísticas e esportivas, importantes para a fruição da condição juvenil, pois

contribuem para que os jovens olhem a escola a partir de novas perspectivas. A escola deixa de ser apenas o lugar das aulas e lições, das regras do mundo adulto, da disciplina e do exame, para se tornar também um lugar de experimentação e do aprendizado da dança, da música, do teatro e dos esportes – práticas que constituem um verdadeiro ‘currículo juvenil’, num contexto em que os currículos oficiais, cujos conteúdos, métodos de aulas, lições e exames se mostram ainda muito distantes do universo simbólico da juventude. (2014, p. 142)

A EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida se mostra atenta a este “currículo juvenil” ao propor tais atividades, integradas às atividades curriculares desenvolvidas pela escola, sendo inclusive oferecidas pelos próprios professores. As atividades são mais uma forma de dialogar com os adolescentes e incentivar sua participação.

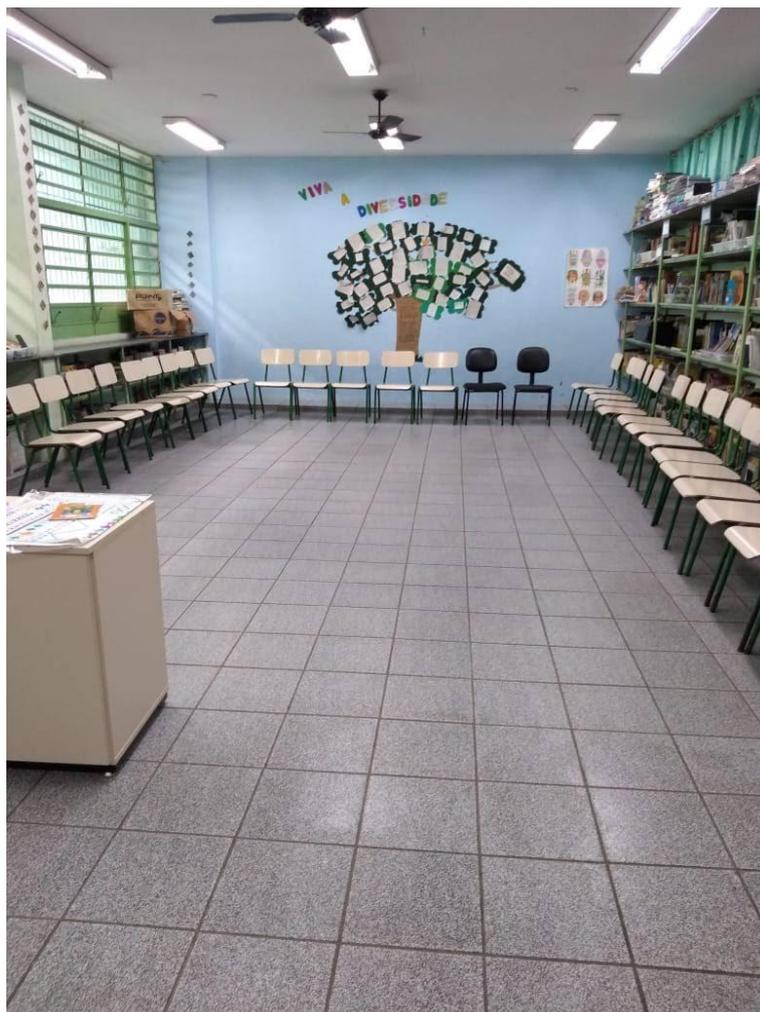
Há, no entanto, uma questão que carece de maior elaboração no PPP da escola: o conceito de protagonismo juvenil. Como apontado por Souza (2007) e Ferreti et al. (2004) no segundo capítulo desta dissertação, seu conceito é impreciso e passível de diferentes interpretações. Citado 13 vezes ao longo do documento, “protagonismo” ora está vinculado ao trabalho de campo, ora ao trabalho coletivo, em outra parte está associado a processos de escuta e participação. Ao deixar espaço para esta indefinição conceitual, o protagonismo incentivado e praticado na escola possibilita uma associação ao uso que dele faz a ideologia neoliberal.

⁹⁴ Adotada pela escola em consonância com as legislações municipais e federais, responsáveis por programas de sustentação desta ação aos quais a escola aderiu: Mais Educação São Paulo, Mais Escola, São Paulo Integral e Novo Mais Educação MEC.

Na versão do PPP analisado e comentado não há menção sobre a função da Sala de Leitura dentro desta forma de organizar o trabalho pedagógico para além de ser mais um espaço de aprendizagem. Parece que o trabalho que ali acontece não se relaciona ou se articula com os projetos desenvolvidos pelos professores, nos quais a leitura aparece com destaque, principalmente na primeira etapa do Ensino Fundamental.

A Sala de Leitura da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida é ampla, tem cadeiras dispostas em U – cadeiras do mesmo modelo das de sala de aula, 4 pufes – bastante disputados pelos estudantes – e 2 tapetes no chão. O piso é de cerâmica acinzentada e as prateleiras construídas de ferro, pintado de um verde claro já desbotado, e ardósia. Na sala ainda há um mural ocupado por uma brochura com poemas, projetor e telão. As cortinas são verde-água com motivos infantis.

IMAGENS 1 E 2 – SALA DE LEITURA DA EMEF PROF. ANTÔNIO DUARTE DE ALMEIDA





Fotografias feitas pela POSL da escola

A POSL relatou em conversas informais que gostaria de substituir as cadeiras da sala por outras mais confortáveis, refazer a pintura das paredes e estantes e adquirir outras peças de mobiliário, marcando diferença em relação a uma sala de aula comum. Considerando a diversidade de turmas e faixas etárias que ali são atendidas, a Sala de Leitura não pode ter uma identidade fixa: transita entre a infância e a adolescência. Existe a possibilidade de variar a disposição das cadeiras e organização do espaço, mas nas aulas observadas prevaleceu o formato acima exposto.

Os livros são acomodados em pequenas caixas organizadoras devidamente identificadas com etiquetas ou enfileirados. A classificação se dá de acordo com os gêneros literários (ou serão gêneros de mercado?): infantil, poesia, infantojuvenil, terror, contos, crônicas, etc. A aparência geral da Sala é de organização, o que pode significar empenho das profissionais nesta manutenção. A POSL responsável pelas turmas de Fundamental 2, inclusive, afirmou em sua entrevista que uma de suas funções é o cuidado com o acervo, função essa também determinada pela Portaria que rege o trabalho dos Professores de Sala de Leitura. No entanto, considera que este é um trabalho ingrato, “de enxugar gelo”.

Apresentadas as características da escola e seu entorno, o projeto político pedagógico e a Sala de Leitura na qual pude estabelecer o primeiro contato com os sujeitos desta pesquisa, é chegado o momento de introduzir os sujeitos que nela estudam e dela participam e, em seguida, estabelecer diálogo com a POSL.

4.3. A voz dos adolescentes entra em cena

Escolhi, a princípio, nove adolescentes para serem entrevistados. Tal escolha se deu a partir da produção textual⁹⁵, considerando os seguintes critérios:

1. A menção ao gosto pela leitura;
2. Escolha de um gênero, autor ou autora que gostem;
3. O fato de assumir uma posição argumentativa, justificando e sustentando sua opinião;
4. Impacto que a leitura da produção provocou na pesquisadora.

Dos nove escolhidos, pude entrevistar oito. Uma das adolescentes não quis participar porque se sentia constrangida pela gravação ou talvez porque – interpretação minha – não acreditava que tinha algo a dizer. Outra estudante se voluntariou para ser entrevistada, mas não compareceu às sessões que agendamos. A princípio, todas as selecionadas eram meninas⁹⁶. No entanto, em setembro, houve na escola uma competição Interescolar de Slam⁹⁷, e o único garoto que havia considerado entrevistar ficou em segundo lugar. Dado este resultado, resolvi incluí-lo no rol.

Abaixo, uma tabela com informações sobre todos os estudantes que participaram da pesquisa. Os nomearei pelo número de sua produção textual para proteger suas identidades. As oito primeiras produções textuais são dos adolescentes entrevistados⁹⁸.

⁹⁵ As produções textuais dos adolescentes que autorizaram seu uso estão inclusas nos Anexos deste trabalho, em versão digitalizada. A produção daqueles não selecionados para a entrevista também constituiu material de análise para a elaboração deste capítulo.

⁹⁶ Em sua tese Gabriela Rodella de Oliveira cita o estudo de Vieira (1988), que constatou que as meninas e moças liam mais que os meninos, atribuindo este dado a uma menor possibilidade de busca de entretenimento fora de casa pelas meninas, o que seria possível no caso de meninos e rapazes, mais afeitos a atividades socializadoras (2013, p. 65-66). Também cita os resultados obtidos pelos pesquisadores Baudelot et al. (1999) e por Ahr e Butlen (2012) na França segundo os quais as meninas leem mais e tornam-se leitoras em maior número que seus colegas do sexo masculino (idem, p. 139). Em sua pesquisa, Pasquali faz referência a uma predominância expressiva de mulheres entre os sujeitos que ele entrevistou, “o que também se confirma nos dados gerais de participação nas CPAs [Comissão Participativa de Avaliação] de ambas as escolas, conforme verificado nas atas de registro das reuniões e suas listas de presença do ano de 2013” (2014, p. 65).

⁹⁷ Os slams são campeonatos de poesia nos quais os participantes têm até três minutos para apresentarem sua performance – uma poesia de autoria própria sem formato definido, sem adereços ou acompanhamento musical. O texto pode ser escrito previamente, mas também pode haver improvisação. O júri é escolhido na hora e dá notas de 0 a 10, que podem ser fracionadas. Entre todos os competidores, a maior nota vence. O slam foi criado nos anos 1980 em Chicago, nos Estados Unidos, ao mesmo tempo em que a cultura hip hop tomava forma, mas só chegou ao Brasil mais tarde, nos anos 2000. (LIMA, Juliana Domingos de. “O que são slams e como eles estão popularizando a poesia”. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/12/20/O-que-s%C3%A3o-slams-e-como-eles-est%C3%A3o-popularizando-a-poesia> . Acesso em: 11/11/2019.)

⁹⁸ Destaco que todas as produções estão nos anexos desta dissertação.

TABELA 3 – CARACTERÍSTICAS DOS ADOLESCENTES ENTREVISTADOS

Produção Textual/Adolescente n°	Sexo	Idade
A1	Feminino	15 anos
A2	Feminino	14 anos
A3	Feminino	15 anos
A4	Feminino	14 anos
A5	Feminino	14 anos
A6	Feminino	14 anos
A7	Masculino	15 anos
A8	Feminino	15 anos
A9	Feminino	-
A10	Feminino	-
A11	Masculino	-
A12	Feminino	-
A13	Feminino	-
A14	Feminino	-
A15	Masculino	-
A16	Feminino	-

OBS.: Não colhi a idade dos estudantes não entrevistados.

Zago afirma que parte considerável da produção da entrevista e do aprendizado que adquirimos sobre sua condução se opera no processo concreto da investigação. Amplamente utilizada nas Ciências Humanas e Sociais e empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução, a escolha pelo tipo de entrevista,

como é também o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las. Definimos então a natureza da entrevista e a maneira como ela será conduzida para melhor se ajustar às nossas preocupações. Tais considerações apontam para uma variedade no método, variedade esta que acaba ficando encoberta quando utilizamos a denominação genérica de entrevista. (2011, pp. 293-294)

Apoiada no referencial de Kaufmann sobre a entrevista compreensiva⁹⁹, a pesquisadora entende que entrevistas deste tipo não pedem uma estrutura rígida – “as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação” (2011, p. 295)¹⁰⁰, desempenham a função de assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas, complementam informações e ampliam os ângulos de observação e a condição de produção dos dados. Além disso, por não ter a intenção de produzir dados quantitativos, as entrevistas não precisam ser numerosas: “O ideal é ponderar os critérios de seleção, sabendo que a amostra não será representativa em uma pesquisa qualitativa” (idem, pp. 297-298).

Nesta pesquisa as entrevistas com os adolescentes objetivam detalhar algumas pistas que entendo terem sido deixadas nas produções textuais, investigando mais profundamente a relação destes estudantes com a leitura, além de verificar a hipótese de que o incentivo ao protagonismo dado pelo projeto da escola reverbera positivamente nesta relação. A análise dos dados coletados não tem pretensão de apreender o todo da realidade, pois como afirma Kaufmann,

Toda entrevista é de uma riqueza profunda e de uma complexidade infinita, cuja compreensão total é estritamente impensável. Seja qual for a técnica, a análise de conteúdo é uma redução e uma interpretação do conteúdo e não uma restituição de sua integridade ou de sua verdade oculta. (2013, p. 40)

O clima dos encontros variou de adolescente para adolescente. Uma parte se mostrou mais aberta e disponível, envolvendo-se verdadeiramente com o processo que ali se desenvolvia, e outra marcou certa distância, talvez por desconforto, desconfiança ou apreensão. Este segundo grupo não se comportou desta forma enquanto realizava a observação das aulas de Leitura. Nestas ocasiões, A5, por exemplo, respondeu de forma simpática às abordagens enquanto fazia seus empréstimos. A3 e A8 também reagiram bem. Talvez, a “formalidade” da entrevista e a presença do gravador levassem a assumir uma postura distante.

Entendo que os primeiros sinais de protagonismo aparecem no momento em que se criam as condições de livre expressão para as opiniões dos adolescentes. Em sua

⁹⁹ Em sua apresentação ao livro *A entrevista compreensiva*, Bruno César Cavalcanti afirma que Kaufmann advoga o ponto de vista de que a entrevista compreensiva não é apenas uma técnica, “mas um método de trabalho diferenciado e com propósitos claros, visando à produção teórica a partir dos dados” (2013, p. 8).

¹⁰⁰ Conforme Petit: “é preferível esquecer um tema listado no roteiro inicial a não escutar o imprevisto. Aliás, sempre deixo de lado esse roteiro no momento da entrevista. Senão, nada se aprende além do que já se sabia. Uma entrevista não é um questionário” (2009, p. 55).

entrevista A6 foi lacônica, expressando-se em volume quase inaudível, apesar das tentativas de quebrar o gelo. Seu texto¹⁰¹, contudo, revela uma garota crítica, incomodada com a falta de livros com temática adolescente na Sala de Leitura, mesmo não especificando quais temas seriam esses, e ao mesmo tempo taxativa quanto à “inutilidade” da leitura:

A aula de leitura acaba sendo inútil para muitas pessoas, e hoje em dia poucas pessoas pegam um livro, as pessoas estão mais ligadas a filmes e séries e esqueceram dos livros.

A crítica é mais contundente quando, na entrevista, pergunto sobre o que a encanta na leitura:

A6: Depende muito da leitura. Se eu tô lendo um livro de escola, eu não vou me encantar porque é um livro de escola.

Pesquisadora: Que tipo de leitura te encanta?

A6: Acho que de alguma série, um gibi, um quadrinho.

A10 também critica as leituras realizadas na escola:

Eu gosto de ler, mas eu gosto que eu pego o meu livro para ler. Os livros que os professores leem não fazem nenhum sentido para mim, mas eu adoro ler.

A partir das falas acima, posso inferir que ambas estabelecem uma distinção entre as práticas e experiências pessoais com a leitura e as práticas e experiências institucionalizadas pela escola: elas gostam de ler o que escolhem e não aquilo que é escolhido por e para elas. Há um descolamento, um distanciamento, entre as leituras que a escola oferece e as leituras que os adolescentes gostam de realizar.

Conforme Petit,

existe uma contradição irremediável entre a dimensão clandestina, rebelde e eminentemente íntima da leitura pessoal, e os exercícios feitos em classe, sob os olhares dos outros. (...) Os gestos que acompanham a leitura escolar e a leitura pessoal não são os mesmos. (2013, p. 60-61)

Tal distinção ainda aparece em outras produções textuais: os adolescentes gostam de ler para si e não em voz alta; em silêncio – em suas casas ou biblioteca – e não no “barulho” da sala de aula; sem preocupação com o prazo de devolução do livro e não com esta preocupação em mente; no tempo dilatado do espaço doméstico e não no tempo apressado da escola (mesmo tendo o Projeto Duarte ressignificado os tempos escolares). A resistência à leitura em voz alta, apontada por duas estudantes diferentes em sua produção (A13 e A16), está assentada no medo de “errar” e revelar suas

¹⁰¹ Ao reproduzir trechos das produções textuais optarei por aproximá-las ao máximo da norma culta da Língua Portuguesa, sem perder a característica da autoria dos estudantes.

dificuldades, transformando-as em alvos da risada alheia. Entendo que a necessidade de silêncio e de maior tempo também estão ligadas às dificuldades de fluência na leitura.

É muito interessante que, da mesma forma que há estudantes sinalizando que as dificuldades de fluência na leitura os afastam de uma prática mais recorrente, há estudantes que apontam que o papel desempenhado pela escola em sua relação com a leitura nem sempre é desestimulante. A1 persistiu e avançou, reconhecendo que a frequência da leitura a ajudou a resolver suas dificuldades: hoje escreve melhor e não lê gaguejando; A2 comenta que foi a escola que a ajudou a escrever seu primeiro poema¹⁰²; A3, A7 e A9 dizem que a escola os incentiva a ler; A4 acredita que a escola possibilita o contato com uma variedade de gêneros literários e textuais. Parece-me haver alguma característica da personalidade destes estudantes, que aliada às práticas pedagógicas da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, os mobiliza e impulsiona a avançar e travar um bom relacionamento com a leitura de livros, mas que não atinge a todos da mesma forma.

A1 estuda na EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida desde o 3º ano do Ensino Fundamental 1 e acha que a escola

Tem o básico né? Não tem nada de muito... sei lá, esta escola... eu não gosto desta escola não.

Pesquisadora: Por quê?

A1: Porque... as pessoas dessa escola é chata, me enjoam, não gosto de ver a cara de ninguém desta escola.

Logo de início a adolescente manifesta forte opinião, não levando em consideração o papel que represento enquanto professora, nem temendo qualquer represália. Em conversa informal com o diretor da escola, ele confirma que A1 não tem “papas na língua” manifestando o que pensa de maneira até agressiva. Considerando as declarações iniciais desta adolescente, entendo que sua relação com a escola é ambivalente: ela, ao mesmo tempo, odeia e gosta. A escola é uma “merda”, como afirma em sua produção textual e também na entrevista, mas “os livros, algumas pessoas, e as tias da cozinha” são legais. Para mim, esta atitude é bem característica da adolescência e da relação do adolescente com a instituição escolar e as figuras de

¹⁰² Em setembro de 2019, A2 venceu a etapa do Slam Interescolar ali realizado e representou a escola na final da competição.

autoridade¹⁰³. Ainda em sua produção textual, fala da POSL com certo carinho, mostrando-se próxima: “a professora me indica vários livros massa”. Já na entrevista:

Pesquisadora: Como é sua relação com a professora de Sala de Leitura?

A1: Normal.

P: O que é normal? Tem que explicar um pouco melhor...

A1: Eu não falo muito com ela. Eu só pego um livro e peço pra ela anotar, quando nós vamos para a Sala de Leitura. Só.

P: E tem algum motivo que faz com que você não queira falar com ela?

A1: Não. Não tenho muito papo com os professores.

A1 teve um comportamento extremamente curioso durante a entrevista. Certamente, foi a estudante que teve mais dificuldade em convencer a participar. Parecia haver certo desejo de “bajulação”, de uma atenção especial, evidente quando eu ainda recolhia os termos de autorização propostos pelo Comitê de Ética e Pesquisa. Ela gostava de me ver andando atrás dela todos os dias. A princípio, não queria que eu gravasse o encontro porque “não gosta da sua voz gravada”. Insistiu até o último momento que eu tomasse nota da nossa conversa, mesmo eu afirmando inúmeras vezes a impossibilidade de conseguir fazê-lo por fidelidade ao que seria dito, sem perder alguma informação importante. Disse a ela que só eu teria acesso à gravação, que sua identidade seria preservada e... nada dela se convencer. Até que, passando pela porta da sala dos professores, disse que aceitaria a gravação desde que pudesse tomar um pouco do chá. Eu a princípio neguei, mas um colega, ouvindo nossa discussão e meu apuro, ofereceu e assim ela cedeu. Ao tomar um pouco do chá a adolescente disse: “Nossa que delícia, mó docinho!”.

A adolescente não está sozinha em sua opinião sobre a escola. A5 e A6 não são tão agressivas em sua fala, mas também fazem a crítica:

A5: Eu acho que poderia melhorar o ensino e outras coisas.

Pesquisadora: O que você acha que precisa melhorar?

A5: O ensino assim. Tipo a dedicação de alguns professores porque tem uns que... Tipo, eu sei que é difícil dar aula pra sala, mas não custa tirar os alunos que não estão querendo estudar porque tem gente que vai pra lá pra realmente querer aprender. Mas têm uns alunos que não ajudam, então o professor ele para de dar aula por conta destes alunos e não tiram eles da sala, entendeu? Então, mais por isso.

A6: Tem um ensino bom, os professores são bons. Só isso.

P: E o que você mais gosta de fazer aqui?

¹⁰³ No texto “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar”, Freud aborda a ambivalência do estudante com relação a seu professor. Segundo o psicanalista, isso ocorre pelo fato de o estudante associar a figura do mestre à figura do pai. In: **Obras Psicológicas Completas**, vol. XIII (1913-1914). Rio de Janeiro: Imago, pp. 283-289.

A6: Meu objetivo é só chegar aqui e estudar, não tem nada que eu goste.

P: E o que você menos gosta de fazer aqui na escola?

A6: Acho que... sei lá. Muito texto, muita lição.

P: Você gostaria que fosse de que jeito?

A6: Por mim, continua assim. Não tem muito [inaudível]

Outros colegas, no entanto, apresentam ponto de vista diferente, e encontram na oferta do espaço de escuta e participação, ou seja, na possibilidade de ocuparem um lugar de protagonismo, os motivos que os levam a gostar da escola:

A2: Aqui na região ainda acho o Duarte a melhor escola pelo fato de que eles gostam de trabalhar muito a democracia, gostam muito de escutar os alunos, é onde poucas escolas têm isso, né? Os alunos não têm muita voz. E aqui o que eu admiro muito no Duarte e sempre vou admirar é isso: que os alunos sempre têm a voz.

A3: Eu sempre falo que o Duarte é muito mãe, é muito família, porque aqui todo mundo se ajuda, tanto os professores ajudam os alunos... não tem essa hierarquia de professor ser professor e aluno ser aluno e é isso, você faz o que eu falo e obedece e pronto. Eu falo que o Duarte é muito família porque ele realmente é. Ele sempre acolhe novas ideias tanto dos alunos, tanto de moradores, da comunidade que mora por perto.

A8: Eu gosto. Eu gosto que a escola dá uma liberdade para os alunos, eu gosto desse fato. Assim, a gente tem a liberdade de falar até com os professores tanto quanto [com] os diretores. Os alunos têm voz aqui, eu gosto disso.

Já A7 confessa ter entrado em conflito quando a EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida implantou o projeto que readequou os tempos, modos e espaços de aprendizagem:

A escola pra mim é perfeita! Desde o primeiro ano eu sempre gostei demais daqui, demais. Minha opinião começou a mudar um pouco a partir de 2017, quando o ensino mudou. Só que, com o passar dos anos, agora que já tem dois anos este projeto, eu achei muito mais simples de aprender, tá bem mais fácil e muito mais produtivo. Então hoje eu continuo com a minha opinião que a escola é perfeita, só em 2016, 2017, que a minha opinião tinha mudado mais ou menos.

Saber o que estes adolescentes pensam sobre a escola ajuda a traçar um caminho para compreender se sua relação com a instituição reverbera na adesão às propostas pedagógicas, incluindo aí a leitura. O fato de alguns destacarem o espaço de escuta e participação como aspectos positivos mostra que há um interesse em ocupar estes espaços, em se fazer ouvir e contribuir nas decisões e ações. E mesmo aqueles que não falam sobre esta característica da escola, emitem opinião, não fogem à crítica. O protagonismo está em ambas situações: nas falas positivas e nas falas críticas – ainda que levando em consideração a ambivalência.

A opinião que A1 tem sobre a escola não afeta, contudo, sua relação com a leitura. Em sua produção textual, a adolescente escreveu que gosta de ler porque os livros a levam para “fora da realidade”, realidade essa descrita no segundo tópico deste capítulo. Neste sentido, afirma que seus gêneros favoritos são terror, ficção científica, aventura e mistério, identificados com este desejo de escapismo, mas também uma forma de lidar com as questões de uma realidade bastante hostil e distópica¹⁰⁴.

Entendo que para esta estudante, mas não só para ela como veremos a seguir, a leitura de ficção funcione como refrigério¹⁰⁵, expressão muito utilizada por Tonin em sua tese sobre a prática de leitura-fruição (2016). A pesquisadora recorre a esta palavra a partir da leitura de Petit, que em *A arte de ler ou como resistir à adversidade* coloca:

A leitura pode garantir essas forças de vida? O que esperar dela — sem vãs ilusões — em lugares onde a crise é particularmente intensa, seja em contextos de guerra ou de repetidas violências, de deslocamentos de populações mais ou menos forçados, ou de vertiginosas recessões econômicas?

[...]

Em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma. (2009, pp. 21-22)

Em outros depoimentos, observo relação semelhante com a leitura:

A2: Eu acho que o que mais encanta é que assim, no momento que eu estou lendo, e mesmo que não foi algo que eu escrevi, mas eu vou se [sic] baseando naquela história que está lendo, sabe? E parece que vai criando um conto de fadas sendo que... mas a partir do momento em que você fecha o livro, acabou. Eu acho que essa coisa é a melhor da leitura, que eu acho que até distrai.

A8: Assim, eu gosto de uma leitura mais específica: eu gosto de romance. Então, eu gosto desse fato de ser uma coisa mais lúdica às vezes, porque tem romance que não vai existir. Eu gosto deste fato da leitura te encantar de uma forma que você não consegue explicar.

Nas produções de A2, A10, A12 e A13, a leitura tem a função de distrair, divertir ou acalmar. Na entrevista que realizei com A2, inclusive, abordo melhor este tema:

¹⁰⁴ Em artigo publicado na revista *Leitura: Teoria & Prática*, o pesquisador francês Max Butlen informa que também na França, as preferências dos jovens de 15/16 anos são dadas às ficções ancoradas na realidade e àquelas que desenvolvem um imaginário que permitem evadir-se do cotidiano. “Em literatura, as escolhas desses jovens leitores incidem naturalmente, de um lado, sobre os romances policiais e, de outro, sobre os romances de aventuras, assim como sobre os romances de ‘fantasia’ similares aos romances ‘fantásticos’.” (BUTLEN, 2015, p. 17-18)

¹⁰⁵ Consolo ou alívio de qualquer natureza; conforto moral: refrigério da alma.

Pesquisadora: Eu achei engraçado que você colocou na sua produção textual que quando você está bem nervosa, de TPM, que ler te acalma?

A2: É, tenho vontade de ler.

P: Te acalma muito?

A2: Me acalma muito. Tipo, tem gente que é música, claro que você tem sua distração. Minha distração é ler. Eu acho que é isso. Eu acho que tem momentos... Antigamente, antes de eu conhecer a leitura, tipo conhecia mas não tinha vontade de assim, sabe, me aprofundar mais, aí eu "ah, vou escutar música, não sei, vou andar, vou em algum lugar, e tipo". Hoje em dia não, eu estou estressada, aí você vai e parece que eu estou voando, tô lá no céu assim voando e aí já vai. Aí mesmo que depois eu feche o livro, o stress volta um pouco mas tudo bem [risos]. Mas naquele momento eu fico em paz.

Em sua produção A7 comenta que deixa de ler em momentos nos quais está chateado. Mas quando pergunto se a leitura poderia ser uma resposta a este sentimento, o adolescente mostra acreditar na possibilidade da leitura servir ao enfrentamento de dificuldades:

Pesquisadora: E você acha que a leitura poderia ser uma resposta a esta chateação?

A7: Com certeza! Porque tem muita coisa em livros, independente do livro, que ajudam bastante. Bastante não, ajudam... tipo, é a peça que faltava pra eu ficar bem.

Ao indicar os livros que mais gostou, noto nas indicações de A3 uma preferência por temas que remetem à adolescência. Logo, pergunto:

P: Esses temas que tem a ver com a adolescência te interessam?

A3: É, interessa bastante. Até por conflitos, porque às vezes um livro é bem pessoal com o que você está passando.

Em sua entrevista A1 afirma ter lido cerca de 40 livros em 2019, dos quais *Os Patins de Prata*¹⁰⁶ e *O Labirinto dos Ossos* foram seus favoritos:

Patins de Prata porque fala de uma história no qual o pai da menina é doente. E pra ela conseguir meio que pagar o médico bom pra curar ele, ela tinha que ganhar uma competição. E aí tipo, no final de tudo – a família dela era bem pobrezinha no começo – aí ela conseguiu ganhar esse concurso e ela ganhou os patins de prata e tipo, foi lá e pagou, ela deu os patins né, e foi lá e pagou o médico. E aí o médico foi lá e não quis aceitar os patins e falou que podia ficar pra ela e fez de graça.

Parte de uma série, *O labirinto dos ossos* foi escrito por Rick Riordan e narra as aventuras de dois órfãos em uma corrida na busca pelo maior tesouro do mundo.

¹⁰⁶ Escrito pela norte-americana Mary Mapes Dodge e publicado pela primeira vez em 1865, o livro narra a história da família Brinker, cujo pai se encontra doente há dez anos e os filhos, Hans e Gretel, auxiliam a mãe a manter a casa. De origem humilde, as crianças lutam para encontrar seu lugar social e entre seus pares.

Considerando os enredos dos livros, me pergunto por qual motivo ela os elencou entre seus favoritos. Mais uma vez em conversa informal, descubro que a mãe abandonou a família e a adolescente é criada pelo pai, que não assume plenamente a responsabilidade. Além disso, a questão da pobreza e a possibilidade de mudar sua história encontrando um tesouro ou ganhando uma competição certamente correspondem aos seus desejos de superação da realidade na qual vive e funcionam como elaboração de suas angústias.

A função de “reconstrução psíquica” desempenhado pela leitura, já aparecia em outro livro de Petit, *Os jovens e a leitura*, quando a antropóloga chama atenção para o papel vital que ela pode ter para os jovens

quando sentem que alguma coisa os singulariza; uma dificuldade afetiva, a solidão, uma hipersensibilidade — todas essas situações que são partilhadas por muita gente, mas são tantas vezes negadas. Os livros se oferecem a eles, e mais ainda a elas, quando tudo parece estar fechado: suas feridas e suas esperanças secretas, outros souberam dizê-las, com palavras que os libertam, que revelam algo que eles, ou elas, ainda não sabiam que eram. (2008, p. 56)

Segundo A1, estes livros foram encontrados na Sala de Leitura, ao mexer nas estantes. Dada a natureza de encontro tão peculiar, entendo que a curiosidade e a disponibilidade para a leitura impulsionam a adolescente para a descoberta. A partir desta atitude de busca, de mais este pequeno sinal, posso inferir o protagonismo¹⁰⁷. Esta disponibilidade é instigada, a meu ver, não só pelo desejo da estudante em ler – ou de se reelaborar por meio da leitura –, mas também pela prática pedagógica desenvolvida na escola. A1 chegou à EMEF Antônio Duarte de Almeida em 2013, momento no qual a instituição refletia sobre suas concepções e práticas de ensino, conforme descrito no segundo tópico deste capítulo. O trabalho a partir de projetos propõe formar estudantes autônomos e críticos, perfil desejado e cultivado pelo PPP.

Outro atributo das práticas de leituras adolescentes é a adesão ao texto ou, como informa Max Butlen, a possibilidade de engajarem-se na leitura através da identificação com alguma personagem ou vivenciarem a narrativa como verdadeira. É a chamada “ilusão referencial”¹⁰⁸. Quando mencionam gostar de textos que os prendam, como faz

¹⁰⁷ Carvalho enxerga nesta possibilidade de escolha dos livros o protagonismo dos estudantes: “O que parece tornar a experiência da leitura mais interessante aí é o protagonismo dos alunos. É a decisão de leitura que é feita por ele, com autonomia: *nóis vê, nóis acha interessante, nóis pega, nóis lê...*” (2015, p. 110).

¹⁰⁸ Importante apontar que Butlen não critica a identificação do leitor com a leitura, apenas constata que o prazer em ler do adolescente depende de uma leitura identificadora: “eles se concentram no enredo, prendem-se mais a personagens graças às quais eles vivenciam, como apontamos anteriormente, a experiência fundadora da ilusão referencial.” (2015, p. 29)

A3, entendo que a leitura torna-se mais significativa quanto mais ela proporciona identificação:

A3: Eu sinto particularmente mais atração pela poesia, pelo poema e por livros de suspense, e eu gosto daqueles livros que me prendam, que eu realmente fico encantada em descobrir novas coisas. Seja ficção, seja uma história verdadeira, uma biografia, no caso. Eu acho que realmente me encanta isso, ser verdadeiro ou parecer verdadeiro a história. (...)

P: Mais uma perguntinha: você falou que gosta de livros que te prendam. E o que são livros que te prendem? Qual é a característica de um livro que te prende?

A3: Aquele livro que você começa a ler e... O Pequeno Príncipe eu terminei em uma semana porque foi um livro que me prendeu de uma certa forma inacreditável, que eu lia uma página e falava "Essa é a última página que eu vou ler", e eu não conseguia parar de ler. Eu sempre estava lendo, lendo, lendo...¹⁰⁹

A4 menciona em sua produção textual que sua experiência com a leitura melhorou – ela lia, mas não se “prendia” aos livros – e tornou-se algo essencial em sua vida. Acredito que a leitura se tornou essencial porque ela corresponde, de alguma forma, às suas experiências adolescentes. Na entrevista, quando aponta que seu livro preferido é *Minha vida fora de série*, de Paula Pimenta, justifica:

Acho porque é uma série de livros. Eu só li os dois primeiros e nisso quando ela começou ela tinha 13 anos e isso foi basicamente a minha idade, eu acho que me identifiquei bastante com a personagem e o segundo livro foi quando ela tinha 16 [anos], então mais na adolescência.

Outro destaque na fala dos adolescentes é a preferência por livros que geraram produções audiovisuais, os quais eles confrontam para buscar semelhanças e diferenças, e, às vezes, reafirmar a preferência pelo livro:

A5: [Falando sobre A menina que roubava livros] Ah, porque assim, eu já tinha assistido o filme. Só que o livro é muito mais... é muito diferente. E é muito interessante ler ele porque quando você assiste o filme, você fica imaginando tudo que ela passou, lendo.¹¹⁰

A7: Porque, por exemplo, como eu disse mesmo na minha redação, gosto muito de ler livros de filmes. Só que assim, lendo livros de filmes, como eu mesmo disse ali, dá pra perceber todos os detalhes. Muitos detalhes que eu não tinha percebido em séries ou filmes, independente. E isso me encanta demais porque tem uma coisa ou outra que faz diferença na história, querendo ou não.

¹⁰⁹ Em sua pesquisa com estudantes do Ensino Médio, Oliveira mostra que em geral os adolescentes afirmam que gostam de livros envolventes, emocionantes, estimulantes e que lhes prendam a atenção do começo ao fim; indicam as narrativas de fantasia, mistério, suspense, terror, ação, aventura e romance como as prediletas; adoram a oportunidade de se identificar com as personagens e de fazer parte das histórias; e afirmam gostar de livros em série e de poder descobrir detalhes que ficam de fora das adaptações para o cinema (2013, p. 155).

¹¹⁰ Na aula de 04 de junho A5 devolveu um título porque ele não correspondeu fielmente à adaptação feita para o cinema.

A4: As histórias, se prender, porque tipo não é a mesma coisa que você assistir um filme. O filme você tem a imagem. Na história, não, você tem que imaginar. É isso.

Como afirma Petit, quando uma pessoa tem a oportunidade de ter acesso à leitura, ela

sempre faz sentido, inclusive para os jovens, mesmo em meios afastados a priori da cultura escrita. (...) E atribuem a essa prática virtudes singulares que a distinguem de outros lazeres: o livro, a seus olhos, é mais importante que o audiovisual, pois permite que se abra para a fantasia, o imaginário, o mundo exterior. (2013, p. 32)

Assim como nas respostas à pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, o discurso socialmente produzido sobre o valor da leitura é reproduzido por alguns adolescentes em seus textos: a leitura é muito importante, gostam de ler, mas não leem por preguiça, por falta de paciência, porque tem coisas mais interessantes para fazer – normalmente atividades esportivas, uso de redes sociais e jogos de vídeo game.

A6 é uma das adolescentes que afirma não ter paciência para ler. Nas aulas observadas em Sala de Leitura não a vi emprestando livros, e pude confirmar esta percepção em sua entrevista. Em conversa informal, a POSL a definiu como “apática”, mas pelo que pude inferir dos trechos reproduzidos abaixo e de trechos reproduzidos anteriormente neste tópico, sua “apatia” vem do fato dela não ser uma entusiasta da leitura:

P: Quantos livros você leu em 2019? Pode ser inteiro ou pode ser partes.

A6: Uns 2 livros.

P: E tem algum livro que você gostou mais e que queira mencionar o nome?

A6: Que eu lembro é gibi, só não sei o nome.

P: Por que você acha que leu pouco este ano?

A6: Por causa da minha rotina. Eu não gosto muito de ler...

P: Como é a sua rotina? Você vem pra escola e faz alguma coisa depois que sai da escola?

A6: Sim, eu venho pra escola, faço os meus deveres de casa. Normalmente, muitas noites eu saio.

A partir destas respostas, compreendo que a adolescente dedica-se àquilo que ela entende ser mais importante: as tarefas escolares. Talvez porque acredite ser mais “útil”, talvez porque é por elas que será cobrada. Após tratar de outros temas, volto novamente à questão dessa aparente falta de entusiasmo com a leitura, buscando mais pistas:

P: [pego a produção textual da estudante] Você falou que não tem muita paciência para ler livros, né? Por que isso?

A6: *Porque quando eu vejo um livro grande, eu falo "não, é muito grande, eu não tenho paciência pra ler".*

P: *Você tem alguma dificuldade com a leitura? Alguma questão que vai ficando difícil?*

A6: *Não.*

Somando estas respostas às anteriores, entendo que A6 gosta de ler, e informa sua preferência por narrativas gráficas como gibis e quadrinhos. Eu ainda busco questionar seus argumentos, entendendo que o problema envolveria dificuldades de leitura, mas não: ela não gosta de ler livros. E acredito que por este motivo qualifique a leitura como inútil e não se sinta representada por aquelas realizadas na escola. Outros colegas de turma que assumem não ler ou ler pouco, talvez também prefiram outros suportes (A10, A11, A12, A15).

Há, porém, colegas que preferam a leitura, de livros, a outras atividades:

A3: *O meu grupo fora daqui, eles me veem como uma piada realmente, eles falam "A A3 não vai sair, porque a A3 vai ler". E realmente eu estou lendo, até porque eu não respondo. Eles reclamam porque eu não respondo Whatsapp, mensagens, porque quando eu leio um livro eu me entrego totalmente para aquele livro, eu gosto do meu silêncio total, então realmente pro meu grupo fora da escola eu sou uma piada.*

A8: *Porque eu acho que nunca vai ter uma pessoa que fale assim: "eu não gosto mais de ler, prefiro mexer no celular o dia inteiro do que ler". Porque a leitura ela traz uma coisa que o celular não vai te trazer, independente se você... seja o melhor celular, o mais tecnológico, a leitura vai te levar de um lugar totalmente diferente pra outro num piscar de olhos.*

P: *Então pra você, quando você fala em leitura, você está pensando em ficção? Porque obviamente vocês também estão lendo quando estão mexendo no celular, mas você está falando que essa ficção é que é importante pra você?*

A8: *É, porque você é que cria os personagens. Tipo, a escritora te dá, por exemplo, ele é alto, magro, essas coisas, mas é você que cria, é você que imagina como aquilo vai acontecer. Onde está acontecendo, como... Você sente os personagens. É muito legal!¹¹¹*

A fala de A3 ainda revela que o grupo de amigos de fora da escola não valida seu interesse pela leitura, ao passo que o grupo da escola:

A3: *O meu grupo de amigos da escola todos gostam de leitura, acho que até por esse incentivo [dado pela escola]. (...) Mas para o grupo aqui dentro eu não chego a ser [uma piada] porque todos gostam de ler, todos procuram leitura, tem a Sala de Leitura,*

¹¹¹ Em seu texto para o livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, Gérard Langlade chama atenção para as “atividades de complemento” produzidas pelo leitor a partir de elementos de seu universo pessoal. O leitor imagina um antes, um depois e um durante no desenvolvimento da intriga, especialmente no que diz respeito às personagens: “A partir de minúsculos detalhes, regiões inteiras da vida de um personagem podem ser ‘completadas’.” (in: ROUXEL et al., 2013, p. 35)

então todo mundo lê junto. Às vezes eu leio um livro e passo pro outro, e assim a gente vai passando.

P: E você acha que você escolheu este grupo de amigos - né, porque a gente escolhe os amigos - por conta deles gostarem de ler também?

A3: Eu não posso falar que foi assim porque como a gente está junto desde a primeira série, eu acho que a gente acabou tomando esse gosto juntos. Todos começaram a gostar de ler muito, tipo, desde pequena eu leio por conta da minha mãe. Mas aqui no Duarte foi que realmente eu descobri que eu amo a leitura e que eu tô ficando doida por leitura.

Estes trechos ressaltam a importância que o grupo de amigos leitores e a existência de um ambiente leitor promovido pela escola têm para a motivação para a leitura, tal qual Ísis Valéria Gomes afirma em seu texto para uma das edições da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, e que abordei no Capítulo 1. Há uma sociabilidade, uma rede, com frequência flexível e múltipla, na qual circulam ideias, sensibilidades (PETIT, 2008, p. 97), a partir e em torno da leitura que sustenta a prática de A3 e certamente a de outros adolescentes leitores. Será que ela teria lido 45 livros em 2018 e 30 em 2019, não fosse esta rede de leitores e o incentivo dado pela escola?

Pude presenciar, aliás, esta rede em ação durante a aula de 18 de junho, quando a própria A3 disse para uma colega de turma não emprestar determinado livro porque ela não gostou, “é muito meloso”. Ou quando na aula de 11 de junho, A12 disse para A13 que o título que estava pensando em retirar foi lido pela sala inteira, ou seja, passou por outras garotas da turma, e ninguém gostou. Em sua dissertação Carvalho afirma que o processo de se tornar um leitor não se dá de maneira isolada na vida:

Os leitores, em geral, fazem parte de uma rede, uma trama tecida com outros leitores, que trocam opiniões sobre o que leem, compartilham dicas de livros, alimentam-se de artigos de revistas e jornais, resenhas em busca de diálogo e estímulo para suas leituras atuais e futuras. (2015, p. 55)

Por isso, Canclini critica a insistência em pensar a leitura como um ato solitário e estimulado, desconsiderando as interações sociais, ao comentar as pesquisas e políticas públicas de promoção da leitura dirigidas a indivíduos e que buscam

convencer cada pessoa dos benefícios de ler para o seu trabalho, seu desenvolvimento e seus prazeres individuais. Os estudos sobre consumo mostram há décadas que, mesmo quando compramos sozinhos, participamos de tendências sociais, seguimos modas, recomendações, pensamos como vão nos ver com essa roupa ou com quem jantaremos certos alimentos. Entretanto, a concepção individualista do consumo persiste ao analisar o ato de ler. Muitos contrapõem o olhar familiar diante da televisão ou a ida em grupo ao cinema à leitura solitária. Cultura de massa versus cultura pessoal. Mas quando investigamos por que alguém está lendo tal romance ou ensaio, aparecem como resposta as sugestões de amigos ou críticos, as lições de casa,

o que nos disseram que temos que saber. (in: *Revista Observatório Itaú Cultural*, 2014, p. 172)

Nas três aulas observadas, os empréstimos foram feitos exclusivamente por garotas e todas retiraram mais de um livro. Durante este momento, os garotos normalmente ficavam conversando, rindo ou entretidos com seus aparelhos celulares. Curioso que na aula de 18 de junho, quando as professoras (de Leitura e Geografia) perguntaram a respeito do trabalho que tinha como tema a imigração, dois garotos participaram bastante, informando o que seus grupos estavam realizando. Parece-me que esta atividade, no sentido de socializar e protagonizar, lhes é mais interessante do que a “passividade” da leitura.

Neste sentido, recorro às observações de Tonin a partir de Bellenger que, em sua proposta de melhor entendimento das práticas de leitura nos lembra das imagens sociais construídas sobre o leitor, sobretudo as negativas:

ler é uma ‘atividade trabalhosa, cansativa. É um passatempo inútil e sobretudo passivo. Quando se lê, não se faz ‘nada’. Ler é afastar-se dos outros; socialmente, ler significa isolar-se, ensimesmar-se. A leitura possui uma imagem pouco ativa.’ (BELLENGER, 1979, pp.11-12). (...) O autor também lembra que, muito comumente, a leitura está ligada ao indivíduo ‘que pensa’, ao ‘intelectual’ – o que, por mais estranho que nos pareça, a nós, professores, constitui, para muitos, uma imagem negativa. (2016, p. 81)

Ainda nesta mesma aula, os garotos deram uma demonstração de imaturidade: conversaram ruidosamente durante a leitura, forçando sua interrupção; pegaram o microfone e começaram a falar alto, atraindo toda atenção para si. Conversava com as garotas que emprestavam livros e, incomodada, falei “Nossa!”. Nada surpresa com o que acontecia, uma das estudantes olhou pra mim e disse: “Homens, né, professora?!”.

Tal comportamento por parte dos garotos é bastante analisado por Michèle Petit quando comenta do receio que eles têm em perder sua “virilidade” caso se entreguem à leitura – principalmente aquelas que levam a uma interiorização do eu – e ao conhecimento:

A passividade e a imobilidade que a leitura parece exigir podem também ser vividas como algo angustiante. De fato, abandonar-se a um texto, deixar-se levar, deixar-se tomar pelas palavras, pressupõe talvez, para um rapaz, ter que aceitar, que assimilar seu lado feminino. Se isso é algo relativamente fácil nas classes médias ou em um meio burguês — onde existem outros modelos de virilidade, onde a cultura letrada é reconhecida como um valor —, é particularmente difícil em um meio popular, onde os rapazes se mantêm sob estreito controle mútuo. (2008, p. 129)¹¹²

¹¹² Já mais para o fim do ano, em uma reunião de pais na turma na qual realizei a observação, conversei com uma mãe que falava sobre o “relaxo” do filho com as tarefas escolares e comentamos sobre sua letra ilegível. Disse a ela que os meninos normalmente associavam o capricho com a letra e a dedicação aos

Como mencionado no início deste tópico, o único garoto entrevistado para esta pesquisa passou a ver mais sentido na leitura após participar do Slam Interescolar, uma competição de declamação de poesias autorais profundamente enraizada na performance e sociabilidade em torno da leitura, e conseqüentemente no protagonismo do leitor, sendo por isso lugar de potência. Antes de iniciarmos a entrevista, pedi que A7 relese sua produção textual para recordar o que havia escrito. Ao terminar, disse:

Nossa, mudou muita coisa desde que escrevi este texto. Eu escreveria várias coisas diferentes. Seria completamente diferente. Pelo texto e o que eu penso agora são duas pessoas completamente diferentes!

O adolescente envolveu-se bastante com a nossa conversa, interagindo e demonstrando emoção. Por meio desta situação, revelou participar de projeto da escola relacionado à leitura: ele é um dos monitores de Sala de Leitura no contraturno e ajuda a POSL de Fundamental 1 nas atividades ali desenvolvidas, além de participar do projeto *Imprensa Jovem*. Ao perguntar por que ele participa dessas atividades, diz:

*A7: Do Imprensa Jovem porque eu queria adquirir experiência mesmo, pra uma futura profissão. Da monitoria da Sala de Leitura porque eu gosto. Me atrai.*¹¹³

Sigo perguntando sobre as atividades que realizam nestes projetos e como é pra ele participar:

A7: Na monitoria da Sala de Leitura a gente auxilia a professora em tudo, tudo. A gente auxilia ela, por exemplo, a arrumar a Sala de Leitura, pegar alguém se precisar dar aula mesmo, a gente vai e auxilia ela na aula. Por exemplo, no... Agosto Indígena. Nós monitores demos uma mão mesmo. Por exemplo, eu fazia o papel de professor, mais ou menos, ela só auxiliava a gente. Mas como era dentro do planejamento, tava certo.

P: E como é pra você participar? Como é que você se sente quando participa?

A7: Eu me sinto muito bem. Me sinto satisfeito. Saber que eu estou aqui num grupo de pessoas, que me ajudam, que deixam eu ajudar, que me aceitam do jeito que eu sou, e não criticam pelo que eu fiz alguns tempos atrás, pelo jeito que eu era. Só me ensinaram a ser uma pessoa melhor.

Parte da satisfação do estudante recai sobre a possibilidade de protagonizar ações desenvolvidas em Sala de Leitura. Sustentado e apoiado pelo grupo, o adolescente pode experienciar outro modelo de masculinidade e outro sentido para a leitura, que sai

estudos como algo que os feminilizava. A mãe pensou um pouco e logo em seguida comentou que o filho disse que a letra de um primo era “de viado”, pois refletia cuidado com o que fazia.

¹¹³ O “me atrai” aqui pode ter duas conotações, dado que o adolescente informou na entrevista que passou a ter mais interesse em participar dos projetos no contraturno depois que conheceu “uma certa pessoa”.

da esfera individual para se reconstruir no coletivo. Todos os projetos realizados no contraturno escolar¹¹⁴ contam com a participação de grupos de estudantes, aproveitando o desejo dos adolescentes em socializar e encontrar um lugar de pertencimento.

Das demais adolescentes entrevistadas, apenas A2 participa de projeto elaborado e oferecido pela escola, no caso o Slam.

Ah, esse projeto é... sem palavras. Eu acho que eu descobri qualidades em mim que eu mesmo não acreditava e esse projeto desenvolveu, porque eu jamais acreditaria que com poetas tão bons que o Duarte tem aqui, eu iria estar representando a escola no Interescolar. Eu acho que pra mim este projeto desenvolveu, me despertou assim um interesse em mim que é inexplicável. Cada vez eu quero me aprofundar mais e eu acho que isso é muito interessante e muito importante.

A3 participava de um projeto acolhido pela escola, mas iniciado e capitaneado por um colega de 9º ano. Eles ensaiaram uma peça de teatro. Mais uma vez aponto o protagonismo dos adolescentes nesta ação e a atitude da instituição em acolher a iniciativa, corroborando seu projeto político pedagógico. A5 e A6 participam de grupos e projetos fora da escola¹¹⁵. A primeira faz cursos em uma instituição localizada em Itaquera e a segunda participa de um grupo de jovens na Igreja que frequenta:

P: E o que você faz lá?

A5: Eu faço escola de música e teatro. Mas antes eu fazia ginástica artística.

P: E por que você participa? Tem outros adolescentes da sua idade, imagino.

A5: Sim, tem muitos porque são várias oficinas que tem. Porque entre ficar em casa sozinha sem fazer nada e ir lá ficar com várias pessoas – que a gente acaba fazendo amizades –, eu prefiro ir pra lá.

P: E por que você participa desse grupo?

A6: Porque eu quero, porque eu gosto de fazer.

P: Quais são as atividades que este grupo costuma fazer?

A6: Tem muita coisa. Uma coisa que a gente faz muito é teatro.

P: E o que vocês leem para fazer este teatro?

A6: Normalmente a gente pega um vídeo da Internet e tenta colocar mais coisas. E faz um roteiro pra gente fazer ou a gente se baseia no vídeo.

P: Você gosta de participar desse grupo?

A6: Gosto.

P: Como é pra você? Você se sente bem?

A6: É meu segundo lar depois da minha casa.

Os sentidos que ambas encontram para participar das atividades são semelhantes: estar em um grupo com quem compartilham os mesmos interesses, ocupar

¹¹⁴ Os projetos têm como objetivo aumentar o vínculo com os estudantes e promover maior adesão às atividades escolares.

¹¹⁵ A1, A4 e A8 não participam de projetos oferecidos pela escola. A1 diz não ter projetos que a interessem e as demais adolescentes participavam de um projeto, mas desistiram.

o tempo “livre” com algo que faça sentido, protagonizar e exercer a autonomia por meio de suas escolhas. Novamente chamo atenção para o fato do grupo do qual A6 participa passar ao largo da leitura de livros para elaborar os roteiros das peças teatrais que encenam. O referencial é o vídeo.

Noto que quando falamos da participação em aula, os adolescentes entrevistados se mostram mais reticentes e evitam se expor. Ativo nos projetos, A7 não demonstra o mesmo entusiasmo em participar das aulas de Leitura. Não encontra em sua turma de 9º ano o mesmo acolhimento e aceitação oferecidos pelo grupo de monitoria.

A7: Eu acho que eu sou bem pouco participativo, porque por mais que eu esteja presente na sala, eu não curto muito falar.

P: Não gosta de se expor.

A7: Não é que eu não goste de me expor. Eu converso muito com as pessoas da minha sala, só que na minha sala tem aquele probleminha de que nem a opinião de todo mundo está certa, é assim que todo mundo vê. Só de uma pessoa é que tá certo e pra evitar brigas, discussões, eu prefiro ficar quieto.

A4 mostra comportamento semelhante, apesar de gostar e prestar atenção nas aulas:

P: Participa quando a professora faz alguma pergunta...

A4: Às vezes.

P: Você não gosta muito de se expor?

A4: Não muito. Eu guardo as coisas mais para mim.

A1 também diz prestar atenção, porém nas aulas observadas passou boa parte do tempo ao celular ou conversando com A2, de quem era muito próxima. A2 comenta participar se ela consegue responder às perguntas feitas pela professora; A6 admite nunca participar – não faz e não responde às perguntas; A8 diz gostar da parte de “leitura” – que pra mim significa ler em voz alta, mas admite se desligar da aula quando a leitura é “meio chata”. Exploro um pouco mais esta fala:

P: Que tipo de leitura [chata] seria essa?

A8: Terror, fantasia... Assim, eu gosto de fantasia, pouquinho, mas ai coisa de terror. Essas leituras tipo infantil que fala sobre, sei lá, uma coisa que eu sei que nunca vai acontecer, eu acho meio besta. Não que isso retrate as outras coisas que eu gosto, porque eu gosto de uma coisa meio besta, mas... tem livro que não me cativa.

P: Entendi. São gêneros que você não gosta, você não se identifica, e tudo bem.

A8: É, mas na maioria das vezes é fantasia mesmo.

A adolescente parece se sentir até um pouco culpada por não gostar de um determinado gênero literário. Ao mesmo tempo revela de novo a importância que a

identificação com a história tem para ela. A5 posiciona-se de maneira semelhante ao comentar prestar atenção às aulas quando estas são interessantes:

P: E o que é uma aula interessante pra você?

A5: É uma aula que quando a professora começa a falar sobre o assunto, eu quero prestar atenção nela. Tipo, quando a gente leu o conto de fadas lá sobre as mulheres, tava um assunto interessante, então eu queria prestar atenção. Mas na aula passada ela tava falando tanto sobre o poema que eu estava cansando de ouvir. Então...

P: Eu tô vendo que você se interessa muito pela questão do papel da mulher na sociedade, né? [concorda com a cabeça] Que essas são histórias que te prendem mais, né? [concorda com a cabeça].

P: Então quando você pensa interessante, você pensa num assunto ou tema que te interesse enquanto jovem, enquanto adolescente.

A5: Isso.

O roteiro da entrevista inclui uma pergunta sobre a influência de familiares na formação de leitores, com a qual busquei compreender se ela é determinante na vida desses sujeitos. Petit (2008, p. 142; 2009, p. 22) afirma que muitos estudos revelam que a transmissão do gosto pela leitura por meio da família permanece a mais frequente, mesmo em bairros urbanos marginalizados¹¹⁶. Tal argumento é respaldado pelas falas de A1, A2, A3, A4, A5 e A8 reproduzidas abaixo:

P: Tem alguém na sua família que incentivou seu gosto pela leitura?

A1: Sim, minha avó. Ela tem um porão, com vários livros. Tem mais de 4 mil livros lá. Aí tipo, é mó bonitinho, né? Tem uma luzinha assim [faz o gesto da lâmpada e sorri, como que lembrando com carinho do local] no meio, e as mesinhas [?] e aí eu pego.

P: Você mora perto dela?

A1: Não, ela mora lá em Guaianases.

P: E aí quando você vai visitá-la...

A1: Eu pego.

P: E ela lê bastante, sua avó?

A1: [Hesita um pouco] Lê, ela lia mais quando ela era mais nova.

A2: Acho que meu pai é o que mais me incentiva.

P: E por quê? O que seu pai faz ou o que ele fez, o que ele diz que te incentive?

A2: Ele gosta que eu fique lendo, pelo menos uma parte do meu dia eu fico me distraíndo com coisas assim mais produtivas. Então ele diz que apoia que eu leia porque aí sim eu vou ficar aprendendo coisas diferentes. Ainda mais que ele goste que eu leia as coisas antigas pra mim (sic) tipo fazer a diferença de como que era

¹¹⁶ Citação completa: “Nos bairros urbanos marginalizados, tornar-se leitor é também, com frequência, uma história de família. Pois, se há pais que desconfiam do livro, há outros que dão uma grande importância à dignidade que se adquire em ser ‘sábio’, culto, letrado, sendo que eles também vieram de meios rurais e são analfabetos. Para eles, a instrução é um bem em si mesmo, e o sucesso das crianças, uma revanche social. E mesmo se esses pais não podem ajudar concretamente seus filhos em suas tarefas ou leituras, manifestam regularmente, com palavras, gestos, seu desejo de que se apropriem dessa instrução, dessa cultura da qual eles foram privados.” (PETIT, 2008, p. 142)

antigamente pra agora porque tem certas coisas de hoje em dia, século XXI, que eu não aceito, não aceito mesmo. Aí tipo ele fala "se você não lê um livro antigo, você vai saber como era antigamente. Era bem pior" e ele vai falando essas coisas.

A3: Olha, a minha família é do interior e eles não tiveram muito contato com a leitura. A minha mãe, ela me incentivava a ler, mas não tanto, porque ela fugiu tipo com 17 anos de casa e foi pra Brasília em busca de ter um futuro melhor porque meu vô não queria que ela estudasse, queria que ela trabalhasse na roça, porque é aquela família bem antiga. Então minha mãe me incentivava bastante, ela lê também, ela fala das oportunidades que ela não teve, ela me indica livros que às vezes ela lê e ela acha que eu vou me identificar muito mais do que ela já se identificou. E eu acho que em si só minha mãe mesmo que me incentivava.¹¹⁷

A4: A minha mãe, a minha tia, porque elas são professoras.

P: Ah, que bacana! E você costuma vê-las com livros, lendo?

E: Sim.

A5: A minha mãe.

P: E você costuma vê-la lendo?

A5: Sim, ela lê muito. Nossa, ela lê muito.

P: Ela lê livros mesmo?

A5: Sim. Ultimamente ela anda lendo muitos livros.

A8: A minha mãe. A minha mãe gosta de ler, então...

P: Sua mãe curte ler?

A8: [faz que sim com a cabeça]

P: E é ela que te dá livros, que presenteia também?

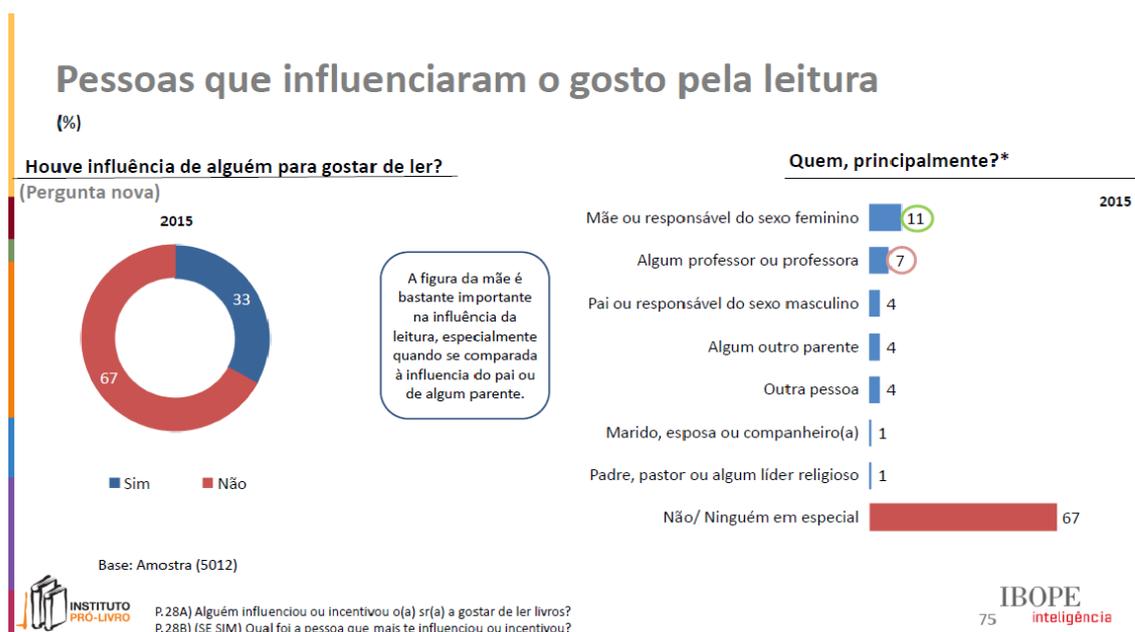
A8: Sim.

Notemos que com a exceção de A2, cujo pai é seu incentivador, as demais adolescentes têm como referência as mulheres de suas famílias. Estes dados confirmam resultados das pesquisas *Retratos da Leitura no Brasil* que apontam que as mulheres – mães ou responsáveis do sexo feminino e professoras – são as grandes responsáveis pela formação de leitores. Aqui, chamo novamente Petit, que afirma a importância das mulheres enquanto iniciadoras de livros

a tal ponto que alguns se perguntaram se o futuro dos livros dependeria do futuro das mulheres. Em muitos lugares do mundo as mulheres têm desempenhado um papel preponderante como agentes do desenvolvimento cultural, junto com alguns homens que talvez tenham se integrado, tenham aceitado seu lado feminino, sem temer a perda de sua identidade.” (2013, p. 36-37)

¹¹⁷ A3 conta que tem um acordo com a mãe que lhe compra 1 (um) livro por mês: “Tanto que o combinado que eu e minha mãe temos é que a cada um mês ela compre um livro novo. E quando eu termino em menos de um mês, ela já fica tipo ‘Meu Deus, você está ficando muito doida, você não para de ler.’ Porque este é o combinado. Porque não dá pra ficar comprando livro direto, - porque querendo ou não livro é uma coisa muito cara -, mas que eu gosto bastante, então todos os livros que eu leio, que eu não uso mais, eu trago para doação aqui na escola.”

FIGURA 14 – PESSOAS QUE INFLUENCIARAM O GOSTO PELA LEITURA



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2015.

FIGURA 15 – QUEM MAIS INFLUENCIOU OS LEITORES A LER



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2011.

Se a família tem tanta importância na formação do leitor, como explicar o caso de A7? Este adolescente afirmou não ter incentivo de sua família. Sua formação parece ter se dado graças à instituição escolar e ao ambiente leitor por ela proporcionado, incluindo aí os colegas de turma. A7 menciona a POSL como uma pessoa importante quando pergunto se na escola há um incentivo à leitura:

A7: Com certeza! Principalmente da parte da POSL.

P: De que forma você acha que ela faz esse incentivo?

A7: Falando sobre os Slams e da poesia, incentivando a gente a escrever e a ler também. Por exemplo, no dia do Slam eu ganhei um livro da Tauane Teodoro. E isso também me incentivou a querer pegar mais livro de poesia, porque antes eu não curtia tanto, só ouvia música. E ela incentivou assim. Em mim tocou desse jeito. Em outras pessoas, não sei... Por exemplo, a A9 da minha sala, ela, as amigas dela, são incentivadas de outro jeito, porque a POSL empresta até livros dela mesma para as meninas da minha sala. E incentivou deste jeito.

A2, A3 e A8 concordam com a percepção de A7:

A2: Eu acho que pelo menos desde 2018 para cá, eu acho que começaram a incentivar mais. Depois começaram a trabalhar mais com poesias. Porque eu acho que quando começaram a trabalhar mais com poesias, você via alunos que você não dava nada pra eles, "mas nossa, tipo, é um aluno tão bagunceiro, tão... sei lá" e se interessando, querendo interagir, querendo saber mais. E eu acho que desde 2018 pra cá foi aonde os alunos começaram a interagir mais, quando conheceram na verdade a poesia, souberam o que realmente é a poesia.

A3: Tanto em trabalhos, tanto... Agora a POSL foi uma professora que incentivou muito, muito, o 9ºA a ler. A gente tá fazendo o Slam agora, este ano começou o slam, então muitas pessoas procuraram saber o que era a poesia, o que era poema, qual era a diferença. A gente está trabalhando com este tema atualmente, a gente está nesta rodada trabalhando o que é poesia, o que é poema, o que é poeta, o que é escritor, quais são as diferenças do leitor, do escritor, o que ele quer retratar, então acho que a professora em si foi uma professora que ajudou bastante o 9ºA nesta questão de leitura, mas o Duarte incentiva bastante. Tanto as professoras passam trabalhos envolvendo livros e tudo o mais.

A8: A professora meu Deus do céu, ela empresta livro dela pra gente, ela indica livro. Quando chega livro novo, livro interessante, ela separa pra mostrar pra gente.

Novamente o Slam aparece na fala dos adolescentes, constituindo um ponto de virada em sua relação com a leitura, a professora e a escola. A leitura ganhou sentidos de coletividade, socialização, potência, protagonismo. Como A2 coloca, estudantes que costumam dar trabalho ou tem dificuldade engajaram-se nesta prática. A professora é a mola propulsora, incentivando sua participação.

A5, no entanto, não acha que a POSL incentive tanto a participação dos adolescentes:

A5: É, mais ou menos.

P: E como é esse mais ou menos?

A5: Faz quem quer. Quem não quer... não faz.

Neste ponto ela e A1 tem opinião semelhante, pois esta acredita que na escola não há um incentivo para a leitura – “tá todo mundo cagando se o aluno lê ou não lê, isso não faz diferença pra ninguém.” –, nem mesmo por parte da POSL, apesar de em outro momento da entrevista reconhecer o esforço da professora em promover a participação dos colegas nas aulas e levar em consideração suas demandas: “ela fica se esforçando pros vagabundos tipo tentar ler, participar da aula, só que os meninos não dão atenção pra ela”. Ainda que contradizendo-se, A1 criou um laço de confiança com a professora de Leitura que não podemos perder de vista: conforme apontou em sua produção textual, a POSL faz indicações “massa”.

Interessante que ao questionar sobre a disponibilidade da professora em dar atenção e ouvir as demandas dos estudantes, todos reconhecem que a POSL se mostra disposta. Porém, isto não significa que atenda à totalidade das sugestões.

P: Então você acredita que ela atende a sugestão que os adolescentes dão?

A1: Sim, bastante.

P: Então vamos supor que você chegue na sala e peça pra ela ler um livro da sua preferência ou tal texto...

A1: Sim, eu acho que ela falaria que ia pensar, que ia ver, que também tem vários trabalhos que ela tem que passar pra nós.

A2: Ah, ela escuta bastante.

P: Legal! Ela costuma atender as sugestões que vocês dão? Por exemplo, "ah, professora, seria legal você ler tal coisa pra gente".

A2: Ela escuta bastante.

A3: Nossa, muito! Quando a gente estava criando nessa participação de Slam, ela falou com a gente qualquer coisa que precisasse mesmo, mandava mensagem pro e-mail dela que ela ia tá ajudando, ela ia tá corrigindo, vendo os pontos e acertos onde estavam. E ela ajudou bastante tanto na criação de várias poesias, minicontos que eu fiz, poemas, e tudo mais.

A4: Muito!

P: Se vocês tem alguma coisa pra falar, pra sugerir, ela escuta?

A4: Sim.

P: E ela costuma atender essas sugestões que vocês dão?

A4: Quando ela consegue, sim. Quando dá.

P: Você a considera disponível para ouvir os adolescentes?

A6: *[faz que sim com a cabeça]*

P: *E ela costuma atender essas sugestões que vocês dão?*

A6: *Muito de vez em quando.*

A3 inclusive coloca que provavelmente não se interessaria tanto por leitura se a POSL não fosse tão disponível:

P: *Você acha que se não tivesse uma professora tão disponível a ouvir – estou pensando na escola no geral também – você acha que continuaria se interessando tanto pela leitura?*

A3: *Olha, acho que não. Porque o meu gosto de leitura começou aqui no Duarte, eu não tive em outras escolas. Mas todas as professoras que eu vi na Sala de Leitura sempre me incentivaram muito a ler livro. Tanto que quando tinha Bienal [do Livro, em São Paulo], eu fui em todos os anos pra Bienal porque sempre tem aquele negócio que quem pegou mais livros na Sala de Leitura, sempre vai pra Bienal. Então todas as professoras que entraram, sempre me incentivaram bastante. Chegava livro novo, "A3, chegou livro novo. A3, chegou livro novo. Vai ler esse, talvez você goste, talvez você se interesse". Então acho que todos os professores que passaram e todos os professores, incentivam.*

Já ao final da entrevista pergunto a todos os adolescentes se percebem a relação entre seu gosto pela leitura e o fato da escola oferecer um espaço de escuta e participação aos estudantes. Do roteiro que guiou as conversas, esta foi certamente a questão que mais precisei esmiuçar e debater. Talvez não fossem eles que tivessem que ter esta percepção, mas sim a pesquisadora. Ainda assim, considero que obtive dos estudantes respostas inteligentes e que me estimulam a pensar.

A2: *Ah, bastante professora, bastante, porque se não fosse a professora de Geografia, que vocês fazem participação na rodada de Humanas, se não fosse vocês, se não fosse a POSL, tem as professoras de Português também que sempre está incentivando, eu acho que jamais os alunos chegariam a um ponto de se interessar tanto por ler, eu acho que por, sabe, por querer despertar... porque sempre tem aquela curiosidade, mas sempre tem aquele medo que também atrapalha. "Mas ah, tenho vontade de fazer, mas eu tenho medo". Aí a professora sempre vem, "não, mas é assim, vai tentando, vai tentando", que eu fiz esse texto aí que eu mesma não me recordo [fala da sua produção textual], e eu acho que eu falei palavras que hoje eu vejo que faz mais sentido ainda pra mim.*

P: *Você falou muito do papel do professor e muito do papel da professora da Sala de Leitura nessa sua experiência com a leitura. Mas ainda assim, você acha que o fato da escola ser uma escola democrática, ou seja, ter essa participação bastante grande dos alunos, também te ajuda nessa questão da leitura? Quer dizer, faz com que você queira ler mais, esteja...*

A2: *Ah, bastante. Porque se não, se principalmente o diretor da escola não tivesse escutado os alunos, o que os alunos queriam, porque queriam que tivesse o slam, a professora também foi buscar, eu acho que jamais teria acontecido tudo isso e principalmente, eu acho bacana a escola ter feito um projeto diferente este ano, incentivando os alunos mais a ler, porque às vezes o aluno está com a cabeça muito vazia, muito com pensamentos negativos, sabe? E eu acho que aquele momento em que*

"ah, a professora me falou de um livro, eu acho que vou ler esse livro, né? Não tenho nada pra fazer em casa, eu vou..." Eu acho que os professores dessa escola incentivam muito a leitura. Mesmo que ele não goste de ler, mas ele está lá incentivando o aluno a ler, para ir nesse caminho de leitura, que eu acho que é o caminho mais certo.

A3: Eu acho que sim, porque querendo ou não o adolescente acaba se tornando muito oprimido, muito calado. A fase da adolescência eu acho que é uma das fases mais difíceis. Então se você tem alguém ali que possa te ajudar, pode conversar, pode te dar um refúgio pra você sair... Porque meu refúgio é a leitura e dessa vida de internet, dessa vida de loucura, então acho que meu refúgio realmente é a leitura e tanto a POSL, tanto os outros professores nos incentivam a ler muito, então acaba que sim, eles ajudam muito, muito, mesmo dessa forma.

A7: Sim. O meu gosto por leitura aumentou demais, demais mesmo, com a influência da escola por causa da monitoria da Sala de Leitura. Como eu fico das 13h30 até às 18h20 aqui, eu não ia ficar também sem fazer nada, então me despertou mais esse desejo de ler. Eu rodeado de livro, muita coisa chama atenção, capa, título, tudo chama atenção, aí me desperta a vontade de ler.

A8: Sim, porque eu vejo que muitos alunos começam a gostar da leitura quando tem esse acesso de uma forma mais livre e de uma forma que ajude ele a gostar disso. E isso acontece a maioria das vezes na escola, porque a gente tinha aula de leitura, e aí tem os livros, e a professora oferece esses livros com temas diversos que podem fazer você gostar ou não gostar, mas te incentiva de alguma forma a ler. Na maioria das vezes a professora escolhe um livro e lê pra sala inteira, então faz com que você leia mesmo que não seja algo cotidiano na sua vida. Mas tem um tempinho pra isso. As professoras dão: "vocês tem vinte minutos para pegar qualquer livro, ler e depois você me entregam". Então é legal. "Lê um livro e depois no final da aula você me conta o que achou." Então sim.

A1 afirma não perceber esta relação e dá argumentos que considero consistentes.

P: Por que você não vê relação?

A1: Porque sei lá... Eu acho que não tem nada... Eu acho que tipo assim: se nós não nos interessarmos em ler ou pegar o livro, ela [POSL] não vai falar nada.

Através destas respostas vejo que os estudantes entenderam espaço de escuta e participação como incentivo. Eles reforçam sua opinião de que a escola e os professores incentivam a leitura. A2 relaciona seu engajamento ao fato de ter sido ouvida em seu desejo de promover o Slam na escola. A3 entende este espaço de escuta como acolhimento de demandas emocionais do adolescente, retomando a ideia de reconstrução psíquica exposto neste tópico. A7 relaciona sua participação no Projeto de Monitoria de Sala de Leitura a um aumento de sua vontade de ler e ainda mostra a importância que um espaço que disponibiliza uma diversidade de livros e outros materiais de leitura tem para a formação do leitor. A8 ressalta a liberdade que desfrutam

nas aulas de Leitura e também na escola em poder escolher gostar ou não. No entanto, a escola cumpre seu papel de oportunizar a leitura e a diversidade de gêneros.

Percebo o protagonismo atuando em todas estas falas. Ao analisar especificamente a fala de A1 em conjunto com sua percepção relacionada ao incentivo dado pela escola – em trecho publicado anteriormente neste tópico – penso que a adolescente entenda que parte da motivação para ler é do próprio leitor. A percepção desta adolescente ressoa no entendimento de Carvalho de que gostar de ler é uma questão individual:

Se o direito em relação à leitura se coloca como legítimo aos cidadãos, também podemos problematizá-lo do outro lado da moeda, ou seja, o leitor em formação tem o direito de usar a leitura como bem desejar. Não se trata de ter na totalidade daqueles que leem, o leitor assíduo, habitual, que gosta de ler e faz uso igualmente competente da diversidade textual, mas assumir que a tarefa, ainda que bem ‘executada’ (se assim o for, o que já é um desafio e tanto) encontra o sujeito leitor em toda a sua singularidade, pessoalidade, gostos e subjetividade. (2015, p. 25-26)

A escola na figura de seus professores pode oportunizar, incentivar, mas a escolha é do leitor. Para A1 e outros colegas a leitura faz muito sentido, para outros pode não fazer. As condições, porém, estão dadas: há um esforço conjunto para incentivar não só a leitura, mas o vínculo com o conhecimento. Só não há como garantir a adesão para além do momento presente. Neste sentido, a Sala de Leitura e conseqüentemente a escola tornam-se espaços de exercício de participação, autonomia e liberdade, ou seja, espaços para o surgimento e fortalecimento do protagonismo juvenil. Conforme Carvalho ressalta, diante do acervo amplo e das atividades de empréstimo e, portanto, do conhecimento de textos diversos e da possibilidade de escolha, a Sala de Leitura seria o local ideal para se construir a autonomia leitora dos estudantes. A autonomia do leitor é construída, “mediante as condições que lhes são dadas” (2015, pp. 126-134).

4.4. A professora orientadora de Sala de Leitura em diálogo

Formada em Letras, a POSL trabalha na EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida desde 2014. Trabalhou em uma escola do SESI (Serviço Social da Indústria) por quatro anos e ingressou na rede municipal paulistana em 2013. Chegou ao Duarte com a indicação da esposa do diretor, coordenadora na escola da rede municipal na qual ingressou. Quando fala da escola é tomada pela emoção:

Todo lugar que eu vou, as pessoas que são do meu círculo, que não são da área de educação, todo mundo sabe que eu amo essa escola. Eu acho uma escola muito acolhedora, tanto com os alunos quanto com os profissionais, um ambiente muito bom de trabalhar, é... muito pautado pelas relações humanas, pelo vínculo, e isso pra mim também é muito importante como ser humano, então eu me identifico muito.

A POSL diz já ter trabalhado em ambientes com menos vínculo e relações mais profissionais, mas acredita que isso possa gerar alguns entraves:

Eu acho que quando as relações elas são muito frias, pautadas numa coisa mais racional, acho que se criam alguns entraves. Assim, de você compreender o outro, a necessidade do outro, o momento que o outro tá passando. Desde sei lá, a gestão relevar um atraso. Eu acho que isso ajuda a gente a trabalhar quando a gente tem esse vínculo, essa relação que ultrapassa ali a portaria, a lei, a função de cada um. E com os alunos eu vejo que nesse contexto que a gente tá, nessa região de grande vulnerabilidade, se a gente fosse trabalhar só a questão pedagógica estritamente, eu acho que a gente teria pouquíssimos avanços. E acho que aqui a gente está muito bem tendo em vista o contexto em que a gente está inserido.

O vínculo parece surgir como oportunidade de humanizar as relações professor-estudante e conquistar a adesão para as propostas pedagógicas. Sem ele não há mobilização para o pedagógico e os estudantes não seriam afetados¹¹⁸. O próprio PPP da escola menciona sua importância para a aprendizagem:

A possibilidade de conexão do que se conhece da realidade imediata com o conhecimento produzido na escola e pela humanidade existe à medida que o estudante se percebe como sujeito autônomo e portador de saberes, com desejo de aprender de corpo inteiro, na integralidade de seu ser, através das múltiplas linguagens – que precisam de espaços e tempo para a merecida exploração e aperfeiçoamento *a partir do estabelecimento de um vínculo com o ambiente escolar* –, *através das pessoas que com ele interagem e de um ambiente de aprendizagem atraente* – que considera o estudante em sua integralidade e em suas diversas manifestações, com o qual ele se identifica e onde se estabelece uma dinâmica de aprendizagem mútua, do fazer com, da valorização da autoria e de fortalecimento da autonomia, da responsabilidade e do coletivo. (2019, p. 91-92, grifo meu)

A professora conta que a Sala de Leitura é uma paixão antiga, de quando realizou os estágios para completar sua licenciatura. Manteve-a em segredo porque as vagas já estavam ocupadas ao chegar ao Duarte. A oportunidade de ocupar o posto que tanto desejava surgiu somente em 2017. Por dois anos foi responsável pelas turmas de Fundamental 1, e no início de 2019 ela assumiu as turmas de Fundamental 2, o que provocou um sentimento de “começar de novo”, conforme expõe na entrevista.

¹¹⁸ Para compreender melhor como o afeto mobiliza os estudantes, consultar a série de livros *A escola significativa*, de Fábio Villela e Ana Archangelo, publicados pela Edições Loyola.

Contribuiu para essa sensação o fato de que em julho deste mesmo ano o conjunto de profissionais da escola aderiram à proposta a qual as aulas de leitura passariam a ser responsabilidade de todo o corpo docente, seguindo a concepção do Projeto Duarte de que os professores não trabalhem de forma isolada. Logo, a partir de agosto a POSL assumiu funções na área de Linguagens, saindo da Sala de Leitura. Ao abordar este assunto em nosso encontro, quase seis meses após a mudança, ela diz:

Ai, eu estou muito chateada, muito. Porque assim, tinha alunos que no tempo que eu fiquei no começo do ano, que eu tinha construído um vínculo, mesmo assim de recomendar livro, de eles virem me procurar, e eu sinto que se perdeu ao longo do ano porque eu não estou lá e eles meio que cansaram de me procurar, sabe? "Ah professora, você não estava na sala!" Alunos que são leitores, que têm um hábito, mas que pararam de fazer empréstimo. Ou porque os professores não estão fazendo empréstimo, ou porque eles querem fazer empréstimo comigo e eu não estou lá. O pouco tempo que eu fiquei fixa na Sala de Leitura, eu consegui construir uma identidade com eles. Eu virei uma referência para um grupo de alunos, e que em pouco tempo eu perdi. Pouco tempo afastada, eu sinto que eu perdi esse lugar de referência.

Ao mesmo tempo em que acredita que os estudantes se beneficiavam com as mudanças ao ganharem outras referências de leitor, a POSL se angustiava porque essa referência poderia não existir, uma vez que não sabe se todos os professores têm uma boa relação com a leitura:

porque na área não tem a referência, não tem o professor que lê, não tem professor que recomenda, o professor que incentiva, que usa a sala de leitura como espaço de leitura. Então é muito... não é equilibrado, né? Porque cada área age de uma maneira com relação à Sala de Leitura. Então ao longo do ano o aluno ele perde-ganha, perde-ganha.

Segundo a professora, a escola incentiva a leitura, mas não de modo orquestrado e articulado: o diretor cobra mais ações, porém ambos “patinam” por se verem sozinhos nesta promoção. A angústia manifestada na sua fala anterior é reafirmada quando comenta a falta de receptividade dos colegas em participar de algumas ações de leitura, creditando tal postura ao valor que sociedade de modo geral dá à leitura e à falta de hábito. Esta percepção encontra eco em análise de Ceccantini para a edição mais recente da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, na qual traz dados nada animadores sobre a influência dos professores na formação do gosto pela leitura:

Para a pergunta ‘Qual foi a pessoa que mais te influenciou a gostar da leitura?’, são baixos os percentuais correspondentes à resposta ‘algum professor ou professora’ – 12% na faixa dos 11 aos 13 anos e 9% na faixa dos 14 aos 17 anos. É sintomático também que, quando são analisadas as obras citadas pelo conjunto de entrevistados que estão envolvidos com a educação, não haja praticamente referência a obras de literatura, seja adulta, seja ‘de

fronteira', seja juvenil, delineando-se um panorama quase totalmente focado na leitura de obras religiosas, de autoajuda ou de obras utilitárias de outra natureza. Na mesma linha de pensamento, é preocupante que 37% dos professores respondam que 'gostam pouco' ou 'não gostam de ler'. (in: FAILLA, 2016, p. 94-95)

As entrevistas com os adolescentes revelaram que a Sala de Leitura da escola é a principal fonte de acesso aos livros. Por conta desta mudança adotada pela escola e para garantir que os estudantes de Fundamental 2 pudessem realizar os empréstimos, a POSL os realizava fora de seus horários de aula. Às sextas-feiras, entre 7h20 e 8h50, ela passava em todas as turmas de Fundamental 2 perguntando se os estudantes gostariam de renovar seus livros ou fazer empréstimos, contando com a "parceria" dos colegas para liberação daqueles que tinham interesse.

Ainda assim, a percepção de dois dos adolescentes entrevistados é de perda. A5, por exemplo, manifestou seu descontentamento sobre a falta das aulas de Leitura durante as aulas de uma das áreas de conhecimento:

A5: Se a gente foi uma vez, foi muito, então se as professoras não levam, a gente acaba nem lendo.

P: E você sentiu falta de ter ido à Sala de Leitura durante essas rodadas?

A5: Senti um pouco.

P: Você acha que se tivesse ido mais vezes à Sala de Leitura, talvez você tivesse emprestado mais livros?

A5: Sim.

A7 também lamenta esta ausência quando pergunto por que não realiza empréstimos na Sala de Leitura:

A7: É por causa que assim... é, pelo menos este mês, a gente não foi muito pra Sala de Leitura. Quando vai, é mais para ir no que está conforme o planejamento, os empréstimos de livros não estão muito cogitados, então tem que ser num horário que a professora está disponível e, como está muito cheio de aula, ainda mais esse período que tava sem aula, aí voltando tudo agora, a professora não conseguiu fazer esses empréstimos.

Ao promover a mudança sem refletir sobre as implicações que teria no vínculo dos estudantes com a professora e conseqüentemente com o espaço da Sala de Leitura e a leitura, a escola arrisca perder todo o trabalho construído ao longo dos anos. Nem todos os professores têm ou conseguem transmitir paixão pela leitura, ou trabalhá-la de modo a fugir de práticas protocolares. Oliveira (2013, p. 73) e Tonin (2016, p. 86) ressaltam em suas pesquisas a importância do papel e da mediação do professor no

desenvolvimento de práticas de leitura dos estudantes. A ausência de professores leitores certamente implicará o fracasso de projetos de leitura.

Ao questioná-la sobre as funções da POSL na escola, a professora tece algumas críticas:

Além das aulas, né, que eu acho que é o que as pessoas sempre olham, que a gente tem que dar aulas de Sala de Leitura, né, tem a questão do acervo, do cuidado com o acervo, que é um trabalho ingrato, de enxugar gelo. E aí tem aquelas funções que estão designadas na portaria [instrumento jurídico que regulamenta a função] que a gente ainda não avançou assim: de disseminar os programas, as ações da SME que são vinculadas ao livro e à leitura, tratar de datas comemorativas que tenham a ver com o livro e a leitura, ser um multiplicador dentro da escola. Essas funções eu acho que são coisas que a gente já está na hora de avançar, sabe, mas que há entraves para que isso de fato aconteça.

P: Quando você diz que não consegue desempenhar estas funções, ao que você credita?

POSL: Principalmente a falta de espaço pra falar.

P: Falta de espaço pra você se colocar?

POSL: Isso. Seria o momento de JEIF [Jornada Especial Integral de Formação]¹¹⁹, né. Não há essa abertura tanto pela correria, pela dinâmica das demandas da escola, as questões burocráticas, mas também eu acho que não é visto como algo importante abrir este espaço pros professores designados, né, porque todos teriam que ter isso, né, esse momento. O professor da sala de recursos, o professor de Informática porque tem as ações ligadas à robótica. Espera-se dessas pessoas que façam um trabalho colaborativo, né, mas assim eu acho que não é visto como importante esse momento de dar este espaço para que a gente possa fazer esse trabalho, essa divulgação e esse trabalho articulado. Eu vejo dessa maneira. [...] E eu também acho que essas políticas quando eles mexem na portaria, e querem que o Professor de Sala de Leitura tenha mais aulas de regência, menos aulas "livres", eles também estão atravancando este trabalho porque o professor tem que ter um tempo para circular na escola, mas isso nem na Secretaria é visto como importante, né. Não é dado esse tempo para o professor articular as ações e circular.

A constatação de que as aulas têm mais peso e importância encontram eco nas observações da dinâmica da Sala de Leitura feitas por Carvalho em sua dissertação.

Nelas a pesquisadora narra a sobrecarga do docente e o confinamento do espaço,

mais fechados do que abertos à exploração livre do acervo pelos alunos, ao contato mais próximo e espontâneo com o livro; pois na realidade, em boa parte do tempo, estão ocupados com as aulas de leitura. E se são aulas há atividades a fazer, há planejamento, há toda a burocracia em torno do seu funcionamento. Há uma necessidade ou busca pela homogeneidade – todos lendo o mesmo livro, na mesma hora, fazendo o mesmo trabalho (2015, p. 154)

¹¹⁹ A JEIF é uma jornada de trabalho na qual o profissional da educação pode ingressar desde que possua 24 aulas atribuídas. Além das 30h/aula semanais, o professor cumpre outras 15h/aula na escola destinadas à sua formação profissional. Nesta jornada há um incremento no salário.

Nesta configuração, a Sala de Leitura é mais um espaço para se fazer algo, não somente ler. Nas aulas que acompanhei a professora fez exatamente o que Carvalho menciona nesta citação: promoveu a leitura de um único texto. O contato com a diversidade de textos e gêneros literários presentes na própria Sala se torna uma possibilidade nos momentos de empréstimo. Com tais observações não busco culpabilizar a profissional, pois, como ela mesma relata, há a necessidade de realizar inúmeras funções. Apenas aponto os entraves que a rotina impõe e os quais ela mesma reconhece.

A fala da professora ainda revela a dificuldade de articular seu trabalho com o de seus colegas devido à falta de espaço para se colocar nos momentos de formação proporcionados na escola. Logo, temos um paradoxo interessante: a mesma escola que garante escuta para seus estudantes, não consegue o mesmo para seus professores.

Para os adolescentes entrevistados, as funções da POSL resumem-se a dar aula e motivar para a leitura, e isto eles acreditam que ela faça bem, conforme exposto no tópico anterior. Mesmo A7, que é monitor de Sala de Leitura e acompanha mais de perto o trabalho ali desenvolvido, não comenta sobre a organização e catalogação do acervo, por exemplo.

A2: Eu acho que incentiva muito bem os alunos e assim, insiste né, que eles aprendam uma coisa diferente, que saiam deste mundinho de achar que "ah, mas a leitura é coisa besta, leitura é ah, não sei o que". Não, tipo, ela incentiva "Mas vamos tentar, você consegue ler".

A3: Eu acho que o papel do professor da sala de Leitura é realmente isso: incentivar o aluno, não obrigar a ler, mas incentivar para que ele procure saber esse gosto da leitura, que ele procure saber o que ele realmente gosta.

A5: Incentivar a gente a ler, explicar um pouco sobre as leituras. Agora a professora está explicando mais sobre o poema, a gente está entrando muito mais nessa temática, e entre outras coisas porque ela vai lá, ela lê o livro, discute sobre o assunto do livro e é isso.

A7: Incentivar. Incentivar porque a leitura está se perdendo cada vez mais. Isso não tem nem o que dizer. Tudo, a cultura brasileira, tudo está se perdendo, e os livros estão ficando aí, parados.

A8: Incentivar a leitura, eu acho o principal, e mostrar que a leitura não é uma coisa chata, principalmente agora... Adolescente não gosta tanto de ler porque acha entediante, porque tem que parar pra ler. Mostrar que não é isso. Você não precisa parar sua vida para ler um livro.

Ainda tratando de ações de incentivo, pergunto à professora como ela busca a participação dos adolescentes nas aulas de leitura. Ela menciona, então, uma das práticas que aqueles com dificuldade menos apreciam:

Eu procuro dividir aquilo que a gente vai ler, a leitura que a gente vai fazer compartilhada. Procuro dividir os trechos, procuro não obrigar a ler, né, procuro que seja uma leitura voluntária, mas às vezes eu tenho que fazer um pouco de pressão. Porque às vezes eu acho que eles não leem mais em voz alta pelo medo do julgamento dos outros, e aí eu procuro fazer com que eles vençam esse receio.

Por mais que suas intenções sejam as melhores possíveis, entendo que esta “pressão” não leva em consideração o receio dos adolescentes em expor suas dificuldades. No entanto, nas aulas observadas, a POSL adotou a estratégia da leitura compartilhada em voz alta apenas uma vez (18 de junho), e logo retomou a leitura para si porque alguns estudantes – que claramente não têm dificuldades com a leitura – começaram a discutir sobre quem deveria continuar.

Nesta mesma aula, a professora teve dificuldades em realizar a leitura de um conto, pois alguns garotos conversavam animadamente. Havia apenas quatro exemplares do título, e para driblar a falta de atenção dos estudantes adotou a estratégia de fazer pausas para checar acompanhamento e compreensão. Na discussão que se seguiu à leitura, a participação das garotas foi intensa. Os temas – relações abusivas e a opressão às mulheres –, são bastante sensíveis para as adolescentes. Segundo a professora, a aula dialogada é outra estratégia de incentivo adotada:

E também assim na discussão, eu sempre... minha aula se baseia sempre na discussão do que a gente leu assim, não é uma interpretação de certo e errado, mas eu coloco pra eles falarem o que eles acharam, do personagem, da situação, se eles gostaram ou não, o que eles identificaram naquele texto, enfim... Então é uma aula que eu busco fazer dialogada.¹²⁰

Apesar desta fala, notei certa preocupação da POSL em conduzir para uma única interpretação sobre o texto. Lembrei então de análise que Petit faz do medo do acesso direto aos livros e aos textos, uma vez que não se pode controlar o modo como eles serão lidos, compreendidos e interpretados (2008, p. 26). Não acredito que nesta situação a intenção tenha sido a de controle. Talvez ela reproduza uma prática de condução da interpretação apreendida ao longo de sua vida escolar e até acadêmica.

¹²⁰ Segundo Lajolo, comentar a leitura é uma boa forma “de incentivar o leitor a ‘fazer sentido’ do que lê ou do que ouve ler. Ler e ouvir *entendendo* ensina que leitura não é mera sucessão de sons ou de letras.” (2005, p. 33, grifo da autora).

Conforme Marisa Lajolo aponta no livro *Meus alunos não gostam de ler...* o que eu faço?,

O que fazemos na classe com nossos alunos tem muito que ver com o que fizeram conosco quando fomos alunos. Para o bem e para o mal, a história de leitura de cada um de nós — educadores de hoje — se faz presente nas atividades de leitura que desenvolvemos nas classes. (2005, p. 6)

Em suas falas sobre o incentivo dado pela professora, os adolescentes demonstram prestar atenção em outros aspectos e estratégias adotadas:

A2: Eu acho que ela faz aquele jeitinho dela, tentando explicar, "mas vamos tentar, mas por que você não quer ler, vamos ler... O fulano lê, o ciclano lê..." Tem pessoas na nossa sala que fica o tempo todo sem ligar pra nada, mas aí quando chega naquele momento em que ela, "ah, vamos ler um pouquinho?", às vezes ela já consegue ir naquela onda, sabe, conseguindo desenvolver um tema legal, uma conversa.

P: E como ela faz esse incentivo?

A4: Acho que... sabe... falando sobre os livros. Mas tem gente que não se interessa, realmente. Minha sala é meio difícil. Acho que de toda forma ela incentiva.

A6: Ela chama atenção, ela pede pra ler junto, pra incentivar.

A8: Ela sempre tenta mostrar livros que retratam de assuntos que a gente gosta. Então ela sabe: essa aqui gosta disso, esse aluno gosta disso, então ela traz livros assim para cada aluno.

P: Ela sempre lê livros que interessem aos adolescentes, né?

A8: Sim.

Estas falas revelam novamente a importância do vínculo para as ações promovidas: ela conhece o gosto dos estudantes. Em sua entrevista, contudo, a professora reconhece que o vínculo nem sempre reverte em adesão às atividades, relacionado esta postura a alguns motivos:

Eu não sei assim, isso pra mim é meio que um mistério assim. Eu acho que tem um pouco dessa questão da apatia deles no 9º ano, deles já acharem que está tudo bem, que já acabou, então que deixa passar. A questão da leitura, porque eles são muito heterogêneos, essas turmas são muito heterogêneas: ou tem alunos que leem muito e alunos que não leem nada, e que não estão abertos a começar agora a experiência de leitura. Eu percebo isso em muitos alunos que não leem, que não estão interessados em ler, em se permitir né? Dentro daquilo que eu proponho, né, não sei. Talvez eu também não tenha achado ou o tema ou o autor ou o gênero que talvez despertasse, né, não alcancei ainda. Mas eu acho que é isso.

Em nossa conversa a POSL conta que estudou em diversas escolas estaduais e nenhuma delas alimentou seu gosto pela leitura:

Mas assim, no Ensino Médio especificamente, eu li algumas coisas de Literatura por conta, não é nem recomendação mas é cobrança, né, do professor de Português. E na escola do Ensino Médio tinha uma salinha lá de leitura, né, que é aquela que funciona se tem alguém pra tomar conta. Na época que eu estudei, a sala foi aberta porque tinha um menino do grêmio [estudantil] que ficava lá para fazer empréstimos, e aí eu também pegava livro lá. E aí eu li algumas coisas. Li Memórias de um Sargento de Milícias, eu li O caso da escola... algum livro do Machado de Assis, acho que foi o Memórias Póstumas.

Sua mãe foi aquela que lhe transmitiu a paixão, reforçando serem as mulheres as principais iniciadoras da leitura:

E tem uma situação que é muito marcante para mim porque ela cursou o magistério na minha infância. Então tem livros que eu não li, mas que eu conheço porque ela leu. Por exemplo, o Kafka, ela leu no Magistério, o Machado de Assis, eu não li, por exemplo, Dom Casmurro, mas ela leu, e ela falava desses livros em casa e tal. E, além disso, ela levou a gente pra fazer carteirinha em Biblioteca a gente era muito criança, eu e minha irmã. Então todos os bairros que a gente morou, a gente teve carteirinha nas bibliotecas mais próximas.

Tal como os adolescentes, a motivação por meio da identificação também aparece na fala da POSL em meio à resposta sobre o que a encanta na leitura:

Eu, principalmente, eu gosto de ler aquilo com o que eu me identifico de alguma maneira. Seja porque eu me identifico com a história, seja porque eu me identifico com o que está retratado ali naquele poema... Acho que minha principal motivação é a identificação, sabe assim? Mesmo os livros teóricos que eu leio, é porque eu tenho alguma identificação com aquele assunto.

Seus gêneros literários preferidos são crônica – “gosto muito do Luís Fernando Veríssimo” –, romance – “mais especificamente da Clarice Lispector” –, e mais recentemente a poesia, principalmente contemporânea. Essa paixão recente pela poesia também pode ter sido alimentada no seio familiar, uma vez que dois de seus irmãos são poetas e conduzem Slam que acontece em centro cultural em São Paulo. A participação da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida no Slam Interescolar foi, inclusive, uma das “cobranças” de ações de incentivo do diretor como forma de aproximar os adolescentes da poesia e da literatura. Dadas as falas dos adolescentes sobre esta atividade, entendemos que a missão foi cumprida.

Pergunto, então, se ela mobiliza este repertório de leitura adquirido na infância e adolescência no exercício da profissão:

Muito, muito, e aí é uma coisa que eu também faço uma autocrítica porque, por exemplo, quando os alunos vêm me perguntar livros, me pedir recomendação, eu acabo voltando sempre naqueles, né? E eu, por exemplo, não li Harry Potter até hoje, e não li

Percy Jackson, que são coisas que estão aí, né, na geração deles, e que eu não tenho como recomendar porque eu não li. Eu volto sempre lá no Pedro Bandeira, no Marcos Rey, eu acabo recorrendo àqueles autores que eu li naquela época.

P: Mas você acha que pra esses autores que, por exemplo, você falou, Harry Potter, Percy Jackson, você precisa ser a que indica? Você não acha que isso chega pra eles de outra forma?

POSL: Não, chega, chega. Acho que é por isso que eu vou adiando assim, porque eu sei que eles vêm procurar, né?

Considerando as entrevistas com os adolescentes, o fato da professora não dominar este repertório juvenil contemporâneo não faz falta; eles até elogiam as indicações que ela faz¹²¹. O vínculo, novamente merece destaque, já que ao conhecer os estudantes sabe o que indicar. Como aponta Tonin em sua tese sobre leitura-fruição, as escolhas e indicações feitas pela POSL adquirem, para os estudantes, o status de “referências culturais” (2016, p. 44-45). Mobilizando e partilhando um repertório de leitura diverso dos estudantes, a POSL contribui para que os jovens leitores abram caminho para outras possibilidades de escolha, aprimorando seu percurso e incentivando o desenvolvimento de sua autonomia.

A fala da professora também revela que ela não condena as leituras de entretenimento. Lê-los a ajudariam a conhecer ainda mais os estudantes e ela poderia indicar outros. Sendo assim, as leituras “rebeldes” ou “clandestinas” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2003, p. 231 apud TONIN, 2016, p. 103), são levadas em consideração e incentivadas pela POSL. Esta aceitação torna-se mais evidente em outro trecho quando comenta o que os adolescentes de 8^{os} e 9^{os} anos solicitam:

Em geral, são os 8^{os} e 9^{os} que cobram coisas que não tem no acervo, que são as coisas que são mais comentadas: os best sellers, o que está na mídia, muito autor estrangeiro, que eles teriam que comprar e aí eles querem que tenha na Sala de Leitura para eles terem acesso. E a gente, como a gente não é ouvido, né, para fazer essas compras [de acervo, feitas pelo poder público e enviado às escolas], são os que mais cobram e os que mais se frustram quando veem os livros novos que chegaram e que não tem a ver com aquilo que eles estavam esperando.

Parece-me, inclusive, que o caminho para a conquista de mais jovens para a leitura é garantir este diálogo permanente entre as leituras dos professores e as leituras dos estudantes. Ao contrário do que Tonin observa, entendo que na EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida há espaço para que as bibliotecas pessoais deles conversem e se “cruzem” com o que os professores trazem (2016, p. 29-30). Acredito que uma escola na qual o estudante recebe este tipo de olhar e ainda oferece espaços

¹²¹ Exceção feita a A6 e A10, que dizem preferir suas leituras pessoais e não as indicadas pela escola.

institucionais de escuta e participação, reúne condições para que emergja o jovem protagonista e, por que não, o sujeito leitor.

Presente no PPP da escola, ainda que de forma vaga e indefinida, pergunto à professora se ela está familiarizada com o conceito de protagonismo juvenil. Ela diz ouvir algumas coisas sobre e o qualifica em oposição ao que experimentou enquanto estudante, além de aproximá-lo da autonomia:

Eu acredito que assim: o protagonismo é... eu faço muito contraste com aquilo que eu vivi, né, na escola. Eu não fui uma aluna protagonista porque não existia protagonismo pro aluno na escola. O aluno estava lá para fazer aquilo que era pedido a ele, enfim, o que se esperava dele. Eu acredito que protagonismo é você... colocar os alunos para fazer as atividades, as coisas, mas assim, a partir daquilo que ele se interessa, e não você dá o roteiro e ele executa, né. Partindo dele, além do interesse, o que ele acha que ele é capaz de fazer, para mais ou para menos, né, você vai respeitar aquilo que o aluno acha que, não sei. E eu acho que principalmente é você falar pra ele, "vai", né. E não falar "ó, vem aqui e faz isso, isso e isso" e aí você...

P: Seria um aluno, pelo que você está falando, uma coisa muito parecida com autonomia.

POSL: Com autonomia, né, e partindo também dos desejos, das necessidades, do aluno né? Não é aquilo que o aluno, o professor, necessariamente o professor, quer que o aluno execute. Você vai sair do ponto de partida que é do interesse do aluno.

Mais uma vez torna-se evidente a “polissemia semântica” da qual o conceito padece e sobre o qual falamos no capítulo 2 desta dissertação. Vejo com preocupação a ideia de que se deve trabalhar a partir dos interesses dos estudantes e do que eles acham serem capazes de fazer, pois como lembra Julio Groppa Aquino em sua entrevista para os Cadernos Cenpec, as demandas juvenis nem sempre são formuladas com muita clareza (2007, n. 4, p. 53). O professor da Universidade de São Paulo fala em manter o diálogo ininterrupto do conhecimento escolar com as formas de vida encarnadas pelos jovens por meio de um projeto político pedagógico atento às necessidades e possibilidades da clientela escolar (idem, ibidem). Diálogo esse que consigo perceber o tempo todo na ação da POSL e que explicitarei acima ao falar do cruzamento entre as referências de leitura discentes e docentes.

A professora acredita que os espaços de escuta destinados à comunidade escolar – reuniões de representantes e assembleias – já são a cara da escola e os estudantes sabem que serão ouvidos, “têm a quem reclamar, a quem recorrer”, como ficou evidente nas falas de alguns adolescentes no tópico anterior. Além disso, a POSL entende que a forma como a escola age pedagogicamente pressupõe esse protagonismo:

É, eu acho que a maneira como, as atividades que a gente pede, a maneira que as aulas são pensadas, elas esperam um protagonismo do aluno – tanto na

identificação dos problemas quanto na resolução dos problemas que são levantados – eu acho que sim, a gente conta com o aluno de alguma maneira também. Então isso pede que ele seja protagonista, né?

Quando pergunto se ela vê relação entre o gosto pela leitura e a existência de espaços de escuta e participação, diz:

Olha o que percebo é que assim: os alunos que participam destes espaços – aí eu não sei se é porque existe o espaço, ou porque é o perfil do aluno – eles são um pouco mais leitores. Então os alunos que são representantes, que participam das reuniões, que estão envolvidos em outros projetos, de iniciativa mesmo, de protagonismo, que estão organizando alguma coisa, liderando alguma coisa, eles são um pouco mais leitores. Mas eu não sei se é uma relação direta, né?

Entendo que a participação dos estudantes nas decisões que são tomadas na escola é um dos pilares em sua formação, mas talvez realmente não haja uma relação direta entre leitura-participação/protagonismo. Considerando a forma como a escola buscou organizar a ação pedagógica, talvez a relação mais direta se dê em torno do binômio vínculo-leitura, e a atuação da POSL pega esta trilha.

PONTO DE CHEGADA

6 de junho de 2020, São Paulo, dia 77 da quarentena deflagrada pela pandemia de Corona Vírus. Assistia ao filme “Retrato de uma jovem em chamas” (França, 2019), recomendado por uma amiga. Situado na França do século XVIII, o filme conta a história do relacionamento entre duas jovens mulheres. Em determinado trecho, após compartilharem a refeição, Héloïse compartilha a leitura. Lê em voz alta trecho do mito de Orfeu e Eurídice no qual Orfeu pede para que Hades e Perséfone permitam-no buscar sua amada no mundo dos mortos. Uma das criadas da casa e Marianne a acompanham com muita atenção.

À medida que Héloïse avança a leitura dos versos e o desenrolar da história, a criada se vê cada vez mais envolvida. Quando Héloïse revela o desfecho, a criada, inconformada, pergunta: “Por que ele se virou e desobedeceu às ordens dos deuses?”. Marianne tenta convencê-la de que há um motivo para isso, mas ela não se conforma. As três passam a discutir, então, o que levou Orfeu a se virar, perdendo Eurídice para sempre.

Este trecho do filme captou minha atenção a ponto de inseri-lo nestas considerações finais porque para mim é revelador do fascínio que a leitura de ficção exerce sobre aquelas três jovens, aparentemente recém-saídas do que hoje chamamos de adolescência. Como Candido enfatiza em texto bastante conhecido e referenciado,

Não há povo e não há homem que possa viver 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. (2011, p. 176)

A cena ainda revela o quanto o encontro entre um leitor e um mediador pode ser extremamente marcante para ambos. Ao ler para a criada e Marianne, ali na cozinha, próximas ao fogo, Héloïse recupera práticas ancestrais nas quais alguém, normalmente a pessoa mais velha, contava histórias para os demais, e por meio desta prática renovava o elo que ligava aquela comunidade. Isto porque “a literatura é um lugar de reunião” (2012, p. 110-111), como afirma Andruetto.

A relação mediador /ouvinte é um dos alvos da pesquisa de Tonin sobre leitura-fruição. Tal qual a criada tem acesso ao texto pela voz de Héloïse, o estudante-ouvinte tem acesso ao texto exclusivamente pela voz do professor-leitor-ledor. Assim, este

quadro se repete ao longo da história: um leitor, que lê, em voz alta, um texto de sua escolha para sua audiência (TONIN, 2016, p. 47-48).

Na presente dissertação busquei compreender a relação de adolescentes de 9º ano do Ensino Fundamental 2 de uma escola municipal da cidade de São Paulo com as práticas de leitura, e verificar se a promoção do protagonismo juvenil os (re)aproxima delas. Conforme o narrado no Memorial aqui registrei, estendi e aprofundei as reflexões que começaram há dez anos, quando assumi a função de POSL em 2011.

Menciono acima que as três jovens personagens do filme parecem ter acabado de sair da adolescência. Discussão realizada no primeiro capítulo mostrou que a adolescência, produção social e histórica do século XX, é uma idade que pode ser experienciada como desconfortável, conflituosa e limitante para quem a vive – retomando o conceito de moratória trazido por Calligaris e a letra da canção da banda de rock Titãs – e das mais exaltadas pelos adultos. A expressão “pode ser” é utilizada propositalmente, atentando para o fato de que, por ser um processo social, histórico e cultural, a adolescência pode variar de acordo com o lugar e classe social, sendo mais coerente falarmos em “adolescências”.

Petit sugere que os adolescentes podem sentir o mundo exterior como hostil, excludente, e o mundo interior como estranho, inquietante, pois é neste momento que

o radicalismo das pulsões se faz sentir também nos ideais, idade em que não sabemos como nos definir. E em que sentimos medo das definições. É um momento em que precisaríamos estar informados, mais do que em qualquer outro, sobre o chão em que pisamos. E encontrar palavras que, no fundo, mostrem que estamos apenas experimentando afetos, tensões e angústias universais, ainda que estas tomem aspectos muito diferentes, conforme se tenha nascido menino ou menina, rico ou pobre, habitante deste ou daquele canto do mundo. (2008, p. 50)

Estas palavras de que fala a antropóloga e pesquisadora da leitura podem ser encontradas na literatura. A leitura seria, então, uma das formas de decifrar sua própria experiência enquanto adolescentes, respondendo a problemas e organizando suas angústias. A leitura se instaura como oportunidade de crescimento, segundo Tonin (2016, p. 41) ou, conforme Andruetto, por meio da ficção “se chega ao interior de outras consciências, porque ela nos permite ser outro(s) sem perder a consciência de sermos nós mesmos” (2012, p. 106).

Quando considerei estudar sobre leitura, imediatamente considerei a leitura de livros, não importando o gênero. Não estava no horizonte desta pesquisa focar a leitura literária, uma vez que Literatura não é uma disciplina de Ensino Fundamental 2. À

medida que avancei na pesquisa e no campo, entretanto, entendi que para os adolescentes entrevistados, quando falamos de livros falamos da leitura de ficção, especialmente o que conhecemos como literatura infantojuvenil. Sendo assim, é importante destacar que associei leitura à leitura literária, mas não aprofundo a discussão.

Outro tema proposto no Capítulo 3 são as implicações que o discurso em torno do gosto e do prazer com a leitura tem para a escola e para as relações do leitor com a leitura. A partir das reflexões de Marcelino e Fontes Júnior sobre a apropriação das ideias contidas em *O prazer do texto*, de Roland Barthes, no Brasil, e também a análise de Zilberman para dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, compreendi que o prazer pode ser equivocadamente interpretado e associado ao gosto, e que tal experiência passa a ser perseguida pela escola a partir dos anos 80 como resposta à chamada “crise da leitura”. A leitura prazerosa passa então a ser obrigatória em oposição à obrigatoriedade da leitura. Ressignificar “prazer” se faz necessário para deixar de pensá-lo como um elemento constituinte do texto ou identificado com sensações agradáveis.

No território no qual o campo foi realizado, uma região de vulnerabilidade social como descrevi no capítulo 4, a leitura assume a função de “(re)construção psíquica”, termo usado por Petit em *Os jovens e a leitura*, quando a antropóloga afirma que nos bairros periféricos franceses não são só as construções que estão em más condições ou o tecido social que pode estar em dificuldade:

Para muitos que vivem ali, também está danificada a capacidade de simbolizar, de imaginar e, a partir daí, de pensar um pouco por si próprio, em si próprio e ter um papel na sociedade. E a construção psíquica, ou a reconstrução psíquica, revelam-se tão importantes como a recuperação dos bairros. (2008, p. 71-72)

Entendo que ao optar pela leitura no suporte livro deixo de lado uma série de outros suportes que amparam a leitura, como revistas, jornais, gibis, quadrinhos, suportes digitais (livros, Internet, celulares), que fazem parte do cotidiano dos adolescentes. A opção, justificada no capítulo 3, deu-se por levar em consideração a série de pesquisas *Retratos da Leitura no Brasil*, por estar convencida de que a leitura de livros pode ajudar os jovens a serem mais autônomos (PETIT, 2008), e também por entender que o objeto livro representa um objeto de poder, do qual as camadas desfavorecidas foram impedidas de se apropriar ou se apropriaram de forma controlada (CHARTIER, 1998).

Como afirma Silvia Castrillón, com base nos estudos de Anne-Marie Chartier, é preciso reconhecer que a leitura e a escrita se inscrevem em um campo de tensões no qual se movem, e muitas vezes em sentidos opostos, múltiplos interesses, discursos e representações (CASTRILLÓN, 2011, p. 89). Além disso, não existe uma prática ideal e desejável de leitura, e tanto no nível da sociedade como no dos indivíduos coexistem múltiplas práticas: diferentes maneiras de ler e diferentes propósitos para a leitura (idem, p. 92).

Apesar de a leitura não desfrutar de prestígio na rede municipal paulistana – segundo o resultado de pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Educação mencionado no primeiro capítulo desta dissertação –, na turma de 9º ano analisada ela encontra espaço e leitores ávidos. A análise dos dados coletados através da observação das aulas, da produção textual e de entrevistas semiestruturadas realizadas com os adolescentes mostram que estes estabelecem uma distinção entre as práticas e experiências pessoais com a leitura e as práticas institucionalizadas pela escola: preferem ler o que escolhem e não aquilo que é escolhido por e para eles; preferem ler para si e não em voz alta; em silêncio – em suas casas ou biblioteca – e não no “barulho” da sala de aula; sem preocupação com o prazo de devolução do livro e não com esta preocupação em mente; no tempo dilatado do espaço doméstico e não no tempo apressado da escola. Mesmo havendo um diálogo entre a biblioteca da POSL e dos adolescentes, para alguns ainda prevalece a percepção de um descolamento, um distanciamento, entre as leituras que a escola oferece e as leituras que eles gostam de realizar.

As dificuldades de fluência na leitura, inferidas a partir da rejeição à leitura em voz alta e da necessidade de um tempo mais longo, da mesma forma que podem afastar os adolescentes de uma prática mais recorrente, levam outros a apontar o papel que a escola deve assumir em sua superação, possibilitando um bom relacionamento com a leitura. Como afirma Marisa Lajolo, a escola é fundamental para aproximar dos livros a criança e o jovem, pois é nela “que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer.” (2005, p. 12).

Quanto às preferências de leitura a ficção assume a dianteira¹²², especialmente livros que geraram produções audiovisuais (A5, A7) e livros em série (A1, A4),

¹²² Na pesquisa realizada por Oliveira a grande maioria dos títulos aos quais os estudantes de Ensino Médio fazem referência pertence à categoria ficção (2013, p. 151).

funcionando como *refrigério*, expressão emprestada ao trabalho de Tonin (2016), e também como distração, diversão, uma forma de acalmar e enfrentar dificuldades – evidenciando novamente a ideia de reconstrução psíquica.

A preferência pela ficção pode explicar uma outra característica das práticas de leituras adolescentes: a adesão ao texto, ou seja, o engajamento na leitura através da identificação com alguma personagem ou com a narrativa. Conforme apontam as pesquisas de Petit, Butlen e Rouxel esta leitura identificadora é uma estratégia muito utilizada no Ensino Fundamental para aproximar os adolescentes da leitura, sendo abandonada no Ensino Médio em nome de uma leitura mais analítica, distante. Não à toa, a partir da entrada nesta etapa da educação notamos uma queda nos índices de leitura, processo intensificado ao longo da vida adulta conforme sugerem as pesquisas *Retratos da Leitura no Brasil*. Acho curioso, contudo, que a questão da identificação também apareça na fala da POSL. Conforme Rouxel,

Se a identificação constrói e alimenta a interioridade do leitor, a consciência que este tem varia segundo uma escala dupla que interfere na intensidade e no momento em que a identificação ocorre. Ela pode ser íntima, leve, apenas aflorando, ou então plena e lúcida; ela pode ser adesão ou projeção; ela pode ser simultânea ou se suceder à leitura, segundo a disposição e a experiência do leitor. Esses elementos se conjugam a cada vez de modo particular. (in: ROUXEL et al., 2013, p. 76-77)

Recuperando a cena do filme comentada no início desta parte, a interação entre as três jovens mulheres a partir da leitura reforça a percepção de que a existência de um grupo de leitores e de um ambiente leitor podem sustentar a prática e a motivação para a leitura. No caso da turma de 9º ano analisada, a leitura é fator de conexão entre os adolescentes e as indicações do grupo tem peso no momento da escolha, pois ainda de acordo com Rouxel:

Os livros aconselhados por alguém próximo, mas sobretudo pelos colegas suscitam interesse; da mesma forma, o fato de recomendar um livro é mais conscientemente o prazer altruísta do compartilhamento, de não deter sozinho o segredo, do que o ato de reconhecimento de uma obra. Essa experiência que todos conhecemos ocupa um grande lugar nos relatos dos grandes leitores. (idem, p. 73)

Este momento do filme ainda reforça a constatação de que as garotas estão mais próximas da leitura do que os garotos: entrevistei 7 meninas e 1 menino para esta dissertação. E este só foi incluído no rol de entrevistados após sua participação em evento de literatura promovido na escola. Lembro, entretanto, que este evento é enraizado na performance e sociabilidade em torno da leitura e, conseqüentemente, no

protagonismo do leitor, sendo por isso lugar de potência para os garotos. Porém, no geral, eles ainda temem por sua virilidade caso se aproximem da leitura.

Aproveito a citação ao protagonismo para recuperar os motivos de sua adoção. Como defini no capítulo 2 o protagonismo juvenil tem sentido de participação, de acolhimento das reivindicações adolescentes por escuta nas escolhas feitas para e por eles e desejo de experienciar maior autonomia. O protagonismo foi aqui aproveitado como tentativa de reaproximar os adolescentes das práticas de leitura. Assim, procurei fugir das armadilhas colocadas pela apropriação neoliberal em torno deste conceito, usado para cooptar e inserir a juventude, principalmente a juventude pobre, nesta ordem. No capítulo 4, apontei que a EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida tem o protagonismo juvenil como um dos pilares de seu projeto pedagógico, mas não consegue defini-lo bem, reforçando a hipótese de imprecisão semântica de Ferretti et al. (2004).

Afirmo acreditar, no capítulo 1, na inexistência de política pública para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Consequentemente, a instituição escolar também padece da falta de projetos para esta etapa. A EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida inova ao construir um projeto para o Fundamental 2 que propõe a formação de estudantes autônomos, autores, corresponsáveis, que valorizam o conhecimento e a democracia, a partir da oferta de espaço de escuta e participação aos adolescentes¹²³. E estes reconhecem e ocupam seus lugares de protagonismo, contribuindo para as decisões e ações, tecendo críticas e elogios à escola. Lembro que o protagonismo está em ambas as situações: nas falas positivas e nas falas críticas – ainda que levando em consideração a ambivalência.

Todos os adolescentes entrevistados apontam a disponibilidade da POSL em escutar suas demandas, mesmo ela não acolhendo a totalidade das sugestões. Tal atitude da professora demonstra que o espaço de escuta e participação é garantido em sua prática, não ficando na teoria apresentada pelo Projeto Político Pedagógico. Agindo desta forma, a POSL, segundo Petit, se mostra receptiva e disponível para “propor, para acompanhar o jovem, procurar com ele, inventar com ele, para multiplicar as oportunidades de fazer descobertas, para que o jogo esteja aberto.” (2008, p. 179). O fato de serem escutados, tomarem parte nas decisões e desfrutarem de certa liberdade

¹²³ Esta concepção do Projeto Duarte está em consonância com as recomendações da BNCC para o Ensino Fundamental 2: “também é importante fortalecer a *autonomia* desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.” (BNCC, 2018, p. 60, grifo meu).

favorece seu engajamento com a leitura, mas isso não acontece da mesma forma com todos.

A entrevista com a POSL revela a importância que um trabalho conjunto e articulado na escola teria para o incremento das práticas de leitura dos estudantes. Ela acredita que um dos entraves de sua função seja a necessidade de dedicar parte considerável de sua carga horária às aulas, não sobrando tempo para desenvolver esta articulação com os demais profissionais da escola. Se a Sala de Leitura serve ao propósito de ter aulas, ela é mais um espaço no qual os adolescentes devem realizar atividades. Importante lembrar que a POSL foi deslocada de sua função durante 6 meses, sendo todo o corpo docente responsável pelo desenvolvimento das atividades de leitura. No entanto, os próprios adolescentes contaram em suas entrevistas que deixaram de ir ao espaço ou ele era utilizado com outra finalidade que não a leitura.

Na apresentação à edição brasileira de *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, Neide Luzia de Rezende afirma que para construir autonomia e visão crítica a partir da leitura,

supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas. Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes numa grade, como sói acontecer. (in: ROUXEL et al., 2013, p. 11)

Como destaquei no capítulo 4, o roteiro da entrevista incluiu uma pergunta sobre a influência de familiares na formação de leitores, com a qual busquei compreender se ela é determinante na vida desses sujeitos. Com exceção de A6 e A7, os demais adolescentes entrevistados relataram a influência de um familiar, sobretudo mulheres, no seu interesse para a leitura. A6 não reconhece influência de familiares ou escola, e A7 contou com a escola para este incentivo.

Na análise de abertura a última edição de *Retratos da Leitura no Brasil*, Zoara Failla comenta a elevada proporção de leitores que não reconheceu quem influenciou seu gosto ou interesse pela leitura¹²⁴. A socióloga atribui este resultado ao número de brasileiros que não tiveram a oportunidade de encontrar alguém – na sua escola, na sua família, e até na biblioteca que algum dia frequentou – “que lhe oferecesse um livro; que convidasse para uma roda de leitura; que lesse para ele; que o presenteara com

¹²⁴ Esta edição mostrou que a mediação é mais reconhecida na faixa etária entre 11 e 13 anos.

livros; ou, ainda, que perguntasse o que achou de um livro que indicou para ler” (2016, p. 25).

A socióloga ainda chama atenção para o fato de a influência da família, em especial a da mãe, ser mais percebida do que a influência do professor. Segundo ela, isso acontece porque as pessoas reconhecem melhor o que fica na memória afetiva:

É possível que um professor ou bibliotecário tenham tido papel muito importante na formação de algum desses leitores, mas, por algum motivo que merece ser mais bem investigado – pois pode estar nos dizendo como deve ser essa mediação –, a pessoa influenciada não identificou isso. (idem, p. 25-26)

Nas entrevistas com os adolescentes podemos notar a importância que esses vínculos de afeto, seja com algum familiar ou com os professores, aliados ao exercício do protagonismo, têm para despertar o gosto pela leitura e sua permanência ao longo da vida. A própria POSL relata em sua entrevista a importância que a mãe teve em sua formação enquanto leitora e a pouca participação das escolas nas quais estudou no desenvolvimento desse gosto pela leitura. Experiências tão diversas com a leitura mostram que a escola pode ser um espaço apropriado e privilegiado – ou, de modo inverso, um lugar de repressão à leitura (PEREIRA in: CECCANTINI e PEREIRA, 2008, p. 197).

O vínculo que a POSL tem com a turma de 9º ano observada não garante, contudo, adesão às propostas. Por mais que os adolescentes gostem e se relacionem bem com a professora, confessam não participar muito das aulas, um pouco por não desejarem se expor diante dos colegas, um pouco por considerarem algumas propostas “chatas”. Pelo que pude inferir de algumas falas, há um desejo de apenas ler. Mesmo assim, o vínculo me parece ser uma trilha de investigação potente para futuras pesquisas relacionadas aos jovens e à leitura.

Em seu texto “Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler” (in: FAILLA, 2016), Ceccantini afirma que os estudantes entre 11 e 14 anos leem e gostam de ler, apesar de haver uma redução considerável a partir dos 14 anos. Os depoimentos colhidos durante a pesquisa de campo na EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida confirmam a percepção do autor: os adolescentes gostam de ler. E no caso específico desta amostra, as práticas de ensino/mediação adotadas pela professora, o projeto político pedagógico da escola e a existência de um espaço de escuta e diálogo atuam como incentivo para o sustento do gosto pela leitura. Seguindo Petit, assim como estes adolescentes, estou convencida de que

a leitura continua sendo uma experiência insubstituível, em que o íntimo e o compartilhado estão ligados de modo indissolúvel, e de que o desejo de saber, a exigência poética, a necessidade de relatos e a necessidade de simbolizar nossa experiência constituem a especificidade humana. (2013, p. 32)

REFERÊNCIAS

AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008. Disponível em <http://prolivro.org.br/home/images/antigo/1815.pdf> . Acesso em: 16/08/2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BECKER, Daniel. **O que é adolescência?** São Paulo: Brasiliense, 2003 (5ª reimpressão da 13ª edição de 1994).

BORTOLIN, Sueli. **A quem cabe mediar leitura?** Texto apresentado no 13º COLE - Congresso de Leitura do Brasil – Campinas/2001.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BUENO, Belmira Oliveira & REZENDE, Neide Luzia de. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 41, n. 2, p. 543-564, Junho de 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000200543&lng=en&nrm=iso . Acesso: 05/04/2017.

BUTLEN, Max. “A leitura: ‘uma prática cultural polimorfa’”. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.33, n.65, p.13-34, 2015.

CADERNOS CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. – N. 4 (2007) – São Paulo: CENPEC, 2006.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2013. (Folha Explica)

CANCLINI, Néstor García. “Quanto ou como se lê? Refazer as perguntas”. **Revista Observatório Itaú Cultural**, N. 17 (ago./dez. 2014), pp. 168-177.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura” in: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARVALHO, Ana Carolina Pereira de. **“Posso dar uma ideia? Cada um pega o livro que quer...”** – Sobre a formação de leitores na Sala de Leitura. 2015. Dissertação

(Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CECCANTINI, João Luís; PEREIRA, Rony Farto (orgs.). **Narrativas Juvenis: outros modos de ler**. São Paulo: Editora Unesp; Assis, SP: ANEP, 2008.

CESAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da “adolescência” no discurso psicopedagógico**. 1998. 133f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. “A leitura como prática cultural”. **Revista Observatório Itaú Cultural**, N. 17 (ago./dez. 2014), pp. 18-39.

CHECCHIA, Marcelo Amorim. **O sujeito e a adolescência: um estudo psicanalítico**. Novas Edições Acadêmicas, 2014.

EMEF PROFESSOR ANTÔNIO DUARTE DE AMEIDA. **Projeto Político Pedagógico**. 2019.

FAILLA, Zoara (Org). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FAILLA, Zoara (Org). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. “Protagonismo Juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FONTES JUNIOR, Joaquim Brasil. **As obrigatórias metáforas**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 12/10/2019.

FREUD, Sigmund. “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar” in: **Obras Psicológicas Completas**, vol. XIII (1913-1914). Rio de Janeiro: Imago, pp. 283-289.

GODOY, Arilda Schmidt. “Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais”. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, Junho 1995. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03/11/2019.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil - 4º edição**. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf . Acesso em: 11/03/2017.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf> . Acesso em: 22/12/2011.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KLEIN, Bianca Larissa. **Protagonismo Juvenil e Cidadania**: uma proposta pedagógica burguesa. 2004. 128 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler... o que eu faço?**. Linguagem e letramento em foco. Brasília: Campinas/Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LESOURD, Serge. **A construção adolescente no laço social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LIMA, Juliana Domingos de. “O que são slams e como eles estão popularizando a poesia”. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/12/20/O-que-s%C3%A3o-slams-e-como-eles-est%C3%A3o-popularizando-a-poesia> . Acesso em: 11/11/2019.

MANGANOTTE, Marina Braguini. **Escola que inclui, cidade que educa**: apropriações do Programa Mais Educação em uma escola na periferia de São Paulo. 2018. 236 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MANSUTTI, Maria Amabile; ZELMANOVITS, Maria Cristina; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; GURIDI, Verônica. Educação na segunda etapa do Fundamental. **Cadernos Cenpec**, n.4, São Paulo: Cenpec, jul.- dez., 2007, p.7 a 45.

MARCELINO, Fernanda Torresan. **O ler por prazer**: a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80. 2003. 192 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1990. (12ª edição)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

MUSS, Rolf E. **Teorias da Adolescência**. Interlivros: Belo Horizonte, 1974.

OBERG, Maria Silvia Pires. 2007. 211 f. **Informação e significação**: a fruição literária em questão. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, ECA (Escola de Comunicação e Artes), Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola**: tensões e influências. 2013. 377f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

OZELLA, Sérgio (org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

PASQUALI, Matheus Boucault de. **Juventude e participação**: os sentidos da experiência juvenil em duas escolas municipais de Campinas – SP. 2014. 161f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, SP.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Ed. 34, 2008.

_____. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Ed. 34, 2013.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. **Mediação de Leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo, Global, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura na escola**. São Paulo: Global: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 351 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Sociologia, FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TONIN, Fabiana Bigaton. **Leitura fruição na escola**: o que alunos e professores têm a dizer? 2016. 274f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP.

VILLELA, Fabio C.B. e ARCHANGELO, Ana. **A escola significativa e o professor diante do aluno**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **A escola significativa e o aluno diante da atividade**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ZAGO, Nadir. “A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa” in: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada (adolescentes)

Entrevista Número _____

Data da entrevista _____

Local da Entrevista _____

Nome:

Data de nascimento:

Idade:

ESCOLA

1. Desde quando você estuda aqui?
 - 1.1. Você já estudou em outro lugar?
 - 1.2. Onde/Quando?
 - 1.3. Já teve que deixar a escola alguma vez? Qual foi o motivo?
2. O que você acha desta escola?
3. O que você mais gosta de fazer na escola?
4. O que você menos gosta de fazer na escola?

LEITURA

5. Você gosta de ler?
 - 5.1. Se sim, o que te encanta na leitura?
 - 5.2. Caso a resposta seja negativa, o que você prefere fazer?
6. Quantos livros você leu em 2019, inteiros ou em partes?
 - 6.1. Poderia citar o nome de algum?
 - 6.2. Caso não tenha lido nenhum livro nos últimos 12 meses, qual o motivo?
7. De que forma esses livros chegaram até você? (Empréstimo na Sala de Leitura ou Biblioteca Municipal, Comunitária, etc.; foram comprados; ganhou de presente)
8. Há alguém na sua família que incentive a leitura? Se sim, quem?
9. Você acha que esta escola incentiva a leitura?
 - 9.1. Se sim, de que forma?
 - 9.2. Se não, por que acha isso?
10. Em sua opinião, qual o papel da Professora de Sala de Leitura?

PARTICIPAÇÃO

11. Você participa de algum grupo que faz atividades na escola?

- 11.1. Se sim: qual?
- 11.2. Se não: e fora da escola? (além- aulas)
12. Por que você participa desse grupo?
13. Alguma coisa ou alguém (um professor, pai, amigo etc.) te estimulou a participar?
14. Que atividades vocês realizam nesse grupo?
15. Como é pra você participar?
16. Você acha que a escola e professores incentivam a participação dos adolescentes?
 - 16.1. Se sim, de que forma acontece este incentivo?
 - 16.2. Se não, por que acha que não há este incentivo?
17. Você participa de algum dos projetos que acontecem na escola?
 - 17.1. Se sim, o que você gosta neste projeto?
 - 17.2. Se não, por quê?
18. Você já ouviu falar em protagonismo juvenil? O que você acha que significa?

PROTAGONISMO E LEITURA

19. Você participa de algum projeto da escola que envolva Leitura?
 - 19.1. E fora da escola?
20. Como você avalia sua participação nas aulas de Leitura?
21. Você costuma sugerir livros, leituras ou temas que gostaria que fossem lidos na aula?
22. Como é sua relação com a professora de Sala de Leitura?
 - 22.1. A professora incentiva a participação dos adolescentes? Se sim, como ela incentiva?
 - 22.2. Você a considera disponível para ouvir os adolescentes?
 - 22.3. Ela atende as sugestões que os adolescentes dão?
23. Você vê alguma relação entre seu gosto pela leitura e o fato da escola oferecer este espaço de escuta e participação aos estudantes?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada (professor)**Entrevista Número** _____**Data da entrevista** _____**Local da Entrevista** _____**Nome:****Data de nascimento:****Idade:****ESCOLA**

1. Desde quando você trabalha nesta escola?
 - 1.1. Você já trabalhou em outras escolas?
 - 1.2. Onde/Quando?
 - 1.3. Por qual motivo escolheu esta escola?
2. O que você acha desta escola?

FUNÇÃO

3. Por que se candidatou à função de POSL? (Professor Orientador de Sala de Leitura)
4. Há quanto tempo está na função?
5. Quais turmas estão atribuídas a você?
6. Quais as funções do POSL na escola?
 - 6.1. Como você exerce esta função?
7. Você acha que esta escola incentiva a leitura?
 - 7.1. Se sim, de que forma?
 - 7.2. Se não, por que acha isso?

RELAÇÃO COM A LEITURA

8. Você gosta de ler?
 - 8.1. Se sim, o que te encanta na leitura?
 - 8.2. Se não, por qual motivo?
9. Quantos livros você leu nos últimos 12 meses, inteiros ou em partes, sem contar os livros que trabalha nas aulas de leitura?
 - 9.1. Poderia citar o nome de algum?
 - 9.2. Caso não tenha lido nenhum livro nos últimos 12 meses, qual o

motivo?

10. De que forma esses livros chegaram até você? (Empréstimo em Biblioteca Municipal, Comunitária, etc.; foram comprados; ganhou de presente)
11. Há alguém na sua família que incentivou a leitura? Se sim, quem?
12. Qual a sua formação básica, secundária e universitária?
13. As escolas e universidade nas quais estudou incentivaram a leitura? Se sim, de que forma?

PROTAGONISMO

14. Você está familiarizada com o conceito de protagonismo juvenil? Explique.
15. Você acredita que a escola na qual trabalha incentive o protagonismo dos jovens? De que forma?

PROTAGONISMO E LEITURA

16. Como é sua relação com os adolescentes/estudantes dos 8os e 9os anos?
 - 16.1. Você incentiva a participação deles durante as aulas de leitura? Se sim, como?
 - 16.2. Eles costumam fazer sugestões de leitura/temas para as aulas?
 - 16.2.1. Se sim, que temas ou leituras sugerem?
 - 16.2.2. Se eles não costumam fazer sugestões, por que você acredita que isso aconteça?
 - 16.3. Você costuma aceitar estas sugestões?
17. Já desenvolveu algum projeto de leitura com/para os adolescentes dos 8os e 9os anos?
18. Em sua opinião, acredita que haja alguma relação entre o gosto pela leitura e o fato da escola oferecer espaços de escuta e participação aos estudantes?

ANEXOS

Produção textual dos adolescentes

*1 (12/66/19)

Minhas experiências com a leitura.
O que eu acho da leitura na escola?

eu gosto bastante de ler na escola, os livros me leva pra fora dessa realidade de merda, meus tipos de livros favoritos e aventura, ficção científica e terror. Quando eu comecei a ler melhorou muito minha escrita e também a minha leitura, agora eu não leio mas gaguejando, meu autor preferido e o Rick Riordan, ele fez o "Labirinto dos Ossos" esse e meu livro preferido, pena que essa merda de escola não tem a continuação dele. alguns livros da escola até que e bom, a professora Patricia me indica varios livros massa.



.....

* 2

.....

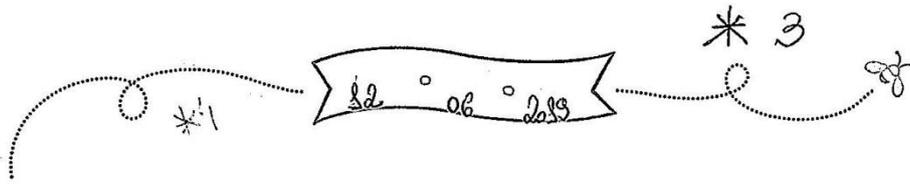
- 9ª

minhas experiências com a leitura.

o que eu acho da leitura na escola?

Bom eu sou um tipo de pessoa que gosto muito de interagir com poemas. É o que o Juarez mas me ajudou foi na Rodada de poemas em ano de 2016, que eu descobri meu primeiro poema baseado no Pedro Bandeira. Eu gosto sempre de ler os poemas do Carlos Drummond, principalmente quando estão na escola, eu do TCM visto no olhar de consiga seja nos poemas, vale dizer. Gosto muito de livros de Romance, então é até mesmo um que fala mais sobre o corpo humano.





Minhas experiências com a leitura e que eu acho da leitura na escola?

Minhas experiências com leitura são particularmente maravilhosas, eu sou apaixonada por leitura principalmente poemas e suspense, não curto muito romance. gosto de livros que me prendam, que a cada página eu queira saber sempre o que vai acontecer depois que me prende mesmo, comecei a me apaixonar pela leitura na escola peguei 40 livros por aqui na escola livros e que eu peguei da minha mãe e de outros familiares, então é isso eu sou completamente apaixonada pela leitura ah quem acho estranho uma jovem lendo parece até piada em pleno século XXI, mas não sou a jovem estranha do grupo de amigos.

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
DOM	LUN	MAR	MIÉ	JUE	VIE	SÁB
☆	◇	☆	◇	☆	◇	☆

* 4

* 12 * 08 * 19 *

minhas experiências com a leitura, o que eu acho de
leitura na escola?

A leitura na escola nos proporciona diversas coi-
sas boas, e aqui no bunito temos torricais de
diversas, transições de estilos, e com o projeto
minha biblioteca, nos deu mais oportunidades
de dias, pois antes os livros eram empes-
tados, e por um bom tempo, nós tinhamos
prazo para devolverse o livro, e não conse-
guimos pagar outro emprumto. não desen-
tasse o que terá umha experiência, não
era ruim, pois acho que ajudava a gente
com sua responsabilidade.

foi minha experiência com a leitura cre-
do que temha melhorado bastante, antes eu
não era muito fã de livros, gostava de ler
era uma coisa que não me prendia, porém
agora a leitura me ajuda bastante, me
planta em histórias, e resolveu uma coisa
essencial na minha vida.

*5

12.06.19

Popl: Thais

Tenho muitas experiências com a leitura. Mas tenho alguns problemas com os livros. Eu julgo muita a leitura pela capa, não importa o título, se a capa for bonita eu automaticamente vou querer ler. Gosto de quase todas as gêneros de livros, e tenho o costume de pegar muitos livros sem ter terminado o antigo, por ter medo de quando eu voltar de não estar mais lá. Tenho uns 5 ou 6 livros em casa, mas estou lendo Anne Frank um livro que fala sobre uma garota de 13 anos que escreve sobre a vida, até um dia ser bombardeada em um campo de mineração. É um livro muito interessante, antes de ler esse eu li um conto de fadas, que fala sobre a papel da mulher na sociedade, e antes desse eu tinha começado a ler um de fantasia mas não terminei.

*6

12° 06 °19

DIBY

Minhas experiências com a leitura e que eu acho da leitura na escola?

Eu não sou muito de ficar lendo livros porque se eu começar a ler um livro eu não vou terminar nunca, porque eu não tenho muita paciência para ficar lendo livros e livros também não fazem o meu tipo assim. e na escola preciso ter mais livros de adolescente pelos livros que tem tem muita pouca quantidade de livros para jovens e adolescente e poucas pessoas hoje pegam um livro para ler tanto na escola quanto em casa, então a aula de leitura acaba sendo inútil para muitas pessoas, e hoje em dia poucas pessoas pegam um livro, as pessoas estão mais ligadas a filmes e séries e esqueceram dos livros.

*7

Minhas experiências com a leitura.

O que eu acho da leitura na escola?

Minha relação com a leitura é muito oscilante, hora eu ligo muito outra hora eu não quero nem saber de livros.

A escola me influencia muito a ler, na meu ser a minha biblioteca é muito vasta.

Eu gosto muito de ler livros que se tornam filmes, assim consigo saber os mínimos detalhes.

Eu não faço muitas empréstimos de livros na escola, prefiro comprar para mesmo depois de eu terminar, eu poder colocá-los no meu estante.

As épocas que eu ligo muito, eu guardo em fichas anotando com palavras chave.

Quando eu não estudo por esse problema eu ligo muito, quando ler livros eu consigo.

Só para não esquecer o que eu li passei

* 8

12.06.19

Minha experiência com a leitura e que eu acho da leitura na escola?

A leitura pra mim é algo que eu amo, adoro ler e a experiência que as letras me trazem e algo sem explicação, ler pra mim além da minha imaginação, a minha mente cria os personagens e isso faz a leitura ser ainda melhor. Hoje em dia a leitura para alguns adolescentes não é relevante as crianças têm desde uma das melhores experiências na minha opinião, ler pra mim nunca vai estar fora de moda ou ser esquecida, é bom que talvez algumas leituras não me ajudem mais mas me faz deitar de ler novas experiências com a leitura.

Meus tipos de leitura favorita é romance, adoro livros que retratam um dia a dia na escola acaba tendo mais um pouco de ^{coisas} mais a minha leitura, ler hoje pra mim é muito agradável..

12.06.19

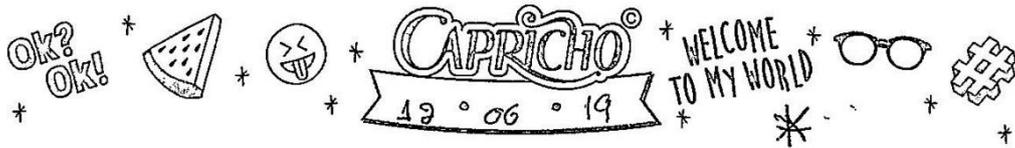
* 9

minhas experiências com a leitura.

O que eu acho da leitura na escola?

♥
minhas experiências com a leitura sempre foram muito agradáveis, sempre gostei muito de ler, e a leitura na escola só deu um auxílio nisso.

Minha literatura favorita são os poemas, poemas que retratam história, creio que eles têm uma grande influência na nossa vida, assim como qualquer literatura



O QUE EU ACHO DA LEITURA NA ESCOLA?

Eu gosto de ler mais em geral q em Paga e
 mais sobre Para ler as livros que os Professores
 + da minha faz muitas vezes Para mim mais
 adoro ler em um mais chegada a ler qm gosto
 mais ler tambem me ajuda um pouco mais
 gosto que quando eu te sento tem me intere
 fica me chamando me lembrando ai eu fa pra
 mais mais continuo a ler as das mais
 gosto de ler livros de mais de leitura Para q
 mais consigo ler em tranquilidade Para isso eu
 quero chegar em casa ai ler pouco ler em
 tranquilidade e com calma.

© ABRIL COMUNICAÇÕES S.A.

*



708

12.06.19

musas literarias com a leitura.

a qual os actos do leitor no texto?

ha um ja e um pouco involuntario, logo se alguma
se intromete quando eu ha mais para eu
de ser autora de ser que talvez eu tenha a intenção de
de ser que vai de facto. Inicialmente logo logo. Bem
relato de o texto ser relato inicial logo logo. Bem
mais simples.

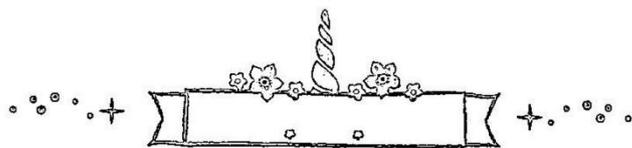
roles sociais e jogos



Minhas experiências com a leitura.

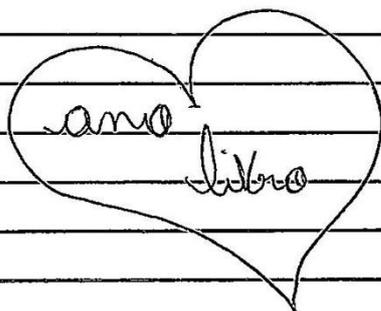
♥ Eu adoro ler, mas não lizo muito pois eu tenho muito preguiça às vezes, mas amo livros de Romance e Comédia pois são os que mais gosto, os momentos que mais lizo são quando fico com tédio ou quando quero me distrair ou sempre lizo bem rápido já li uma coleção de livros em um mês, gosto de ir a bibliotecas pois são um ótimo ambiente para ler, e me ajuda a me concentrar.

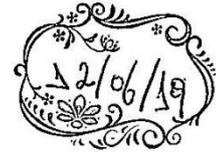




Eu amo ler. Eu gosto de ler histórias, contos, poesia etc. Os livros me acalmam quando eu lido. Eu me acalmo se divertir aprendendo palavras novas. aqui na escola a melhor sala é a de leitura. Na minha casa tem uma parte só para os livros. ler é a melhor coisa do mundo. a gente aprende mais, conhece lugares, pessoas. Eu quando eu lido eu fico dentro na história porque para ser legal você tem que se interessar pelo livro. E se diverti mais uma coisa que eu adoro é ler alto. Eu gosto de ler para mim.

Prof. THAIS





Minha experiência com a leitura
 O que eu acho da leitura na escola

Bem a minha experiência com a leitura não é a melhor das melhores porém adoro ler, não sou muito fã de livros de romance, suspense, terror. Gosto mesmo de ação, aventura, comédia. Não pego muitos livros aqui na escola. Tem um site na internet que aluga livros e você lê ali mesmo no celular. A gosto de revistas também, as vezes a revista tem um assunto que chama mais atenção etc... Gosto de ler porém não sou aquela pessoa apaixonada por livros.



D S T Q Q S S

o o

Milhas Experiências Com a Leitura
e que em classe da leitura na escola?

Em classe que a leitura na escola
é muito importante para ajudar a
melhorar a leitura dos alunos.
A leitura me ajudou a aprender
a ler quando eu tinha 4 anos
quando de vez em quando eu lia
um livro de mãe.

D S T Q Q S S

o o

O GOSTO MUITO DE LER POEZIA EU ACMD MUITO LEGAL
 MAIS A MINHA LEITURA NA ESCOLA NÃO É TÃO BOA ASSIM
 POR QUE EU NÃO GOSTO DE VÔR EM VOZ BUL TA TEMO
 VERGONHA DE LER ERADO QU MINHA VOZ PARA MAIS ADE
 ALGUNS É MUITO BOA MAIS EU PREFERO LER EM CASA
 POR QUE EU ME CONCENTRO MELHOR ENINGUÉM ME
 APALMA QUANDO OS VAMOS PROPINQUE POISE O
 XADREIS EU GOSTO DE LER TAMBÉM MAIS NA SALA DE
 LEITURA EU VÃO GOTO POR QUÉ TODA ASAKA KICA
 OLHANDO

kajoma