

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

**LEITURAS ESCOLARES E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: UMA
PROBLEMATIZAÇÃO EM IMPERATRIZ-MA**

Mestranda: Rosana Sousa Pereira
Orientadora: Prof. Dra. Betina Schuler
Março-2019 / São Leopoldo-RS



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

ROSANA SOUSA PEREIRA

**LEITURAS ESCOLARES E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: UMA
PROBLEMATIZAÇÃO EM IMPERATRIZ-MA**

SÃO LEOPOLDO - RS

2019

ROSANA SOUSA PEREIRA

LEITURAS ESCOLARES E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: UMA
PROBLEMATIZAÇÃO EM IMPERATRIZ-MA

Dissertação elaborada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Betina Schuler

São Leopoldo - RS

2019

P436l Pereira, Rosana Sousa
Leituras escolares e modos de subjetivação: uma
problematização em Imperatriz-MA / Rosana Sousa Pereira. --
2019.
140 f. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do
Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em
Educação, São Leopoldo, RS, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Betina Schuler.

1. Educação. 2. Leitura. 3. Texto. 4. Subjetivação. 5. Ensino
Fundamental - Anos finais. 6. Imperatriz. Maranhão. I. Título. II.
Schuler, Betina.

CDU 37

Rosana Sousa Pereira

Leituras escolares e modos de subjetivação: uma problematização em Imperatriz-MA

Dissertação elaborada para obtenção de título de Mestre em Educação no
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Dissertação aprovada em __/__/__ pela seguinte comissão julgadora:

Prof.^a Dra. Betina Schuler
UNISINOS

Prof.^a Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin
UNISINOS

Prof.^a Dra. Sônia Regina da Luz Matos
UCS

São Leopoldo - RS

2019

AGRADECIMENTOS

Toda minha gratidão àquele que não vê quem eu sou, mas em quem eu estou me tornando cada dia.

Meus agradecimentos à professora Betina, minha orientadora, que, de maneira tão singular, me ensinou e caminhou comigo esse caminho duro e o deixou leve, sem deixar o rigor e a seriedade que a pesquisa requer. Compartilhamos leituras, textos, ensinamentos, angústias, dúvidas, alegrias e vida. Obrigada, profe!

Agradeço à coordenação do PPG, na pessoa da Professora Maria Cláudia, que, de forma tão doce, conduziu nossa turma, mesmo tão distante nunca nos deixou sozinhos.

Aos nossos queridos professores, pelas aulas e carinho dispensados a nós. Por terem nos ensinado tanto, e um obrigada especial para aqueles que vieram para o calor do Maranhão e viveram conosco momentos de muito crescimento.

Agradeço às meninas da secretaria do PPG, por nos ajudarem com toda a questão burocrática, com o apoio no frio gaúcho intenso e também pelos sorrisos e abraços calorosos.

Ao querido grupelho de pesquisa, por ter me recebido tão bem, por sempre me envolver às quartas, ainda que seja na janela, rs. Obrigada por terem escrito junto comigo esse texto. Vocês são especiais.

Aos meus colegas da turma FEST/Unisinos, pela amizade e animação constantes. Muito obrigada Livia, pelo companheirismo e carinho. Foi um prazer, para mim, ter te encontrado.

Às professoras Luciane e Sonia, por terem aceitado o convite de participarem desta banca e fazerem uma leitura tão atenciosa e sugestões preciosas para esta pesquisa.

Ao meu companheiro de vida, Roldan, por ter me apoiado e me escutado, lido todos os meus textos e atenciosamente ouvir minhas inquietações filosóficas durante todo esse tempo com uma atenção própria. Seu incentivo foi essencial para eu chegar até aqui, meu amor!

Agradeço aos meus pais, pelo estímulo aos meus estudos, pela sensibilidade do apoio e pelo amor incondicional que dispensam a mim. Sem vocês, eu não teria conseguido.

Aos meus irmãos, Ben e Aiu, pelo apoio dentro e fora dessa dissertação. Obrigada pelas dicas e pelos trabalhos desenvolvidos.

Às minhas sobrinhas, Heloísa e Laura, que, mesmo sem saber, me impulsionam todos os dias, com brincadeiras, sorrisos ou abraços tão gostosos e sinceros.

Meu coração é cheio de gratidão pela vida de cada um de vocês. Muito obrigada!

Acho que só devemos ler a espécie de livros que nos ferem e trespassam. Se o livro que estamos lendo não nos acorda com uma pancada na cabeça, por que o estamos lendo? Porque nos faz felizes, como você escreve? [...] Mas nós precisamos de livros que nos afetam como um desastre, que nos magoam profundamente, como a morte de alguém a quem amávamos mais do que a nós mesmos, como ser banido para uma floresta longe de todos. Um livro tem que ser como um machado para quebrar o mar de gelo que há dentro de nós. É nisso que eu creio.

(Franz Kafka, em uma carta a Oscar Pollak)

RESUMO

A leitura ainda é vista como um forte valor social, como algo que tem importância na vida das pessoas e também na escola. Todavia, entende-se que não há leitura “em geral”. Assim, com essa pesquisa, objetivou-se descrever as práticas de leitura que vêm sendo operadas nos anos finais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Imperatriz/MA, mais especificamente em duas escolas, bem como identificar os tipos de texto utilizados pelos professores e problematizá-los em suas relações com a produção dos modos de subjetivação. Os principais conceitos utilizados para construir esta pesquisa foram: práticas de subjetivação e cuidado de si, a partir das teorizações foucaultianas; o conceito de texto em Foucault e Barthes e o conceito de leitura em Foucault, Barthes, López, Larrosa, dentre outros autores. A pesquisa operou com inspiração genealógica foucaultiana, efetivando-se com algumas ferramentas analíticas, a partir de dois movimentos de investigação, sendo eles o exame dos planejamentos dos professores das duas escolas participantes, bem como a realização de grupo focal com todos os professores dos anos finais do Ensino Fundamental de cada escola. A partir disso, produziram-se três dimensões de análise, que falam dos modos de leitura nessas escolas e a implicação nos modos de subjetivação: leitura como decodificação: foco na representação e na comunicação; leitura e o aluno-cliente: o festejo do prazer e da utilidade; e leitura na luta de forças entre a competência e a formação. Perceberam-se, ainda, algumas brechas que podem ser operadas, que escapam, mas que se configuram como importantes práticas, por estarem atentas à potência da leitura na escola.

Palavras-chave: Leitura. Texto. Subjetivação. Anos finais do Ensino Fundamental. Imperatriz. Maranhão.

ABSTRACT

The act of Reading it has still seen like a Strong social value, like something good and something that has some importance in people's lives and in school life too. However, it is understood that there is no reading "in general". So, with this research, the aim is to describe the practicing of reading, mainly in the final years of education, besides it is also to exam and describe the reading practicing that has been operated in public schools of Imperatriz. Especially in two of them, and last, to identify the kinds of texts used by teachers and their relation with the ways of production of subjectivities mode. The main concepts used to build this research were: subjectivation practices fend for oneself, from some foucaultdians theories: the definition of text in Foucault and Barthes and the definition of readingin Foucault, Barthes, López, Larrosa within others authors. The research operated with genealogical foucauldian inspiration, acting with some analytics tools from two investigation movements, these were the exam of the two schools' teachers planning; also, a focus group was created in each school. From now on, it has been produced three analysis dimensions, which talk about the ways of Reading on those schools and the implication of the subjective modes: the act of reading as a decodification: focus on communication and representation; Reading and the costumer-student: the party of joy and utility; Reading in strength struggle between competence and formation. Some recoverable gaps have been noticed but they also are reading practices.

Key words: Reading. Subjectivation. Final years. Elementary School. Imperatriz. Maranhão.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEITURA.....	16
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
3.1 A LEI-TURA – REGRAS DESSE MUNDO OU DA FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DE SI.....	25
3.2 Da torcida do tecido à sua tecitura: o conceito de texto	39
4 MÉTODO: UM CAMINHO DAS PEDRAS	50
5 UM QUÊ DE DESCONFIANÇA <i>RIOBALDIANA</i> E AS ANÁLISES.....	65
5.1 Leitura como decodificação: foco na representação e comunicação	66
5.2 Leitura e o aluno-cliente: o festejo do prazer e da utilidade	78
5.3 A Leitura na luta de forças: entre a competência e a formação.....	93
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – UM COMEÇO DO FIM OU SERIA O FIM DO COMEÇO?	121
REFERÊNCIAS.....	125
ANEXO A – IMAGEM DA CAPA.....	131
APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DO GRUPO FOCAL.....	132
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES).....	135
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESCOLAS	137
APÊNDICE D - CRONOGRAMA.....	139

1 INTRODUÇÃO

Talvez os começos não sejam tão simples, a não ser que não se saiba que se está começando algo. Pois bem, foi assim com essa pesquisa. Eu jamais poderia imaginar que falar sobre biblioteca e leitura na conclusão de uma das graduações, em uma perspectiva teórica totalmente diferente da que proponho aqui, seria um início de uma jornada de estudo, crescimento e bastante pensamento a respeito da leitura. Após trabalhar com turmas de vários cursos superiores a disciplina de Leitura e Produção de Textos, logo no início da carreira docente, pensei, de maneira mais específica, nessa temática. E, diga-se de passagem, após muitas leituras já no mestrado, procurei perceber algo que não me fizesse uma pesquisadora apaixonada a ponto de ignorar o objeto de estudo e distanciar-me da rigidez que se requer, mas também algo que atravessasse o meu desejo e que fizesse parte da minha vida.

O tema da pesquisa que desenvolvi versa a respeito da leitura, porém não o farei esmiuçando conceitos e soluções eminentemente prescritivas. A temática abordará a leitura, atravessando os modos de subjetivação. E, dessa forma, busco investigar como a leitura vem sendo operada nas escolas, principalmente no encerramento do ciclo do Ensino Fundamental.

A escolha pelos anos finais do Ensino Fundamental se deu por conta do objetivo da pesquisa. Não pretendo aqui investigar a alfabetização e todo o processo de descoberta das letras. Levo em consideração o fato de que o aluno, em tese, já é um leitor, embora em constante formação. Nessa fase, ele já estuda Língua Portuguesa e produz textos. O que me interessa, pois, é o tipo de leitura que se está produzindo nas escolas. Interessa-me a relação do estudante com a leitura como uma relação com o mundo e consigo mesmo.

Não me propus resolver os percalços da jornada escolar, o que fiz foi perpassar a linha escolar, tentando entender as práticas de leitura e a produção dos modos de subjetivação. Destaco, ainda, o fato de os anos finais do Ensino Fundamental serem, poucas vezes, objeto de pesquisa, se comparado com o volume de pesquisa que tomam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que me chama mais ainda a atenção para essas práticas.

Por isso, vale a pena pesquisar a respeito da leitura, entendendo que ela não está apartada da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo as

práticas de leitura e de escrita vinculadas aos tipos de relação com o texto que estão sendo operados nas escolas. Convém indagar, por isso: o que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de Imperatriz, no Maranhão, estão lendo? Que tipos de relação eles têm com o texto? Que leitores estão sendo formados nessas escolas? Quais são os sentidos de ler na escola? E como isso produz um tipo de pessoa e de pensamento?

Nietzsche (2013) já afirmava em suas obras que na leitura há muito mais que o domínio da língua e da lógica, uma vez que existe uma relação do leitor com o texto que perpassa as suas vivências. Não há apenas o entendimento do significado do texto, mas a possibilidade de vivê-lo. Acrescenta ainda que o leitor não é mais do que uma organização hierarquizada de forças (LARROSA, 2002). Por isso, também o interesse de saber o que eles estão lendo e como se dão as escolhas desses textos, para entender os sentidos que estão sendo produzidos por eles.

Quando se ensina um modo de se relacionar com a leitura, não se está falando apenas de livros e textos, mas se está ensinando um modo de relacionamento com a vida, com o mundo, com os outros e sobretudo consigo mesmo. Assim, levando em consideração o que já dito em Foucault, “[...] o trabalho da escrita se confunde com o de viver, ou, mais precisamente, com um modo intensivo de conduzir a própria existência” (apud AQUINO, 2011, p. 644), como esses alunos se produzem como leitores não está apartado dos seus modos de existência e pensamento.

Após leituras e questionamentos, cheguei, então, ao problema de pesquisa. Aquilo que problematizei ao longo da pesquisa, que me perturba e ainda me move: quais são as práticas de leitura operadas nos anos finais do Ensino Fundamental e como elas implicam determinados modos de subjetivação? Os objetivos da pesquisa foram: a) examinar e descrever determinadas práticas de leituras que vêm sendo operadas nos anos finais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Imperatriz; b) identificar os tipos de texto utilizados por determinados professores com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e; c) problematizar essas práticas de leitura, em suas relações com a produção dos modos de subjetivação. Para atingi-los, quero tratar alguns conceitos importantes, aprofundá-los e discuti-los, no decorrer do trabalho. Inicialmente, é importante dizer que, por mais que o foco esteja direcionado à leitura, é inegável a ligação que essa possui

com a escrita. Permita-me, então, fazer essa ponte, pois abordei também a produção de escritos.

Pois bem, ponderando que escrita e leitura podem ser tomadas como uma prática de subjetivação, parece-me interessante abordar a respeito do conceito trazido por Foucault, em “A Hermenêutica do Sujeito”: a psicagogia como essa outra relação com o outro atravessado pelo cuidado de si, que, diferentemente da pedagogia, que busca suprir uma suposta ignorância do outro, procura deslocar e transformar os modos de existência, apostando em uma estética da existência. Assim, poderia pensar o quanto as práticas de escrita e leitura, para além de uma relação prescritiva com o conhecimento, poderiam atravessar a vida, funcionando como uma prática de si. Assim, “a prática de si tornar-se-á cada vez mais uma atividade crítica em relação a si mesmo, ao seu mundo cultural, à vida dos outros” (FOUCAULT, 2010, p. 114).

É evidente que não estou tentando aplicar um funcionamento que se dava na antiguidade greco-romana às práticas pedagógicas do presente. Como seria pensar a leitura como prática de si, no presente? A escrita de si mesmo poderia funcionar como uma forma de transformar a verdade em *ethos*, uma maneira de produzir a própria vida, assim como o artesão dá forma ao barro, no momento de sua criação? (GALLO, 2008). Para isso, é necessário que quem escreve tenha mais espaço para possuir experiências do que verdades entregues prontas.

Segundo Aquino (2011), a leitura e a escrita, tomadas como práticas de si, exigiriam um trabalho rigoroso de autodomínio e de autofortalecimento, por meio dos processos de fabricação de um si, sempre atravessado pelo outro.

Por esse motivo, problematizei os protocolos normativos pedagógicos que são cotidianamente desenvolvidos nas escolas. Como, por exemplo, a exagerada categorização dos textos dos gêneros discursivos e trabalhos apenas com trechos de textos descontextualizados, com o objetivo de fixar conteúdo gramatical ou ortográfico. A escrita não pode ser entendida apenas como o ato de ligar significado e significante, relacionar o que o texto diz, relacionar o conteúdo com o cotidiano, mas viver o texto como possibilidade de experiência, desconstruir verdades apresentadas, de maneira que o escritor não esteja preocupado apenas com modalidades e cânones, mas com a própria existência. O trabalho da escrita e da leitura pode confundir-se com a tarefa da vida, em suas múltiplas funções.

Outro aspecto que merece destaque aqui é a relação que tanto a leitura quanto a escrita fazem não apenas consigo, mas também com os outros, com o mundo. Chamo, assim, a atenção para a relação de silêncio e opinião, durante a leitura dos textos. Quero ultrapassar aqui a leitura simplesmente como competência ou habilidade que devem ser desenvolvidas.

A partir disso, para facilitar a compreensão e situar o leitor no texto, discorrerei a respeito de como organizei a discussão sobre esse tema nessa dissertação. Início com a introdução, que traz um panorama geral da pesquisa, apresentando seus objetivos e descrevendo como foi desenvolvida, o aporte metodológico e as dimensões de análises produzidas de maneira bem sintética. O segundo capítulo, intitulado “Políticas Públicas e a leitura”, aborda as políticas públicas relacionadas à leitura, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n. 9496/96) até o Plano Municipal de Educação de Imperatriz/MA, verificando como isso perpassa as práticas de leitura nas escolas do município.

No referencial teórico, início com o capítulo que tem como título “A LEITURA: regras desse mundo OU Da formação e as práticas de si”. Nesse capítulo, discuto o conceito de leitura e o que ele implica, atravessando-o com o conceito de formação. Trata da possibilidade de relação entre modos de subjetivação e a prática de si, sob a ótica do cuidado de si, pela leitura.

Dando sequência, o subcapítulo intitulado “Da torcida do tecido à sua tecitura: o conceito de texto” discorre, a partir, principalmente, de Barthes (2015), a respeito da construção do texto. Em consonância com isso, penso com Maximiliano Lopez a diferença existente entre significado e sentido do texto e como isso pode ser pensado também junto com a leitura e os modos de subjetivação.

Em seguida, trago o capítulo intitulado “Método: um caminho das pedras”, que explica de que modo realizei a pesquisa para operar com os objetivos traçados. Para desenvolvimento dessa pesquisa, parti de uma inspiração genealógica, a partir de alguns elementos específicos desse modo de investigação, tal como uma postura de pesquisa, para investigar esses funcionamentos, tomando como exemplares duas escolas municipais da cidade de Imperatriz/MA: uma na zona urbana e uma na zona rural. Inicialmente, fiz a análise documental dos planejamentos dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental dessas escolas; após, ocorreu a realização de grupos focais com todos os professores que trabalham nos anos finais do Ensino Fundamental também das duas escolas.

A seguir, apresento o capítulo que tem por título “A desconfiança riobaldiana e as análises”, o qual traz uma análise, no sentido de problematização, a partir dos dados empíricos. O título deste capítulo é inspirado em um personagem da literatura, que desconfia com um desejo de saber, mas sem certeza alguma. O momento agora é de demonstrar em que mergulhei, tendo nas mãos a desconfiança. São três dimensões de análise que foram produzidas a partir das regularidades, tanto nos encontros do grupo focal quanto nos planejamentos dos professores.

Na primeira dimensão de análise, observei a leitura como decodificação, trazendo a leitura como representação. Tais lidações com a leitura são aquelas que remetem a um entendimento de que há uma realidade que já está lá disponível e pronta, impressa no mundo, sendo o papel da leitura apenas coletar tais informações. Procurei saber quais os textos são utilizados e que tipo de sujeito produzem por meio dessas práticas.

Na segunda dimensão, falo sobre a leitura e o prazer no festejo do aluno cliente. Abordo, nesse contexto da sociedade do desempenho, o quanto o fato de o aluno ser tratado como cliente tem vinculado a satisfação como algo obrigatório na leitura. Além disso, falo também do modo acelerado de vida e da exigência da sociedade do desempenho e quais as valorações e forças têm as questões do silêncio, da ruminação, do pensar a leitura e da raridade dessa operação nas práticas de leitura na escola.

Na última dimensão de análise, abordo a luta de forças que existe entre a leitura operada como competência e a leitura operada como formação. Falo da forte presença dos gêneros textuais, assim também como a redução da língua apenas à comunicação. A produção textual fica, assim, reduzida a sua função comunicativa. Desse modo, os textos são vistos como forma de inclusão do cotidiano dos alunos, prescrevendo o que seria esse cotidiano e quais as formas que os alunos teriam que utilizarem-se da produção desse texto. Por outro lado, há também respiros, em que percebemos professores que veem a leitura como formação e atravessam a produção de sujeitos.

Por fim, trago as considerações finais, não para concluir ou encerrar esta pesquisa, mas para compartilhar algumas conclusões e angústias que ainda restaram, que versam não somente sobre a leitura, a escrita, mas sobre o próprio

pensamento e a existência. Após, as referências bibliográficas, que demonstram em quem me inspirei para escrever e que tanto contribuíram para esta escrita.

Enfim, o que posso dizer, a partir desta pesquisa, que não pretende resolver todos os problemas e nem entregar um produto ou uma resposta, é que ela apenas foi uma tentativa de perceber como a leitura vem sendo operada, descrever e problematizar o nosso presente para buscar entender como estamos nos tornando o que somos. E, por isso, enxergar na leitura não apenas uma habilidade, o que é importante, mas não é tudo. Perceber que, a cada leitura, pode haver um incorporar para produzir novos sentidos, inclusive com essa dissertação.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEITURA

Este texto não tem a pretensão de analisar todos os documentos citados e tampouco esgotá-los em profundidade. O que abordarei aqui é como eles se constituem como aspectos que atravessam a leitura e de que forma ela é praticada pela escola pública brasileira, tendo em vista que sofre vários atravessamentos, com o passar dos anos.

A lei que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional se mostra em três momentos distintos: em 1961, quando, pela primeira vez, apareceu na legislação brasileira; em 1971, com muitas reformas que mudariam o ensino de maneira geral e em 1996, que continua em vigência até hoje. A versão atual atende a alguns princípios, que foram conquistados e que representam alguns avanços para a educação em geral.

Em sua primeira versão, no que diz respeito à educação básica, a lei trouxe o ensino primário, com início aos 7 anos e com quatro séries, e o ensino médio, com dois ciclos: o ginasial e o colegial. Neste último, havia a distribuição das disciplinas entre as obrigatórias e as facultativas. Dentre as obrigatórias, é estabelecido, em seu artigo 40, que compete ao Conselho Federal de Educação e aos conselhos estaduais organizar a distribuição das mesmas, dando ênfase especial ao ensino da Língua Portuguesa.

Já na segunda versão, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases trouxe, logo no primeiro artigo, os objetivos a serem alcançados por toda a educação básica: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização (sic), qualificação para o trabalho e preparo para o exercício constante de cidadania” (BRASIL, 1971). Mais uma vez, percebe-se a preocupação com a língua materna como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira (art.4º,§2º), algo que conduzia os currículos para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Outro aspecto que merece destaque, ainda na versão da década de 1970, é a mudança de termos. A disciplina, até então denominada Português, passou a se chamar Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, sendo pensada a partir das referências da teoria da comunicação. Isso é um efeito da escolha política para leitura e escrita, uma via instrumental que parecesse útil. A linguagem e

desenvolvimento de leitura e escrita teriam que acompanhar o que estava estabelecido pela lei, como por exemplo a formação de currículo, de acordo com o art. 5º, §1º, 'a' : "terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino do 2º grau". (BRASIL, 1971). De forma que a prática de leitura e escrita vão sendo deslocadas de textos literários, por exemplo, para textos de comunicação do cotidiano, como cartas, bulas de remédio, documentos oficiais, entre outros. Percebe-se, pois, uma redução da leitura e da escrita a sua função meramente comunicativa.

Em sua última versão, promulgada em plena democratização do Estado, a LDB de 1996 trouxe algumas diferenças, ao definir o ensino fundamental. Ainda traz a ideia da formação cidadã, porém acrescenta como isso deve se desenvolver e define os objetivos que pretende alcançar. No que se refere à leitura, aparece, logo no início do texto, no art. 32, em seu inciso primeiro: "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo" (BRASIL, 1996). O que é perceptível é que a leitura aparece, juntamente com os preceitos básicos dos cálculos, como uma das metas a serem alcançadas pelo sistema educacional.

A partir de então, a versão da LDB ganha uma força formativa mais ampla, visando não mais somente à preparação para o mercado de trabalho. Preocupa-se com a possibilidade de ingresso do estudante no mundo da leitura e da escrita como meio de dar condições para compreender o seu passado, fazendo suas próprias interpretações e permitindo que aprenda cada vez mais.

Ao comparar brevemente as três versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, percebo, de maneira evidente, a preocupação com a língua desde sua primeira versão. O que não significa que existe um objetivo especificamente com a leitura, tendo em vista que o termo 'leitura' só aparece na última versão da lei federal, de maneira ainda bem tímida. A lei estabelece a preferência de organizar o ensino, o currículo e as modalidades, priorizando o mundo do trabalho e as práticas sociais.

Como resposta a essa falta de orientação clara, os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem para estabelecer sugestões às referências curriculares para escolas e professores. Esse documento, criado em 1997¹, é

¹ Os PCN's foram criados em 1996, mas somente entraram em vigor em 1997.

resultado de discussões entre educadores que, com base na situação da educação brasileira da época, elaboraram e fixaram objetivos e formas de alcançar tais parâmetros. O documento estabeleceu rumos para auxiliar as escolas do país inteiro na elaboração de seus currículos e projetos pedagógicos, bem como a prática dos professores e desenvolvimento de suas aulas. Os conhecidos PCN's são, em resumo, um referencial para as discussões curriculares de cada área, mas se constituindo como parâmetros, sem força de lei.

A área de Língua Portuguesa, em seus anos finais, 5ª a 8ª séries (agora 6º a 9º anos), possui como ponto de partida uma série de críticas que foram feitas ao ensino da língua materna como, por exemplo, a desconsideração da realidade dos alunos, o uso do texto como pretexto para ensinar outros pontos, a valorização exagerada das regras gramaticais. Importante questionar aqui a partir de que isso foi construído ou como se chegou a esse tipo de conclusão. Como resposta a essas críticas feitas, uma das propostas dos PCN's é trabalhar com textos cotidianos, no sentido de fazer parte da realidade dos alunos, e não com textos elaborados especificamente para ensino da escrita padrão da língua. Mais uma vez, posso lembrar aqui a pergunta de Nietzsche, que perfeitamente poderia ser feita às propostas dos PCN's: realidade para quem? De qual cotidiano se está falando? Como essa realidade é considerada? Quem observa essa realidade? A partir de que essas constatações foram feitas? Essa realidade é vista a partir de que perspectiva? Ela é dada de maneira transcendente, como algo misteriosamente pronto, e apenas coletada pelo olhar e pela leitura?

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 20),

[...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Todavia, é inegável que os PCN's ampliam a discussão da leitura na escola. Com base nisso, o documento propõe que o ensino dessa língua seja composto por aluno, objeto de conhecimento e professor. Define o objeto de conhecimento como “conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem” (BRASIL, 1998, p.22). Em consonância com isso, ao tratar da seleção dos textos, os Parâmetros abordam a respeito dos usos públicos

da linguagem. Conceituam esses usos como aqueles que interlocutores, que não utilizam as mesmas referências e, em geral, estão distantes, exigem, na língua escrita, no domínio das convenções para a compreensão do que for dito e, conseqüentemente, uma comunicação bem-sucedida.

Os PCN's figuram na educação nacional como sugestões, orientações e oferecimento de apoio/ajuda para as escolas e professores definirem seus currículos e estabelecerem suas próprias políticas pedagógicas e são ainda amplamente utilizados por muitos professores. Porém, existem regras que estabelecem normas que precisam ser cumpridas em todo o território nacional. Isso se deve ao fato de que a LDB, de 1996, em seu artigo 9º, fixa a competência da União para estabelecer competências e diretrizes, em colaboração com Distrito Federal, Estados e Municípios, que garantam os conteúdos mínimos dos currículos. Os currículos e conteúdos mínimos a que se refere a lei foram estabelecidos por meio das diretrizes, que foram produzidas em colaboração dos entes federativos. De acordo com o Parecer CEB 04/98 (BRASIL, 1998, p.4),

As diretrizes curriculares nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

Foram essas diretrizes que estabeleceram o ensino fundamental de 9 anos, abrangendo os alunos de 6 a 14 anos, além de preverem a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos, na Educação Infantil. Nas diretrizes curriculares é que a leitura e a escrita se vinculam, principalmente, ao papel social que desenvolvem. Trazem a habilidade da leitura e da escrita como técnicas a serem desenvolvidas, resultando em um discurso da alfabetização² precisa servir a algo, seja ao cotidiano e/ou ao mercado de trabalho. Como principais objetivos, no que tange ao conteúdo, trazem a leitura, a escrita e o cálculo. Porém, o que interessa aqui é: de que leitura as DCN's tratam? De qual leitura se está falando?

Dentro da visão de desenvolvimento de habilidades e competências, encontradas nos PCN's e repetidas vezes nas Diretrizes, está a questão de que o

² Importante pontuar a discussão a respeito deste tema, sobretudo pelo fato do governo federal atual trazer novamente à tona o método fônico da alfabetização, o que há muito já havia sido superado por estudiosos do assunto como Emília Ferreira, Ana Teberoski e Magda Soares, entre outros.

aluno precisa adaptar-se ao mercado de trabalho. Os alunos precisam sair do ambiente escolar com múltipla formação, para que possam ser úteis em qualquer lugar, ou exerçam função, desde que se encaixem nas exigências do mercado.

Com a presença do alto volume de avaliações, há uma considerável mudança nos currículos, que vêm sendo atravessados com o intuito de alcançar cada vez mais números melhores e índices mais altos. Para alcançar as metas, mudam-se as práticas, com o fim de atingir os resultados satisfatórios. Fica perceptível, também, maior influência sobre o trabalho do professor, com os treinamentos e cursos de formação com foco nas avaliações de larga escala. Além disso, muitos manuais são produzidos no mesmo padrão das avaliações, para que sejam reproduzidos nas salas de aula, sem falar das premiações para escolas e professores que demonstram os resultados numéricos desejados pelo Estado.

Também como resposta a tantas influências neoliberais no governo brasileiro, especificamente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, intensificam-se tais avaliações em larga escala e todo seu aparato diante dos resultados. Em todos os âmbitos da educação, está presente algum tipo de avaliação, como, por exemplo, por meio do Saeb, calcula-se o Ideb das escolas participantes, o qual combina índices de evasão, reprovação e os dados da Provinha Brasil e da Prova Brasil. O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), no Ensino Médio e o Enade, no ensino superior. Esses indicadores nacionais de qualidade também servem como parâmetros aos medidores internacionais, no que concerne a futuros investimentos ou decisões que envolvam o país e a área educacional. Por isso, podem ser vistos como efeito desses atravessamentos estrangeiros e, principalmente, como será utilizado o dinheiro que chegar em terras brasileiras.

Conforme anteriormente destacado, um desses indicadores é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que foi desenvolvido para medir a qualidade do ensino e estabelecer metas para o futuro, de acordo com esses resultados obtidos. Tal índice figura hoje como o condutor das políticas públicas para a educação básica. De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2017, sp),

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep.

Um dos exames aplicados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), como já citado acima, é a Prova Brasil. Trata-se de uma avaliação aplicada com alunos de 5º e 9º anos, com itens que enfoquem a leitura, em Língua Portuguesa, e a resolução de problemas, em Matemática.

Segundo a matriz da Prova Brasil, o que deve ser medido na prova a respeito da leitura tem por base os PCN's, que afirmam priorizar a função social da língua. Destaca as habilidades que os alunos devem possuir para viver em sociedade, sobretudo, que saibam agir nas mais variadas situações sociocomunicativas. Esse teste verifica se o aluno consegue compreender um texto e contribuir, de maneira significativa, em um diálogo, e se ele é capaz de produzir textos corriqueiros que fazem parte do seu cotidiano (MEC, 2002). Ou seja, a questão em discussão não é a leitura como formação, mas a leitura como competência e habilidade, com foco na comunicação.

Recentemente é que surge a Base Nacional Comum Curricular, documento recentemente homologado pelo Ministério da Educação (já anteriormente previsto pelas DCN's), mas que, por sua relevância, merece destaque nesse momento. Esse documento teve sua elaboração iniciada em 2015, foi disponibilizado na internet para recebimento de sugestões e críticas, passou por uma reformulação em 2016 e foi homologado em dezembro de 2017. A proposta é estabelecer aprendizagens essenciais, conteúdos mínimos que todos os alunos brasileiros desenvolvam, independentemente da região em que se encontrem. Além disso, a BNCC possui a parte diversificada, que afirma que o currículo deve ser adaptado pela exigência das características regionais e locais de cada sociedade e sua cultura. Foi para colaborar com a formação humana e integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, que esse documento foi criado, com base na Constituição Federal e a perfeita harmonia que deve existir entre as esferas de governo. Ao menos é esse o discurso vigente.

A BNCC aborda questões da Língua Portuguesa que merecem destaque. Como, por exemplo, a afirmação de que o Ensino Fundamental de nove anos não se reduz à alfabetização, acrescentando que os demais conteúdos dão aos alunos um maior conhecimento de mundo, ajudam-nos a exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, no eixo leitura da Base Nacional Comum Curricular, encontra-se a definição de que “as estratégias de compreensão e interpretação crescem em quantidade e exigências cognitivas e amplia-se o nível de complexidade dos textos” (BRASIL, 2017, p. 115). Com base nisso, ela institui algumas estratégias de leitura, estabelecendo compreensão de textos da atualidade e diversas modalidades, com o intuito de melhorar o léxico e seus recursos de expressão. Nesse aspecto, percebe-se que a leitura segue reduzida à comunicação e não é vista como uma estratégia de pensamento, sendo operada em seu viés meramente cognitivista.

Entre as habilidades previstas a serem desenvolvidas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental pela BNCC, estão: identificar características em um texto; inferir os efeitos de sentido; analisar referências; localizar informações em um texto, sejam elas explícitas ou implícitas; relacionar tópicos entre textos, interpretar e distinguir tópicos do texto (BRASIL, 2017). Vê-se que, em todos esses pontos, existem questões importantes de que a escola precisa dar conta. Não nego a importância do ensino dessas questões. O que problematizo são os efeitos de redução da leitura à sua função meramente comunicativa que localiza, conecta e expressa informações.

Com base em todos esses aspectos, é necessário observar que tudo isso, de alguma maneira, atravessa a leitura nas escolas. A significação dela, a escolha dos textos, o modo como os sujeitos a encaram e quais relações construídas por meio da leitura podem ser observados com esses documentos orientadores.

Com base no que foi exposto, essas políticas que atravessam a leitura e a escrita na escola são de competência de todos os entes federativos, tanto no âmbito federal quanto estadual e municipal. Por isso, cabe aqui abordar o que atravessa, especificamente, o local onde se deu o objeto de estudo, a cidade de Imperatriz, no estado do Maranhão.

Imperatriz é o segundo maior município do Maranhão e, de acordo com o site do IBGE, possui, estimativamente, 253.873 habitantes. Por se situar em uma região de entroncamento, a cidade destaca-se como um polo, pois está a 600 km de 4 capitais do país: Belém/PA, Teresina/PI, Palmas/TO e São Luís/MA, e abriga muitas pessoas que vêm de cidades menores em busca de melhorias. Tem o comércio como sua principal atividade, mas a indústria tem crescido bastante nos

últimos anos com a chegada de grandes empresas do setor de fabricação de papel e celulose, bem como do ramo de laticínios.

É considerada ainda como um eixo universitário, contando com 2 universidades públicas, 01 instituto federal e 5 faculdades privadas, que possuem cursos de graduação, pós-graduação, 4 recém-inaugurados cursos de mestrado e 01 de doutorado. Esse fato faz com que a população flutuante de Imperatriz seja bem maior, e por isso ela pode ser vista como uma cidade de 'estrangeiros', pois há a presença de muitas pessoas oriundas de outros lugares para estudar e trabalhar no local. A mistura de costumes e cultura é preponderante, marcada e banhada pelo rio Tocantins.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (2014-2023), existem menos matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental e é necessário algum tipo de intervenção por parte do Estado nesse sentido. Porém, o documento não especifica qual é a ação interventiva e nem quando essa será realizada. Lendo este documento do município, percebo a preocupação premente com os índices do Ideb demonstrados, inclusive alguns comentários a respeito da projeção, constatando que a cidade está abaixo do previsto.

A cidade possui 155 escolas na rede municipal, sendo trinta na zona rural e cento e vinte e cinco na zona urbana. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, são cerca de mil alunos na Educação Infantil e quarenta e três mil no Ensino Fundamental. Ao buscar as políticas públicas adotadas especificamente para os anos finais, no que concerne à leitura e à escrita, o poder público municipal silencia. Não há nenhuma previsão entre as metas do plano municipal, que é decenal. Portanto, até segunda ordem, as prioridades seguem sendo alcançar a projeção do IDEB e investir na alfabetização até o terceiro ano.

Com o objetivo de obter mais informações a respeito de políticas imperatrizenses de leitura, especificamente para os anos finais do Ensino Fundamental, por ser esse o foco da minha pesquisa, tendo em vista o documento disponível ser impreciso e bem resumido, protocolei um ofício na Secretaria Municipal de Educação. Mesmo se tratando de dados públicos, tive algumas dificuldades em obtê-los. A resposta ao ofício informa que, apesar de a atual gestão acreditar nos projetos pedagógicos e na construção de uma política municipal e de incentivo à leitura, não dispõe de nenhuma política municipal específica de leitura.

Informou, ainda, que desenvolve vários programas do governo federal e estadual e está aberta a propostas que possam influenciar positivamente o município.

A ausência de políticas específicas, como se percebe, na cidade de Imperatriz, não é algo isolado e em nada difere dos investimentos na cultura e educação em geral, no Brasil. Não se trata aqui de uma denúncia, mas de levantar um sintoma que, para mim, é necessário ser destacado. Importante também para que o leitor entenda de que contexto estamos falando e em quais circunstâncias serão produzidos os dados empíricos da presente pesquisa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A Lei-tura – regras desse mundo ou da formação e as práticas de si

Abro este capítulo com uma história conhecida em minha família. Era uma viagem em família, nós (filhos) éramos crianças. Em um dado momento, o carro quebra na estrada e, para amenizar a situação, minha mãe achou uma árvore frondosa para aproveitarmos a sombra, esperar e não morrermos de tanto calor dentro do carro. Levamos brinquedos e os gibis na tentativa de distrações, ao esperar o conserto do veículo. Quando fomos surpreendidos com a figura da minha irmã caçula com um gibi, de óculos escuro, no auge de seus 4 anos de idade. Isso rendeu um clique e, na foto, pode-se ver: a revistinha está de ponta-cabeça! Será esse um momento de leitura? Havia leitura ali? Afinal de contas, o que é leitura?

No dicionário Priberam de Língua Portuguesa (2017, sp), a mais evidente das definições, tem-se que leitura é: ação de ler, ato de decifrar o conteúdo escrito de algo. Ação de compreender um texto escrito.

Enquanto que a definição de ler:

1 Percorrer com a vista ou tato (signos, palavras, texto) apreendendo-lhes o significado e enunciando-os ou não em voz alta; 2 Estudar (texto); 3 Interpretar um escrito (em prosa ou em verso) em voz alta; 4 Percorrer escrita de signos não linguísticos, compreendendo-lhe o significado; 5 Observar sinais, marcas, movimentos de outras linguagens, compreendendo-lhes o sentido; 6 Adivinhar, predizer [...] decifrar o conteúdo de algo por saber reunir as letras, os sinais gráficos. Compreender, assimilar o significado de. (LER, 2017, sp)

Pela definição do dicionário, percebo que a leitura pode ser vista como decifração, decodificação para assimilar e compreender o que está escrito, mas também encontramos uma pista importante: o ler está vinculado ao estudar. E onde estudamos, no presente? Sei que tal conceito não encerra os sentidos que a palavra leitura tem e nem esgota a discussão que pode ser realizada a respeito dessa palavra, mas mostra muitas pistas que podem ser seguidas nessa discussão. A assimilação é o suficiente para significar leitura? A significação do que está escrito basta? Isso é sintoma.

Continuando na investigação da palavra leitura, a partir da sua etimologia, tem-se o seguinte resultado: de acordo com o dicionário etimológico de Cunha (1986, p.386), ler é: “percorrer com a vista e interpretar o que está escrito, recitar, prelecionar, lecionar”, palavra que tem origem no latim *legere*, que no original queria dizer escolher. Poderia, então, viajar nessa perspectiva e brincar com as palavras, imaginando uma leitura que dá lições, que discursa, discorre juntamente, ensina e aprende, multiplica, assim, seus sentidos. Poderíamos pensar que ler é escolher. Posso enxergar, no estudo da etimologia da palavra, uma aproximação à falta de lei remetida no título desse capítulo. Será tudo isso possível? Existe lei para lei-tura? Poderia não ser desse mundo?

Aliás, lei-tura, lei-dura, lei-tortura, lei-tontura, lei-urra, lei-suja... leitura. Kafka (2009), no conto “Diante da Lei”, conta a história de um homem que passa a vida inteira diante de uma porta com um soldado a resguardando, à espera da autorização para acessar a lei, mas a lei nunca lhe atende. No fim da vida, percebe que aquela porta era apenas dele e, no fim, foi fechada. Será a leitura como a lei? Fechada e inacessível? Ou será ela como uma porta, uma entrada, uma saída, uma possibilidade de experiência para cada um? O conto pode ser interpretado como uma dura crítica ao acesso à justiça, mas consigo vê-lo também como possibilidades de leitura. E consigo imaginar o leitor, em uma banqueta, na porta e o guarda da decodificação também na porta, sisudo, sério, impedindo-o de entrar.

Ao que me parece, o sentido usualmente atribuído à leitura na escola é o da decodificação, tendo em vista que a leitura precisa ser medida, avaliada, definido a cada aula o desempenho de cada aluno (uma porta à medida de cada um). Diante de tantas pressões por resultados, exigências de alfabetização em idades específicas, a escola responde com a decifração de palavras e demonstra resultados. Se as provas em larga escala forem respondidas e o valor do Ideb for alcançado, aquela instituição produziu bons leitores? Tomando por uma perspectiva nietzschiana, é importante pensar quem define esses bons leitores? E bons para quem? Qual o sentido de bons leitores? Que tipo de leitores são? Quais são as leituras operadas por eles?

Não apenas na área da educação, mas em praticamente todos os âmbitos em que se discute leitura, escrita, escola, desenvolvimento social, a leitura é tratada, praticamente, como unanimidade, como de fundamental importância e relevância

para o crescimento da sociedade em geral. Muito se fala, por exemplo, como já citado acima nos documentos oficiais governamentais, em projetos de leitura nas escolas e nos discursos, a respeito da salvação da educação. Assim também nas pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação, conforme visto na revisão bibliográfica. Mas, afinal, de que leitura estamos falando?

Mesmo na perspectiva mais recente, a impressão que tenho é de que o texto precisa fornecer um tipo de informação, implícita ou não, que precisará ser descoberta pelo leitor. Ou seja, o texto precisa ser, prioritariamente, informativo. Se, durante a leitura, o leitor identifica a informação, a intenção do autor, as entrelinhas e quais os objetivos do texto, tem-se uma boa leitura. A leitura na sala de aula seria, portanto, a retirada de informações propostas pelo professor que, previamente, já tinha consciência do que trata o texto e do que ele pretende com a escolha daquele tema.

Porém, como já questionado no início deste capítulo, é necessário saber de que leitura estarei tratando. É a leitura prescritiva? Leitura que exige apenas decodificação? Isso se mostra de importância fundamental, pois, para saber de que tipo de leitura estarei falando, é necessário compreender que essa visão de texto que determina sentido, formas e define, de maneira hermética, não apenas o ato de ler, vai muito além disso.

A leitura de que tratarei aqui é muito mais que decodificação. A partir da perspectiva da chamada filosofia da diferença em educação, busco atravessar os conceitos de leitura e formação, de leitura e subjetivação, de leitura e a possibilidade de pensar de outros modos.

Trago, assim, à discussão o binômio silêncio e opinião do leitor, enquanto se relaciona com o texto. Larrosa (2002, p.14), a partir de Nietzsche, traz o conceito de leitura como “algo ao qual cada um deve se aplicar com lentidão, levando tempo, despreocupadamente, sem esperar nada em troca”. Porém, o que tem acontecido com o leitor moderno é a fala demasiada, a demonstração de opinião, a produção rasa de textos. Com o advento da proliferação das redes sociais, esse é um fenômeno cada vez mais comum: pessoas falando sobre qualquer assunto, não colocando sua existência em problematização e opinando sobre tudo. Ao que parece, o leitor moderno se preocupa mais com a demonstração da sua erudição,

cultura superior e fartas leituras de inúmeros livros do que com a densidade e as possibilidades de pensar que essa leitura pode promover.

Larrosa (2016, p.17), ao definir que “a leitura é um diálogo entre o dito e o não dito no texto, entre o que a palavra entrega e o que retém, mas sendo o não dito o lugar essencial de onde ressoa sentido”, traz a ideia de que esse texto precisa de tempo, de investimento do leitor, para produzir sentidos. Para que esse não dito no texto seja experienciado, são necessárias a ruminação e a ponderação sobre os sentidos que esse texto pode trazer e, sobretudo, sobre a relação que o leitor desenvolve com a obra e quais atravessamentos serão produzidos, por meio dessa leitura, na vida do leitor. Por isso, o autor acrescenta adiante que ler e comentar um texto é, fundamentalmente, escutar a interpelação que nos dirige e nos fazer responsável por ela. E, quando se fala dos sentidos do texto, pergunta-se pelas forças que se apropriam dele, por isso o interesse nos tipos de textos que os alunos estão lendo. Essa relação opiniática com o texto dificultaria a ruminação, o silêncio, a experiência.

Larrosa (2002), comentando sobre Nietzsche, alerta para a capacidade de silenciar para conhecer o silêncio das entrelinhas. Só é possível perceber e compreender o silêncio das entrelinhas aquele que também permanece em silêncio para perceber, não o significado das palavras, mas sim o sentido que ali se passa. Ele exige para seus textos “pessoas capazes de ler devagar, com profundidade, com intenção profunda e com olhos e dedos delicados” (LARROSA, 2002, p.15), justamente para evitar que haja precipitação e rapidez desnecessária.

Nessa perspectiva, Larrosa (2016), Veiga-Neto (2007), Corazza (2006), Aquino (2011) e Skliar (2014) apontam para o sentido de que a leitura é muito mais que decodificação e que se relaciona intimamente com a subjetivação, não apenas no sentido de informações que já se têm, quanto conhecimento se acumula, mas daquilo que ele é ou, como Nietzsche (2008) cita em *Ecce Homo*, aquilo que está se tornando. Essa perspectiva entende que a leitura atravessa o leitor e pode formar e transformá-lo à medida em que ele lê. O sentido da leitura está, então, muito além do próprio texto e se refere ao próprio sujeito, ou melhor, à relação de si para consigo. Desse modo, Larrosa (2007, p. 130) afirma que

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de conseguir conhecimentos.

É por isso que pensar a leitura de outros modos é perceber que as questões do texto, das palavras, das imagens, da linguagem e do discurso atravessam os modos de existência e pensamento, invertendo a ideia de que o leitor dá o sentido ao texto, pelo contrário, o texto é que atravessa o leitor, podendo afetar sua vida para torná-lo outra coisa, após o contato com aquelas palavras.

A leitura pode ser entendida, então, como uma experiência, que não se prende a entender o significado do texto, mas a vivê-lo. Essa experiência é exatamente de construir o sentido do texto, retirando de si o leitor, transformando-o e formando-o.

Larrosa (2007) aborda essa formação do sujeito pela leitura, utilizando o conceito de experiência como algo que nos passa. Ele diz que há vários acontecimentos na vida, mas nem sempre eles nos atravessam, nos passam, nos formam. Afirma ainda que, na leitura, o aspecto mais importante não é o texto, e sim a relação que é construída com ele. A leitura não como uma busca e sim como uma escuta, “uma experiência que me transforma em direção a si mesmo” (LARROSA, 2007, p.134).

Tal experiência não cabe em uma pequena caixa, em um caderno de planejamento ou num plano de aula, por mais bem feito que ele seja. Não é algo que possa ser medido, avaliado, verificado, analisado de maneira objetiva e simples. É da ordem da possibilidade, portanto, impossível ter fórmulas que a garantam. Ela não se deixa ser medida, quantificada, provada como uma conta simples que precisa resultar em um número qualquer. Não cabe em rótulos.

Um trecho de entrevista de Foucault parece demonstrar bem a experiência da leitura. Ele que, ao relatar, não conceitua e nem tenta encaixá-la em algo já conhecido. Vejamos:

Um pesadelo me persegue desde a infância: tenho, diante dos olhos, um texto que não posso ler, ou do qual apenas consigo decifrar uma ínfima parte. Eu finjo que o leio, sei que invento; de repente, o texto se embaralha totalmente e não posso ler mais nada, nem mesmo inventar, minha garganta se fecha e desperto. Não ignoro tudo o que

pode haver de pessoa nessa obsessão pela linguagem que existe em todos os lugares e nos escapa em sua própria sobrevivência. Ela persiste desviando de nós seus olhares, o rosto inclinado na direção de uma escuridão da qual nada sabemos (FOUCAULT apud Ó; AQUINO, 2014, p. 200)

Com isso, podemos operar com a inquietude da leitura, com a experiência do ato de ler, por vezes entrar em desespero. Ao questionar outros aspectos, como a linguagem e a própria subjetivação, o autor mostra o quanto a experiência de leitura pode ir muito além, nos modificando, incomodando, produzindo sentidos, enfim, atravessamentos que não conseguimos sequer definir.

Skliar (2014) cita a leitura como sensação de mundo. Alerta para o fato de o leitor não simplesmente aceitar um conceito de mundo pronto, mas que há uma infinidade de sensações que podem ser vividas por meio da leitura. Ele conceitua o ato de ler com sensibilidade: “ler, talvez, seja o modo mais sensível de tornar a abrir seu corpo em meio ao universo” (SKLIAR, 2014, p.61) Abrir a mente, o corpo, pensar o mundo, ter a experiência de sentir, deixar-se ir, abandonar-se, para enxergar o universo, e inclusive a si mesmo, com outra visão. A leitura como possibilidade de nova sensação, no meio de tudo e tão distante ao mesmo tempo.

Em muitos lugares e diferentes oportunidades, lemos e ouvimos por aí que a leitura é uma viagem, que nos leva a lugares incríveis e uma lembrança agradável será. Como podem afirmar categoricamente que a experiência da leitura será sempre agradável? A promessa apenas de coisas boas após a leitura não passa de uma bravata. Operando na perspectiva de experiência, é preciso lembrar que nem sempre elas serão agradáveis e felizes. Não há como garantir uma experiência porque ela é da ordem do acontecimento e não da previsibilidade.

Não pretendo, aqui, criticar as metáforas utilizadas, como por exemplo a da viagem, que é constantemente utilizada, sobretudo no âmbito pedagógico. Quero apenas pontuar que não se pode reduzir isso a uma lembrança de uma boa viagem de férias, viagem divertida somente. Mas, por exemplo, por uma viagem em que, como nos traz Sêneca (2011) nos deixamos em casa para experimentarmos o mundo de outros modos. Para Skliar (2014, p.69),

[...] como se ler fosse também um movimento de braços e pernas, uma respiração entrecortada e agitada. Mas, é certo que não se trata aqui da leitura como interpretação, mas desse gesto tão particular de

olhar para alguma coisa, quase sem querer, alguma coisa que depois permanece na cabeça como um murmúrio incessante. Algo da leitura que gostaríamos de não ter lido.

Penso que seja um murmúrio incessante dito pelo autor, algo que não acaba mesmo após o fim da aula, mesmo depois de fechar o livro, que incomoda ao tentar adormecer, pois de maneira única se olharam aquelas palavras, aquele texto que incomoda, que por vezes dói e tira a paz, o sossego. Permanece. Atravessa a vida, a existência do indivíduo. Não se pode chamar isso de momentos agradáveis, esse conceito não suporta apenas sensações apaziguadoras.

Portanto, a leitura “[...] não consiste somente em entender o significado do texto mas, em vivê-lo. E é a partir deste ponto de vista que, ler, coloca em jogo o leitor em sua totalidade. Ler exige uma certa afinidade vital e tipológica entre o leitor e o livro” (LARROSA, 2002, p.17). Desse modo, reitero o que afirmei anteriormente, no sentido de que a leitura não pode ser reduzida à decodificação e retirada de informações importantes do texto, há algo além disso. O envolvimento na vida do leitor, afinidade que se cria com o autor, com o texto, as palavras significam muito mais do que juntar letras e palavras, demandam mais do leitor.

A leitura que exige mais do leitor é aquela que não é feita com o objetivo de retirar informações do texto, tampouco aquela que se lê já sabendo o que se quer. A leitura como experiência e formação pressupõe outras coisas, que possuem perigo, que causam medo, talvez um tipo de espanto, surpresa, e um desprender-se de si. De estar disposto a topiar com alguma coisa. Medo da novidade, medo daquilo que pode assustar ou abalar as estruturas que sustentam o eu, como uma desconhecida aventura em torno de si e da vida. A experiência da leitura e suas consequências podem mudar de leitor para leitor, de vida para vida, não há como prescrever.

Ler envolve todos os sentidos. Quem se deixa envolver pela leitura e utiliza seus sentidos nela não a tem apenas na memória como um dado, mas em seu próprio corpo, como parte de si. Lê não apenas palavras, frases e textos, mas também imagens, pessoas, lê o mundo. É essa leitura que Larrosa (2007) chama de formação, como algo que tem relações com aquilo que somos, aquilo que estamos deixando de ser. Por isso envolvente, por esse motivo não há conhecimentos novos

apenas após a leitura, há alguém outro; outra constituição de si mesmo, que se transforma, deforma ou, simplesmente, forma.

A expressão, utilizada por Gallo e Veiga-Neto (2007), de fazer do livro e das aulas mais espaço para experiência do que para a verdade, aparece como um convite para retirar a escola, a sala de aula, a leitura do mundo binário de verdadeiro e falso, do bom e do ruim, do agradável e do desagradável, do capaz ou do incapaz. É utilizar o livro e as aulas como condições de possibilidades, como experiências outras, como travessias. Deixar de ler algo para alcançar a verdade, o sentido do texto, a intenção do autor, ou mesmo para responder às questões que logo se seguem, e sim ler com espaço suficiente para deixar-se envolver com uma experiência que pode acontecer.

Parafraseando Corazza (2006), é possível ensinar a ler? Ler de maneira que se sinta o atravessamento do texto na vida? É possível não dizer correto ou incorreto para uma leitura feita pelos alunos? Possibilitar a leitura como formação na vida dos alunos e assumir uma postura de que, ao lerem, eles podem ampliar os sentidos teriam qual espaço nas escolas?

Larrosa (2002, p.27), referindo-se à formação de um leitor, traz que

Não existe uma 'leitura em si', como tampouco existe um 'estilo em si', ou uma 'moral em si' [...] A tarefa de formar um leitor é multiplicar suas perspectivas, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, educar seu gosto, sensibilizar seu tato, dar-lhe tempo, formar um caráter livre e intrépido... e fazer da leitura uma aventura.

Compreendo, então, que o que é necessário ser percebido na leitura não está apenas nas palavras escritas ou nos significados das palavras ou interpretação que se espera de um determinado texto. É ir além! E isso não significa dizer que a decodificação, compreensão são menos importantes ou desnecessárias, apenas não podemos prender-nos e nos reduzir a isso. Possibilitar múltiplas perspectivas, como diz o autor acima, é dar a chance de a leitura ser uma aventura e de o leitor ser um desbravador. E, assim, tomar a leitura como catalisadora da própria existência.

Enxergar na leitura uma possibilidade de prática de subjetivação pode parecer forçoso, mas podemos perceber que não somos os únicos a discutir e problematizar.

A partir dos estudos da genealogia da subjetivação em Foucault, percebo que ele traz, na *Hermenêutica do Sujeito*, o mestre da pedagogia e o mestre da psicagogia. A partir disso, roubo essa discussão para pensar a possibilidade da leitura pedagógica e da leitura psicagógica, de forma não binarizada. Adianto que não há nos textos de Michel Foucault nada tipologizando a leitura nesses moldes; é uma forma que tomo para pensar essa pesquisa. Desde logo, é importante dizer que não é o foco aqui nesse trabalho categorizar, classificar as leituras, não é dessa ordem. Enxergo isso como ferramental teórico para movimentar a discussão que estou levantando a respeito dessa temática.

Inicialmente, parto do pressuposto de que não há nada além disso que se vê, não há profundidade, não há a verdade em si mesmo, não há identidade do sujeito, sendo aquela verdade com que ele se vê e fica preso a vida inteira àquelas características, hábitos, modos de pensar, de agir e outros. A partir dessa perspectiva teórica, entendo que existem diferentes modos de subjetivação, em que o sujeito vai sendo modificado, atravessado por diferentes relações de poder e saber e, também, por meio de diferentes práticas de si, vai se constituindo. (FOUCAULT, 1984)

Por aqui, interessam-me os últimos estudos de Foucault (1992, 2010, 2006), quando este se dedicou a pesquisar as práticas de si, a partir da antiguidade greco-romana até a modernidade, tentando entender como vamos experimentando determinadas relações com nós mesmos. Para isso, descreveu inúmeras práticas desde a antiguidade, dentre elas (a que me interessa nesse momento), a leitura e a escrita. O autor procurou saber, desde essa época, como as pessoas eram atravessadas por essas práticas e constituíam um corpo por meio disso.

Foucault (1992) não pensou o sujeito como elemento central da sua pesquisa, em suas mais variadas áreas, mas os modos de subjetivação, as maneiras como esse sujeito é produzido e também como se relaciona consigo mesmo. Nesse sentido, houve o abandono da ideia de que o homem é completo e soberano, universal, e adotou-se o conceito de subjetivação, interessando as maneiras por meio das quais nos tornamos um determinado tipo de sujeito, como um ser mutável, modificável, que não tem um fundo verdadeiro, incompleto ou anterior a tais práticas. Nesse aspecto, Schuler (2016, p.137) afirma que “Foucault

opera com o conceito de modos de subjetivação, rompendo com a noção de um sujeito identitário, fixado, essencializado, original, soberano, intencional.”

Foucault organiza esses estudos analisando os saberes, interrogando como o sujeito entra no jogo com a verdade, como se comporta e age em relação a isso, como vem se constituindo a si próprio, não como resultado de relações de sujeição somente, mas como uma espécie de força dobrada sobre si mesma na constituição de modos de existência. O que pode ser chamado, segundo o próprio Foucault (1984, p.265), de “um exercício sobre si mesmo através do qual se procura elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser”. Sem cair na essência ou na natureza humana, trata-se aqui da relação consigo mesmo e com os demais.

Ao estudar essa modulação, ele observou que a subjetivação está constantemente em processo, pois sempre é marcada pelas forças em operação. Por estar em constante processo, o sujeito pode ser modificado pelas suas relações consigo e com os outros, podendo constituir-se como uma obra de arte (FOUCAULT, 2004), quando busca escapar aos mais variados tipos de escravidão, quando está implicado em criar certos critérios de estilo, uma bela existência.

Nesse estudo, Foucault (2010) observou que a ética da existência era algo presente desde a Antiguidade e, em uma de suas entrevistas, ressaltou que não existe ‘esquecimento’ pela filosofia das práticas de si, o que há é um desvio desse foco da prática ascética para um sujeito tornado objeto de conhecimento para os discursos verdadeiros. Acrescenta ainda que não consegue especificar com precisão onde isso foi abandonado, mas que possui relações com o cristianismo e a lógica moderna cartesiana, quando o cuidado de si é denunciado como egoísmo e impeditivo de uma moral coletiva; quando o sujeito não está mais preocupado em transformar a verdade em um *ethos*. Na descrição que faz da Antiguidade greco-romana, principalmente nos dois primeiros séculos da nossa era, havia um objetivo ao produzir a própria vida, um propósito claro de que isso estava sob a responsabilidade de cada um, mas sempre atravessado pela relação com o outro. O cuidado de si sempre pressupunha, sim, um conceito, mas, mais do que isso, uma prática social, coletiva, de formação para alguns.

As práticas de si, nesse sentido, podem ser entendidas como um exercício de si sobre si mesmo, através do qual o sujeito procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser (MURAD, 2010). Essas práticas de si,

também chamadas por Foucault (2010) de técnicas de si, são exercícios que o sujeito aplica a si mesmo para produzir-se de determinadas formas. Importante ressaltar que elas não se mostram como maneiras independentes ou inovadoras de encarar a vida e a existência, são situações que já existem nas sociedades que habitam e atravessam a vida no cotidiano. Foucault (1984 p. 276) diz que tais práticas “não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social.”

Para ele, é

[...] um conjunto de práticas que, certamente, tiveram uma importância considerável em nossas sociedades: é o que se poderia chamar ‘artes de existência’. Deve-se entender, com isso, práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 1984, p. 15).

Nessa perspectiva, abandona-se então uma busca por identidade, ou mundo superior além do que se vê, para focar no processo de invenção de si, atravessado pelas mais diversas práticas que podem moldar sua existência.

O que interessa para Foucault (2010), nesse momento, é a possibilidade de multiplicidade e de exercício de vida e pensamento. Não é seu propósito restaurar práticas da Antiguidade para os dias em que vive, mas sim pensar em como essas práticas de si podem se colocar para pensarmos a formação do indivíduo no presente. Relaciona-se muito mais fortemente com a possibilidade criadora de existir do que uma própria identidade fixa e imutável. Vejamos:

Se devemos nos posicionar em relação à questão da identidade, temos que partir do fato de que somos seres únicos. Mas as relações que devemos estabelecer conosco mesmos não são relações de identidade, elas devem ser antes relações de diferenciação, de criação, de inovação. É muito chato ser sempre o mesmo. Nós não devemos excluir a identidade se é pelo viés da identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal (FOUCAULT, 2011, p.266).

E essas práticas foram estudadas por Foucault atravessadas pela cultura do cuidado de si, na antiguidade greco-romana. Aspecto que o autor explora, de maneira mais aprofundada, em sua última fase de pesquisas e escritos, como já dito anteriormente. Ele faz uma genealogia da subjetivação, desde a Idade Antiga, para acompanhar a emergência desse conceito e práticas e as mudanças que sofreu com o passar do tempo. Primeiramente, utiliza a expressão *epimeleia* para falar do cuidado de si, na perspectiva da ocupação de si mesmo. Pode-se ver que emerge com Platão como um modo de se preparar para o cuidado da cidade e o governo dos outros, desloca-se nos primeiros séculos da nossa era com a preocupação de se ter uma existência brilhante e memorável, uma bela existência, com os filósofos epicuristas e estoicos, por exemplo, e com o tempo isso se desloca para um jogo da verdade como decifração de si por si por si, a partir das práticas cristãs e modernas (FOUCAULT, 2010).

Portanto, observado por Foucault (2010) desde os tempos antigos, o cuidado de si começa com o objetivo de cuidar de si primeiramente mas, com o objetivo de governar a cidade, passando pelo conceito de completude para suprir uma pedagogia deficiente, na perspectiva platônica. Posteriormente, no helenismo, se fortalece como a era de ouro do cuidado de si em práticas que buscavam a diminuição da escravidão sobre si e a equipagem de lidação com a vida. Com o advento do cristianismo, isso se volta para a renúncia de si em nome de algo maior, para então, na modernidade, entrar no jogo da verdade, a ser comprovada com bons métodos. O cuidado de si sinaliza, portanto, uma postura que problematiza a situação vigente, os modos de existência, a conformação social do presente, se tomada desde a segunda perspectiva apontada.

Em se tratando desse segundo momento descrito por Foucault, essa prática faz com que o sujeito se volte para si mesmo e pense em seu modo de vida, para que problematize sobre o que e como está vivendo e estabeleça sua existência a partir de certos critérios de estilo. “É a relação consigo, a modalidade e o tipo de relação consigo, a maneira como ele mesmo será efetivamente elaborado enquanto objeto de seus cuidados: é aí que se fará a partilha entre alguns poucos e os mais numerosos” (FOUCAULT, 2010, p. 108). Comentando o cuidado de si, Gros (2008) afirma que isso se relaciona muito mais com concentração, pois visa à objetivação de si por si mesmo, alcançando um sujeito fortalecido, pois é resultado de exercícios

sobre si, que passam pela disciplina e preocupação de construir um sujeito fortalecido com atenção própria.

Nesse sentido é que a leitura-atenção se relaciona fortemente com o conceito do cuidado de si; como resultado de exercícios sobre si. A esse respeito, Schuler (2017, p.4) afirma:

Por isso, a leitura e a escrita, nessa perspectiva, vêm vinculadas a palavras como exercício, experiência, atenção, conversão a si, ou seja, como práticas por meio das quais produzimos um corpo. Ler e escrever como esse exercício de tomar para si mesmo as palavras, as sentenças, os sentidos, fazendo-os outros.

É nesse contexto que trazemos à discussão conceitos elaborados por Foucault (2010) e discutidos por outros autores, como Aquino (2014), na pesquisa em educação, que são as diferenças existentes entre pedagogia e psicagogia. A primeira seria destinada à transmissão da verdade, com o objetivo de fornecer ao sujeito saberes e capacidades que ainda não tem, enquanto que a segunda se ocuparia do desdobramento das práticas de cuidado para transformação em seu próprio modo de ser. Sobre esses conceitos, em *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2010, p.366) se posiciona:

Chamemos, se quisermos, “pedagógica” a transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, etc., que ele antes não possuía e que deverá possuir no final dessa relação pedagógica. Se chamamos “pedagógica”, portanto, essa relação que consiste em dotar um sujeito qualquer de uma série de aptidões previamente definidas, podemos, creio, chamar “psicagógica” a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito de aptidões etc., mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos.

Trago, então, esses conceitos para o mundo da leitura. Como enxergo a leitura como algo que pode ser visto como prática de si, como técnica que atravessa a existência, farei essa diferenciação para compreender melhor a leitura e sua relação com o cuidado de si. Tomo, portanto, como o objetivo da leitura pedagógica aquele que visa a tornar o leitor capaz de decodificar, entender, identificar, reconhecer no texto as informações necessárias e, dessa forma, compreender as intenções do autor e o que há entre as linhas que pode ser interpretado. Dessa forma, uma habilidade adquirida, uma ignorância a ser suprida. A leitura pedagógica

poderia ser vinculada, pois, à perspectiva das habilidades e competências. Já a leitura psicagógica considera a decodificação, tendo em vista que tudo passa pelo alfabeto, palavras, porém não se limita apenas a isso. Possui, portanto, o objetivo de modificar o ser, sua existência, por meio da leitura, fazendo com que se tenha a possibilidade de viver uma relação que possa transformar sua própria vida. A leitura psicagógica poderia ser vinculada, pois, à perspectiva da formação. Retomarei melhor o conceito de formação quando da análise do material empírico, pois me interessa operar com esse conceito nas dimensões de análise.

Como não é a minha proposta operar com o modo prescritivo e binário, posso dizer que poderíamos operar com uma leitura menos pedagógica e uma leitura mais psicagógica. Quando se fala em leitura psicagógica, pensamos como aquela que possibilitaria cuidar-se de si mesmo para, por meio do exame da própria existência, ter uma preocupação focada em si mesmo, produzindo uma relação diferente com a leitura e consigo mesmo, o que está sempre atravessado, também, pelo cuidado do outro. Estar atento a si, ao que se passa conosco, com os demais, com o mundo passaria por essa leitura problematizadora, que forma mais que habilita a algo. Importante dizer ainda que, como esse tipo de leitura não é da ordem de receita e resultados, não conseguiria estabelecer aqui quais seriam os seus efeitos, justamente por não se tratar de classificação das competências, mas sim da produção de sentidos.

Nesse sentido, Schuler (2017, p. 5) traz que a orientação do cuidado de si na leitura e também na escrita pressupõe experiência, como aquela que “de múltiplos modos, interrompe nossa tranquilidade, nossa conformidade como leitores e escritores, nos pergunta pelos nossos modos de ler e escrever vinculados aos nossos modos de pensar e viver.” Isso é perceber as forças que se apropriam do texto, os sentidos que ele traz e como é operado.

Na mesma linha, é importante retomar considerações acerca da formação e a leitura. Analisar que a formação via leitura não se baseia apenas em entender o significado daquilo que está escrito, mas em vivê-lo. O que um livro revela sobre quem o lê não são suas competências ou seus interesses temáticos, e sim mostra os sentidos, o caráter, memórias, enfim, a vida desse leitor que se deixa envolver pelo texto lido. Por isso, há uma infinidade de possibilidades, pois, se existem

experiências diferentes, a cada leitura se tornarão também díspares. E isso não quer dizer que toda leitura garanta uma experiência:

Sempre há outras leituras possíveis, perspectivas novas. E a arte da leitura não consiste em reconstituir o sentido do verdadeiro da moral, da Antiguidade, do homem ou do mundo, visto que tudo isso são interpretações. Não existem mais que textos suscetíveis de leituras infinitas. Porque todo texto, como o mundo, como o próprio homem é fluido, é um devir que nunca se aproxima do ser, pois não existe ser, um movimento que nunca e aproxima à verdade pois não existe verdade. O mundo é uma fábula; seus sentidos infinitos, a leitura, uma arte (LARROSA, 2002, p. 31).

Nesse sentido, faz-se importante pensar algumas questões específicas sobre o conceito de texto, tão importante para essa investigação, quando o vinculamos à formação e à subjetivação

3.2 Da torcida do tecido à sua tecitura: o conceito de texto

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa; a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer (RAMOS, 1980, p. 15).

Imagino que Graciliano Ramos trabalhou arduamente para escrever esse texto, pois sempre levou muito a sério o labor da escrita. O texto não é resultado de palavras belas e bem colocadas; como diz ele próprio, é um ofício, uma arte. A comparação com as lavadeiras alagoanas é, no mínimo, combativa. É um vai e volta, toda uma preparação para, enfim, chegar ao que se pode estender no varal. Trabalho suado, enfim, vivido. Perpassado pela fluidez do rio e pelo exercício da batida.

Utilizando-me de Sêneca (2011, p. 80), quando diz “é preciso ler, mas escrever também”, me parece a demonstração da necessidade do equilíbrio entre as duas atividades: nem para apenas ler e ficar pensando no que leu, mas também para escrever é necessário ter lido, por isso é tão importante falar sobre a tecitura do texto. Assim também porque, por ser algo intensamente relacionado à leitura e pelo interesse em pensar os tipos de textos que estão sendo usados pelos professores

com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, no município de Imperatriz, me parece interessante mergulhar no que se entende por texto, o que se espera dele e, sobretudo, como é lido, produzido, tratado. A relação do texto com a leitura não é presumida, pois podemos ter diferentes relações com os mesmos e podemos ter diferentes tipos de textos.

O conceito de texto é cada vez mais amplo, pois se tem expandido com o passar dos anos. A justificativa da existência desse capítulo pode ser explicada por um pequeno trecho em Barthes (2015, p.40): “[...] o texto, sua leitura são clivados”. Por estarem juntos, clivados, unidos em seus cernes, não há como tratar isoladamente um desses fatores de maneira que a abordagem seja interessante, se quisermos problematizar a leitura e, conseqüentemente, o texto nessa perspectiva que proponho.

Mais uma vez, me utilizo do dicionário, bem como da etimologia da palavra que pode ajudar nesse trabalho. Vejamos:

Texto: substantivo masculino, ‘as próprias palavras de um autor, livro ou escrito’ Do latim *textu/textum* entrelaçamento, tecido, contextura (duma obra). Têxtil: que se pode tecer, relativo a tecelões ou à tecelagem. Textual: relativo ao texto. Textura: ato ou efeito de tecer, tecido, trama. (CASTELLO e MÁRSICO, 2007, p.87)

Dáí, mais precisamente, surge o sentido de ‘texto’ como ‘trama’, ‘composição’ criada ou “tecida” por um autor e leitor. É assim que imagino um texto, criado, construído, tecido preparado como arte. Nesse sentido, Cunha (1986, p.634) define:

O termo ‘texto’ deriva do latim *textus*, proveniente do verbo *tex...* que significa ‘entrelaçar’, ‘tramar’ e se aplica não só a trabalhos manuais, em que se levam a cabo tramas, que dão por resultado ‘textual’ mas também a tarefas intelectuais que implicam uma ‘trama’ intelectual, de modo que se podia falar de *texere epistulas*, literalmente ‘tramar cartas’, ou *texere orationem*, ‘tramar, compor discursos’.

O entrelaçar das ideias, palavras, composição de discursos leva à ideia de texto como uma composição minimamente pensada, como em um pedaço de tecido em que não se pode enxergar, a grosso modo, as linhas e suas direções, como foram entrelaçadas. Vejo, dessa forma, também o texto como uma produção de palavras, frases, pontuações e expressões compostas para resultarem em um

texto. Porém, é preciso ir além para discutir a respeito da compreensão do que pode vir a ser tomado como texto. É necessário vivenciar o texto.

O conceito de texto em Barthes me ajuda a pensar e, ao mesmo tempo, entrelaçar a discussão da leitura como possibilidade de práticas de subjetivação mais vinculada à formação. O autor entende a leitura do texto como produção de sentido em uma relação que é criada com o texto. Para ele, “[...] o livro faz o sentido, o sentido faz a vida”, em muito se aproxima do conceito da leitura como formação em que isso pode ser uma prática de existência dos sujeitos. Sendo assim, ele traz os conceitos de fruição e prazer, entendendo que o texto de fruição nem sempre é da ordem do agradável, do seguro, da sensação satisfatória. É algo que problematiza a própria existência e não se separa da própria vida. Já os textos de prazer se relacionam diretamente com o deleitar-se, que confirma a cultura de massas através de formas superficiais.

Nos textos de prazer, a cultura é confirmada e, de alguma forma, o texto produz uma identificação entre autor e leitor. Aqui não é necessário nada mais que a compreensão das palavras, interpretação, conforme aquilo que o autor do texto espera. Enquanto que, na leitura de fruição, o que há é uma sensação de estranhamento, não pertencimento, implicando uma postura problematizadora de quem lê o texto. No texto de fruição, o leitor é incomodado, desafiado a desconfiar de coisas que outrora estavam descansadas e naturalizadas na vivência do leitor. Ao desenvolver em um texto de fruição, as ideias e palavras não simplesmente confirmam o que já está dito e vem sendo repetido com o passar do tempo, o texto questiona e problematiza e, por isso, causa estranheza a quem o está lendo (BARTHES, 2015).

Em um texto de tagarelice, como afirma Barthes (2015), há uma espuma de linguagem, como se preenchesse, enchesse os olhos, mas nada além disso, é um texto frígido. O texto frígido não propicia a fruição, não só por essas características, mas porque a procura antecede o desejo. Em toda situação em que a procura é anterior ao desejo, não há como ter prazer, a insensatez do desejo deixa tudo mais interessante e atraente, não seria diferente com o texto.

O texto de fruição transborda, sobra, não cabe, ultrapassa. Ele vai além das palavras e da organização, a razão desse texto é a “vontade de fruição” (BARTHES, 2015, p. 20). É o espaço amplo que o texto propicia ao leitor que causa

a fruição, não são apenas palavras, intenções, procuras ou diálogos, é espaço. Quando o autor diz que o atraente no texto é isso, explica o que não cabe nas entrelinhas, nas frases arrumadas, é um texto impossível! “Eu amo o texto porque ele é para mim esse espaço raro da linguagem, do qual está ausente toda ‘cena’ (no sentido doméstico), toda logomaquia” (BARTHES, 2015, p.22). Parece contraditório, mas não é. O espaço que o texto proporciona é o que foge das estruturas dadas, é esse lugar em que é possível enxergar a fruição.

Isso diferencia o texto de fruição do texto de prazer, que encontra sossego na teoria da gramática, na métrica das sílabas e no significante. O prazer possui o texto sob controle, ou seria o contrário? O controle sobre o texto dá prazer? Como seria ler um texto que não está totalmente dentro daquilo que se espera? Como ler um texto que não explica tanto e tudo que chega a antecipar o pensamento do leitor? Como seria encontrar outras coisas, que não aquelas expectativas já dadas no texto? Como ler o que não se sabe, o que não se é?

Encontrar também no texto mais alguém perdido dentro dele, envolvido diretamente assim como o leitor: o autor. Vejamos: não há autor biográfico dando sentido ao texto, ele também está perdido no texto. No texto que chamou o leitor, que o atraiu, que por ele sentiu desejo, é desse tipo de texto que estou falando. Não há uma pessoa do autor, o que existe é apenas a sua figura. Autor e leitor como necessários ao texto, mas sem precisar projetar um ao outro ou sem relações místicas entre si, apenas dois seres perdidos nesse mundo do texto (BARTHES, 2004)

Além disso, é possível enxergar o texto como transgressão do próprio texto, como tentativa de quebra: “o texto é a linguagem para que seja manifestada sua importância geral (e não sua particularidade tecnocrática).” (BARTHES, 2015, p.42). O autor não nega a importância da técnica, palavras, etc, mas chama a atenção para que o texto seja visto em sua importância basilar, de transgredir com a própria linguagem, de ir além, de compartilhar experiências e ser também uma experiência e uma forma de relacionamento consigo e com os outros. Transgredir não é simplesmente ir contra, mas atravessar esse conceito fixado.³

³ Pontuo que os conceitos de transgressão, em Barthes e Foucault, têm suas especificidades.

Assim, “em todo escrever <sobre> a vida, há um inscrever-se sob ela” (COSTA, 2010, p. 96). Ao escrever essa frase, o autor versava sobre escrita biografemática, mas enxerguei nela uma relação muito próxima com o tópico desse capítulo. Ele afirma que, quando escrevemos sobre qualquer aspecto da vida, temos a possibilidade de viver o texto, colocando-o nas palavras e o atravessando. E por que não também quando o lemos? O autor também comenta sobre o leitor não ser mais um mero curioso, mas também ator de uma escritura que se faz sobre a realização de uma vida possível. Uma vida no texto, com o texto, pelo texto (COSTA, 2010).

Outro aspecto que pode ser relacionado ao falar de texto e leitura é a maneira como ele foi construído, pois isso pode, de maneira muito importante, modificar como a leitura será feita. É como se o autor, ao escrever, soubesse exatamente com quem vai falar ou como vai fazer isso ou quais efeitos quer causar. Talvez pode ser o contrário: o autor não sabe como será lido, não tem bem claro em sua mente como vai terminar aquela obra e nem o que causará com as ideias no papel. Roland Barthes (2015) tipologiza também a maneira com que se produzem textos: a escrevência e a escritura. A escrevência, ou escrita, é transitiva, segundo o autor, e tem o objetivo de passar uma mensagem, o que nos lembra, de maneira muito contundente, a leitura funcionalista, o texto utilitário que vemos frequentemente, reduzido a sua função comunicativa: o texto escolarizado o suficiente para ser informativo. Facilmente associado às provas realizadas para as avaliações em larga escala, bem como ao ensino da leitura exclusivamente com a utilização dos gêneros textuais ou para o ensino de gramática, que imprimem a utilidade em toda a leitura, reduzindo-a sempre aos gêneros do ‘cotidiano’ do aluno.

Por sua vez, a escritura, segundo Barthes (2015, p. 11), “é a ciência das fruições da linguagem, em que há um só tratado: a própria escritura”, não há como haver julgamentos, medições, não é reduzida à decodificação do código linguístico. Na escritura, na construção desse texto, não há a preocupação com a organização de acordo com a lógica absoluta, possibilitando, assim, a desconstrução, para que haja um maior espaço para o leitor, havendo aí um aumento, um alargamento do texto. Na escritura, não há a necessidade de transmissão de uma mensagem, é de outra ordem.

Nesse mesmo sentido, Matos (2009) diz que a escrita, nomeada por ela de escrita-cópia/método, é produzida pela linguagem representacional, que se preocupa com a codificação e decodificação do código escrito. Já a escritura objetiva alargar a escrita com a vida, quer romper com o dualismo de codificação e decodificação. A ideia dessa última é “borrar a força da linguagem representacional” (MATOS, 2009, p.5). É fugir do texto feito para leitura apenas como tarefa necessária para aquisição de uma habilidade, por muitas vezes iniciada na alfabetização e carregada por toda a vida escolar. Encontrar no texto, resultado da escrita de escritura, o fato de “fazer pensar a vida e a realidade como (po)ética”. (MATOS, 2009, p.7).

Os conceitos de Barthes de escrevência e escritura, textos de fruição e de prazer, trazem relevantes contribuições que não cabem em sua totalidade na dissertação, por questões de foco. O que quero é, por essa perspectiva, ver que há uma intersecção entre eles e que é possível enxergar na leitura, na elaboração do texto, na escrevência uma relação consigo e, conseqüentemente, com o mundo. Interessam-me esses conceitos para tomar a leitura como prática possível de subjetivação.

Além disso, entendo que há possibilidade de fazer uma relação entre a leitura psicagógica em Foucault e o texto da fruição em Barthes, pois a relação de leitura como fruição pode ser pensada como uma composição à leitura psicagógica. A impossibilidade de prescrição, a chance de extravasar além das palavras colocadas no texto, a relação que será desenvolvida com o texto, o modo como transforma e mexe com os modos de vida são os aspectos mais relevantes. Ao falar sobre o texto, Barthes (2015, p.9) assevera que “não é a pessoa do outro que me é necessária, é o espaço: as possibilidades de uma dialética do desejo”. O lugar de enxergar, de desconstruir e problematizar, que é próprio do texto, não é exatamente saber qual a intenção do autor ou o tema do texto, é do espaço que o leitor precisa e é isso que o texto proporciona a ele. Tanto para a leitura psicagógica quanto para o texto de fruição, é a problematização que precisa protagonizar o momento. A falta do outro ou mesmo a falta da intenção de causar determinado efeito ou o imperativo de estabelecer uma ordem não são dificuldades, não são razões para deixar de ler ou para deixar de ser texto.

Ao chamar a atenção em um de seus escritos para os leitores, Nietzsche (2013), em várias de suas obras, critica leitores que vão em busca da rapidez e superficialidade, e que a todo momento querem comentar suas opiniões e estabelecer rápidas relações com o que é lido. Ao ler um texto, podemos fazer relação entre ele e a atitude do leitor, a intenção deste ao buscar aquele texto para realizar a leitura. Saber apenas sobre o que se trata, a história que traz ou ir além do que está escrito e conseguir enxergar o leitor por meio das letras e palavras. Isso pode também ser facilmente relacionado às maneiras como o texto é tratado nas salas de aula: atividades elaboradas para explorar o texto e saber quem são os personagens principais, o tipo, as características e o enredo. O que os alunos buscam, ao ler um texto? E por que eles buscam isso? Os professores ensinam? O que? A escola exige? O que? Como são produzidos esses leitores que buscam rapidez e superficialidade? Como as perguntas, assim operadas, produzem uma escrita como duplicação da leitura? Como as respostas são operadas como neutralizadoras de outras perguntas?

Importante dizer que Nietzsche, ao criticar o leitor rápido e cheio de opinião, prioriza o silêncio ou algo parecido. O autor também critica a figura do leitor erudito, que lê constantemente tantas coisas e permanece inerte, entupido demais, realizando consultas a vários livros, sem fazer nada com isso, sem criar nada a partir disso. Nem o barulho da opinião sobre todo e qualquer texto e nem o entupimento da repetição do mesmo. O que o filósofo propõe a seus leitores é que deem tempo para a ruminação daquilo que foi lido, que se perguntem sobre as forças que circulam nos textos, que multipliquem suas perspectivas e que sejam exigentes consigo mesmos.

Por todas essas questões, que não necessariamente têm respostas, é que é interessante discutir também o significado e significância das palavras. Uma palavra só diz aquilo que é definido no dicionário? Essa questão da significância foi levantada por Lopez (2008), ao estabelecer as diferenças entre sentido e significado. Ao discutir isso e pensar junto com os colegas no grupo de pesquisa, me veio à mente a imagem de uma história que fez parte da minha infância, a história de Marcelo (Marcelo, marmelo, martelo). Trata-se de um personagem de Ruth Rocha (1999) que questiona todos os nomes dos objetos e até o próprio nome, sempre tentando fazer uma relação com a função dos objetos, protestando contra os nomes

convencionados. Em um determinado momento do livro, seu pai diz: “Marcelo, todas as coisas têm um nome. E todo mundo tem que chamar pelo mesmo nome porque, senão, ninguém se entende” (ROCHA, 1999, p. 15). Quem somos nessa comparação: Marcelo, tentando arrancar o sentido das palavras, ou seu pai, reduzindo-as a seu significado? É tão lógico para o pai dizer que as coisas possuem nome e ponto final. Enquanto que é muito importante para Marcelo questioná-los!

Lopez (2008) problematiza isso, a partir de autores como Nietzsche, Deleuze e Foucault. Ele afirma que não há sentido em si mesmo, não existe nada com sentido próprio. Pois se não há, como entendemos então a relação e os objetos que nos são apresentados? São as forças que operam através deles que lhes atribuem sentido. Afirma, dessa forma, que “o sentido é uma força que se expressa nas coisas” (LOPEZ, 2008, p. 58). Portanto, o que se precisa discutir a respeito do texto é: que forças operam para que esse texto seja compreendido dessa maneira e não de outra? Assim, Larrosa (2002, p.31) afirma que “ler bem é saber ver tudo aquilo que o texto mostra, e também adivinhar o que a literalidade do texto não mostra, isto é, a força que expressa”.

Essa ideia do sentido do texto e, sobretudo, de significado pode ser relacionada com a problematização que Foucault fez ao longo de sua trajetória intelectual, ao abordar o tema do poder e da verdade. Ao falar sobre isso, ele foi bastante questionado, como se estivesse estabelecendo a descontinuidade dos conceitos, ou mesmo a desconstrução de tudo o que tinha sido considerado até aquele momento. Porém, ele mesmo esclarece que a questão da verdade pertence a esse mundo. Afirma que não há nada, por si só, verdadeiro e falso em si. Que esse foi um critério estabelecido socialmente, que poderiam ser outros, por exemplo: bonito ou feio, potente ou não potente, enfim, trata-se de um modo de pensamento representacional, que opera a partir de uma verdade original. Por isso, é importante dizer que não há verdade fora do poder, ou que se desenvolva sem ele, segundo Foucault (2006).

Ademais, compreendo que o sentido do texto é construído a partir das forças que se apoderam dele, pois qualquer acontecimento fala dessas forças e desse encontro. Ao diferenciar a significação de sentido, Lopez (2008) problematiza a possibilidade de operarmos para além do verdadeiro e do falso e, por isso, questiona dizendo que o sentido mais se relaciona com os problemas criados do que

com as próprias soluções. Portanto, o significado estaria ligado à coerência e pressuposição, funcionando no jogo de verdade e erro. Enquanto que o sentido é estabelecido no encontro, no desenvolvimento da relação, no momento do pensamento e da problematização.

É aí que está o motivo de falar sobre verdade, ao discutir o texto, a leitura e o sentido dele, pois, ao estabelecer a significação do texto, o que está em voga é a determinação do que é verdadeiro. Afinal, “a verdade é deste mundo: ela é produzida graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 41). Como fruto da discussão a respeito nas aulas da disciplina escrita acadêmica, ministrada pelos professores Rodrigo e Betina, percebi o processo de significação do texto sendo isso: várias forças atuando para que ele seja produzido como uma verdade única e inquestionável. Isso se fortalece também com a ideia de que as palavras e as coisas naturalmente pertencem umas às outras. Porém, esse lugar é uma ficção, não existe um lugar comum no qual se encontram as palavras e as coisas. Quem estabelece a significação são as políticas gerais de verdade de cada sociedade, como resultado de efeitos específicos de poder (FOUCAULT, 2010). Por essa razão também é que há a distinção clara entre significação e sentido. A significação é dada como resultado dessas forças que atuam em prol de estabelecimento de verdade, enquanto que a produção de sentido é da ordem da experiência, o que não se trata de isenção de forças, mas de outras relações.

Assim, faz-se necessário ainda retomar a discussão a respeito de como o texto pode causar sensações ao leitor. O leitor que vai ao texto em busca de prazer se sente confortável, envolvido no texto; ainda que saiba que nada o envolve verdadeiramente, prefere iludir-se e aproveitar a situação de uma leitura em plena tranquilidade. Enquanto que o texto de fruição, para Barthes (2015), incomoda, dói, enrijece os músculos e tira o conforto do lugar conhecido, justamente porque não procura representar uma verdade, mas multiplicar os sentidos. São sensações desconhecidas e que podem transformar a existência do leitor. Isso me remete à leitura psicagógica, como comentado anteriormente, pois é da ordem da experiência, não consegue ser mensurada, medida e avaliada. Não cabe em uma forma! Os textos de prazer podem ser avaliados, criticados, classificados, medidos, mas os

textos de fruição jamais poderão ser objeto disso, não se trata de algo pertencente à linguagem instrumental. E o quanto de desesperador seria isso para a escola?

Além disso, Barthes (2015) segue discutindo, ao abordar dois tipos de regime de leitura, para demonstrar como o leitor se propõe a ler esse texto e o que ele pretende encontrar durante a leitura. A primeira não se fascina por perdas verbais, enquanto que a outra é pesada, cola-se no texto e se preocupa demasiadamente com a significância das palavras.

Ao empreender uma busca por algo no texto, o leitor demonstra suas intenções, o que pretende ao ler, quais são suas pretensões ao procurar um texto. O leitor moderno, afirma Larrosa (2002), lê apressadamente, superficialmente, com objetivos previamente estabelecidos, não se dá tempo para digerir, pensar, ruminar, deglutir o que está escrito. O leitor moderno tem sede por falar demasiadamente, tagarela em suas certezas a respeito do texto. A leitura-utilidade, a leitura não dá espaço para a fruição. Como diz Barthes (2015, p. 30):

O prazer, entretanto, não é um elemento de texto, não é um resíduo ingênuo; não depende de uma lógica do entendimento e da sensação; é uma deriva, qualquer coisa que é ao mesmo tempo revolucionária e associal e que não pode ser fixada por nenhuma coletividade, nenhuma mentalidade, nenhum idioleto.

Dentre as mais variadas noções de leitura, posso citar aqui que a leitura psicagógica e da fruição exige certa atenção, que pressupõe cuidado. Não há objetivo de ler para explorar ou mesmo entender a leitura do texto como atribuição. Não entendo o texto como uma mina de ouro, em que o leitor exploraria tudo o que ele poderia fornecer. O texto não está exclusivamente nas mãos do leitor, não é fruto de sua ideia construída, única e exclusivamente, com base nos conhecimentos prévios do leitor e dependeria também do contexto em que estivesse inserido. Entendo o texto como algo que implica atenção, que pede que se leia atento ao mundo, a si e aos demais. Por isso, é tão importante não forçar com que isso caiba como que em uma caixa, como algo enclausurado em um conceito. O sentido do texto não está em si mesmo, mas na relação que é desenvolvida nesse espaço.

O que o leitor vai achar no texto não são simplesmente palavras, frases prontas, não apenas observar as interpretações possíveis ou ainda aquilo que se quer averiguar nas atividades e provas. O leitor que procura a fruição no texto, o

alargamento, o espaço necessário para ter experiência se incomoda, não se deixa enganar por escritos, procura encontrar furos para ressignificar o texto e a leitura.

Ao problematizar os leitores e textos, Larrosa (2002), inspirado em Nietzsche, pensa em pelo menos dois tipos de textos e de leitores. Os que acompanham uma moral de rebanho, que possuem objetivos curtos, rápidos e limitados, aqueles que fogem dos labirintos e que só admitem perguntas que tenham respostas. Esses que leem textos à procura de algo útil e conhecido e só querem ler textos que já foram lidos. Enquanto que os outros procuram o silêncio das leituras, a lentidão e a delicadeza nos textos. Inseguros e não pertencentes a um método, nos textos que leem buscam a si mesmos como em uma viagem perigosa e arriscada. E aqui não se trata de um binarismo identitário, mas de diferentes relações de forças que nos atravessam.

Schuler (2014) enxerga os textos escolares prescritivos e reducionistas como sintoma, quando são tomados apenas como técnica/habilidade e utilizados para reproduzir verdades que já foram estabelecidas pelas grandes editoras, por meio dos livros ou professores, autores que colocam a sua visão da leitura como representação e servindo a uma moral. Mas Schuler também aponta que existem brechas, frestas nessa lidaçãõ com a leitura e os textos nas escolas. Quando vemos nos textos que circulam pelas escolas um tom burocrático, podemos perguntar a eles: para que ler esses textos? É possível lê-los de outros modos? Há possibilidade de, como em Sêneca (2011), em carta a Lucílio, ler sempre vários textos, mas escolher algo para digerir e derramar o próprio pensamento em um deles? Aliás, essa é uma metáfora utilizada também por Nietzsche e Foucault: a demora da digestão, a necessidade de tornar as palavras lidas em sangue e força. Isso é encher a leitura de força.

4 MÉTODO: UM CAMINHO DAS PEDRAS

[..] O caminho muda, e muda o caminhante / É um caminho incerto, não um caminho errado / Eu, caminhante, quero o trajeto terminado / Mas, no caminho, mais importante o durante (QUEIROGA, 2017)

Ao propor, no título desse capítulo, um caminho das pedras, fazendo referência ao dito popular tão conhecido, quero relatar como foi esse trajeto pedra por pedra, por curvas, entre dificuldades, escolhas e perspectivas teórico-metodológicas. Assim como o poeta, percebi que a pesquisadora-caminhante mudou, e, no caminho incerto da pesquisa, me vi ansiando pelo trajeto-pesquisa terminado, em alguns momentos. O caminho da pesquisa não é incerto porque é impreciso, mas pelo fato de não existir apenas uma maneira de construí-la. Por isso, um caminho das pedras, e não o único caminho para tanto. Então, percebi que o que mais importa nesse momento é o durante e, por isso, não proponho o caminho, mas uma possibilidade.

Nessa construção, pedra por pedra, algumas colocadas pela pesquisadora, outras encontradas pelo caminho, enxergo a necessidade de falar de quem a constrói e como isso é feito. Como diz Rosa Fisher (2001), o pesquisador precisa aprender o exercício da dúvida. Duvidar das crenças, certezas, afirmações e objetos, por vezes tão naturalizados ao ponto de sequer percebermos que precisam ser questionados. Talvez esse seja um dos pontos principais para esse trabalho: a maneira como o encarei – pela primeira vez, enfrentei o desafio de desnudar-me de conceitos fechados e já instalados. E isso não significa que já estou pronta, ou completamente questionada, mas em constantes problematizações, percebendo que as emergências e como elas surgem me interessam e merecem atenção, nessa perspectiva.

Segundo Fisher (2001, p.381), “fazer pesquisa em ciências humanas e educação – é ocupar-se do visível e do enunciável, do não-discursivo e do discursivo, entendendo que ambos estão em plena e permanente conexão entre si.” Por isso, é um desafio, e importante dizer que não há apenas o que está posto; na pesquisa, é necessário questionar, problematizar e entender que andam juntos e não posso ignorar qualquer deles.

No desenvolvimento do trabalho, no percurso, durante as leituras e discussões, encontrei um lugar com pessoas que também questionam, problematizam e ajudam a pensar, o grupo de pesquisa. Lá (ou aqui), aprendi a fazer isso também coletivamente, juntos, a cada encontro percebemos que a perspectiva teórica da filosofia da diferença tem muito para contribuir com as pesquisas em educação. Fizemos isso estudando autores como Foucault, Nietzsche, Larrosa, Lopez, Rancière, Aquino, Ó, Corazza, Veiga-Neto, entre outros, que potencializaram nossas discussões, pensamentos e escritas.

Dessa forma, procurei realizar um movimento com inspirações genealógicas. E o que busquei nessa inspiração como ferramental para minha pesquisa foi justamente olhar para os dados dessa pesquisa, tomando por base conceitos de que o conhecimento não é algo que está escondido e precisa ser revelado por meio das pesquisas interessantes, ou ainda que cabe a mim conceituar e dizer o que realmente significa a leitura ou a escola.

Desde a revisão bibliográfica, percebi que os anos finais do Ensino Fundamental não são o principal foco das pesquisas na temática de leitura na escola, sobretudo nessa perspectiva da subjetivação; encontrei pouquíssimos trabalhos na área. Isso pode ser interpretado como um sintoma, para nos fazer pensar em quais forças são operadas para que isso seja dessa maneira.

Para chegar até esse dado, precisei fazer um levantamento sobre as produções acerca do tema que investiguei; ato contínuo, pesquisei no banco de teses e dissertações da Capes, assim também como no portal de periódicos da Capes/MEC, com os seguintes descritores: leitura AND subjetivação; leitura AND cuidado de si; leitura AND prática de si; leitura AND técnica de si; leitura AND formação e, por último, leitura AND subjetivação AND escola. Nos casos de técnica de si, prática de si e cuidado de si, os termos foram escritos entre aspas para refinar os resultados. O resultado dessa ação está descrito no quadro abaixo:

Quadro 1 – Revisão da Bibliografia 1

LEITURA	PERIÓDICOS	TESES E DISSERTAÇÕES
AND CUIDADO DE SI	45	630

AND SUBJETIVAÇÃO	275	406
AND PRÁTICA DE SI	276	6367
AND TÉCNICA DE SI	0	2129
Subjetivação AND escola	277	406
Subjetivação AND formação	387	72

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre os resultados da busca no banco de dados da Capes, encontrei muitos títulos que abordavam a leitura, porém sob outra perspectiva teórica, além de vários trabalhos a respeito das práticas de leitura utilizadas com os alunos.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de a maior parte das pesquisas em leitura serem realizadas sobre alfabetização e letramento nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Observei, também, que há trabalhos a respeito da leitura e escrita no Ensino Médio, relacionados, por exemplo, com as tecnologias, mídias sociais e internet, entre outros. Dessa forma, percebi um vazio deixado com relação aos anos finais do Ensino Fundamental, restando poucos trabalhos que tratam da leitura nesses anos, especificamente.

Ademais, vários trabalhos encontrados versam sobre a teoria do discurso como uma prática social, o que também não coincide com a perspectiva teórica que será adotada para elaboração desta dissertação.

Fato é que a leitura é tema bastante recorrente, mas a forma com que acontece a abordagem é que difere os trabalhos e, sobretudo, a perspectiva teórico-metodológica. Por isso, os conceitos como subjetivação, cuidado e prática de si refinaram ainda mais os resultados localizados. Discorrerei a respeito de algumas pesquisas que foram mais importantes e me trouxeram bastante contribuição para pensar essa pesquisa e também organizei mais alguns, na tabela que está nos apêndices.

A partir das pesquisas avaliadas por mim como sendo mais relevantes para minha investigação, dentre teses e dissertações, para estudar conceitos como

cuidado de si, formação, subjetivação, leitura e os anos finais, que me ajudaram na construção desta pesquisa.

Já entre os periódicos, também encontrei alguns trabalhos que me ajudaram a pensar nessa mesma perspectiva da diferença. No artigo “Leitura e modos de subjetivação: um estudo com crianças”, Betina Hillesheim, Rodrigues e Cavagnoli (2014) desenvolvem um estudo, por meio de grupos focais com crianças, para pensar os sentidos da leitura para a criança leitora e o lugar atribuído a ela como maneira de produzir suas existências. Percebi aproximação, por conta da temática e perspectiva, mas que, no fundo, distancia-se, visto que o nosso trabalho pesquisará os anos finais e os grupos focais serão formados por professores. Nesse artigo, as autoras exploram a questão da produção das infâncias escolares, dos sentidos que a leitura tem como, por exemplo, obrigação e o prazer. Outro artigo das mesmas autoras é “Entre leitor e texto”, que discute o conceito de leitura e seu entrelaçamento com conceitos como formação, experiência e prática de si, o qual me auxilia muito em meus estudos.

O artigo de Alexandre Simão de Freitas (2010), “Michel Foucault e o ‘cuidado de si’: a invenção de formas de vida resistentes na educação” e os trabalhos de Cesar Candiotto (2008), como em “Subjetividade e verdade no último Foucault”, ajudam a fortalecer os conceitos de subjetivação dentro da teoria de Foucault e demonstram como operar os conceitos de cuidado de si e construção da ética atravessando o campo da educação.

Fisher e Amorim (2014), em seu artigo “Cuidar de si, dizer a verdade”, fazem um apanhado da última fase de Michel Foucault e destrincham isso metodologicamente, discutindo os conceitos de técnica, prática e cuidado de si. Afirmam que há nessa ética uma potência criativa, sobretudo quando confrontada com o cotidiano escolar, o que muito se aproxima deste trabalho, que pretende investigar o atravessamento da leitura como possibilidade de prática de si.

Ao abordar a escrita escolar, Julio Groppa Aquino (2011) escreve o artigo “A escrita como um modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais”, baseando-se no que Foucault produziu a respeito da escrita. Aquino problematiza a leitura e a escrita na escola reduzidas a gêneros textuais como maneira de categorizar e de subordinação da escrita e da leitura à função examinatória

instituída. Esse artigo me ajuda a retomar os conceitos de pedagogia e psicagogia, que também atravessam minha pesquisa.

Betina Schuler (2017), no artigo “Escrita escolar, ficção e modos de subjetivação”, realiza um movimento interessante para esta pesquisa. Faz uma retomada da escrita e problematiza em seguida as regularidades como, por exemplo, a escrita reduzida à comunicação, como controle dos riscos e operada em certa velocidade, atravessadas pelas condições da vontade de verdade e do sujeito fundante. Traz a escrita como possibilidade de prática de transformação de si mesmo, a partir dos estudos foucaultianos.

O que percebi, a partir dessa primeira movimentação em conhecer o caminho da pesquisa, é que, apesar de o número de trabalhos sob essa perspectiva não ser tão numeroso, alguns trabalhos se aproximam bastante do que pretendi investigar. Não se trata exatamente do mesmo problema de pesquisa ou objeto, mas percebo que já há muitos estudos a respeito dessa temática. Esse movimento foi importante para mapear o que já foi pesquisado sobre essa temática, assim também como pensar na contribuição dessa pesquisa, ainda que microfísica, para a área, para auxiliar a pensar de outros modos.

Em seguida, para dar continuidade ao movimento genealógico, na breve pesquisa nos documentos estatais oficiais que abordam a leitura, precisei perguntar: Quais saberes os documentos oficiais colocam em funcionamento, especificamente nos anos que pretendo pesquisar?

“Que atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas” (FOUCAULT, 1979, p 13). Utilizando-me de Foucault, não quis revelar, desnudar uma realidade escondida, seja da leitura seja das práticas dos professores, nem contar uma história única e verdadeira a respeito do tema. A ideia é observar as práticas e processos por meio dos quais os alunos se relacionam consigo mesmos e com os outros por meio da leitura.

Na tentativa de responder à pergunta nietzschiana de quem estou me tornando como pesquisadora, vejo a necessidade de ressaltar ainda a minha postura ética, que assumi ao ter um compromisso de não desenvolver uma pesquisa em defesa de posicionamentos ou argumentar ferrenhamente a favor ou contra qualquer

ponto. Não se trata de demonizar uns e canonizar outros e tampouco de afirmar para toda a comunidade acadêmica que fiz a descoberta mais incrível da educação. Longe disso. O que procurei foi olhar para as forças que me atravessam também, ao pesquisar e saber o que isso produz. Isso é também um compromisso com a pesquisa e com os demais membros da comunidade acadêmica.

Foucault (2010), em *A Hermenêutica do Sujeito*, investiga o cuidado de si atravessando as práticas de si, investigando a constituição histórica de tais práticas e, sobretudo, as condições de possibilidade que fizeram com que fossem constituídas dessa maneira e não de outras. Procurou buscar essa prática desde o período antigo, passando pelo cristianismo e a modernidade, não para dizer onde ela surgiu e o que se tornou, mas para saber quais as condições de possibilidade dessa prática do cuidado e o que nos faz pensar no presente.

O que o estudioso fez foi pesquisar como os seres humanos têm voltado sua atenção para si e como isso os afeta na sua relação, nos mais variados lugares, épocas e situações. E, dessa forma, percebeu regularidades e deslocamentos e foi perguntar a tais práticas, problematizá-las, e perceber quais fizeram com que fosse da maneira e não de outras.

Por essa razão, o principal objetivo não é a história linear do sujeito, mas a genealogia da subjetivação, a história das relações que os sujeitos têm empreendido consigo, quais as práticas que se relacionam consigo mesmos. A pergunta crucial para a genealogia da subjetivação é: como o ser humano é pensado? Por quais práticas ele é tomado? Como estamos nos tornando o que somos? Assim, não há que se falar em 'evolução' dos seres humanos ou mesmo continuidade como sujeito histórico, e isso não significa dizer que a genealogia da subjetivação não enxerga as mudanças que, com o passar do tempo, acontecem. Atenta-se, pois, a essas mudanças, problematizando as condições que possibilitaram tais modificações, observando também o que fez emergir alguns aspectos e apagar outros. A história da subjetivação não investiga um homem psicologizado, que possui essência ou que evolui, porém é importante lembrar que não se trata de alguém imutável ou inerte à cultura ou outras influências; pelo contrário, algo que muda constantemente, porém não necessariamente para 'melhor' ou 'pior'. Porém, não se investigam os motivos, mas sim as práticas que o atravessam e assim o constituem (ROSE, 2001).

Observar que não há sujeito fundante e nem por detrás; sob a ótica da genealogia, não há busca da essência, o que há é a procura de descontinuidades/rupturas para, então, descrever quais foram as condições que possibilitaram que aquilo passasse por uma mudança, e como isso se deu. Segundo Foucault, não há nada para interpretar porque tudo já está interpretado, a genealogia conta então a história dessa interpretação.

E isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto e etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente, seja perseguindo sua identidade (FOUCAULT, 1979, p.7).

O que nos faz ser o que somos? Essa é a genealogia da subjetivação, perguntar pelas formas como fomos fabricados, constituídos, atravessados, para sermos um sujeito de um determinado tipo. Schuler (2014, p. 70) diz que a genealogia visa a “diagnosticar as condições para as práticas sociais por meio das quais nos constituímos em relação ao poder, o saber e a ética”. Nesse sentido, entende-se que

O intérprete da genealogia olha as coisas à distância. As questões tradicionalmente consideradas mais profundas e complexas são, para ele, literalmente as mais superficiais. Isto não significa contudo, que sejam triviais ou sem importância, apenas que seu significado deve ser buscado nas práticas superficiais e não em profundidades misteriosas (DREYFUS & RABINOW, 1995, p. 119).

Não há nada a interpretar, pois já está tudo interpretado (FOUCAULT, 1984). A genealogia conta, portanto, a história dessas interpretações, mostra o resultado das emergências. Não busca verdades imutáveis e nem valoriza as essências e significações ideais, mas pergunta que forças se apropriam para que apareça a descontinuidade.

Há, então, o cruzamento das relações de poder e saber, na compreensão do sujeito, uma interpretação histórica voltada para as práticas, tendo em mente que nós não somos nada além da nossa própria história, a história das lutas e do acaso. A diferença está em como olhamos para a história, a partir de que fazemos isso. E quais as perguntas formulamos, o que problematizamos.

De maneira semelhante, o que pretendi fazer durante o desenvolvimento desta pesquisa, a partir de tal inspiração genealógica, foi saber quais as condições que deram possibilidade para o uso da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, no município de Imperatriz - MA. Recolhi, dessa forma, pistas que possam mostrar quais forças atravessam as práticas investigadas. Não esqueci, porém, que é preciso ter cautela. Em um documento compartilhado no grupo de pesquisa, a professora Betina Schuler cita algumas precauções metodológicas que precisam ser atendidas, ao pesquisar sob essa perspectiva, quais sejam: a) saber que os valores não têm valor em si mesmos, são produções históricas e sociais; b) trocar a pergunta 'o que é' por 'como vem se constituindo' e 'quem são os alunos/professores' por 'o que estão fazendo consigo mesmos'; c) não tomar a leitura como habilidade e decifração, mas como uma prática de si.

Inspirando-me em Corazza (2007), quando diz que não somos Foucault e nem pularemos da mesma ponte e enfrentaremos os mesmos problemas, questionamentos e indecisões que ele, digo que não é da minha alçada e nem faz parte dos meus objetivos reconstruir uma nova genealogia da subjetivação, mas, como já disse anteriormente, são inspirações. Por isso, apenas tomei emprestado alguns movimentos metodológicos para enxergar essa pesquisa e analisar sob essas lentes genealógicas. Isso significa dizer que tomei emprestado uma postura genealógica que busca descrever as práticas por meio das quais os indivíduos estão se produzindo no presente.

Dessa genealogia, utilizei, como já disse acima, alguns aspectos que me auxiliaram na análise. Um desses pontos é a ausência do sujeito fundante, a não busca da essência. O que fiz foi tentar enxergar nessas práticas uma brecha, mesmo que microfísica, para perceber a leitura. Para tomá-la como algo que não é da ordem da significação ideal, da duplicação, e utilizar-me das forças que operam a leitura, fugindo das substâncias. Saber o que põe em funcionamento a leitura a partir da lógica da representação, decifração, da transcrição de uma realidade dada e reprodução do conteúdo me fez perguntar quais condições de possibilidade configuraram essas práticas de leitura com essas temáticas e não outras, desse modo e não de outros.

Com base nas teorizações de Foucault, realizei alguns recortes nos conceitos com os quais ele opera, como a leitura como uma prática de si e os modos de subjetivação a partir dela, porém há outros conceitos que foram muito importantes, ao realizar as análises olhando para os documentos, como os de verdade e poder, uma vez que são conceitos que também se implicam.

O desafio foi operar com a superfície, sem entrar no jogo da verdade na leitura, sem buscar o significado ideal e perfeito. Para que, dessa forma, pudesse descrever as práticas que atravessam esse sujeito e que o produzem, estando atenta às relações de saber e de poder. Isso porque “o sujeito é constituído em práticas verdadeiras – práticas historicamente analisáveis. Há uma tecnologia da constituição de si que perpassa os sistemas simbólicos ao utilizá-los.” (DREYFUS & RABINOW, 1995, p. 275). Vinculando-me a essa concepção, o que fiz foi tentar perceber como esse sujeito é constituído pela prática da leitura. Como são escolhidos os textos, que valores são valorados e em nome de que isso é feito.

Por meio do estudo aprofundado das teorias, fui me apropriando daquilo que estudei na pesquisa, fazendo pontes, interlocuções e reescrevendo, para então pôr os conceitos escolhidos em funcionamento, estabelecendo *links* entre eles e percebendo aquilo que serve ao problema que foi formulado durante a pesquisa, bem como dispensando aspectos e temáticas que, durante o desenrolar do texto, não pareceram importantes (CORAZZA, 2007). Nesse sentido, para analisar os documentos, tomei-os a partir de conceitos como subjetivação, prática de si, cuidado de si, poder e verdade. Analisei, então, com as práticas descritas com esse ferramental teórico para olhar a para a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, ficando atenta para algumas questões: qual a maneira como os professores escolhem os textos que serão compartilhados na sala de aula? Quais valores que são colocados em voga no momento da sua interpretação? Qual espaço para o aluno lidar com sua existência consigo mesmo e com os outros nessas práticas?

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram necessários dois movimentos distintos: a análise documental dos planejamentos anuais de 5 professores da escola da zona rural e 8 professores da escola da zona urbana e a realização do grupo focal com os professores dessas unidades. Escolhi uma escola da zona

urbana e uma escola da zona rural por entender que todos os professores, em todas as disciplinas, lidam com a leitura, não me restringindo aos professores de Língua Portuguesa.

A escola na zona urbana conta com 1.110 alunos e 53 professores, sendo que, desses, 29 são do Ensino Fundamental, anos finais. São cinco turmas de 6^a ano, cinco turmas de 7^a ano, quatro turmas de 8^o ano e quatro turmas de 9^o ano, nos turnos matutino e vespertino. Já na zona rural, a escola conta com 284 alunos e 14 professores e, do total de alunos, 244 estão dos anos finais do Ensino Fundamental.

Além do porte da escola, como se vê pela quantidade de alunos, há uma diferença marcante entre as circunstâncias que envolvem essas instituições. As escolas demonstram realidades distintas, apesar de a distância geográfica ser relativamente pequena, já que são menos de 15 quilômetros entre elas. Além de Imperatriz ser fortemente marcada pelo agronegócio, há também a presença da agricultura familiar na zona rural e isso, entre tantos outros motivos, contribui para a grande diferença das realidades dos alunos dessas escolas nas regiões fora da zona urbana imperatrizense. Por outro lado, a zona urbana da cidade de Imperatriz é bastante desenvolvida, com facilidade de acesso à internet em lugares públicos como paradas de ônibus e laboratórios de informática nas escolas e universidades públicas, por exemplo.

Em um dos momentos no grupo focal, os professores compartilharam a respeito da temática da redação do Enem 2018 e expuseram as dificuldades que os alunos daquela escola rural teriam ao ter que escrever sobre algo de que não tinham noção, por não saber do que se trata o assunto, uma vez que não há sinal de internet na comunidade e nem mesmo na escola. Existem aspectos interessantes que merecem destaque aqui. O primeiro deles é que há, nesse cenário, um problema social, tendo em vista que nem todas as escolas possuem em suas dependências computadores, acesso à internet. Isso escancara uma grande diferença no acesso à rede mundial de computadores e, conseqüentemente, no acesso à informação. Os professores trazem à tona o quanto isso dificulta, por exemplo, a realização do Enem e o quanto isso prejudica os alunos. Além disso, enquanto a prova do Enem se propõe a homogeneizar a avaliação no Brasil, não leva em consideração as desigualdades sociais, econômicas e tecnológicas

enfrentadas pelos estudantes brasileiros. Quando falamos que essa prova dá possibilidade de acesso igualitário através de uma prova marcada pelo mérito, de que igualdade estamos falando?

Antes de fazer a primeira visita às escolas, solicitei a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz (SEMED). Na escola da zona urbana, ao fornecerem os planejamentos, comunicaram-me que não tinham todos disponíveis, pois alguns professores preferem fazê-los em cadernos. Esses cadernos os acompanham na sala de aula e não ficam depositados na secretaria da escola. Por isso, nem todos os planejamentos de todas as disciplinas serão analisados nesta dissertação. Na escola da zona rural, pude ter acesso aos planejamentos que estavam disponíveis.

O primeiro movimento metodológico foi a pesquisa documental para analisar os planejamentos das disciplinas construídos pelos professores. Nesses documentos, eles registraram as temáticas das aulas, os conteúdos a serem trabalhados, textos que serão utilizados e também formas de avaliação. A análise documental foi escolhida pelo acesso que dá a informações que podem trazer importantes aspectos do problema investigado, não conseguidos com outras técnicas. Além disso, é importante ressaltar que a análise já se inicia com o recolhimento desses documentos, que não pode ser mecânica e cega, pois, à medida que se organiza informações, o pesquisador já se mantém atento e se deixa guiar pelas especificidades do documento (LUDKE e ANDRÉ, 1986). E, ainda, registro que a expressão “coletar dados” me incomoda, pois traz a ideia de que esses dados estão impressos na realidade e o pesquisador apenas os “coleta”. Por isso, opto pelo uso da expressão “investigação dos documentos”.

Mas a minha pergunta ao documento, como ensina Corsetti (2006), o ponto de partida da pesquisa, não será o documento, e sim o problema da pesquisa diante dele. Não se trata de olhar para os documentos e descrevê-los, mas tentar perceber as condições de possibilidade que o fizeram daquela maneira. É tentar olhar nos documentos como o nosso problema pode ser ali relacionado. Quais perguntas posso realizar, de modo que consiga algumas pistas para a pesquisa que quero desenvolver. Esses documentos ainda foram analisados a partir das questões já apontadas. A partir desse movimento, foram selecionados 17 planejamentos das

disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental, entre os quais: História, Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Geografia e Artes, das duas escolas.

O segundo movimento foi a realização do grupo focal com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental dessas duas escolas. Escolhi também o grupo focal para desenvolver a pesquisa por ser mais abrangente do que a entrevista, além de permitir uma maior interação dos participantes.

Como já falado anteriormente, a pesquisa foi realizada em duas escolas no município de Imperatriz-MA, uma na zona urbana e uma na zona rural. A escola na zona urbana conta com 1.110 alunos e 53 professores, sendo que, desses, 29 são do Ensino Fundamental, anos finais. São cinco turmas de 6^a ano, cinco turmas de 7^a ano, quatro turmas de 8^o ano e quatro turmas de 9^o ano, nos turnos matutino e vespertino. Já a da zona rural conta com 284 alunos e 14 professores e, do total de alunos, 244 estão dos anos finais do Ensino Fundamental.

Estive com os professores da zona rural no período matutino, uma escola pequena, não fazia muito barulho, ambiente tranquilo e clima agradável. A reunião do grupo focal foi realizada na biblioteca e sentamos todos ao lado de uma mesa redonda, após servi um lanche. Participaram deste grupo 2 professores de Língua Portuguesa, 2 professores de Matemática, 1 professor de Religião e Artes, 1 professor de História e nos acompanhou durante boa parte do tempo uma professora que está há 5 anos fora da sala de aula e, apesar de fazer parte do quadro de professores, está lotada atualmente na secretaria.

Durante a tarde, estive na escola da zona urbana, um prédio bem maior com um número grande de alunos e a movimentação intensa deles fazia bastante barulho. A reunião se deu em uma sala pequena, porém aconchegante e o grupo se reuniu em círculo, uma mesa ao lado com o lanche servido. Acompanhou-me durante esse período a estudante de Letras da Uemasul, Ana Lourdes, que foi muito importante para a logística e organização. Desse grupo focal, além dos 10 professores, de História, Português, Literatura, Geografia e Matemática, também participou um estagiário do curso de História da universidade estadual.

Para realizar os encontros de grupo focal com as escolas, marquei com as respectivas diretoras um dia que tivesse o maior número de professores dos anos finais do Ensino Fundamental presentes. Estive, em um mesmo dia, nas duas escolas. Na escola da zona rural, no período matutino, nos reunimos na biblioteca.

Um ambiente agradável e bastante significativo para a discussão da nossa temática. Havia uma mesa bem grande no centro e sentamos em volta dela. Da mesma forma, fizemos na outra escola durante o período vespertino, estivemos em uma sala arejada e iluminada, em volta de uma mesa, em que servi um pequeno lanche. Tive um encontro com cada grupo em cada escola, 8 professores participaram no turno matutino na escola da zona rural e 12 no turno vespertino na escola da zona urbana. Cada encontro durou por volta de 1 hora e 30 minutos. Procurei deixá-los bem à vontade, explicando que o funcionamento do grupo focal mais se parecia com uma conversa aberta sobre determinados assuntos.

Os grupos focais são “apropriados para examinarmos como o conhecimento, as ideias, os relatos, a autoapresentação e os intercâmbios linguísticos operam dentro de um determinado contexto cultural” (BARBOUR e KITZINGER, 1999, p. 4). Vale ressaltar que não foram escolhidos apenas os professores de Língua Portuguesa, mas todos eles, pois entendo que todos utilizam textos e lidam diretamente com a leitura na sala de aula.

Além disso, Dal’igna (2012, p. 206) afirma sobre a potência da pesquisa em educação, por meio de grupo focal, que

[...] é o seu potencial para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias. [...] permite produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas.

O grupo focal pode ser visto como um espaço para que o pesquisador constitua os dados analíticos, a partir das interações e discussões entre os participantes diante de uma temática comum. Na sua efetivação, são realizados encontros com os grupos para obter os dados que interessam ao pesquisador, a partir de discussões em que os participantes podem expressar as suas próprias experiências, opiniões, valores, pontos de vista e atitudes (BAUER, 2002). Mas eu percebo mais do que isso, pois o grupo focal se constituiu como um espaço de conversação, de abertura para questionamentos, de potencializar o desejo de estudar, dentre tantas outras coisas não previstas que se deram nesses encontros.

Quando comparado às entrevistas individuais, o grupo focal apresenta maior flexibilidade e uma maior possibilidade de outros aspectos, não antes

esperados, poderem ser operados pelo pesquisador. Além disso, há uma troca de experiências entre os participantes, uma maior profundidade nas respostas, grande quantidade de informações em menor espaço de tempo.

O roteiro do grupo focal foi elaborado com um fim de alcançar os objetivos específicos, já explanados anteriormente, tentando entender quais são as práticas de leitura mais operadas, como funcionam, quais textos são utilizados, por que esses e não outros. Após a banca de qualificação, o projeto foi submetido ao comitê de ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, onde curso o mestrado, e devidamente aprovado. No apêndice está o planejamento dos encontros, que, em síntese, contém os objetivos, a apresentação, a dinâmica e conversação que construí antes de ir até as escolas.

Segui Bernadete Gatti (2005, p.24), quando diz que, para alguns autores, a atividade com grupo focal realizado em torno de uma mesa oportuniza “condição de trabalho mais adequada [...]”. Essa disposição propicia maior conforto aos participantes e pode facilitar as diferentes formas de registro, permitindo melhor arranjo para as anotações e as gravações em áudio e vídeo”.

Durante os encontros, utilizei dois gravadores, um Zoom H1 e o outro foi no meu celular, coloquei em distâncias razoáveis para garantir que a voz de todos os participantes fosse capturada. Com o roteiro em mãos, foi mais fácil organizar o momento de compartilhamento, além disso, estava preocupada em prestar atenção nas falas dos participantes e não em anotar tudo o que estavam falando, por conta da gravação. Após, com os arquivos em mãos e com as devidas autorizações do TCLE, fiz a transcrição de cada um, e dessa maneira criei uma intimidade com essa empiria, com as vozes dos professores e com tudo aquilo que aconteceu ali.

Dal'Igna (2011, p. 56), ao apresentar claramente como seguir essa escolha metodológica, chama a atenção para dizer que o objetivo não é o de

[...] inaugurar uma fórmula, nem criar recomendações e prescrições. A descrição aqui está a serviço do processo, e não somente do resultado. O que me instiga a escrever este capítulo é a oportunidade e o desafio de compartilhar com quem faz pesquisa os caminhos percorridos, apresentando as escolhas feitas durante o trajeto: *(im)possibilidades* com as quais me deparei no planejamento e implementação dos procedimentos metodológicos e na análise do material empírico. Ao mesmo tempo, faço isso para convidar, a quem aceitar, a movimentar-se, não para seguir exatamente os mesmos passos, mas para construir seus processos de pesquisa.

Enfim, foi isso que fiz, dando pequenos passos e construindo os processos de pesquisa que me trouxeram até aqui. Após estudar a técnica de grupo focal e de devidamente planejá-la e adaptá-la, após as sugestões da banca de qualificação, fui até as escolas com a devida anuência do comitê de ética e autorização da Secretaria Municipal de Educação.

Preparei-me para viver esses momentos com os professores das escolas. Não criei expectativas para figurar como a pesquisadora que traria a luz e as soluções para os tantos problemas enfrentados por eles, pelo contrário, quis ser par. Quis ser parte.

A partir do grupo focal, muitas questões levantadas se constituíram extremamente importantes para essa pesquisa. Porém, não pude deixar de me alegrar, ao perceber que isso também gerou deslocamentos nos próprios professores e professoras participantes. O fato de se debruçarem e conversarem sobre o tema produziu no grupo um desejo de estudar sobre as práticas de leitura, sendo que a coordenação, alguns dias depois, convidou-me para fazer parte da formação do próximo ano letivo. Além de ficar muito feliz pelo interesse que eles tiveram, algo que me toca também é saber que aquela postura de pesquisadora professora que já tinha falado fez diferença. Não se trata apenas de coletar dados na escola. Mas de estar com as pessoas, de pensar junto, ainda que não pensando o mesmo. Quanta responsabilidade, enquanto pesquisadora, de não extrair os dados da escola e explorá-los, mas se envolver com aquele lugar, com as pessoas.

5 UM QUÊ DE DESCONFIANÇA *RIOBALDIANA* E AS ANÁLISES

Conto ao senhor é o que eu sei e que o senhor não sabe; mas principal quero contar é o que eu não sei se sei, e que pode ser que o senhor saiba (ROSA, 1978, p. 245).

Inspirada em Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas* (1978), ensaio as primeiras análises daquilo que vi, observei, pensei e analisei. Tentando enxergar não aquilo que sei, mas uma tentativa de conversar e pensar juntos essa pesquisa. Esse personagem, em outro momento, diz que não sabe se sabe muito, mas que desconfia de bastante coisa. É nessa linha que trago essas análises como fruto e parte desta pesquisa, em que pensamos juntos como fruto da desconfiança e com o objetivo de aumentar possibilidades.

A desconfiança é necessária ao pesquisador que procura se manter longe da terra firme, do conforto, mantendo-se sempre atento àquilo que enche os olhos ou alegria, a desconfiança coloca em xeque certezas e descanso. Assim, seguindo com muitas desconfianças e com essa sensação de permanecer não tendo certezas, sempre estando atenta aos sinais, é que inicio mais uma caminhada nessa pesquisa.

A partir do exame das transcrições desses dois grupos focais e dos documentos analisados, quais sejam: os planos de cursos das disciplinas fornecidos pela coordenação das escolas, destaquei três grandes regularidades; além de marcar alguns enunciados que escapavam dessas perspectivas. São elas: 1) Leitura como decodificação: foco na representação e comunicação; 2) Leitura e o aluno cliente: o festejo do prazer e da utilidade; 3) Leitura na luta de forças: entre a competência e a formação.

Entendendo a perspectiva teórico-metodológica, é necessário tomar alguns cuidados para, como já disse anteriormente, não partir de um lugar em que enxergue a leitura como algo prescritivo, como apenas expressão do pensamento ou comunicação. Por isso, ao perguntar, por exemplo, como a leitura vem se constituindo nessas práticas, fez-se importante perguntar junto a esses documentos: quais são os critérios de verdade e as condições de possibilidade para esses

enunciados e não outros em seu lugar? Quais os modos de subjetivação ali estão implicados? (SCHULER, 2013)

Antes, todavia, de adentrar essas dimensões de análise, vale destacar o quanto ficou marcado, nos planejamentos dos professores e no grupo focal, que a leitura ainda possui um forte valor social. Ainda se enxerga a leitura como uma coisa boa, necessária e que tem importância para a escola e os alunos. O que será discutido aqui é: de que leitura se está falando? Qual a leitura será tratada, tendo em vista que não existe leitura, no geral? Entendo que a leitura não apenas representa o mundo, mas produz sentidos e modos de existência, podendo operar como um exercício de pensamento e será a partir dessa perspectiva que o exame se dará.

As falas dos professores serão organizadas como citações longas, devidamente recuadas, ou, quando curtas, dentro do próprio texto. O anonimato dos participantes da presente pesquisa foi garantido, por isso, ao explicar a técnica do grupo focal e esclarecer toda a questão da gravação, pedi para cada um que escolhesse um nome para ser chamado no texto. Esse nome poderia ser de um personagem favorito, ou de um autor de que gostasse, e, antes de ter a sua primeira participação, cada um deles se apresentou com os nomes indicados aqui, como Maturana, Bentinho, Emília, Lima Barreto, Machado, Florbela, Caio, Ana, José de Alencar e Carlos. Em alguns momentos, professores que não se identificaram com nenhum nome aparecem com a nomenclatura P1 ou P2.

Neste capítulo, os trechos do grupo focal e também os excertos que retirei dos documentos estarão em itálico, letra tamanho menor e geralmente recuados, como em uma citação. Fiz dessa forma para diferenciá-los das citações de autores e também das minhas palavras e comentários, para facilitar o entendimento do leitor.

5.1 Leitura como decodificação: foco na representação e comunicação

A primeira dimensão de análise que escolhi, como já disse anteriormente, justifica-se não só pela recorrência com que aparece nos documentos analisados e também nas reuniões de grupo focal, mas também pela forma com que o conceito é naturalizado. Ao abordar a leitura como decodificação enxergando o foco na representação e comunicação, não quero aqui dizer que não há comunicação na leitura, mas problematizar a sua diminuição a isso. O que percebi foi que, por

diversas vezes, a leitura é reduzida à função comunicativa que pode ser deduzida pela decodificação. Como já falado, não há pretensão de demonstrar binarismos e nem sequer jogar o jogo do certo e errado ou do melhor ou pior, quero pensar sobre isso a partir de outra perspectiva.

A expressão ‘explorar’ é utilizada bastante nos planejamentos, reforçando a ideia de que há algo para ser encontrado e retirado no texto, o que o aluno precisa é descobrir o que buscar naquele texto. Comentando um dos textos literários que levei para a discussão do grupo focal, Lima Barreto (personagem que o professor escolheu) fala que é necessário ‘tirar’:

A lavadeira, ela insiste em querer limpar e pra isso ela tem de bater, com cacete, minha avó lavava roupa assim, na beira da água. Era assim que elas lavavam, tá aí o professor de matemática que não deixa mentir. É isso que a gente deve fazer com o texto também. Tem textos muito complicados de ler, pra gente fazer a interpretação sobre ele, mas se a gente ler várias vezes, tentando cada vez mais tirar das palavras chave, quais são as dificuldades e a gente procurar o significado delas... logo você consegue ver que o texto não vai ficar tão difícil.

A busca pela retirada de palavras-chave no texto mostra um dos objetivos da leitura, que é a fixação de significado de cada uma das palavras, ou mesmo descobrir qual a verdadeira intenção do autor do texto. A ideia de buscar no texto tudo aquilo que ele tem para oferecer reforça que o objetivo da leitura seja encontrar algo acabado e pronto.

Em um outro momento, o professor Nascimento, no grupo focal, diz que é preciso que um leitor saiba o significado das palavras. A gramática, coerência e a interpretação como retirada de significado das palavras define um leitor, na opinião dele:

Pra mim o leitor, ele tem que ler, né, com a gramática com coerência, mas tem também que saber interpretar. Não adianta o cara, ah eu sei ler, mas não sabe o significado das palavras, não sabe interpretar. [...] Mas, hoje a gente tem dificuldade, pra mim que dou aula de matemática, de física, e às vezes eu leio um problema duas, três, quatro vezes. Aí o aluno pensa que eu que não ‘tô’ entendendo o problema, gente eu tô lendo aqui: a primeira leitura é pra saber o que tu tá lendo, a segunda pra tu começar a entender o que tu tá lendo... então a interpretação... [os alunos dizem] professor o senhor não tá sabendo não? Meu filho eu tô lendo pra gente pegar as palavras-chave, fazer interpretação, entender o conceito. Às vezes eu falo pros meus alunos: o que que é essa palavra? Nenhum sabe... como é que tu não sabe o significado das palavras e vai transformar essa equação aqui? Linguagem escrita em linguagem simbólica? Então ser um bom leitor é conseguir interpretar o que está lendo. Fazer a tradução conforme o tipo de linguagem.

Conforme evidenciado pela fala de Nascimento, é possível perceber que a necessidade de entender o significado para transformar a equação, responder o problema, dar uma solução à pergunta proposta, essa seria a função da leitura para ele: a interpretação. Interpretação, então, operada como duplicação da leitura, descrição do significado dado na palavra. É claro que não estou comparando a leitura de um texto literário e a leitura de um problema matemática, pois são textos com forças diferentes. O que quero problematizar aqui é uma postura recorrente frente à leitura.

Isso pode ser visto fortemente também nos planejamentos, pois aparecem expressões como: “*dominar procedimentos de pesquisa, desenvolver a competência de leitura tornando-se um leitor eficiente capaz de compreender os diversos tipos de texto que circulam no meio social; interpretar textos corretamente inferindo as interações de quem os produziu*”, entre outros. Podemos pensar o quanto as avaliações de larga escala, amplamente previstas nos documentos das escolas e planos de curso dos professores, medem a leitura a partir de discursos marcados pela lógica utilitarista, a identidade (sujeito identitário com identidade fixa, essência) e a produtividade dos alunos (notas, resultados e etc.) (SCHULER, 2017).

Em análise dos planejamentos, pude observar que, ao refletirem os próprios currículos, os planos de curso também sofrem implicações diretas das diretrizes oficiais. Dentre os objetivos para o processo de leitura de textos escritos registrados nos PCNs, destaco:

[...] saber selecionar textos, de acordo com seu interesse e necessidade; ler, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha constituído familiaridade; estabelecer progressão temática; interpretar recursos figurativos; ser aberto a textos que rompam com seu universo de expectativas; conversar com outras pessoas a respeito do texto; compreender a leitura como dever, necessidade e fruição (BRASIL, 1998, p.95)..

Já na BNCC, apesar de algumas mudanças, a centralidade no texto e o uso dos gêneros textuais permanecem praticamente inalterados, mantendo a linha estabelecida pelos PCN's. É possível perceber isso com a permanência de produção de textos do 'cotidiano' do aluno, considerando a situação comunicativa, fazendo com que o aluno reconheça as características de um determinado gênero para, em seguida, produzir um. Isso demonstra um funcionamento a partir da lógica da representação e busca por classificação. Tanto nos documentos fornecidos pela

escola quanto durante a discussão no grupo focal, percebi que a leitura é compreendida como técnica de decodificação do código escrito e uma busca pelo significado que é dado pelo texto. Sobre isso, destaco a fala de um dos professores no grupo focal:

Bentinho: É somente o que está escrito, com a decodificação de símbolos, ou é ir além do que não está superficialmente ali, né?! Quando você passa pra o aluno ali, o aluno pensa que é só decodificar símbolos. Você tenta colocar na cabeça deles, que eles têm que ver o que está atrás da pedra, e não só o que está na pedra e na frente da pedra. Então, é um pouco difícil trabalhar com o aluno na questão de que você tem que mostrar pra eles que eles têm que buscar o que está além da leitura. A pedra está no meio do caminho. A pedra é o que? É um empecilho, é um problema, um obstáculo, é uma barreira? Então você tenta mostra aquilo ali, que não está escrito, mas está nas nuances, está no aprofundamento da leitura. Isso é difícil porque o aluno ele é acostumado só a ver o que está ali. Quando ele começa a ler um texto ele quer mostrar só o que está ali na frente do texto, e não o que ele viu além da leitura. E isso é difícil passar para o aluno, essa compreensão total, globalizada do que é o texto. E muitos alunos não consegue, mesmo olhando não conseguem ver o que está além da leitura.

Larrosa (1994) comenta a respeito da visibilidade, a partir da perspectiva de Foucault, e explica que, no mesmo movimento, é possível observar o olho que observa, o objeto observado e o sujeito que observa. Acrescenta que os dispositivos que fazem enxergar desta ou daquela maneira são históricos e contingentes. Por isso, são considerados uma função dessa visibilidade da realidade. Poderíamos continuar perguntando, a partir dos estudos foucaultianos, se a leitura não seria justamente essa prática que, mais do que confirmar uma dada realidade, a problematiza, nos puxa para fora, nos faz outros.

Seguindo essa linha, Larrosa (2002) discute a leitura como algo que dá inúmeras possibilidades, distanciando-se da ideia de buscar uma significação das palavras dadas no texto, partindo de uma visão em que considera que o texto pode ter uma multiplicidade de perspectivas, pois o importante seria perguntarmos pelas forças que circulam pelos textos.

Lopez (2008) também problematiza essa questão. Ele afirma que não há sentido em si mesmo, não existe nada no texto com sentido próprio, “em si mesmo”. Pois se não há, como entendemos então a relação e os objetos que nos são apresentados? São as forças que operam através deles que lhes atribuem sentido. Afirma, dessa forma, que “o sentido é uma força que se expressa nas coisas” (LOPEZ, 2008, p. 58). Portanto, o que se precisa discutir a respeito do texto é: que forças operam para que esse texto seja compreendido dessa maneira?

Nesse sentido, Larrosa (2002, p.31) afirma que “ler bem é saber ver tudo aquilo que o texto mostra, e também adivinhar o que a literalidade do texto não mostra, isto é, a força que expressa”. Por isso, diametralmente oposta à ideia de decifração de um código chamado língua, organizado como um texto – é a ação de ver o dito e o não dito e assim compreendê-lo.

Foucault (1992) retoma essa discussão entre as palavras e as coisas, desconstruindo a ideia de que existe um lugar em que os objetos e as palavras se encontram. Esse lugar não existe. O filósofo exemplifica sua linha de pensamento em uma de suas obras, apresentando o quadro *As Meninas de Velasquéz*, em que demonstra a perfeita representação e, no espelho, o reflexo do artista mostra que há mais do que se vê, não porque há um encoberto, essência ou segredo, mas porque essa relação entre as palavras e as coisas é da ordem da invenção.

O que percebo no processo de significação do texto é isso: várias forças atuando para que ele seja produzido como uma verdade única e inquestionável. Isso se fortalece também com a ideia de que as palavras e as coisas naturalmente pertencem umas às outras. Porém, esse lugar é uma ficção. Quem estabelece a significação são as políticas gerais de verdade de cada sociedade, como resultado de efeitos específicos de poder. Por essa razão também que há a distinção clara entre significação e sentido. A significação é dada como resultado dessas forças que atuam em prol de estabelecimento de verdade, enquanto que a produção de sentido é da ordem da experiência.

A figura da leitura como representação opera diretamente com as ideias da vontade de verdade e o sujeito fundante (SCHULER, 2017), em que há uma significação possível e que o autor (figura do sujeito essencial) possui objetivos claros e diretos para a interpretação de texto. Nesta leitura, há a busca do sentido original das palavras e da intenção do autor, como se fossem os únicos propósitos.

Ademais, ainda na discussão sobre o fato de que o lugar em que as palavras se tornam coisas, levantada por Foucault, seja uma ficção, Lopez (2008) compara os conceitos de significação e sentido. Isso se faz relevante aqui pelo que está sendo nomeado de ‘interpretação’, chamada por Nietzsche de uma invenção. Pois, a partir de uma perceptiva mais tecnicista, há na interpretação uma ideia de busca de sentido original das coisas ou mesmo da verdadeira intenção do texto ou autor, objetivando uma verdade. Todavia, para Nietzsche, a interpretação é da

ordem da invenção, uma vez que a verdade é uma invenção que esqueceu que o é. (NIETZSCHE, 2009). Pois não há um significado verdadeiro em si mesmo. E esse seria o objetivo da interpretação, conforme a fala dos professores e os documentos analisados: alcançar esse lugar naturalizado do significado único como se verdadeiro e indiscutível fosse.

A ordem do binarismo não suportaria o sentido, apenas a significação.

Pois

[...] o sentido se dá numa relação aberta com o signo. O sentido não pode ser identificado com o jogo formal de coerência ou implicação. Podemos chamar isso de significação, mas o sentido propriamente dito se estabelece num encontro, numa relação aberta com aquilo que desde fora força o pensamento (LOPEZ, 2008, p. 63).

O sentido, então, seria construído na relação que se dá entre leitor e texto. O texto não pertenceria ao autor e suas implicações, mas sim ao leitor, que daria sentido a ele partindo da relação que desenvolve.

Ao ler, não seria necessário buscar da verdade das palavras, pois essa verdade é uma invenção, não está pronta e acabada e nem existe desde que o mundo surgiu. Aquino (2011, p.648) corrobora tal conceito, dizendo que

[...] as palavras não operam como correspondentes ora mais ora menos precisos das coisas, e que a tarefa do pensamento não é, de modo algum, a conversão de uma a outra realidade, à moda das explicações descritivas com o selo de objetividade, sistematicidade e abrangência.

Palavras exatas, interpretações iguais e as mesmas compreensões é o que geralmente se espera. Quando Corazza (2006) discute essas questões, afirma que não são as mesmas coisas que estão sendo escritas e lidas, é a mesma vida que está sendo vivida, pois há uma prática de si mesmo na leitura. Percebo ser importante como a verdade supostamente dada no texto ou pelo professor recebe o nome de interpretação como a única possível ou a correta. Podemos retomar a partir da citação abaixo:

Ana: [...] Da questão da literatura, eu passei assim a admirar profundamente, eu ficava assim fascinada com as interpretações do meu professor e aí eu queria fazer aquilo, sabe? Tanto é que a minha monografia foi sobre isso: literatura e poemas. Aí quando eu passei a trabalhar com a Língua Portuguesa, aí eu queria passar para os alunos esse gosto, sabe? Esse gosto pela leitura, eu sempre fui fascinada por essa

questão de interpretação, interpretar os textos, mas aí não é tão fácil assim não que às vezes a gente quer que o aluno veja da mesma forma que a gente vê e não é tão fácil assim. É muito difícil.

No planejamento da disciplina de História do 8º ano, em um dos objetivos aparece “*dominar procedimentos de pesquisa escolar, de interpretação e produção de textos, de legendamento de imagens, de uso de diferentes línguas: escrita, verbal, visual, etc*”. Isso é reforçado por outro planejamento, também de História, mas de outro ano e outra professora, que diz: “*dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros*”. Tais lidações com a leitura me remetem a um entendimento de que há uma realidade que já está lá disponível e pronta, impressa no mundo e que o papel da leitura é de apenas coletar tais informações. Além disso, os verbos que aparecem em vários planejamentos são da ordem da representação, dentre eles o de reconhecer, dominar, colher.

Quando se parte desse pressuposto de buscar, dominar e encontrar a interpretação correta ou, pelo menos, igual à do professor ou do autor, qual o espaço para problematização de si na leitura? A decodificação é apenas do texto e para o texto, em uma busca de conhecimento representativo, nada que exija muita atenção.

Por isso, é importante falar sobre a atenção. Atenção, que é cobrada aqui, deverá ser focada para o texto, apenas entendido como um amontoado de informações, e não para si ou para a relação que pode ser construída com o que está escrito. Poderia ser chamado até de foco nas palavras. Porém, atenção, paciência ou tempo que é exigido para consigo e com o mundo, é necessária para aceitar que a leitura exige a escuta.

Essa atenção que Schuler (2013) mostra é que precisa, não só da concentração cognitiva, mas do silêncio, da leitura e da escrita. Uma atenção para consigo, com o mundo e com os demais. O silêncio que evita as respostas do leitor moderno tagarela, citado por Larrosa (2006), que requer uma conversão a si mesmo. Algo que permita uma proximidade com o próprio pensamento e, conseqüentemente, com o modo de viver a vida, não poderia ser leitura uma prática de subjetivação?

A proximidade com o próprio pensamento e a experiência de viver o texto, como diz Larrosa, é uma maneira de enxergar a leitura como uma prática de subjetivação, uma forma da própria existência. É possível abrir outras possibilidades de leitura, como brechas, que não seja apenas a leitura-comunicação, a leitura de decodificar somente? A leitura-comunicação pode ser vista no seguinte trecho compartilhado em um dos grupos focais:

Um texto bellissimo, riquíssimo, muito bonito, porém, no momento em que eu procuro trabalhar com a minha clientela a gente tá sempre procurando buscar fatos reais e fazer com que, no momento da leitura, a criança esteja atenta ao que realmente aquele texto está produzindo, está falando, pra que a gente possa ter uma interpretação com mais clareza com mais seriedade, e procurar abraçar as causas motivadas pelo próprio texto, porque, na verdade, a gente observa que o texto traz sempre uma mensagem, e essa mensagem a criança precisa entender, precisa saber, o que está falando.

Ainda que na próxima dimensão de análise aprofundarei no quesito aluno cliente, não posso deixar de comentar a respeito da palavra 'clientela' que é utilizada pelo participante. Essa palavra diz muito sobre a relação do aluno com o texto e também do professor com o aluno. Importante lembrar que é preciso entregar algo para o cliente, a mensagem do texto, e geralmente isso precisa agradá-lo na relação consumerista.

Mas o que gostaria de chamar a atenção é fato de o texto ser pego pela preocupação de se ligar aos "fatos reais" das vidas dos alunos. Se confirmamos sempre o mesmo, como pode o exercício do pensamento se dar? Podemos ver aqui o quanto a força que toma a língua, o texto e a leitura, pela perspectiva representativa da comunicação, que aparece nas legislações desde a década de 1970, produz também a condição de possibilidade de reduzirmos um texto literário para traduzir os "fatos reais" da vida do aluno. Fato para quem? Realidade para quem? Qual o sentido de realidade aqui?

Por outro lado, aparece outro professor falando da relação com a leitura e utilizando essa atenção para se ligar com o texto. Schuler (2014, p.32) diz que "para além de uma relação com a escrita e a leitura como conhecimento representativo, ligado a um sujeito do conhecimento, busca-se a criação de uma relação com a escrita e a leitura como exercício para inventarmos outros modos de existência".

Há uma grande preocupação com a leitura em mantê-la levando o significado imediato em rédeas curtas. Apenas no lugar aonde se quer chegar, os

professores já sabem o lugar aonde querem chegar. Não há nenhum mistério, aventura, nada além do que estava planejado. Não há espaço para o silêncio, para experiência ou para divergência. “As instituições contribuíram muito para que a leitura vá se dissecando cada vez mais e, assim, se secando quase definitivamente. Em vez de leitores se buscam decodificadores; se valorizam as vozes impostadas; se tem criado verdadeiros redutores de textos” (SKLIAR, 2014, p.70). Assim, pode-se destacar ainda outra fala do grupo focal:

Emília: [...] E aí assim a questão da interpretação, até que esses meninos do 9º ano depois que eu comecei a trabalhar com eles, pedi pra eles produzirem textos [...] Eu acho que eles escondem muito mais coisas do que eles de fato tem, e por isso a gente acaba subjugando eles. Quando a gente espreme, cobra, fala, insiste, eles até que produzem coisas bem bacanas. E aí é quando a gente leva um susto e diz: esses não são os meus alunos de todo dia. Eu já tive essas surpresas nas turmas dos 9ºs anos que são as turmas mais difíceis que a gente tem, do turno da tarde. E aí a gente fica, não sei onde eles escondem essas pérolas no dia a dia, mas eu já tive isso. E essa interpretação, eles não têm não sei se pela forma que eles são formados é muito amarrado, por mais que a gente fale, mas eu lembro que dentro da minha educação lá atrás, quando a gente falava alguma coisa a forma como o professor falava que a gente tava errado não era uma forma sutil, né? Era uma forma traumática de dizer que está errado, não é aquilo e você não entendeu nada. E às vezes, eu mesma é preciso parar e respirar pra não dizer que o menino viajou na maionese, dentro do que ele interpretou. Então vamo lá e retomar, e não é bem assim e insistir de novo com essa leitura. O professor falou ainda agora que é simples discutir sobre isso, ele por ser professor de língua portuguesa ele encontra essa facilidade, eu já não encontro. Essa facilidade que o professor fala não faz parte de mim. Nem do meu trabalho, nem da minha vida pessoal. Não é fácil pra mim fazer essas interpretações, não é fácil pra mim instigar os meus alunos a fazer essas interpretações, a não ser que eu pegue um texto dele escrito e vá ler.

Essas práticas exemplificadas pela professora no grupo focal podem ser vistas como leitura que busca encontrar um significado único e nada além disso. Nesse trecho, a professora afirma que os alunos não têm interpretação, entendendo-a como algo dado, que pudesse ser alcançado. Isso pode ser notado também em um dos planejamentos da disciplina de História, do 7º ano, quando afirma, entre os objetivos gerais da disciplina: “*Dominar procedimentos de leitura e produção de texto aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros*”.

Isso confirma o que já foi salientado por Skliar (2014, p. 93): “[...] talvez hoje a leitura seja uma fonte utilitária de informações em que o desejo ou a experiência de ler não cumpra nenhum papel essencial”. Essa leitura que busca

informações no texto, que visa à representação, implica leitura utilidade, leitura que serve, leitura informacional e que produz um determinado tipo de sujeito.

É esse leitor que procura no texto suprir suas necessidades, visando a confirmar aquilo que já é. Nessa leitura da representação, o leitor procura explorar o máximo que o texto pode fornecer: o que o escritor quis dizer, a sua essência. Um trecho que corrobora com essa ideia foi compartilhado pelo professor que se identificou como Lima Barreto:

Lima Barreto: Eu acho, aliás tenho certeza que é uma das visões... porque essa questão de leitura, cada escritor tem uma visão diferente do aprender né ou de demonstrar como aprendeu. E ele (autor) faz uma comparação, na verdade como se tivesse fazendo uma dissecação de um texto que você 'tá' lendo e daí você faz diversas leituras, você repete a leitura algumas vezes e cada vez que você repete a leitura você faz com uma estratégia diferente para que você possa tirar daquele texto que está ali até o máximo, o sumo mesmo, do que há nele. O que provavelmente esse escritor quis dizer? Será se de fato ele quis dizer isso? Porque muitas vezes a gente atribui ao escritor algo que na verdade não passou pela cabeça dele, na realidade isso é da nossa cabeça.

No mesmo sentido, o professor José de Alencar compartilhou que o mais importante de transmitir aos alunos é fazer com que eles entendam que a interpretação deve ser feita de acordo com as necessidades de cada leitor, nas mais diversas disciplinas, reafirmando assim a ideia de leitura para comunicar e, principalmente, aquilo de que o leitor precisa. Isso pode ser verificado nesse trecho do grupo focal:

José de Alencar: Eu mesmo estou longe disso, né, mas essencial a questão de coisa, e dentro da disciplina que foi passado aí, a gente tenta passar pra o nosso aluno nos diversos tipos de disciplina a questão da leitura. Porque a leitura não é só pegar aqui e ler. É fazer a interpretação dentro das suas necessidades.

Nessa perspectiva, é importante lembrar que entender a leitura como uma prática de subjetivação é compreender que isso produz efeitos nos sujeitos que leem, para além de um amontoado de informações que precisam ser localizadas e dissecadas. Assim, produzem-se leitores que leem para confirmar o que já sabem. Leitores que buscam o texto e procuram o ponto principal querem achar um conceito determinado, e querem encontrar tão somente o que precisam. Os leitores instrumentais são também produções dessa sociedade do controle que visa ao superdesempenho.

Por isso, faz-se importante retomar que, conforme demonstrado, a preocupação dos professores está muito mais relacionada ao acesso a supostas verdades através da leitura de textos do que à experiência que o leitor pode desenvolver com o texto. O leitor da representação é orientado para ler os textos em busca de informações, intenção do autor e questões específicas que devem ser interpretadas de acordo com a opinião já estabelecida pelo professor ou ainda pelo livro didático. Imprimindo, dessa forma, uma utilidade à leitura.

Ao tratar da sociedade do cansaço, Han (2017, p. 25) aborda questões interessantes, ao diferenciar os modelos de sociedade e alertar que a sociedade não é estável e faz trocas de modos de funcionamento. Na sociedade contemporânea, ele afirma que “o dever possui um limite. Mas a habilidade não possui limite algum. Está aberta para elevar-se e crescer. Assim, a coação que provém das habilidades é ilimitada”. Por essa razão, as avaliações são constantes e há uma importância em quantificar a aprendizagem por meio das competências e habilidades, inclusive de leitura e escrita. Todavia, não há, como já foi dito, medição para o sentido em se tratando do texto ou mesmo para experiências vividas em um relacionar-se com aquilo que está escrito.

Comentando a respeito do que Deleuze escreve sobre a sociedade de controle, Sibilia (2012, p. 45) a caracteriza:

É no contexto de uma vida inovadora “apoiada nas tecnologias eletrônicas e digitais: uma organização social baseada no capitalismo mais dinâmico [...] regido pelo excesso de produção e pelo consumo exacerbado, pelo marketing e pela publicidade, pelos fluxos financeiros em tempo real e pela interconexão em redes globais de comunicação.

As habilidades são da ordem da verificação e facilmente se adaptam às novas possibilidades que podem ser exigidas pelo mercado de trabalho, de maneira que os sujeitos empreendedores estejam sempre prontos a se reinventarem para atenderem, assim, às novas necessidades que porventura surgirem. Portanto, não há espaço para a produção do sentido, apenas para verificação de significados.

Ademais, na leitura como representação e decodificação, há busca de informações úteis no texto para atender ao objetivo do leitor. E, nessa busca, é possível perceber a duplicação de verdades que ali estão implicadas. Isso pode ser visto em avaliações constantes na sociedade do desempenho, que prima por resultados quantificáveis, tomando por base a lógica das competências. O leitor que

procura significados das palavras no texto para descobrir o que o texto diz, qual seu objetivo e como é possível reproduzir algo parecido, deixa pouco espaço para uma relação mais vital entre texto e leitor.

Apesar de os tipos de texto que são lidos por esse leitor aparecerem mais fortemente nas demais dimensões de análise, é possível ver que ele lê os textos apresentados pelo livro didático e também permeados pela forte presença do texto publicitário. Percebo ainda que os textos literários, em trechos, são utilizados para estudar gramática. Nos próximos subcapítulos, isso será demonstrado, inclusive com alguns trechos do grupo focal, por uma questão de organização das análises.

Enquanto a significação ocupar a centralidade do processo, quanto sobra de tempo para a produção de sentidos? Portanto, falo aqui de uma necessidade vital de atenção às forças que se apropriam dos textos para que se possa investir em possibilidades de experiência entre texto e leitor. Assim, é possível relacionar que o foco na representação, interpretação operada com a escrita como duplicação da leitura, busca pelo verdadeiro significado das palavras e intenção do autor respondem às exigências dessa sociedade do desempenho, metrificada pelas avaliações em larga escala, em que a leitura é reduzida a uma habilidade técnica. E, dessa forma, essa sociedade contemporânea produz leitores que procuram rapidez, facilidade, utilidade e prazer, conforme será explanado na próxima dimensão de análise.

5.2 Leitura e o aluno-cliente: o festejo do prazer e da utilidade

Na segunda dimensão de análise, falarei sobre a questão do aluno como cliente e a necessidade de agradá-lo no que tange à leitura. Em vasta literatura sobre o assunto, é possível ver como, no presente, as subjetivações contemporâneas estão atravessadas por essa associação com o agradável e com ser atendido em seus interesses individuais. Não é diferente nas escolas e nas relações com a leitura.

Pode-se enxergar o leitor consumidor ou cliente muito facilmente, pois se percebe, em muitos momentos, o vocabulário do empresariado no cotidiano escolar. As expressões outrora utilizadas em ambientes corporativos são comuns à educação no presente, bem como a própria dinâmica empresarial que está instalada, não só nas escolas particulares como um todo, mas também nas redes públicas de ensino.

Uma das coisas que podem ser destacadas é a constante sensação de falta de tempo, expressa nas falas dos professores e professoras. Há uma pressa exagerada e uma impressão de atraso constante. Essa é uma das características presentes na sociedade consumerista como um todo, que vive a máxima do ‘tempo é dinheiro’, e por isso ele não deve ser “desperdiçado”. Dessa forma, a leitura também vem sendo adaptada para se encaixar dentro das necessidades do aluno. Dentro daquilo que seja agradável para ele, para que aproveite seu tempo. De preferência, que seja rápido e útil, que faça “valer” o tempo “perdido”.

Assim, a preocupação com a satisfação do aluno-cliente é um aspecto que Sibilía (2012) traz em suas discussões, quando enfoca as escolas invadidas pela perspectiva do neoliberalismo⁴ no presente, com todo o léxico empresarial que agora atravessa o governo das práticas escolares. Diferente da sociedade disciplinar, em que se buscava a formação dos alunos de uma nação, agora os alunos são transformados em empresários de si, responsabilizados por suas escolhas, tendo que ser agradados e confirmados em suas identidades, sendo que

⁴ Segundo Veiga-Neto (2012, p.3) neoliberalismo “deve ser entendido tanto como uma forma de vida quanto como uma tecnologia de governo e governamento sobre a vida [...] que funciona como forma de vida e não simplesmente ideologia, centra-se na competição”

as informações estão disponíveis em todos os meios e podem ser facilmente acessadas por qualquer um deles. Por isso, não há mais claramente aquela necessidade de ir à escola para ter algum contato com o conhecimento que só o professor dominava. É simples, rápido e fácil: as informações estão à distância de um clique. Por isso, o professor assume, nessa lógica instrumental, a função de agradar a clientela, ensinando que ler e escrever servem para aprender a conectar o máximo de informações em menos tempo possível, em nome da utilidade, eficiência e rapidez que o mundo atual pediria.

Para corroborar, Ordine (2013), nesse mesmo sentido, faz críticas ao modo como as trocas estão sendo feitas, quando esse discurso contemporâneo empresarial diz que não há utilidade naquilo que não visa ao lucro ou sucesso. Tudo o que é realizado precisa ser quantificado, em cifrões ou em minutos; é necessário produzir resultados. E, dessa maneira, assuntos de arte, cultura e literatura vão sendo cada vez mais minimizados, enfim, os espaços para o tédio, o silêncio são reduzidos, praticamente minimizados. O enunciado vigente que atravessa a utilidade da leitura na escola é o ENEM, ou seja, a leitura marcada pela avaliação.

O autor discute ainda o fato de a educação formal ter se tornado um produto, algo que se compre e como as universidades e escolas se transformaram em empresas que visam ao lucro e à satisfação do cliente. Esse fenômeno mundial minimiza a cultura, as artes, a filosofia; tudo o que não seja relacionado a uma boa carreira, a sucesso e sobretudo a muito dinheiro é minimizado ou mesmo exterminado. O autor discute, por exemplo, a exigência de cobrar de crianças de 10 anos de idade a carreira, a profissão que querem seguir, especializando-as cada vez mais e tolhendo sua criatividade, tirando delas a oportunidade de conhecer e explorar um maior número de possibilidades na infância.

Observando a transição da sociedade da disciplina para a sociedade de controle, Deleuze (1990) mostra que muitos hábitos e exigências e modos de funcionamento se transformaram paulatinamente e hoje não são mais percebidos. Um exemplo disso, especificamente no ambiente escolar, é a utilização da expressão 'empresários de si mesmos' nas escolas, pois antes os alunos eram preparados para serem operários e se comportarem nas fábricas, por isso o disciplinamento dos corpos e a questão tão forte da obediência e da repetição. As aulas de empreendedorismo e marketing pessoal estão deixando os ambientes de

workshops profissionais e MBA's e fazendo parte das palestras em muitas escolas de Imperatriz-MA. Dessa forma, os alunos são responsáveis por si e principalmente pela sua própria aprendizagem, que é a sua performance. Nessa mudança, os ideais de proibição, mandamentos e lei, outrora bem presentes na sociedade da disciplina, dão lugar aos projetos, iniciativa e à motivação na sociedade do controle (DELEUZE, 1990), sendo um dos seus aspectos a superexigência por desempenho (HAN, 2013).

O excesso de estímulos, a pressa e a exigência cada vez mais rigorosa pode produzir, na visão do autor, um prejuízo muito pontual e significativo na economia da atenção. O espaço para a lentidão diminui drasticamente pela própria natureza das exigências feitas. Por isso, a atenção profunda e cuidadosa dificilmente é alcançada, o que há, no máximo, é uma dispersão, que não requer muito do indivíduo. Segundo Han (2017, p.33), “essa atenção dispersa se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos.”

À medida que a valorização do inquieto e veloz cresce, o contemplativo perde espaço. Essa valorização possui uma relação direta com o tempo, assim como na maneira que ela é construída (HAN, 2017). A expressão ‘perder tempo’ é dita diversas vezes pelos professores durante a reunião do grupo focal, sendo que podemos ver uma nova perspectiva sobre a relação com o tempo que é desenvolvida, atravessando as práticas de leitura. Em outro momento, essa questão é corroborada, quando aparece também a discussão da exigência e da relação tempo X conteúdo, nos anos finais do Ensino Fundamental, o que reflete também a imagem de produto a se entregar, no prazo estabelecido. A escola, como meio de conseguir o diploma ao fim do ano letivo, precisa alcançar o objetivo e por isso não poderá ‘perder tempo’, faz parte da sua atividade fim, daquilo que ela foi contratada para entregar, sua razão de existir. O aluno precisa ser confirmado em sua identidade, agrado em suas expectativas e isso tudo de forma rápida e útil.

No trecho a seguir de uma professora em um grupo focal, é possível perceber essa relação com o tempo e, ainda, a construção das aulas e escolha de textos com o objetivo de agradar os alunos, para permanecer na dinâmica que eles exigem. Portanto, ainda que se tenha um maior espaço de tempo, os textos precisam ser menores, fazendo assim com que esse turno renda da melhor maneira, que ela seja aproveitado ao máximo. Por isso, nenhuma vez foi citado o uso de um

livro inteiro, mas pedaços de livros, fragmentos de textos, para atingir os objetivos da avaliação, vinculados ao ENEM.

Emília: [...] Como o professor mencionou, quando o aluno começa a gaguejar, quando ele começa a ter dificuldades nós mesmos não temos paciência e nem tempo para esperar que aquele aluno dentro do tempo dele... como eu faço com os meus alunos do primeiro ano, porque eu sou professora também do primeiro ano... então no primeiro ano, eu levo um único texto, não trabalho os textos dos livros porque realmente são muito grandes. Mas, ali eu tenho uma manhã inteira eu tenho quatro horas de relógio pra trabalhar com elas, são 24 crianças que eu posso oportunizar a cada uma a leitura de uma frase ou parágrafo, e oportunizar o que ele entendeu, se ele se envergonha a gente insiste, reclama com os colegas pra respeitar o momento, dá o momento de silêncio, continuaremos amanhã e podemos retomar justamente naquele fulano de tal que tinha de contribuir e não falou e agora terá a oportunidade. Quando todos já participaram, e ele percebe que a participação dele é importante e que todos estão esperando por essa resposta, isso é diferente. Nos anos finais, eu não vi perceber de como contribuir sem ter prejuízo no tempo, sem ter prejuízo no conteúdo, sem ter prejuízo na dinâmica que eles precisam.

A propósito, algo que pode ser relacionado aqui com algo que percebi quando da revisão bibliográfica para o desenvolvimento desta pesquisa, a premente preocupação e atenção para a alfabetização e anos iniciais em dissonância com os anos finais. Conforme se percebe, ainda que com textos mais curtos, os alunos do primeiro ano podem ter mais tempo, espaço para o silêncio e um desenvolvimento no tempo deles. Por outro lado, isso não é possível com os anos finais, já que eles teriam prejuízo (uma palavra empresarial, aliás) em seu conteúdo.

Sendo assim, a leitura e a escrita precisam ser úteis, fazer diferença no currículo para trazer lucro e destaque no mercado de trabalho, nota-se que “[...] a leitura e a escrita se transformaram na era da informação, mudando de estatuto ao se desviarem do ambicioso salvacionismo civilizador, de tom universalista, para focalizarem na instrumentalidade utilitária mais pontual do tipo empresarial. (SIBILIA, 2012, p. 70). Isso se relaciona diretamente com a discussão que Ordine (2013) constrói, ao falar desta utilidade. Quem define o que é útil? E por que não há espaço para inutilidade em nossa sociedade? Podemos evidenciar fortemente a condição de possibilidade para esse regime de verdade, que afirma o útil nas escolas a partir de uma perspectiva econômica de ordem empresarial.

Interessante pensar como essa sociedade do desempenho, que tem por característica a superprodução, alia o que parece contraditório: prazer e utilidade.

Ou seja, trabalha-se com o útil porque essa é a expectativa do aluno quanto à escola.

Ainda nessa perspectiva de prazer obrigatório e o leitor-cliente, há muito o que se falar, conforme podemos ver enunciado em um dos grupos focais:

Mas, se lermos com frequência todos os dias, um livro, desses aqui, por exemplo, de literatura, todos os dias você pegar o hábito de ler um livro desses aqui, você vai gostar. Você vai começar a colocar aquilo ali como parte da sua rotina, igualmente uma academia que você tira tantas horas pra ir pra ela, igualmente uma hora você tira pra ir pra igreja, então, você vai se habituar aquilo ali, porque você começou a praticar aquele exercício. Então, na minha opinião é isso, o que faz você ser um bom leitor é você praticar e pelo menos dar o primeiro passo, que é iniciar. Iniciou, você corre o risco de se tornar um leitor com, para onde você for, você tem um livro do seu lado, porque aquilo vai te motivar, vai te dar suporte, vai te dar forças pra ir sempre além nos lugares. Você está depressivo, você começa a ler e a depressão passa, aquele mal-estar passa, então o livro vai ser um remédio, né, para suas dores internas, suas coisas psicológicas, eu acho dessa forma.

Corbelini (2018), ao escrever sobre a subjetivação docente e a literatura, também discute algo que foi colocado pelo personagem no grupo focal, o livro como remédio e terapia. Ela diz que essa literatura, tomada com sentido terapêutico, relaciona-se diretamente com a cura, as angústias e dores por meio da leitura utilizada como apaziguadora da existência. Essas leituras, denominadas de ‘autoajuda’, operam não para tomar-se a si mesmo e ao mundo, pelo contrário, é um fugir por não se aguentar fazer enfrentamentos com a vida. O livrar-se da dor proporciona o prazer de estar bem. Segundo a autora, esse tipo de leitura “funciona muito mais como amortecimento de si e do mundo, pois não encara o trágico da existência”. (CORBELINI, 2018, p 78). Funcionam muito mais como terra firme, lugar seguro e confortável, do que um encarar a existência por meio da leitura.

Uma das principais contribuições de Barthes (2015) que podem interessar a esse trabalho é a explanação que faz dos textos de prazer e textos de fruição, distinguindo-os por características e usos. Ele separa os textos em dois grandes grupos para mostrar como cada um atravessa o leitor e como o escritor o produz. Fazendo isso, o autor mostra aos seus leitores que, mesmo que sejam formados de palavras, frases e construções, os textos podem ter muitas faces e explora essas características, mergulhando profundamente no próprio cerne do texto. A partir disso, Barthes fala do texto do prazer e da fruição.

Nos textos de prazer, a cultura é confirmada, há uma massagem no ego do leitor. Este vai em busca daquilo que quer e é isso que adquire. Como em um produto, sente prazer ao ir atrás da intenção do autor. Enquanto que os textos de fruição não podem ser medidos apenas pela linguagem, com eles não há previsibilidade, não há espuma de linguagem. É estabelecida uma relação com o texto para que se consiga uma experiência de leitura.

Falando ainda do prazer fácil e confortável, para corroborar, vejamos uma participação do grupo focal:

Eu penso que que se eu pegar a palavra leitura acho que ela vai casar muito bem com a palavra prazer. Pra mim uma pessoa não pode ser considerada leitora ou uma boa leitora se ela não tiver prazer pela leitura. [...] Eu digo que enquanto você estiver lendo com dificuldades, você mesmo fazendo força pra ler, você pode ter certeza, você não é um leitor. Você ainda não é um leitor, você pode se tornar, você pode talvez vir a ser um leitor. Leitor pra mim é aquele que tem prazer pelo ato da leitura, e não existe dinamicidade nem na compreensão nem na interpretação, nem no hábito de estudar, mesmo conhecendo as diversas técnicas de aprendizagem... não há como você ter facilidade de compreensão se você não for um bom leitor, se você não tiver prazer pela leitura. [...] Então, leitor que não ama não é leitor. Tem que amar... E outra coisa, a pessoa que diz que ama livro, gosta de livro e você nunca o vê com livro, pode chamá-lo de mentiroso. Porque é quase impossível uma pessoa que ama livros, que desde os 7 anos, lê, é impossível passar uma semana vê-lo sem um livro. Porque quem ama livro é apaixonado não consegue ficar uma semana sem ler. É um vício. Leitura é um vício.

Seria interessante pensar aqui sobre amar e ter prazer. Seriam eles sinônimos? São da mesma ordem? O amor pode se relacionar muito mais como uma entrega, em que não há como medir as consequências e nem controlar. E, por isso, pode ser relacionado muito mais com a fruição. Ao passo que o prazer é da ordem da sensação, do usufruir. Larrosa discute e critica isso fortemente, quando afirma que a escola tem sua função definida, e não é divertir os alunos. Diz ele que escola não é shopping, não é parque de diversões, porque tem funções específicas.

O que importa, o que faz bem, o que lhes interessa, essas expressões corroboram o que já foi discutido por Sibila (2016), em que a escola, as aulas, tudo precisa ser atraente, trazer novidades, sair da mesmice e numa velocidade incrivelmente rápida no contemporâneo. Atendendo, assim, à lógica do mercado de tentar agradar aos alunos, ou, como alguns mesmo colocaram em seus discursos, a sua 'clientela'.

Agora, levar um livro, que eles não gostam, aquela leitura obrigatória, eles não fazem. Por que a leitura tem que ter prazer, né? Se não, não tem aprendizado.

A expressão 'must have,' traduzida para o português como 'tem que ter', é muito utilizada nas campanhas de marketing, sugerindo a ideia de que, sem determinado produto, o consumidor não será feliz. Isso nos diz muito sobre essa obrigação da satisfação e, para proporcionar isso, é necessário fornecer esse lugar confortável para os alunos e só assim eles terão aprendizado e responderão à lógica da satisfação do cliente. Ou seja, a boa leitura estaria associada ao prazer e à confirmação do que já se é. Esse também pode ser um sintoma, ao escolher um livro, um texto, o critério terá que passar por aquilo que os alunos gostarão de ler, que trará alegria. Mas e qual o papel do professor, como esse que recebe esse recém-chegado na escola e lhe apresenta o mundo? Como poderá aí haver uma ampliação de repertório e de possibilidade de exercício de pensamento? Como podemos problematizar o "tu deves", em se tratando da leitura na escola? Como podemos problematizar essa naturalização, em que somente se aprende o que se tem interesse e prazer, discurso fortemente operado por autores do século XIX, tais como Claparède, e capturado por uma perspectiva empresarial, no presente? Como essa sociedade do controle faz coincidir prazer e utilidade, liberdade e coerção nessas práticas de leitura?

As teorias críticas, em apertada síntese, trouxeram muitas possibilidades para a educação, principalmente, ao criticarem o ensino descontextualizado e fora do universo da maioria dos alunos. Inovaram, ao trazer para a pedagogia a proposta de que o ponto de partida para aprendizagem fosse o interesse do aluno, algo que partisse da realidade dele, discurso que já vem com vários autores desde o início da Modernidade. E, para tanto, os textos que fossem utilizados para leitura e produção de textos precisariam ter alguma relação com seu cotidiano, para facilitar a aprendizagem e para proporcionar o uso daquele conhecimento.

O que fica a ser questionado, porém, é: se o aluno deverá ficar preso, então estagnado em sua realidade dada e não poderá jamais ler e estudar sobre algo que não faça parte do seu cotidiano, que relação com a leitura, com a vida e com o pensamento isso produz? Ele teria acesso apenas, então, ao já conhecido? Ao prazeroso? Ao que faz parte da sua realidade e se encaixa dentro dos seus

interesses? Quem realiza essa tradução da chamada “realidade” e “interesse” dos alunos? A partir de qual perspectiva? Dessa forma, a escola, que tem a responsabilidade de construir o patrimônio intelectual à nova geração e ensinar um modo de viver a vida para as crianças, estaria forçando-as a viver em um ‘*looping*’ fixo? De maneira que tudo o que elas leem é a respeito daquela realidade, produzido no mesmo contexto e produzindo o mesmo modo de subjetivação?

Nesse mesmo sentido, destaco outra fala dos grupos focais:

Carlos: Ou seja, o que realmente é importante, eles não correm atrás. Eu tiver oportunidade de ter internet, então, eu vou buscar aquilo que realmente importa pra mim, que alimenta meu ego. Aí, muitos fazem isso, etc.

O contexto que coloca o cliente em primeiro lugar muito se assemelha à fala do participante, em que ele deve se interessar apenas por aquilo que lhe agrada ou que realmente importa. E qual o lugar para uma leitura coletiva em sala de aula, que prioriza uma leitura pública em comum? Por isso é que Sibilia (2012) diz que os alunos estão sendo encarados como consumidores não muito satisfeitos com o produto que a escola está lhes oferecendo, porque seria muito enfadonha e, por esse motivo, é necessário conquistá-los com táticas de marketing. Sendo assim, é preciso ofertar aos alunos momentos agradáveis por meio da leitura, o que se traduz em leituras rápidas, pragmáticas e instrumentais.

Ademais, os documentos também carregam consigo a necessidade da necessária leitura agradável, quando, em um dos planos anuais de Língua Portuguesa, é disposto como objetivo específico: “*despertar o prazer pela leitura através de diversas fontes bibliográficas*”.

Além disso, algo que é recorrente na fala dos participantes do grupo focal se relaciona com a questão do tamanho do texto e sua relação com o tempo. Ou seja, descreve-se aqui um sintoma contemporâneo, segundo Sibilia (2012) e Han (2017), que é esse processo de aceleração e produção de relação e resultados imediatos. Destaco outra fala do grupo focal:

Lima Barreto: [...] é que como a gente tá falando de leitura e fazendo essa associação com a sala de aula... Mas o problema das nossas crianças é porque não tem paciência, tranquilidade, tudo é muito agoniado, rápido demais, avexado, tudo é feito às pressas. Primeiro que os textos nos livros hoje são absurdos, são textos de duas ou três páginas. Eu sempre considerei esses textos absurdos. [...] O aluno não vai nem olhar pra um texto desse de quatro páginas, o que ele vai fazer, só dá tempo ele ler um parágrafo... quando chegar no último parágrafo ele não sabe nem o que leu no primeiro.

O professor fala sobre a pressa dos alunos, do ritmo de vida acelerado, confirmando que os textos longos não seriam interessantes para a realidade escolar, pelo fato de os alunos preferirem textos curtos. Essa seria uma característica apenas dos alunos? Quando as práticas escolares de leitura reforçam essa ideia, não estariam produzindo leitores rápidos e utilitários nesses atos de fala? Como lembra Foucault, as palavras produzem sistematicamente os objetos de que falam. Ou melhor, essas práticas tomam os alunos como objeto de conhecimento em relação à leitura e, ao mesmo tempo, subjetivam-nos como leitores instrumentais. A escola não vive essa realidade de não ter tranquilidade e exigir cada vez mais um número maior de atividades, em um menor intervalo de tempo? Não seria esse um sintoma do presente? O que pode durar, o que pode nos atravessar, formá-los, nos subjetivar nessas práticas instrumentais de aceleração, em se tratando da leitura? Conforme pode ser visto nas falas do grupo focal,

Caio: Sem contar também que um texto de quatro páginas pra eles é como um livro de 500 páginas, porque só pra ler uma página já é a maior dificuldade, imagina ler quatro...

Rancière (2002), em “O Mestre Ignorante”, aborda a temática da necessidade que os professores veem em explicar as coisas para os alunos, fala ainda que muito mais necessário é para quem explica do que para quem recebe a explicação. Pensar que o aluno precisa da sua explicação é contribuir para o seu embrutecimento. Para ele,

[...] há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem – e a criança, em particular – pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho (RANCIERE, 2002, p. 25).

É possível observar, em alguns momentos, alguns professores utilizando explicar como sinônimo de ensinar. A explicação seria uma maneira de tornar fácil ou acessível aos alunos aquele conhecimento que o professor possui. Pois bem, segundo Rancière (2002, p.18), o "explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra". Ao se preocupar com a explicação, em tornar mais fácil, o professor coopera para o embrutecimento do aluno, pois antecipa e tolhe a possibilidade de exercício do

pensamento dos alunos. Seria possível ensinar escapando a tanta explicação? Seria possível pensarmos em práticas de leitura na escola em que a explicação não fosse o foco?

Essa explicação seria para “ganhar” mais tempo? Ou para tornar mais fácil? Mais fácil para quem, já que a explicação é estritamente necessária para quem explica e não para quem recebe? Há somente prazer no fácil? Não há dor e há satisfação naquilo que não apresenta maiores dificuldades? É esse o caminho do leitor indicado pelas escolas e professores.

Os caminhos seguros e limitados do leitor moderno, descritos por Larrosa (2002), podem ser vistos na narrativa abaixo, quando fala do passo a passo: decodificação, organização de códigos e transformação em mensagem. Essa é a leitura que busca informações no texto, que trilha caminhos já traçados e segue os fios que já foram estendidos por outros. Afinal de contas, o conteúdo precisa andar.

Emília: [...] e ler como o professor fala, demanda tempo, custa tempo [...] é demorado, você ler, você pensar [...] Igual o professor estava falando lê uma vez, lê duas vezes, esse problema, ele vem em 4/5 linhas mas é preciso fazer 1, 2, 3 leituras. E quando é só um horário, essa leitura ela fica subentendida, ela não acontece de fato...[...] mesmo que a gente tente incentivar outros mas eles se apegam e aí também por conta do tempo que a gente não pode ficar insistindo com aquele aluno por muito mais tempo porque o conteúdo precisa andar, o tempo corre e o tempo passa e a gente deixa aquele aluno de mão e não insiste com ele, porque às vezes esse aluno chega no 6º e no 7º ano ainda com dificuldade de leitura, né... e aí essa leitura tá dentro dessa decodificação do sistema de leitura, eles não conseguem compreender ou organizar os códigos que ali estão para serem transformados numa mensagem e acabam que são coagidos, estrangidos pelos colegas, até mesmo pela gente.

O tempo passa e por isso o conteúdo precisa ser concluído. Essa narrativa escolar toma a aceleração como algo dado, naturalizado. A leitura precisa dar algum tipo de resultado que tenha impacto no conteúdo. Porque esse conteúdo será avaliado mais para frente. Foi recorrente a fala dos professores no grupo focal, fazendo referência ao ENEM. Por vezes se falou das temáticas, outras das exigências e também se falou das extensas questões e das contextualizações feitas pela prova, em todas elas pude perceber uma grande preocupação dos professores em preparar os alunos para o exame. Isso pode ser visto como um sintoma, conforme destacado no trecho abaixo:

Bentinho: [...] porque o professor trabalha de uma forma, e lá na frente esse aluno é cobrado de outra forma. E ele se depara com aquela realidade impactante ali pra ele. Aí muitos não vão se sair bem por essa questão de

não ter sido trabalhado adequadamente desde o início até o momento que ele vai precisar realmente mostrar o conhecimento que ele adquiriu. [...] Porque lá no ENEM tem as perguntas de texto, interpretação mas também tem as perguntas secas de gramática, de regras que ele teria que memorizar enquanto estava no ensino fundamental e não ocorreu isso.

Ao falar de texto e interpretação, o professor também fala da memorização e gramática que são cobradas na prova, como consequência da leitura que ele precisa demonstrar para responder bem a prova. Qual a potência desse tipo de leitura a procura de informações que sejam úteis e que avance no conteúdo programático e nos poupe tempo nos atravessar de alguma forma?. Conforme Larrosa, (2008, p.130) “se lemos para adquirir conhecimento, depois da leitura sabemos algo que antes não sabíamos, temos algo que antes não tínhamos, mas nós somos os mesmos que antes, nada nos modificou.” A simples retirada de informações do texto até mostra novos dados que o texto mostra, mas não há qualquer mudança na vida de quem lê, e isso não acontece por conta do texto ou do autor, mas se relaciona muito mais com a prática de leitura. Esse tipo de leitura, à procura de informações que sejam úteis e que avance no conteúdo programático e nos poupe tempo, não nos muda.

Os participantes do grupo focal acima ainda demonstram a preocupação com o conteúdo, seja para avaliação seja para cumpri-lo durante o tempo certo, de maneira que o produto seja entregue ao final do ano letivo. O professor, portanto, precisa de provas de que deu conta de seu trabalho e de provas para mostrar o quanto valem os alunos para o mercado de trabalho. Não há como desenvolver relação profunda entre o leitor e o texto, pois o tempo é pouco e tem bastante conteúdo para ser aplicado. Seguindo essa lógica, o espaço que sobra é o da leitura superficial ou, mesmo como ela diz, subentendida.

Nessa perspectiva do mercado de sempre agradar o cliente e de atender as suas necessidades e interesses, o discurso empresarial prega essa ilusão de que os consumidores são livres em suas escolhas e precisam fazer apenas aquilo de que gostam. Que, ao exemplo do que discute Sibilía (2012), esse instantâneo, citado pelo professor Maturana, relaciona-se com o fato de, mesmo que seja no mínimo o domínio do instrumental da leitura, eles conseguem utilizar-se disso de maneira prática; ainda que seja de maneira bem limitada, é útil. Nesse trecho do grupo focal compartilhado por um dos professores, pode-se perceber:

Maturana: Eu acho que, na minha concepção, a maioria, não pode botar tudo num pacote, mas, eles leem o que interessam a eles, aquilo instantâneo deles, que envolvem a vida deles instantaneamente.

Nesse mesmo sentido, em uma outra ocasião no grupo focal, vê-se também que a prática da leitura do consumo precisa agradar, por isso é necessário algo “bom” no texto. De onde vem essa vontade do bom? A missão do leitor do texto de prazer seria essa? E se não houver espaço para achar algo bom? Há possibilidade de enfrentamento e experiências difíceis na leitura? Vejamos no trecho compartilhado pelo professor:

Então basicamente pra mim é isso, aquele que consegue tirar de cada texto algo que seja bom pra ele, que possa causar até uma certa curiosidade na pessoa está lendo diversos tipos de texto, estar buscando né, ela desperta um tipo de sensação pra cada texto que ele for ler. Pra mim isso é um bom leitor, ele encontra algo bom nos diversos tipos de texto que ele vê.

Além do interesse e da boa sensação de ler textos, é possível perceber, ainda por meio dos planejamentos, quais os tipos de textos que são utilizados nessas práticas escolares. Em uma das escolas, o projeto “O mundo maravilhoso da leitura” aparece em mais de uma disciplina em anos distintos, confirmando a ideia de que leitura será sempre prazerosa e o mundo que a envolve não pode ser nada menos do que maravilhoso.

Além disso, há, ainda, uma previsão vasta do uso de textos publicitários. No planejamento de Língua Portuguesa do 8ª ano, entre seus objetivos específicos, consta: *“identificar níveis de persuasão no texto publicitário, inferir e analisar características do discurso publicitário, comparar anúncios publicitários, tendo em vista o público alvo, construir estratégia publicitária com base em um público alvo”*. Nesse mesmo documento, o texto publicitário aparece novamente entre os conteúdos ao lado da expressão gêneros textuais diversos. Entendemos que as práticas de leitura produzem certos modos de subjetivação, e por isso essas leituras implicam leitores-consumidores. Não apenas em sua relação com a leitura, mas também na sua lidação com o mundo. Afinal, ao estilo de Foucault, poderíamos perguntar: dentre tantos tipos de textos, porque o texto publicitário ganha toda essa força nas práticas escolares, no presente? Estar familiarizado com o texto publicitário e, principalmente, entendê-lo para consumir faz qual sentido?

O estudo do texto publicitário ganhou mais força nas escolas após o advento dos gêneros textuais, sob o argumento de que é um tipo de texto que circula entre os alunos e faz parte de seus cotidianos, como resultado dos objetivos das DCN's de desenvolver a competência linguística e ser crítico e autônomo frente a esse tipo de texto. Do mesmo modo, a BNCC retoma com muita força o lugar dos gêneros textuais. Mas, dentre tantos textos, como podemos problematizar a predominância desse texto específico: o publicitário?

O texto publicitário, segundo Marcuschi (2002), é um tipo de texto que mescla imagens, cores e palavras, caracterizando-se como híbrido por conter linguagem verbal e não verbal. Os verbos aparecem no modo imperativo e a linguagem costuma ser simples e fácil. A função da linguagem que predomina nesse tipo de texto é a função conativa, que visa à persuasão do leitor. Além disso, visa ao convencimento do leitor e é preciso que se diga que não há a tentativa de persuasão apenas para a compra de produtos, mas para a adoção de um estilo de vida. Interessante pontuar que os textos publicitários se afastam cada dia mais do papel explicitamente prescritivo e sofrem a transição para um discurso libertário para fixar a ideia de liberdade de escolha, quando na verdade é reafirmada a ideia do produto vendido.

Por isso, é importante dizer que a publicidade não trata de venda direta do produto e procura associar-se a comportamentos e estilo de vida. Marcas se utilizam de slogans como 'just do it', 'seja você mesmo', 'se você quer, você pode', entre outros. Dessa maneira, reforça o individualismo, reforça a unidade identitária e isso se dá numa cultura que enaltece a busca por se tornar uma celebridade e o sucesso imediato e a exaltação de valores como aparência juvenil, autoestima e gozo constante (SIBILIA, 2012).

No mesmo sentido, ao tratar da sociedade de controle, Deleuze (1990, p. 3) afirma que o centro de vendas se tornou o centro das empresas e não mais a produção industrial, de maneira que "o marketing é agora o instrumento de controle social, e forma a raça imprudente dos nossos senhores". Ao compreender que a publicidade controla não só a venda dos produtos, mas, em um excesso de informações em uma velocidade incrível, atravessa os modos de existência, cabe perguntar: que modos de existência estão sendo produzidos nessas práticas escolares contemporâneas por meio do uso repetitivo por esse tipo de texto?

O texto publicitário não problematiza quem estamos nos tornando. O texto publicitário confirma nossa identidade, classifica o humano e nos subjetiva para nos tornarmos outras coisas por meio do consumo dos produtos que vende, com a promessa de beleza, juventude, felicidade, inteligência, dentre tantos outros transformados em mercadoria. Inclusive, cada vez mais presente no discurso publicitário contemporâneo.

O argumento da presença, tão marcante do texto publicitário, encontra raiz nos gêneros discursivos que, em regra, aparecem por abarcar situações sociocomunicativas do cotidiano do aluno, de maneira que ele entenda, interprete e seja capaz de produzir textos semelhantes em seu dia a dia, utilizando-se corretamente da língua. O discurso da realidade do aluno está presente desde os PCNs até os planejamentos anuais dos professores, assim como o prazer e a alegria na leitura. Como resposta a isso, temos: o texto publicitário! O que precisa ser problematizado é: por que o texto publicitário tem tanto espaço e a literatura, por exemplo, não aparece, ou aparece por meio de fragmentos, para o estudo da gramática? Qual o tipo de sujeito se quer colocar em funcionamento, explorando tão intensamente o texto publicitário?

A leitura do texto publicitário é a leitura da opinião. Não há nenhum nível de problematização. É um texto que confirma a verdade do leitor e o faz para agradar. Não é um texto que pergunta em que o leitor está se tornando. É exatamente o contrário: é um texto que diz que o leitor é ou deveria ser. E essa é a principal diferença do texto literário.

Além disso, nos critérios de escolha desses textos, pude perceber, ainda, como o livro didático é usado como o principal guia. Portanto, como em uma cadeia, as diretrizes oficiais direcionam as escolas e professores, e a indústria dos livros também acompanha e estabelece os tipos de textos e quais os temas serão tratados nas salas de aula. Conforme podemos ver na fala do grupo focal:

Emília: A gente trabalha com, assim em História, a gente trabalha basicamente com o livro didático, quando temos projeto ou num momento como por exemplo na Mostra Científica, a gente trabalha os textos científicos, quando sugerido... assim, nesse sentido eu sou uma professora muito tradicional que acabo que me apego muito ao livro didático. Isso tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais, sou muito dirigida pelo que está no livro didático me orienta, se ele orienta a trazer pra sala de aula um documento que o autor do livro sugere pra aprofundamento, trago... se ele sugere uma música de alguma coisa, trago... Então, assim eu fico muito atrelada, não sei se isso chega a ser creio que não é negativo, porém não

seja tão positivo, fica no meio termo, né? Nem positivo nem negativo. Não existe uma avaliação nem de 100% nem de 0% aí porque se a gente para um tempo para escolher um livro didático que melhor nos atenda, eu não vejo porque não usá-lo em todos os seus recursos, né? Então assim, os livros didáticos que são escolhidos, os professores já escolhem exatamente pensando nisso... num livro que traz uma diversidade de gêneros textuais, no livro de Língua Portuguesa eu creio que quando vão avaliar eles também observam isso. Então no livro de História que adotamos aqui na escola, ele traz sugestão de filmes, ele traz sugestão de documentários, eles entrelaçam, interdisciplinam algumas atividades com Artes, com Ciências... então, assim eu procuro usar o livro didático como um todo, tudo o que ele me direciona dentro do que é possível, eu ofereço aos alunos, eu trago.

Assim, podemos pensar que a sociedade de controle, via desempenho, faz coincidir prazer e utilidade na lógica do consumo. Conforme afirma Sibilia (2012), o aluno é um usuário midiático que está constantemente entediado e desatento e, por isso, conduz uma busca incessante por diversão e acaba por configurar-se como insaciável. Manter a atenção e até a frequência do aluno tem sido um desafio para as escolas. Como resposta a isso, essa instituição está buscando competir com o ritmo das mídias e redes sociais, precisando mostrar-se atraente para o aluno, já que a informação, antes de exclusividade da instituição escolar, hoje está escancarada nas mais variadas formas de acesso. Portanto, as aulas precisam ser dinâmicas e atrativas. Razão pela qual os textos devem ser rápidos, prazerosos e agradáveis. Além disso, devem responder à lógica da utilidade, em que a leitura precisa ser útil não só para a realidade dos seus leitores, assim também como para as avaliações constantes, para quantificar o máximo possível. E como tudo isso atravessa a subjetivação desses alunos? É possível pensar a própria existência lendo textos publicitários e livros didáticos apenas? Por quais motivos a literatura é tratada tão timidamente e em fragmentos, como pretexto para ensino de gramática?

Não se trata de apontar erros e acertos, mas de problematizar se existem espaços para respiros. Apenas com os textos publicitários, ou ainda os sugeridos pelo livro didático, que tipo de leitores são produzidos? Leitores que entendem que, na leitura, há apenas a oportunidade de buscar aquilo que faz bem? E procuram o que interessa no texto sem desenvolver uma relação com aquilo que está sendo lido? Qual a instrumentalidade expressa nos textos publicitários e nos livros didáticos? Como jogam com as forças da avaliação e do consumo?

Porém a leitura também pode ser diferente, a leitura que faz pensar, que desafia, que enfrenta, é dura, é difícil e nem sempre há espaço para diversão e

melhora. Por vezes dói, machuca, como Lima compartilha em um dos momentos do grupo focal. Nem sempre a leitura vai ser algo agradável de se viver, tranquilo e feliz. Lezama (apud LARROSA, 2016, p. 32) afirma que “ler é uma das tarefas mais árduas e frequentemente mais irritantes que se pode ter”. Por essas outras possibilidades que falamos, outros tipos de experiência que não sejam satisfatórios sempre.

Lima: [...] Quem não gosta de ler, não lê não é porque é num livro ou numa revista ou num jornal tradicional. Não lê porque não tem o costume de ler, o hábito de ler, a família não tem o hábito de ler, a maioria dos professores não tem o hábito de ler, não é estimulado a ler. E leitura se transformou no hábito chamado lei-dura, por causa da dificuldade de ler, porque ler é difícil. Não é fácil. Eu tive a felicidade de ler algo que eu gostava, porque eu queria contar história.

Quando Lima compartilha que ler é difícil, não entendo como uma coisa inalcançável ou mesmo algo que seja para poucos, tal como um dom. Mas percebo sua preocupação, ao dizer que seria ‘lei-dura’, me lembrando inclusive do capítulo que anteriormente escrevi. Afinal, existem regras para leitura? A leitura terá que ser sempre prazerosa, ou será sempre difícil? Posso perceber que é possível, entre as brechas e respiros, enxergar a leitura como modos de viver e, assim como a vida, pode ser dura, difícil, prazerosa e alegre. Não há como caber em uma definição simplista e nem mesmo na mais complexa.

Há algo que, mesmo sendo pequeno, pode ser belo aqui na narrativa do professor, quando diz que lê porque quer contar histórias. Isso pode ser retomado no que tange ao lugar da escola, que ainda pode ser um espaço que vive coisas interessantes e partilha vidas e pensamentos, não só pensando a escola como preocupação em saber qual sua função ou qual será o seu fim (KOHAN, 2017). Encontrar, portanto, brechas ou respiros para formação e compartilhamento de vidas se faz política, ética e esteticamente necessário.

5.3 A Leitura na luta de forças: entre a competência e a formação

Nesta dimensão de análise, há dois movimentos interessantes que merecem ser descritos com cuidado e que retomam, de certa forma, as discussões anteriores: o aparecimento cada vez mais nítido da competência em detrimento da figura da formação, da leitura como formação. Porém, seja qual for, não há como

negar a existência da figura do professor nessa relação. Por isso, há relatos aqui também que mostrarão o professor nesse posicionamento de mestria da leitura, evidenciado sobretudo na fala dos professores nos grupos focais.

Não quero falar de uma postura binária, de escolha apenas de um ou outro. O que há é uma luta de forças. No 'entre' existe possibilidades, não se trata de substituição e nem de alternativas excludentes. O entre mostra-se, para mim, como lugar de fronteira.

As competências passaram a fazer parte do discurso escolar e dos professores, principalmente, após o advento dos PCNs. A lógica das competências aparece em praticamente todos os planos de todas as disciplinas das duas escolas. Tal como nos parâmetros, o uso social da língua e a flexibilidade dos gêneros discursivos estão fortemente presentes nos planejamentos dos professores. Do mesmo modo, as Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNCC retomam com força essa lógica, como se pode ler no documento oficial da BNCC, o qual afirma:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9.394/1996 – artigos 32 e 35) trata da educação formal. Segundo a normativa, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e apresentar possível utilização do conhecimento para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência (BRASIL, 2017, p. 15)

Ainda de acordo com a BNCC, utiliza-se o conceito de competência⁵ “na mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla. Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (BRASIL, 2017, p. 16). A ideia de que os alunos precisarão adaptar-se e, então, ser capazes de se mobilizar e aplicar os conhecimentos escolares frente a novos problemas é a racionalidade que perpassa por esses documentos.

Conforme Tomazetti (2013), esse conceito de competências é difícil de ser conceituado, pois não há uma definição clara e compartilhada. Porém, para ela, refere-se, sobretudo, à capacidade de o indivíduo conseguir decidir e aplicar os recursos teóricos, técnicos e sociais em diferentes situações, oferecendo soluções

⁵ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (2017, p. 8)

de maneira eficiente, em suas práticas profissionais. A partir disso, podemos problematizar o quanto o conceito de competência se mostra cada vez mais fortalecido na educação, tendo em vista que essa sociedade de controle está centrada nos interesses individuais e na capacidade de autorrealização e isso se dá em um mundo financeirizado (SILVA, 2019). Dessa forma, esse conhecimento utilitarista, catalisado pelas competências e frequentemente medido pelas avaliações em larga escala, não garante aos alunos as condições de participar da vida democrática de maneira ativa, mas indica para uma vida de conhecimentos rasos e utilitaristas, fácil e rapidamente aplicáveis.

No plano de ensino anual do 9º ano, na disciplina de Língua Portuguesa, é possível ver no objetivo geral:

[...] ampliar o domínio da língua e da linguagem dos alunos, procurando para o ensino contextualizado da metalinguagem, construir projetos didáticos concretos que propiciem a utilização real da linguagem ao longo das histórias da vida e do trabalho docente.

Esse discurso está muito presente em todo esse documento, contextualizando e adaptando os textos, leitura e interpretações para situações de participação social e que façam parte da ‘realidade’ do aluno. Esses aspectos estão presentes nos documentos oficiais, já discutidos anteriormente. Já no plano de curso do 8º ano, percebe-se a forte presença dos gêneros textuais, como em um dos objetivos gerais: “*trabalhar, sistematicamente, a leitura de textos de diferentes gêneros*”, e é o único conteúdo que se repete em todos os bimestres.

Como justificativa, ainda no mesmo documento, percebe-se a expressão ‘competentes leitores e produtores de texto’. O que seria, portanto, esse leitor competente? O leitor que decodifica, compreende o texto e é capaz de produzir textos semelhantes ou elaborar uma síntese daquilo que leu, para em seguida, ser submetido à avaliação, que quantifica essa capacidade técnica que foi desenvolvida? Como podemos destacar em um dos grupos focais:

Bentinho: Por exemplo, leitura, eu trabalho, de vez em quando, eu trago eles pra cá, pra biblioteca, pra fazer leitura de contos literários, poesias, após a leitura, eles vão criar, né, textos, se for poesia, se tiver trabalhando poemas ou poesias, eles vão criar, tentar criar poesias deles próprios mesmo, se aproximando daquelas que eles leram, ou, às vezes, fazendo o resumo de um livro, uma sinopse básica de um livro que eles leram, pra procurar mostrar o que eles compreenderam da leitura feita, colocando no papel e depois apresenta na frente para a turma, bom, meu livro foi o Harry Potter. Harry Potter conta a história assim, assim. Ou seja, ele vai colocar o

pensamento dele, que, a interpretação dele, baseado na história real. E eu vou avaliar, né, vou avaliar se enquadrado dentro do perfil que eu pedi, coisas assim.

Ao discutir a escrita, Aquino (2011) aborda a constante subordinação da escrita à leitura, como se a habilidade da leitura fosse a razão da competência de escrever. Dessa forma, as verdades incrustadas na leitura seriam reproduzidas na escrita e seria construída dentro da lógica da reconhecimento, dentro de um mundo intelectual fechado e é dessa forma que se dá a avaliação.

Além disso, a leitura e a escrita vêm sendo vistas como habilidades técnicas apenas, competências de reprodução, dentro da lógica da representação. Dessa forma, funcionam como uma maneira de confirmar aquilo que já se sabe e uma transcrição da realidade, como se houvesse um conhecimento já dado naturalmente que pudesse ser confirmado (SCHULER, 2014). Pode-se perceber isso na fala de P2 (professor não identificado, que não se apresentou com nenhum pseudônimo), ao compartilhar que solicita síntese e suscita um debate dentro da realidade que o texto se propõe a discutir:

P2: Pega um texto, aí, eu mando eles fazerem uma síntese ali do texto, comentar um pedacinho ali, o que ele entendeu daquele pedaço, pra depois a gente fazer um debate ali pra todos ouvirem, porque não dá pra fazer a leitura com todos. Então, você lê, e coloca aquele fragmentozim, o que você entendeu. A gente faz um debate entre a turma, aí, tem funcionado.

Por outro lado, ao discutir a escrita, Foucault (2010) diz que, quando escreve, o faz para mudar a si mesmo e não pensar a mesma coisa, caminhando para um rumo totalmente oposto da reprodução e repetição das ideias que leu. Quando propõe a escrita (o que fazemos aqui com a leitura) ser operada como um modo de vida, o filósofo compreende que não há como estabelecer a competência da escrita apenas no escrever as palavras. Pode haver um existir, uma transformação, uma experiência no ato da escritura. A produção do texto, vista por essa perspectiva, é um modo de vida, não se encaixa nas competências e habilidades simplesmente.

Assim, Aquino (2011, p. 648) entende essa fixação contemporânea na educação brasileira com os gêneros textuais como uma “estratégia repisado do patrulhamento escritural”. Uma maneira demasiadamente forçada para fazer caber nos limites de gêneros todos os textos lidos pelos alunos. Uma inversão em que o

conceito do gênero, suas características e seu uso são mais protagonistas do que o próprio conteúdo do texto, do que a relação a ser desenvolvida com o texto lido.

Florbela: Primeiramente, eu comento sobre o gênero, o gênero definido na aula. Digamos, eu tenho uma aula hoje. Primeiro eu comento, eu faço uma exposição sobre o que é aquele gênero, depois eu passo um texto sobre determinado gênero, pra que eles se familiarizem, tanto com o conceito daquele gênero, quanto do texto em si. Aí depois eu faço perguntas. Porque eles ainda não são leitores maduros de eles próprios abstraírem. Então, eu elaboro algumas questões sobre aquele texto lido, e a partir daí, eles vão abstraindo, eles vão interpretando a partir daquelas perguntas. [...]

Os gêneros colocam em funcionamento não apenas uma constante classificação de todos os textos, mas imprimem regimes de verdade que são reproduzidos pelos alunos.

Dessa forma é que, através da categorização dos gêneros textuais, limita-se à leitura da representação, da ordem da demonstração e classificação. Por isso, delineia-se uma maneira de imprimir regimes de verdade, tendo em vista que “[...] as práticas de leitura revelar-se-ão, entretanto, como o meio privilegiado pelo qual o alunado é submetido à ampla gama de regimes de verdade carreados por meio do ensino” (AQUINO, 2011, p.651).

Em um dos planejamentos de Língua Portuguesa do 9º ano, é possível ver entre uma das competências a serem desenvolvidas: “*compreender os diversos gêneros textuais, sua função social, suas características, relacionando textos, contextos mediante a natureza e função social.*” A noção das competências em Língua Portuguesa coloca no eixo central a utilização adequada da língua nas mais diversas situações sociocomunicativas, o que explica a necessidade de os gêneros estarem como um dos principais pontos, tanto nos planejamentos quanto no compartilhamento do grupo focal. E, dentre vários tipos de textos, o que é mais valorizado é, justamente, o texto publicitário.

Aquino (2011) afirma que, na classificação existente nos gêneros textuais, aquilo que não se encaixa na lógica da representação, demonstração ou ilustração não será trabalhado. Como se tudo que se escrevesse e lesse tivesse que ser classificado para ser lido e escrito. Porém, é importante dizer que a problematização que o autor suscita versa sobre uma escrita que não seja da ordem representacional, que mais se preocuparia em problematizar regimes de verdade e

desconstrução do que já está dado e naturalizado do que em fixar-se em congruência entre as palavras e as coisas. Seria, portanto, uma outra possibilidade.

Assim, a função examinatória das práticas de leituras escolares se mostra como um dos pilares do reproducionismo, em que a lógica escolar funciona como uma transmissão mecânica de saberes enciclopédicos ali ensinados. (AQUINO, 2011). Todavia, percebe-se que, no presente, a escola está deixando de ser tão enciclopédica, dando espaço ao útil de outra ordem, por exemplo, o trabalho com textos publicitários.

Como já dito com a leitura reduzida à competência, a averiguação é quase que constante, pois se trata de algo quantificável e possível de ser medido. Seria o ler em público averiguação da competência leitora? A proposta de ler na frente de todos os alunos serve para verificar realmente a qualidade da sua leitura? Comentar dos gaguejos, erros de gramática, concordância e etc? Qual seria a potência ética e política de uma leitura no coletivo, quando se entende que pensar junto não significa pensar o mesmo? Assim, salientam-se outras narrativas dos grupos focais:

Guimarães Rosa: Eu coloco assim, eles, se a leitura é pro outro dia, como dever de casa, vocês levem essa leitura pra ler, amanhã, nós vamos ver. Lê pelo menos umas oito vezes, pra não tá gaguejando aqui na frente, né, aí eles leem.

Bentinho: alguns têm dificuldade em querer se manifestar. Por exemplo, vir fazer uma leitura na frente de um texto. Tem muitos que morrem no lugar, mas não sai, não vão. Por timidez aguda, ou coisas parecidas assim. Mas a maioria vem, a maioria eles leem, assim, com frequência, e leem de forma clara, concisa e clara. Agora, tem muitos que não vem, não tem que faça, pode até amarrar.

Florabela: Leem. Às vezes quando chamo eles pra lerem lá na frente, aí eu chamo em ordem, e digo "olha é pra ficar na ordem". Aí, são sete parágrafos, aí eu chamo sete, né. Às vezes, não precisa nem eu apontar. Já vem, levanta e vem. Aí, quando chega lá na frente eles ficam querendo trocar de lugar, porque às vezes um parágrafo é maior do que o outro, né, mas eles leem. Eu sempre digo "leiam para entender, como se vocês estivessem participando da história, como se vocês fossem um participante mesmo, leiam para entender".

A leitura pública aqui funcionaria muito mais como verificação da pronúncia do que como um espaço coletivo de leitura e pensamento. Examinados se não gaguejam, se a leitura é concisa ou clara, se pouco ou muito. É possível ouvir o que pensam a partir do texto? Há compartilhamento de ideias?

Como já comentei há pouco, as competências passaram a fazer parte do cotidiano escolar, dos planejamentos, dos livros, das aulas e, conseqüentemente, da vida dos alunos, após o advento dos PCNs e seguem fortalecidas no documento das DCN's e BNCC. As avaliações em larga escala a que os alunos são submetidos também visam a medir essas competências e habilidades propostas. Um dos exemplos falados pelos participantes dos grupos focais, nas duas escolas, foi a respeito do Exame Nacional do Ensino Médio:

Mas assim, eu quero acrescentar que eu lembrei duas coisas aqui. Eu tava lendo os comentários do pessoal que fizeram o ENEM ontem, se tu pegar o ENEM, até a prova de Química, Física e Matemática, é só leitura. São textos enormes, se tu chega na metade da prova tu tá morto já, cansado, de tanto texto. Antigamente tu pegava uma prova de Matemática era só fórmula e cálculo. Hoje é só texto. Em todas as disciplinas. Se tu pegar a própria Bíblia, a Bíblia ler, ela diz meditar. Meditar é tu parar e caçar o que tem lá.

Podemos ver isso também como um sintoma do presente, como a avaliação aparece nos discursos como resultado de uma 'boa' leitura. Dois aspectos que surgem no comentário do professor no grupo focal com codinome Maturana: a letra bonita e o texto dentro do padrão podem ser considerados boas escritas. Schuler (2017) discute o quanto historicamente uma boa escrita esteve associada a uma boa caligrafia, rapidez e capacidade de comunicação. Não importa sobre o que se está lendo e escrevendo e o que isso está fazendo conosco, se a letra for bonita e o texto estiver dentro dos padrões ortográficos e dos gêneros textuais, afirma-se que temos bons leitores? Faz pensar justamente que tipo de leitura produz esse tipo de relação com a leitura e a escrita.

A escrita dentro do padrão seria a produção textual exterior a nós mesmos. Isso nos traz um diagnóstico do presente e de como se operam a leitura e a escrita hoje. As competências de leitura e escrita podem ser esquadrihadas, medidas e avaliadas porque estabelecem esse padrão. A leitura da relação consigo não pode ser verificada e por isso o pavor desse funcionamento em uma era em que impera a lógica da aferição e classificação constante. Evidencia-se, ainda, outra fala do grupo focal:

Maturana: [...] porque a gente, a nossa geração foi criada, ensinada, que tem que ter a letra bonita, né, uma parte da geração foi criada, ensinada que a gente tem que ter a letra bonita, é obrigado a ter a letra bonita. E isso não é requisito nem pra tu entrar num emprego. Se tu pegar a redação de

ENEM aí a maioria das letras né bonita não. Mas a escrita, o texto, é dentro do padrão, dentro das normas, mas a letra não é bonita. O povo critica. Letra de médico? Em tese é feia, letra de médico, mas, tá dentro do padrão da escrita, né?! Mas, assim, porque esses meninos de hoje, a maioria tiveram déficit lá atrás, pesado. Aí carrega. Aí tu pega e põe um menino pra fazer leitura? Eu sou da época em que o professor de Português, vamos ler da página de 50 a 120. O menino lá do fundo ele já ficava: rapaz, a minha parte é essa bem daqui, ele já ficava todinho, aqui, agoniado, pra ele ler a parte dele. Isso você vai carregando problema até... [...]

Por esse motivo, problematizo os protocolos normativos pedagógicos que são cotidianamente desenvolvidos nas escolas. Como, por exemplo, o exagerado categorizar dos gêneros e trabalhos apenas com trechos de textos descontextualizados, com o objetivo de fixar conteúdo gramatical ou ortográfico; leitura coletiva para aferir pronúncia; trabalho por fragmentos porque um texto inteiro cansaria os alunos, entre tantos outros já citados aqui. A leitura e a escrita não podem ser entendidas apenas como ligação de significado e significante, mas sim como forma de problematizar o que o texto diz, relacionar o conteúdo presente com experiências, desconstruir verdades apresentadas, de maneira que o escritor não esteja preocupado apenas com modalidades e cânones, mas com a própria existência. O trabalho da escrita pode confundir-se com a tarefa da vida, em suas múltiplas tarefas. Outra fala que nos faz pensar traz que

Bentinho: eu, na minha opinião, eu procuro textos atuais, assim, quando são textos desvinculados com o livro didático, mas eu procuro textos atuais que tenham a ver com o assunto que eu estou trabalhando, pra depois eu procurar colher o máximo de informações. Digamos, que eu estou trabalhando gramática hoje, e substantivos ou adjetivos, um exemplo, vou procurar um texto que tenha muito aquela parte gramatical ali, pra poder o aluno se familiarizar. Claro que já vai ter sido feita uma explicação básica de qual assunto que está sendo trabalhado, pra quando ele começar a ler aquele texto, ele ver o que é adjetivo, o que é substantivo, e saber identificar. Então, eu vou procurar um texto atual, que ele possa se identificar. Às vezes, até um texto que ele conheça. Ou uma música também. Pode ser até uma música que tenha a ver com a realidade dele, uma música que ele esteja cotidianamente ouvindo, e pedir isso aí. Então, facilita o entendimento dele, na minha opinião.

A partir da fala dos participantes do grupo focal, pode-se perceber que a formação de leitores está sendo operada, tanto pelo livro didático como pela escola quanto pelo próprio professor, como competência técnica. A técnica da gramática, das competências que serão medidas em avaliação, da boa entonação e também de reconhecer os gêneros textuais e a condição de uso da língua. E isso tudo operado

a partir de textos familiares aos alunos, que não os desacomodam, pelo contrário, que falem dos mesmos.

Podemos, assim, dizer que as escolas estão tomadas por esse léxico empresarial, que toma tudo a partir de uma perspectiva instrumental e pragmática. E que por isso se faz importante a pergunta pela escola como formação para além das competências que apenas capacitam. E o que a leitura teria a ver com isso?

Nesse contexto é que a leitura e escrita se mostram, conforme pode ser salientado em uma das falas do grupo focal, em mais uma competência a ser desenvolvida, vejamos:

Bentinho: até porque o sistema cobra uma coisa depois oferece outra, né? O sistema oferece na escola pública que o aluno deve passar por mérito, por frequência, por 'n' situações e na hora que ele se depara com a realidade lá no ENEM por exemplo, não tem nada disso lá. Lá no ENEM não tem o ponto de comportamento, de participação, não é nada disso. É saber ou não saber. É decodificou, é aprendeu ou não aprendeu. Fica assim uma coisa vaga ne na nossa interpretação é que a gente não está preparando esse aluno não é para o mercado de trabalho, não é preparando para o futuro, porque o aluno vindo ou não ele tem que ter uma média. A média da prefeitura que a gente chama, uma nota X aí ele tem que ter. Então muitos alunos se respaldam nisso e dizem: Ah professor eu tenho uma nota aí, a da prefeitura, eu tenho um 4 aí. Essa expressão da 'prefeitura' entre aspas, é aquela média que ele tem que ter por estar presente na sala de aula, não fazer nada, mas estar presente, ele tem que ter. Então fica assim vago, porque o professor trabalha de uma forma, e lá na frente esse aluno é cobrado de outra forma. E ele se depara com aquela realidade impactante ali pra ele. Aí muitos não vão se sair bem por essa questão de não ter sido trabalhado adequadamente desde o início até o momento que ele vai precisar realmente mostrar o conhecimento que ele adquiriu.

Apesar de não ter utilizado a expressão competência, o professor, ao compartilhar a preocupação do domínio do aluno na decodificação e utilizar como exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), atualiza essa perspectiva das competências. Pode-se ver o quanto a preocupação, quando se fala em práticas de leitura, está fortemente atravessada pela avaliação, a qual se dá via as competências.

Nesse sentido, Veiga Neto (2008, p.9) afirma que

[...] a competência para adaptar-se a uma multiplicidade aleatória de conexões passa a compor os modos hegemônicos de pensar, ser e estar [...]. Desse modo, o tempo da vida torna-se tempo de consumo informacional, o tempo de consumo informacional se torna força de consumo informacional e a força de consumo informacional torna-se força de produção informacional.

O funcionamento contemporâneo da sociedade do controle, conforme salientado pelo autor, impõe rapidez e necessidade de rápida adaptação para mostrar-se flexível. É nesse contexto que a leitura, dentro e fora da escola, produz sujeitos que procuram textos curtos e, para isso, desenvolvem a competência de buscar, ou mesmo consumir, informações no texto que lhes sejam úteis. Dessa forma, serão leitores competentes, conforme esse conceito. Mas de que tipo de leitores estamos falando? Nas falas do grupo focal a seguir, podemos observar o quanto as mídias sociais, a conexão constante e a busca por caminhos mais fáceis aparecem com força:

Emília: No meu alcance e pela observação que eu faço deles, eles não leem. O celular que poderia ser... porque vai abrir o Facebook tem textos, vai abrir uma mensagem aí tem os textos. Mas as mensagens de textos, elas não são lidas, [ele] já coloca lá: eu não vou ler esse texto grande, né? O texto é muito grande. Às vezes, nem nós mesmos lemos esses textos que são muito grandes, né? Apontar pra eles e dizer que eles não leem também é... chega a ser de certa forma injusto, mas eu não observo eles lendo livros.

Clara: Eles mal leem os livros. Mas eles, é só vídeo. Até essa leitura que era pra eles fazerem. Até pra mandar a mensagem, eles gravam um áudio e mandam.

É possível retomar Sibilia (2012, p. 48), quando diz que “a sociedade contemporânea está fascinada pelos sedutores feitiços das imagens”, em um contexto em que as pessoas preferem fotos, imagens, vídeos do que um excelente texto, até mesmo nos contextos escolares. Com o fascínio pela imagem, o interesse pelos livros diminui, os textos, se, e quando, lidos, precisam informar rapidamente, caso contrário serão trocados. Como pontua a autora, é a escola tentando concorrer com os dispositivos do marketing para não ficar obsoleta e o recurso audiovisual entra nessa tentativa.

É possível perceber o quanto a tecnologia audiovisual invade as escolas e tem um forte impacto nas práticas de leitura e escrita. Com o advento da facilidade de acesso à internet e toda informação disponível à distância de um clique, os alunos, conforme compartilhado pelos professores, não querem mais ler textos, não estudam mais lendo e escrevendo, porque fazem isso assistindo a vídeos no Youtube. Concordo com Sibilia (2012, p. 87), quando ela afirma que “o espectador contemporâneo não seria, portanto, exatamente um receptor – aquele que decodifica, critica ou se deixa alienar – mas um usuário que surfa ininterruptamente

no caos das informações”. O aluno contemporâneo, assim, tem tanto acesso facilitado a informações, que perde espaço o texto e ganha a possibilidade de surfar nesse caos de tantas coisas disponíveis, úteis, prazerosas e de fácil acesso (para aqueles que possuem internet). A partir disso, podemos nos perguntar: quais as relações com a leitura, com o pensamento, com a vida estamos produzindo nessas práticas?

Nesse mesmo sentido, Veiga Neto (2008, p. 6) problematiza uma escola que

[...] deverá passar de uma lógica de transmissão de conteúdos compartimentalizados e hierarquizados para uma lógica de competências. Assim, o foco da educação escolar deixa então, de ser o conteúdo para centrar-se no desenvolvimento de competências para solução-de-problemas.

Veiga Neto (2008) escreveu esse texto antes das lousas digitais e dos acompanhamentos dos pais online daquilo que se está passando nas escolas e, ainda assim, já alertava a respeito dessa transição para a instalação da lógica das competências a serem desenvolvidas por professores e alunos. Com isso, não estou propondo, de forma nostálgica, a volta da velha disciplina, da cópia repetida de textos e tudo mais. O que estou me propondo é descrever, simplesmente, as práticas de leitura no presente e como estão implicando específicos modos de subjetivação.

Desde os PCNs, admite-se a necessidade de desenvolvimento de competências que possam se adaptar às complexas e constantes mudanças, seja no mercado de trabalho, seja no surgimento das novas informações e conhecimentos. Além disso, a BNCC também mantém a lógica das competências, inclusive visa ao total de 10 competências que prometem ajudar os alunos a se tornarem cidadãos aptos para seguir nos estudos e atuar no mercado de trabalho. Por isso é que “o foco de aferição centra-se no desenvolvimento de informações em contextos adequados” (VEIGA NETO, 2008, p.11). Por isso, todas essas questões estão entrelaçadas: leitura da representação, leitura por competência, cuidado com o prazer do aluno e utilidade dos textos; rapidez e avaliação. São sintomas dessa sociedade do desempenho, da qual falava Han (2017).

Em um dos planejamentos analisados, pôde-se perceber que essa exigência das competências está explícita, por exemplo: “*promover, através da arte,*

o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários para a formação sistemática do aluno”. De que formação se está falando? Quem estabelece que textos ou que manifestações artísticas são necessárias para esse aluno? Como são estabelecidas, quais serão e em que consistem essas competências e habilidades? Como reduzir a arte às competências?

Em outro planejamento de Língua Portuguesa, constam as mesmas expressões da Prova Brasil, ao organizar os descritores e as habilidades que devem ser desenvolvidas ao final de cada bimestre. Não se trata de denunciar professores ou a escola, pois essa pesquisa não está a serviço disso. Pelo contrário, é justamente por acreditarmos na possibilidade de uma maior grandeza pedagógica que nos perguntamos o que estamos fazendo no presente, o que estamos nos tornando e como podemos produzir alguma diferença nessas relações.

Podemos, assim, dizer que as escolas estão tomadas por esse léxico empresarial, operando a partir de uma perspectiva instrumental e pragmática. E que, por isso, faz-se importante a pergunta pela escola como formação para além das competências que apenas capacitam. E o que a leitura teria a ver com isso? Onde a leitura estaria? De um lado ou de outro? Não! Não se trata de lados opostos, mas sim de lutas constantes de forças, uma batalha que existe entre as possibilidades existentes.

Ficam evidenciadas, pois, nessas descrições a força de práticas de leitura e de escrita operadas como ferramentas eminentemente técnicas para executarem tarefas como: buscar, editar, reconhecer, conectar-se aos sites de relacionamento, e o fazem partindo de outras premissas diferentes de outrora e a caminho de objetivos bem diferentes (SIBILIA, 2012). Porém, não é impossível verificar também, em alguns respiros, a leitura vista pela perspectiva da formação.

Conforme pontua Sibilía (2012, p. 73), as atividades de leitura e escrita se assemelham muito mais com o artesanato, que exige uma atenção e uma velocidade menos acelerada, por isso, “para realizá-las, é preciso exercer certa pressão contra os ritmos da atualidade”. Dessa forma, mesmo nesse contexto que exige rapidez e busca constante por diversão, é possível pensar e perceber outras possibilidades de práticas de leitura na escola. Conforme fica evidenciado nesta fala do grupo focal:

EMILIA: Eu percebo que estudo e leitura são coisas distintas. Pra mim, são. Eu não gosto de estudar, porém eu gosto de ler. Eu gosto de ler livros, mas eu não gosto de estudar. Tenho muita preguiça de estudar e na minha vivência, isso não foi dentro da escola que eu aprendi. Tanto que os autores que as escolas sugerem, alguns nomes importantes, tipo Machado de Assis eu não gosto, nunca gostei de nenhuma leitura de Machado de Assis. Meu esposo diz que eu sou louca porque ele é louco por Machado de Assis e eu já não gosto. Então assim, a forma como a escola trabalha, pelo menos na minha vivência e infelizmente eu percebo que traz esse reflexo até hoje, porque nós professores às vezes trabalhamos como nós vimos os nossos professores trabalharem... então quando o professor fala a questão de trabalhar o texto, essa questão de ser separado a leitura do estudo, a forma como a escola é organizada, de fato não é dentro da escola que existem as motivações para se tornar um leitor. Porque pra mim leitor é aquela pessoa que lê com prazer, por prazer e para dali tirar um prazer. É diferente de estudar. Estudar você estuda por obrigação, você estuda para passar na disciplina, você precisa tirar um significado daquilo, mesmo que aquele significado não tenha um significado para você. Mesmo que o sentido daquele texto pra você tenha a única finalidade de apresentar para o professor e conseguir uma nota. É diferente pra mim. Nem sempre quem gosta de estudar é um bom leitor e nem sempre um bom leitor gosta necessariamente de estudar. E pra mim nunca fez muito sentido a frase que diz assim: todo mundo que lê bem, escreve bem. Na minha cabeça isso não faz muito sentido.

A fala compartilhada pela professora no grupo focal merece destaque dentro da discussão do que entendemos por leitura. O ato de ler estudando exige mais do estudante-leitor ou leitor-estudante, não sei o que vem primeiro, e nem sei se essa ordem faz alguma diferença, até porque eles podem se confundir. Mas o fato é que é notável que o ato de ler estudando precisa ser um tipo de leitura mais atenta, que vai tomando notas, por isso não se separa da escrita, que faz relação com outros textos, que faz pensar, que precisa de lentidão, ruminação, certa atenção. Por isso, essa citação me levou a pensar que, talvez, ler estudando possa ser uma possibilidade interessante para problematizar a própria existência e pensar na produção de sentidos. Larrosa (2016) trata da leitura no estudo, em um momento em que o estudante faz apenas isso, sem preocupação com exames ou mesmo em relatórios que tenha que entregar ou sequer com o seu futuro, ele simplesmente está estudando. Sem pressa, ele pode demorar-se, pois não terá prejuízo, sem preocupações, porque pode dedicar sua atenção ao estudo. Isso não significa que será tranquilo. O estudo exige silêncio, rigor e um desprender-se de si. Teria ainda lugar na escola o ler estudando? Há espaço para o aluno-estudante nas escolas?

No contexto da verborragia ou dos leitores tagarelas nomeados por Nietzsche, na necessidade de opinar sobre tudo o que leem, o leitor-estudante que

precisa de silêncio precisa de esforço. Segundo Larrosa (2016, p. 203), “o estudante, para estudar, ainda necessita fazer um lugar para si, para habitá-lo e demorar-se nele. Ainda necessita encontrar um lugar para se perder”. Percebo aqui algumas questões que se tornam cada vez mais raras nas práticas escolares: silêncio, atenção e tempo de ruminação. São aspectos, como já discutido anteriormente, que, na sociedade do controle, tornam-se dispensáveis, pois não encontram lugar na leitura que procura por competências para resultarem em utilidade e classificação.

O silêncio necessário é para o estudante, comenta Larrosa (2016), pois o estudo é um exercício de ascese. Esse conceito é discutido por Foucault (2010), na “Hermenêutica do Sujeito”, em que discute a ideia de conversão a si mesmo, passando pela prática do cuidado de si, o que exige do sujeito atenção voltada para si mesmo. O autor faz uma retomada genealógica desde a Grécia antiga e discute o conceito e como ele passou pelas mudanças e adaptações que, com o passar do tempo, foram produzindo esse desprestígio dessa arte do cuidado de si.

A ideia da conversão, conforme Michel Foucault (2010) aborda, pode ser vista como uma virada em direção a nós mesmos. Então, intencionalmente, retornar a si e ir em direção a sua relação consigo, para que possamos nos fortalecer, para que possamos problematizar as múltiplas escravidões a que nos submetemos, principalmente em relação a nós mesmos. Por isso é que ele considera “a conversão um processo longo e contínuo que, melhor do que de transsubjetivação, eu chamaria de autossubjetivação. Fixando-se a si mesmo como objetivo, como estabelecer uma relação adequada e plena de si para consigo?” (FOUCAULT, 2010, p. 193).

Não se trata de renunciar a si mesmo, mas algo que busca se equipar da melhor maneira para lidar com as dificuldades da vida. O ler estudando, então, poderia requerer atenção e um trabalho sobre si mesmo. Por isso, penso que é preciso problematizar as possibilidades de leitura na escola como estudo. Para que essa atenção seja possível e possibilite diferentes relações, como, por exemplo, o estudar no silêncio. Nesse movimento, a atenção é tensionada ao máximo, longe de toda tagarelice, opinião e bom senso. Algo que exige exercício e repetição. Repetição que não faz nenhum sentido na sociedade do controle, já discutida anteriormente, que, pelo contrário, repele o que dura. Além disso, é um processo

longo e lento que precisa ser constante e intencional e isso demanda tempo e trabalho.

Não nos referimos à atenção ou silêncio apenas para ter quietude, mas principalmente para proporcionar espaço para que esse trabalho, por meio da técnica do cuidado de si, seja feito pela prática da leitura e de escrita. É nesse contexto que pergunto: que tipo de exercício o leitor/estudante faz sobre si mesmo através da prática da leitura na escola, no presente? E como essa leitura que estuda poderia funcionar como motor de uma ação política que lê com os outros nas salas de aula?

Larrosa (2016, p. 28) afirma que “uma escrita silenciosa produz uma atenção concentrada e algo assim como estar voltado para si mesmo”. O ler estudando requer atenção e um trabalho sobre si mesmo, o que sempre passa pelo cuidado do outro. Encontrar respiros nessa realidade de exigências de competências e em meio tanta rapidez e barulho seria enxergar na escola também uma possibilidade de compreender que estudar é diferente de ler textos publicitários para retirar e duplicar informações, por exemplo, e sobretudo que podem ser desenvolvidas outras relações com a leitura e consigo mesmo.

A leitura como formação, segundo Larrosa (2007, p.130), seria “tentar pensar essa misteriosa atividade que é a leitura como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos”. Isso se relaciona diretamente com os modos de subjetivação que são construídos pelas práticas de si, que já foram apresentadas anteriormente. Essa formação passa pelo outro e não pela competência técnica tão somente. Portanto,

[...] a formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor. (LARROSA, 2016, p. 46)

E isso, nas escolas, passa sempre pelo outro, pelo coletivo. Nesse sentido, seguimos Kohan (2009), quando afirma que o professor não tem nada a ensinar para o aluno a não ser a própria forma de viver a vida. Não há como dissociar a vida do ensinar. A atitude de viver algo e tentar ensinar outra coisa distinta foi citada por dois professores, um em cada grupo focal, ambos

demonstrando que, ao ensinar a ler, seria necessário ser um leitor. Isso é, ensinar o próprio modo de ler, de viver a vida:

Bentinho: eu acho assim, que o aluno ele percebe quando o professor não é um professor leitor. Leitor no sentido que eu digo de realmente gostar de livros. O professor está ensinando, está incentivando o aluno a ler, mas ele próprio não é aquela pessoa que seria incentivador pra o aluno se espelhar nele. Você vai dizer. É aquela velha frase “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. Às vezes o professor não gosta de ler, mas ele tenta mostrar pra o aluno a importância do ato de ler, mesmo ele não sendo aquele professor leitor. Mas, ele incentiva o seu aluno, e o aluno acaba aceitando aquele incentivo, porque o professor vai mostrar a importância daquela leitura pra o dia a dia do aluno, vai mostrar a importância de ler cada dia mais pra melhorar na escola, na sua vida cotidiana, e esse aluno vai acabar gostando da leitura, mesmo que ele perceba que o professor não seja um leitor coerente, um leitor que lê bastante. Então, eu acho assim, que essa velha frase predomina: “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. Se eu estou pregando bem pra você, faça. Se eu estou ensinando mal, não faça. Então, é mais ou menos isso.

Há uma diferença, segundo o professor, de dizer ao aluno que ele deve ler porque é importante, ou seja, dizer faça como eu e de o aluno ver e vivenciar um professor leitor, como diria Deleuze, que fala, “faça comigo”. Mais do que transmitir uma verdade, seria atravessar a experiência do outro em uma perspectiva mais psicagógica. Não se trata apenas de um exemplo, mas de uma vivência de experiência juntos, um convite ao desconhecido, que não poderá ser medido, e sim vivido.

Ao abordar a figura do mestre, Kohan (2009) problematiza os próprios sentidos do ensino, da aprendizagem e do lugar do mestre. Em um diálogo com os clássicos da filosofia, mostra, na figura de Sócrates, o exemplo de que o papel do mestre não é ter seguidores e revelar-se intelectual. Pelo contrário, a figura do mestre, para ele, deve empreender uma busca de sentidos e o modo de realizar essa busca é por meio da interrogação de si e dos outros. Afirma por isso que “não é um professor que vai ensinar aos outros algo que não sabem; na verdade, é a própria busca que dá forma a uma prática” (KOHAN, 2009, p.12).

Essa busca pode ser atravessada pela leitura de maneira problematizadora, quando, por exemplo, nos lembramos de que o mestre é aquele que dá a ler; que possibilita ao aprendiz a oportunidade de conhecer os textos, envolver-se com eles, dialogar, experienciá-los. Não só apresenta temas, palavras novas, conteúdos, regras gramaticais, gêneros textuais, avalia a pronúncia, mas,

sobretudo, na perspectiva da leitura psicagógica, o mestre demonstra o seu cuidado de cuidar do aprendiz, no sentido que busque a cuidar de si mesmo. As práticas de si em busca do indivíduo sempre passam pelo outro. Por isso, o mestre da leitura psicagógica poderia ser visto como alguém, também, que age na constituição do sujeito leitor. Desse leitor. De um leitor. Não apenas transmitindo conteúdos necessários à leitura, mas também possibilitando formas de que se forme e deforme por meio desses exercícios. A respeito do tema, Larrosa (2016, p.140) traz que

O professor – aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura – é o que remete o texto. O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta. [...] Mas a remessa do professor não significa dar a ler o que se deve ler, mas sim ‘dar a ler o que se deve: ler’.

Nesse sentido, Foucault (2010), na “Hermenêutica do Sujeito”, comenta a discussão da sutil diferença nas palavras de origem latina ‘educare’ e ‘educere’, de que surge a palavra educar. A primeira palavra tem o sentido de orientar, nutrir, levar o indivíduo para um ponto que se deseja, enquanto que a segunda se relaciona com o sentido de conduzir para fora, fazer sair, estender a mão. E o quanto seria potente pensarmos a leitura como formação a partir dessa segunda perspectiva, ou melhor, como uma composição entre essas duas posições?

Foucault (2010) se utiliza dessa discussão em Sêneca, ao afirmar que a relação com o mestre escapará, então, da lógica do suprimento de uma falta, investindo muito mais no convite para que o outro tome a si mesmo também. Portanto, esse mestre, pelo cuidado de si, não exige apenas o cuidado com o cuidado do outro, mas primeiramente uma diferenciação de si, uma problematização da própria existência, na possibilidade de outros modos de existência serem criados. (SCHULER, 2015), conforme podemos ver em uma das narrativas do grupo focal:

Florbela: eu acho que tem uma relação muito forte entre leitura e formação como cidadão, porque quando a gente lê a gente está absorvendo conhecimento, pode ser qualquer tipo de leitura. Até aqui eu lendo aquelas frases ali (lê cartazes na parede da biblioteca em que estamos): ler é prazer, ler é sabedoria, ler é vida, é despertar. Isso daí já me mostra alguma coisa, está abrindo os meus horizontes. Eu acho que a leitura é a ponte que o aluno tem para se tornar uma pessoa melhor, um cidadão melhor. Porque aqui nós estamos abrindo as portas do conhecimento, não somos pais que digamos damos a educação, nós aqui abrimos a porta do conhecimento e eles vão buscar. Eu acho que a leitura assim, tem essa força que você acabou de falar. [...] Eu acho que o professor é um orientador, ele não é um detentor total do saber, ele é só o orientador. E o aluno às vezes se espelha naquilo que vê. Se ele vê que o professor é engajado em ensinar em ler, ele

também por mais que seja bem dentro mesmo, lá dentro, ele vai se espelhar naquilo. Eu tive alguns alunos assim, uma aluna em especial, que foi assim, a Tamires que me disse: Professora, a senhora é uma professora que eu vejo que gosta de dar aula. Aí todo mundo chama a senhora de chata, mas a senhora só é chata porque a senhora quer ensinar e fica com raiva quando a gente não quer aprender. Mas a senhora é alguém que gosta de ensinar. Ela é do sexto ano. Eu não dou mais aula pra ela esse ano. E quando ela me disse isso, e mexeu comigo.

Assim, podemos tomar a docência que atravessa a leitura implicada com um modo de vida, ao demonstrar para o seu aluno que assumir que não sabe e precisar trilhar os seus próprios caminhos é uma das formas com que isso pode ser feito. Além disso, há a posição do professor como guia para fazer com que o aluno se ocupe de si mesmo e que cultive seu próprio caminho na relação com o saber. É óbvio que não estou negando as dimensões técnicas da língua e da leitura, mas entendo que ler possa ir além disso. Por isso, a função do professor, mais do que analisar um texto com seus alunos, poderia ser escutá-lo junto com eles. Em um dos trechos do grupo focal, podemos destacar:

Florabela: Olha, quando um aluno meu começa a abstrair um texto literário, isso me causa uma emoção que eu não sei nem descrever. Claro que eu não vou falar pra ele, porque isso é uma realidade, que todos aqui sabem, que numa sala de 40 alunos se 3 conseguirem abstrair é uma alegria imensa. Conseguir ver o que está além das palavras, como eu já falei, do pequeno autor. Quando um aluno consegue abstrair, entender algo que não está ali é uma alegria muito grande. Eu não digo “ah, meu aluno aqui é o melhor”, não. Isso não se deve falar. Mas, claro que a gente fica com aquela alegria que tá se salvando alguém, que alguém vai ser um leitor. [...] a minha resposta é essa: quando um aluno consegue interpretar aquilo que eu levei pra ele, além do livro didático, pequenos textos literários, e que ele mesmo consegue dizer pra mim “Professora, eu gostei desse texto, eu amei esse texto”, eu acho que isso é uma realização minha como professora e como leitora. Essa é a minha opinião.

Isso é o que pode ser notado, quando uma das professoras demonstra alegria, ao perceber que a sua vida está formando a leitura do aluno. É claro que podemos problematizar como essa professora diferencia três alunos do restante da turma como algo individualizado em uma perspectiva salvacionista. Mas o que gostaria de destacar é o encantamento da professora, quando percebe o encantamento de seus alunos pela leitura. Ao compartilhar da sua satisfação, quando algum aluno gosta do texto e se interessa por ele, interpretando-o. Ela diz que não consegue descrever, demonstrando que vive aquele momento com sua própria vida e por isso também comemora. Dessa forma, a professora faz um convite

à leitura. É importante marcar que, no meio de tantas falas que rapidamente vinculam a leitura à avaliação, surge uma fala que vincula a leitura ao encantamento de formar outros leitores. Ela se alegra, sabendo que não cabe em uma medida pré-estabelecida ou em avaliações, é inclusive consciente de que nem todos farão isso, mas sabe que não é da ordem da previsibilidade, mas sim da experiência. É claro que não defendo a leitura literária como abstração e nem para poucos, mas quis marcar a alegria da professora, quando seus alunos fazem “coisas” com os textos apresentados em aula. É essa alegria na relação com a leitura que gostaria de destacar.

A figura do professor fora do transmissor ou detentor do saber é discutida por Kohan (2009), ao tratar a mestria como relação com o próprio saber e não no sentido de dominação de conteúdos que os aprendizes não possuem. Por desenvolver uma relação com a leitura, o mestre da psicagogia conduz os seus alunos a também enxergarem no texto uma possibilidade de produção de sentidos. Não se trata de demonstrar como é feita a relação, mas de conduzi-los por um caminho que o próprio professor trilha.

Sendo assim, não é só a relação entre professor e aluno que é vista de outra maneira, a própria relação do leitor com aquilo que lê também pode ser vista de outros modos. O texto, o livro, as relações com os demais, a vida, o mundo. Tudo isso pode ser pensado, tomado, perspectivado no sentido das práticas de si.

Entre nuances de leitura como competência e leitura como formação, é possível ver essa luta, e é justamente para perceber como os textos tratam das forças que os atravessam e como isso se torna em diferentes práticas. Percebo que, em certas oportunidades, a lógica das competências opera fortemente, enquanto que, em outros momentos, consigo enxergar a preocupação de um professor com a relação que o aluno estabelece e vive com o texto. Esses momentos, que posso chamar de respiros, podem ser encontrados em alguns trechos do grupo focal, que podem acompanhar essa argumentação:

Bentinho: aquela pessoa que gosta de ler, e foca no que lê, compreendendo o que está lendo, tendo atenção, e principalmente, se realizando internamente com a leitura, fazendo a sua ligação entre você e a leitura, atuando dentro da leitura como um personagem fictício, mas de forma direta, para compreender a relação entre ele e o texto. Para mim, o leitor seria isso.

O personagem fictício demonstra que, para haver leitura, é necessário que o leitor entre na história, envolva-se com o texto e, utilizando-me do conceito de Sêneca (2011), abandone-se, justamente para estar frente a frente consigo mesmo. Nesse caso, o professor usou a expressão 'personagem fictício' para falar da coragem de deixar-se para que possa entender a relação que será desenvolvida entre ele e o próprio texto. O professor, em sua fala, destaca ainda 'internamente' a leitura, intimamente, de formas não superficiais ou já vistas em manuais ou mesmo diretrizes.

Na leitura pedagogizada, existe a determinação do modo que vai ser lido o texto, tutela e após a avaliação. Constantemente atravessada por constrictões que querem impor uma leitura única, segundo regras e para alcançar um lugar já conhecido, como em um espaço monológico. Porém, quando há na leitura formação ensino e aprendizagem, professor e aluno podem juntos entregar-se à experiência da leitura. E, assim, perceber que há espaço para relação consigo mesmos e com os outros, então há necessidade de envolverem-se (LARROSA, 2016).

Pensar a leitura como formação é entender que ela está diretamente relacionada com quem somos, estando atentos àquilo que somos, o que nos passa e como podemos dar sentido em relação a nós (LARROSA, 2007). Na fala do grupo focal, podemos perceber como isso foi compartilhado por um dos participantes:

Lima: a leitura ela nos coloca dentro do contexto cultural, ético. Por exemplo, como nós somos formados a partir da leitura? A leitura tem uma força pujante de formar o nosso caráter, se nós por exemplo formos fazer leituras triviais o nosso caráter não será formado, algumas leituras formativas serão necessárias. E essas leituras formativas passam pelo cunho social, uma leitura sociológica, passa pelo cunho histórico que são as leituras históricas, passa pelo cunho filosófico prioritariamente, penso que todos os estudantes obrigatoriamente teriam que se aprofundar primeiro em filosofia, pra depois expandir seus conhecimentos. Porque a filosofia é a arte da indagação, investigação, inquirição, de busca, de sempre estar atrás do saber. Se nós lemos livros teológicos preferencialmente pra quem é cristão, a bíblia, ela vai formar o caráter do cidadão. Lá está dizendo como o homem deve se portar diante da sociedade, se você olhar num livro sociológico ele vai dizer: como conviver com o outro? Como conhecer a arte do conviver interpessoal e intrapessoal. Como fazer essa convivência? À medida em que você se aprofunda nessas leituras, os seus horizontes de formação de caráter, caracteres, eles vão se aumentando à medida que você vai aprofundando as leituras. Então a leitura é extremamente formativa, desde que você escolha as leituras certas para formação de determinado caráter na criança.

Entender a leitura como formação, percebendo a potência que há nas possibilidades de relacionar-se com a própria existência, fazer com que esse seja um exercício constante. Por isso que pensar a leitura como estar atento para ler ou mesmo escutar o que está a nossa volta é entender que tudo isso pode nos atravessar e nos formar e, conseqüentemente, fazer parte das nossas existências.

Essa narração acima, feita por um professor, traz a leitura fortemente associada à produção de modos de existência. Podemos problematizar “leituras certas para a formação de determinado caráter na criança”, perguntando o que seriam leituras certas e de quais caracteres estamos falando. Todavia, o que aqui nos interessa é marcar o quanto essa fala vincula fortemente o que lemos, o modo como lemos e a produção de nossos modos de viver. Daí a importância de marcar, nesse subcapítulo, não uma contradição, uma oposição, mas uma luta de forças na escola que opera a leitura como prática para alcançar determinadas competências fortemente atreladas às avaliações em larga escala e a leitura como formação, preocupada em como implicar modos de existência.

Assim como Kohan (2009), em sua discussão a respeito do ensino de Filosofia, chega à conclusão de que o valor da relação com o saber dá lugar a um modo de vida marcado pelo exame e pelo cuidado de si, faço esse deslocamento para a leitura, na medida em que diz que “não há como provocar certo efeito no outro se antes não se fez esse trabalho consigo mesmo” (KOHAN, 2009, p.38). Não há como enxergar na leitura a construção da relação com o texto vendo-a como formação, sem estabelecer isso com seus próprios textos, a partir de suas próprias experiências. Durante os grupos focais, foi possível ver como a experiência de leitura dos professores marcou, de maneira forte, suas vidas. É possível perceber, inclusive, os efeitos que isso traz nas próprias práticas deles como professores.

Foi assim que a literatura de cordel saltou aos olhos nessa pesquisa. Não só na própria experiência da leitura como também na relação que os alunos constroem com essa literatura. A literatura de cordel, apesar de ter sido trazida pelo colonizador, foi arraigada de uma maneira muito própria no Nordeste brasileiro, transformada muitas vezes em luta política, em resistência do povo nordestino (RESENDE, 2005).

Nessa literatura, muito próxima ao povo, os autores tratam de temas de resistência, se apropriando da cultura nordestina de maneira bastante intensa. E a

partir disso podemos perceber o quanto a oralidade tem um forte atravessamento nas práticas de leitura nesse espaço de reinvenção que é a contação de histórias de literatura de cordel.

Essa literatura é conhecida assim por sua fabricação artesanal e comercialização, são folhetos expostos em cordões nas feiras, e, geralmente, o autor recita seus versos como forma de atrair os possíveis leitores que estão por perto. Além de temas do cotidiano, os cordéis trazem histórias com temas diversos e costumes de várias comunidades, o que contribui para a transmissão de memória cultural nordestina e recriação da mesma. O cordel é marcado por seu forte acento oral – rima, ritmo, repetições, musicalidade –, nascido da e na oralidade (MATOS, 2007).

Essa literatura apareceu nas narrativas dos professores, tanto ao compartilharem suas experiências de leitura quanto ao falarem de seus alunos em contato com esses textos. Conforme podemos ver nas narrativas dos professores:

Lima Barreto: Eu lembro que eu devo ter começado entre os 7 e 8 anos lendo literatura de cordel, minha avó chamava de 'rumance', né? E eu passei a ter um gosto pela leitura, e eu acho que não foi ruim/traumático porque como o poema não era difícil de ser lido a gente vai pegando um certo gosto, até porque a minha vó contava muita história e aí você vai fazendo associação da leitura dessas histórias com... Ela por exemplo a cada noite me contava uma história diferente, às vezes era de assombração às vezes uma história religiosa, que ela sempre foi religiosa, né? E as que eu mais me fascinava, era quando ela contava essas histórias de romance, e eu peguei o gosto por esse romance, por essas histórias contadas por ela. Aí eu comecei a ler: Princesa da Pedra Fina, O Monstro de 7 cabeças, Pavão Misterioso, comecei a fazer essa leitura de Rufino. Aí eu fui navegando aí abaixo assim a partir dos 7 anos, e por ter ouvido tanto ela contar histórias, eu penso que eu comecei a leitura de forma muito gostosa, e aí passei a gostar de ler. Eu acredito que foi que é, uma relação muito boa, porque de tanto ouvi-la contar história eu sentia vontade também de contar histórias de inventar histórias [...] Mas, menino meio acanhado do interior, que eu nasci no interior, tinha muita dificuldade de me expressar e a melhor maneira que eu achava era fazer essas leituras de literatura de cordel que ela trazia. E eu lia até quase memorizá-los, né? E depois quando ela dizia: Venha cá ler. Ela tinha o prazer de colocar algumas senhoras amigas pra me ouvir e ela dizia que eu lia quase cantando aqueles livros. Mas eu tinha realmente um prazer em fazer aquelas leituras. E depois quando eu vim pra Imperatriz, aqui nós começamos a ter contato lá no Cine Marabá com revistas em quadrinhos, né? As revistas da Marvel, eu gostava muito de uma revista chamada Preto, Pedro e Branco, Konan o Bárbaro, o grande, estilo bang bang. E foi a partir dessa revista que eu comecei a ter contato com bolsalivros, aqueles livros de faroeste da Stefania La Fuente e outras... e eu posso dizer pra você que eu comecei a ler fascinado porque eu lia algo que eu gostava muito porque foi algo na minha avó que me chamou atenção. Então se alguém perguntar como você começou a ler? Eu diria que pela curiosidade de querer contar a história da mesma forma que

minha mãe contava mas que eu não tinha assim tanta ousadia, tanta coragem... Mas a leitura pra mim foi realmente fascinante.

Essa narrativa, descrita pelo professor no grupo focal, remete-me à definição de Larrosa (2007, p. 132), ao afirmar que “tomar a sério a leitura como formação pode ser, me parece, um modo de quebrar essas fronteiras e um modo de afirmar a potência formativa e transformativa (produtiva) da imaginação.” A formação pela leitura da literatura de cordel proporcionou ao professor Lima Barreto uma experiência a partir da leitura que excedeu às habilidades próprias de decodificação. O fascínio pela leitura surgiu da contação de histórias de sua avó, que não sabia ler alfabeticamente. A cada dia, uma história diferente que dava asas à imaginação e, principalmente, dava condições de que esse menino criasse uma relação com os textos que tinha contato. Sua vontade de ler tinha raízes mais profundas: a vontade de contar histórias.

É notório que a relação desenvolvida com as histórias de cordel compartilhadas à noite em família era de escuta. Não há comentários ou opiniões de leitores falantes. É possível enxergar o espaço de escutar o outro. Essas histórias colocavam em funcionamento também a figura do outro. E a figura do velho que conta histórias às crianças. De crianças que entram em contato com a tradição e, a partir dela, fazem outras coisas com isso. Prática de leitura descrita com o verbo “navegar” pelo professor, atravessando escrita e oralidade, a ponto de virar um poema cantado a ser compartilhado. Memoriza não para ser avaliado, mas pelo desejo de recontar a história. Não estou narrando uma prática escolar, mas entendo que a escola também pode aprender com essas práticas operadas na intimidade de uma roda cantada.

Além disso, é importante ressaltar o papel crucial da oralidade aqui implicado. A literatura de cordel no Nordeste, por muitas vezes, é operada pela população economicamente mais carente e que, algumas décadas atrás, teve pouco acesso às práticas escolarizadas de leitura e escrita. Assim, conservaram-se características de uma literatura que dança entre a língua escrita e a oralidade. Porque o cordel foi feito para ser declamado, tendo um ritmo muito próprio. Jorge Ramos do Ó (2017) faz uma interessante discussão a respeito da oralidade, questionando e ponderando o deslocamento de uma tradição oral para uma tradição

escrita, pontuando a potência que essa articulação teria ainda hoje para as práticas escolares.

“Numa sociedade oral o conhecimento ou se repete – através do canto, da reiteração ou da memorização – ou se perde para sempre” (Ó, 2017, p.94). Nos trechos compartilhados pelos professores, é possível verificar a repetição como parte da rotina das famílias, de maneira que o canto e o momento da história fossem memorizados não só por quem contava mas também por quem atentamente ouvia suas histórias. Em tempos de liquidez e impermanência, em que nada pode ser repetido, em que quase nada dura o suficiente para se ter intimidade com o pensamento, é possível ter uma brecha e dar vazão a uma outra relação entre a leitura e a oralidade na escola? Além disso, há um partilhar de memórias em um ambiente familiar que atravessa a vida de leitores até hoje. Como isso poderia nos ensinar na lidaçõ com a leitura na escola? Interessante pensar que os professores retomaram essas práticas de leitura que os atravessaram para pensar em como lidam com a leitura de seus alunos hoje na escola.

De maneira semelhante, a professora Ana compartilhou também sua experiência:

Ana: Eu também comecei essa questão da leitura e o gosto pela leitura justamente com a literatura de cordel. Começou também com minha avó, eu comprava né os exemplares na feira e à noite ela pedia pra eu ler pra ela, né? E comecei a despertar em mim aquele gosto por aquelas histórias, né? Esses romances, todos eles, do João Grilo, da Princesa Teodora, e vários outros. Eu li bastante, é tanto que ficou aquele costume, sabe?! Toda noite eu ficava lendo e eu comprava mais romances. E aí essa questão da leitura continuou porque quando e nessa época nós morávamos no Piauí, numa cidadezinha do Piauí, e aí nós fomos embora pra Fortuna-MA e lá tinha uma biblioteca pública, sabe? E aí o que que eu fazia? É... eu ia na biblioteca pegava bastante livros e aí ia ler, e minha irmã achava que eu estava ficando era doida (risos)... porque eu lia e ficava sorrindo, sabe? E depois eu ficava retratando tudo, né? Nesse tempo, eu fazia muito desenho. Eu lia e ficava desenho, sabe? Fazendo aqueles desenhos sobre o que eu tinha acabado de ler de todas as histórias. Criava história, passei a criar muita história, fazia poemas, eu tinha um caderno cheio de poemas, de muitas histórias assim fascinantes que eu criava. Então foi devido esses romances, que despertou. E daí então ficou aquele gosto pela questão da leitura, pela questão da interpretação.

Essa foi uma recorrência bastante regular no grupo focal: professores que aprenderam a amar a leitura com suas avós, por meio da literatura de cordel. Que, a partir daí, foram buscando outras experiências com a leitura. Todavia, somente uma professora citou o lugar da biblioteca. Após tornar-se um hábito, a leitura levou a

leitora a buscar um lugar onde pudesse continuar: a biblioteca. Foucault (2010) fala desse lugar como uma espécie de acumulador temporal, um tipo de arquivo. A partir desse conceito foucaultiano, Larrosa (2017) comenta a respeito da importância desse lugar como o legado da humanidade guardado nele. Pois bem, foi esse espaço que a leitora escolheu para estar e buscar muitos livros, no interior do Maranhão. Vejo como essencial dizer ao leitor que ainda hoje a maior parte das cidades interioranas do estado do Maranhão não conta com livrarias, e muito menos com espaços públicos que possibilitam o acesso a livros ou à internet. Uma biblioteca pública em uma cidade como Fortuna, que hoje conta com 15 mil habitantes, é ainda mais notável. Digo desta maneira para que o leitor compreenda o que significa essa biblioteca pública, nesse lugar, há algum tempo e ainda hoje.

O espaço da biblioteca abriga o leitor, como um espaço de silêncio e calma, disponibilizando o acumulado da humanidade nas mais variadas formas, sejam imagens, desenhos, projetos ou artes, mas principalmente sendo um espaço de leitura. É esse espaço que abriga o leitor silencioso, que pode se voltar a si mesmo como em uma conversão dita por Foucault, como em um trabalho para si mesmo. Entendendo a importância da biblioteca, Larrosa (sd) discute então o papel do professor enquanto caminhante entre a sala de aula e a biblioteca. Estabelece a relação que seria como “um burro de carga que transporta livros da biblioteca para a sala de aula e transporta pessoas da sala de aula para a biblioteca”, chamando a atenção não só do espaço biblioteca, mas também da figura do professor nesse lugar. Volto-me então para a experiência compartilhada pela professora e percebo o quanto esse espaço da biblioteca atravessa sua prática de leitura até agora, mesmo tendo passado tanto tempo. Podemos pensar em como isso atravessa suas práticas como professora? O gosto adquirido, o hábito conquistado, a alegria e o sorriso ao ler ou, mesmo ainda, a capacidade de criar desenhos ou os próprios textos permeiam a prática da professora na leitura dos seus alunos? Essa problematização ganha ainda mais força no cenário em que vivemos, em que a biblioteca está desaparecendo como um lugar de estudo ou um lugar de leitura. Sobre isso, Ordine (2013) comenta sobre a quantidade de bibliotecas que estão sendo fechadas ao redor do mundo, por não serem mais frequentadas, ou simplesmente porque não teriam mais utilidade. O lugar de estudo chamado teria se tornado obsoleto por causa da internet, que pode fornecer todas as informações que estavam na

biblioteca? Será que se trata da mesma coisa? Como ficariam então aqueles alunos da escola da zona rural, que um dos professores comentou sobre a falta de acesso e o quanto seriam prejudicados? Qual seria o seu prejuízo, ao perder a oportunidade de conhecer uma biblioteca e utilizar-se dela? O Brasil, um país desigual em muitos aspectos, como lidaria com isso?

A leitora, então, se vê sozinha. Rindo sozinha ou pensando sozinha. Em seu silêncio, ou na biblioteca ou mesmo em casa. O relato da professora me remete novamente à Larrosa (2016), quando fala que a leitura pode funcionar como uma companhia, ao mesmo tempo em que também pode se perder nela.

Há uma beleza nesses atravessamentos, quando percebemos que eles formam os professores não só como leitores, mas aparecem também em suas práticas como professores que compartilham isso com seus alunos. Vejamos:

Carlos: não, isso é recente. Apresentou lá na sala, um prediozinho pra eles ver, né? Aí, eles acharam interessante e começaram a pegar da internet mesmo, né. E declamou lá pra gente os cordéis aí. E agora, não, agora vamos incentivar a criar, escrever mesmo, com tuas palavra, um. Aí, alguns aluno tão conseguindo escrever. Aí, isso é bom, né. Tanto pra escrita, pra leitura, a redação deles, pra gente já começar a observar. Aí, tem ajudado. É o sexto ano.

Pode-se perceber a lidação com a literatura de cordel como sendo um exemplo de atravessamento da leitura, na constituição desses professores. Logo, uma operação com a leitura que passa a ser vista como algo que pode não só ser um atravessamento na vida dos alunos como também eles podem produzir textos a partir das suas próprias sensibilidades. Há beleza nesses atravessamentos, quando percebemos que eles formam os professores não só como leitores, mas aparecem também em suas práticas na sala de aula. A partir dessas narrativas, alguns professores trouxeram a vinculação da leitura com a formação.

No mesmo sentido, Bentinho fala sobre o leitor por necessidade, assim como fala daquele leitor que ama, que tem prazer, como o leitor autêntico:

Então, é assim, é algo, que nem ele falou, tem os leitores por necessidade, e tem os leitores que realmente amam o que fazem. Realmente têm um livro de cabeceira, tem um livro pra todo momento. Então, é isso

O tipo criado, ainda que involuntariamente, pelo personagem Bentinho fortalece a ideia de que algumas leituras podem servir para informar, para atender às necessidades e outras podem ser para se amar, para se ter sempre consigo,

como uma boa companhia. Foucault (2010) aborda certa divisão dos saberes entre úteis e inúteis, a partir do estudo das cartas de Sêneca, argumentando que, nessa perspectiva, úteis seriam os saberes que atravessam a experiência. De acordo com o autor,

[...] o que é preciso conhecer são relações: relações do sujeito com tudo o que o cerca [...] são conhecimentos tais que, uma vez que se os tem, uma vez que se os possui, uma vez adquiridos, o modo de ser do sujeito se acha transformado, pois que é graças a isso que nos tornamos melhores [...]. (FOUCAULT, 2010, p. 211).

A partir disso, podemos pensar essa luta de forças entre uma leitura das competências, das necessidades do útil pragmático, reduzida à representação, reprodução e decodificação que busca localizar, agrupar e registrar informações (e ser avaliado a partir disso) e uma leitura da formação, que não está apartada completamente da primeira, mas que está mais preocupada como os modos de vida aí implicados falam das práticas de leitura em uma escola pública, em uma cidade do Nordeste brasileiro.

Desse modo, de uma certa forma, essas três dimensões de análise anteriormente discutidas falam de um sintoma contemporâneo nessa sociedade de controle, que preza pelo prazer e pela utilidade pragmática, operada via um aluno cliente satisfeito em suas necessidades e confirmado em sua identidade, objetivando operar com a leitura como competências em protocolos normativos pedagógicos vinculadas à comunicação; localizar informações; interpretar como reproduzir a verdade do texto, do autor ou do professor; classificar textos por meio, principalmente, de fragmentos de textos, do livro didático e, principalmente, de textos publicitários. Todas essas práticas e tipos de textos vêm implicando modos de vidas perpassados pela rapidez, pelo superdesempenho, pelo monitoramento constante a partir de “dados concretos” e por uma vida que é atravessada pelo individualismo, responsabilidade por si mesmo, capacidade de adaptar-se a novas situações que o mercado exigir. O sujeito, que é visto como alvo dos textos que objetivam alcançar o consumidor e fazer com que ele seja, faça, não dê desculpas, realize por conta própria. Esse leitor do prazer, que é tomado como objeto de conhecimento em relação à leitura como competência e, ao mesmo tempo, subjetivado como um tipo de leitor instrumental. Esse sujeito que tem nas competências e habilidades, tão fortemente endossadas pelas políticas públicas

contemporâneas, algo a ser alcançado de maneira cada vez mais ligada à suas realidades e que traga satisfação e diversão, como a BNCC com as 10 competências que visam ao desenvolvimento completo dos alunos.

Porém, como já abordado aqui, não quero tratar de binarismos, pois é necessário enxergar nesse território de luta em que se mostra a escola um local que opera também outras forças, que, ainda que microfisicamente, operam com a leitura como formação. É possível ver a demonstração da preocupação em que modos de existência estão produzindo em uma outra relação com a tradição, aparecendo principalmente atrelada à literatura de cordel.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – UM COMEÇO DO FIM OU SERIA O FIM DO COMEÇO?

*Não gosto de palavra acostuada. / A minha diferença é sempre menos.
Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria. / Não preciso do fim para chegar. / Do lugar onde estou já fui embora. (Manoel de Barros em O Livro sobre Nada)*

Assim como Manoel de Barros me inspiro para dizer que não preciso do fim para chegar, o fim pode ser uma pequena pausa para um novo começo. O que quero deixar nesse capítulo é que do lugar onde estive já fui embora e onde estou não pretendo ficar. Durante o caminho, atrás de palavras sem precisar do fim para chegar, é que me deparo aqui: no lugar em que na dissertação foi colocado ponto final.

As considerações que farei aqui não serão simplesmente conclusivas, dando um único fim a toda a pesquisa realizada, porém é necessário parar, mesmo com algumas ou muitas incertezas. Na verdade, são incertezas e angústias diferentes daquelas do início desse processo. A pesquisadora precisa saber que também é atravessada e, por isso, a construção é constante e diária.

Mesmo com muitos questionamentos ainda a serem feitos, encerrarei esta pesquisa, sabendo que muito do que foi dito nesta dissertação é provisório, mas que não deixa de ser uma possibilidade de pensar a leitura na escola, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e escolas públicas brasileiras, já fortemente atravessadas pela perspectiva instrumental, utilitarista e avaliativa, tal como uma preparação para o Ensino Médio. Tanto que a BNCC marca a organização por Unidades Temáticas nos anos iniciais e se desloca para as Habilidades nos anos finais.

Durante a composição desta pesquisa, problematizei as práticas de leitura vinculadas aos tipos de relação com o texto que estão sendo operadas nos anos finais do Ensino Fundamental, em duas escolas de Imperatriz-MA. A partir de Foucault, Barthes, Larrosa e outros autores, me propus a pensar como a leitura poderia ser encarada como um modo de subjetivação e quais as condições de possibilidade que fizeram com que determinados usos da leitura na escola

produzissem tipos de existência. E, por isso, o problema foi produzido da seguinte forma: quais são as práticas de leitura operadas nos anos finais do Ensino Fundamental e como elas implicam determinados modos de subjetivação? Tracei então os objetivos específicos a serem alcançados: a) examinar e descrever as práticas de leituras que vêm sendo operadas nos anos finais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Imperatriz; b) identificar os tipos de textos utilizados pelos professores com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental; c) problematizar essas práticas de leitura em suas relações com a produção dos modos de subjetivação.

Para alcançar esses objetivos já delineados, em uma inspiração genealógica, utilizei-me de dois movimentos metodológicos: a análise dos planejamentos dos professores e o grupo focal também com os professores de duas escolas municipais de Imperatriz. A partir disso, debruçei-me a perceber as regularidades e forças atuantes nessas práticas, buscando descrever as práticas de leitura operadas, os tipos de texto utilizados e a implicação disso em específicos modos de subjetivação. Sabendo que tudo é perspectivado, perguntei quais as condições de possibilidade fizeram com que a leitura fosse dessa maneira, quais forças estão circulando, quais verdades estão sendo produzidas e como isso implica específicos modos de vida.

Assim, foram elaboradas três dimensões de análise: a) leitura como decodificação: foco na representação e comunicação; b) leitura e o aluno cliente: o festejo do prazer e da utilidade; c) leitura na luta de forças entre a competência e a formação. Essas três dimensões de análise, de certa forma, falam de um forte sintoma contemporâneo: de uma sociedade de controle operada via superdesempenho e festejo do útil pragmático.

Na primeira dimensão de análise, pude notar como a leitura é entendida como uma prática que se encerra na decodificação, buscando o significado das palavras e com o objetivo apenas de comunicação e reconhecimento. As diretrizes oficiais e avaliação em larga escala fortalecem esse discurso do foco na representação e comunicação, enfatizando, assim, que se deve buscar no texto um único significado. Por meio de práticas que primam por buscar e reconhecer informações, conectar significados, dar opinião, operar com a escrita como replicação da leitura por meio de textos publicitários e do livro didático, produz-se

uma relação instrumental com a leitura. Esse tipo de prática produz um sujeito que acredita que existe uma essência, a qual deve ser desvendada a partir de uma postura que opera com uma vontade de verdade. Desse modo, há pouco espaço para a produção de sentidos na relação desenvolvida entre leitor e texto e brechas para enxergar na leitura uma possibilidade de exercícios para colocar em prática outros modos de existência.

Em seguida, observei o quanto o léxico empresarial faz parte das escolas e integra tanto os planejamentos quanto as falas do grupo focal. A dinâmica do consumo se instalou na educação, de maneira que o aluno é visto como cliente e, como tal, precisa ser satisfeito em suas necessidades. Nessa contemporânea sociedade de controle, operada por superdesempenho, Deleuze (1990), Han (2017), Ordine (2013), Sibilia (2012), entre outros autores, cada um em sua discussão, afirmam que nesse funcionamento as pessoas estão mais aceleradas e que não há tanto espaço para silêncio, pensamento ou coisas que não sejam quantificadas, medidas e com destinação certa. E é nesse aspecto que os alunos se tornam responsáveis por si mesmos e, por isso, procuram a leitura pelo prazer de textos que agradem e que sejam de fácil entendimento, ou que sejam úteis a partir de uma lógica pragmática, a partir das avaliações.

Por último, em um embate de forças entre as competências e a formação na leitura, vi condições de possibilidade que intensificam, por vezes, o discurso das competências, catalisado pelo ritmo de vida dessa sociedade, mas também consegui enxergar algumas brechas que potencializam e produzem práticas de leitura como formação, fugindo da ordem da previsibilidade e alta produtividade. Por meio de compartilhamentos dos professores nos grupos focais, foi possível ver ainda que algumas memórias atravessam a vida de leitores deles e perpassam suas vidas de professores, pela literatura de cordel. Com isso, pude ver o quanto a cultura oral ainda pode formar e atravessar leitores, em meio a uma sociedade que diminui a oralidade em detrimento da escrita. E, ainda, o quanto seria importante retomarmos a força da oralidade nas práticas de leitura na escola, não pela lógica da avaliação da pronúncia, mas como um espaço de compartilhamento, de contação de histórias, de conversação com a tradição, para fazermos outras coisas com isso. Nesse embate de forças opera, mesmo que microfisicamente, a leitura de formação, uma leitura que se preocupa com os modos de existência que produzem a tradição e que

dão uma outra relação com ela, mostrando-se ainda presente por meio de uma literatura que produz sentido e demonstra força na cultura nordestina.

Inspirando-me em Foucault, que disse que não escrevia um texto já sabendo do seu final, chego a esse momento e me percebo assim também na pesquisa. Apesar de traçar os objetivos e a dissertação exigir de mim dedicação no seu desenvolvimento e muito esforço para aprender os conceitos e buscar operá-los na pesquisa, durante o caminho percebi que a caminhante muda e o caminho também. A desconfiança que se instalou em mim decidiu não me deixar.

Percebi-me pesquisadora/professora, ou seria o contrário? Pesquisar em educação é uma experiência que demanda silêncio, tempo, solidão, que faz pensar. E, do mesmo modo, que se faz num coletivo com os colegas, textos, autores. Em alguns momentos, na produção dessa dissertação, me vi como na leitura, me formando, me tocando e me fazendo pensar a minha própria existência.

É preciso dizer que sei que aqui estão implicadas as minhas leituras e todos os atravessamentos que fazem de mim como pesquisadora, mas é exatamente por entender que essa é uma possibilidade que encerro essa dissertação. Pensar a leitura assim, mesmo sabendo que ainda há muito a pesquisar, mas não estou mais no mesmo lugar.

Tomando o conceito de Larrosa (2012) de que leitura é uma experiência em que o pessoal fica abandonado como condição da própria existência, pois nada pode dizer quem é o leitor, sem vontade de domínio e apropriação, é preciso registrar que eu tenha desenvolvido a capacidade de ver as coisas de outra maneira após a leitura deste texto. Conto com a desconfiança de Riobaldo, sua postura de nada ter certeza e de saber de muito pouco, mas ainda assim não desistir de continuar pensando. E por isso mesmo, pensa. Penso, logo desconfio. Desconfio, logo penso? Estou certa de que a força das lavadeiras e sua insistência em escrever um texto permanece e vejo ainda a possibilidade de, assim como na literatura de cordel (o inesperado nessa dissertação que vem com muita força e beleza), haja no território maranhense leitores atravessados com o passar do tempo e formados no caminho, mudando o caminho e os caminhantes.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.3, p.641-656, set/dez. 2011
- AQUINO, Julio Groppa. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 28, n.55, p.199-231, jan/jul 2014.
- BARBOUR, Rosaline S.; KITZINGER, Jenny. **Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice**. London: Sage, 1999.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução Mário Laranjeira. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004
- BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BARTHES, Roland. **Escritores, intelectuais, professores**. In: BARTHES, Roland *Escritores, Intelectuais, Professores e outros ensaios*. Lisboa: Presença, 1975. p. 25-61.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de GUARESKI, Pedrinho. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – Brasília: 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009

BRASIL, Ministério da Educação. **Ideb Apresentação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> (Acesso em 05/08/2017)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017

CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico de termos usuais na práxis docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

CANDIOTTO, Cesar. **Subjetividade e verdade no último Foucault**. Trans/Form/Ação, (São Paulo), v.31(1), 2008, p. 87-103

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**. Filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 103-127, 2007.

CORBELLINI, Franciele. Subjetivação docente: do atravessamento da literatura nos cursos de pedagogia. Dissertação de mestrado. São Leopoldo-RS: Programa de Pós Graduação em Educação – Unisinos, 2018.

CORSETTI, Berenice. **A análise documental no contexto da metodologia qualitativa**: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. UNlrevista, vol.1, janeiro 2006, p. 32-46

COSTA, Luciano Betin. **Biografema como estratégia biográfica**: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

CUNHA, Geraldo Antonio. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1986

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann. PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.) **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p219-226.

DREYFUS, Hubert. RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FISHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de pesquisa n.114, p.197-223, 2001

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 39-60, 2007.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder in **Microfísica do poder** / Michel Foucault: organização e tradução de Roberto Machado - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979

FOUCAULT, M. O uso dos prazeres. In: **História da sexualidade**. Vol.2. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. Pp. 129-160.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade e Política**. Organização de Manoel B. da Motta. Trad de Elisa Monteiro e Inês D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução por Marcio Alves da Fonseca. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010

FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault, uma entrevista**: sexo, poder e a política da identidade. Entrevista com B. Gallagher e A. Wilson. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Revista Verve, Nº20, 2011.

GALLO, Silvio D.; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma Filosofia da Educação. **Educação**. São Paulo: Segmento n.3 (Especial Foucault Pensa a Educação), mar.,2007 p.16-25

GALLO, Silvio. Foucault: (Re)pensar a Educação. In M. Rago, & A. Veiga-Neto (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 253-260, 2008.

GROS, Frédéric. O Cuidado de Si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth (Org.); VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017

KAFKA, Franz. **O processo**. São Paulo. Abril Cultural, 2009.

KOHAN, Walter. **Filosofia – o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Traduzido por Alfredo Veiga-Neto – Belo Horizonte: Autêntica, 2002

LARROSA, Jorge. A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação e Realidade**. Jan/Jun. 2004, pp.27-43

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 129-156, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5 ed, 3 reimp. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2016

LARROSA, Jorge. Abecedário com Jorge Larrosa Bondía. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4&feature=youtu.be>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzato, 1996.

LEITURA. In: Dicionário Priberam on-line, 5 ago. 2017. Disponível em <<https://www.priberam.pt/dlpo/>> Acesso em 5 ago. 2017.

LER. In: Dicionário Priberam on-line, 5 ago. 2017. Disponível em <<https://www.priberam.pt/dlpo/>> Acesso em 5 ago. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MATOS, Sonia Regina da Luz. **Escrevência e escritura**. In: 17º Congresso de Leitores do Brasil, 2009, Campinas. Anais do... Congresso de Leitura do Brasil. CAMPINAS SP: UNICAMP/FE, 2009. p. 643-643.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002

MURAD, Maria Fernanda Guita. **O sujeito em Foucault**. Disponível em: <http://www.spid.com.br/pdfs/2010-2/Atividades-Jornadas-Interna-2010.1-OSUJEITO-EM-FOUCAULT-Maria-Fernanda-Guita-Muradoc.pdf>. Acesso em 27/11/2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo – De como a gente se torna o que a gente é**. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: LP&M, 2013

Ó, Jorge Ramos do. AQUINO, Júlio Groppa. Em direção a uma ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia: v. 28, n. 55, jan/jun 2014, p. 199-231.

Ó, Jorge Manuel Ramos do. “Seminário da Investigação e Orientação: A escrita científica e a formação avançada”. 2017

QUEIROGA, Estevão, A partida e o Norte, 2017, disponível em <https://www.letras.mus.br/estevao-queiroga/a-partida-e-o-norte>, acesso em 28/02/2018

RAMOS, Graciliano. **Linhas Tortas**: obra póstuma. 8.ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1980.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lillian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

RESENDE, Viviane de Melo. **Literatura de cordel**: uma visão etnográfica ao gênero. Universidade de Brasília, 2005

ROSA, João Guimarães, **Grande Sertão: Veredas**. 12 ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1978.

ROSE, Nicholas. Como se deve fazer a história do eu. **Educação & Realidade**, v.26, n.1, 2001, p.33-57

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. 27^a ed. São Paulo: Editora Salamandra, 1999.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SÊNECA, Lúcio Anneo. **Aprendendo a viver**. Tradução de Lúcia de Sá Rbello. Porto Alegre, RS: L&PM Pocket, 2011.

SCHULER, Betina. A genealogia e as possibilidades de pesquisa em educação. In: STECANELA, Nilda (Org.). **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: Educs, p. 67-84, 2013.

SCHULER, Betina Por entre escritas, leituras e cadeiras: o procedimento genealógico e o cuidado de si. In **Caderno de notas 6: Experimentações de escrita, leitura e imagem na escola**. Porto Alegre-RS: UFRGS; Doisa, 2014

SCHULER, Betina Matos. Docência e modos de subjetivação: dissolução genealógica e o cuidado de si. **Revista Educação em Questão**. Natal/RN: v.54, n.40, p. 129-152, jan./abr. 2016.

SCHULER, Betina Matos. Escrita escolar, ficção e modos de subjetivação. **Educação Unisinos**, 21, p. 231-240, mai/ago 2017.

SIBILA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VINCENT, H. Foucault educador: uma arte da escrita e um modelo de autoformação. **Pro-Posições [online]**. 2014, vol.25, n° 2, pp. 25-46.

ANEXO A – IMAGEM DA CAPA



Disponível em: <http://www.spid.com.br/pdfs/2010-2/Atividades-Jornadas-Internas-2010.1-OSUJEITO-EM-FOUCAULT-Maria-Fernanda-Guita-Murad.doc.pdf>. Acesso em 27/11/2017.

APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DO GRUPO FOCAL

PLANEJAMENTO GRUPO FOCAL
Tópico-guia: Leitura e modos de subjetivação
Objetivos:
- Apresentar a pesquisa: Leituras escolares e modos de subjetivação: uma problematização nos anos finais do Ensino Fundamental em Imperatriz-MA"
- Compreender as práticas de leitura nas escolas
Plano de trabalho
Apresentação:
Expor o problema de pesquisa de mestrado, demonstrar o que já se percebeu nas análises de planejamentos e entregar o projeto de pesquisa impresso, com o comprovante de aprovação do comitê de ética. Os professores serão organizados em círculo para facilitar a participação de todos.
Apresentação da dinâmica de Grupo Focal:
Apresentar a dinâmica do grupo focal e explicar que funcionará como uma conversa. Entregar o termo (TCLE) e pedir para todos assinarem. Explicar a dinâmica de apresentação e mostrar os gravadores.
Discussão:
Entregar trechos de textos literários, solicitar a leitura e em seguida ouvir os compartilhamentos a respeito. (Trechos descritos no planejamento no apêndice E)
Conversação:
Fazer as perguntas pensadas e demonstradas no projeto da dissertação, deixando-os bem à vontade e organizando o tempo de discussão de cada uma. Se for preciso, perguntar mais detalhes ou pedir para explicar melhor. (Perguntas expostas no planejamento do grupo focal no apêndice E)
Agradecimento:
Agradecer a participação de cada um.

Trechos literários

“Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E, completamente acima de minhas posses [...] Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.” (LISPECTOR, 1998)

Eu queria usar palavras de ave para escrever. / Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem nomeação. / Ali a gente brincava de brincar com palavras tipo assim: Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra! / A Mãe que ouvira a brincadeira falou: Já vem você com suas visões! / Porque formigas nem têm joelhos ajoelháveis e nem há pedras de sacristias por aqui. / Isso é traquinagem da sua imaginação. / O menino tinha no olhar um silêncio de chão e na sua voz uma candura de Fontes. / O Pai achava que a gente queria desver o mundo para encontrar nas palavras novas coisas de ver assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão de uma pedra. / Eram novidades que os meninos criavam com as suas palavras. / Assim Bernardo emendou nova criação: Eu hoje vi um sapo com olhar de árvore. / Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado. / A gente queria encontrar imagens de aves abençoadas pela inocência. / O que a gente aprendia naquele lugar era só ignorâncias para a gente bem entender a voz das águas e dos caracóis. A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias. / Porque a gente também sabia que só os absurdos enriquecem a poesia. (BARROS, Manoel, 2010)

Acho que só devemos ler a espécie de livros que nos ferem e trespassam. Se o livro que estamos lendo não nos acorda com uma pancada na cabeça, por que o estamos lendo? Porque nos faz felizes, como você escreve? [...] Mas nós precisamos de livros que nos afetam como um desastre, que nos magoam profundamente, como a morte de alguém a quem amávamos mais do que a nós mesmos, como ser banido para uma floresta longe de todos. Um livro tem que ser como um machado para quebrar o mar de gelo que há dentro de nós. É nisso que eu creio.” (Franz Kafka em uma carta a Oscar Pollak)

Conversação:

Fazer as perguntas a seguir e sempre deixando espaço/tempo para cada um. Incentiva-los utilizando as palavras: “fale mais sobre isso, detalhar, você pode dar um exemplo, explique um pouco mais”, para enriquecer a fala dos participantes.

1. Vamos começar falando um pouco sobre a relação que vocês têm com a leitura. Gostariam de falar um pouco sobre isso? O que seria um leitor para você?
2. Como vocês professores se percebem atravessando a leitura de seus alunos?
3. Os alunos leem nas aulas de vocês? O que eles leem? Como eles leem? Como essas leituras implicam escritas? Quais devolutivas são feitas?
4. Como vocês percebem a relação dos alunos e alunas com a leitura no presente?
5. Nos planos de ensino, aparece muito a questão da interpretação de texto; gêneros textuais; rodas de leitura; projetos de leitura; aulas de leitura. Como vocês trabalham essa questão? O que pensam sobre isso?

6. Quando se fala de textos literários, quais literaturas estão sendo operadas? Como? Porque essas e não outras? Como são escolhidos os livros paradidáticos?

7. Quais são os critérios que vocês utilizam para escolher os textos a serem trabalhados com os alunos? Por quê?

8. Como vocês entendem o lugar da gramática na formação dos alunos e a relação com a língua? Vocês acham que tem alguma relação com as habilidades ou competências?

9. Como você entende a relação entre leitura e formação? Qual a figura do outro nessa construção?

10. Como vocês veem a relação da leitura e escrita? Elas são separadas? Em que momento isso é feito, vocês podem explicar?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESCOLAS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) diretor/coordenador (a):

Você está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa “Modos de subjetivação e leituras escolares: uma problematização dos anos finais do Ensino Fundamental em Imperatriz-MA”, desenvolvida por mim, Rosana Sousa Pereira, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Betina Schuler. O objetivo do estudo é investigar quais as práticas de leitura são operadas nos anos finais do Ensino Fundamental e como elas implicam em determinados modos de subjetivação.

Sua colaboração se justifica pela necessidade de investigar os planejamentos anuais das disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental da sua escola. Esse termo diz respeito ao consentimento em manusear e tirar cópias, os documentos acima citados, se encadernados em arquivos físicos e/ou acessar os arquivos se armazenados em forma virtual para posterior análise e divulgação caso necessário.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que, por intermédio desse termo, você foi informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e pode manifestar seu interesse em participar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

2. De que sua identidade, assim como as identidades de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos/as participantes, quanto da Instituição de Ensino à qual estão vinculados(as), em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.

3. De que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins de pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.

4. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como

assegurar que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).

5. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você possua interesse em desistir de colaborar com a pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase, sem penalização alguma.

6. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: rosaninha.r@gmail.com e/ou telefone (99) 9 9133 0489.

7. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

8. De que os riscos em participar dessa pesquisa são mínimos aos seres humanos envolvidos.

9. De que você receberá duas vias deste Termo para assinatura; uma delas ficará sob seu poder e a outra via será entregue a mim, pesquisadora.

Imperatriz, 04 de junho de 2018

Participante

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES

Prezado(a) professor (a):

Você está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa “Modos de subjetivação e leituras escolares: uma problematização dos anos finais do Ensino Fundamental em Imperatriz-MA”, desenvolvida por mim, Rosana Sousa Pereira, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Betina Schuler. O objetivo do estudo é investigar quais as práticas de leitura são operadas nos anos finais do Ensino Fundamental e como elas implicam em determinados modos de subjetivação.

Para participar, você é convidado(a) a fazer parte, juntamente com outros(as) professores dos anos finais do Ensino Fundamental em Imperatriz-MA, de um grupo focal, em que serão discutidos tópicos relacionados à leitura e aos usos que fazemos dela. Para o desenvolvimento do grupo focal, será realizado um ou dois encontros, com, no máximo, duração de 2 horas, em data e horário a combinar. As discussões realizadas em cada encontro serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, única e exclusivamente para fins de pesquisa.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que, por intermédio desse termo, você foi informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e pode manifestar seu interesse em participar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

2. De que sua identidade, assim como as identidades de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos(as) participantes, quanto da Instituição de Ensino à qual estão vinculados(as), em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.

3. De que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins de pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.

4. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como

assegurar que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).

5. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você possua interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase do grupo focal, sem penalização alguma.

6. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: rosaninha.r@gmail.com e/ou telefone (99) 9 9133 0489.

7. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

8. De que os riscos em participar dessa pesquisa são mínimos aos seres humanos envolvidos.

9. De que você receberá duas vias deste Termo para assinatura; uma delas ficará sob seu poder e a outra via será entregue a mim, pesquisadora.

Imperatriz, 04 de junho de 2018

Participante

APÊNDICE D - CRONOGRAMA

Atividades	2017									
	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	
Definição do tema para pesquisa.	X									
Pesquisa da revisão bibliográfica.		X	X	X	X	X	X	X		
Elaboração do problema, objetivos, justificativa em um único texto como introdução.			X							
Elaboração de texto sobre as políticas de leitura e escrita.							X			
Elaboração de textos do referencial teórico sobre leitura e prática de si, leituras pedagógica e psicagógica, conceito de texto.				X	X	X	X	X	X	X
Apresentação para os colegas do grupo de pesquisa			X				X		X	X

Atividades	2018											
	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Escrita do método.	X	X										
Visitas às escolas para organização da pesquisa.	X	X	X									
Levantamento dos planejamentos				X								
Revisão do texto final				X								
Banca de qualificação						X						
Ajustes do texto após banca de qualificação.							X					
Realização de grupo focal							X					
Análise dos dados: grupo focal e documentos escolares.							X	X	X	X	X	X

Atividades	2019		
	Jan	Fev	Mar
Escrita das considerações finais.	X	X	
Revisão do texto final e envio à banca.		X	

Banca de Defesa da Dissertação.			X
---------------------------------	--	--	---