

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Entre Caixas de Pandora, Canastras de Emília e Bolsas

Amar elas :

memórias de leitura.

Autor: Luciana Fernandes Ribeiro
Orientadora: Norma Sandra de Almeida Ferreira

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título Entre Caixas de Pandora, Canastras de Emília e Bolsas Amarelas :
memórias de leitura.**

Autor: Luciana Fernandes Ribeiro

Orientadora: Norma Sandra de Almeida Ferreira

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por
Luciana Fernandes Ribeiro. e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2004

Resumo

O trabalho em questão procura investigar pistas sobre a experiência de leitura vivida por crianças de quarta-série do Ensino Fundamental I, tomando como fonte de pesquisa o relato de suas memórias. Estas tiveram como “suporte” caixas individuais onde cada criança depositou objetos, brinquedos, roupas, textos e livros que revelavam suas histórias e que foram explicitadas em apresentações também individuais no ambiente escolar.

O foco de pesquisa se direciona para os momentos desses relatos (registrados em vídeo) em que aparecem os livros e os comentários sobre leitura, assim como a menção aos outros sujeitos que participaram desses percursos das crianças leitoras.

Para o exercício de análise dessas fontes toma-se como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural, destacando os seguintes autores : Chartier, Vygotsky, George Duby, Michel de Certeau.

Abstract

The work in question seeks to investigate clues about the reading experience lived by children of the Fundamental Teaching I – fourth grade, taking as research source the report of their memories. These had as “support” individual boxes where each child put objects, toys, clothes, texts and books what revealed their histories and what were explicit in presentations in the scholar environment.

The research focus moves to moments in these reports (registered in video) in which the books and the comments show up, such as the mention to others subjects that took part in these reading children courses.

To the analysis exercise of these sources is taken as theoretical reference the historical and cultural perspective, pointing out the following authors: Chartier, Vygotsky, George Duby, Michel de Certeau.

A minha mãe-poeta, artista dos riscos em arabescos que me ensinou o amor pela leitura e pela escrita. Na minha lembrança, e no meu presente, suas emoções diante dos livros.

Ao meu pai pela doçura de outrora, quando dizia “eis que” anunciando uma grande história.

A minha tia-dindinha, pela alegria da infância, pelos livrinhos e disquinhos que ainda me emocionam.

Ao meu filho, que me ensina a vida além do verbo e, em gestos- olhares me pede a leitura dos livros antes de dormir.

Agradecimentos

Aos meus pais pela educação que me deram, pelos tesouros que me ofertaram na estante da sala e por me ampararem nesse percurso.

À Norma, pelo carinho, pela doçura, pela orientação, pela paciência. Mas principalmente por deixar minhas palavras voarem.

À Dani, por ser minha “Sam”, amiga nas situações extremas, interlocutora que entende e compartilha o riso e o choro diante de um texto.

À Marissol por ter sempre me feito ver que eu precisava chegar até aqui.

À Cris, por todos os incentivos , por me permitir criar poeticamente e por enxergar o meu amor pelo trabalho.

À Mônica que compartilhou a beleza das Caixas e me ajudou a registrá-las, em imagens, para encantar o mundo.

À Beth, pela meiguice e por me encorajar me mostrando meu próprio texto.

À Ana Luíza, pela leitura carinhosa, por brincar junto com o texto e por lembrar a minha história dos últimos onze anos. Por me contar do meu texto itinerante.

Ao Edmir por se emocionar com as minhas palavras e tê-las acolhido no seu abraço de grande homem de sentir. Por perceber a intensidade do tempo da minha vida.

Ao Ricardo, pelos conselhos e por ler a minha escrita, além dos olhos da correção.

À Lena, Patrícia, Helô, Alda, Débora, Irene, Sonelise que me ensinaram também a ser professora na chegada ao anglo/campinas.

À Nice e à Cleo, pelo carinho de todos os dias na escola.

A minha mãe, à Gisele e à Viviane por terem cuidado e brincado com o meu filho, enquanto eu estudava e escrevia.

Ao meu filho pelo amor incondicional. Pelas palmas que me festejam ao chegar do trabalho, pelos abraços de todas as manhãs, pelos sorrisos de todos os dias.

Aos meus alunos, companheiros das minhas tardes, desde os autores das Caixas até aqueles que torceram pela conclusão deste trabalho.

A todas as minhas professoras e professores que me apontaram novos saberes e novos olhares.

A todas as pessoas que acompanharam esse percurso e que torceram para que ele fosse bem sucedido.

“Narrar para não morrer, como diria o amazonense Milton Hatoum, “narrar para compreender”, “narrar para ver”, “narrar para vir a ser”. Que a voz dos tempos os conduza, caros leitores, juntamente com os jovens que os cercam, a infinitas viagens fantásticas.”

Heloísa Prieto

SUMÁRIO

<i>Uma apresentação em convite</i>	1
<i>A escrita em início: a professora interrogando seu trabalho</i>	5
A chegada à pós-graduação	6
Itinerário de uma professora/pesquisadora no uso de si por si mesma	8
<i>O texto em primeira pessoa: o eu assumindo a busca dos outros</i>	23
<i>Fios de experiência, a mulher e o menino : táticas e estratégias</i>	29
<i>Gestação de uma proposta</i>	37
Construindo uma caixa de memórias	44
<i>As caixas em foco</i>	49
O Vôo de Ícaro : texto em reescritura	50
Caixas em Imagens	57
Caixas em palavras	63
Caio e sua caixa em quadrinhos : diferentes suportes de textos e os sentimentos que vêm dos livros	63
Ana, cheia de graça, entre cores e retalhos: a caixa-metáfora e a busca dos livros.....	75
As caixas de esquecimento e da leitura sem passado	82
A Lorelai de Carol : a boneca que sai do livro, a leitura como brinquedo	90
Eric : o menino da releitura e a torre do rei	97
As caixas de Valentia : a negação do texto	102
Fábio na família leitora em tempos de pouca luz : entre os livros, a presença mais comum e suas moradas	104
<i>Narradores e partícipes de leitura</i>	119
<i>No labirinto, a leitura como experiência</i>	139
<i>Para além do espelho, o que se apresenta ao mundo: em cantos de Sereias às artes de bordar</i>	151
<i>Horizontes e Indagações: para além das garantias</i>	161
<i>Referências Bibliográficas</i>	168

Uma apresentação em convite

O trabalho que se segue ao longo das próximas páginas se encontra, como desde o seu título, amparado pela literatura e, em escrita, foi se constituindo muito mais próximo da narrativa. Próximo da história contada e comentada em fios de teoria e dia-a-dia, provocando e desafiando o termo dissertação que o apresenta como documento oficial da Universidade.

Assim, o texto traz o frio dos dias inverniais de escrita; os silêncios das madrugadas de leitura; as angústias diante do tormento diante das indagações; a beleza e a surpresa das descobertas; a presença das pessoas que foram importantes nesse caminho; a alegria de encontrar o tom de como narrar.

Trata-se de narrar um processo de pesquisa em movimento, em mudança, em interrogação constante sobre o que / como pesquisar. Mas era impossível narrar sem apresentar ao leitor as dramáticas dos muitos papéis de quem narrava: narradora-professora-pesquisadora, papéis que se descobriam, se debatiam e se sintetizavam na dança dos pronomes: o oculto e o eu ; na procura do pesquisar/fazendo pedagogicamente, sem encobrir o que se era.

Primeira dramática: a professora, da quarta-série, colégio Anglo/Campinas que começa a refletir-se como trabalhadora, questionar-se sobre as regras comuns e coletivas da escola onde trabalha, perceber-se no seu uso de si por si mesma, procurando a sua singularidade e historicidade no processo de trabalho e na interação com seus outros parceiros: as outras professoras e os alunos. Assim a pergunta do projeto inicial de pesquisa vai se redimensionando. Inicialmente eu procurava os procedimentos pedagógicos que auxiliassem a formação do leitor-escritor, era como se buscasse regras, receitas e comprovações da eficácia de determinadas intervenções. Mas, se eu me descobria em singularidades, como investigá-los a partir de uma categoria já estipulada?

Pela leitura eu encontrara Menochio, um leitor particular do Renascimento, um homem que se singularizara lendo, embrenhando essa leitura no seu

viver, conviver e até mesmo no seu morrer. Passei a desejar encontrar Menochios, leitores que entrelaçassem em suas vidas, as palavras lidas. No entanto, não bastava o encontro, eu desejava saber da história deles e encontrar pistas que indiciassem de que maneira foram assim se constituindo. Com quem partilharam esse percurso? Que livros foram marcantes ?

Por outro lado, Menochio testemunhara diante da Inquisição o que lera, era autor e voz viva da sua leitura. Eu queria a voz dos meus alunos contando sobre si mesmos e sobre o que leram.

Como mobilizar o relato das crianças, não utilizando o recurso da entrevista? Então era o dia-a-dia da sala de aula que se entremeava às perguntas da pesquisa. Nas relações com as crianças, nas orientações pedagógicas, no planejamento dos projetos de trabalho com as disciplinas de História e Geografia e Português, surgiu a idéia de construir Caixas de Memória.

Em exercício de ludens, brincadeira de poesia e olhares de cotidiano, surgiram as Caixas, desafiadoras do narrar a própria vida. Metáforas de literatura, como a Caixa de Pandora, a Canastra da Emília, a Bolsa Amarela, nessas caixas foram guardados objetos, livros, fotos, textos, brinquedos de infância, carinhos e lembranças. Caixas de papelão, compradas, reaproveitadas, decoradas de forma singular, transformadas em monumentos, em suportes das memórias das crianças.

Como capturar o discurso, os gestos, as imagens dos testemunhos dos pequenos Menochios? Das Caixas, em exercício oral de narrativa para toda a turma, foi feito o registro vídeo-gravado. Deste, foram recortados gestos, falas que se referiam à leitura.

Foi possível descobrir, entre esquecimentos e lembranças, singulares leitores e memórias de leitura, mas junto com eles foram apresentados outros tantos parceiros de leitura, que residiam no ambiente aconchegante das casas e também na escola, parceiros do tempo do “ser pequenininho” e “do primeiro livro que eu li”. Suas vozes eram lembradas nos relatos das crianças.

Nessa busca das pistas de história desses leitores, tramou-se tecido coletivo de rememoração, do qual as professoras também fizeram parte, montando e apresentando suas Caixas.

Aí então, a professora-pesquisadora também se envolvia como sujeito na metodologia da pesquisa-ação e essa passa a ser uma das características marcantes da escrita desse trabalho. As memórias que eu percebia e capturava no meu registro escrito, convocavam as minhas próprias e estas também apareceram na narrativa.

Se na metodologia de pesquisa se caracterizou a pesquisa-ação, na análise dos dados o paradigma indiciário e a perspectiva histórico-cultural foram as grandes tônicas, assim como os trechos de literatura que permearam o texto. A busca dos detalhes, a revisão do percurso, a indagação sobre o que ainda não fora percebido. Exercício de caçada.

Nessa caçada eu não aprisionara os meus leitores, eu os via em horizontes e me perguntava o que os percursos e pistas de leitura por eles deixadas me apontavam para outros possíveis leitores.

O que estaria para além das garantias?

Agora, o que se faz ao leitor é um convite de Sherazade, de história em história, pistas de leitura encontrar.

*A escrita em início:
a professora interrogando o seu trabalho*

*Para todas as coisas: dicionário.
Para que fiquem prontas: paciência.*
Nando Reis

Encontro-me em um dia cinzento de julho, há um frio que convida à leitura e o meu desafio é começar a escrever o que será lido por outrem. Desafio de contar sobre a beleza de caixas quase mágicas que entrelaçaram relatos de crianças e professoras sobre suas memórias, sobre suas leituras.

Tecidura de palavras, urdiduras de fios de história de pessoas que conviveram intensamente no ano de 2001, na quarta-série no Colégio Anglo/Campinas.

Talvez a dificuldade maior seja o combinar e contar a beleza dos fios reais dessa história que não se desprendem da minha própria e de todo o trajeto de estudo que me constitui como professora.

Rogo a ajuda de Sherazade, princesa das histórias árabes, inspiradora das minhas palavras.

A Chegada à Pós-graduação

Entre Caixas de Pandoras, Canastras de Emília e Bolsas Amarelas: memórias de leitura.

Impossível a esse trabalho não ter o tom da narrativa, do contar que implica na rememoração do que foi vivido e partilhado com os diferentes sujeitos participantes da história aqui em questão.

História que se inicia com a professora que decide adentrar novamente os muros da universidade, perder-se nos caracóis das escadas da Faculdade de Educação, através de um projeto de pesquisa que atendesse seus desejos de antanho: a pesquisa sobre o trabalho docente, a reflexão sobre questões que emergissem da relação dialógica/dialética teoria/prática.

Desde o final da graduação em Pedagogia esse desejo marcava as minhas preocupações enquanto ainda aspirante à docência ou professora em potencial. Embora já tivesse trilhado um caminho de pesquisa em que meu olhar se ateu às vivências do texto literário em sala de aula, por ocasião do trabalho de Conclusão de Curso, não bastava ter sido estagiária e pesquisadora. Era preciso vivenciar as “dores e as delícias” de ser professora de uma sala de aula, ter que conviver com as exigências dos conteúdos

a serem ensinados, com as avaliações e, ao mesmo tempo garantir a fruição e a reflexão sobre textos lidos e escritos.

A preocupação com a leitura sempre foi premente na minha formação profissional, uma vez que a menina leitora, com seus risos e lágrimas, devaneios e aventuras é parte palpitante da mulher de hoje. Da mulher que continua desejando histórias, encantada com as palavras, compromissada, preocupada com os percursos de leitura e escrita de seus alunos.

Desse compromisso profissional surgiu o projeto de pesquisa: *“Escritor/Leitor Reflexivo: como se auxilia o forjar desse sujeito”* marcado pela minha experiência como professora de Português no ano de 2000. Ele tinha a marca escolar. Verificacionista, talvez, fosse um termo que se adequasse ao primeiro projeto, preocupado com procedimentos de trabalho com a leitura e a escrita, como eu havia afirmado na entrevista da seleção do mestrado.

Procedimentos fechados na minha própria prática de deixar bilhetes na produção das crianças e esperar retornos destes em produções subseqüentes. Bilhetes como motes de reflexão. Marca de trabalho de todo o segmento do Fundamental I da escola Anglo/Campinas.

Intervenções preciosas da Norma, minha orientadora, e retomada de Bakhtin:

Por mais que eu julgasse relevantes as minhas intervenções quanto à produção escrita das crianças, todas elas, por já vivenciarem no mínimo quatro anos de escolaridade, já haviam partilhado outras intervenções, com outras professoras e que, provavelmente se assemelhassem às minhas observações quanto à estruturação de um texto, sua diagramação ou uso de pontuação.

(...) A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (Bakhtin, 1995,p.123)

Era como se em um projeto inicial, egocentricamente, colocasse a minha voz de interlocutora da produção escrita das crianças, como a primordial na reestruturação de seus discursos. Perdera de vista a concepção de Bakhtin de que um discurso próprio é forjado de muitas vozes alheias, pois é marcado em sua origem pelo contexto social vivido por cada homem e por todas as interações estabelecidas nessa vivência. Não apenas a minha intervenção estaria presente na atitude reflexiva das crianças, mas todas as intervenções escolares e não escolares, que as fazem retomar sua produção; ou ainda, as fazem incorporar o próprio discurso escolar em que tantas vezes se relaciona quantidade de leitura e proficiência na escrita.

Não ser mais a professora de Português no ano de 2001, daquela turma, propiciou-me um afastamento das minhas necessidades tão exacerbadas de verificação e avaliação da produção escrita de meus alunos, ao mesmo tempo eu vivia um intenso processo de reflexão disparado pelas leituras e discussões das disciplinas do mestrado, entremeados pelas minhas próprias reflexões acerca do meu trabalho e pelas intervenções dos meus alunos. Esses fios-variantes, variados me fizeram rever o projeto, tentando focalizar a constituição dos meus alunos enquanto leitores de uma forma mais ampla, e não apenas como leitores e corretores de seus próprios textos.

Passei a procurar Menochios...

Mas, para entender essa busca é preciso adentrar no emaranhado das idéias, sentimentos, perguntas que me fizeram escolher os fios para tecer e ver tecidas as caixas de memória.

Itinerário de uma professora/pesquisadora no uso de si por si mesma.

“Se a vida é experiência, ela nada deixa de imutável e há sempre que aprender como se refaz em cada um uma apreensão inédita e mais ou menos eficaz sobre o mundo.” Yves Schwartz,

Iniciar um texto com a responsabilidade de torná-lo consistente, bem trabalhado, causa, sem dúvida, inibição, receio, resistência...

Porém vai se configurando a pergunta: Por que tantos sentimentos de dificuldade em escrever, se os principais conceitos envolvidos no estudo empreendido, durante o mestrado, referem-se ao trabalho?

Trabalho/desejo durante os anos da graduação, trabalho impulsionador do retorno à Universidade, trabalho/sobrevivência.

Talvez essas relações viscerais da minha constituição em processo como sujeito humano com o meu trabalho, sejam o que de mais belo ou talvez significativo, eu tenha para analisar a partir dos textos estudados.

Faïta, citado por Rosa et alii (1998, p.8) :

“destaca que a experiência no trabalho transborda as prescrições expressas nos discursos sob formas de regras, normas, métodos e saberes sistematizados. E quando se solicita ao trabalhador que explique ou fale sobre o trabalho que efetua, ele encontra dificuldade de se expressar tanto através dos conceitos destes discursos, quanto em pôr em suas palavras próprias a sua experiência (1995, 83).”

Não pretendo, aqui, um exercício terapêutico, mas se ele assim se constituir, que se preste à partilha de uma análise “a la lupe” de quem industriosamente vai se forjando professora.

“Os depoimentos exprimem experiências cotidianas individuais que se fazem em relação com outras experiências individuais em uma rede de interdependência, em uma dada configuração histórica (Elias, 1991).” citado por Rosa et alii (1998, p. 5).

Que eu me lance como fio dessa rede/ tecidura.

Retorno então, a uma manhã chuvosa de um janeiro do século anterior, em que uma professora formada, mas sem experiência, dirige-se a uma entrevista de emprego.

Ah! A experiência... cuja falta, já lhe havia feito despencar das primeiras colocações de concursos públicos. Sem tempo de trabalho para contagem de pontos nas provas de títulos...

Para surpresa dessa professora, a falta de experiência, nesta entrevista, foi tomada enquanto virtude, uma vez que isso garantiria a ausência de “vícios” adquiridos em outras escolas. Virgindade escolar, essa era a virtude. A novidade que chegava em modesto currículo, ainda não marcado pelo trabalho.

Visão da docilidade do sujeito, questionada por Foucault, veementemente rebatida por Schwartz (2001,12) :

“Os atos de trabalho não encontram o trabalhador como uma massa mole onde se inscreveria passivamente a memória dos atos a produzir.”

As pessoas não são apenas trabalhadoras, ao entrarem em seu ambiente de trabalho trazem consigo seus sonhos, suas dores, sua história... enfim, aquilo que as fazem humanas.

Vive-se nas situações de trabalho e embate das resistências do trabalhador às estratégias e regras impostas pela empresa, e é neste embate que pode se insurgir o homem, que se recria o seu modo de fazer não de todo assujeitado.

Há sempre, nas situações e práticas conflituosas, a indocilidade dos indivíduos que tomam as regras de julgamento que clivam os seus corpos e os constituem, voltando-as contra o poder. Deste modo, o poder sempre se defronta com a resistência, oposição e insubmissão dos indivíduos no jogo do poder/saber que tenta dominá-los e sujeitá-los.

A vivência de determinado contexto de trabalho deixa seus vestígios na constituição do ser moral do trabalhador, desdobrando-se no ser profissional, pelas relações de trabalho onde também estão impressas as marcas do companheirismo e da afetividade.

Depois de três anos de trabalhando num mesmo local, é inegável identificar indícios, marcas das relações estabelecidas nesse contexto. Como cita Rosa (1999, 58):

“as relações de trabalho produzem ou constroem ou ainda criam o modo de ser moral do trabalhador, entendido este modo como a sua subjetividade, na condição de trabalhador assalariado. Mediante este modo criado pela produção/poder o trabalhador foi sendo sujeitado contudo é através mesmo deste modo – de seu assujeitamento- que se insurge contra o poder, que tenta normalizar/disciplinar as suas forças.”

Regras, prazos, datas estabelecidas em um calendário anual que estabelece um ritmo acelerado dos bimestres, em que determinado conteúdo precisa ser vencido, devido às datas das provas bimestrais aplicadas em outras escolas também.

Angústia que se desencadeia a cada bimestre, sobre o ritmo cotidiano das aulas, planejamento e replanejamento que se repetem na busca do cumprimento da meta. O conflito entre o “trabalho real e o trabalho prescrito” (Schwartz, 2000).

Trabalho prescrito, previsto no manual do professor de um material apostilado em que se antecedem condições ideais, onde se propõem discussões em sala de aula, para uma sala imaginária. No entanto, a vivência dessa sala de aula real, de tempo diferente do trabalho prescrito se apresenta como o palco da insurreição contra esse poder da norma e disciplina.

Lá, duas forças se dialetizam. A primeira representada pelo poder institucional normalizadora, disciplinadora e senhora dos prazos. A segunda era a força da busca pelo diferente, daquilo que atendessem aos desejos, aos sonhos da professora

iniciante. Em baile de passos e contrapassos a professora aprendia as regras e as normas, mas a elas também dava o seu tom, o seu gesto e sua criação.

O trabalho real que convoca a gestão de si por si mesmo, como aponta Schwartz (2000):

“ A posição do sujeito que manifesta o ato de trabalho não deverá, em nenhum caso, reduzir-se, nas relações sociais dadas, ao que os encarregados da administração, os que ordenam ou os prescritores – ou todo “aparelho de Estado” ou toda “prática” socialmente constituída – definem como quadro de exercício (17) . Há capacidades singularmente adquiridas, tendência a usar de si para recompor também de modo infinitesimal, quanto se queira, um mundo à sua conveniência, que estão em jogo em todo ato de trabalho: nenhuma lógica de relações sociais não o domina inteiramente, sem ela estar em algum grau submetida, por sua vez, a este tipo de exigências das quais são portadoras as vidas individuais.”

Emerge então a concepção de trabalho que supera a idéia de mera execução e este passa a ser visto como uso de si por outrem, mas também uso de si por si mesmo.

Segundo Schwartz, em Rosa (2000) entender trabalho como uso de si é sempre pensá-lo enquanto imenso espaço de possibilidades negociáveis entre o que se deseja como execução e o que o trabalhador concretiza no seu fazer. Mesmo que as ordens pareçam limitadoras, a totalidade do “ser” que é convocada ao trabalho: seus valores, expectativas, vivências, gestos, expressões, habilidades. Nuances de infinitas combinações a se combinarem no ato de trabalhar, mesmo com as regras e normas. O trabalhador não é mero executor, mas usa a si mesmo para re-normalizar seu trabalho. Nestas convocações e demandas feitas ao ser vivo humano, a este ser, ele faz uso de si por si mesmo porque este é o lugar dos permanentes debates/confrontos de valores e de normas: o trabalho.

Tais debates/confrontos de valores – normas, em sala de aula, eclodem com incomensurável intensidade, uma vez que o trabalho do sujeito/professor se dá com

outros sujeitos, igualmente portadores de singularidades e que no seu trabalho/estudo, também exercem a gestão de si por si mesmos.

Gestão única e particular de criança para criança no que se refere ao tempo de realização dos exercícios escolares, na forma de realizá-los, na fadiga que eles desencadeiam.

“(...) no interior das coerções materiais e sociais e trabalhando-as, se abre espaço para uma gestão diferenciada de si mesmo. Carga de trabalho, fadiga, deixam de ser dados objetivos que agredem do exterior o indivíduo; eles se negociam em uma alquimia sutil onde tudo depende da maneira pela qual o indivíduo, nas suas virtualidades singulares e seus limites, encontra o objetivo a realizar como ponto de apoio ou, ao contrário, como restrição de seus possíveis particulares.” (Schwartz, 2000)

Assim, a complexidade do trabalho em sala de aula se dá em meio a simultâneas renormalizações tanto dos alunos quanto do trabalhador/docente.

“Este realiza a sua atividade modificando, recriando, mesmo que parcialmente, o trabalho prescrito – o renormaliza, o recentra, trabalha de outro modo mediante esse debate/confronto. O que significa a sua não submissão à norma, ou seja, a padronização ou à média que ela enceta, pelo conceito, das atividades de trabalho” (Rosa, 2000)

Ao focar esse trabalho com educação abre-se espaço à problematização das finalidades do processo educativo. Em relação ao trabalhador, Rosa (2000) aponta que:

“Sendo o trabalho uso de si e uso de si por si, a educação aí se configura enquanto processo de formação educativo- tendo como finalidade específica: a de que todo trabalhador faça o trabalho prescrito- o novo modo de trabalhar- , conforme essas normas antecedentes, tendo em vista os objetivos da empresa. Nela há uma representação ou ideal de trabalhador que se constitui no anverso dos “modelos” sobre trabalho, pois

igualmente a estes, tem a ilusão de que é possível circunscrever esta entidade enigmática que é o “sujeito” através de suas prescrições, como se fosse possível homogeneizar aquela livre disposição de julgar/pensar/interpretar as normas- o uso de si por si. Ideal este onde as normas não são objetos de debates/confrontos por cada ser vivo humano, em sua relação consigo e com outrem, recriando-as, modificando-as. Ao contrário, elas são tidas enquanto dados que se lhes impõe, pelo puro constrangimento de modo inelutável.”

Então se parte em busca do aperfeiçoamento, dos cursos de especialização, da continuidade da educação.

No caso específico da professora em questão, a busca foi pela pós-graduação, cujo ensejo partiu desse contexto de sobrevivência e do desejo de debruçar-se como pesquisadora sobre o próprio trabalho. Em relação a este, destacando um aspecto bastante característico deste fazer pedagógico : a convocação dos alunos escritores/leitores de textos à releitura e reelaboração de sua produção mediante a intervenção da docente/leitora que, em suas correções lhes deixava bilhetes.

Surgiu então o projeto de pesquisa: Leitor/escritor reflexivo : como se auxilia o forjar desse sujeito?

Após o primeiro semestre de estudo na pós-graduação, sob a mediação de leituras, discussões, das aulas assistidas, das sessões de orientação, foi se transformando a maneira de olhar o projeto e o próprio trabalho.

As marcas do “verificacionismo pedagógico” passaram a se tornar mais explícitas ao ser identificado o desejo de analisar determinado procedimento pedagógico e o seu efeito na leitura/escritura das crianças.

Traço marcado de escola e de um itinerário vivido enquanto professora de Português. Neste havia a avaliação constante da produção textual dos alunos e dos efeitos que essa intervenção pudesse ter desencadeado. A percepção da singularidade dos sujeitos-crianças não aparecia de forma tão enfática, embora fosse mencionada a consideração destes enquanto sujeitos reflexivos.

“Que espaços são abertos em sala de aula, a essa reflexividade? Como tenho percebido o uso de si por si mesmo no trabalho discente? Que condições de

trabalho possibilitam/ não possibilitam, tolhem/incentivam a reflexão do aluno e do professor?”

Estas questões passaram a pulular nos pensamentos da professora-pesquisadora, em pleno exercício de “autolegislação” de seu ser moral/profissional evidenciando-se outro aspecto do processo educativo do homem em seu governo.

Esta busca em aprender pelo trabalhador aponta a sua condição de agente: assinala também que o trabalhador persegue outro conhecimento/experiência, o dos elementos não técnicos- o elemento moral e político – não capturáveis e não formalizáveis virtualmente presentes no acesso aos conhecimentos por meio dos quais acede à profissionalização. É o uso de si por si – seu autogoverno- que se faz presente nesta busca, apesar de submetido ao trabalho como uso de si.

“Esse desdobramento interno de acesso ao conhecimento assinala a permanente tensão e luta, na situação de trabalho, em se buscar controlar, dirigir, organizar, coordenar, supervisionar os elementos morais, o político sob forma de códigos, regras, leis, normas, antecipadoras e prescritivas das atividades. Contudo, felizmente esta busca é vã porque ela se situa em um campo híbrido (Schwartz, 1991), entre experiência e conhecimento, onde a formalização das atividades industriais do homem através da linguagem é expressão da própria impossibilidade de enquadrar, regular, dirigir os legados individuais e coletivos. E estes elementos morais e político compreendem estes legados, enquanto patrimônio cultural acumulado.” (Rosa, 1998, p.142-143)

Era no cotidiano que se mesclavam conhecimento acadêmico e trabalho, transformando a docente, principalmente no que se referia ao seu olhar, talvez mais detalhista, mas também mais humilde no sentido de se saber capaz apenas de capturar nuances da totalidade de seus alunos. Nesse dia-a-dia abria-se mais espaço às possibilidades que às garantias e certezas.

Se por um lado havia a busca pelo conhecimento técnico, por um saber científico que legitimasse a atuação docente e assegurasse o trabalho, por outro as

interações com os alunos ganhavam novos significados, perpassados pelo conhecimento acadêmico.

Disso, resultam satisfações/ insatisfações com o trabalho realizado pela própria professora na escola e os novos rumos do projeto de pesquisa, mediados intensamente pela reflexão acerca dos “ingredientes da competência : uma questão insolúvel”, afinal, “O que vem a ser a virtualidade para “fazer direito” ? (Schwartz, 1999)

O primeiro destes ingredientes diz respeito à antecipação do trabalho a ser realizado, que envolve normas antecedentes e conhecimentos prévios para tal realização. Estas normas e conhecimentos se diversificam conforme as atividades e têm como característica seu caráter generalizante.

Quanto ao segundo ingrediente, que trata da singularidade de cada trabalho, aborda-se a experiência dos sujeitos como aquele que confere variabilidade de cada trabalho. É nessa experiência que se infiltra a história de cada sujeito.

O terceiro é a dialética entre os dois anteriores, o encontro entre a generalidade das normas antecedentes e a singularidade histórica de cada um. Em toda e qualquer situação de trabalho, a construção dessa dialética é permanente e variada e é nela que os valores dos sujeitos são convocados, locus do uso de si .

O próximo ingrediente é aquele que se refere à avaliação de cada um, articulando seu patrimônio pessoal (valores e a experiência de trabalho) às escolhas necessárias à “gerência” de seu “cotidiano industrioso”, à constituição do seu “meio de trabalho”.

“... existe uma reciprocidade dinâmica entre as normas próprias de vida da pessoa e o modo segundo o qual esta vai tentar recortar esse meio, isto é, tecer suas cooperações, armazenar informações pertinentes, ir buscar aqui ou acolá o que for preciso para viabilizar os circuitos, enfim, organizar e gerir seu cotidiano industrioso.”(Schwartz, 1999)

O quinto ingrediente é a recorrência a todos os outros, onde se encontram à medida em que se materializa o trabalho, o governo de si.

O último ingrediente trata da competência coletiva de um ambiente de trabalho, onde se estabelecem “equilíbrios variados” e complementares dos vários ingredientes e dos vários sujeitos envolvidos no trabalho da empresa. É a chamada para o coletivo, o momento em que as pessoas se tocam, se encontram, se olham e entrecruzam suas experiências.

A reflexão sobre todos esses “ingredientes” da competência, acentuaram cada vez mais as indagações da professora-pesquisadora, afinal também ela procurava sua competência e a clareza do seu uso de si por si mesma.

A respeito do primeiro ingrediente que enfoca a antecipação de normas e saberes necessários ao trabalho, a problematização da formação do leitor/ escritor reflexivo, levou a perguntas sobre os conhecimentos que de fato, seriam analisados. Nessa reflexão, a formação do leitor emergiu como questão primordial a ser investigada e para tanto já também se antecipa à pesquisadora a necessidade de leituras mais específicas sobre esse tema.

Assim como se torna mais instigante à abordagem da pesquisa, o fato de que a formação do leitor/escritor, nessa escola, é um compromisso já antecipado para a realização do trabalho pedagógico com o Ensino Fundamental I. Isso sempre foi explicitado nas reuniões pedagógicas gerais, onde, enquanto grupo de professoras se estabelecia o compromisso da leitura diária em roda com as crianças, a ida semanal à biblioteca da escola, a adoção bimestral de um livro de literatura, o intenso trabalho com produção de textos.

O refletir sobre o segundo ingrediente fez com que a historicidade dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação do leitor, ganhasse marcas mais prementes no sentido de atenção às suas singularidades, aos percursos que estabeleceram com a leitura, construindo seu patrimônio pessoal. Como chegaram aos livros? Com quem leram? Quais livros leram?

“O armazenamento desse patrimônio, não cria “do nada potencialidades em indivíduos supostos todos iguais. As pessoas chegam até seu campo de atividades industriais já carregadas de história, de possíveis, de limites. O fato é que ninguém conseguiria circunscrever a priori esse potencial que pode apenas ser avaliado quando contextualizado.” (Schwartz, 1999)

Isso pensando na professora e nos alunos.

Nela, cuja presença da boa história já vinha desde a infância; que encontrou Sherazade aos 10 anos, que rumou junto a Ulisses na volta à Ítaca; que esteve entre as batalhas do rei Arthur ; que se encantou com a vivacidade de Jô de Louisa May Alcott; que se compadeceu com a tristeza de Quasimodo, o corcunda de Vitor Hugo. Ela ainda que se aventurou ao redor do mundo; nas profundezas das 20000 léguas submarinas, ou no centro escaldante e misterioso da Terra escritos por Júlio Verne.

Leituras, todas feitas fora da escola, quando poderiam estar dentro dela...

A professora/pesquisadora que se encantou com Menochio apresentado por Ginzburg (1987) que, em pleno julgamento inquisitorial ia revelando suas leituras e o que elas promoveram em suas idéias e questões sobre o mundo em que vivia.

Em relação aos alunos, a interrogação se dá no sentido de ler, indagar sobre suas particulares histórias de leitura, do encontro entre a sua formação de sujeito-leitor e o trabalho pedagógico compromissado, antecipadamente, com essa formação. Cada singularidade, cada história do sujeito a apontar a variabilidade e a efemeridade do trabalho do dia-a-dia.

Em dois anos de escola, a professora percebia nas crianças as pistas desse trabalho com a leitura. Elas apareciam no repertório de textos já lidos ou ouvidos pelas crianças durante as Rodas ou as idas à biblioteca. Saber desse repertório também instigava a professora a procurar textos novos diferentes dos já conhecidos para compartilhar em leitura com elas. Ao mesmo tempo tinha sua curiosidade tocada para conhecer textos comentados pelas crianças e pelas outras professoras e que para ela ainda eram novidade. O livro A professora de desenho era um exemplo.

Nessas “dramáticas” docentes e discentes revelavam-se as particularidades das histórias de leitura dos sujeitos e o entrecruzamento delas em um ambiente coletivo.

Mas ao tocar nessa questão das singularidades, não se coloca aqui que a aproximação dessas histórias de leitura esteja marcada pelo indeterminismo ou até pela impossibilidade de conhecê-las. Trata-se de não prejudicar essas histórias pois cada um desses sujeitos são “suportes de possibilidades”. O que se busca são indícios de seus percursos e como estes se entrecruzam.

Essa busca tem como campo a própria sala de aula : locus das dramáticas docentes e discentes nesse percurso, onde os sujeitos envolvidos acabam por revisar seus próprios percursos, debater seus valores na realização concreta e singular do trabalho pedagógico.

“Longe de defender, com efeito, um indeterminismo, uma irracionalidade, a questão do conhecimento do singular, assim entendida, convoca inesgotavelmente as riquezas do saber: precisamente porque ela tem a humildade de não prejudicar o que a história, em todos os sentidos do termo, tem feito de cada um como suporte de possíveis. A reintegração das contradições sociais ao seio mesmo dos indivíduos, na dualidade dos usos de si, na dualidade do trabalhar ou de ser de outro modo (l’être autrement), sob o trabalhar ou estar em ato (l’être en acte), não significa que nada seja conhecível ou que tudo é possível. Simplesmente, os possíveis se engendram continuamente a partir das condições iniciais. Ora estas podem ser conhecidas apenas de modo tendencial.” (Schwartz, 2000)

Esse modo tendencial de conhecer a história de leitura dos alunos se confirmava pela própria vivência do cotidiano em sala de aula, em que sempre se apresentavam a reinvenção de nossas práticas e de nossas interpretações de leituras, compartilhadas em um ambiente coletivo. As crianças traziam seus textos para ler, alterando o planejamento de leitura da professora. Outras vezes a leitura feita pela professora em nada seduzia a turma. Um texto de Romeu e Julieta, visto pelas professoras como uma história de amor, foi considerado violento por causa das mortes de Mercúcio e Teobaldo.

Sendo assim, a característica de coletividade remetia à reflexão sobre o sexto ingrediente da competência coletiva do ambiente de trabalho, pois os percursos em relação à leitura na escola não se davam apenas entre uma das professoras e sua turma, mas traziam a historicidade desse trabalho vivido em anos anteriores com todas as outras professoras da escola.

O itinerário de leituras das crianças da Quarta-série (com as quais a professora/pesquisadora trabalhava) não foi empreendido apenas durante esse único ano escolar, mas desde a pré-escola, uma vez que é um compromisso antecipado do grupo de professores do ensino fundamental e antes também educação infantil. Este ingrediente trazia o outro, a coletividade

Assim, tais histórias talvez indiquem os traços da “competência coletiva” do grupo de professoras da escola em questão no seguimento do ensino fundamental I. Competência que não pode ser captada em sua totalidade, porque o cotidiano, as relações sociais e a historicidade desse trabalho com leitura, não poderiam ser capturados em todos os seus detalhes.

Quando se lança a idéia da procura dos indícios, partilha-se a idéia de Schwartz da insolubilidade dessa questão da competência, uma vez que podemos apenas nos aproximar dela, pois não se pode antecipar toda a relação de trabalho, pois ela traz todos os ingredientes e toda a singularidade e usos de si dos sujeitos envolvidos no trabalho, nesse caso a relação pedagógica. Então, constrói-se uma “visão do trabalho”, uma perspectiva, uma imagem e não o trabalho total, completo em si. Aproxima-se, chega-se, lembra-se, mas não se totaliza e nem se tem sua posse.

O movimento que se dava com a professora de refletir, repensar o seu trabalho e sua pesquisa, faziam-na mudar seu olhar e tecer novas perguntas. Como seria possível a aproximação da história de leitura das crianças, admitindo que não poderia capturá-la na sua totalidade? Como destacar essa história relacionando-a à competência coletiva do corpo docente da escola?

Se, por um lado, a professora se perdia em indagações, por outro conquistava uma amplitude maior na maneira de olhar a si mesma trabalhando, de olhar as crianças realizando seu próprio trabalho/estudo. O tema da pesquisa, buscar indícios

da história de leitura das crianças se apresentava com novo horizonte: o da variabilidade, da diversidade de percursos e o da incompletude. Em nenhum momento, o que se percebesse sobre esses percursos singulares, seria uma palavra final, restariam os silêncios não percebidos, as pistas não desvendadas.

Como daria conta das questões de pesquisa? Se desejava que as singularidades das crianças aparecessem, como as motivaria para essa explicitação? De que maneira o trabalho da professora em sala de aula e a sua própria história, seu modo de fazer conquistariam os alunos para contarem suas histórias? Como conseguiria seus relatos de forma diferente dos questionários?

Também se fazia necessário o registro escrito de todo esse processo e da própria abordagem das questões de pesquisa, afinal o projeto havia se transformado totalmente. O como fazer e a sua escrita se encontravam no momento de organizar as estratégias de pesquisa.

Essas lutas/tensões, questionamentos, mudanças de olhares e de rumos que vinham pondo em evidência o uso de si por si mesma da professora/pesquisadora.

Como coloca Rosa :

“Está-se, pois, no âmago da ação e do discurso, da política e da subjetividade, que como sabemos são da ordem do imponderável, do desconhecido, da liberdade de (re) iniciar, realizando o novo.” (Rosa, 1998.83)

“... cada configuração onde os homens têm de viver coloca-lhes questões novas onde, através do uso que fazem deles mesmos experimentam também seu ser.” (Schwartz, 2000)

Era nesse experimento de si mesma que se encontrava a professora-pesquisadora, que se interrogava permanentemente sobre o “ser futuro que carrega o seu ser passado”, trazendo a paixão pelas palavras vindas da leitura e pelos horizontes que estas propiciam aos sujeitos vivenciar.

***O texto em primeira pessoa:
o eu assumindo a busca dos outros.***

“A única arte que estava diretamente ligada à vida era a dos primeiros homens do mundo, contando suas histórias ao redor do fogo.”

Robert Louis Stenvenson

A partir desse trecho da narrativa, foi quase impossível fugir de sua escrita em primeira pessoa, afinal eu vinha de um processo intenso de discussão de singularidades... Como eu poderia ser tão cuidadosa com a singularidade dos meus alunos se não assumisse a minha própria? Por isso a narrativa prossegue no eu.

Esse processo de reflexão sobre o uso industrioso de mim mesma e de meus alunos me fez adentrar em questionamentos sobre a relação histórica entre Educação e Leitura, uma vez que eu me propunha a pesquisar os indícios da formação dos leitores, dentro do ambiente escolar e me via ávida por encontrar e destacar indícios da contribuição desse mesmo espaço.

Não só por ser um espaço privilegiado com uma biblioteca, mas por contar com um grupo de docentes comprometido com a formação de leitores; um lugar onde a leitura diária é compromisso dos momentos de roda e onde o material de Português é todo permeado por literatura.

Saí a procura de Menochios... referência literal à pesquisa de Ginzburg, que resgata o processo inquisitorial sofrido por Domenico Scandella, denunciado à Inquisição em 1583.

O encanto pelo moleiro vem de como as suas leituras e sua cultura oral se imbricaram e se converteram na sua maneira singular de ver o mundo, de se posicionar perante ele e de argumentar com os inquisidores.

“Menochio é um herói, ou mártir da palavra. No final do século XVI esse moleiro dos domínios de Veneza, no norte da Itália, lê; lê muito, para um homem relativamente simples; mas, sobretudo, pensa. Sua reflexão é bastante pessoal: embora deva algo aos estímulos que recebe (livros, opiniões de itinerantes), o mais importante é o que ele próprio concebe e imagina - uma experiência de pensamento que ninguém compartilha na sua aldeia de Montereale, nem os cultos (conde, o padre), nem os camponeses, nem sequer, a sua própria família.” (Renato Janine Ribeiro, pós-fácio do Queijo e os Vermes, 235)

Ele lê, lê muito; pensa; reflete; imagina; se singulariza e assim se distancia de outros leitores e de sua própria aldeia. Menochio não só integra o que lê e o que vive, mas recria a si mesmo, o novo, o diferente, que o faz estrangeiro entre os seus.

“(...) O importante não é o que Menochio leu ou recebeu – é como leu, é o que fez de suas experiências; o que diminui a distância que se costuma propor entre leitura e escrita, entre uma postura passiva e outra ativa frente ao conhecimento.”(Ribeiro, 236, id)

O repertório lido pelo moleiro poderia ter sido acessível a outros do seu lugar. Mas o que ele fez de si por conta do que leu é que o tornou singular e nessa aproximação entre leitura e vida é que ele se distancia dos homens dos seus contemporâneos. O como leu modificou suas ações, seu trabalho, sua experiência enquanto sujeito, representou o incontrolável diante do texto. Diferença explícita entre os outros.

Eram as pistas desse incontrolável que eu desejava “garimpar” em meus alunos. Mas eu não desejava o inquirido como maneira imposta para os seus relatos, também havia a procura por uma maneira mais leve de acessar seus relatos.

Tentei ensaiar entrevistas...

Perguntei sobre os livros de que mais gostavam e eles, antecipando talvez uma intenção escolarizada, respondiam o título do livro que havíamos adotado no bimestre. A escola tem a prática de trabalhar livros bimestralmente e isto era próximo e conhecido por eles. Mais fácil, objetivo e didático.

Perguntei sobre as leituras em roda e a escorregadia palavra “legal” aparecia constantemente, simplificando aterradoramente a experiência de leitura. Para uma pergunta escolar, uma resposta que não diz nada, que totaliza sem expor.

Talvez os sujeitos envolvidos, eu (professora/pesquisadora) e os meus alunos, estivessem se insurgindo contra uma maneira de abordagem do assunto leitura que, fatalmente, nos mostraria uma imagem ou uma palavra estanque, um retrato empobrecido de todo o processo de leitura do qual eles e eu éramos sujeitos.

Era como inquirir os meus Menochios, que habilmente escapuliam das minhas perguntas.

Capturar essa constituição do leitor através do relato das professoras que os acompanharam desde o início do Ensino Fundamental I, até se configurava como uma alternativa viável, através do rememorar delas eu poderia me aproximar das leituras partilhadas com as crianças. Porém, na própria fala das docentes, em reuniões pedagógicas, era destacado o fato da memória das crianças ser muito mais detalhista em relação a leituras que as próprias professoras já haviam esquecido.

Essas explicitações da memória sobre leitura apareciam durante as Rodas, que são os momentos diários dedicados à leitura e ao trabalho com a oralidade das crianças. Nelas são compartilhadas leituras das professoras para os alunos ou destes para sua turma. Também é um espaço para conversar sobre assuntos estudados ou aspectos do dia-a-dia.

Gravar todas as rodas para flagrar esses preciosos comentários era quase um devaneio.

Quantos detalhes para tentar capturar...

Em termos de referencial teórico Vygotsky me trazia a importância da visão microgenética, em que se focaliza o processo de desenvolvimento, que é a análise histórica do desenvolvimento da constituição de um sujeito, ou seja, procurar estudá-lo em seu processo de mudança.

“... Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte- significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é “somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base. (Vygotsky, 1994)

Esse era o grande desejo do trabalho de pesquisa, capturar o processo de formação dos leitores daquela turma, percebendo sua mutabilidade, suas transformações. Como começaram a ler? Com quem leram? O que leram? Que leituras partilharam com os outros?

Vygotsky apontava outros princípios:

-Análise de processos e não de objetos

-Análise explicativa e não meramente descritiva

Ao se pensar a pesquisa, é preciso expor de forma dinâmica os principais pontos que constituem sua história, evidenciar as mudanças perceptíveis em seu desenvolvimento, cujo tempo pode variar de poucos instantes (no caso da percepção normal) a dias ou semanas (processos mentais complexos). Dessa forma, a pesquisa deve reconstruir cada estágio do desenvolvimento do processo.

Na pesquisa em questão, eu me preocupava com o desenvolvimento do leitor, cujo processo de formação se referia a períodos de tempo mais longos de dez a onze anos. Afinal, não era circunscrita aos anos escolares, a história de leitura dos alunos da quarta-série de 2001. Era preciso me aproximar de suas histórias pessoais para tentar reconstruir seus percursos enquanto leitores, explicando como foram mudando nesses trajetos.

Nessa análise explicativa, a preocupação de Vygotsky é superar a restrição de uma simples caracterização e enumeração de um processo, em nome da revelação de suas relações dinâmicas ou causais reais. Não se trata de caracterizar um fato, mas de se revelar o contexto em que ele surgiu e se transformou, dar-lhe movimento, perceber nuances, problematizações, dúvidas...

A preocupação com a história da formação de leitores dos meus alunos se tornava cada vez mais forte, mas ao mesmo tempo eu não conseguiria buscar a gênese dessa formação em todos os seus detalhes, afinal, eu não acompanhara essa turma desde a primeira série. Como estabelecer um começo, “o momento do paraíso de Adão” de algo que a cada vez que se investiga, muda, metamorfoseia-se, configura-se como novo e diferente?

Por outro lado esse processo de constituição do leitor não teria um ponto final, ou uma morte, pois suas experiências de leitura continuariam a ocorrer depois da quarta-série. E, de acordo com o meu desejo, por toda sua vida... Como não estancar, não moldar, não enquadrar, não congelar aquela etapa ou momento da história de leitura desses meus alunos?

Ao mesmo tempo, como bem me orientava a Norma, não conseguiria dar conta de todas as outras experiências extra-escolares que esses sujeitos teriam vivido e que também fariam parte do seu percurso como leitores. Que outras pessoas, objetos, gestos, olhares e toques já faziam parte do mundo de leitura deles?

Diante de tais reflexões percebi que eu apenas poderia me aproximar da história da formação desses leitores, vislumbrar o que lhes fosse significativo em relação ao ler: os livros, os lugares de leitura, a participação do ambiente escolar nessa formação. Não havia como abarcar a totalidade – o começo, meio e fim. Não havia possibilidade de entender tudo e todos, descrevê-los em sua totalidade, categorizar todas as suas nuances... Cada vez mais se tornava claro que não poderia ter a posse de seus percursos de leitura, mas aproximar-me deles; não ver totalmente os processos, mas construir uma visão deles...

Continuava a pairar a dúvida sobre como conseguir que os alunos falassem das suas experiências de leitura, sem que respondessem a um questionário...

Como?

Fios de Experiência

A mulher e o menino : táticas e estratégias.

“A vida passa diante de nós, infinitamente mais complexa, recortada pelas metáforas mais variadas e surpreendentes, solicitando, ao mesmo tempo, os olhos, ouvidos e o espírito, sede de tudo que é maravilhoso.”

Robert Louis Stenvenson

Já que me propus a narrar a minha pesquisa, deve o leitor saber que ela não está despregada das vivências do meu dia-a-dia, afinal, o meu fazer industrioso como pesquisadora sempre esteve marcado pelos meus traços pessoais, pelas marcas da docência e por um olhar atento às minhas crianças diariamente.

Como aponta Benjamim, citado por Oliveira (2003, 67)

“Ela (a narrativa) não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamim, 1984, 205)

O vaso que se modelava tinha as mãos dessa narradora, mas também as de todos os outros sujeitos que partilharam essa experiência.

Enquanto o “como” aproximar-me da questão principal de pesquisa me atormentava, eu continuava vivendo o meu cotidiano de professora, interagindo com meus alunos, colegas e a Cris, minha coordenadora.

Naquele ano eu vivia um particular embate com um dos meus alunos, o menino com nome de anjo, Rafael. Em meio a ataques frontais com flechas de provocação, de indisciplina, de repúdio, ele me trazia fotos de seu cachorro, de seus amigos...

Ele sempre foi tema de longas conversas nas minhas orientações e me desafiava no sentido de buscar uma maneira de ser melhor aceita e de tornar os dias em que dava aulas para sua turma, mais leves.

Não é possível esquecer o dia em que a Cristina, coordenadora da escola, com sua extrema sensibilidade e perspicácia, me sugeriu que trouxesse coisas minhas, fotos, objetos para mostrar ao Rafael.

Pensei bastante e, numa caixa de sapatos, eu coloquei o meu primeiro boneco, algumas fotos, uma das bonecas preferidas.

Aquela caixa não passou despercebida... O boneco puído e a boneca careca chamaram a atenção de todas as crianças, e a caixa, que se direcionava apenas ao menino Rafael, se tornou atração coletiva.

A espécie de encantamento que aqueles brinquedos antigos e as fotos amareladas despertaram, se traduzia em olhares curiosos e surpresos.

- Ah! Lu, cada um podia fazer a sua...

Os meus fragmentos de história pessoal tocavam as histórias deles.

Insight, Eureka , Pirlimpimpim...

“Caixa de Memória” em semente, surgia da minha experiência de trabalho, do meu convívio com as crianças, do desejo coletivo, nossas histórias evidência. Pesquisa e docência se tramavam encantadoramente, nas nossas experiências.

A minha caixa de sapatos trazia fragmentos da minha própria história e era uma tentativa de melhor conviver com meu aluno, mas a curiosidade dos outros e a maneira segundo a qual minhas lembranças provocavam as deles, começavam a sugerir que o como saber de suas histórias já se delineava, tomava forma desde que eu os ouvisse, percebesse e me deixasse tocar.

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, dar-se tempo e espaço.” (Larrosa, 2001, 4)

Ao abrir espaço para ouvir, olhar e sentir os meus parceiros do cotidiano me sentia experimentando a possibilidade da “tática” de abordagem das minhas questões de pesquisa.

“Estrategicamente”, eu me imaginava filmando as rodas das aulas de Português ou da Biblioteca pensando esses ambientes como os grandes propiciadores da

evidência de pistas sobre a história de leitores dos meus alunos. Embora fosse compromisso de todo o grupo de professoras a leitura para e com as crianças, independente do ensino da Matemática, das Ciências ou da História e Geografia, eu me remetia a esse “lócus próprio” da área de Português como aquele em que, privilegiadamente, a leitura emerge e onde poderiam surgir os indícios que eu buscava.

Sentia que a “tática” e a “estratégia” dialeticamente se apresentavam diante da minha percepção, apresentadas por Certeau:

“...Chamo de estratégia o cálculo (ou da manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.) Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente”um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar.” (Certeau, 1991:99)

Numa primeira instância de abordagem, eu buscava um momento de coleta de dados em que o “campo” favorecesse o aparecimento de relatos sobre leitura. Era em uma das aulas de Português que se ia à biblioteca, era nas aulas de Português que textos literários eram lidos com maior frequência porque o próprio material da escola os continha. Eu planejava um lugar e um tempo certos, propícios às minhas perguntas, circunscritos ao exercício das palavras marcadas pelo ler.

A estratégia está assim no espaço de quem tem o poder, busca manipular, controlar, planejar dirigir. Enquanto pensava em estratégias mais rígidas, poucas pistas apareciam sobre a história de leitura das crianças, era como se se rebelassem a esse “controle”.

Ali eu enxergava a tática, onde o outro “jogava”, produzia, reinventava. As crianças não tinham clareza do que estava “por trás” dos meus olhares e das minhas perguntas, eles exerciam seus atos no lugar das táticas.

“... chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia a tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria : a tática é o movimento “dentro do campo de visão do inimigo, como dizia von Büllow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade ao azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (100 /101)

No ambiente opressivo, a resistência. No controle, a subversão. Na dominação, a produção. Na vigilância, vôos, caças, buscas, encontros...

Diante da minha caixa de sapatos as crianças desataram a falar sobre suas memórias, seus brinquedos, suas artes...

A racionalização, a objetividade procura organizar, enquadrar pessoas, objetos em seus devidos lugares, seus papéis e usos a serem consumidos passivamente. Mas nas táticas, usos e astúcias dos homens se produzem, se reinventam no espaço da relação com os outros, no cotidiano onde se revelam os seus modos de estar no mundo.

Caixas de Memória foi o nome dado à astúcia despertada por aquela situação e ratificada pelas comparações que as crianças fizeram entre essas Caixas, ainda em potencial, e a Caixa de Pandora, a Canastra da Emília e Bolsa Amarela de Lygia Bojunga. A provável corporeidade das caixas já vinha embebida de referências de literatura, de textos que foram lidos para essas crianças, pelas professoras naquele ambiente escolar, revelação de experiências de leitura.

Ainda nas palavras de Certeau:

“... as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder.” (102)

Era no espaço da tática, no movimento das crianças, que não era previsto por mim, que eram apontados os caminhos para me aproximar das histórias delas. Caminhos que se converteram em novas formas de criar estratégias para oportunizar o afloramento das histórias de leitura das crianças.

De maneira mais criativa e, em maior sintonia com os desejos da turma, surgiu a estratégia de criação das Caixas de Memória.

Naquele momento eu me dava conta de que poderia aliar habilmente o meu trabalho como professora de História e Geografia e a minha pesquisa. As caixas seriam o suporte histórico das crianças e nelas poderiam estar livros...

A estratégia era o pedido de livros, de quatro livros que precisariam estar presentes nas caixas e que fossem seus prediletos. Ao tocar no critério da predileção, mais uma vez se abria espaço às “táticas” dos alunos, pois o critério de escolha dos livros seria deles e, de cada um a sua maneira.

Era o espaço da surpresa, do incontrolável, daquilo que vinha permeado pela afetividade, afinal, cada um contaria sua própria história e apresentaria seus livros queridos.

Estratégias e táticas se combinavam na busca de novas possibilidades de acesso à história de leitura dos meus alunos.

A motivação para o trabalho tinha marcas de euforia... Junho já findava...

Não vamos começar nas férias? Já se preocupavam com o que teriam que procurar para montar as caixas...

Gestação de uma proposta

“Certa palavra dormena sombra
De um livro raro
Como desencantá-la?
É a senha da vida
É a senha do mundo.
Vou procurá.-la

Vou procurá-la a vida inteira
No mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro
Não desanimo
Procuo sempre”

Drummond

Eram os meses de inverno, propícios à reflexão, à leitura, ao “em si mesmar-me” em minhas idéias...

Embora os meus pares se mostrassem empolgados com a montagem das caixas, eu precisava organizar em registro escrito a proposta do trabalho, afinal, as crianças precisavam de um roteiro de auxílio para sua montagem; eu precisava apresentar a proposta à coordenação, a minha parceira de trabalho, pois já visualizava a possibilidade de interação entre as disciplinas de Português e História e Geografia.

Também era necessário apresentar a idéia à minha orientadora, afinal buscávamos juntas uma maneira de historiar a constituição dos meus leitores da quarta-série.

Um primeiro passo para esse registro foi o levantamento de que itens seriam obrigatórios na caixa que pudessem minimamente nos aproximar da história rememorada dos sujeitos em questão

Pensei nos livros, brinquedos, fotos, fita de vídeo, fita cassete, documentos, objetos que tivessem alguma importância especial e um texto que contasse a história deles e justificasse a caixa.

Eram os meus referenciais sobre a História Nova que agora se faziam presentes, retomados nas minhas amarelecidas e pouco perfumadas cópias xérox da época da graduação, mesclados com os livros novos das disciplinas do mestrado.

Jacques Le Goff (1984), George Duby (1999), Foucault (1979) foram os autores revisitados nesse momento, tendo destaque as concepções que se seguem.

A ruptura com uma história factual, em que apenas se mostram os acontecimentos cujos ícones são os heróis, os reis, os nobres que, enquanto personagens individuais pairavam como entidades privilegiadas em relação aos homens comuns.

“(...) Saber-se-ia, assim, a história dos homens, em vez de saber-se uma pequena parte da história dos reis e das cortes.” (Le Goff, 1986.38)

A escolha de novos objetos de conhecimento, ou seja, tais objetos não se restringem aos documentos oficiais, mas a tudo o que o homem produz, incluindo-se nesse tudo os seus artefatos, a arte, a música, as roupas e as maneiras desse homem ver o mundo em que vive.

Ao invés de reis, os alunos; dos castelos, a sala de aula; dos tesouros, os carrinhos e as bonecas. Tal perspectiva fundamenta esse olhar para o mundo da criança e torna possível a aproximação da história delas, porque para tanto também são escolhidas outras fontes de pesquisa. Como se busca os homens e não personalidades em destaque, a atenção ao cotidiano é privilegiada. Na vida dos homens comuns, no seu dia-a-dia é que se revelam suas marcas e experiências.

Nessa escolha também se imprime a idéia foucaultiana de documento como monumento, ou seja, o documento ao ser produzido, guarda em si as intenções conscientes, ou não, daquele que o elaborou (ele informa e impressiona). Entre estas intenções também se encontra a expressão da sensibilidade do seu autor. Não só sua sensibilidade, mas sua mentalidade, sua maneira de ver o mundo, de senti-lo, o que leva a atenção e cuidado com a instância psicológica e afetiva do homem.

Em termos metodológicos, a História Nova privilegia o constante diálogo entre os mais diversos campos do conhecimento, buscando a compreensão do homem total. Sendo que essa totalidade não implica a generalização de aspectos particulares na vida de um sujeito, mas também não há um acúmulo e enumeração de casos singulares e individuais.

Assim, o olhar para o cotidiano das pessoas comuns, a preocupação com a subjetividade, a escolha de fontes não –oficiais, o cruzamento de diferentes áreas de conhecimento são orientações importantes que a História Nova traz para a pesquisa. Principalmente porque, na pesquisa em questão, a pergunta essencial se refere aos indícios do percurso histórico dos meus alunos enquanto leitores.

A escolha das fontes, quais e por que estas e não outras, orienta-se pelo problema colocado nas primeiras indagações e reflexões da pesquisa.

“Trata-se pois, de identificar no conjunto de materiais produzidos por uma determinada época, por um determinado grupo social, por determinada pessoa – homem ou mulher e segundo a etnia – aqueles que poderão dar sentido à pergunta que inicialmente se propôs; aquele, que, trabalhados, isto é, recortados e reagrupados, poderão servir de base à operação propriamente historiográfica, ou seja, à interpretação, ou à escrita.” (Lopes e Galvão, 2001. 75)

Quanto à noção de tempo que orientava a aproximação da história de leitura dos alunos, era a da curta duração, pois as crianças tinham entre 10 e 11 anos.

Segundo Duby:

“(…) Este patamar da duração curta é o dos tumultos bruscos, das emoções populares de origem política ou religiosa, das agitações de opinião, repercussão de um discurso, de um sermão, da simples passagem de uma personalidade excepcional que, pela sua presença, pelo que irradia à sua volta, libera tal paixão, faz emergir na consciência aquele conceito ainda não expresso, sucesso de um livro num círculo restrito de sábios ou de pensadores, escândalo de uma pintura num círculo de artistas. É sobretudo ao nível desta micro-história que se estabelecem as relações entre os grupos e as pessoas: reação do indivíduo às pressões exteriores.” (1999.36)

O que eu buscava eram as emoções do dia-a-dia da sala de aula ou das casas das crianças; o sucesso de um livro num dos momentos de roda; a lembrança de um narrador de uma história ouvida; a presença dos outros com quem se compartilha o texto. O rememorar das histórias que vinham antes do sono e do sonho.

Em termos de trabalho com a história, as crianças se tornavam os sujeitos em evidência, tendo resguardada a sua individualidade. A confecção das caixas se traduzia na elaboração de um documento revelador da sensibilidade de seus autores, constituído, ao mesmo tempo, por outros tantos objetos indicadores de sua subjetividade e do seu percurso cotidiano como leitores. Documento revelador de hábitos.

O tempo seria o da micro-história, afinal, os sujeitos da pesquisa em sua grande maioria, quase completavam uma década de existência. Mais do que a quantidade do tempo histórico avaliado, cabia, ali, focalizar as relações do grupo referentes à leitura e quanto e como as relações interpessoais os fizeram reagir e se constituírem sujeitos leitores.

Com todos esses referenciais sustentando minhas caixas, ainda faltava algo...

Faltava um poema, um trecho de texto que apresentasse a proposta com delicadeza e astúcia, revelando, sintetizando o que estaria por vir...

Porvir em poema... desejo.

Novamente os fios da minha experiência, do meu cotidiano me presenteavam... 2001 era ano de Cole.

Na escola vivíamos, enquanto corpo docente, um momento diferente, organizávamos textos e nos reuníamos para uma apresentação no Congresso sobre o trabalho com leitura realizado na escola. Nessas reuniões o que se revelava era uma postura Particularmente especial pois o nosso grupo de professoras apresentava o trabalho desenvolvido com a leitura na escola, onde sempre nos colocamos como mediadoras e parceiras das leituras diárias das nossas crianças. Em um trecho do texto elaborado coletivamente para ser apresentado neste COLE, escrevíamos:

“No decorrer do trabalho, temos percebido que as relações professor-aluno vão se modificando e ampliando. Professoras e alunos tornam-se parceiros no ato de ler que envolve a escolha, indicações e trocas de impressões sobre leitura.”

Essa idéia da parceria, entre professoras e entre estas e os alunos, era tão forte e emblemática no modo de conduzirmos o nosso trabalho cotidiano e o nosso próprio trabalho escrito, que me fez assumir o compromisso de fazer o mesmo trabalho que havia proposto para minhas crianças: confeccionar também, a minha caixa de memórias. Ela, com certeza teria e conteria uma história a ser lembrada e nessa

história estava a minha formação de leitora que me fazia indagar tanto sobre a formação dos sujeitos leitores, com os quais eu trabalhava.

Acreditava, naquele momento, que já construía um sustento teórico que legitimava a investigação histórica sobre as memórias das minhas crianças, mas sentia que faltava algo...

Faltava a palavra da literatura ou da poesia que precisava acompanhar a proposta. Eu não queria apenas uma forma, eu buscava um tom, uma trilha de palavras em cadência que seduzisse os meus leitores, para o grande jogo que se anunciava. Queria que as palavras fluíssem em festa, “em ciranda esquiva” convidando a dançar.

O Congresso já estava em andamento... Estávamos, eu e minha amiga Daniela, também professora e ávida leitora, circulando entre os atraentes corredores da Feira de Livros, decidindo entre os livros do COLE que nos encantavam, qual palestra de final de tarde assistiríamos.

Escolhemos... a mesa era composta por Edmir Perrotti, Antonieta Cunha, Francisco Marques (Chico dos Bonecos), Renato Lemos, Eliardo França. Eles relatavam o processo de trabalho dos livros “Clave de Lua” e “Garranchos”, que estavam sendo lançados neste Congresso. As palavras de Edmir Perrotti ecoavam no atendimento do meu desejo.

“Garranchos
Clave de Lua
Era uma vez três,
Um poeta, um pintor, um compositor.

Como é do feitio de cada um,
O poeta vivia brincando com palavras,
O pintor, com tintas, telas e pincéis,
O compositor, com sons, ritmos e cadências.

Um dia resolveram os três
Misturar num caldeirão
Palavras, imagens e sons.

Depois de muito trovão,
Ronco, grito e rojão,
Versos, cantos e cores
Ganharam novas roupagens.

Começou então nessa hora
Uma enorme discussão.
Que objeto é aquele,
Ninguém sabe dizer, não.

- É um livro-CD, disse depressa o poeta.
- É antes um CD-livro, defendeu o compositor.
- Livrocedê, forçou o pintor,

Para quem o hífen é visualmente dispensável
E o circunflexo, o máximo.

Sem nenhuma conclusão,
Os três acharam por bem
Resolver a confusão
Apelando pra você,
Prezado amigo leitor.
O que lhe parece melhor?
Talvez até saiba de cor.

Se resolver o problema,
Mande dizer, por favor!
Prometo da próxima vez
Começar assim esta história:
Era uma vez três,
Um poeta, um pintor, um compositor
Com você, caro leitor
(leitor?!...ouvinte?!...ou será leitorouvinte?!).
Ah, já não sei se são três, se são quatro ou se são seis!
Melhor contar outra vez...

(Edmir Perrotti, contracapa do livro-CD Garranchos, com poemas de Francisco Marques, e Ilustração de Eliardo França e música de Renato Lemos- São Paulo : Paulinas, 2001)

Tocada por aquelas palavras, eram as lágrimas, sem pudor, que percorriam o meu rosto, motivadas pela emoção de ouvir a platéia cantar em coro os poemas musicados e dançar nas cadeiras do salão nobre da Unicamp.

Eram aquelas palavras que eu procurava... aquelas que emocionassem a outrem que convocassem seus corpos, suas vozes, seu princípio de infância. Eu e a Daniela fomos tocadas e saímos do salão como crianças, com água na boca, pelo doce da

mercearia mais próxima. Compramos os livros e pedimos os autógrafos e os levávamos como tesouro aos nossos meninos.

Lá estava... dentro do livro “Garranchos” : “Palavra que eu não esqueci!” , o poema que eu procurava para acompanhar a proposta de produção das caixas.

Foi dessa maneira que surgiu a primeira versão escrita da proposta de trabalho com as Caixas de Memória.

CONSTRUINDO UMA CAIXA DE MEMÓRIAS

Palavra que eu não esqueci!

Atenção Pão Serramatutão Catibiribão Fifirifão!

“Vou fazer um relógio
de um galhinho de poejo
para contar os minutos
do tempo que não te vejo.”

Quando a gente puxa a memória,
Logo a danada esbarra na infância
- e o barbante vem repleto de imagens,
cheio de cheiros
e com palavras escolhidas a dedo.

Francisco Marques, In Garranchos. Paulinas. 2001

Puxar os fios da memória é como tramar o tecido da história, que não é só a história do mundo ou do Brasil, mas a história de cada um.

Portanto, agora, lança-se um desafio: sermos historiadores de nós mesmos, buscando nas nossas memórias, as pistas de como vamos nos construindo.

Trabalho de historiador não é nada fácil, é preciso: o esforço do lembrar-se; a procura das coisas antigas; a conversa com as pessoas com as quais convivemos, a consulta a documentos, a leitura de textos já lidos há muito tempo...

Trabalho de detetive, buscando as pistas do passado.

Porém, não basta colecionar pistas, é necessário registrar e explicar sua importância e significado com “palavras escolhidas a dedo”.

Assim, segue-se a nossa proposta de trabalhar a história e as palavras que fazem parte dela.

Caixa de memória

- 1) Escolha uma caixa para guardar as pistas da sua história.
- 2) Decore-a de acordo com sua imaginação.
- 3) O que ela deve conter:

- ◆ No máximo 4 brinquedos importantes
- ◆ 1 cópia de um documento que seja importante para sua vida
- ◆ No máximo 10 fotos organizadas em folha de papel sulfite, onde deve haver legendas, explicando as fotos. (Obs: as folhas de sulfite serão entregues aos alunos.)
- ◆ No mínimo 4 livros que você possui e que são os seus prediletos
- ◆ Lista dos livros, histórias que foram lidas na escola e dos quais você não se esquece. Organize, se lembrar, a lista por série : pré, 1^a , 2^a , 3^a e 4^a série. Indique se essas histórias foram lidas na roda ou na biblioteca .
- ◆ Lista de livros lidos nas férias e que você também não se esquece.
- ◆ Lista de histórias lidas, contadas por outras pessoas fora do ambiente da escola.

Itens opcionais

- ❖ 1 fita gravada com músicas que você escutava ou ainda escuta.
- ❖ 5 outros objetos que você considera importantes para contar sua história.

Como não basta armazenar todos esses itens, escreva um texto contando a sua história, mostrando ao leitor a importância dos itens dessa caixa.

Esse texto também pode lembrar travessuras, momentos alegres ou tristes, enfim aqueles que você escolher contar.

Para isso, talvez, a memória não dê conta de todos os detalhes. Busque conversar com os amigos, a família, com professores para poder resgatar sua história.

Indique ao final do texto as “fontes” consultadas. Exemplo :

Álbum de família

Relato do meu avô paterno : (Antonio Queiroz)

Caixa de brinquedos antigos

Aqui, intervenção pedagógica e metodologia de pesquisa se fundiam. Eu desejava investigar historicamente os percursos de leitura dos meus alunos, ao mesmo tempo em que os fazia pesquisarem sua própria história. Intencionava buscar suas memórias no movimento de sua rememoração.

Ao mesmo tempo que os desafiava a se perceberem como sujeitos históricos e lhes mostrava a possibilidade de outras fontes de pesquisa.

As instruções do roteiro mediavam esse movimento que na minha estratégia eu não queria como exercício de extrema subjetividade, que assim seria se eu tivesse apenas pedido que trouxessem somente o que gostassem. Eles estavam sendo desafiados em uma situação de pesquisa histórica e de trabalho com a linguagem oral e escrita.

Se eu precisava de orientações para pesquisar, eles também precisavam. Procurei apontar-lhes caminhos direcionando a busca dessa memória, indicando o que as caixas deveriam conter.

A escolha desses itens também se pautava na concepção de memória mediada por signos, ou seja, a presença de um signo faz com que o homem lembre situações.

“A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. Tendo sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos. Em ambos os casos, do nó e do monumento, temos manifestações do aspecto mais fundamental e característico que distingue a memória humana da memória dos animais.” (Vygotsky, 1994,68)

Eu desejava a criação dos monumentos que na sua forma, decoração e organização trariam as marcas de cada uma das crianças e que também fossem mediadores da memória com diferentes signos: as imagens das fotos; os nomes dos livros lidos; os livros; os brinquedos.

Escrever o texto era uma forma de organizar as memórias mediadas pelos signos encontrados e ainda permitia o retorno, a releitura da história própria.

Mas era necessário apontar-lhes a formação social dessa memória, afinal o vivido não havia sido solitário. O que foi vivido se deu em contexto sócio-cultural, portanto, era preciso procurar os outros que interagiram nesse vivido. Buscar as pessoas mediadoras da memória porque haviam participado da construção histórica daqueles sujeitos.

Ao pedir as fontes de pesquisa, eu novamente lhes pedia que me indicassem o caminho percorrido para criarem seus monumentos/suportes da memória.

Levei a proposta para a escola, ela foi acolhida pela Mônica e pela Cristina, acabou sendo incorporada como trabalho interdisciplinar das áreas de Português e História e Geografia. A Mônica que dividia comigo as disciplinas da quarta-série também entrou na proposta e também ia montar sua caixa.

Em Agosto, a proposta foi lançada e as crianças teriam um mês para montar suas caixas, seguindo o mesmo roteiro que foi entregue à Coordenação. . Em Setembro seriam as apresentações... Expectativas.



As Caixas em foco

“(...) quem somos nós, quem é que cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as formas e maneiras possíveis.”

ÍtaloCalvino

O Vôo de Ícaro : texto em reescritura

Era dia de chuvisqueiro e eu ia ao encontro do meu texto, já lido, marcado e possuído também pela Norma...

Talvez me sentisse, nos ônibus das minhas viagens, como os meus alunos em 2001 que, apreensivos, carregavam suas caixas pelas escadas da escola esperando o momento da apresentação e a repercussão desta.

Eles sabiam das Caixas, mas como os outros as veriam? A Lu, a Mônica, professoras... Os amigos? Era narrativa deles próprios. Era expor-se em fios de essenciais.

Era esse o meu sentir, o que seria do meu texto?

Ansiedade...

Então, em diálogo de mulheres leitoras buscamos, novamente, o tom para a alma desse trabalho, que era a apresentação, através do texto, das crianças e suas caixas, daquilo que foi beleza, descoberta, mistério em dias de dia-a-dia na escola.

Era preciso continuar narrando, era preciso soltar as asas, em leveza das palavras, contar a vida em memória como árabe história, como bordado de brilhos e avessos, como um ponto que puxa outro.

Agora, no momento da reescritura, eu me lembro que eu bordava em 2001. Literalmente bordava uma roupa de Sherazade, cujos arabescos em brilho, formavam-se com cada miçanga presa no avesso pelos nós das minhas agulhas.

Naquele ano de 2001 eu também aprendia a dançar como a princesa das Mil e uma Noites, impregnada na memória da menina leitora.

Se antes bordava miçangas hoje preciso bordar histórias contando-as em narrativa. Lembro, então do Manual de Tapeçaria

“Os fios estão e não estão na minha mão, vêm e vão, fogem, refulgem, retornam e refogem. Eu eu não sei bem manejar agulhas. As tapeçarias, os bordados disso necessitam, não? Mas só sei mesmo é de coisas vividas, observadas, pressentidas, possíveis e sensíveis. Se constato tanto, adivinho mais. Terrível, portanto, o início: já encerra em si o fim e caminhar de um ponto

a outro é destecer o tapete ou o casaco e, da massa de fios tecidos, da estória contada nos pontos em cuidados contados, encontrar o motivo primeiro – o nó.”

(Lacerda,
1986,9)

A primeira busca dos nós veio assombrada pelo “gênio” da academia e eu temi do texto a poesia, temi a perda da consistência pela escrita em narrativa. Temi o “vôo de Ícaro”, voar e ver as asas derreter. Contudo, o texto já não me pertencia, como Ícaro não pertencia a Dédalo, e se fez belo pelo voar e não por à terra se prender.

Novamente me pus a procurar o tom, como o poema que apresentava a proposta das caixas e as fazia brinquedo, metáfora. Eu precisava tecer o texto e bordá-lo como véu de dançarina. Brinquei com meus próprios véus que, em brilhantes fios, lembravam o ouro e a prata, sendo contudo fios de sutileza e junto à seda voavam etéreos contando histórias em dança.

Não menos verdadeiras, nem tão pouco inconsistentes, eram as histórias que eu queria contar, porém naquilo que tinham de aladas e que a memória fazia voar em asa de fada dos contos que eles apresentavam.

Eu queria mostrar os véus de verão e não o tapete do inverno.

Então voltei às caixas, às crianças, às falas, às fitas que guardavam seus gestos e a minha própria Caixa de Memória. Entre os textos nela guardados estava um poema, ganho de um compositor.

Na realidade
Sherazade
A verdade, quando é dita,
Parece mentira

Sob a lua jade
A história, que era uma,
Uma outra, de repente,
Vira

Mil e uma noites ao teu lado
Juntos
Num cavalo alado

Por sobre a cidade...

Quem duvidaria
Que as histórias mais incríveis
Acontecem
Na realidade?

Na realidade
Quero que a felicidade
Seja nossa guia

Tua realeza de princesa:
Rara espécie de beleza
Que a poesia
Cria

E então diria
Sherazade
Que bom mesmo é ter coragem
E seguir a trama

Rito de passagem
Toda história que se preze
Outra história
Fatalmente chama.

(Roberto Sampaio,2000)

“Deleite

1:00 – 23/08

Loucura talvez dizer que a essa hora da madrugada que se inicia, escrevo em meu diário de campo, depois de ler Chartier (2001) e Calvino (1993).

Ah! Os sentimentos em relação à leitura! A minha constituição como ser. Trabalho/estudo, delícia, deleite.

Essa é a sensação dos últimos dias... beleza

Confeccionar a minha própria caixa, escrever minha história e buscar os livros que estão nela, foi um mergulho na minha formação enquanto leitora. Reconhecer, reler, rememorar, “re/sentir” onde e quando foram surgindo as pistas do amor pela palavra...” (Fragmento do diário de Campo, 23 de agosto de 2001).

Registrava no diário o que via naqueles dias...

“Como compreender, saber o que aconteceu? Como se constituir, se reconstruir pedaços de histórias?

Em sua inteireza e completude, o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido, no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas. Por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado, apostando no rigor metodológico, permanecem sempre fluidos e fugidios os pedaços de história que se quer reconstruir. Mas, mesmo em sua imponderabilidade, como ter acesso ao passado? Certamente através dos traços que foram deixados, dos vestígios não apagados, que representam ou que dizem sobre a vida de homens e mulheres das sociedades passadas.”(Lopes e Galvão, 77, 1988)

Uma caixa que não é mais uma caixa, cheia de coisas e lembranças. É uma metáfora? Metonímia? Uma nova coisa, um outro objeto porque decorado, com nova roupagem, com objetos deslocados de seu tempo e habitat, com a história desses objetos, com dores e emoções que deles emanavam, com o rememorar...

Em Agosto, éramos 65 pessoas em trabalho de montagem das Caixas de Memória, pesquisávamos sobre nós mesmos...

Os dias das apresentações individuais das caixas foram definidos de acordo com os horários em que me fosse possível acompanhar todas as apresentações, porque estas seriam gravadas em vídeo.

Em relação ao registro do trabalho de pesquisa, a gravação em vídeo foi a forma privilegiada e direcionada pelo meu olhar, pois eu mesma fiz e manejei a câmera. Com ela procurei capturar imagens, sons, gestos das crianças que aos poucos desvendavam os mistérios contidos em suas caixas.

Cabe ressaltar que não me abstive dos desejos das perguntas mais específicas sobre os livros ou sobre algum relato contido nas caixas. Assim como eu, as crianças e a Mônica viviam um processo lúdico, intrigante de descobrir um pouco mais sobre todos nós. Todos puderam indagar e exercitar a imaginação.

Uma caixa se embrenhava na outra, e era interessante perceber como uma caixa inspirava outra, como uma lembrança puxava outra...Líamos e contávamos nossas histórias e nos enovelávamos harmonicamente construindo a tecidura da nossa história coletiva.

Ao longo do mês de setembro de 2001 nos sucedíamos no exercício da narrativa sobre as caixas e o seu registro foi transcrito a partir das fitas de vídeo. Nas transcrições foram privilegiados os momentos de referência à *leitura*, afinal, o recorte da pesquisa era necessário. Cada uma das caixas merecia o seu livro, o seu registro narrado em palavra escrita, a citação de cada um dos brinquedos, dos risos, dos gestos.

Porém, assumir o recorte, aproximava a “lupe” do meu olhar de pesquisadora para a questão da leitura.

Nas transcrições, foram privilegiados os instantes referentes ao ler, pois era o percurso das crianças enquanto leitores que eu me propusera a investigar a partir de suas memórias.

Em alguns momentos, a professora e a pesquisadora em mim se debatiam. Eu me encantava com os brinquedos similares, com as roupinhas de bebê, com os desenhos guardados. Desde o início da proposta eu havia criado as oportunidades, através das instruções, para que aparecessem os indícios da memória das leituras. Os outros objetos, e sua importância histórica não eram o meu foco. O que eu deixara à

livre escolha das crianças, revelava agradáveis e intrigantes surpresas e surgiram de forma sutil nos trechos escritos desse trabalho, afinal, o recorte, priorizando a leitura, era necessário.

Embora cada uma das caixas e das histórias contadas pelas crianças fosse única na sua apresentação e conteúdo, havia pistas de entrecruzamento dessas histórias. Mostrar esses entrecruzamentos era como estar diante do desafio de tecer uma rede onde cada fio precisava se encontrar num ponto exato de combinação.

Retomei então, o mote da minha busca original, Menochio, o moleiro que lê e que modifica sua vida enquanto lê. Procurei, então, entre os episódios, aqueles que me mostravam com maior ênfase o entrelaçamento entre leitura, vida e historicidade, rememorado nas falas das crianças. Ao mesmo tempo, esses relatos podiam ser ligados a outros, revelando similaridades, encontros, aproximações das histórias de leitura vividas pelos sujeitos que se expunham através de suas Caixas de Memória.

Mais do que se expor, eles narravam suas histórias auxiliados pelas Caixas, carregadas de brinquedos, livros, textos, fotos... O lugar era uma das salas de aula da escola que usávamos para fazer nossas Rodas, sala em que as carteiras já ficavam afastadas para que os alunos sentassem no chão e ouvissem as narrativas de seus colegas. Também era onde se podia montar a parafernália de fios e extensões para o funcionamento da câmera.

Toda essa preparação, no início, acanhava um pouco os que fizeram as apresentações, mas como bem lhes lembrava a Mônica, eles estariam falando sobre a vida deles e o seu conhecimento sobre si mesmos era maior que de todos os outros ouvintes. O acanhamento de quem se apresentava se misturava à curiosidade de quem ouvia e as próprias crianças apontavam o que aproximava uma Caixa da outra: os livros comuns, os brinquedos iguais, as roupinhas de bebê parecidas, os lugares conhecidos. Mas também se percebiam as diferenças, aquilo que era único e que provocava a surpresa dos ouvintes.

Embora tenham sido privilegiados os momentos vídeo gravados das apresentações das caixas e “recortados” os que se referiam à leitura, poderia ser dito que estas se iniciavam antes da fala das crianças, pois suas caixas já plantavam a curiosidade

desde o momento de entrada na escola. Cada caixa, em cores, colagens ou pintura intrigava seus observadores, o exterior das caixas criava as indagações sobre o que dentro se abrigava.

Mas as Caixas não eram apenas um recurso, elas de fato se tornaram monumentos/ suportes da memória das crianças.

Por fora e por dentro preches de criatividade e das experiências singulares de cada um. Elas tinham corporeidade, delimitavam em seu interior o espaço do que foi escolhido para rememorar.

Abertas, libertavam muitas histórias...

O que elas sugeriam na sua corporeidade, materialidade eu tentei capturar nas fotos.

Caixas em imagens

Com tampa, sem tampa.
Vindas do supermercado,
das papelarias, de um presente antigo.
Das latas de óleo, camisas,
vinho ou outro produto qualquer.
Resignificadas pela criação e imaginação.
Enfeitadas com quadrinhos ou papéis de presente.
Em papel de brilho, cor discreta,
pintura de lápis de cor.
Em fotos de criança,
imagens de heróis.
Correntinhas de crochê,
trançado de cestaria.
Formas e faces das caixas singulares,
construção de autores particulares.











Caixas em palavras

Caio e sua caixa em quadrinhos:

Diferentes suportes de textos e os sentimentos que vêm com os livros.

Entre as crianças que se apresentavam naquele dia, sem dúvida, a Caixa de Caio era a que mais me chamava a atenção, ela vinha toda encapada com folhas de revistas em quadrinhos. E eu desejava saber por quê.

Menino que nasce de oito meses, ele inicia sua narrativa pelos tempos de bebê e pelos primeiros passos de seu caminhar, como se tateasse, como se buscasse o equilíbrio na fala do presente, como antes buscara o equilíbrio para ganhar o chão. Mal se equilibra na voz que aumenta e diminui de volume e é atropelado pela professora que pesquisa e, que ávida por saciar sua curiosidade já indaga sobre a decoração da caixa.

- *Mas, Caio, me conta uma coisa. Essa sua caixa, é uma caixa que me chamou muito a atenção. Olha a decoração dela! Todinha com revistinha em quadrinho E todas as imagens são da Turma da Mônica, não é isso? (Lu)*

- *Não.*

Quando nega que sejam todas as imagens da *Turma da Mônica*, ele mexe a caixa e tenta mostrar seu interior, inclina-a para a frente.

O menino que trazia em sua caixa “*O menino no espelho*”, nega a minha observação porque a minha maneira de ver sua caixa não a refletia de todo, dentro havia os quadrinhos do X-men. Sua memória era o fora e o dentro, a caixa em contexto e não apenas as faces que eu conseguia visualizar. Era ele que precisava guiar os meus olhos no seu reflexo.

- *E dentro, como é que é dentro? (Lu)*

- *Tem X-men.*

- *Tem o que? (Lu)*
- *Revistinha do X- Men.*
- *Ah! São Revistinhas do X-men.(Lu)*

Mas eu buscava um motivo para aquela decoração da caixa em dois tipos de quadrinhos, afinal, que pistas ela revelava da história de leitura de Caio?

- *Caio, por que você escolheu essa decoração? (Lu)*
- *Eu escolhi porque na minha infância, minha mãe lia muito gibi pra mim. Pra... antigamente eu dormia e ela lia.*
- *Ela lia gibi pra você antes de dormir? (Lu)*
- *É.*
- *Tem até uma revistinha que eu coloquei.*

Ele levanta o gibi e mostra para toda a turma, enfatiza ainda mais a presença desse suporte de texto, na brochura não desmanchada dentro da caixa.

Quando indagado sobre a idéia da decoração, ele relata a participação da mãe no cortar as revistinhas e na colagem das folhas na caixa, trabalho artesanal envolvido pelo lembrar as leituras que juntos faziam dos gibis.

- Só que daí minha mãe teve que me ajudar, porque é difícil. Eu não conseguia arrancar as páginas. Tava rasgando tudo. Ela me ajudou, foi arrancando as páginas pra mim.

- E quando você foi fazendo isso com a sua mãe, vocês foram lembrando de quando ela contava histórias dos gibis pra você? (Lu)

- *Foi.*
- *E o que que vocês lembraram?*
- *Ah! Lembrava um pouquinho enquanto ela ia lendo e contando e colando*
- *Então quer dizer que essa caixa foi feita lendo e cortando gibi?*

- *É.*

A explicitação da vivência de leitura de Cai se traduziu na confecção do suporte de sua história, enquanto revelador dos primeiros suportes de leitura que ele partilha com sua mãe: os gibis, as revistas em quadrinho. Por fora, os da Turma da Mônica, que remetem à leitura antes da hora de dormir, quando se é pequeno... Por dentro as leituras do menino de 10 anos, que já lê com autonomia: X-men.

Por fora, no espaço do olhar do outro, aquilo que foi partilhado com mãe narradora, por dentro as escolhas próprias, só vistas quando a caixa toda é desmontada, desvendada, posta em avesso.

Na montagem da caixa, naquele presente, mãe e filho rememoram suas leituras de antes e dão forma a um outro texto com faces compostas a quatro mãos.

A caixa de Caio nos chegava enquanto objeto-texto montado a partir de outros e é a sua narrativa que nos permite a aproximação de seu significado particular que, por sua vez, mobiliza e instiga outras crianças a colocarem os seus gibis dentro de suas caixas, mas não decorá-las com eles. Essa foi a única caixa a ser decorada dessa forma, ela inspira o aparecimento de outros gibis, apresentados de outras maneiras. Ele incita novos comentários.

Então, a caixa do Caio convoca os gibis das outras crianças.

E é Gabi que chega alardeando os seus mais de duzentos gibis, colocando-os acima dos ombros como troféus exibidos à turma, ela os apresenta depois de todos os livros como seus suportes de textos adorados. Ainda conta da brincadeira com a fala do Cebolinha e imita a repreensão da mãe, para que retorne à forma correta de falar.

- *Eu tenho uns duzentos!*

- *Eu a do ro ler gibi. Gosto mais da Mônica e do Cebolinha.*

- *Só que aí, antes, na primeira-série eu comecei a ler gibi, só que comecei a falar coisas errado como Cebolinha. Minha mãe sempre falava : - Gabriela!*

Gabi se declara como leitora entusiasmada dos gibis, como colecionadora do tipo de texto que prefere. Textos em quadrinhos lidos desde a primeira série. Ela exagera e enfatiza o gosto protegida pela apresentação anterior de Caio. Era o gosto que se construía e afirmava reconhecendo-se no outro.

No coro dos Quadrinhos ainda vinham João, a Sâmya e a Ana.

As meninas trazem a personagem querida: O Chico Bento. Sua imagem vem colada na caixa de Ana e no relato de Sâmya é ele que inspira a leitura do livro O Concerto das Galinhas, cuja capa tem os animais que a menina aponta enquanto apresenta o livro, relacionando os animais da fazenda com o contexto da personagem de Maurício de Souza.

João, que se apresenta como o Caçador de Lobos da escola infantil por sempre andar de botinas e gostar da história do Pedro e o Lobo, contava sobre o livro de quadrinhos do Menino Maluquinho, primeiro livro grande que havia lido. Os quadrinhos representavam ali a sua autonomia de leitor.

Surpresa para mim, que esperava nas Caixas, apenas os livros por ter minha história de leitora mais marcada por estes do que por gibis. Porém, para a Mônica, a professora que partilhava essa experiência de trabalho, os gibis também constituíam suas referências de leitura, principalmente os do Fantasma. Ela chega a ser presenteada por uma das crianças, a Mariana, com um exemplar raro dessa personagem, que ela acaba recusando por causa da sua raridade e por ter sido da mãe da menina.

Nessas apresentações se deslocava a minha visão ideal de suporte de texto: o livro de literatura. Ele ganhava a companhia dos gibis em leves e coloridas folhas de papel jornal.

“Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor” (Chartier, 127)

Então, surgem outras surpresas molhadas, mordidas, beijadas, amassadas e fofinhas: os livros de banho do tempo de ser bebê. Eles vieram nas caixas de Gabi e Carol.

- *Esse daqui é um dos meus livrinhos de tomar banho Eu tomava banho com ele.*

Carol resgata suas histórias de leitura desde o seu livro de banho, livro-brinquedo, mais imagem que texto. Ela o abre inteiro para a turma ver, pois o livro abre como uma sanfona e tem imagens dos dois lados da faixa fofinha de borracha que é apresentada ao amigos.

O “livrinho que também está entre as lembranças de Gabi, que ao mostrá-lo, evidencia página a página a seus colegas, aperta-o, dobra-o quando o caracteriza fofinho e ri quando lembra que o beijava.

- *Aqui são os meus livros*
- *Esse aqui: Bons sonhos bolinha¹. O meu primeiro livro, que eutomava banho com ele.*
- *Ah! É livro de banho?*
- *É, livro de banho.*
- *Como assim? (Um menino)*
- *É de borracha. (Maurício)*
- *Abre.(Lu)*
- *Minha mãe lia pra mim, pra eu dormir*
- *Eu também tomava banho e mordida ele, dava até beijinho.*

Essas formas de chegar ao leitor estavam intimamente ligadas ao que evocava suas lembranças: o livrinho fofinho de banho, cujo material permitia a

¹ Bons sonhos Bolinha. Livro de banho sem referência bibliográfica.

companhia do livro nas brincadeiras com a água, resistiram no tempo às mordidas, aos apertos, aos beijos. No presente, as meninas, nos gestos, rememoravam esse resistir quando os apertavam e dobravam com as mãos durante sua apresentação. Livro enquanto objeto de manuseio, que se torna especial a ponto de receber carinho, o beijo da menina. Livro com o qual se está em qualquer lugar sem que exista finalidade explícita para o seu folhear. Livro para brincar.

Os gibis, de custo mais baixo devido ao papel jornal podiam ser rasgados e mostrados enquanto as faces da Caixa de Caio, talvez podendo ser pista de um suporte de leitura que pode ser oferecido à criança, pois o seu rasgar é menos oneroso que o rasgar do livro em termos do seu custo. Rasgar papéis e morder eram brincadeiras dos bebês, rememoradas na apresentação das caixas. Memórias de um tempo de leitura em que os livros são despídos da intocabilidade, do que é certo ou errado para com esse objeto, da referência de um lugar adequado à leitura.

Mas a mãe não lia para o Caio só os gibis, ela lia o livro que causava medo...

Quando tira o livro da Caixa, Caio não mostra sua capa à turma, rapidamente o coloca no chão e diminui o tom da voz.

- *Esse livro minha mãe deu pra mim, quando eu tinha ...*

Ele se livra do livro como se afastasse o medo que antes sentia, durante a leitura da mãe, esconde a face primeira do livro, que só retorna à platéia pela minha insistência, porque não havia conseguido identificar qual era o livro.

- *Mostra pra mim. (Lu)*

- *Ah! O médico e o monstro². (Lu)*

² STEVENSON, Robert Louis. O Médico e o Monstro. São Paulo. Companhia das Letrinhas. 1999

Com o meu pedido ele mostra a capa, aponta a imagem do médico com a poção, depois a sombra. Dr. Jekyll e Mr. Hyde entram na sala, reconhecidos pelas crianças e temidos na memória de Caio que, baixinho, confessa de olhos baixos:

- *Ela lia, eu ficava com medo.*
- *(Giu e outras crianças) A Mônica já leu.*

Embora Caio não quisesse se prolongar sobre o livro que lembrava o medo, professora e colegas insistiam em vê-lo, pois era referência coletiva por ter sido lido na roda, pela Mônica naquele mesmo ano.

Que pistas revelariam esse temor? Era o texto que o assustava, era a voz, a entonação da mãe enquanto lia para o menino pequeno? Eram as imagens do livro? Isso não foi revelado, apenas se disse da presença do medo, do sentido possível que a leitura causava.

Desvendar-se sobre esse temor era um incômodo na voz do menino que se fazia em fio, nos olhos que se abaixavam à procura de outro objeto. Desejo de esconder e calar Mr. Hyde? Anseio de esquivar-se da vergonha do menino pequeno com medo do que vem do livro?

O medo de Caio puxa a Caixa de Gabi S. com o livro “*Quem tem medo de fantasma?*” Porém no relato da menina, o livro vem enquanto auxílio ao medo que sentia. Ela conta que quando mais nova, por volta dos seis anos tinha medo dos fantasmas que vinham à noite...Para enfrentar o medo, na primeira série ela encontra a Auto-ajuda, o livro que pergunta: Quem tem medo de fantasma? Ela não diz que venceu o medo, sua fala é marcada por grandes pausas quando fala do medo do passado

- *Quem tem medo de fantasma³?*
- *(Outras crianças reconhecem o livro e gostaram de vê-lo)*
- *Por que você gosta dele, Gabi? (Lu)*

³ JOLY E ROCHUT, _____. Quem tem medo de Fantasma. São Paulo. Scipione.1991.

- *Ah! Que... a minha mãe falava que é... é... eu tinha medo. Que eu falava quando era pequena, quando eu tinha 6 anos, que vinha fantasma à noite.*
- *Aí eu comecei a ler esse livro, também acho que foi na primeira série, aí eu fiquei ... assim falando.. eu ficava com medo...*

Então, os olhos da menina se perdem na janela da sala de aula, para voltarem semi-cerrados aos outros objetos da caixa. Ela não diz que venceu o medo, ele ainda permanece enquanto a sugestão de que o livro ainda é necessário.

- *Eu ainda leio, eu ainda gosto.*
- *Você viu fantasma? (Bruno)*
- *Que?*

Diante da pergunta do colega, ela finge não ouvir, porque a pergunta é bastante clara, e muda de assunto.

As reticências, as pausas na fala de Gabi, eram o momento do titubear diante do público ao qual confessava seu medo. Medo que talvez se escondesse nos cantos da janela que com olhar fugidivo ela fitava. Assumi-lo aos dez anos causaria risos... Seria mais seguro relatá-lo no passado? No presente ela o deixa como vislumbre, mas não o sufoca.

Enquanto Caio se esquivava de tematizar o seu medo convocado pelo livro, Gabi traz o livro que a ajudou e ainda ajuda a superar o medo de fantasma.

Esse livro volta a aparecer na Caixa de Giuliano, depois da apresentação da Gabi, porém, quando exposto aos amigos ele é acompanhado do riso. O menino zomba do medo.

Como diz o final do livro, recuperado por mim :

“- É que fantasma, quando vê gente, some de medo rapidamente.”

(Joly e Rochut, 28,1996)

Mas se o medo vinha com os livros também surgia o amor...

É na caixa de Dani que ele primeiro se apresenta.

Ela tira o livro da Caixa o olha e sorri, mostra a capa para a turma rapidamente. Volta a segurá-lo obliquamente, o livro se inclina para ela e para os outros ao mesmo tempo. Ilumina a face da menina.

- *Esse livro **Adivinha Quanto Eu te amo**⁴, que eu ganhei da minha mãe. É o meu livro favorito porque assim... porque um filho e um pai tentavam mostrar o quanto um amava o outro.*
- *É um dos livros favoritos que eu ganhei.*

Dani enfatiza o livro como presente e repete o “ganhei” antes de passar para outro livro que também foi ganho e que estava dentro da caixa. Ela comenta as personagens do livro de forma genérica, como um pai e um filho. Sem poder ver a capa e sem conhecer o livro, eu imagino um homem e um menino, mas no livro, as personagens são um coelho e seu filhote. O que só se esclarece com a pergunta da Mônica que já conhecia o livro.

- *Essa é a história de um coelhinho com o pai, é essa, Dani? Essa história é linda!(Mo)*
- *É.*

Dani confirma que sim e sorri por ter o livro reconhecido.

A ênfase colocada nesse presente, me fez buscar o livro de Dani e nele, havia outro texto, talvez a pista que justificasse a repetição do livro como presente.

Daniela

⁴ BRATNEY, Sam. *Adivinha quanto eu te amo?* São Paulo. Martins Fontes. 1996

Hoje é o seu aniversário e fazem exatamente sete anos que você tornou nossas vidas mais alegres e bonitas.

E você, adivinha o quanto nós te amamos??

Com carinho

Papai e Mamãe

23/01/98

Na dedicatória dos pais, a pergunta sobre adivinhar o amor se mistura com o título e com a recorrente ampliação das distâncias que representam o amor que as personagens se declaram durante o texto. O texto termina assim:

“Então ele olhou para além das copas das árvores, para a imensa escuridão da noite. Nada podia ser maior que o céu. Eu te amo ATÉ A LUA! – disse ele e fechou os olhos.
- Puxa, isso é longe – disse o Coelho Pai. – Longe mesmo!
O Coelho Pai deitou o Coelhoinho na sua caminha de folhas. E então se inclinou para lhe dar um beijo de boa-noite. Depois deitou-se ao lado do filho e sussurrou sorrindo:
- Eu te amo até a lua...
IDA E VOLTA!

(Sam McBratney,1996)

A dedicatória termina com duas interrogações também enfatizando o convite a imaginar o amor dos pais. Pista para o “ganhei, ganhei” e para “um pai e um filho” que não se prendem apenas aos personagens coelhos da história, na indefinição do artigo o pai pode ser o homem e o filho, a criança.??

Outro livro sobre Amor é o trazido por Gabi, é um livro pequeno de capa dura, escura, que ela segurava entre as mãos e o aproximava de si quando enfatizava sua beleza. Ela contou que foi um livro dado pelo pai à mãe e depois foi dado a ela, pela mãe.

- *Esse livro aqui chama “Qual é a cor do amor”, meu pai deu pra minha mãe.*
- *Qual é a cor da mãe? (um menino)*

Ela lança um olhar fulminante ao menino, irritada com a confusão/brincadeira do colega. Porque o amor citado não era só o literal do texto, mas o sentimento do pai pela mãe corporificado pelo livro. Ela muda o tom na reafirmação do que dissera, próxima à severidade, repete quase literalmente o título e atitude do presentear paterno.

- *Qual é a cor do amor, meu pai deu pra minha mãe.*
- *Aí eu achei tão bonito, mas tão bonito... que minha mãe me deu. Aí eu leio esse livrinho sempre.*

Ela enfatiza a beleza do livro mais uma vez, cujas poucas ilustrações são em preto e branco, mas cujas palavras remetem a cores e, para Gabi, essas cores, provavelmente, remetem aos sentimentos que ela diz **sempre** revisitar. Sempre do “amor pra sempre”? O sempre que perpetua o amor do pai pela mãe, do passado até o momento da releitura dos poemas?

Amor que une pai e mãe antes de seu nascimento, beleza amorosa do livro que se repete com o gesto de presentear da mãe à menina. Repetição que confirma o amor , enfatizado na releitura pela **sempre** adverbial palavra.

- *Tem algum trecho de que você goste mais e que gostaria de ler pra gente?*
- *Tem , esse aqui.:*

*A maçã é vermelha
O sol é amarelo
A folha é verde
O céu é azul*

*A nuvem é branca
E a terra é marrom....
E se te perguntasse,
Seria capaz de dizer
Qual é a cor do amor ?*

O livro então, torna-se rubro na mão da menina que vestia vermelho naquele dia, porque para ela, a cor do amor era o vermelho.

O livro *bonito, tão bonito* de Gabi, dizia das cores em preto e branco. Eram os efeitos multicores da leitura das palavras em tinta preta, que davam espaço à Caixa Colorida de Ana.

Ana, cheia de graça, entre cores e retalhos : a caixa-metáfora e a busca dos livros.

Ana chegou à sala de aula carregando com cuidado sua caixa, ela não estava totalmente fechada. Embora com tampa, quase arredondada como baú, deixava entrever a boneca antiga de cabelos cortados, o tecido da roupinha de bebê e a ponta de uma flauta.

Foi caixa procurada por ela, comprada em papelaria para que coubesse tudo o que desejava contar e mostrar, coisas e histórias que não cabiam nas caixas disponíveis na sua casa.

“Era tanta coisa que não cabia...”

A caixa branca da papelaria, se transforma em caixa multicolor pelos lápis da menina e tem na sua tampa imagens do que gosta e do que sonha: o Chico Bento, O Corcunda de Notre Dame do filme que gosta de assistir; a imagem de criança pequena, porque é voluntária em uma creche; a imagem da Disney, o lugar sonhado.

Então a menina vai tornando a caixa leveza, à medida que retira cada um dos objetos e conta o seu significado, torna-os quase aéreos durante a apresentação, pois os ergue às alturas para que toda turma veja.

E é alado que surge o primeiro livro que ela comprou.

- *Esse livro aqui foi o primeiro livro que foi comprado por mim: A colcha de retalhos*⁵.

- *Eu comprei pra mim mesma.*

- *Eu gostei muito dele. Porque eu já tinha ouvido na 1^a. série que muito criança já tinha lido. Ele é parecido com a minha história*

⁵ SILVA, Conceil C. A colcha de Retalhos. São Paulo. Editora do Brasil.1995

Nesse momento, em gesto, olhar e palavras, a menina liga o livro à caixa e metaforiza a vida. Sentada, com o livro na altura que os brancos alcançavam, ela aponta a caixa que está no chão, olha o livro e aponta novamente a caixa.

- *Aqui, cada cor representa uma fase da minha vida (se refere à caixa).*
- *E aqui, cada pedaço do tecido representa uma fase da vida do menino.*
- *Que bonito! (Mo)*

Era caixa colorida em lápis de cor, que se explicava em metáfora e que encantava as professoras. Ana tinha buscado o tom da literatura para falar de si, ela estende sua história no chão em que senta, distribuindo os objetos ao redor dela mesma e estica a colcha sobre a qual lera.

“(...) A colcha estava esticada sobre sua cama. Que linda! Mas não era uma colcha como essas que se vendem nas lojas. Cada retalho tinha uma história.” (Silva e Silva, 18,1995)

A partir do primeiro livro comprado por ela, Ana cria a metáfora sobre a sua caixa e faz da referência de leitura a explicação para o suporte da sua história. Ela relembra o texto para dar conta da explicação e também contextualiza esse livro como uma referência de livro da sua turma de primeira série.

Ela fez a relação da sua leitura e da proposta da Caixa, refletiu sobre o que lera e sobre o que fazia, para organizar o seu discurso e dar-lhe o tom literário.

Retalhos de vida, retalhos de leitura de uma leitora. Muitos retalhos que em diversidade e cor compunham uma colcha, um livro uma leitora que se constituía nas histórias que ouviu, leu, comprou, buscou, identificou-se e fez disso sua montagem. Uma montagem singular porque composta de suas histórias e dos sentidos que dá a elas.

Mas na sua narrativa há outro aspecto que surpreende: a sua procura pelos livros.

- *Esse daqui (aponta outro livro) é o livro que chama **Sobradinho dos Pardais**⁶.*

- *Eu... Ah! Eu não sabia ler. Então eu queria muito ler esse livro.*

(...)

- *Então pedi pra Lena da primeira série, minha professora para ela ler pra mim. Então ela leu na roda pra todo mundo.*

Leitura oferecida pelo outro, aquele que já sabe ler. A palavra ledora. A leitura compartilhada na roda. O livro mais grosso que os lidos naquela idade, mas objeto do desejo, de curiosidade. Por quê? Pelo título? Pela capa? Por que já ouvira sobre a história da família de pardais que fizera um sobradinho?

Então ela apresenta um livro antigo, o livro que fora dado para outra leitora, mas do qual Ana se apodera. O livro que passa de geração a geração.

- *Esse não foi pra mim também. Foi pra minha mãe e eu peguei pra mim.*

Nesse momento ela se envergonha, os olhos se abaixam e se levantam de esguelha. Com a face em rubor, ela apresenta o próximo livro quase rindo, um riso quase nervoso que tornou hilário o ambiente, porque naquele instante eram as sensações com o corpo que se tornavam o centro do relato. As crianças já mudavam em puberdade e os odores passavam a incomodar. O cheiro do sovaco é o mote para a leitura.

- *Esse daqui chama “Coisas que toda garota deve saber”⁷.*

- *Eu tava com muita raiva porque não gostava daquele cheiro que saía do sovaco. Então eu fiquei com uma raiva, mas com uma raiva...,*

- *Eu perguntava pra minha mãe. Minha mãe explicava. Eu não entendia o que minha mãe explicava. Então eu comprei o livro e entendi que aquilo era normal.*

⁶SALES,Herberto. Sobradinho dos Pardais. São Paulo. Melhoramentos.

⁷VILELA, Antonio Carlos. Coisas que toda garota deve saber. São Paulo. Melhoramentos.2000

- *Do mesmo jeito eu continuo com raiva. (risos)*

Ela busca o texto que não consegue ler com possíveis parceiros de leitura: a professora. Ela se apodera do livro que não era inicialmente seu e agora faz parte de sua caixa. Busca em um livro informativo respostas sobre o seu próprio corpo, num exercício de auto-conhecimento que, no entanto, não resolve a sua insatisfação com o corpo em mudança, apenas passa a compreendê-lo.

Os textos não chegam a ela como presentes, trazidos por outrem, por acaso. Ela os procura, tendo para isso os mais variados motivos: identificação de sua história com o livro, a curiosidade despertada pelos amigos, a necessidade de saber de si. Os livros que ela apresenta foram aqueles que ela escolheu para ler e ter. Ana se revela no pleno exercício do querer o texto, por suas próprias razões e os utiliza para entender e falar de si mesma.

É essa busca pelo texto que puxa “*As Mulherzinhas*” da Caixa de Dani S., ela apresenta à turma uma edição adaptada e ilustrada do livro para o público infantil. É um livro grande de capa dura. Mas a menina o apresenta comentando uma outra edição dessa história.

- *Aí, aqui é assim. A Luciana mostrou aquela coleção da... do Capitão Tormenta⁸, aí eu li esse daqui (Uma versão de Mulherzinhas⁹ adaptada para crianças) É... a minha mãe comprou esse daqui pra mim. Aí quando eu achei na casa da minha avó aquela coleção inteirinha, aí eu li o da coleção.*
- *Você gostou? (Mo)*
- *Gostei, eu tô terminando aquela coleção, eu tô nas Viagens de Gulliver¹⁰.*

⁸ SALGARI, Emílio. O Capitão Tormenta. Rio de Janeiro. Editora Abril.1972

⁹ ALCOTT, Louisa May . Mulherzinhas.Rio de Janeiro.Editora Abril. 1972

¹⁰ SWIFT, Jonathan. Viagens de Gulliver. Rio de Janeiro. Editora Abril 1972

Ela não lembra o nome da coleção dos livros, mas busca nas suas reticências, relembrar o nome do livro que eu havia apresentado na minha caixa de memória: O Capitão Tormenta, que faz parte da mesma coleção.

Os livros que se buscam nesse caso têm como atrativo a leitura que foi feita pelo outro e que apenas foi citada, pois os textos dessa coleção, lembrada por Dani, não foram lidos para as turmas.

Não se trata de qualquer livro, mas de uma edição específica, da mesma coleção lida pela professora, com uma linguagem diferenciada. Ela tem o nome de “Clássicos da Literatura Juvenil” da Editora Abril no ano de 1972.

“As obras adquirem sentido num processo/tensão operatória: texto, objeto que lhe serve de suporte, práticas que dele se apoderam.” (Chartier, 1990)

Ela busca o texto na casa da avó e a partir de um, busca os outros livros.

Os estudos de Chartier à luz da História Cultural, traduzem em outra dimensão a fala de Dani. Para Chartier (1990), a obra não existe em si mesma, como um texto puro, cujas formas tipográficas não importam. A leitura é sempre um encontro móvel, singular, plural, construído na distância entre o sentido atribuído pelo autor/ilustrador/editor e o uso do texto por um leitor de carne e osso.

Naquele momento também nossas histórias de leitura se entrecruzavam, por terem sido estes livros os grandes companheiros da minha adolescência. Aqueles que um a um, em capas coloridas, iam sendo desvendados. Aqueles que me fizeram viajar outros lugares e tempos; navegar o Mississippi de Tom Sawyer¹¹ e os mares da Malásia de Salgari¹².

Era empolgante ver o regozijo da Dani ao comentar a leitura da “coleção inteirinha”, ela ri quando comenta isso.

No riso dela eu me lembrava do meu riso e do meu pranto lendo a mesma coleção de livros que, coloridos no alto da estante, me convidavam a escolher qual seria

¹¹ TWAIN, Mark. As Aventuras de Tom Sawyer. Rio de Janeiro. Editora Abril. 1972

¹² SALGARI, Emílio. Os Piratas da Malásia. Rio de Janeiro. Editora Abril. 1972

o meu próximo companheiro das horas de puberdade sonhadora. Eram horas pendurada no alto da estante, lendo a ficha catalográfica do livro, buscando aquela que mais seduzia. De um autor querido, buscar outro volume...

Era delicioso rememorar a experiência de 49 grandes histórias, daquela coleção eu não li apenas Aventuras de um Petroleiro¹³. O volume 29.

Ana, Dani e eu escolhíamos os nossos textos, cada uma a seu modo e com motivação específica, com os gestos, palavras e lembranças, éramos gerações de leitores que se encontravam nos mesmos livros, rememorando a colheita de nossas leituras.

“Ler : escolher, colher, ajuntar

Em latim, legere significava primitivamente “colher”: olivas, nozes, pequenos frutos: indicando, entretanto, o gesto da mão que recolhe, no sentido de ajuntar. A esse, outros sentidos se entreteceram : ossa leger é “recolher os ossos de um morto após incineração” e legere oram, “ladear uma margem”. Agora, não são apenas a mão e o olho que constroem o semantismo do verbo: todo o corpo participa dele : “caminhando, recolho os traços que figuram uma orla”.

Mas legere é também escolher, o que talvez já estivesse presente no primitivo verbo, pois o homem, ao colher; recolhe e escolhe : olivas, nozes, pequenos frutos; os traços de um caminho imprevisto.

Ler, na acepção moderna do termo é, pois, uma metáfora, cujas raízes conhecemos apenas de modo aproximado: ela pode derivar; segundo especialistas, de expressões como legere oculis, “reunir (as letras) com os olhos”. De qualquer maneira, há na palavra ler a presença do olho que anda ao longo da página, colhe signos e recolhe sentidos que vão sendo ajuntados uns aos outros: ler é um verbo “corporal”.

(Fontes, 77,2000)

Recolher na indicação da professora os livros na sua edição, postos em determinadas coleções.

Porém, havia uma marca no relato de Ana que escolarizava a busca de um livro, pois era aquele texto que, lido às pressas, poderia ser resumido em curto espaço de tempo para cumprir o compromisso escolar. Ela justificava a sua busca por não se lembrar de nenhum dos livros que havia retirado da biblioteca durante a terceira série.

¹³ ARMSTRONG, Richard. Aventuras de um Petroleiro. Rio de Janeiro. Editora Abril.1972

Eu fui a sua professora de Português de terceira série e naquele momento eu me dava conta de ter sido ludibriada e, ao mesmo tempo, me sentia repreendida por alguém que simplesmente não queria resumir aquilo que lera. Eu me lembrei então do quanto Ana protestara diante da tarefa e acabou encontrando uma maneira de cumprir a tarefa resistindo a ela.

- Esse aqui foi um livro que eu usei ano passado pra fazer uma redação sobre o que eu tinha lido nas férias, não, durante o ano.

- Eu não sabia que livro pegar eu tinha esquecido de todos. Então, três dias antes eu comprei esse livro, li rapidinho e fiz.

A leitura dos livros da escola, esquecida. O que lera durante o semestre que não pode ficar registrada na memória? Ou, o que de fato, não lera?

É com essa deixa da leitura-resistência que entram em cena as Caixas de Audrey e Gabriel.

As caixas de esquecimento e da leitura sem passado

A caixa azul de Audrey demorou a ser conhecida porque ela simplesmente esqueceu de trazê-la no dia agendado. A apresentação parecia ser um grande incômodo à menina tímida que se via obrigada a expor-se. A sua resistência se manifesta com o quase desdém com que relata a decoração da caixa.

- *Audrey, antes você não quer explicar como foi a decoração dessa caixa?*
- *Era uma caixa de Natal,, aí eu pintei ela e... coleí essas coisas...*
- *Por que você escolheu essas coisas? Lua? Estrela?*
- *Porque eu tinha esses desenhos*
- *O que você guardava nessa caixa? (Bruno)*
- *Sapato.*

Quando faz esse comentário a turma ri e ela acompanha o riso dos outros.

Apresenta com cuidado os brinquedos de pelúcia que deixava expostos fora da caixa para serem vistos por todos os colegas. Ela apresenta o cachorrinho que ganhou do pai quando ele viajou para Goiânia, o coelhinho e o macaquinho ganhos da avó. Porém, quando chega aos livros, a caixa passa a ser esconderijo. Ela pega com uma das mãos toda uma coleção de livros e diz sem olhar a turma.

- *Esses daqui são os livros que eu li quando era pequena.*

Ela mostra uma pilha de livros finos, provavelmente de contos de fadas e já vai guardando na caixa novamente, mal os livros vêm à luz já são imersos de novo ao esconderijo da caixa.

Incomodadas com o esconder dos livros, eu e a Mônica perguntamos quais eram eles. Como não havia mais espaço ao redor da caixa que a menina colocara sobre a mesa, ela então aproveita a lousa, que passa a virar estante.

- *Quais são? (Mo)*
- *Quais são? Mostra pra gente. (Lu)*
- *Os três porquinhos, ..., Chapeuzinho Vermelho, Soldadinho de Chumbo, A Bela e a Fera. e o Flautista Mágico . (Ela diz o título das outras histórias, mas a gravação é incompreensível.)*
- *Quando você leu esses livros, Audrey? Lu*

Ela ignora a pergunta e já começa a procurar outro objeto para apresentar. Com a insistência ela responde:

- *Quando tinha 3 meses.*

Então, surge a pista-desvio que nos espanta: o que para ela era esse ler quando bebê?

- *Mas, você leu ou alguém leu pra você?*
- *.... eu ouvia...*
- *E quem contava? A mãe ?Lu*
- *Não, ela não contava.*
- *Ela lia (Lu)*
- *Não, não é, eu ouvia. (Mostra as fitas que acompanhavam os livros).*
- *Ah!!! Ouvia. Mo*
- *É de fita!! Mo e Lu*
- *É coleção! Então mostra a coleção, Audrey.*
- *Mostra as fitas, Audrey. Lu*
- *Qual dessas histórias você mais gostava Audrey? Mo*
- *Eu gostava mais da Cinderela.*

- *E você só escutava mesmo, Audrey, ou quando aprendeu a ler começou a mexer nos livros? Lu.*
- *Não, eu só escutava. Eu não gostava de ler.*

Para o bebê, no início, ler e ouvir não se diferenciam porque ao mostrar os livros e, ao mesmo tempo, tentar escondê-los, ela diz que os leu quando era pequena. No tempo em que de fato ainda não aprendera a decodificação da língua. A palavra ouvida fora mais “lida” que a palavra impressa.

Então ela nos dá um indício do que seria em primeiro momento o ler: era o ouvir uma voz que contava as histórias. Não a voz da mãe ou de qualquer outro adulto do convívio domiciliar, mas a voz gravada numa fita, de um adulto desconhecido. Era a voz que dava vida ao texto, sem estar presa a ele.

“(…) As formas de ler não são e não foram sempre homogêneas. Se na nossa sociedade a leitura silenciosa é tida como uma referência; em outros tempos, como na Idade Média, por exemplo, o texto aparecia impregnado pela voz nas cantorias dos trovadores. A história veio priorizando a análise de práticas relativas à escrita, embora em diversos momentos o que acontece é o entrelaçamento entre a oralidade e a escrita:

“A história das práticas culturais deve considerar necessariamente essas imbricações e reconstituir trajetórias complexas, da palavra proferida ao texto escrito, da escrita lida aos gestos feitos, dos livros impressos à palavra leitora”
(Chartier, 1990 : 136)

Era o canto das Sereias... Ouvi-lo, a forma primeira de encantamento ou de vivência de uma história. Aquela que torna possível aos cegos, aos analfabetos, às pequenas crianças sentir e imaginar uma narrativa, sem a necessidade da decodificação de códigos. No caso da menina que nos mostra a coleção de fitas, lhe garantia a história sem que fosse necessária a presença do adulto no momento de escuta.

O adulto aparece no relato da menina, é o pai que oferta o livro sobre o circo, o livro que diz estar lendo. Ele oferta, mas não lê com ela.

A coleção dos contos de fadas era sua primeira referência de livros, mas não de uma leitura autônoma e sim da sua experiência enquanto ouvinte, que, por sua vez, não é disparadora da busca da leitura do texto pela menina. Ela afirma que não gostava de ler. O verbo no passado parece dar a pista de que essa relação com os textos mudou e é seguindo essa pista que se pergunta:

- *E agora, você gosta? (Mo)*

Ela confirma apenas em gesto afirmativo com a cabeça. A Mônica então pergunta do livro que ela está lendo no momento, e do qual está gostando.

- *O que você tá lendo, que você tá gostando? Mo*
- *Um livro que meu pai comprou....*
- *Sobre o que é esse livro? Mo*
- *Sobre o circo.*
- *Circo?*
- *Que Jóia! Mo*
- *E você lembra qual foi o primeiro livro que você leu e gostou? Você falou que não gostava de ler. Você lembra?*

Fica pensativa.

- *Acho que foi um na primeira série.*
- *Você lembra do livro?*
- *Não.*

Embora a menina, através do verbo deixe no passado o não gostar de ler, não consegue afirmar o mesmo verbo no presente, só o faz com gesto hesitante, afirmando com a cabeça. Não consegue dar o título do livro que está lendo, cuja escolha foi do pai e não dela. Semanalmente ela também retirava livros da biblioteca, mas não menciona nenhum desses livros. Também não localiza o tempo da mudança para o suposto gostar de ler, não lembra do primeiro livro de que gostou. Sua posição de

ouvinte de histórias é mais forte do que a de leitora. Ouvir com músicas, com as vozes diferentes das personagens.

Como as outras crianças, ela tem livros para mostrar e que fazem parte da sua vida desde bebê, mas os livros não constituem o gosto pela leitura. Esse gosto é sugerido através do verbo e do gesto, influenciados (provavelmente?) pelo público a quem se destinava o discurso: a maioria das crianças e as professoras expunham seu gosto pelo ler e os livros marcantes da vida.

Assumir o não gostar de ler talvez parecesse uma atitude de risco ou constrangimento diante destes leitores. Afirmar com o gesto o gosto da leitura era algo mais seguro, uma proteção, mesmo que em fantasia, naquele contexto escolar. Os livros perdem em destaque e ênfase, primeiro para os ursinhos de pelúcia, cachorrinhos, coelhinhos, macaquinhos. Os livros impressos perdem para os livros ouvidos.

Sobre essa fantasia do discurso que protege o seu autor no contexto em que a leitura é valorizada também surge a caixa de Gabriel.

É uma caixa procurada em papelaria, com o nome do menino na tampa verde, decorada no fundo amarelo com rabiscos marrons e vermelhos.

O menino tímido, visivelmente denuncia o seu desconforto durante a apresentação quando nervosamente estala os dedos e ri durante sua fala. Apresenta seus brinquedos, urso e soldadinho de pelúcia com nomes de personagens de filmes de ação: McGiver, James Bond, sempre presentes em suas produções de texto. Também mostra a mantinha de bebê e o diploma do pré.

Então surgem os três livros de sua caixa.

- *Harry Potter e a Pedra Filosofal, Harry Potter e a Câmara Secreta , Harry Potter e o Cálice de Fogo.*
- *Você já acabou todos? (Um menino)*
- *Eu pulei o três.*
- *Por que você pulou o três. Gabriel? (Lu)*
- *Porque eu tava louco pra ler esse livro aqui. (aponta o Harry Potter e o cálice de fogo) porque eu achei tão grosso.*

O tom com que fala do livro grosso sugere um devorador de livros, aquele que deseja perder-se em grandes histórias, apresentando três livros de uma só vez. Mas a justificativa para esse gostar é recortada de um discurso escolar.

- *Você gosta de livros grossos? (Lu)*
- *Gosto.*
- *Por que você gosta de livros grossos?*
- *Porque ajuda a desenvolver mais a leitura, o gosto da leitura.*
- *Tá, mas além de desenvolver a leitura, o que ele tem de gostoso?*
(Lu)
- *As leituras, essas coisas...*
- *Conta pra mim um trecho de que você mais gostou desse livro. (Lu)*
- *De um velho...De um velho jardineiro que foi pro... pra uma casa e começava a ver algumas conversas...*
- *Ah! início do livro, né? (Lu)*
- *Você terminou esse aí?*
- *Já, quer dizer... tô no capítulo....*

Em reticências ele tenta recordar uma cena da história, diz que terminou o livro, ressalva a informação que não é verdadeira e não consegue localizar o capítulo que está lendo. Farto da minha insistência, ele pega o revólver de brinquedo da caixa, aponta para a platéia e atira, rindo. Em gesto de morte, ele interrompe a conversa sobre livros que eu ainda tento retomar.

- *Essa aqui é uma arminha...*
- *Então você tá terminando de ler.(Lu)*

Não responde

- *Gabriel, mas esses livros você leu recentemente. Você não separou nenhum livro que tenha lido antes? (Lu)*

- *Não, são só esses.*

Ele corta, enfaticamente, a conversa sobre os livros diante da minha insistência em perguntar sobre suas leituras. Acompanhado mais de seus bichinhos “James Bond e McGiver, do que de livros, sentencia o assunto já morto pelo tiro que ele desferira diante de seu público.

Mas ele ainda mostra a revista *Herói* escolhida porque trata de computação gráfica, um assunto de sua predileção por ser apaixonado por vídeo-game. Sem contudo, enfatizá-la como faz com os “livros grossos”.

Gabriel apresenta o livro grosso como desejo, no sentido de vencê-lo enquanto um desafio. Ele justifica o seu desejo com um discurso escolar que associa o volume de leitura ao seu desenvolvimento e gosto, que identifica o bom leitor como aquele que consegue ler textos densos.

Ele praticamente se esquivava do comentário sobre o livro e procura outros objetos da caixa para comentar. Os livros do passado não são comentados. Por talvez mostrarem um leitor iniciante? Talvez por não tematizarem o gênero predileto da ação, da polícia e bandido do cinema e das séries de TV?

Gabriel era uma das crianças que resistia em retirar os livros da biblioteca e que tinha sempre frisada a necessidade de ler pelas professoras, pois em seus textos e nas falas da roda havia sempre uma recorrência ao mesmo assunto: o Egito e As aventuras de James Bond. Em reuniões pedagógicas, ressaltávamos a importância de ampliação do seu repertório de leitura junto à família e a sua fala parecia ressoar essa orientação.

Mas era uma fala que traduzia o seu incômodo diante da necessidade de ler livros e de se expor como leitor. Ele não consegue enfatizar o seu entusiasmo pela leitura da revista, como outras crianças conseguiram mostrar por seus gibis. Um volume fino de texto escrito parece ser menos importante, como se remetesse a um leitor ainda a engatinhar e é esse leitor iniciante, dos livros do passado que Gabriel exclui da sua caixa.

Pelo discurso ele tenta criar a imagem do leitor ávido e voraz, mas suas reticências talvez indiquem o quanto ele desconfia do que diz de si mesmo. Ele é um fã de Harry Potter, mas não necessariamente da leitura, por isso precisa justificá-la com um argumento que é legitimado pela escola : o do desenvolvimento e gosto associados ao quanto se lê.

Mas se a conversa sobre livros é morta em tiro simbólico de arminha de brinquedo, em outras caixas ela é a própria brincadeira...

A Lorelai de Carol :
a boneca que sai do livro, a leitura como brinquedo.

Era em caixa de papelão fosco, escolhida com cuidado, que vinham as memórias de Carol. Tantas e variadas que precisavam que as mãos da menina na caixa adentrassem para serem levadas à sala de aula. Em papéis de ouro e prata, suas faces tinham flores, estrelas e borboletas, anúncio de perfumes e transformações.

As flores e as estrelas eram referência ao seu quarto e a borboleta devia estar perto da flor. Surgem, então, de dentro da caixa, o primeiro brinquedo ganho quando a menina ainda vivia na barriga da mãe, e pelas orelhas é puxado o Sansão.

- *Esse daqui é o Sansão, que é super conhecido da história da Mônica. Ele teve que tomar banho umas 20 vezes e trocar a cor do olho várias vezes. Da última vez o olho tava marrom.*

Em gesto que parafraseia o gibi, Carol apresenta o brinquedo, que se suja nas brincadeiras infantis, do mesmo modo que a personagem Mônica o carrega e arremessa nos garotos. Nos banhos, ela renova o brinquedo, perfuma-o e preserva os seus olhos.

Mas é outro brinquedo que reserva o encanto que habita a caixa, é a boneca preferida, a Loló. A menina a segura com carinho e cuidado, acaricia os cabelos, olha a boneca e a apresenta com a face sorridente voltada para a platéia, dá a ela o movimento dos braços e estica suas pernas mostrando o seu tênis.

- *Essa aqui é a minha boneca preferida, a Loló. Ela tem várias roupinhas, tem sapatinho. Ela já trocou de cabelo várias vezes. Ela tem o rabinho, tem lacinho.. Eu furei a orelha dela faz pouco tempo*
- *Carol, que linda! É de pano? Quem te deu essa boneca? (Mo)*
- *Minha avó.*
- *Minha mãe sempre lava ela e esse tênis aqui foi meu.*

Então, ela coloca a boneca sentada à frente da caixa, em evidência maior que todos os outros objetos.

Se as transformações da boneca de pano, humanizada pelos brincos, pelo banho e pelo tênis de Carol, seduziam os espectadores e já faziam lembrar Emília de Lobato, ainda restava o mistério de sua metamorfose primeira.

Mistério que se desvenda com a apresentação do livro *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga. O livro quase dança na mão da menina que mostra sua capa à platéia, balançando-o de um lado para outro e faz revoarem suas folhas em rápido dedilhar.

- *Esse aqui é a Bolsa Amarela, (mexe no livro) de onde eu tirei o nome da Lorelai. Foi um dos primeiros livros que eu li.*
- *(Outra criança) A Mônica leu*
- *Primeiros livros que eu mais gostei.*
- *Com quantos anos, Carol? (Lu)*
- *Foi na primeira série.*
- *Carol, tem alguma coisa nesse livro que te faz lembrar o que você tá mostrando agora? (Lu)*
- *É que é dele que eu tirei o nome da Lorelai.*

Carol diz isso e ri, tendo em uma das mãos o livro e a outra pousada com carinho nos cabelos da boneca, momento capturado em fotografia pela sensibilidade da Mônica. A menina unia em gesto a boneca e sua origem, a palavra-crisálida e a borboleta-boneca.

A boneca foi feita pela avó, tem orelha furada, já trocou de cabelo várias vezes e tem um tênis que foi da Carol. Mas o que a torna singular é que ela sai do livro, da *Bolsa Amarela*.

O nome “Lorelai” fazia parte da coleção de nomes de Raquel, a personagem principal e é escolhido para nomear uma amiga imaginária, com quem a

menina se corresponde. No decorrer da história surge, de fato, uma menina chamada Lorelai e que mora na Casa dos Consertos, onde todos faziam, criavam coisas.

A Carol dá corporeidade à Lorelai, lhe dá um apelido, roupas, banhos. A boneca ganha um status especial dentro da família, pois quando a caixa foi apresentada, veio acompanhada de um bilhete da mãe, recomendando extremo cuidado com a boneca, cuja foto decorava o fundo da caixa.

Boneca e livro se tornam inseparáveis, enquanto origem e enquanto afeto. A Bolsa Amarela é um dos primeiros livros a ser lido e amado. Lorelai deixa de ser apenas imaginação e pode ser tocada, carregada e modificada nas brincadeiras de Carol.

Para mim, a sensação de encantamento, efeito de pirlimpimpim, diante da apresentação de Lorelai – Loló, era incomensurável. Quase Emília de Lobato, parceira de travessuras, companheira da infância de Carol, desde os sete anos. Desde que o livro foi lido em sala de aula, como bem lembram as crianças, pela Mônica, e depois relido por Carol.

Ao comentar a apresentação da boneca com a Mônica e a Lena, que foram professoras da primeira série dessas turmas, descobri que foi confeccionada em sala de aula, uma bolsa amarela. A Lena a guardava ainda no armário da primeira série e a bolsa tinha todos os bolsos descritos no livro.

“A bolsa tinha sete filhos! (Eu sempre achei que bolso de bolsa é filho da bolsa.) E os sete moravam assim:

Em cima, um grandão de cada lado, os dois com zíper; abri-fechei, abri-fechei, abri-fechei, os dois funcionando bem que só vendo. Logo embaixo tinha mais dois bolsos menores, que fechavam com botão. Num dos lados tinha um outro – tão magro e tão comprido que eu fiquei pensando o que é que eu podia guardar ali dentro (um guarda chuva? um martelo? Um cabide em pé?) No outro lado tinha um bolso pequeno, feito de fazenda franzidinha, que esticou todo quando eu botei a mão dentro dele; botei as duas mãos: esticou ainda mais; era um bolso com mania de sanfona, como eu ia dar coisas para ele guardar! E por último tinha um bem pequenininho, que eu logo achei que era o bebê da bolsa.” (Bojunga,1995,28)

Uma bolsa amarela foi costurada, montada em uma sala de aula e uma boneca habitava uma das caixas. Uma bolsa que reproduzia a Bolsa Amarela da Raquel de Bojunga lembrada pela leitora com a boneca Loló. Da efemeridade da leitura do texto, permanecia a boneca, em corpo e registro trazia a memória do lido, assim, como a bolsa guardada no armário da escola, reportava à leitura em roda e ao texto do livro.

O fazer a bolsa havia se integrado à leitura, havia dado uma pista aos leitores de uma forma de “guardar” um fragmento daquilo que se lê. De acordo com Certeau:

“De fato, a atividade leitora apresenta,(...) todos os traços de uma produção silenciosa : flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectação de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. Mas incapaz de fazer um estoque (salvo se escreve ou “registra”) o leitor não se garante contra o gasto do tempo (ele se esquece lendo e esquece o que já leu) a não ser pela compra do objeto (livro, imagem) que é apenas o ersatz (o resíduo ou a promessa) de instantes “perdidos” na leitura. Ele insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação do texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma “invenção” de memória. Faz das palavras as soluções de histórias mudas. O legível se transforma em memorável : Barthes lê Proust no texto de Stendhal; o espectador lê a paisagem da sua infância na reportagem de atualidades.” (Certeau, 2001, 49)

Na apresentação da menina, a boneca foi mostrada antes do livro, ela era o resíduo da leitura antes do objeto livro. Ela remetia ao contexto e ao texto da leitura.

Na sua experiência de leitura, Carol experimentara brincar com o Sansão da Turma da Mônica na leitura dos gibis; experimentou um fazer, um criar um objeto a partir do que foi lido e levou isso a sua vida, dando corpo e identidade à Lorelai, na leitura dos livros.

Na Caixa de Carol, a palavra que se transformou em brinquedo convoca as caixas em que a brincadeira era a leitura.

Então entra em cena a Caixa Azul de Sâmya, em nuvens brancas de desenho de menina que sonha, vem o relato do ler que substitui o brincar.

- *Aí eu decorei ela cheia de nuvens. E aqui que eu desenhei uma menininha que ia ser eu, mas só que ficou muito feia.*
- *Eu tô sonhando dentro da minha caixa que ia ter tudo que ia sonhar...*

Ela não coloca na caixa apenas o registro do que sonha ou que deseja, relata o que é da sua realidade e como usa a leitura como escape para situações de que não gosta : como o brincar com o irmão.

- *Daí eu leio também algumas coisas para o meu irmão. Ele não entende.*
- *Quando você conta história para seu irmão? (Lu)*
- *Ah! Às vezes ele pede pra brincar com ele, daí eu não fico brincando. Eu não gosto de brincar com ele. Aí fico lendo pra ele.*

Ela apresenta o irmão como quem sabe menos, como o “café-com-leite” da brincadeira que é substituída pela leitura, situações que talvez não se distingam para o menino que aceita o jogo manipulado pela irmã. Até que ponto esse ler também não era brincar? Até que ponto ser leitora para alguém que ainda não sabe ler, não lhe dava o lugar hierárquico do mais velho, do que tem mais poder sobre o outro?

Brincar talvez exigisse parceiros com competências, habilidades, desejos em grau/ tamanho equivalente. Ler para o outro que fica em posição de “ganhar” a história, pressupõe uma posição hierárquica. Ela, através do texto e da sua leitura, se punha acima do irmão e o conduzia pela palavra.

Se para Sâmya o ler para o irmão era a “mentirinha do brincar” ou o impor-se a ele, para Gabi, a menina do livro rubro, ler era a brincadeira de fato.

- *Esse livro eu punha todas as bonecas no chão. Eu pegava, pelas figuras e tentava ler pras bonecas.*

Ela recria na apresentação a situação de contar para as bonecas, quando diz que colocava todas no chão, descreve com o braço um círculo, segura o livro no alto com uma das mãos e com a outra, os folheia e aponta algumas figuras. Ela imita as professoras quando apresentam os livros e com o gesto organiza a roda de leitura, segue as regras do ritual da roda do dia-a-dia.

“Mesmo as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e normas compartilhadas por aqueles que pertencem a mesma comunidade de leitores.”(Chartier,1990)

Sua brincadeira e seus gestos remetem aos estudos de Vygotsky sobre o brinquedo:

“É notável que a criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais memória do que situação imaginária nova.”
(Vygotsky, 135, 1994)

Ainda faltava Hugo, menino da Caixa que era cesta, aberta, transbordante em medalhas de esportista. É ele quem relata a brincadeira em família das leituras possíveis de um livro sem texto, um livro só de imagens que comportava múltiplas interpretações e risos diversos do pai, da mãe, da irmã e dele mesmo.

- *Esse aqui é super especial pra mim, porque é... super engraçado .Eu inventava a história.. não tem..*
- *Não tem texto! (Lu)*

- *Você inventa a história através das figuras, eu inventava... aí depois minha mãe inventava um outro tipo, minha irmã inventava, meu pai...super legal.*

A cada releitura, novas versões de histórias e novos jogos lúdicos. Livros sem textos, em que as imagens entrelaçam-se com as histórias inventadas na e pela família. Possibilidades de muitas histórias, pluralidade que se encontra num ponto: as imagens do mesmo livro.

“A leitura é sempre uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos. Longe de uma abordagem fenomenológica que apaga as modalidades concretas da leitura, considerada como um invariante antropológico, é preciso identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores, as tradições de leitura, as maneiras de ler.”

(Chartier,1998.6)

Em fio de brincadeira se apresentava uma outra caixa, com a torre de um rei em brinquedo de encaixar.

Eric : o menino da releitura e a torre do rei.

A Caixa de Memória de Eric, como a Caixa de Ana, se apresenta com a história da busca pela caixa...

Não é de imediato que ele encontra a caixa adequada, busca por vários dias o suporte da sua memória. Tenta a caixa de sapato, que é insuficiente, então na papelaria encontra a caixa verde em chapiscos que seduz o seu olhar. Como único toque pessoal na decoração coloca a lembrança do seu nascimento.

Dentro da caixa ele coloca seus primeiros brinquedos :

- *Esses são meus potes de encaixe, que eu brincava...*

Ele monta a torre encaixando todos os potes coloridos. Retira da caixa o calhambeque, a miniatura de um carrinho de demolição herdado do irmão. Há também a pulseirinha do hospital e o primeiro macacãozinho que mãe lava para a apresentação, pois segundo o menino, ele já cheirava a mofo.

Dos objetos de criança ele se dirige aos livros, assim como faz em seu texto:

“Eu sou Eric, quando nasci, era um bebê tranquilo e risonho, fui crescendo e gostando muito de livros infantis.”

- *Agora vou falar dos livros.*
- ***Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban.*** *Esse daqui foi um... foi um dos que eu mais gostei do Harry Potter .*
- *Você já acabou esse? (Mo)*
- *Eu Já acabei todos.*
- *Esse aqui é do meu irmão. (aponta o marcador de livros, ele está falando do irmão mais velho)*

- Ah! Tá... (Mo)
- **Harry Potter e a Pedra Filosofal.**
- Eric, você leu primeiro que o seu irmão? (Lu)
- Li.
- Quer dizer, já ganhei uma vantagem, porque, como... você tava lendo na classe, eu comecei no capítulo cinco. Onde você tinha parado na roda. (Ele se refere ao ano anterior em que eu lera o texto em sala de aula, em parceria com a outra professora, a Betina)
- Han, Han
- **Harry Potter e a Câmara Secreta.**
- **Tudo Depende de Como Você Vê as Coisas.** (título de outro livro)
- Quando você leu esse? (Mo)
- Esse aqui eu tinha 9 anos. Eu achei bem legal, eu demorei um pouquinho pra ler.

Ele folheia rapidamente o livro indicando que se trata de um grande volume.

- Foi por que alguém da escola falou, Eric? Não? (Mo)
- Não, é que meu irmão teve um trabalho de escola, daí precisava ler esse daqui. Aí, quando ele terminou eu peguei emprestado pra ler.
- Seu irmão tava na Quinta-série o ano passado? Não? (Mo)
- Tava, ele tá na Sexta agora.
- Com a Ana Cecília, não foi, que eles leram?(Mo)
- É, acho que foi.
- (...)
- Meu pé de Laranja Lima, foi o primeiro livro grande que eu li. É Assim... a primeira vez que eu li eu não entendi **muuito**, que eu não lia direito. Só que a Segunda vez eu já tava entendendo.
- E quantos anos você tinha na primeira e na segunda leitura? (Lu)

- Na primeira foi sete anos e na segunda foi... **Eu li três vezes.** Na Segunda foi nove e na terceira foi 11... Não, 10.
- Eric. E como esse livro chegou pra você? Foi presente de alguém?
Alguma criança pergunta quando ele leu e ele diz:
 - Férias.
 - Olha, a Lu fez uma pergunta, Eric. (Mo)
 - Foi Presente **O meu pé de Laranja Lima**? Foi presente de alguém?
 - Não. Minha mãe comprou pra eu e meu irmão lermos. Só que... meu irmão não gostou muito. Aí eu...
 - Você ficou triste com aquele livro? Por que eu chorei muito quando eu li. (Mo)
 - Da primeira vez que eu li, com eu não entendia, não sei. Da Segunda, um pouquinho..
 - (...)
 - Esse aqui, **O Pequeno Príncipe**, eu li. Esse aqui foi o primeiro livro que eu li. Acho que foi a primeira vez que eu li, esse livro aqui. Os outros eu gostava muito de olhar figuras no livro... só pra ver as figuras.
 - Esse aqui é um livro recente, A volta do Pequeno Príncipe.
 - Ah! (Mo e Lu.)
 - É do mesmo autor, Eric, do Pequeno Príncipe? (Mo)
 - Não, esse aqui é o Jean Pierre Davis. Ele dedicou esse livro ao... autor do outro que é Saint Exuperry.
 - Ele morreu, ou não? (Flávia)
 - Ele... Ele morreu, o avião dele caiu. Ele escreveu a história disso.
 - Aqui, **Oito Fábulas Verdadeiras**. São fábulas que contam... tipo... Ele, ele começa na introdução ele conta a história dele. Mas depois ele conta umas histórias, tipo... O Carbono, a Água.

Entre tantos leitores Eric se destaca pelo repertório diferenciado de leitura: *Meu pé de Laranja Lima*, *O Pequeno Príncipe*, *A volta do Pequeno Príncipe*. Associada a esse diferencial de seu repertório de leitura apresentava-se a sua postura de maior autonomia nessas leituras.

A mãe compra os livros, mas não é apresentada como aquela que lê junto. Ele mesmo lê, não entende, relê, desafia o texto e sua compreensão. Ele insiste enquanto o irmão desiste, se apodera daquilo que o outro não gosta, torna seu, o repertório de leitura que o irmão ainda não conquistou.

Toma o posto de rei no alto de sua torre de brinquedo e aponta das alturas a longa distância das páginas que o separam do irmão, em seu marcador de livros.

Também busca estabelecer relações entre os livros: *O Pequeno Príncipe* e *A Volta do Pequeno Príncipe*, ele enxerga a intertextualidade entre o primeiro texto lido e o livro do presente. Ele comenta o conteúdo do texto do presente que comenta a morte do autor do texto lido no passado.

Não apresenta apenas livros de literatura, mas também informativos, as *Oito Fábulas Verdadeiras*, onde busca as informações sobre elementos químicos : o carbono, a água, o ouro.

Revela-se seduzido como parceiro de leitura quando lê o *Harry Potter I*, a partir do ponto em que a professora havia parado a leitura na Roda. Passa a ler junto, tornando-se ouvinte-leitor.

Ele faz questão de se mostrar mais veloz na leitura que o irmão. Afasta de si as marcas da leitura do outro.

Narra as histórias do rei, sem soberba, e se diferencia dos outros numa torre de livros lidos, exposta na estante da lousa, metaforizada na torre de seus potes coloridos.

É ele que, com sua releitura do “*Meu Pé de Laranja Lima*” evoca a primeira definição de um clássico de Ítalo Calvino.

“Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer : “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...” Isso acontece pelo menos com aquelas pessoas que se consideram “grandes leitores”, não vale para a juventude, idade em que o encontro com o mundo e com os clássicos como parte do mundo vale exatamente enquanto primeiro encontro.” (Calvino, 1993,9)

Quando Eric traz em sua caixa “Meu pé de Laranja Lima” ele nos conta sobre o livro da “releitura”, daquele com o qual se encontra pelo menos três vezes. Ele desafia Calvino, pois sua juventude de dez anos não se satisfaz apenas com o primeiro encontro.

“Só que a segunda vez eu já tava entendendo.”

Eric se apresenta como o “grande leitor” não só pelo exercício do reler o mesmo texto, mas de se perceber diferente frente a ele em cada leitura. Ele lê livros de sua geração como a série Harry Potter, mas também lê o livro escolhido pela mãe, Meu pé de Laranja Lima.

A sua caixa de decoração simples precisava, de fato, ser grande para caber suas leituras, releituras, a torre do rei, os livros herdados, as lembranças e os livros que buscou puxados por outros tantos.

Esse perceber-se e assumir-se enquanto leitor traz os autores das caixas que assumem o não.

As Caixas de Valentia : a negação do texto.

Em caixa verde brilhante de laços vermelhos, vêm as memórias de Thamires. O cachorrinho de pelúcia, o diploma do pré, as bonequinhas dos quatro anos de idade e os quinze livros que ela apresenta à turma, expostos, na lousa.

Ela fala baixinho e um a um diz os títulos dos livros que organiza no suporte do giz. Entre eles estavam: *De onde viemos?*; *As fábulas de Esopo*; *O livro das Virtudes para crianças*; *O tesouro dos Contos de Fadas*; *A Flauta Mágica*; *Os Clássicos Disney...*

Porém se cria um certo suspense em relação ao décimo quinto livro, o último a ser tirado da caixa e posto na lousa no lugar mais distante da menina. Era o Rei Arthur que eu e a Mônica escolhemos naquele ano como o livro do terceiro bimestre a ser adotado pela turma. Conhecido de toda a turma ele é imediatamente reconhecido, mas Thamires não o apresenta como o livro lido naquele bimestre ainda em andamento. Aquele era o livro de que não gostava.

- *Esse aqui é o livro que eu não gostei (Rei Arthur). Meu irmão gostou, eu não.*

Na voz quase inaudível, ela repudia o texto que escolhemos e se faz uma leitora de opinião própria, não coagida pelo fato de que esse texto havia sido escolhido pelas professoras. Por oposição, ela apresenta o seu clássico.

Era o livro negado, ou seja, aquele livro diante do qual nos posicionamos com aversão e através desta mostramos quem somos. Isso ocorreu com Tham que coloca na sua caixa o livro de que não gostou, mas que leu por ter sido adotado pelas professoras.

“O “seu” clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele.”(Calvino, 1993,13)

Então surge a caixa de Pedro, cuja decoração dá a pista para o livro que ele apresenta de maneira única.

As faces externas da caixa têm fundo azul estrelado e sobre esse papel Pedro cola personagens dos Flintstones que ele relaciona à memória, pois são família da pré história; cola, em faces opostas, as personagens Mario e Luigi do jogo de videogame, associa a eles os apelidos das professoras Mônica e Luciana explicando que como eles representamos união; em outra face está colada a palavra saudade, que ele explica enquanto o sentimento que tem da sua infância, de quando era menor. No interior da caixa há notas musicais porque ele adora música. As palavras foram coladas em letras miúdas e as imagens têm o grande destaque.

Essa é a pista que ele dá fora da caixa sobre o livro que está dentro dela “*Beleza Negra*”, onde o texto é preterido em relação à imagem. Ele apresenta o livro como um de seus prediletos, e mostra nas imagens a beleza do cavalo, mas afirma que não o leu.

- *Esse livro é muito legal, mas eu não li. A ilustração é bonita.*

Ele diz isso quase de costas para a câmera, como se estivesse transgredindo o pacto de amizade com a professora leitora, coça a cabeça, desvia o olhar, mas assume que a sua leitura só foi a da imagem. Nenhuma palavra amarra o galope do cavalo negro.

Pedro, mesmo hesitando na sua leitura da imagem dá pistas de que sua história e a de seus contemporâneos não têm apenas marcas de textos impressos, mas vem frisada pela “leitura” dos passatempos televisivos e dos jogos de vídeo-game. O imaginário exposto no exterior da caixa é relato do seu tempo, em que a imagem não está presa à palavra lida em texto escrito.

É esse tempo da diversão pela imagem que convoca a caixa de um leitor econômico.

*Fábio, na família leitora, em tempos de pouca luz:
Entre os livros, a presença mais comum e suas moradas.*

A Caixa de Fábio era quase troféu de partida de final de campeonato, mais alta e menos larga que a dos colegas, a caixa prateada ainda tinha os brilhos holográficos das figurinhas da coleção de futebol e basquete, esportes prediletos do menino.

Dentro da caixa havia uma Ferrari vermelha, o brinquedo comprado com 20% de desconto em uma promoção; um bonequinho jogando futebol; um álbum de figurinhas; um ursinho de movimentos articulados e os livros...

- *Os livros são Harry Potter e o Prisioneiro Azbala.... Az kaban o livro que eu gostei.*
- ***Harry Potter e o Cálice de Fogo**, que é o que eu mais gostei, que é o maior.*
- *Você gostou por que ele era maior? (Mo)*
- *É, gostei por que ele era maior e teve mais aventura que o 3*
- *E essa coisa de demora pra ler, Fábio, é bom?*
- *Eu gosto, porque às vezes de manhã, você tem que economizar energia, aí eu ficava lendo.*
- *Então o apagão teve um fruto bom? (Mo)*
- *É.*

A Ferrari em liquidação se liga à leitura do menino que precisa economizar energia.

Em seu relato, Fábio deixa pistas do contexto histórico em que ocorre sua leitura. O país passava por um período de racionamento de energia e todos foram convocados a economizar energia elétrica para evitar “apagões”. A leitura passou a ser

incentivada como passatempo, enquanto alternativa mais econômica em relação à TV, ao vídeo-game e ao computador.

“Aumente o seu consumo de leitura no apagão”, esse era um dos slogans de um marcador de livro da Editora Autêntica.

O menino se mostra enquanto um leitor disciplinado, que aproveita a luz do dia enquanto muitos escolheriam a leitura noturna, mas afirma a delícia da permanência com o livro, pois tomava suas manhãs com ele. O livro maior era companhia por mais tempo.

Porém, não se tratava de um livro qualquer. Novamente era o Harry Potter que sobrevoava a sala em vassoura voadora, jogando quadribol.

Entre todos os livros, a presença mais comum era a série do menino bruxo, cujo primeiro volume só não estava na Caixa porque não cabia.

- *Harry Potter 1, não coube na caixa, e o 3 e o 4.*

Essa era a grande unanimidade entre as caixas.

A maior referência entre os livros apresentados, a referência comum entre os livros prediletos das crianças eram os quatro volumes da série Harry Potter.

Os livros deixavam as 56 das 62 caixas mais pesadas e eram exibidos com alegria e satisfação. A sua presença, sem dúvida, se constituiu no traço mais comum entre as crianças e, enquanto conteúdo, era aquele que aproximava adultos e crianças, pois era o livro emprestado aos familiares e lido por mais de uma pessoa na família: avó, tia, irmão mais velho, pai.

Mais que empréstimo familiar ele promovia a conversa entre seus leitores.

- *Ah! A minha mãe sempre acaba os livros antes do que eu. Mas aí a gente conversa, por exemplo o Harry Potter ela fiquei muito curiosa.. Aí eu enchi o saco dela para ela contar pra mim. (Dani S.)*

- *Ela leu o Harry Potter? (Fábio)*

- *Leu os quatro. Ela e minha avó e meu irmão, só que ... não saiu do segundo(Dani S.)*
- *Minha mãe tá lendo, Fábio. (Mo)*
- *Pra variar meu irmão não saiu do segundo. (Dani S.)*
- *Minha mãe também já leu os quatro. (Lu)*
- *Minha tia também. (PePê)*

Era o livro que se lia inteiro e como coleção, um volume após o outro. Para alguns era o “primeiro livro grande”, para outros o último livro lido, o preferido.

Também era o livro do “presente”, principalmente o quarto volume, a leitura que ainda e estava em andamento, os livros eram apresentados com seus marcadores, eram os livros do “*estou lendo*”.

Era quase como se houvesse uma disputa entre eles, ganhando notoriedade aquele que já vencera todos os volumes lançados da série. Era o livro legal, divertido, de aventuras.

Mas, se para alguns ele representava a superação de um grande volume de leitura, para outros era o conteúdo de aventura o seu grande diferencial e definidor de gosto. Como a quase irritada Carol o resume, olhando desafiadora para a câmera quando eu insisto em que justifique porque foi bom ler o livro.

- *Carol, por que ele tá na caixa?*
- *Porque eu gostei dele.*
- *É? Mas, o que tem nele que faz gostar, Carol?*
- *Ah! História... (diz dando as costas à câmera)*
- *História do que?*
- *A ven tu ra. (olha desafiadora para câmera, como se a palavra fosse síntese suficiente e eliminasse qualquer outra pergunta que lhe parecia óbvia) (Carol)*

Era o livro que se destacou até mesmo com uma edição portuguesa em volume lançado na Europa antes do Brasil.

- *Eu trouxe os Harry Potters, que são os livros que eu mais gosto. Os quatro. O primeiro e o quarto são os de Portugal, que meu pai trouxe pra mim. (Ailen)*

O livro que preenchia o tempo: as manhãs de economia de energia e que tinha o status do “livro grande”.

Enquanto leitores, as crianças revelavam, testemunhavam o fenômeno Harry Potter e aderiram ao seu consumo, comprando-o, lendo-o e adquirindo os objetos que acompanhavam a onda consumista: camisetas, estojos, mochilas, brinquedos.

Era o livro lido na escola.

Nesse acesso à série, também houve a participação das professoras da 3ª série, eu e a Betina, que escolhemos ler o livro para eles, nos alternando dia-a-dia para conseguir terminá-lo, até o final do ano (2000), afinal, havíamos começado sua leitura em outubro, isso foi lembrado pelas crianças:

“ Na terceira série a Luciana leu Harry Potter, pra gente. (Fábio)

“ como... você tava lendo na classe, eu comecei no capítulo cinco. Onde você tinha parado na roda.”(Eric)

Polêmico, por ser um fenômeno de mercado e por ter sua qualidade literária intensamente questionada, os livros eram unanimidade nas Caixas de Memória das crianças, confirmando sua liderança no ranking das livrarias.

A coleção dos livros do menino bruxo recheava as caixas enquanto um clássico daquele grupo de leitores, sendo visualizados e narrados enquanto repertório comum.

“Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.”
(Calvino, 1993,10-11)

Contudo, havia um outro aspecto de todas as colocações sobre o que seria um clássico para Calvino e que se desvendava a cada apresentação, a cada abertura de caixa e a cada narração das crianças : era o livro talismã.

“Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs.”(Calvino, 1993,13)

Para mostrar o livro talismã, Calvino relembra um historiador de arte que, entre suas muitas leituras percebia uma identificação fortíssima com o Sr. Pickwick de Dickens, ao qual chegava a comparar passagens de sua vida.

Novamente então surgia a série do Harry Potter como talismã para as crianças, que se fantasiavam como o menino mágico na festa do Halloween da escola, que comparavam seus colegas com outras personagens do livro:

“A Ana parece a Hermione querendo responder as coisas.” (Bruno)

Ou ainda, aqueles que, a partir das sugestões de magia dessa série, buscavam outros livros sobre bruxos: Manual de Feitiçaria e Artemis Fawl. (Mayumi).

Esse “talismã” para as crianças ainda se associava a outra consideração de Calvino.

“Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe.” (Calvino,1993,12)

Toda a série dos livros Harry Potter se encontrava no auge das vendas, encabeçando a lista dos best sellers nas pesquisas sobre os livros mais vendidos.

Contudo, acompanhando o sucesso nas vendas os livros também se encontravam como disparadores da polêmica quanto a sua qualidade literária e quanto ao seu papel enquanto livro a ser consumido.

Negá-lo enquanto fenômeno de consumismo seria ingenuidade, mesmo em caixas de supermercado era possível encontrar o livro para comprar.

Em sua defesa, estavam os argumentos da conquista das crianças para a leitura, o que já era uma expectativa na época de seu lançamento no país:

“Nesta semana, com o lançamento de Harry Potter e a Pedra Filosofal (tradução de Lia Wyler; Rocco; 263;22 reais), o jovem mago chega finalmente no Brasil. Todo mundo está de olho para saber se ele repete sua principal mágica: tirar crianças da frente da televisão e mergulhá-las na leitura de um saboroso romance.”
(Revista Veja, 12 de abril de 2000).

Ainda se revelava como um marco histórico :

“ (...) O sucesso é estrondoso. No mundo todo, a série vendeu 30 milhões de exemplares. Para se ter uma idéia, tal número supera em muito a produção anual de livros juvenis no Brasil, que tem ficado em torno do 20 milhões, segundo a Câmara Brasileira do Livro. Nos Estados Unidos, onde a febre alcançou suas maiores proporções, Harry Potter provocou uma revolução no mercado. Os três livros do mago foram parar no topo da prestigiosa lista de best-sellers do jornal The New York Times. Arrastaram consigo outras obras de ficção infantil. É a primeira vez na história que romances para crianças ocupam tanto espaço entre os mais vendidos (...) O mais curioso é que os adultos também aderiram ao fenômeno. Segundo a imprensa americana, uma antiga tradição foi reativada: famílias inteiras se reúnem para ler histórias em voz alta.” (Revista Veja, 12 de abril de 2000)

Por outro lado havia a análise de aproximação do universo do livro com o contexto de pré-adolescência de seus principais leitores, na faixa etária dos nove aos doze anos. Um contexto onde se iniciam questionamentos das relações familiares, onde os amigos têm acentuada importância sendo ao mesmo tempo repleto de sonhos, fantasias e aventuras; características que permeiam todo o livro.

Porém, a série também despertava a ira de críticos literários, como no trecho de entrevista do crítico literário Harold Bloom à revista Veja (31 de janeiro de 2001) :

“Veja- Livros como os da série Harry Potter não são uma boa porta de entrada, um meio de despertar nas crianças o interesse pela literatura?

Bloom – Você realmente acha que as crianças vão ler coisas melhores depois de ler Harry Potter? Eu acho que não. E um dos piores escritores da América, Stephen King (ele é terrível, não consigo ler nem dois parágrafos do que escreve) confirmou minhas suspeitas numa resenha que escreveu para o jornal The New York Times. Segundo ele, as crianças aos 12 anos estão lendo Potter, aos 16 estarão prontas para ler os seus livros. Preciso dizer mais? Os Estados Unidos são um país em que a televisão, o cinema, os videogames, os computadores e Stephen King destruíram a leitura.

Veja – Por que não ler os livros de J. K. Rowling, a autora de Harry Potter?

Bloom- Li apenas uma das obras dessa autora. A linguagem é um horror. Ninguém, por exemplo, “caminha” no livro. Os personagens “vão esticar as pernas”, o que é obviamente um clichê. E o livro inteiro é assim, escrito com frases desgatadas, de segunda mão. Escrevi uma resenha para o Wall Street Journal falando mal de Harry Potter. A polêmica foi imediata. Foram enviadas mais de 400 cartas me xingando de todos os nomes. A defesa de livros ruins como esses, que vem de todos os lados – dos pais, das crianças, da mídia -, é muito inquietante e nem um pouco saudável.

Em relação às crianças que relatavam suas histórias, os livros de fato as tinham tomado da TV e do vídeo-game, sem, os eliminar enquanto diversão mas tendo um bom tempo de reserva à leitura.

A adesão dos adultos aos livros foi confirmada pelas crianças, porém não da maneira americana, mas no movimento de empréstimo aos familiares, o livro circulava entre as crianças, pais, tias, primos e irmãos, se tornando um repertório comum, conforme disseram Drica, Dani e Carol V:

“ O l eu emprestei pra minha tia”. (Carol V.)

“O um não tá aqui porque eu emprestei pro meu pai”. (Drica)

Criticados ou não, os livros do Harry Potter estavam nas caixas como parte importante de suas histórias. Era absolutamente imprevisível saber se dali a quatro anos eles seriam ainda assim considerados ou, então se a sua leitura levaria as crianças para um ou outro autor. Naquele momento esses livros eram os “clássicos” das crianças, deixando a sua autora, como marca da leitura de uma geração, em um tempo em que o mercado editorial apostava no “descartável”: ler muitos e sempre novos/outros livros.

Os discursos de regozijo e repúdio estavam em torno dos Harry Potter, mas seu lugar nas Caixas e na memória das crianças já se efetivara fosse com a palavra “emprestado”, que mesmo à distância os fazia presentes; fosse na sua presença física efetiva que tornava as caixas pesadas de páginas escritas e lidas, porém leves em aventuras de magia, aéreas como a vassoura do menino bruxo.

Instalava-se a tensão entre o que deveria ser lido ou não; entre o valor do mercado e o valor literário; entre o desejo da posse do livro e o desejo da leitura do livro.

Ele era sim mercadológico e todos os lançamentos dos volumes da série intensificavam essa característica. Criavam a cobiça pelo objeto lançado e, ao mesmo tempo o disponibilizam em qualquer lugar em que se vendesse algo: farmácias, supermercados, como já foi citado.

Mas a literatura hoje é produzida industrialmente e precisa do mercado para se manter e se divulgar.

“A literatura hoje não é mais artesanal nem é produzida por umas poucas indústrias ou escrita por uns poucos escritores que têm o monopólio do mercado e da opinião. Hoje a literatura é produzida por uma indústria tão sofisticada quanto a indústria de alimentos, que oferece molho de tomate para todos os gostos, com coentro ou sem cebolinha, com pedaços grandes de tomate ou como creme homogeneizado.

Macarronada per *tutti!* (Lajolo,2001,9)

Assim, vinha a pergunta sobre o que os livros de Howling mobilizavam nos leitores além do consumismo.

“A ven tu ra”, “magia”, na fala das crianças.

Então eu me lembrava das colocações de Calvino sobre a Odisséia.

“Antes da Odisséia (incluindo-se a Ilíada), Ulisses sempre fora um herói épico, e os heróis épicos, como Aquiles e Heitor na Ilíada, não têm aventuras fabulares daquele tipo, na base de monstros e encantos. Mas o autor da Odisséia deve manter Ulisses longe de casa por dez anos, desaparecido, inalcançável para os familiares e para os ex-companheiros de armas. Para conseguir isso, deve fazê-lo sair do mundo conhecido, entrar em outra geografia, num mundo extra-humano, num além (não por acaso suas viagens culminam na visita aos infernos). Para tal extrapolação dos territórios da épica, o autor da Odisséia recorre a tradições (estas, sim, mais arcaicas) como as peripécias de Jasão e os argonautas.

Portanto, constitui a *novidade* da Odisséia ter colocado um herói épico como Ulisses às voltas “com bruxas e gigantes, com monstros e devoradores de homens”, isto é, em situações de um tipo de saga mais arcaico, cujas raízes devem ser buscadas “no mundo da antiga fábula e até de primitivas concepções mágicas e xamanísticas”. (Calvino, 2000,23)

Harry era o menino de dez anos que as crianças conheceram quando tinham essa idade. Ele vai crescendo na condição de órfão e tem sua vida mudada quando é levado a Hogwarts, uma escola além das escolas humanas. Então surgem os mágicos, os livros de magia, os bruxos, os monstros, a pedra filosofal dos alquimistas.

De forma diferente, a narrativa das aventuras de Potter tem elementos de outras fábulas, dando pistas de intertextualidade. Além disso, é o menino que busca a sua própria história e a imagem dos pais, é o menino que vence o mal em enfrentamentos mortais. Mas também é o menino que cresce, que pratica esporte e que se apaixona.

Nas Caixas, ele era a posse para a qual o mercado apelava, mas não só. Ele era mobilizador de imaginário; em fragmentos, reavivador de antigas fábulas; ponto de partida, talvez para a leitura de outras histórias de magia.

Não era Homero, mas era um texto do tempo daquelas crianças.

Era diferente.

“Mas diferente não quer dizer pior.

Só quer dizer diferente.” (Lajolo, 2001,10)

Então, é preciso voltar à Caixa de Prata para descobrir onde moravam os volumes queridos.

As moradas dos livros ...

Em transporte apenas estavam os livros nas Caixas, embora os abrigassem em coloridos papéis e decorações múltiplas, não eram a sua morada.

Onde moravam os livros? De onde haviam sido tirados para viajar até a escola? Como essa era uma curiosidade particular, sempre havia a pergunta sobre o lugar onde os livros eram guardados, ao final das apresentações.

Em sua grande maioria, nas escrivaninhas, nos armários, no baú que não se fecha, no criado-mudo sempre localizados no quarto das crianças. Lugar da individualidade, da brincadeira e do sonho. Mas esses eram os lares dos livros prediletos e não dos livros de menor valor afetivo ou de pesquisa, exilados nas estantes do uso comum de toda a casa ou no sótão.

Os prediletos, os da leitura do presente, ficam sempre próximos, prontos para serem lidos, à espera, sob os olhos...

A estante de Fábio, próxima do computador, dentro do seu quarto, se entrelaça às estantes e escrivaninhas dos quartos das outras crianças

A Flávia, Favaia em apelido de infância, que escreve memórias em sua caixa com correntinhas de crochê, tenta traduzir em palavras e gestos o sótão dos muitos livros, inclina as duas mãos indicando o teto do alto da casa. Mas ressalva que os livros prediletos ficam no seu quarto. Também procura palavras para descrever a estante próxima da sua cama, como se desejasse que a platéia visse o móvel dos livros preferidos, tenta esquadrihar com as mãos as repartições da estante.

- *Flávia, você precisou buscar as coisas no sótão? (Lu)*
 - *É assim. É a minha casa... o telhado é assim (faz o gesto), não é uma parede reta, é conforme o telhado... Aí meu pai fez um negócio assim... Então como eu tenho muito livro, muito livro. Aí num armário eu coloco tudo lá. Só que assim, os preferidos eu deixo lá embaixo no... Sabe, aquilo assim, (faz gestos) perto da cama?*
 - *Uma estante? Como se fosse uma estante? (Mo)*
- Ela concorda e continua a apresentar a caixa.*

Gabi, do livro rubro, exila na sala os livros de pesquisa que são os livros da coletividade, aqueles de uso comum das pessoas que habitam a casa, “pra todo mundo usar”. Com a ênfase pronominal em primeira pessoa ela distingue a posse dos seus livros e o lugar dela dentro da casa, lugar da sua individualidade.

- *É, depende porque meus livros de leitura... Essas coisas ficam num armário branco que fica no meu quarto. Mas assim, meus livros de pesquisa ficam guardados na sala de TV, num armário que é pra todo mundo usar.*

João, o Caçador de Lobos, enumera suas prateleiras para garantir o entendimento de que a estante nova abriga todos os seus livros, incluindo o livro religioso: a Bíblia. As prateleiras são lugar também da quantidade dos livros. Lugar de uma coleção.

- *Quem já foi na minha casa, o Pedro C. assim. Na minha casa nova tem uma estante no meu quarto, acho que com 20 prateleiras ou menos onde eu guardo, assim... todos os meus livros tão lá, a Bíblia, tudo.*

Ailen, no criado-mudo, localiza os livros ainda em processo de leitura, no criado-mudo e os já lidos mais afastados no quarto ou no escritório. O convívio com a leitura precisa da proximidade.

- *Os prediletos que eu ainda estou lendo ficam no criado mudo e o resto eu guardo no escritório ou no meu quarto.*

Bruno, deixa o livro que está lendo na escrivaninha no canto do quarto e descreve a caixa transparente dos livros prediletos, de doçura de chocolate guardada em local quase esconderijo, no buraco fundo do armário.

- *Você disse que são seus livros prediletos. Onde eles ficam guardados? Os Harry Potter...*
- *O que eu to lendo eu deixo na escrivaninha pra ler.*
- *E essa escrivaninha fica onde?*
- *No canto do meu quarto.*
- *Aí os outros eu tenho uma caixa... uma caixinha transparente, que era de chocolate. Aí eu ponho eles dentro.*
- *E ela fica onde?*
- *Dentro do meu armário*
- *É que eu tenho... no meu armário tem, tipo, um monte de buraco fundo. Tem um que é só de livro. Eu guardo lá.*

E a Caixa de Prata ainda trazia outra pista, pois quando Fábio localiza seus livros em sua estante, nos apresenta os pais leitores cujos livros estão em seus criados-mudos.

- *Mas os seus livros estão junto com os livros da casa? (Lu)*
- *Não. É que eu tenho bastantes livros e a minha mãe e o meu pai mais ainda. Eles colocam nas escrivaninhas deles quer dizer, criados-mudos.(Fábio)*

Mais do que fazer imaginar a pilha de livros esperando a leitura, ou os livros engavetados, Fábio, ao responder, apresenta aqueles com quem compartilha sua leitura : os pais, os avós e as professoras e os lugares onde essas pessoas lêem.

“Quando eu era pequeno eu gostava quando eles liam pra mim, aí eu pedia pra eles lerem, aí ou eles contavam uma história ou liam de algum livro.”

É assim que o menino da Caixa de Prata chama todos os narradores e partícipes de leitura dos seus colegas de turma.



Narradores e partícipes de leitura

“Todo contato humano se dá por meio de uma leitura, em seu sentido mais amplo: lê-se as histórias que possuem aquela criança, as histórias que ela deseja possuir, as histórias do professor que tocam as da criança, e , se esse momento for tratado com cuidado e carinho, nascerá toda uma nova família de histórias, uma rede delicada cuja beleza poderá gerar fios que se entrelaçam infinitamente.”

Heloísa Prieto

Na aproximação das histórias de leitura das crianças, era recorrente a presença dos narradores de histórias, dos sujeitos com os quais partilharam textos até chegarem à leitura autônoma.

Entre estes narradores destacam-se principalmente a presença de pessoas do convívio familiar e escolar. Mas tanto em um grupo quanto em outro é marcante a presença feminina. Na memória dada a ver pelas crianças são as mães, avós, tias, irmãs e a empregada que estão presentes, principalmente no período da infância em que a falta da alfabetização limita o acesso ao texto escrito, o tempo do ser pequenininho.

- *O lobo e os setes carneirinhos que... minha mãe... ficava contando pra mim até os nove anos, desde pequenininho. (Hugo)*

Nesse tempo, surge a voz da mulher que encaminha o medo, tendo em uma das mãos o monstro e na outra o riso colorido dos gibis. Como nos contava Caio, a mãe lia o Médico e o Monstro e ele tinha medo, mas também lia os gibis da Turma do Mônica.

Surge a tia que presenteia com livros e cacheia o cabelo das meninas...

- *Aí esse aqui eu ganhei quando eu era pequena, eu ganhei da minha tia Mônica. Ela adora contar histórias pra gente e também adora mexer no cabelo das meninas ... (Livro das Histórias Disney) (Dani S.)*

Vem a mãe que conta a Cigarra e a Formiga, A Bela Adormecida, A Lebre e a Tartaruga e João e Maria. A narradora das fábulas e contos de fadas. O seu narrar se torna coro, junto à mãe de Gabi, em melodiosa cadência de história quase canção de ninar, o som que encaminha ao sono.

- *Minha mãe lia pra mim, pra eu dormir.(Gabi)*

É possível ver as mulheres e as crianças que, juntas, vão desvendando os livros a quatro mãos, em transição para o tempo em que se consegue ler só.

- *No começo, eu lia junto com minha mãe, depois eu comecei a ler sozinho.(João, caçador de lobos)*
- *Esse aqui foi o primeiro que comecei a ler e minha mãe já lia, quando eu não sabia. (Dani)*

Quase se vislumbra a cena das súplicas pelas histórias e a aceitação das mulheres que se dispunham a ler para os meninos, à noite, uma vez por dia, de manhã, dependia do horário do pedido. Era a insistência na proximidade da mãe e do livro. A letra aproximava a mater? Ou a mater dava a vida à letra? No pedido do menino a leitura se maternalizava.

- *Esse aqui, eu lia bastante , só que minha mãe começou a ler, ela lia uma vez por dia pra mim, porque todo dia eu pedia pra ler.(Giu)*

Então vinham as vozes das mulheres de mais vivência, mais distantes das crianças no tempo de suas idades e tão próximas pela palavra lida.

- *Eu li uma vez com a minha avó e depois comecei a ler de novo.(Bruno)*
- *Outros livros que eu gosto, que eu gostava quando era criança... Que eu pedia sempre pra minha avó ler... Foi da minha irmã depois passou pra mim. É a boa-ação de Beto...(Giov)*

Tal presença feminina remete aos estudos de Marina Warner (1999) em que se aponta em relação à transmissão dos contos de fadas o caráter feminino do narrador.

Em sua obra ela cita Calvino enquanto um dos autores que, ao pesquisar as antologias folclóricas do século XIX para escrever o livro *Fábulas Italianas*, percebe a presença de fontes femininas.

“(...) Agatuzza Messia, a ama do erudito e colecionador de fábulas siciliano Giuseppe Pitré, tornou-se costureira e depois confeccionadora de acolchados num bairro de Palermo: “Mãe, avó e bisavó, quando menina ela ouvira histórias de sua avó, que as ouvira de sua mãe, sendo que esta, por sua vez ouvira histórias incontáveis de seu avô. Tinha uma boa memória, portanto nunca as esqueceu.” (Warner, 42-43, 1999)

A autora ainda aponta o escritor tcheco Capek nas suas lembranças sobre a narração feminina dos contos de fadas.

“Capek recorda-se de sua mãe e sua avó contarem-lhe histórias-eram ambas filhas de moleiros, como personagens de um conto de fadas. A *tradio* literalmente é passada para a frente, como a palavra sugere, de uma geração a outra e o modelo predominante mostra mulheres mais velhas e de classe inferior transmitindo o material para os mais jovens, entre os quais na maioria das vezes encontram-se meninos de posição social e expectativas mais elevadas, como futuros etnógrafos e escritores de contos.

Portanto, embora os escritores e colecionadores do sexo masculino tenham dominado a produção e a disseminação de contos maravilhosos populares, estes freqüentemente eram transmitidos por mulheres no ambiente íntimo ou doméstico. Essas fiandeiras de contos muitas vezes apresentam-se como Sherazades (...)” (Warner, 43, 1999)

Entre as 62 apresentações de Caixas de Memória apenas 4 apresentam os pais como partícipes de leitura.

Mais que encanto do resquício dos aedos gregos ou dos bardos celtas, entreviam-se os homens singulares na partilha da palavra com seus filhos, no engatinhar

dos primeiros livros, que, como os primeiros passos precisavam da mão do outro. Do outro que aponta, que indica, que ajuda a construir o sentido.

- *Fábio, quem te deu esse livro? (Lu)*
- *Meu pai, quando eu era pequeno. Foi meu primeiro livro.*
- *E ele lia pra você ou não.? (Lu)*
- *Não, no começo ele não lia. Ele apontava bem as figuras e eu prestava atenção nas coisas. Depois, alguns anos depois, ele leu pra mim. Aí depois eu li. (Fábio)*

Eram os homens da modernidade, da alternância em parceria com as mães que também liam e contavam.

- *E alguém lia pra você, Flávia? LU*
- *A minha mãe. A minha mãe e meu pai.*
- *(...) Era assim: uma vez minha mãe lia um livrinho, depois meu pai. Uma vez minha mãe uma vez meu pai.(Flávia, Favaia)*

Embora eles tenham aparecido, eram elas que surgiam com mais ênfase no coro dos relatos das crianças das Caixas.

São as mães, as avós e as tias que dominam também no ambiente doméstico a narração de histórias para crianças pequenas. Essas histórias, porém, não são apenas contos de fadas, mas se ampliam para os gibis, para as histórias de terror (O Médico e o Monstro).

Se nos relatos do final do século XVII amas e criadas eram indicadas como as contadoras de histórias orais, no início do século XXI, pelo relato das crianças, são as mulheres de laços familiares mais próximos que apresentam os livros e as histórias. A empregada ainda aparece, mas apenas em um relato.

- *Eu esqueci de mostrar esse livro... esse livro ele são duas histórias e tem uma fitinha ele tem duas histórias Eu ficava ouvindo a empregada , ela ia mudando as folhas eu e minha irmã.*
- *Quem lia pra você, Hugo?*
- *Com a minha empregada e a minha irmã. (Hugo)*

Um outro aspecto evidente nos relatos das crianças é a marca da afetividade que caracteriza os livros “de quando eu era pequeno”, geralmente o livro vem acompanhado por sorrisos e postos próximos do corpo. Eles não são apresentados oralmente pelo seu título ou conteúdo da história, mas acompanhados pela citação de quem os leu. A presença do livro evocava a presença do narrador e assim, ele não era apenas livro, mas documento de relações de afeto. Torna-se objeto querido pela lembrança que traz consigo.

Afeto que se encontra com as lembranças de Ana Maria Machado:

“...As histórias que a mãe e o pai contavam, pondo a gente no cola, sentando do lado na rede ou na beirada da cama. Quem contava aquelas coisas tão maravilhosas, daquela maneira tão carinhosa, só podia gostar da gente... E as histórias ensinavam tanto... Traziam a certeza da esperança, garantiam a vitória do mais fraco, aplacavam as angústias difusas, davam forma às bruxas fora da gente... Pelo que a mãe contava, a menina ficava sabendo que Chapeuzinho Vermelho pode ser comida pelos lobos dos bosques da vida e não há vovó que proteja, mas no fim ela ganha. João e Maria podem ser abandonados no fundo do mato, se enganar com a promessa dos mais velhos, ser obrigados à força a comer o que não querem, mas um dia põem a bruxa no fogo e quando ela grita:

-Água , meus netinhos...

Eles podem ser malcriadíssimos e gritar:

-Azeite, minha vizinha...

As histórias mostravam que Branca de Neve ficava mais bonita que a madrasta e, por mais que tivesse que lavar as escadarias do palácio, cozinhar e arrumar a casa para sete anões, enfim, provar o tempo todo que sabia fazer limonada e não era imprestável, no fim ia acabar se salvando. Houve alguém mais porca e explorada do que a Gata Borralheira ou Pele de Asno? E que dizer de A Bela e a Fera, onde mesmo um bicho tão horroroso podia ser amado de verdade? Havia esperança...

Depois que a menina cresceu, olhou para trás e viu que as histórias foram bonitas, verdadeiras e boas, conseguiram mostrar o carinho como os gestos e as palavras tão reprimidos daquela geração não tinham conseguido. Não curaram a dor, não desmancharam as cicatrizes, seria pedir muito. Mas ajudaram, com suas palavras, a fechar as feridas de outras palavras.”

Nessa relação de partilha com o outro, o livro ganha novo significado, que ultrapassa o texto e seu suporte. Essa importância do outro remete à Vygotsky em suas considerações sobre a importância das interações sociais no processo de aquisição dos saberes da vida.

No processo de apropriação das práticas culturais, há a evolução de formas elementares de pensamento para formas mais abstratas que, ao se internalizarem, auxiliam o sujeito no seu contínuo processo de conhecimento e no controle da realidade. Esse processo não se dá solitariamente, é na interação com o outro que se dá a internalização de conhecimentos e de maneiras de agir.

“Partindo desse pressuposto, acredita-se que conhecer envolve a mediação feita pelo outro e que, através dessa mediação, os objetos culturalmente configurados ganham significado e sentido (Góes,1995). Pode-se então supor que as experiências vivenciadas com outras pessoas marcarão e conferirão aos objetos de conhecimento um sentido afetivo, determinando, assim, a qualidade do objeto apropriado pelo sujeito. Tais experiências acumuladas constituirão a história de vida de cada um e influenciarão a construção do significado desse objeto.” (Tassoni, 2001,225-226)

As crianças narram os momentos em que, junto com um adulto vão aos poucos desvendando os livros, com os apontamentos das imagens, com a leitura do texto que ainda não sabem ler e que depois conseguem acessar sozinhos. A leitura solitária foi precedida pela leitura partilhada.

A mediação da leitura antes do sono, no momento do aconchegar-se para dormir, ou na casa das avós e das tias dá aos livros o poder de juntar os outros, de tramar laços de afeto na conquista do livro pedido pelas crianças.

A lembrança dos que compartilharam esse poder aparece com gestos e expressões de doçura, nos risos; sendo até mesmo xingados os que se negaram a essa relação.

- *Esse livro aqui, Meu gatinho, ele ficava na casa da minha avó (abre o livro que abre inteiro) ele abre assim. Ele ficava na casa da minha avó aí sempre quando eu ia lá eu tentava ler. Eu quase nunca lia ele, só que às vezes eu pedia pra minha avó ler, mas ela não lia, muito chata.(Gabi)*

Porém, eram as narradoras do ambiente escolar, a apresentação delas pelas lembranças das crianças que seduziam o meu olhar e o meu registro.

As professoras aparecem como referência no período escolar e entre lembranças e esquecimentos surgem seus nomes, os livros que leram na Roda, os pedidos feitos a elas para a leitura; a apresentação dos livros que as crianças começam a ler sozinhas

Na verdade, a busca por essa presença provinha da minha aflição ao me deparar constantemente com as análises ou constatações pejorativas em relação à leitura na escola. Sendo esta apresentada como quase um não-lugar da leitura, ou então sendo apenas relacionada à decodificação da escrita ou aos deveres escolares. Discurso que tantas vezes se tece na escola, enquanto incapacidade ou frustração.

... “Para deslocar-nos do século XIX para o presente, é claro que os atores do campo do discurso atual são, em primeiro lugar os pedagogos e todo o mundo da escola e da educação, que por sua vez lamentam um retrocesso das capacidades ou das práticas de leitura e tentam levar a cabo campanhas de alfabetização, não exclusivamente com analfabetos, mas também com alfabetizados, para assim reforçar as práticas de leitura de pessoas que sabem ler, mas que não lêem.” (Chartier, 2001,26)

Outra colocação é a que aborda o entrecruzamento da história do livro e da educação.

“ ...uma história da leitura que necessariamente é uma história, como seguido dissemos, das capacidades de leitura (primeira condição de acesso aos textos) ; é outro entrecruzamento entre história do livro e a história da educação do ponto de vista da história da alfabetização, da transmissão da capacidade de ler e escrever.”

De fato, pelo relato das crianças havia um entrecruzamento de suas histórias de leitura e a escola no que se referia à alfabetização. Havia em seus relatos a proximidade entre a citação da leitura das professoras e do “primeiro livro que eu li” ou do “livro que eu li sozinho”, coincidindo a localização destas leituras nas primeiras séries de escolarização.

Das leituras do pré, baratinhas e ratinhas perambulavam pela sala, surge a voz da Marissol, lendo a História da Dona Baratinha, ressaltada pelo Giu como aquela que todo mundo conhecia porque lida no momento coletivo da Roda. Na lembrança de Chiara, o livro pré-escolar é a Ratinha do Campo e a Ratinha da Cidade que ela começa a ler.

Na primeira série, as vozes lembradas são da Lena e da Mônica lendo A Bolsa Amarela e o Sobradinho dos Pardais. Entre os primeiros livros lidos e amados, a fala das professoras que garantem o acesso ao texto. Como nos conta Carol, foi na primeira série que ela encontrou um dos primeiros livros de que ela mais gostou e no coro das outras vozes a confirmação da turma : *A Mônica leu.*

Na terceira e quarta-série o nome das professoras continua a aparecer, porém junto com o “eu”, a primeira pessoa, o indício da leitura do menino que em repertório e proficiência, se torna parceiro das mulheres leitoras.

- Na terceira série a Luciana leu Harry Potter, pra gente. Eu li um livro do arquivo Z, cara eu tenho um duplo. Aí na Quarta-série: O Sítio no Descobrimento, que a Luciana leu na roda, que ela tá lendo O menino no

espelho e aquela que a Mônica leu: Minhas férias, dois pontos, parágrafo.que eu gostei muito.(Fábio)

É possível perceber que nas referências às séries iniciais a leitura da professora antecede a leitura autônoma. Já na terceira e quarta séries é apresentada enquanto conquista, pois se tornam mais comuns as situações em que algumas crianças já leram livros escolhidos pelas professoras.

Se no início elas permitem o acesso ao texto que não se consegue ler, no final do Fundamental I, elas são as parceiras de leitura, cujo repertório se compartilha.

No início da escola, os livros que se conquistam pela voz da professora: A Bolsa Amarela, A ratinha do campo e a ratinha da cidade, o Sobradinho dos Pardais.

Na Quarta-série, os livros são ouvidos, aproveita-se o modo de ler do outro, mesmo já se tendo conquistada a autonomia de leitura.

- *O Sítio no Descobrimento, que eu li antes da Lu ler.(Hugo)*
- *Eu também já li O menino no espelho. (Era o livro que eu lia naquele período na roda) (Caio)*

A alfabetização é um grande marco, quase um rito de passagem representado pelas crianças com o “primeiro livro grande que eu li”.

Novamente aparece a leitura como conhecimento mediado pelo outro. As professoras lêem os livros, lêem para as crianças e com elas. Como conquista eles se exibem com suas leituras individuais e na quarta-série se revêem como os leitores que antes liam os livros com poucos textos.

Fábio rememora a leitura da série de histórias do Castelo Rá Tim Bum e suas personagens : Morgana, Etevaldo, Nino, que um dia ele gostou, mas cujo gosto não permanece porque, hoje , *o livro era muito fácil, era* muito pequeno e no gesto o menino minimiza os livros, outrora gostados. Afasta no tempo verbal esses livros daqueles que

hoje ele lê. Ele só usa no presente o verbo que, acompanhado do gesto, pouco qualifica o livro devido à pequena quantidade de palavras.

- *Ah, eu não gosto porque o livro **era** muito fácil, **era** muito pequeno, cada página tem um tanto assim de palavra.(Fábio)*

O seu gesto se liga à comparação de Gabi sobre os livros da primeira série e o livro que exige maior habilidade de leitura.

Ela cita, no tempo da primeira série, a Coleção Gato e o Rato em vários volumes: *Pote de Melado, A boca do sapo, Dia e Noite, Chuva*. Uma das crianças reconhece os livros como aqueles que também podem ser encontrados na biblioteca, mas outra assinala no aspecto do livro a intensidade de seu uso:

- *Tá caindo aos pedaços.*
- *Eu usava esses livros aqui **pra** ler, dessa coleção.*

Esse *usava* quase fazia do livro trapo puído de tanto vestir, instrumento utilizado para aprender uma habilidade que exigia esforço, repetição, manuseio. No *pra*, sintético da oralidade, havia a indicação da finalidade do uso : ler. O livro era o meio para se chegar ao destino da leitura.

- *Isso, foi na primeira... quando aprendi... tava aprendendo a ler, minha tia começou a comprar um por mês pra mim, só que aí eu já tava craque de ler... tipo esses livros mais assim (aponta Loirinha e os três ursos) aí...(Gabi)*

Quando ela compara os livros da Coleção Gato e o Rato e a Loirinha e os três ursos, o que os diferencia, com a palavra “tipo” é a quantidade e a dificuldade do texto e a sua própria característica como já proficiente na leitura: “já tava craque de ler”.

Ela já havia conquistado mais desenvoltura com os textos longos, quando se sente vitoriosa, “craque” é que o livro deixa de ser *usado pra* e passa a ser *lido*. A leitura que permite as reticências: aí... Fruição, imaginação em vôo.

É possível vê-los se expondo como leitores que são diferentes do que foram “quando pequenos”: nos interesses pelas histórias, no volume dos livros, no gesto solitário de ler, nas preferências. Símbolo maior era o Harry Potter e o Cálice de Fogo, com suas 583 páginas.

Contudo, durante as séries iniciais, nessa escola, essa leitura pelo outro e com o outro não deixa de existir, à medida que as crianças já eram capazes de ler sozinhas. É possível perceber em suas falas o movimento da independência, mas não o abandono à leitura solitária.

As professoras continuam lendo, mesmo depois que os livros grandes são conquistados.

Negar que a história de leitura das crianças fosse frisada pela marca da alfabetização seria impossível, afinal esse conhecimento é prioridade escolar: capacidade de ler. Mas eu desejava não apenas encontrar nos relatos das crianças a proficiência da capacidade de ler, mas a relevância da partilha da leitura em sala de aula que impregnava suas experiências naquele momento memoradas.

Eu buscava a possibilidade de encontrar “a beleza” dessa partilha do texto dentro da escola. Isso porque em momentos raros de estudo eu conseguia encontrar relatos que a aproximassem dos mistérios desencadeados pela leitura.

Ao pensar na captura desses mistérios, ou na reação a eles, vinham Chartier e Saborit (2001)

“(…) Em um prólogo ao Macbeth de Shakespeare, Borges cita o poeta norte-americano Walt Whitman : há um mistério – como no terceiro caso- da obra da beleza absoluta, mas devemos nos aproximar o mais que possamos aos fatos que tornaram possível esse mistério. É iniludível a consciência do que discutimos: há um mistério irreduzível que remete a obra à subjetividade de cada um, mas há fatos que possibilitaram a construção desta obra, o que quer dizer sua localização em um lugar, em um tempo, em uma sociedade, com técnicas, formas de difusão e de

apropriação; e o trabalho do crítico, do historiador ou do filólogo consiste em reconstruir todos esses fatos com a certeza de que será uma aproximação fundamental para a obra literária com a condição de não destruir de maneira reducionista seu mistério. Penso ser uma boa lição para este tipo de trabalho, que tenta construir uma leitura histórica das obras literárias, mas sem destruir sua condição mais real : o mistério.

Saborit : O leitor também está preso em seu momento histórico. Ele é um dos atores ou peças mais difíceis de documentar; talvez seja a equação menos simples a reconstrução das leituras históricas, mas nem por isso deixa de ser uma das presenças mais reais. Podemos tentar reconstruir as outras presenças mais reais. Podemos tentar reconstruir as outras presenças – me refiro àquelas que estão dentro da obra ou do texto – convocadas pela vontade ou acaso da combinação, mas só excepcionalmente se conseguirá reconstruir a reação do leitor diante do universo de mistérios que o autor propõe.”(98)

Pelo relato das crianças apenas vislumbres dessas reações aos mistérios...

O detalhe que chama a atenção nessa tentativa de reconstruir “presenças” diante de um texto, é que as crianças lembravam das professoras que liam para elas.

A Lena, a Mônica, a Lu, a Marissol faziam parte da apresentação do livro enquanto referência e contextualização daquela leitura. Parceria no acesso ao texto, mesmo que o modo de ler estivesse envolto entre os esquecimentos.

Algumas outras reações aos “mistérios” propostos pelos livros, apareciam nas caixas em forma da boneca Loló, na risada da história da Dona Baratinha, no detestado livro do Rei Arthur, que se referiam a textos lidos em sala de aula. Não era possível dar conta de listar ou ter acesso a todas essas reações, uma vez que, durante as apresentações elas eram revividas pela lembrança das crianças e, com certeza, nos meandros dos esquecimentos se escondiam tantas outras reações e sensações frente aos textos.

Mas a presença das professoras acompanhava as apresentações, seus nomes evocavam suas narrativas. Elas apresentavam os textos, davam vozes a eles e permitiam que estes se constituíssem como referência comum a esse grupo de alunos.

Então ela leu na roda pra todo mundo. (Ana)

Contudo as vozes das professoras têm elementos novos...

Então, eram os bardos celtas e os aedos gregos que entoavam poesia, responsáveis pela memória das histórias de seus povos, detentores de técnicas do canto e da memorização. A voz e a sua entonação eram planejadas e tinham uma função maior do que apenas um encantamento.

Era com as professoras que a voz das leituras se aproximava do silêncio do leitor que alcançava a competência da leitura, por aprender a língua e saber decodificá-la. Eram vozes marcadas sim, pela “gostosura” da leitura, mas também preocupadas com a apresentação de novos e outros textos : a mitologia, o Sítio do Picapau Amarelo, os livros de Bojunga, ou seja , com a apresentação de um conjunto de referências literárias que superava os já ouvidos Contos de Fadas.

Vozes marcadas pela intencionalidade pedagógica que também perpassa o trabalho com a leitura, trabalho que requisita o aprendizado do ler enquanto decodificação de um código, enquanto compreensão de um enunciado, para que se conquiste a autonomia de leitura. Trabalho de mediação que é planejado, que direciona o acesso ao texto, que aponta novos textos.

“Também há que se considerar as características de que se reveste a mediação do adulto. Ela é consciente e deliberada, é planejada. O adulto procura induzir a criança a um tipo de percepção generalizante. Por sua vez, a criança percebe a ação mediadora do adulto, i.e., ela tem um imagem do papel do professor e do papel que é esperado dela na instituição e procura realizar as atividades propostas pelo professor, seguindo suas pistas e indicações. Daí Vygotsky considerar que o aprendizado escolar desempenha um papel decisivo na gênese e desenvolvimento de funções psicológicas básicas para a elaboração conceitual, bem como a tomada de consciência pela criança de seus próprios processos mentais (Vygotsky, 1987), uma vez que a inicia nos rudimentos da sistematização.”
(Fontana 1993)

Nessa mediação deliberada elas tinham às mãos os livros, escolhidos a dedo, lidos para as crianças, redimensionados em suas vozes, suportes das histórias a serem ouvidas, convocação ao ato de ler. Leitura em lição de escola.

“Há ocasiões em que a aventura da palavra se dá em num ato de ler em público. Em tais ocasiões, e especialmente quando esse ato de ler em público tem lugar em uma sala de aula, costumamos dizer que se trata de uma lição. Lição, lectio, leitura. Uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma convocação à leitura, uma chamada à leitura. Uma lição é a leitura e o comentário público de um texto cuja função é abrir o texto a uma leitura comum. Por isso, o começo da lição é abrir o livro, num abrir que é ao mesmo tempo, um convocar. E o que se pede aos que, no abrir-se o livro, são chamados à leitura não é senão a disposição de entrar no que foi aberto. O texto, já aberto, recebe àqueles que ele convoca, oferece hospitalidade. Os leitores, agora dispostos à leitura, acolhem o livro na medida em que esperam e ficam atentos. Hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores. Mútua entrega : condição de um duplo devir.” (Larossa,2003, 139)

Essas referências tinham a marca da afetividade e, ao mesmo tempo revelavam o compromisso das professoras com a leitura para seus alunos e, em movimento, a leitura delas convocava a leitura das crianças. As lembranças dos livros e das professoras estavam entrelaçadas em relações de afeto e de construção do ler.

“ Dizer que a relação professor-aluno é ao mesmo tempo afetiva e de progresso cultural (progresso na conquista da cultura) é afirmar que o elemento intelectual está apto a se unir aos elementos de sentimento. Dizer que essa relação escolar pode proporcionar alegria é garantir que o elemento intelectual contém como que um apelo à junção com os elementos de sentimento- quando ambos são vividos com bastante profundidade. Reciprocamente, o afetivo dá acesso ao intelectual: o sentimento paixão torna-se compreensão e, portanto, saber. (Snyders, 1993,91, Apud Tassoni)

Era no exercício das narrações nas leituras das professoras para os alunos, principalmente nos momentos de Roda que essa junção entre os sentimentos e a experiência de leitura ocorria, abrindo caminho para os percursos de leituras particulares que também se convertiam em experiências coletivas quando partilhadas com os outros.

Foi inevitável nesse ponto do trabalho ter as minhas próprias lembranças provocadas.

De 1^a a 4^a série, a sensação é de ausência e de fragmentos em livros didáticos. Mas em outros momentos de vida escolar, ela ressurgiu como se fosse hoje. Ainda me lembro da aridez da descrição de Raquel de Queiroz no “O Quinze” e a tristeza da família que se esqueletizava em meio ao sertão. Ainda lembro do fogo do Capitão Rodrigo, de “O tempo e o Vento”, conquistando Bibiana. Lembro da Dona Enedine, contando sobre a Senhora, a Aurélia de José de Alencar, e é inevitável lembrar da descrição dos cabelos da jovem mulher da literatura, sem antes lembrar da voz da senhora de cabelos brancos que me apresentou a ela.

Ainda lembro das lágrimas que corriam pelos meus olhos na aula de Português da D. Zuma, quando lemos *Rosa de Hiroshima*, do Vinícius, depois apresentada na voz do Nei Matogrosso.

Lembro do coração afoito ao ler *Sonho Impossível* e, depois, ouvi-lo na voz da Bethania, novamente lágrimas em olhos púberes de vida e de utopia.

E tudo isso ocorreu em meio às carteiras e ao pó do giz. Assim como hoje eu vejo riso, espanto, suspiros, desprezo, enfado provocados pelas palavras lidas com os alunos.

Infelizmente, nenhum dos belos trechos lidos em Chartier (2001) se referia à atuação da escola ou dos pedagogos. Tal sensação me provoca o olhar de utopista, pois se os reis tinham o privilégio de que se lesse para eles, algumas crianças têm professores que lêem para elas e com elas. “Quando o outro lê, dá mais tempo de imaginar” e essa fala surge na escola.

“(…) Ler é fazer-se ler e dar-se a ler. Em outros termos, dar um sentido, é falar sobre o que, talvez, não se chegue a dizer de outro modo e mais claramente.

Portanto, seria permitir uma emergência daquilo que está escondido. Por outro lado, assim como a biblioteca trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha e compreende a própria biblioteca. A cada leitura, o que já foi lido muda o sentido, torna-se outro, só uma forma de troca. (Goumelot, 116. In Chartier.1996)

Existem outras possibilidades de leitura dentro desse espaço escolar, que não se sujeitam à mera funcionalidade da alfabetização, é preciso persegui-las no cotidiano da escola. Escola não generalizada enquanto uma categoria estanque, mas como palco de exercício de subjetividade onde existem, sim, modelos de leitor e leitura, imposição de textos, mas também possibilidade de fruição, de deleite com a palavra, de aproximação com o mistério, com a literatura.

Tal pensamento me faz retomar também as discussões sobre o lugar de onde falo, o lugar de professora, sobre a especificidade do que seriam as fontes da Pesquisa em Educação.

Sobre a necessidade da busca destas fontes no processo pedagógico vivo no cotidiano. Afinal, as lembranças da leitura das professoras, das suas indicações de leitura ocorriam no dia-a-dia.

Há que se buscar novas formas de olhar para as histórias de leitura que se tecem também com fios de experiência escolar, prenhes de singularidades e afetividades. Sendo que estas não se capturam em formulários, em rolos de assinaturas, em medições de quanto se compra em livros ou avaliações de frequência às bibliotecas.

Um exemplo era o movimento que se desencadeava na biblioteca da escola e nas novas aquisições de livros das crianças: os livros presentes nas caixas seduziam os leitores. As crianças começaram a buscar os livros das caixas de seus colegas na biblioteca e nas livrarias. Através das leituras do passado de uns se davam as leituras do presente de outros, que então escolhiam seu momento de apreciação.

Talvez aquele momento em que o outro relatava sua leitura se constituísse no instante de sedução, de encantamento necessário para a aproximação com o “novo” texto ocorresse. Instante de encontro com itinerários de leitura já percorridos pelos leitores e que faziam possível a percepção do livro desejado.

Naquela troca de experiências de leitura novos clássicos se incorporavam à história das crianças, que comentavam a origem do novo livro como vindo da caixa de um dos colegas.

Lu, esse livro eu comprei porque vi na caixa do Pedro.(Priscila)

Era o livro As Fábulas de Esopo.

“Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los” (Calvino, 1993,10)

Esse movimento era mistério que se desvendava diante dos meus olhos de professora.

Então, desculpem-me os discordantes, mas o professor pode ser o privilegiado caçador de furtivas reações frente ao texto, frente ao livro, frente às palavras oferecidas aos alunos, seus parceiros de leitura.

“É minha questão/Pisar esse mundo”

O chão de educação em que eu acredito que a fruição, o deleite, o mistério, a literatura, o incômodo com a palavra são entremeios de possível existência, integrantes de mulheres e homens que forjam parte de suas vidas entre carteiras, giz e palavras existentes na escola.



*No Labirinto,
a leitura como experiência*

“Vindas do espaço sideral, do Outro Mundo, como diziam os celtas, do tempo dos sonhos, como acreditavam os aborígenes, do inconsciente coletivo, como afirma a teoria jungiana, as histórias nos cercam, formando um tecido diáfano, transparente, imperceptível ao olhar desatento, mas extremamente poderoso, um fio condutor no labirinto de nossas vidas.”

Heloísa Prieto.

Dentre os livros estudados durante a pós-graduação, um dos mais intrigantes talvez tenha sido “O livro dos Simulacros” (Fontes, 2000) em textos e imagens referentes à leitura, perpassando sempre as minhas questões diante desse meu texto. Abro-o e logo de início olho a serpente que engole a si mesma, que me leva à “História Sem Fim” e que no final de uma narrativa me faz pensar e relembrar o seu início.

Um início que se dá durante o processo de seleção para o mestrado onde encontrei Benjamin (2000) a contar sobre sua infância em Berlim. Narrativa que tem a marca da poesia e da literatura e que se constitui na evocação de lembranças infantis, contadas pelo homem.

O primeiro lugar que esse autor me apresenta é o Labirinto, o lugar de perder-se e encontrar-se. Segundo Gagnebim (1999, 76)

“A imagem do labirinto, metáfora ao mesmo tempo das relações temporais entre passado, presente e futuro e das relações privilegiadas que o sujeito entretém consigo mesmo pelos descaminhos do amor, das viagens da leitura e da escrita.”

Era estranho perceber apenas na escrita deste texto que a proposta de confecção da Caixas de Memória, havia colocado os meus alunos e a mim mesma diante do labirinto. Diante do desafio de olhar sua infância, enquanto ainda crianças. E quanto foi contado, lembrado em meio a tantos esquecimentos, um exercício de rememoração.

“É o momento da construção consciente, o Kairos da intervenção decisiva que pára o curso do tempo, que quebra o mau infinito do desenrolar histórico. O conceito benjaminiano de *Eingendenken* (rememoração) me parece exprimir esta necessidade de recapitulação atenta sem a qual a *Erinnerung* segue o seu fluxo incansável, continua a desenrolar-se só para si mesma, não tem fim no duplo sentido da palavra: nunca acessa e não desemboca em nada além

de seu próprio movimento. A filosofia da história de Benjamin insiste nestes dois componentes da memória: na dinâmica infinita de *Erinnerung*, que submerge a memória individual e restrita, mas também na concentração do *Eingedenken*, que interrompe o rio, que recolhe, num só instante privilegiado, as migalhas dispersas do passado para oferecê-las à atenção do presente. As imagens dialéticas nascem da profusão da lembrança, mas só adquirem uma forma verdadeira através da intensidade imobilizadora da rememoração.” (Gagnebim, 1999,80)

As Caixas exigiram que, no movimento histórico ininterrupto daquelas crianças houvesse um momento de parada, de reflexão em que eles precisariam recolher pistas de suas vidas e apresentá-las aos outros. Pistas escolhidas por eles e que se constituíam apenas em aproximações da totalidade de suas histórias. Era o movimento de *Eingedenken* que porém se constituía em um relato parcial dessas histórias, afinal muitos outros haviam participado da vida dessas crianças e talvez fossem sequer lembrados.

“Mesmo na vida corrente, quando contamos a nossa história, seja a nós mesmos seja aos outros, nosso relato desenrola-se entre um início e um fim que não nos pertencem, pois a história concepção, do nosso nascimento e da nossa morte depende de ações e de narrações de outros que não nós mesmos; não há portanto, nem começo nem fim absolutos possíveis dessa narração que nós fazemos de nós mesmos.” (Gagnebim,84,1999)

As crianças ousaram perderem-se no labirinto e contaram com as mais diferentes Ariadnes para marcar o caminho labiríntico de construção das Caixas. As mães, as avós, os pais com os quais precisavam conversar para reverem suas próprias vidas e as apresentações dos amigos que os faziam se dar conta dos esquecimentos.

Era uma sensação de encanto perceber que o sapatinho de bebê de um menino, provocava o aparecimento do primeiro vestido de uma menina. Assim como as bonecas e carrinhos chamavam outros e os livros se tornavam cada vez mais numerosos

ao final das apresentações. Quando o suporte de giz da lousa azul já se transformara em estante.

Concentrar o olhar e ouvir apenas as referências à leitura foi um difícil exercício diante de tão fascinantes caminhos de contar de si, assim como foi gradual a conscientização de que eu não poderia apreender todos os detalhes dos percursos da história de leitura dos meus alunos, pois já em seus relatos os detalhes lembrados se irmanavam com os esquecidos e, mais uma vez eu comparava os relatos dos meus alunos à Infância narrada de Benjamin.

“(…) A “Infância Berlinense” descreve este avesso, mas, à diferença dos textos surrealistas, não esquece o lado direito da página : o avesso e o direito são inseparáveis como o “lembrar” que forma a “trama”, “e o esquecimento que forma a urdidura” no tecido do mesmo texto, como, na escrita da história, o desdobramento do infinito das imagens do passado e a concentração no recolher do presente. O fio de Ariadne que guia a criança no labirinto não é somente o da intensidade do amor e do desejo; também é o fio da linguagem, às vezes entrecortado, às vezes rompido, o fio da história que nós narramos uns aos outros, a história que lembramos, também a que esquecemos e a que, tateantes, enunciamos hoje.” (Gagnebim, 1999, 92)

Também em relação às crianças não se tecia um texto linear de suas vidas e era entre os objetos presentes nas caixas que ele ia se concretizando. Assim, o que pode ser enunciado por eles, as suas falas sobre leitura se constituíram no meu fio ariadníco de aproximação de suas histórias.

Nessas falas eu via se apresentarem, nos relatos de infância, os Homo complexus de Morin (2002,58)

“O homem da racionalidade também é o da afetividade, do mito e do delírio (demens). O homem do trabalho é também o homem do jogo (ludens). O homem empírico é também o homem imaginário (imaginarius). O homem da economia é também o do consumismo (consumans). O homem prosaico também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase.”

Entre os livros havia os que eram referências das professoras, trabalhados em sala e que tinham o status da sapiência, por serem considerados bons livros. Havia os mais diversos tipos de livros queridos, os da escola, das férias e dos beijos de bebê. Entre as crianças que se queixavam por gastar sua mesada com livros adotados pelas professoras, estavam os que alegremente gastavam com o Harry Potter em todos os seus volumes e produtos afins. Também estavam os que falavam da proximidade dos pais e que apresentavam os livros por estes falarem de Amor. Se as Caixas eram um pedido às crianças do trabalho, também era um apelo ao jogo e isso foi assumido por todos, mesmo entre os que demonstravam sua resistência : o livro detestado, a fala esquiva.

A rememoração dessas “complexidades” humanas em ambiente coletivo se deu enquanto experiência pois as “memórias” das crianças foram contadas aos outros e essas narrativas se tramavam entre si, transformando as memórias contadas em referências coletivas, não mais desconhecidas para os outros, não mais isoladas na individualidade.

Mais uma vez é o conceito de “experiência” de Benjamin que dá o tom das Caixas em discurso:

“Estudamos a distinção que Benjamin estabelece entre vivência (reações e choques) e experiência (vivido que é pensado, narrado): na vivência, a ação se esgota no momento da sua realização (por isso é finita); na experiência a ação é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência.” (Kramer, 1999,106)

Estando as referências de leitura presentes nas Caixas das crianças, estas também se constituíam como experiências uma vez que seus narradores se reorganizavam, refletiam para contar sobre livros e situações de leitura que já haviam passado. Detalhes foram escolhidos para essas narrativas, eleitos para o desvelamento dos próprios sujeitos.

“O leitor leva rastros do vivido no momento de leitura para depois ou para fora do momento imediato – isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato, permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar.” (Kramer, 1999, 107)

Foi possível que isso acontecesse dentro da escola, contrariando os discursos de negação desse espaço como possibilidade de experiência de leitura. Além disso, as próprias leituras lembradas pelas crianças não eram só tédio ou obrigação. As leituras da Roda eram o espaço da fruição, do brincar com a palavra.

“Raras vezes a escola, seu aparato, como salas de aula, seus instrumentos, como o livro didático, e sua metodologia, como a execução do dever de casa, provocam lembranças aprazíveis de leitura. As atividades pedagógicas provocam tédio, quando não são vivenciadas como aprisionamento, controle ou obrigação. A leitura parece ficar do lado de fora, porque os professores não a incorporam ao universo de ensino.” (Zilberman, 1997, 40)

Negar que mesmo esta experiência da elaboração das Caixas não tivesse em nada as marcas da escolaridade seria no mínimo ingênuo, afinal, sua proposta era de um trabalho escolar e para algumas crianças ele foi apenas isso : uma tarefa a ser cumprida e onde a citação de um livro se associava apenas ao “desenvolvimento” da leitura. Também entre as lembranças estavam os livros que foram lidos porque foram adotados pela escola e não porque foram escolhidos pelas crianças, estavam os poemas que foram copiados porque a tarefa de casa era o registro de um poema, ou ainda o livro comprado às pressas porque era preciso comentar um livro para apresentar à professora.

Contudo, esse tipo de discurso foi “raro” entre as sessenta e duas crianças que apresentavam suas memórias. Foram mais freqüentes as citações das leituras das professoras, do que a ausência delas. A lembrança delas acompanhava os livros, os textos lidos por elas eram relidos pelas crianças.

Suas vozes convidavam ao embarque à leitura ou à recusa a essa viagem. O Harry Potter e a pedra filosofal contagiou a turma, mas o Rei Arthur foi recusado.

“Na vida, há momentos em que tudo é magia, onde a vitória é reconhecida como tal mas há também períodos de grandes desencontros, perdas e dor.” (Prieto, 1999,57)

Como instância da vida, a escola não poderia ser apenas palco de sucesso em relação à leitura, se havia momentos de encanto também havia os momentos de frustração. Mas a participação das professoras nessas histórias era marcante e na grande maioria das citações se referia aos momentos de leitura em roda.

“Em plena virada do milênio, quando o professor se senta no meio de um círculo de alunos e narra uma história, na verdade cumpre um desígnio ancestral. Nesse momento, ocupa o lugar do xamã, do bardo celta, do cigano, do mestre oriental, daquele que detém a sabedoria e o encanto, do porta-voz da ancestralidade e da sabedoria. Nesse momento ele exerce a arte da memória.” (Prieto, 1999,41)

Embora seja encantador esse papel que os professores e professoras desempenham ao ler para seus alunos, não se deve incorrer no erro de sobrecarregá-los como os únicos responsáveis pela formação do leitor, afinal, pelo relato das crianças, ao retomarem suas leituras, apontam como partícipes dessas histórias também os familiares, quando eram bem pequenininhas, e esse estar com o outro permitia o acesso ao texto.

Parceria que vinha marcada pela afetividade do aconchego antes da hora de dormir e que, localizada no tempo distante, da memória atemporal, se assemelhava ao início de um conto de fadas.

“Minha mãe lia muitos livros para mim, nesta época que nem me lembro mais” (Caio)

Novamente as minhas leituras se aproximavam das crianças e Sartre (sem data, 34)

“(…) Ela levantou os olhos de seu trabalho: O que queres que eu te leia, querido? As Fadas?” Perguntei, incrédulo: “As fadas estão aí dentro?” A história me era familiar: minha mãe contava-a com frequência, quando me lavava, interrompendo-se para me friccionar com água-de-colônia, para apanhar debaixo da banheira o sabão que lhe escorregara das mãos, e eu ouvia distraidamente o relato bem conhecido; eu só tinha olhos para Anne-Marie, a moça de todas as minhas manhãs ; eu só tinha ouvidos para sua voz perturbada pela servidão; eu me comprazia com suas frases inacabadas, com suas palavras sempre atrasadas, com sua brusca segurança, vivamente desfeita, e que descambava em derrota, para desaparecer em melodioso desfiamento e se recompor após um silêncio. A história era coisa que vinha por acréscimo: era o elo de seus solilóquios. Durante o tempo todo que falava, ficávamos sós e clandestinos, longe dos homens, dos deuses e dos sacerdotes, duas corças no bosque, com outras corças, as Fadas; eu não conseguia acreditar que se houvesse composto um livro a fim de incluir nele este episódio de nossa vida profana, que recendia a sabão e água-de-colônia.”

No relato das crianças os odores que permeavam as leituras da primeira infância exalavam-se dos lençóis do passado. Quando as Caixas de Memória foram expostas na Mostra de Ciência e Cultura, em 2001, eram os lençóis das casas das crianças que forravam as mesas e cadeiras sobre as quais ficaram suas caixas, a sala recendia a aconchego e convidava as famílias ao exercício do rememorar. Essa escolha não foi proposital...

Naquelas horas de exposição as gerações se encontravam e, em fragmentos de falas, em reconhecimento de objetos e fotografias, outros detalhes das histórias das crianças se revelavam. Porém, eu deixei que esses detalhes fluíssem sem um registro escrito ou vide-gravado, deixei que habitassem de forma fugidia a minha memória. Nesta, que eu busco de forma reflexiva no presente, surge a imagem de quatro gerações de mulheres que assistiam ao vídeo da apresentação da menina Carol.

Menina, mãe, avó e bisavó em silêncio diante da imagem em movimento da Caixa de flores e borboletas que desvendava a Loló, boneca nomeada pela leitura da Bolsa Amarela.

Se na Bolsa Amarela a personagem Raquel guardava suas vontades; se na Canastra da Emília havia lembranças de todas as suas aventuras; se na Caixa de Pandora estavam os seres mágicos, as caixas metaforizavam a literatura.

Mas além de guardar vontades, lembranças, as Caixas eram a morada provisória dos livros queridos e quando estiveram todas reunidas entre lençóis, na Mostra de Ciência e Cultura, revelavam os Harry Potter como seus clássicos, mesmo que estes fossem pouco considerados quanto à qualidade literária ou ainda condenados por se transformarem em livro-consumo.

Os livros que nas casas habitavam os armários dos quartos, criados-mudos e escrivaninhas, lugares que não eram partilhados pelos livros de pesquisa ou da escola. Moravam perto de seus possuidores no lugar de sua individualidade: o quarto.

Volto então a Benjamin, na infância em Berlim, e sua escrivaninha:

“Assim, aquela escrivaninha guardava, sem dúvida, certa semelhança ao banco escolar, mas sua vantagem era que nela eu ficava protegido e dispunha de espaço para esconder coisas que ele não deveria saber. A escrivaninha e eu éramos solidários frente a ele. E mal me havia recuperado após um aborrecido dia de aula, ela já me cedia novo vigor. Eu podia me sentir não só em casa, mas também numa cela como a daqueles clérigos que se vêem nas iluminuras medievais, ora em seu genuflexório, ora em sua mesa de trabalho, como se estivessem dentro de uma couraça. Nesta cela comecei a ler Débito e Crédito e Duas Cidades. Buscava a hora mais calma do dia e esse lugar, o mais isolado de todos. Então, ao abrir a primeira página, sentia-me tão solene como quem pisa um novo continente. De fato, tratava-se de um novo continente, no qual a Criméia e o Cairo, a Babilônia e Bagdá, o Alasca e Taschkent, Delfos e Detroit, se comprimiam uns sobre os outros tão compactamente como as medalhas douradas das caixas de charuto de minha coleção. Nada mais reconfortante do que permanecer assim cercado por todos os instrumentos de minha tortura – vocabulários, compassos, dicionários- num lugar onde de nada valiam suas reivindicações.” (sem data, 120)

Em meio a objetos escolares o menino viajava distâncias continentais, afastando-se do contexto da “tortura” da escola, mesmo estando paradoxalmente, tão perto dela. Rebelava-se na leitura

Entre distâncias e proximidades da escola, ele lia...

E também liam os meus alunos entre distâncias e proximidades da escola.

Nos vislumbres que deixavam entrever das histórias de leitura, as crianças mostravam pistas de que a escola participava desses percursos, não só como tortura, mas também como deleite, com a voz das professoras, com os livros indicados por elas e lidos com elas, pelo uso da biblioteca. Porém, deixavam claro que esse percurso como leitores se distanciava para a esfera da vida cotidiana, para o ambiente da casa, da família, das férias

Ainda em movimentos de proximidade e distanciamentos se encontravam os parceiros de leitura. As mães, tias e avós tão próximas das crianças pequenas, vão se afastando à medida que estas crescem e, ao entrarem na escola, passam a ter como parceiras adultas as professoras.

Estas também vão dando espaço à narração do leitor mais autônomo, à medida que se conquista a solidão da leitura, contada como o triunfo do “primeiro livro grande que eu li”. A família retorna ao emprestar o livro do Harry Potter e as professoras continuam lendo para e com eles.

Nesses ires e vires de lembranças escolhidas pelas crianças, tramou-se a narrativa da história de leitura daquele grupo e foi com prazer que eles se perderam e se encontraram no labirinto de confecção e apresentação de suas Caixas de Memória. Quando ainda me encontram nas escadas da escola, perguntam:

Você vai fazer Caixas de Memória com eles?

Porém no exercício dessa narrativa, no apuro do redigir o olhar da pesquisadora, fui me dando conta de que através do relato deles, tecia o meu próprio.

A imagem do labirinto, com a qual finalizo este texto retoma em memória o labirinto da mitologia grega que encerra meu trabalho de conclusão de curso, cujo tema também era a leitura, porém analisada no momento de vivência. A forma dessa narrativa de agora conta a leitura enquanto experiência, tem as marcas dos textos lidos durante os estudos do mestrado, tendo inclusive a “ousadia” dos trechos quase literários, que evocavam Sartre e Benjamin.

Ao procurar Menochios, como leitores particulares, eu encontrei o espaço da alteridade, onde me foram apresentados os outros com os quais se constroem percursos de leitura, não só pela magia do texto, mas pelo carinho da voz ouvida sobre um texto ainda indecifrável.

A imagem do labirinto sugerida por Benjamin, retoma o labirinto da mitologia grega já evocado por mim no final do meu trabalho de conclusão de curso, cujo tema também era a leitura, porém analisada no momento de sua vivência. A narrativa desse momento, apresenta a leitura enquanto experiência, tem as marcas dos textos lidos durante os estudos do mestrado, tendo inclusive a “ousadia” dos trechos quase literários que evocavam Sartre e Benjamin.

Aí eu me encontrava, no meu texto, diante do espelho, vendo a minha imagem e o meu percurso no hoje, comparando-os ao que já se fora.

Mas era preciso mais, era preciso ganhar as asas e do labirinto emergir com os tesouros contidos nas caixas, revelá-los aos outros não apenas como uma bela história, mas como ponto de partida ou de interrogação sobre novos e outros caminhos de busca da leitura e de leitores.



*Para além do espelho,
o que se apresenta ao mundo:
em cantos de Sereias às artes de bordar.*

“Ó imaginativa que por vezes
Tão longe nos arrasta, e nem ouvimos
As mil trombetas que ao redor ressoam;
Que te move, se o censo não te excita?
Move-te a luz que lá no céu se forma
Por si ou esse poder que a nós te envia.”

Dante

Mais uma vez me vejo desafiada a escrever um novo capítulo desse trabalho, talvez o mais difícil, pois sem dúvida é aquele que vem de encontro aos meus primeiros medos em relação a todo o processo de pesquisa e relato aqui já realizados.

O que tudo isso pode significar para a experiência da leitura? Que contribuições esse processo de pesquisa tem a oferecer? Quais novas perguntas ele pode lançar sobre a educação e a leitura?

Então eu me defrontava com as minhas maiores angústias, aquelas que em pontos de interrogação tornavam noites insones em imensos diálogos com a imagem vista no espelho ao fim do labirinto.

Em entremeios dessas perguntas surgiam as minhas imagens de literatura: o caçador, as sereias, os bardos celtas e aedos gregos, o Sr. Koreander, da História Sem Fim, a moça tecelã, as fadas do Bordado Encantado ...

Seriam eles os meus emblemas...

O caçador vinha em primeiro lugar, afinal, a caça enquanto busca já nomeava o trabalho. Mas, sobretudo, porque, para me aproximar de leitores era preciso olhar e ouvir vestígios desse percurso no mundo da leitura, recuperando o paradigma indiciário que eu anunciara no título do trabalho.

Era o retorno a Ginzburg (1989) enfocando a forma milenar de conhecimento do homem caçador:

(...) ele aprendeu a reconstruir as formas de movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. (1989, 151)

Relendo todo o percurso eu ainda não havia deixado claro o que foram os meus indícios, o que foram as pistas com as quais eu consegui vislumbrar a formação dos meus leitores.

E o caçador rondava o texto, como o narrador ancestral...

O que me encantava os olhos durante as apresentações das caixas: os livros trazidos, o modo de falar desses livros, as pessoas citadas ao lembrarem-se das leituras, os lugares onde guardavam os livros, os brinquedos referentes aos livros.

Livros... Leitores...

Respeitando a minha *estratégia* eles trouxeram os livros, deixaram suas pistas e eu ia construindo, detalhando o como, o onde e com quem se dava uma história de leitura com a presença dos livros. Eu os pedira, eles vieram com suas histórias, e eu dava forma com as minhas palavras, àquela comunidade de leitores com suas características “ideais” ou “modelares”. Os leitores de livros e de muitos, livros, os guardiões cuidadosos, os leitores amorosos com esses objetos de leitura, os que tinham histórias de livros contados, lidos, manuseados, apreciados, desde tenra idade. Os leitores que tornavam explícito, em seus relatos, o entrelaçamento do que liam e do que viviam, que criavam da fantasia um objeto real, que davam materialidade a sua leitura : a boneca Lorelai e as cores da Colcha de Retalhos.

Mas o caçador me puxava as orelhas e virava a minha face, me mostrava o seu saber.

“ O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente. Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar a uma seqüência narrativa, cuja formulação mais simples poderia ser “alguém passou por lá”. Talvez a própria idéia de narração (distinta do sortilégio, do esconjuro ou da invocação) tenha nascido pela primeira vez numa sociedade de caçadores, a partir da experiência da decifração das pistas.(...) O caçador teria sido o primeiro a “narrar uma história” porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos.” (Ginzburg, 1989, 152)

Eu narrara “o alguém que passou por lá”. Mas narrara o evidente, narrara uma história que confirmava as características ideais daquela comunidade de leitura. As pistas que de uma certa maneira já foram lidas como constitutivas e constituidoras para/na formação de leitores, e de um certo tipo de leitor. Eu narrara o meu ideal de beleza na leitura. O relato deles que me encantava. O canto das Sereias.

O que me inebriava eram as pistas visíveis, mas o caçador voltava os meus olhos para outra direção: para as surpresas, para o que era escondido, para os silêncios, para aquilo eu tornara velado.

Quais eram as minhas pistas mudas? Quais Caixas eu negligenciei? Entre todas as relatadas, quais continham pistas quase ocultas? Quais foram as mais difíceis de apreender? Quais foram os autores das Caixas mais silenciosos e que exigiram mais perguntas para entender o significado da presença dos livros em suas caixas?

Mais uma vez eu voltei aos vídeos, às fotos e ao meu próprio relato sobre as Caixas das Crianças. Era a necessidade de retorno ao “método morelliano” de historiar a arte, apresentado por Ginzburg:

“Vejam rapidamente em que consistia esse método. Os museus, dizia Morelli, estão cheios de quadros atribuídos de maneira incorreta. Mas devolver cada quadro ao seu verdadeiro autor é difícil: muitíssimas vezes encontramos frente a obras não assinadas, talvez repintadas ou num estado de conservação. Nessas condições, é indispensável poder distinguir os originais das cópias. Para tanto, porém (dizia Morelli), é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, o sorriso dos de Leonardo, e assim por diante. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (Ginzburg, 1989,144)

Como eu nomeara as Caixas?

Os próprios títulos, na tentativa de aproximar ou distanciar relatos uns dos outros, me traíram:

Ana, cheia de graça, entre cores e retalhos: a caixa-metáfora e a busca dos livros

As caixas de esquecimento e da leitura sem passado

A Lorelai de Carol : a boneca que sai do livro, a leitura como brinquedo

Eric: o menino da releitura e a torre do rei

As caixas de Valentia : a negação do texto

Fábio na família leitora em tempos de pouca luz : entre os livros, a presença mais comum e suas moradas.

Uns eram plenos de “graça”, “cores”, lúdicos. Outros, sem passado, negação.

Então, nesta volta ao meu próprio texto, pelos meus títulos dados às caixas fui procurando aqueles que me remetiam ao inacessível, ao oculto, ao escondido, à memória não expressa. Eram as caixas do meu foco velado, que me neguei a ver e destacar, que talvez resignificassem os meus focos de esplendor, as caixas das *táticas* desafiadoras das minhas *estratégias*.

Entre elas, a primeira, a Caixa em quadrinhos. Eu havia pedido livros, listas de livros, mas na decoração da Caixa, o menino Caio traz um outro suporte de leitura: o gibi. Na sua *tática* ele me mostra o suporte diferente, ele o privilegia e ao mesmo tempo convoca e protege os outros leitores de gibis, que poderiam ter se silenciado nas demais apresentações. Ele escancara a todos os olhos que a leitura não é só de livros. Eu me encantei com sua caixa e vi os gibis, mas continuei procurando o que ele dizia sobre os livros de sua caixa. Eu insisti; o provoquei; por várias vezes, perguntando sobre seus livros lidos e amados. Foi preciso a outra professora, colega, também se colocar como leitora, na infância de gibis. Foi preciso imaginar que os leitores escolhem na infância e como adultos, o que querem e gostam de ler.

Eu indagava sobre o suporte ideal...

Em quais caixas as minhas indagações foram quase impertinentes?

Quais respostas foram quase que “arrancadas” pela minha insistência?

Quais gestos foram direcionados pelo meu desejo de ouvir “belas” histórias de leitura”?

“Nas caixas de esquecimento e da leitura sem passado”

Era a caixa de Audrey que havia sido esquecida, cuja decoração foi apresentada com displicência, que contava sobre um ler que era só ouvir quando bem pequena, onde o livro atual não era lembrado e nem o primeiro do qual ela tivesse gostado. Era a leitora que não procurava, depois de alfabetizada, conhecer os livros ouvidos, contados, embalados pelas músicas.

Também era a caixa de Gabriel que trazia apenas três volumes do Harry Potter, os livros do presente, que não os lera inteiros, não os lera sozinho. Mas que trazia revistas de games, pouco enfatizadas no relato do menino, mas presentes. Os brinquedos tinham o nome de personagens do cinema e da TV.

Na minha busca pelo leitor, eu me encantara com a Loló, mas não conseguia perceber o movimento similar de Gabriel ao nomear um soldadinho de chumbo de pelúcia como o James Bond, eu não via o seu outro suporte de texto e os outros assuntos sobre os quais ele lia: era o vídeo o mais importante.

Ao me encantar pelas características daquela comunidade de leitura, eu não conseguia aceitar os não-leitores de literatura, pois quando se calavam, eu insistia com perguntas sobre livros e outros leitores de histórias ouvidas. Eles me respondiam com as esquivas, reticências, esquecimentos, disfarces, silêncios. Mostravam outros objetos de desejo, outros modos de ler. Não –leitores literários, não-apaixonados pela leitura do livro, constrangidos diante de uma comunidade de leitura que ostentava seus livros, em caixas pesadas de histórias. Timidamente aparecia uma revista de games...

Surgia a outra pista, a do não gostar de ler, expressa com dificuldade em um lugar em que a leitura dos livros era valorizada. Mesmo com a existência das vozes narradoras, com a possibilidade de empréstimo e aquisição de livros, mesmo com ações

pedagógicas particulares em relação aos textos, havia a resistência ao ler do modo marcado. Então eu descobria que eles sugeriam e lutavam pelo seu direito de não gostar de ler.

“(...) vim a me dar conta de que, da mesma forma como existe mais de uma maneira de se amar uma pessoa, há mais de uma também de se amar um livro.” (Fadman, 2002, 44)

E até mesmo de nunca amá-los, ou de amá-los por um certo tempo, de um certo modo, esquecê-los e, em outro momento, novamente amá-los.

Porém mais ainda do que apenas o não gostar de ler, eles me mostravam uma outra versão da história. A de que um contexto privilegiado garante a constituição do gosto pelos livros e pela leitura. Eles tinham acesso a livros: ganhavam de presente dos familiares, iam à biblioteca semanalmente, ouviam suas professoras, conversavam sobre o lido. Eles tiveram a oportunidade de experimentar a leitura, mas por algum motivo outro, a desdenhavam.

Essas caixas reveladoras do não ler literatura resignificavam as outras caixas e o que elas apresentaram como condições propiciadoras da leitura: a família leitora, o acesso aos livros, as professoras que lêem, a ida constante à biblioteca, a ida às livrarias.

Obviedades?

Dentro da comunidade de leitura ser o não-leitor de literatura, por “opção” considerando que experimentaram leituras de livros e não por “falta de”, era o que essas caixas diziam ao mundo. Eles não foram previamente e calculadamente excluídos do mundo da leitura. Nele, eles nasceram e nele se constituíam. Mas, de certo modo, eles o recusavam, escondiam-se para não serem percebidos como diferentes.

Então se destacava uma outra pista, as ações e os fazeres que se davam na escola e que impregnavam a memória das crianças.

Eram o Sr. Koreander, a Moça Tecelã e a Fada de túnica vermelha de “O Bordado Encantado” que se sentavam então às rodas de leitura do cotidiano da escola, junto às professoras.

Ele criava em suas mãos a sedução pelo objeto livro, elas liam com os livros às mãos.

“Durante o ato de ler (de interpretar, de recitar), a posse de um livro adquire às vezes o valor de um talismã. No Norte da França, ainda hoje os contadores de história das aldeias usam os livros como suporte; eles decoram o texto, mas depois exibem autoridade fingindo que lêem o livro, mesmo quando o seguram de cabeça para baixo. Há algo em relação à posse de um livro – um objeto que pode conter fábulas infinitas, palavras de sabedoria, crônicas de tempos passados, casos engraçados e revelações divinas – que dota o leitor do poder de criar um história, e o ouvinte, de um sentimento de estar presente no momento da criação. O que importa nessas recitações é que o momento de leitura seja plenamente reencenado - isto é, com um leitor, uma platéia e um livro – sem o que a apresentação não seria completa.” (Manguel, 1997, 143)

A moça tecelã tecia, desmanchava, retecia sua história no próprio tecido. A fada, ao bordar-se modificava a sua sina de não poder viver e amar além da montanha encantada.

“-... Quando tudo ganhou vida, a imagem que bordei também se tornou real. Assim, estou aqui, sem ter saído de lá. Não ameaço o reino das fadas nem estou impedida de viver com quem amo.”

Uma tecendo e a outra bordando modificavam os seus destinos. Nas histórias, com suas mãos em “artes de fazer” registravam suas histórias.

As professoras liam, apresentavam os livros, costuravam bolsas...

Aí se incorre no risco de identificar essa ação às já tentadas implantações de uma tecnologia e de uma pedagogia da leitura empenhadas em criar o “clima do prazer” em torno do livro no intuito de criar o “hábito de leitura”.

“(…) A solução será, então, o desenvolvimento de uma “tecnologia da leitura” capaz, pensam os técnicos, de controlar o processo de recepção, a fim de tornar o projeto viável. Assim, os especialistas forjam uma série de atividades ao redor da leitura: dramatização, jogos, brincadeiras, representações plásticas e musicais dos conteúdos dos livros ou a partir deles. Busca-se com isso a criação de um clima prazeroso exterior ao livro, acreditando-se que tal clima transferir-se-á automaticamente para o interior da obra. De tal relação prazerosa brotará o desejo de repetição do ato de leitura. Em decorrência, o leitor estaria criado.” (Perroti, 1999,135)

Não se trata aqui, de defender que todo ato de ler deve ser acompanhado de um registro, ou que deva ser “carnavalizado” em espetáculos, em jogos, brincadeiras, mas que há elementos tão fortes no interior das histórias que talvez mereçam ganhar maior visibilidade, corpo, cheiro; tocar os sentidos que a leitura sugere e que faz imaginar. A força do texto convoca à criação.

Não é bordado o mais importante, o mais bonito é o bordar; o processo; os desmanches; o cumprir o risco/ desenho e/ou alterá-lo; o colocar as cores e fios, o gesto de empurrar a linha.

Essa forma de ação pedagógica convocava o aparecimento das singularidades da história, as diferentes maneiras de ler, caracterizando também em seus desvios as práticas daquela comunidade de leitores. E as Caixas de Memória foram comparadas à Bolsa Amarela, no seu significado e no seu fazer.

As pistas provocavam...

E quem não tem a família leitora? E quem não pode comprar os livros? E quem não os ganha de presente? Não opta? Não lê?

Indagações...



Horizontes e Indagações :
para além das garantias

“palavra teia que se tece
a cada curva da vida
com ventos e veludos
florestas e mistérios

interminável bordado
cada ponto é alado”

Roseana Murray

Era inverno novamente e dessa vez, eu precisava encerrar o texto, mas a escrita se rebelava. Talvez a tristeza de me despedir das minhas reais personagens dessa história contada, no cotidiano de sala de aula.

Pontos finais? Reticências? Interrogações?

Qual era o significado da abertura daquelas caixas para os outros que estivessem além daquele contexto?

Em perguntas ao próprio percurso da pesquisa, ao processo narrado, eu voltei ao título e à Pandora.

A caixa presenteada por Zeus era trancada à chave; para abertura, proibida; para os olhos, bela; para os ouvidos, uma voz súplice por libertação. A curiosidade abre a caixa e dela saem em risos, saltos e rodopios criaturas singulares e ainda mais intrigantes, quanto a sua forma e quanto à sua conduta. A menina chorava e pensava que havia libertado monstros que destruiriam seu mundo perfeito. No choro, ela tapava os olhos e por isso não via que da caixa também saíra, em beleza indescritível, a primeira das fadas. É ela que acalma a menina e lhe diz da impossibilidade de impedir que seres de mundos diferentes se misturassem e que, aos poucos, eles e os homens se compreenderiam. Apesar da dificuldade inicial, isso tornaria a vida muito mais emocionante...

Em interrogações constantes eu procurei as Caixas enquanto os suportes da memória, e em expectativa eu esperava os relatos sobre a leitura. Elas vieram como presentes, não de Zeus, mas das próprias crianças. A beleza exterior das Caixas, vinha dos lápis de cor, das colagens de gibis, das fotos, das correntinhas de crochê, das lembranças de bebê, da fita de um presente antigo, das figurinhas de futebol que transformavam caixas de papelaria ou de embalagens de supermercado em objetos singulares.

As caixas foram abertas, capturadas em imagens e sons, narradas em registro escrito. Abertas para além da sala de aula.

Então vieram os medos...

A angústia diante de um possível desânimo de que toda essa experiência se constituiu dessa forma por se dar em um contexto economicamente privilegiado de

uma escola particular, em que a maioria dos alunos tem acesso à compra de livros e conta com um bom acervo na biblioteca da escola, além de ter a “sorte” de ter professoras que lêem. Enfim, o velho conformismo ou preconceito de que tais experiências só são possíveis em determinados contextos privilegiados...

Eu só contara obviedades?

Não se trata aqui de negar que a posse de tantos livros era possível, sim, a um grupo com o poder econômico para comprá-los e guardá-los em estantes e escrivaninhas próprias e até trazê-los em exposição, demasiada em número, na lousa da sala de aula.

Contudo, não foi a posse de livros e outros suporte de texto que tornou uma caixa mais importante que outra, não foi a quantidade de livros que se apresentou como fundamental nos relatos dos alunos. Há pessoas que têm estantes repletas de livros, mas não os leram. Foram as memórias das crianças, contadas em suas próprias palavras que deram vida às caixas e aos próprios livros e outros suportes que nelas habitavam temporariamente.

A posse do livro talvez pudesse garantir um marca pessoal, um rabisco, uma mancha de chocolate em determinada página, porém foram raros os livros que apresentaram essas marcas singulares, revelando uma cultura do livro imaculado, sem marcas de seu dono. Enquanto objeto evocador de memórias, um dos volumes da biblioteca da escola teria a mesma função. Portanto, a possibilidade de possuir o objeto livro não seria uma limitadora do contar sobre o que se leu. É possível se ter acesso aos livros e outros suportes de leitura, ainda que de maneira mais difícil, mais tortuosa.

O que esse trabalho significaria para além daquele contexto?

Para além da posse do objeto livro, existiriam as vozes da lembrança, em vozes dos sujeitos que transformariam em experiência, a vivência da escuta e da leitura de histórias. Para além das vozes ouvidas quando se é pequenininho, poderia haver as vozes das professoras que querem, insistem, que persistem em ler mesmo depois de alcançada a alfabetização.

“(...) um leitor, uma platéia e um livro”(Manguel, 1997)

Isso fez grande diferença, porque para alguns a vivência da leitura se dá pela voz do outro e não pelo movimento dos olhos próprios. O ler através do outro. É a leitura, para além da condição do ser letrado, alfabetizado.

Novo medo na interlocução: para os professores, o ter o livro para ler também é difícil. Os livros são caros, as editoras oferecem exemplares gratuitos apenas a professores da rede particular. E, se em outro contexto, os professores não lessem, não tivessem livros para ler? Essa é uma dificuldade real, então é preciso buscar as bibliotecas, os amigos: o empréstimo de livros. Também é atitude leitora descobrir os lugares onde buscar os livros e outros suportes: a biblioteca da escola, a biblioteca pública; as bancas de jornal; as livrarias onde às vezes se lê, de fragmento em fragmento, um livro inteiro sem comprá-lo. Essas também são alternativas para aqueles que querem/desejam construir histórias de leitura com seus alunos

E se as referências de leitura, de livros de literatura, não surgissem, ou se fossem de apenas um tipo: a leitura bíblica ou a do pedaço de jornal que sobra nos embrulhos de lojas populares? As das revistas em quadrinho e de livros didáticos?

Então, como professora eu deveria reconhecê-los, valorizá-los mas também tentar escrever na memória para além do esquecimento ou para além do conhecido, do próximo, do permitido. E que esse escrever não fosse apenas da letra impressa em papéis refinados, mas das letras dos gibis de papel jornal, no plástico dos livros de banho, na textura dos livros de pano bordados, no som das fitas que acompanham os livros vendidos em bancas de jornal. Que esse escrever se traduzisse em visitas às moradas públicas dos livros, ou à conversa com leitores apaixonados. Que lendo a Emília de Lobato, se sentisse nas mãos a macela; ou se pudesse saborear um bolinho caseiro da Tia Nastácia, em cheiro e quentura de cozinha de literatura.

Mesmo assim, talvez o esquecimento ainda persistisse, talvez o amor pela leitura não surgisse. Não há garantias. Mas é preciso no mínimo oportunizar o amor.

É direito dos sujeitos não gostar de ler; não querer tal autor, livro, tema, tal suporte, gênero. Não querer do jeito que eu/professora gosto, que eu/professora sei. Porém isto se faz direito quando cada um tem a oportunidade de experimentar atitudes

leitoras, lugares de leitura, experienciar a leitura e, a partir da experiência é que se pode escolher.

Quem me mostrara isso de forma viva?

Os autores das Caixas em exercício de interlocução sobre suas próprias histórias.

Eu continuava a me perguntar qual era o significado do trabalho...

Talvez ele fosse um convite a caçar as possibilidades de atitudes leitoras dentro de um contexto escolar habitado pelos mais diferentes sujeitos. Caça no sentido da busca que precisa do olhar, do ouvir, do parar para refletir para o visto e o ouvido. Busca no cotidiano, dos detalhes, das pistas menos evidentes que indicam possibilidades de tornar a leitura uma experiência sem que ela tenha como única via a palavra impressa ou escrita. Busca pela escolha dos sujeitos pelo ler ou não, mas uma escolha que tenha a leitura como experiência, para que de fato, ela possa ser negada. Escolha do que se conhece e não condição pelo que se ignora.

Então os gestos, os olhares, o tédio, as caretas, a palavra dita pelos alunos com quais se compartilha o cotidiano, com os quais se vive a alteridade, indiciam possíveis ações pedagógicas nesse sentido. Intervenções atentas às *táticas* discentes, para poder planejar *estratégias*. Pontos de partida ancorados nas singularidades, na historicidade dos sujeitos e que convoquem a sua criação. A “arte do fazer” onde cada um imprime o que de si é único.

Mas esse fazer pede um registro. Foram as gravações em sons e imagens, a escrita e a sua rememoração que permitiram outras indagações ao processo de pesquisa e à própria intervenção pedagógica, pesquisa e ensino formavam um uníssono. O registro permitia a interlocução e ainda o surgimento de novos olhares sobre o trabalho, permitia voltar ao percurso e descobrir pistas residuais, invisíveis a um primeiro, segundo, terceiro olhar.

Um fazer e um registro teimosos e ousados diante das alardeadas inviabilidades do acesso à leitura; dos nefastos quadros de professores que espantam o leitor; do gigantismo da instituição escolar que apaga a “*microbiana*” possibilidade de

mudança que habita o cotidiano das salas de aula. A ousadia de Pandora diante da proibição de Zeus.

Com as Caixas eu pude colher histórias de leitores particulares naquela comunidade de leitura. E as Caixas narradas, abertas à interlocução com outros professores, talvez possam chamar outras Caixas, em outros lugares, com outros suportes de leitura, com outras formas, com outras resistências. Histórias e práticas de outros leitores também singulares, que sequer figuram em estatísticas sobre consumo de livros, jornais, revistas.

Talvez o significado do trabalho seja um convite à busca de outras singulares histórias de leitura, que podem ser partilhadas na escola e que podem desencadear novas perguntas sobre a leitura que se faz nesse ambiente. Que podem revelar acertos e equívocos docentes, assim como beleza e emoção.

E nas singulares histórias ver, em liberdade, os leitores realizarem seus caminhos diferentes, surpreendentes sem serem aprisionados em padrões do que seja certo ou errado ler. Olhar as Caixas para além do espelho que o professor deseja de si, quando ama ler. Olhar para além dos modelos de leitor e da leitura consagrada. Mas olhar pensando em agir em parceria com os outros sujeitos. Bordar com as miçangas próprias e as trazidas pelos outros; retecer com antigos e novos fios de história, crocheter com as correntinhas e flores trazidas à sala de aula. E, assim, mostrar a esses outros parceiros como vai ficando o bordado, o tecido, o xale de crochê. Para que eles vejam e sintam o que de si é belo, e o que dos outros lhe transforma a vida.

Um agir que tem intenções, que se indaga, mas que antes acredita que a leitura na escola possa ser mais do que negação, mais do que imposição, mais do que trefismo: possibilidades.

Horizontes...



Referências Bibliográficas

BAKTHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARZOTTO, Valdir Heitor. *Estado de Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1999.

BENJAMIM, Walter. *Obras Escolhidas II*. 5 ed. São Paulo : Brasiliense, 1995.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os Clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

CALVINO, Ítalo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *Cultura Escrita, Literatura e História*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora Ltda, 2001.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre Práticas e Representações*. Lisboa: Difel, RJ: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. Estação Liberdade. 1986

DUBY, Georges. *Para uma história das Mentalidades*. Lisboa – Portugal. Terramar, 1999.

ENDE, Michael. *A História Sem Fim*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

- FADMAN, Anne. Ex Libris : confissões de uma leitora comum. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2002.
- FONTANA, Roseli C. A Elaboração Conceitual: a Dinâmica das Interlocuções na sala de aula. In A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar. Campinas, SP : Papyrus, 1993.
- FONTES, Joaquim Brasil. O Livro dos Simulacros. Florianópolis, SC: Editora Clavicórdio.2000.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. História e Narração em Walter Benjamin. 2 ed. Editora Perspectiva. São Paulo, 1999.
- GINZBURG, Carlo. O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- GINZBURG, Carlo. Mitos Emblemas Sinais. São Paulo : Companhia das Letras. 1989
- JOLY, Fanny. Quem tem medo de fantasma? São Paulo. Editora Scipione. 1991
- LACERDA, Nilma Gonçalves. Manual de Tapeçaria. Rio de Janeiro: Philobiblion : Fundação Rio, 1986.
- LAJOLO, Marisa. Literatura : leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.
- LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Leituras SME, Cps:s/ed, jul 2001.
- LAROSSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- MACHADO, Ana Maria. Pra que é que presta uma menininha. In ABRAMOVICH, Fanny. O Mito da Infância Feliz. São Paulo. Editorial Summus
- MANGUEL, Alberto. Uma história da leitura. São Paulo. Companhia das Letras, 1997.
- MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo. Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Eliana Kefalás. O corpo e a palavra: escrita, oralidade e performance no ensino de língua portuguesa. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas. 2003
- PRIETO, Heloisa. Quer ouvir uma história? São Paulo: Editora Angra Ltda, 1999.
- PERROTTI, Edmir. O Bordado Encantado. São Paulo: Paulinas, 1998
- PERROTTI, Edmir. A Leitura como Fetiche. In BARZOTTO, Valdir Heitor. Estado de Leitura. Campinas SP : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1999.
- ROSA, Maria Inês. *Trabalho, Subjetividade e Poder*. São Paulo, EDUSP/Letras & Letras, 1994: Introdução; capítulos 2 e 4.
- ROSA, Maria Inês. “Do governo dos homens: “novas responsabilidades” do trabalhador e acesso aos conhecimentos”. Educação e Sociedade., Campinas, CEDES, nº 64, set/1998, p. 130-147.
- ROSA, Maria Inês. “Trabalho – Nova Modalidade de Uso de Si e Educação” Proposições, Faculdade de Educação, UNICAMP, Vo. 1 No 5(32) jan.2000, p. 55-65.

- ROSA, Maria Inês et alii “Construindo um projeto coletivo em história oral”. NEHO – História – USP, n°1, p. 81-90.
- SALGARI, Emílio. O Capitão Tormenta. Rio de Janeiro: Editora Abril, 1972.
- SARTRE, Jean Paul. As Palavras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da Competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. Université de Rouen, 1999.
- SCHWARTZ, Yves. “Trabalho e uso de si”. Proposições, Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, Vol. 1 No 5 (32) jan. 2000, p. 40-54
- SILVA, Conceil C. A Colcha de Retalhos. São Paulo : Editora do Brasil, 1995.
- SNYDERS, Georges. Alunos Felizes. Rio de Janeiro : Editora Paz e Terra, 1993.
- TASSONI, Elvira C. Martins. A Afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, Sérgio A. da Silva. Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, Faculdade de Educação. 2001
- VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo. Martins Fontes, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 1993.
- WARNER, Marina. Da Fera à Loira : sobre contos de fadas e seus narradores. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ZACCUR, Edwiges. A magia da Linguagem. Rio de Janeiro: DP&A : SEP, 1999.

ZILBERMAN, Regina. O leitor e o livro. Revista Horizontes, Bragança Paulista, n 15
1997.

Livros citados pelas crianças

ALCOTT, Louisa May. Mulherzinhas. Editora Abril. 1972

ASH, Russel , HIGTON, Bernard. Fábulas de Esopo. São Paulo: Companhia das
Letrinhas. 1994

BOJUNGA, Lygia. A Bolsa Amarela. Rio de Janeiro: Agir, 1995.

BENNETT, William J. O Livro das Virtudes para Crianças. Rio de Janeiro: Nova
Fronteira, 1997

BRATNEY, Sam. Adivinha quanto eu te amo? . São Paulo : Martins Fontes. 1996

KERVEN, Rosalind. O Rei Arthur. São Paulo: Companhia das Letrinhas.2000

JOLY, Fanny. Quem tem medo de fantasma? São Paulo. Editora Scipione. 1991

JUSTER, Norton. Tudo depende de como você vê as coisas. São Paulo : Companhia das
Letras. 1999

ROWLING, J.k. Harry Potter e a Câmara Secreta. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ROWLING, J.k. Harry Potter e o Cálice de Fogo. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

ROWLING, J.k. Harry Potter e a Pedra Filosofal. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ROWLING, J.k. Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaaban. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SALES, Herberto. O Sobradinho dos Pardais. São Paulo. Melhoramentos. 2000

SANTANCHÈ, Egídio. Oito Fábulas Verdadeiras. São Paulo. Loyola. 1987

SCORNAIENCHI, Darly Nicolanna. O Concerto das Galinhas. OESP- Maltese.

SEWEL, Anna. Beleza Negra. São Paulo. Companhia das Letrinhas. 1998

SILVA, Conceil C. A Colcha de Retalhos. São Paulo : Editora do Brasil, 1995.

STEVENSON, Robert Louis. O Médico e o Monstro. São Paulo : Companhia das Letrinhas. 1999

SWIFT, Jonathan. Viagens de Gulliver. Rio de Janeiro. Abril. 1972

VASCONCELOS, José Mauro de. Meu Pé de Laranja Lima. São Paulo : Melhoramentos, 1968.

VILELA, Antonio Carlos. Coisas que toda garota deve saber. São Paulo. Melhoramentos. 2000

, _____. Um tesouro de Contos de Fadas. E.UA DS –Max. 1994