

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Letícia da Rosa Fregapani

**Sentidos para a ação de ler: um diálogo com professores de Linguagens dos Anos Finais
do Ensino Fundamental**

Santa Cruz do Sul
2021

Letícia da Rosa Fregapani

Sentidos para a ação de ler: um diálogo com professores de Linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado (PPGL).
Área de Concentração em Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos na Linha de Pesquisa Mediação em Leitura da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Cogo Fronckowiak

Santa Cruz do Sul

2021

Letícia da Rosa Fregapani

Sentidos para a ação de ler: um diálogo com professores de Linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado (PPGL); Área de Concentração em Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos na Linha de Pesquisa Mediação em Leitura da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Cogo Fronckowiak

Prof.^a Dr.^a Ângela Cogo Fronckowiak

Professora Orientadora – UNISC

Prof.^a Dr.^a Cristiane Dall Cortivo Lebler

Professora Examinadora – UFSC/UNISC

Prof.^a Dr.^a Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Professora Examinadora – UNESP

Prof.^a Dr.^a Daiane Lopes

Professora Examinadora - UNISC

Santa Cruz do Sul

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Fregapani, Leticia da Rosa

Sentidos para a ação de ler: um diálogo com professores de Linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental / Leticia da Rosa Fregapani. - 2021.

193 f. : il. ; 28 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Ângela Cogo Fronckowiak.

1. Ação de ler. 2. Professores de Educação Básica. 3. Pesquisa Fenomenológica. 4. Anos Finais do Ensino Fundamental. I. Fronckowiak, Ângela Cogo . II. Título.

*À Tia Neta e
a Vó Leda*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade de Santa Cruz do Sul pela acolhida e por ser o meu espaço escola há quase oito anos.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Unisc, aos professores e aos funcionários, por me ensinarem tanto e me ajudarem a descobrir novos horizontes e tanta beleza no estudar, no pesquisar, no ler...

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por me permitir estar neste curso, por meio da bolsa que me fora consediada. Ser bolsista é algo que trago no meu ser, bolsista FIES, bolsista de Iniciação Científica, Bolsista de Iniciação à Docência, bolsista de mestrado, todas estas experiências me fizeram e me fazem quem sou, e por isso sou muito grata às políticas públicas que as tornaram possíveis.

Agradeço aos meus professores, desde aqueles que me apresentaram ao mundo das palavras, até os que hoje me fazem seguir questionando-as. Em especial agradeço à professora Ângela Cogo Fronckowiak, que desde o momento em que nos conhecemos, me desafia, me motiva e me ensina com muito carinho. Agradeço por ter aceito ser minha parceira no caminhar deste trabalho, pela orientação, paciência e amor contagiante pelo que faz.

Agradeço às professoras que compõem a banca de avaliação deste trabalho, professoras Cristiane Dall Cortivo Lebler (sempre prof. Cris, quem me apresentou à pesquisa), Daiane Lopes e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, por aceitarem nos acompanhar e pela leitura gentil.

Agradeço à escola parceira desta pesquisa, que muito carinhosamente continua aceitando os meus constantes retornos e veio nos acompanhar nesta caminhada. E, em especial, agradeço às cinco professoras que compartilharam seu tempo conosco, para juntas dialogarmos.

Agradeço aos amigos, colegas de estudo e de trabalho pelo carinho, paciência e inspiração.

Agradeço à minha família pelo apoio, pelo amor e a compreensão. Em especial aos meus pais, por acreditarem em mim e me ajudarem a seguir. À minha mãe agradeço a inspiração que ela é na minha vida e por estar sempre ao meu lado.

Agradeço a Deus por me permitir trilhar este caminho e me conduzir por estas estradas na companhia de pessoas tão especiais.

Agradeço à Tia Neta (*in memoriam*) e à Vó Leda (*in memoriam*), que me ensinaram muito sobre a vida e em especial sobre escuta, espero honrá-las.

Agradeço às escolas que me fazem aluna e professora e aos meus alunos, eles são um eterno lembrete de esperança.

Esperança

*Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano
Vive uma louca chamada Esperança
E ela pensa que quando todas as sirenas
Todas as buzinas
Todos os reco-recos tocarem
Atira-se
E
— ó delicioso vôo!
Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada,
Outra vez criança...
E em torno dela indagará o povo:
— Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?
E ela lhes dirá
(É preciso dizer-lhes tudo de novo!)
Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:
— O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...*

Mário Quintana

RESUMO

A presente dissertação investiga os sentidos atribuídos para a ação de ler por professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada em um município do Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul. Optamos pela expressão “ação de ler”, ao invés de “leitura”, porque buscamos atentar para a ação implicada no fenômeno da leitura, tão inerente às sociedades como difícil de ser dimensionado. Desenvolvemos, através de diálogos com cinco professoras da área de Linguagens, das disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Espanhola, uma pesquisa de campo qualitativa, constituída pela aplicação de um questionário, realização de uma oficina e, igualmente, de entrevistas individuais, caminhos através dos quais os discursos docentes sobre o que é ler e sobre como essa habilidade é (ou pode ser) abordada em sala de aula foram ponderados numa perspectiva filosófica fenomenológica. Autores como Gaston Bachelard, Merleau-Ponty, Henry von Foerster e Jorge Larrosa nos auxiliaram a questionar, de modo rigoroso, a experiência leitora por elas vivenciada e aquela mencionada discursivamente. Albert Manguel, Roxane Rojo, Ana Maria Machado e Michèle Petit, assim como a BNCC, um dos documentos norteadores das concepções de educação brasileira, nos auxiliaram a ousar questionar a intencionalidade das respostas comumente aceitas como definidoras do conceito de leitura. Constatamos que para as participantes a ação de ler abrange o texto escrito, mas não “só” ele; está presente, compõe, influi e tem grande relevância em suas respectivas disciplinas; é de valor imensurável para a formação do ser; faz parte do seu fazer. Em contrapartida, consideramos que o fomento para práticas de leitura e estudo regulares entre os professores, viabilizadas dentro da jornada de trabalho, pode contribuir para sedimentar a construção de práticas de letramento e manutenção dos hábitos de leitura na segunda parte do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ação de ler; Professores de Educação Básica; Pesquisa Fenomenológica; Anos Finais do Ensino Fundamental.

RESÚMEN

La presente disertación investiga los sentidos atribuidos para la acción de leer por profesores de los Anos Finais do Ensino Fundamental de una escuela pública, localizada en un municipio del Vale do Taquari, en Rio Grande do Sul. Elegimos la expresión “acción de leer”, al revés de “lectura”, porque buscamos atender para la acción implicada en el fenómeno de la lectura, tan inherente a las sociedades como difícil de ser dimensionado. Desarrollamos, a través de los diálogos con cinco profesoras del área de Lenguajes, de las asignaturas de Lengua Portuguesa, Arte, Educación Física y Lengua Española, una investigación de campo cualitativa, constituida por la aplicación de un cuestionario, realización de un taller e, igualmente, de entrevistas individuales, caminos a través de los cuales los discursos docentes sobre lo que es leer y sobre como esa habilidad es (o puede ser) abordada en aula fueron ponderados en una perspectiva filosófica fenomenológica. Autores como Gaston Bachelard, Merleau-Ponty, Henry von Foerster y Jorge Larrosa nos auxiliaron a cuestionar, de modo riguroso, la experiencia lectora por ellas vivenciada y aquella mencionada discursivamente. Albert Manguel, Roxane Rojo, Ana Maria Machado y Michèle Petit, así como la BNCC, uno de los documentos que nortean las concepciones de la educación brasileña, nos auxiliaron a atrevernos a cuestionar la intencionalidad de las respuestas comúnmente aceptas como definidoras del concepto de lectura. Constatamos que para las participantes la acción de leer abarca el texto escrito, pero no “solamente” él; está presente, compone, influye y tiene gran relevancia en sus respectivas asignaturas; es de valor inmensurable para la formación del ser; forma parte de su hacer. En contrapartida, consideramos que el fomento para prácticas de lectura y estudio regulares entre los profesores, viabilizadas dentro de la jornada de trabajo, puede contribuir para sedimentar la construcción de prácticas de *letramento* y manutención de los hábitos de lectura en la segunda parte del Ensino Fundamental.

Palabras clave: Acción de leer; Profesores de Educación Básica; Investigación Fenomenológica; Anos Finais do Ensino Fundamental.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Enquanto isso nos periódicos.....	34
Figura 2 - Escolas com biblioteca/sala de leitura em 2019	45
Figura 3 - <i>E-mail</i>	65
Figura 4 - O questionário.....	68
Figura 5 - Introdução do questionário	68
Figura 6 - Recordar com Galeano.....	72
Figura 7 - Na janela, um pássaro	87
Figura 8 - Na janela, alguém	89
Figura 9 - Na janela, a menina e uma flor	91
Figura 10 - Meus oito anos	92
Figura 11 - As estações.....	95
Figura 12 - Revoada	96
Figura 13 - Quem vem?.....	97
Figura 14 - O reflexo	98
Figura 15 - A janela da esperança	99
Figura 16 - Sombras	101
Figura 17 - O balanço	103
Figura 18 - Sobre importâncias	104
Figura 19 - A biblioteca da janela	106
Figura 20 - A função da Arte/1.....	108
Figura 21 - A desordem da tessitura.....	112
Figura 22 - Uma receita	113
Figura 23 - O que vamos marcar?	114
Figura 24 - Até onde o meu pequeno lápis poderia alcançar.....	114
Figura 25 - Traços de giz.....	115
Figura 27 - De dentro da caixa	116
Figura 28 - Possibilidades	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das matrículas	40
Gráfico 2 - Distribuição de professores	41
Gráfico 3 - Escolaridades dos professores.....	42
Gráfico 4 - Escolaridade adequada à função	43
Gráfico 5 - Percentual de docentes com Pós-Graduação.....	44
Gráfico 6 - Número de escolas em que já atuou e atua	74
Gráfico 7 - Níveis de ensino com os quais atuou e atua.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perguntas	55
Quadro 2 - Objetivos específicos.....	56
Quadro 3- Etapas da pesquisa de campo	57
Quadro 4 - Materiais lidos na oficina	85
Quadro 5 - Grupo de questões 1	120
Quadro 6- Grupo de questões 2	121
Quadro 7 - Grupo de questões 3	121
Quadro 8 - Grupo de questões 4	122
Quadro 9 - 1ª pergunta.....	124
Quadro 10 - 2ª pergunta.....	127
Quadro 11 - Tipos de atividades que realizam	130
Quadro 12 - 3ª pergunta.....	131
Quadro 13 - 9ª pergunta.....	135
Quadro 14 - 10ª pergunta.....	136
Quadro 15 - 13ª pergunta.....	141
Quadro 16 - 15ª pergunta.....	144
Quadro 17 - 16ª pergunta.....	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Redes de ensino em que atuou e atua.....	74
Tabela 2 - Disciplinas dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas quais já atuou.....	75
Tabela 3 - Disciplinas dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas quais atua.....	76
Tabela 4 - Você é professora de... ..	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Plano Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1	INÍCIOS.....	17
2	SUJEITOS DO VERBO ESTUDAR.....	23
2.1	Sentidos.....	24
2.1.1	A escola, a academia e a ciência	26
2.1.2	Saber ler no mundo	28
2.2	Para a ação de ler.....	31
2.2.1	Como a primeira vez	31
2.3	Um diálogo com professores	37
2.3.1	Dados acerca do ensino brasileiro	38
2.3.2	Estrutura institucional	46
2.4	Dos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	48
3	PARA FAZER O CAMINHO	55
3.1	Caminhos da pesquisa	58
3.2	O ano de 2020.....	62
4	LEVE O TEMPO QUE PRECISAR.....	65
4.1	Feitos de palavras	66
4.2	Tornar-se professor	69
5	A ARTE DE SER UMA REPARADEIRA	78
5.1	Da fotografia e do multi	78
5.2	As curvas.....	83
5.3	Desenha uma janela pra mim?	86
5.4	As caixas	111
6	SOMOS FOGUEIRINHAS.....	119
6.1	Oficina.....	123
6.2	Sala de aula.....	128

6.3	Escola	133
6.4	Eu professora	138
7	A AÇÃO DE LER.....	148
	REFERÊNCIAS.....	154
	APÊNDICE A - Resposta professora Gisa	158
	APÊNDICE B - Resposta professora Cleide	161
	APÊNDICE C - Resposta professora Cristina	164
	APÊNDICE D - Resposta professora Aurora	166
	APÊNDICE E - Resposta professora Rosa.....	168
	APÊNDICE F - Resposta Letícia.....	171
	APÊNDICE G - Anotações entrevista 4ª pergunta.....	180
	APÊNDICE H - Anotações entrevista 5ª pergunta.....	183
	APÊNDICE I - Anotações entrevista 6ª pergunta	185
	APÊNDICE J - Anotações entrevista 7ª pergunta	187
	APÊNDICE K - Anotações entrevista 8ª pergunta.....	189
	APÊNDICE L - Anotações entrevista 11ª e 12ª perguntas.....	191
	APÊNDICE M - Anotações entrevista 14ª pergunta	193

1 INÍCIOS

Ver o brilho no olhar de alguém é encantador. Saber que, por mais ínfima que tenha sido sua participação, você compartilhou daquele momento, é inebriante. Experimentar isto talvez seja um dos auges da vida de um professor, e possivelmente um de seus vícios. Dentre os incontáveis motivos para este brilho surgir, seja na escola ou fora dela, está a leitura: o brilho no olho de um aluno que lê pela primeira vez, como descrevê-lo? Mas também, o brilho no olho de um aluno que não se contém em si ao falar de um livro que ama? Este trabalho se dedica a falar de leitura, do acontecimento que ela é na vida de um ser que é de linguagem (porque está em um mundo feito dela). Em especial, nos dedicamos a pensar por onde caminhar para que este brilho perdure.

“Dizem que nós, leitores de hoje, estamos ameaçados de extinção, mas ainda temos de aprender o que é a leitura” (MANGUEL, 1997, p. 38). Tente, em poucas palavras, definir o que é ler ou o que é leitura, e possivelmente falhe. O que parece corriqueiro para um integrante do mundo letrado, quando visto sob o viés da definição, se torna ou revela a sua grande complexidade. Em contrapartida, não se vê tanta eloquência em tal questionamento, talvez, porque, como disse Manguel (1997, p. 54), “misteriosamente, continuamos a ler sem uma definição satisfatória do que estamos fazendo”. Este é, possivelmente, nosso conceito fundante: não há um sentido único para a leitura ou para a ação de ler, o que existe é uma ideia de senso comum que nos permite aceder à leitura, sem necessariamente saber defini-la e existem os sentidos atribuídos por cada sujeito mediante incontáveis fatores.

O presente trabalho se motiva por esta indagação, tendo como meio e fim o diálogo com os professores da Educação Básica (em especial, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, como justificaremos a seguir) e, por conseguinte, com a universidade. Consideramos o contato com o grupo de docentes como uma das chaves para o nosso crescimento individual e social, tornando-se potencialmente enriquecedor não só o contato entre pesquisador e professor, mas, especialmente, o contato entre os próprios professores que participam do estudo.

As investigações que mencionam a leitura são muitas, sejam as que a postulam como objeto de estudo, sejam as que a referenciam como meio para aprofundar outros fins. Optamos pela expressão “ação de ler”, ao invés de “leitura”, porque queremos atentar para a ação implicada neste fenômeno, tão inerente às sociedades que se torna difícil dimensioná-lo. Estaremos a todo o momento dialogando com os nossos sujeitos e destinatários sobre a leitura, mas em um lugar de entremeio, obviamente abordaremos o texto literário, no entanto,

nos interessa pensar e questionar o lugar da leitura ou os sentidos dela de modo mais amplo em suas diversas materialidades e horizontes; em outras palavras, nos interessa observar o fenômeno da ação de ler, uma vez que nos inscrevemos em uma perspectiva fenomenológica. Para além da ação de ler o mundo, a vida, ou as imagens, por exemplo, quando falamos em ler, imaginamos uma composição que envolve indivíduos (sujeitos da escritura e da leitura), aquilo que eles dão a ler e leem e, finalmente, o espaço onde essa composição se realiza, sendo a escola um dos pilares mais reiterados desse arranjo.

Numa sociedade letrada, tais dimensões se interconectam, contêm e estão contidas umas nas outras e se constroem juntas. Há conceitos formados em cada uma dessas instâncias que se justificam na existência das outras. Sem negar a singularidade de cada uma delas, falar da ação de ler, no contexto citado acima, implica falar de escola e de sociedade – olhando o contexto de modo amplo – o que não significa que os professores e a escola, de modo geral, recordem-se disto a todo o momento. E como é quase impossível fazer um mapeamento de todos esses processos, pretendemos olhar para os sentidos da ação de ler salvaguardados pelo âmbito escolar, o que, de modo algum, significa dizer que eles sejam formados exclusivamente nesse ambiente – tal escolha, fala, então, de um procedimento metodológico necessário.

Uma vez tendo um espaço delimitado, poderíamos perguntar: o que ler significa afinal? Porém, para observar a ação de ler é crucial que se reconheçam os sujeitos de tal ato, que, sabemos, são muitos. Por isso, nos dedicamos a um grupo específico: os professores. Todos os professores, independentemente da área do conhecimento em que atuam, são sujeitos e mediadores de leitura, pois na confluência do que dizem documentos como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a leitura é um tema que interessa a todas as disciplinas, dado seu caráter transdisciplinar e a essencialidade de um letramento para cada área. Além do que, percebemos, e este é um olhar particular, certa necessidade por parte dos professores de falar sobre aquilo que lhes aflige, e a leitura, o desinteresse ou o mau desempenho nela parece angustiá-los. Então, antes de qualquer objetivo para este trabalho traçado, nos justificamos enquanto promotores de um espaço de diálogo – postulando que não veremos os professores como meros objetos dos quais “sugaremos” repostas, mas indivíduos com quem estabeleceremos um vínculo que permita a discussão e o crescimento do grupo como um todo. Dentro da diversidade docente, optamos por conversar em especial com os professores da área de Linguagens, uma vez que deveriam/poderiam estar pensando estas questões de forma mais intencionada.

Tendo em vista que tratamos dos sentidos da ação de ler mobilizados pelos professores de Linguagens, observaremos o seu discurso conceitual e o relato da sua prática de sala de aula, não com fins de julgamento, mas para entender a relação entre as instâncias. Se já existe uma grande distância entre a experiência, o pensamento e o discurso, o que dizer da existente entre o discurso e a prática? Entendemos que encontrar as estratégias adequadas para transformar as concepções de ensino em “realidade” na sala de aula está longe de ser uma tarefa fácil, uma vez que os professores são sujeitos que interagem com outros sujeitos (os alunos), instâncias complexas assim como a coletividade da qual participam e tomam parte.

Poderia ser interessante visitar as salas de aula destes professores, partilhar da presencialidade e de como a ação de ler acontece e é significada no seu espaço, no entanto, este é também um trabalho remoto, contemporâneo de tempos de estudo remoto. A pandemia do COVID-19 iniciada no ano de 2020, e que continua em 2021, implicou em diversas restrições e adaptações no cotidiano geral, que visam a proteção. Mediante este contexto, nós, enquanto pesquisadoras, reavaliamos nossa proposta, de modo a estar de acordo com o que o momento pedia. Escolhemos como foco o discurso dos professores sobre as suas concepções e sobre as suas práticas, e acreditamos que com tais apontamentos podemos (e o fizemos) discutir inúmeras questões atinentes ao tema.

Decidimos nos debruçar sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental porque entendemos que esse seja um período que carece de mais reflexão acerca dos sentidos amplos da ação de ler, uma vez que o assunto seja mais discutido na sua relação com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – o que, sabemos, também é crucial. Igualmente, precisamos dizer que há grande interesse das autoras por este período escolar em virtude de, além de pesquisadoras, serem professoras na área de Letras, cuja formação volta-se, principalmente, para uma atuação a partir deste ciclo de escolaridade.

Justificativas semelhantes às anteriores pautam a seleção da escola pública e o desejo de realizar a pesquisa em um município do Vale do Taquari no interior do Rio Grande do Sul. A opção trata da valorização das origens das pesquisadoras, que têm relação com a identificação com a escola pública e o reconhecimento da eterna carência de estudos acerca da rede.

Ilustramos agora duas situações vivenciadas por uma das pesquisadoras, professora iniciante de Língua Portuguesa, nos seus primeiros meses de trabalho. Em conversa com uma colega docente de História, Geografia e Ensino Religioso (sobreposição que é corriqueira), ouviu da colega um desabafo, em que aquela se dizia preocupada com seus alunos.

Anteriormente, já havia falado da dificuldade com a escrita e, nesse momento, demonstrava nova preocupação: “Nos Anos Iniciais eles gostavam tanto de ler e nos Anos Finais parece que perdem o gosto”. Estava, portanto, questionando o desinteresse pela ação espontânea de ler. Em outro momento, a pesquisadora, professora de Língua Portuguesa, abordava um texto que versava sobre a diferença entre filme e série (com o intuito de chamar seus alunos, aparentemente desinteressados, para ler e se envolver). Em certa parte da aula ela ouviu um aluno murmurar para si mesmo: “Não sei onde eu vou usar isso!” Estaria ele falando da ação de ler? Possivelmente não, talvez estivesse questionando a discussão entre filme e série, ou seja, estava falando do conteúdo.

Essas indagações reafirmam a proposição de que temos dois sentidos mobilizados: o de que ler é um fim em si mesmo e o de que ler é um instrumento, um modo de aceder ao conhecimento. Não há como dizer que uma ou outra concepção esteja errada, mas tal fato comprova a existência de diferentes sentidos para a ação de ler no espaço escolar. Podemos ir além, especulando (no campo das hipóteses): a ação de ler enquanto um instrumento primeiro de acesso ao conhecimento não parece ser algo em questão, mas a ação de ler enquanto habilidade a ser aprimorada e um fim em si para a transformação do ser, sim.

Algum tempo depois, a mesma professora, ao adentrar o ensino regular de Língua Espanhola (por sinal à distância, devido a questões temporais), por ventura do trabalho com um texto que visava a sua leitura, recebe a seguinte pergunta de uma aluna: É só pra ler? E a resposta foi: Sim. Não cabia a ela neste momento questionar à aluna sobre a sua escolha de modalizador, mas questionar a si mesma sobre o processo que resulta no entendimento de que ler é **só** alguma coisa. Com isto, ressaltamos nosso interesse de pensar a ação de ler nas diversas áreas de conhecimento e encontramos mais um modo de fazer nossa pergunta: quando passamos a “somente” ler?

Entendemos que existem diversos discursos que podem ser, isolados ou conjuntamente, formadores ou influenciadores ou ecos dos sentidos presentes no discurso e na prática dos professores. Para nós, estariam nesse campo de possibilidades: em nível mundial, documentos provenientes de acordos e ou mediados pela ONU (Organização das Nações Unidas), ou resultados de avaliações internacionais, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes); em nível nacional, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a legislação brasileira (a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, por exemplo), as avaliações governamentais e seus resultados, como o SAEB (conhecida Prova Brasil); em nível estadual, a legislação estadual, os regimentos e o Referencial Gaúcho; em nível municipal novamente a

legislação; e, finalmente, em nível escolar o PPP (Plano Político Pedagógico) e os Planos de Ensino das disciplinas (com ementa, objetivos e conteúdos). Sem falar dos estudos acadêmicos, das narrativas midiáticas, das demandas e sentidos da comunidade, da orientação da direção, entre muitas outras possibilidades. Sendo assim, seria interessante, também, verificar a relevância das ponderações dessas fontes.

Com o anunciado no último parágrafo, poderíamos tranquilamente (des)justificar esse trabalho, uma vez que confessamos a complexidade de tal tema, porém, apesar da declarada complicação, seguimos lendo (como disse Manguel) e seguimos tendo professores e escolas que precisam lidar com isso. Se, em cada dia que coloca o pé na sala de aula (seja ela física ou virtual), o professor (consciente ou inconscientemente) mobiliza todos estes discursos, porque nós, dentro de nossa evidente pequenez, não podemos pensar nisso também? Olhemos esse fenômeno tão incrível e descubramos não respostas inéditas, mas outras (novas ou velhas) formas de significar a ação de ler e o seu poder de empreender pequenas revoluções, que de tão “insignificantes” passam, às vezes, despercebidas e, quem sabe por isso, promovam mudanças irreversíveis.

O mais importante, talvez, seja dizer: aqui estamos porque gostamos de gente, de escola e de leitura. E, possivelmente, de criar problemas.

Falemos um pouco sobre o caminhar desta dissertação. No capítulo “Sujeitos do verbo estudar”, apresentamos e fundamentamos nosso viés teórico e nossas questões norteadoras, tratando do contexto em que nos inserimos, e das especificidades dos recortes feitos. Em “Para fazer o caminho”, trazemos um esboço de nosso percurso metodológico e das etapas que o constituem, que são, respectivamente, a aplicação de um questionário e as realizações de uma oficina e de entrevistas individuais, com a sua posterior análise. A seguir, desdobramos o trabalho em capítulos que se dedicam a cada uma das referidas etapas: com “Leve o tempo que precisar” falamos dos questionários e apresentamos nossos professores voluntários, conhecendo, assim, fatos de sua formação e atuação; com “A arte de ser reparadeira” acompanhamos o desenvolvimento da oficina e as discussões nela mobilizadas, e em especial o que emergiu deste encontro para ler entre professores, e, conseqüentemente, das suas concepções para a ação de ler; com “Somos fogueirinhas” tratamos das entrevistas, suas questões e respostas, abordando em especial as concepções da ação de ler em perspectiva didática. Para encerrar temos “A ação de ler”, onde ensaiamos o que nos é possível concluir a partir do experienciado e estudado neste trabalho de pesquisa.

Este texto é composto por certa multimodalidade, como podemos observar pelas listas e pelo sumário colocados nas páginas anteriores. Fato que em certa medida corrobora com a

diversidade de leituras aqui vislumbrada, mas também com uma necessidade procedimental de organizar o grande volume de informações, discursos, diálogos que advém do encontro que foi este projeto e que continua sendo, pois, ao encontrar o leitor, esperamos que este texto consiga lhe dar a ler, com o rigor necessário, o que foi tal caminhar e o que pode vir a ser.

2 SUJEITOS DO VERBO ESTUDAR

Muitos são os textos que nos trazem a este trabalho e muitos são os que o seguirão conduzindo (e nos conduzindo). É impossível dimensionar e nomear a todos eles, o que podemos afirmar é que, inicialmente, este trabalho é o crescer de uma monografia apresentada no ano de 2017 por esta mestranda, a qual se intitulou “O impacto do domínio da leitura no desempenho dos estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e em outras disciplinas”, que visava à pesquisa teórica e à reflexão quanto a este contexto. Este percurso sempre esteve vinculado a questões educacionais, outrora se filiando um pouco mais aos estudos linguísticos, agora se aproximando mais de uma perspectiva filosófica fenomenológica, e sempre falando de ler, que nunca fora um fenômeno a ser visto a partir de um único ângulo.

O nicho de pesquisa em que nos inserimos, no que tange à leitura, pode, de certo modo, ser considerado amplo e bem atendido. Ao pesquisarmos os termos “leitura” e “professores” no ano de 2020 no *Portal de Periódicos da Capes*, por exemplo, tomamos conhecimento de que havia 5585 textos relativos a eles, já os textos que apresentavam os termos “leitura” e “escola pública” eram 895. No entanto, não há como afirmarmos que a leitura seja o objeto de estudo de todos estes trabalhos, uma vez que ela pode estar colocada como um método e/ou meio de realizá-los. E na busca dos termos “leitura” e “Anos Finais do Ensino Fundamental” encontramos 95 títulos, o que nos leva a entender que há uma redução no número de trabalhos que relacionam a leitura e essa etapa escolar em questão.

No âmbito de nossa perspectiva teórica, encontramos 881 trabalhos relativos às palavras “leitura” e “Fenomenologia”, nossa compreensão é de que este seja um termo caro à linha. Os textos que continham “ler” e “Fenomenologia” já eram 295, havendo uma diferença na preferência terminológica. Na ocasião, ao relacionarmos os termos “ler”, “Fenomenologia” e “professor”, localizamos 145 textos; ao buscarmos a expressão por nós escolhida, “ação de ler”, encontramos na plataforma 6 trabalhos, ao adicionarmos a ela o termo “Anos Finais do Ensino Fundamental”, não encontramos nenhum; e se, ao invés deste, adicionássemos “escola pública”, encontrávamos 1 título, e se juntássemos as palavras-chave desta pesquisa, “ler”, “Fenomenologia”, “professor” e “Anos Finais do Ensino Fundamental”, novamente não encontraríamos nenhum trabalho, portanto, a configuração aqui construída se demonstra, apesar do interesse comum de estudar a leitura, singular e, talvez, inédita.

Dado que nos colocamos o desafio de desenvolver um trabalho que envolve a teoria e a prática, de modo que iremos até nossos sujeitos de pesquisa e com eles dialogaremos, parte

de nossa pesquisa teórica se constituirá a partir do que emergir destes momentos de contato. O que apresentamos a seguir é uma espécie de busca teórica com o intuito de explicar as nossas motivações - constituída dos discursos que alimentaram e moldaram o jeito de ser desta dissertação - e fundamentar e problematizar as perguntas norteadoras deste trabalho.

2.1 Sentidos

Resulta que dar sentido ao “sentido” é novamente uma aventura. Talvez ele esteja atrelado a uma direção, um caminho a seguir: “veja bem, a casa fica neste sentido da rua”. Talvez esteja atrelado a sentir: “os meus sentidos não mentem”. “Eu sinto o mundo”. Ou ao sentimento do mundo. Talvez esteja atrelado a dar sentido: “então atribuímos sentidos às ‘coisas’ do mundo”. Talvez só estejamos sentidas por não ter respostas. O fato é que muitos são os campos em que este termo se insere e muitas são suas possibilidades semânticas; em consulta a dicionários, percebemos que há uma “multiplicidade intrínseca ao termo sentido – que remete, simultaneamente, a concepções da física, da fisiologia, do psiquismo e da cultura” (FREITAS et al, 2012, p. 146), obviamente implicando a linguagem:

Diríamos que o termo sentido é paradigmático em mostrar suas várias nuances e, ao mesmo tempo, em superar a fragmentação da realidade. De alguma forma, a própria linguagem humana, através da polissemia do vocábulo sentido, conseguiu apreender a polivalência e multiplicidade do mundo perceptivo que não é o mundo meramente mensurável. A palavra sentido se mostra como um símbolo que contém múltiplos elementos, os quais, por sua vez, remetem a tantos outros elementos simbólicos. (FREITAS et al, 2012, p. 152).

Assim, “dar sentido” envolve saber que uma das suas possibilidades é significar, o que não exclui as outras. Para além disto, vale ressaltar: “dar sentido”, “sentir”, “apreender sentidos” são todas ações, atos que colocam o sujeito em movimento.

Seguimos este estudo com o auxílio das palavras de Merleau-Ponty que, em sua obra *Fenomenologia da Percepção*, esboça apontamentos a respeito de sentido e percepção. Para ele o “sensível é aquilo que se apreende com os sentidos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 32), mas o autor chama atenção para o fato de que este “com” “não é simplesmente instrumental, que o aparelho sensorial não é um condutor, que mesmo na periferia a impressão fisiológica se encontra envolvida em relações antes consideradas como centrais” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 32). O corpo é agente do sensível, ele sente, inclusive o seu sentir.

“Pensamos saber o que é sentir, ver, ouvir, e essas palavras agora representam problemas. Somos convidados a retornar às próprias experiências que elas designam para

defini-las novamente” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 32). Questionar o sentido de “sentido”, por exemplo, é desestabilizar alguns elementos fundantes, que nos pareciam firmes. Entrar nesta questão complexifica a pesquisa, pois tornar desconhecido o que julgamos conhecido requer muito de nós. O primeiro ponto a se considerar é que talvez não haja uma resposta claríssima sobre o que são os sentidos para a ação de ler, justamente o que buscamos encontrar neste trabalho.

Assim como a visão está condicionada a uma ideia de sentido, atrelando-se ao conceito de conhecimento, ler também o está:

A visão é um pensamento sujeito a um certo campo e é isso que chamamos de um sentido. Quando digo que tenho sentidos e que eles me fazem ter acesso ao mundo, não sou vítima de uma confusão, não misturo o pensamento causal e a reflexão, apenas exprimo esta verdade que se impõe a uma reflexão integral: que sou capaz, por conaturalidade, de encontrar um sentido para certos aspectos do ser, sem que eu mesmo o tenha dado a eles por uma operação constituinte. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 292).

Atribuímos sentidos até mesmo àquilo que não “conhecemos” ou não “experienciamos”. Em relação à leitura, de acordo com Graciela Montes, citada por Bajour (2012, p. 33), “não existem analfabetos de significação: somos todos construtores de sentido”. Ousamos dizer: faz parte de quem somos.

“Porque estamos no mundo, estamos condenados ao sentido, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18). Nosso modo de ser no mundo é através dos sentidos que mobilizamos, dado isto, este processo é, em grande parte, individual, o que nos leva a concluir que “não é nem contraditório nem impossível que cada sentido constitua um pequeno mundo no interior do grande, e é até mesmo em razão de sua particularidade que ele é necessário ao todo e se abre a este” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 299). Por isso a diversidade de sentidos para a ação de ler e para os próprios sentidos e a necessidade de conversar com sujeitos “reais” ou “sensoriais” sobre isso. “Portanto, não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente um mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que nós percebemos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 13-14).

Então, entendemos como sentidos para ação de ler as ações e as possibilidades que evocamos quando tratamos de ler, tendo em vista que cada um pode vir a mobilizar questões muito pontuais que tenham ou não relação com o externo. Quando mobilizamos o termo “sentidos” queremos falar não diretamente de vertentes teóricas ou abordagens didáticas, mas de que este impulso primeiro dá sentido a ação. Queremos saber quando os professores

consideram que estão lendo, quando eles se consideram estar mediando a leitura e que lugar (que sentido) a ação de ler têm no seu dia a dia, ou seja, no seu fazer enquanto ser no mundo e enquanto professor de determinada área.

Como pesquisadoras, adotamos uma série de sentidos para a ação de ler, que foram mobilizados de formas diversas, assim como quem nos lê, como os professores e os alunos. Mais um desafio se revela, de modo que quem visa a observar (nós pesquisadoras) os sentidos dos outros e quem orienta e media (em parte) este processo (os professores) também têm os seus. Primamos por uma espécie de distanciamento ou rigor em relação aos fenômenos, de modo a descrevê-los. Tratar daquilo que é um fenômeno singular para cada ser requer uma leitura e uma escrita extremamente rigorosas e coerentes com aquilo que isto implica. Por vezes acabaremos até caindo em repetição insistindo com os “detalhes” por quisermos atender à expectativa de rigor do trabalho científico, por quisermos compartilhar aquilo que se constituiu uma experiência transformadora para nós, e, também, para honrar o compromisso firmado com as nossas voluntárias de pesquisa.

2.1.1 A escola, a academia e a ciência

Eu estudo! Sou apenas o sujeito do verbo estudar.
(Bachelard)

Assim como Gaston Bachelard, nos vemos como sujeitos que estudam. Por isso, parte de nossa fundamentação atentar-se-á para esta ação, que em pouco parece ser neutra. Ademais, dentre um universo de possibilidades, entendemos que sempre optamos – ou somos tomados – por um modo de estudar e de fazer pesquisa que é único e, ao mesmo tempo, plural: ocorre dentre muitos outros e, também, pode ser percebido através de outros modos. Como afirma Pêpe (1985, p. 11) na obra *Racionalismo Aplicado: Uma categoria Bachelardiana*, “há um plural de significações para uma realidade produzida de forma plural”, o que também está de acordo com a perspectiva que aqui direcionamos sob a ação de ler: a existência de sentidos vários.

Bachelard

considera a escola como modelo mais elevado da vida social. Partidário das especificações e de um conhecimento sempre em construção, ele diz que ser estudante continuamente deve ser o voto secreto de todo cientista. Sua pedagogia é racional, constituindo-se num diálogo constante do aluno com o mestre: todo mestre se faz estudante e todo estudante se faz mestre. Afirma ainda que a sociedade deve ser feita para a escola e não a escola para a sociedade. Em sua visão pedagógica, acena para uma educação permanente. (PEPÊ, 1985, p. 82).

O autor postula, então, a relação inseparável entre escola, sociedade e ciência, de modo que coloca a escola como formadora, inspiradora e construtora do pensamento científico, aquele que, como a aprendizagem, é ilimitado; desconsiderando a criação de hierarquias severas e juízos de valor, afinal, todos aprendem. Nas belas palavras de Pepê (1985, p. 32), “o Bacheard cientista se confunde com o Bachelard professor”, pois, ousamos dizer, há entre estes dois uma curiosidade e um gosto pela descoberta sem iguais. “Não há dicotomias entre a ciência e a escola, pois a ciência é escola, escola permanente” (PEPÊ, 1985, p. 32), portanto, nada mais justo do que reafirmar a escola como um espaço científico, sendo esta uma das premissas de nossa proposta.

Por mais “formal, conservadora, tradicional ou alheia” às problematizações de sua atividade que uma equipe escolar possa parecer, ela jamais se distancia da sua cientificidade. Explicamos: por maior que seja o caráter de “transmissão” de conhecimentos, estes somente são construídos à medida que são experienciáveis, os seres humanos experienciam e, assim aprendem, poderíamos defender com Larrosa (2014). A inquietação e a criticidade, que imaginamos associadas à pesquisa científica, estão na escola.

Uma vez que tentamos abalar o muro entre ciência e escola, seguimos para outras divisões que nos assolam. “Sob certos aspectos, falar das fronteiras da Química é tão inútil quanto falar das fronteiras da poesia” (BACHELARD, 2008, p. 8). Fronteiras que são criadas pela classificação, quando se postulam para as áreas de conhecimento limites, o que, ao mesmo tempo em que “organiza”, dificulta o trabalho colaborativo. Uma vez que todas as áreas investigam elementos de um mundo que é compartilhado, sendo uma só a perspectiva que adotam, não há como afirmar que elas sejam independentes, não se conectem ou não se interseccionem. Sendo seres de nosso tempo, é preciso que, enquanto pesquisadores, também entendamos os limites temporários que a ciência tem, uma vez que “o conhecimento científico é sempre a reforma de uma ilusão”, isto é, fazer ciência se trata de tornar o impossível (ou o não antes pensado) em algo passível. De modo geral, tratamos e enfrentamos limites ao pesquisar, sendo alguns altamente necessários e outros nem tanto (e, poucos deles, arbitrários).

A questão que nos move precede a escolha teórica e metodológica desta dissertação? Não sabemos dizer. Em certa medida, o olhar proporcionado pela teoria molda a pergunta, assim como, de certo modo, a pergunta direciona para certas teorias. Por conseguinte, nos direcionamos a uma pesquisa qualitativa, que é significativamente fenomenológica, uma vez que pretendemos estudar o fenômeno ler. O que não nos impede de dialogar com outras fontes que nos ajudem a ecoar ou questionar o que vimos tratando.

Quando falamos de fenômeno, entendemos, nas palavras de Maria Aparecida Bicudo, que fenômeno é:

A palavra que diz da fenomenologia. Compreendendo e interpretando seu sentido e significado, o mundo da fenomenologia se mostra. Fenômeno vem da palavra grega *phainomenon* – que deriva do verbo *phainestai* – e significa o que se mostra, o que se manifesta, o que aparece. É o que se manifesta para uma consciência.

Consciência, na fenomenologia, é intencionalidade, é o estar voltado para... ativamente.

O mostrar-se ou o expor-se à luz, sem obscuridade, não ocorre em um primeiro olhar o fenômeno, mas paulatinamente, dá-se na busca atenta e rigorosa do sujeito que interroga e que procura ver além da aparência, insistindo na procura do característico, básico, essencial do fenômeno (aquilo que se mostra para o sujeito).

(BICUDO, 1994, p. 17-18).

Nós nos voltamos para o fenômeno da ação de ler e, ao nos voltarmos, almejamos que ele se mostre e, para isto, vamos a um espaço que acreditamos seja habitado por ele, então buscando a “gente” e o que o faz. E ali nos demoramos, o tempo necessário para que possamos **ver**.

Ainda à luz do que disse Bachelard sobre as fronteiras que nos “cercam”, é preciso que declaremos: este é um trabalho que se constitui em uma trajetória de estudo em Educação, em Linguística e em Literatura, que não observa fronteiras entre estas, mas intersecções, e que encontra na Filosofia e na Fenomenologia um modo de lidar com este mundo plural e de indagá-lo.

2.1.2 Saber ler no mundo

Assim como Foerster (1996) afirma que uma teoria tem que explicar a si mesma, entendemos que uma pesquisa deve buscar explicar-se. Esta partícula “se” diz muito sobre a ideia de processo que tentamos empreender aqui, dado que a pesquisa se dá no entremeio de diversos fatores temporais, espaciais, emocionais etc. Estão implicados nela um contexto, um lugar de fala e, em certa medida, um processo (ego)cêntrico de (auto)construção ou (auto)afirmação daqueles que pesquisam. Então, até mesmo o recorte das fundamentações aqui usadas é intencional (porque nos apoderamos, do modo mais respeitoso possível, mas nos apoderamos, da palavra do outro para tecê-la junto às nossas palavras – que, talvez, não sejam muito nossas) e suscetível a olhares plurais. Caminhamos reflexivamente.

“A leitura é [...] uma operação que se dá entre as línguas, além do mais, que levam em si, todas e cada uma delas, as marcas babélicas da pluralidade, da contaminação, da instabilidade e da confusão.” (LARROSA, 2014a, p. 69). Existem, então, muitas (auto)leituras, muitas ações de ler, muitos “leres” e, almejamos, espaço para todos. Portanto,

mais do que um novo sentido, buscamos “outras formas de” ou “outros sentidos para”, o que está altamente ligado a nossa natureza, uma vez que “a condição humana da pluralidade, poderíamos acrescentar, deriva do fato de que o que há são muitos homens, muitas histórias, muitos modos de racionalidade, muitas línguas e, seguramente, muitos mundos e muitas realidades” (LARROSA, 2014a, p. 69).

É extremamente complexo versar sobre a relação entre homem e linguagem, diversas são as teorias que percorrem este tema. Benveniste, por exemplo, linguista da Enunciação, postula que o homem se constrói na e pela linguagem. Ele afirma:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem e a linguagem ensina a própria definição de homem. (BENVENISTE, 1976, p. 285).

Para o autor, a natureza do homem está na língua. Sendo assim, como diz Otávio Paz, poeta e estudioso da literatura, “o homem é inseparável das palavras. Sem elas ele é inapreensível. O homem é um ser de palavras.” (PAZ, 1982, p. 36). Por isso o cuidado que deve existir no trabalho com elas e no modo com o qual tentamos nos significar.

Uma vez relacionados homem e linguagem, podemos fazer o mesmo com linguagem e realidade:

A linguagem e a realidade estão intimamente conectadas, certamente. Costuma-se afirmar que a linguagem é a representação do mundo. Eu gostaria de sugerir o contrário: que o mundo é uma imagem da linguagem. A linguagem vem primeiro; o mundo é uma consequência dela. (FOERSTER, 1996, p. 65).

Por estarmos imersos em linguagem e sermos nós mesmos ela, a sua conceituação é complexa. À medida que explicamos o mundo através da linguagem, esta o precede. Assim como o garoto do famoso conto (“A função da arte/1”) de Eduardo Galeano (2020) pede ao pai que o ajude a ver o mar, vivemos em um constante aprender a ver (aqui relacionado a ideia de conhecer), de modo que vemos aquilo que estamos preparados ou inclinados a ver. E isto é elementar: ao assistir a um vídeo, o que observariam primeiro um linguista, um fotógrafo, um cineasta, um cozinheiro? Possivelmente coisas distintas, não porque a profissão nos restrinja, mas porque geralmente a ação nos molda ou nós moldamos a ação. Então, ao buscar nossa fundamentação teórica estamos, também, buscando quem nos ajude a olhar.

A certa altura do seu texto *Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem*, Foerster (1996, p. 67) lança mão de um exemplo retirado de um relato de Carlos Castañeda, no qual consta a seguinte afirmação: “Tu não podes ver o que não podes explicar”. A

linguagem seria, então, um modo de explicar o que vemos, o que define que aquilo que não nomeamos, portanto, não explicamos e, sendo assim, não vemos. Todavia, mesmo que nomeemos a algum fenômeno, não significa que tenhamos apreendido sua “essência”, porque tal feito seria utópico. Significa que a ele demos um sentido em meio a muitos outros. O que, novamente, não significa que outros não vejam; por isso a diversidade que forma as diferentes línguas e culturas. Adiantando algo a ser dito na metodologia deste trabalho: mediante o fenômeno ler e mediante o diálogo com os professores, somente seremos capazes de explicar e transpor em palavras aquilo que vemos.

Ainda sobre trâmites metodológicos, Foerster nos ajuda a discutir outro aspecto que nos é caro: a escolha entre “leitura” e “ação de ler”. O autor diz: “muitas das nossas dificuldades para compreender se devem a que constantemente tratamos como objetos o que, em realidade, são processos” (FOERSTER, 1996, p. 62). E mais: “a substantivação (ou nominalização) é muito útil porque permite localizar as funções” (FOERSTER, 1996, p. 62). Haveria na substantivação a ideia de conformação de um objeto que é definível e se é definível é estático, a menos que concordemos que nenhuma definição é eterna ou ampla ao ponto de atender a todas as variações. Ousamos aqui esboçar uma hipótese quanto a isso com a ajuda de Manguel. Na Introdução de nosso texto trazemos dois excertos do autor, nos quais ele afirma: a) não temos uma definição sobre o que seja **leitura**; b) seguimos a **ler**. O que gostaríamos de inferir a partir disto? Que existe uma substantivação da ação de ler que não a encerra, e tampouco poderia, porque seus sentidos não se esgotam; e que, apesar disto, a ação de ler acontece.

‘Ler’ no infinitivo, evitando a substituição, sem sujeito, sem atribuição a pessoas gramaticais, sem definição de tempo, desprovido de todo modo de emprego, aludindo a um puro movimento que não é nem ativo nem passivo, quase silencioso, tão leve como um deslizamento. (LARROSA, 2014a, p. 66).

Optar pelo termo “ler” pode até nos liberar de certas flexões feitas a partir da nominalização, no entanto, isso não significa que o uso do termo torne menos hermética e intrincada a problemática envolvida na ação de ler:

Todos nós sabemos o que é ler, lemos todos os dias, dedicamo-nos a falar sobre nossas leituras e, até mesmo, sobre as leituras dos outros, fazemos investigações sobre a leitura, damos cursos sobre leitura e, com nossa arrogância pedagógica, queremos que os demais também leiam, e saibam ler ... mas talvez não saibamos o que é ler, talvez ler seja outra coisa que o que **sabemos**, que o que **fazemos**, que o que **queremos**... talvez as possibilidades da leitura estão reduzidas por nosso saber ler, nosso poder ler, nosso querer ler... talvez não paramos para pensar...e aqui, parar para pensar, significa simplesmente converter o desconhecido em conhecido, mas que o gesto é, mais bem, **converter em desconhecido**, em misterioso, em

problemático, em obscuro, **isso que cremos saber**. (LARROSA, 2014a, p. 314, grifos nossos).

Sabemos ler, lemos e queremos ler, mas isto não significa que não tenhamos ou não possamos questionar tal fenômeno. Já aludimos em nossa introdução que estamos aqui, em parte, para criar problemas, e vemos em Larrosa (2014a) certa autorização, uma vez que o autor defende a ideia de que é preciso converter em desconhecido o conhecido, questionar determinadas “certezas”. O que é (ou deveria ser) um processo atinente à área das Letras, dado que questionar-se a si mesmo (a sua linguagem) é desestruturar a sua estrutura; ação sempre desconfortável.

Admitir que não sabemos o que é ler, ou melhor, que não sabemos ler tudo, é umas das possibilidades de lidar com tal problemática. “Ler é obscuro quando se lê o que não se sabe ler, mas só assim a leitura é experiência: a experiência da leitura: ler sem saber ler.” (LARROSA, 2014a, p. 19). Por que deveras precisamos questionar a ação de ler se já lemos? Porque somos seres experienciais, sensitivos e a experiência só se ressignifica a partir de que nos damos a possibilidade de refazê-la. Faz parte do aprender retomar aprendizagens anteriores e desacomodá-las para formalizá-las de outro modo.

2.2 Para a ação de ler

Há que se admitir a pluralidade da ciência da ação de ler. E, além disso, reconhecer a importância de seu estudo, cujas justificativas, muitas já esboçadas anteriormente, versam a respeito da transformação do ser humano, do poder que ler lhe proporciona e de todos os mecanismos político-sociais capazes de barrar ou alavancar a população leitora. Diante de tal contexto, esta seção se dedica a explorar algumas possibilidades de sentido da leitura ou da ação de ler.

2.2.1 Como a primeira vez

O eterno espanto

*Que haverá com a lua que sempre que a gente a olha
é com o súbito espanto da primeira vez?*

(Mário Quintana)

Queríamos que, assim como Quintana vê a Lua e a percebe espantosamente como a primeira vez, nossos alunos (e a humanidade) também vissem à leitura do código escrito como a viram de início. Há, na primeira vez que alguém consegue decifrar as chaves da escrita de uma língua, uma vitória, uma conquista imensurável. Temos na fala de Manguel (1997, p. 18-19) um belo testemunho disto:

Então, um dia, da janela de um carro (o destino daquela viagem está agora esquecido), vi um cartaz na beira da estrada. A visão não pode ter durado muito; talvez o carro tenha parado por um instante, talvez tenha apenas diminuído a marcha, o suficiente para que eu lesse, grandes, gigantescas, certas formas semelhantes às do meu livro, mas formas que eu nunca vira antes. E, contudo, de repente eu sabia o que eram elas; escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significante. Eu tinha feito tudo aquilo sozinho. Ninguém realizara a mágica para mim. Eu e as formas estávamos sozinhos juntos, revelando-nos em um diálogo silenciosamente respeitoso. Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler. (MANGUEL, 1997, p. 18-19).

A metamorfose das letras é a própria metamorfose do menino, uma conquista individual e concreta, fruto de processos cognitivos e de uma transposição: do intocado ao palpável, a escrita passa a ser realidade através da leitura. E, portanto, um poder: ele podia ler. Mais marcante do que a palavra lida, era o fato de conseguir lê-la, ou seja, a ação:

Qual a palavra que estava naquele cartaz longínquo, isso eu já não sei (parece que me lembro vagamente de uma palavra com muitos *as*), mas a impressão de ser capaz, de repente, de compreender o que antes só podia fitar é tão vívida hoje como deve ter sido então. Foi como adquirir um sentido inteiramente novo, de tal forma que as coisas não consistiam mais apenas no que meus olhos podiam ver, meus ouvidos podiam ouvir, minha língua podia saborear, meu nariz podia cheirar e meus dedos podiam sentir, mas no que o meu corpo todo podia decifrar, traduzir, dar voz a, ler. (MANGUEL, 1997, p. 18-19).

É possível que muitos não se recordem de tal momento, mas não há como não se sensibilizar com as palavras de Manguel, a sua perspectiva, até mesmo poética, fala sobre o quão impactante e irreversível é a aprendizagem da leitura.

Parte significativa da população mundial vive em mundo letrado, que, muitas vezes, apresenta o domínio da linguagem como um requisito para o sucesso em sociedade; falando aqui de habilidades que envolvem expressão e compreensão oral (que, afirmam certas teorias, são desenvolvidas pela interação, dizem outras, por capacidades inatas). Nos tempos globalizados, com suas extensas redes de comunicação e mídias – e, até bem antes, com os materiais de registro (que se originam da época das cavernas), em um processo gradativo –, cada vez mais se faz importante dominar outra vertente da linguagem, que são a expressão

escrita e a sua decodificação e compreensão; o que nos leva a questão: o homem é um ser de linguagem, mas não necessariamente é um ser de leitura e escrita.

Em contrapartida, em determinados períodos de nossa história, as narrativas opostas à leitura versavam sobre seus efeitos no corpo humano, que, segundo seu viés, seriam nefastos. “Sucederam-se, ao longo da história diversos movimentos para afastar as pessoas da leitura, vista como grande perigo. A ideia de que os livros eram portadores de um ‘veneno lento que corre nas veias’ esteve subjacente a variados movimentos de interdição de leitura” (ABREU, 1999, p. 10). Um mal traiçoeiro que correria lentamente pelas veias até contaminar todo o ser, comprometendo o corpo e a alma; parece absurdo, mas não é, para muitos a leitura ainda é um perigo eminente. Abreu (1999, p. 10), ao comentar uma fala de Massillon, diz:

A estranheza que nos causa a ideia de que a leitura seja um “veneno” devastador é proporcional à empatia que sentimos diante da afirmação de que a leitura é fator determinante para o sucesso das pessoas, sendo capaz de minimizar os efeitos da pobreza, da cor, do gênero. No final do século XX, imagina-se que a leitura, revestida de uma aura positiva, é capaz de proporcionar os mais variados benefícios: tornar os sujeitos mais cultos e, por consequência, mais críticos, mais cidadãos, mais verdadeiros.

Vejamos uma fala de Mandeville (1993), dita originalmente em 1723, que é citada por Abreu (1999, p. 13): “Ler, escrever, contar são [...] muito perniciosos aos pobres. [...] Homens que devem permanecer e terminar seus dias numa árdua, fatigante e dolorosa quadra da vida, quanto antes a ela se acostumarem, mais pacientemente a suportarão”. Queríamos poder dizer que este tipo de discurso não é mais legitimado nos dias atuais, que poucos teriam a “coragem” de proferir pérfidas palavras como essas, o que também não significaria que não pensem ou ajam mediante tais ideias – nelas está incrustado um entendimento de que ler muda o homem e aí está o receio, daí a necessidade de pintar como nefasto algo que dá poder, que pode, em traços gerais, “melhorar” a vida de alguém – no entanto, em pleno século 21 lemos e ouvimos falas como:

Figura 1 - Enquanto isso nos periódicos...



Fonte: Montagem feita pelas autoras a partir de Fernandes (2021),
Ministro (2021), Bolsonaro (2020) e Lopes (2020).

Só os ricos leem. Poucos deveriam ter o direito de seguir estudando e se aprimorando. Livros têm muitas palavras. Livro é um objeto decorativo de luxo. Os quatro exemplos colocados acima e aqui ecoados comprovam: ler é algo ativo. Seja o texto literário ou não. No tocante ao texto literário, encontramos nas palavras de Antônio Cândido uma relação intrínseca entre Literatura e direitos humanos: “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela [literatura], isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CÂNDIDO, 2011, p. 176).

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CÂNDIDO, 2011, p. 188).

Portanto, a Literatura, assim como a Arte (cuja insígnia mesma já inclui aquela), nos ajuda a olhar (já diz o conto de Galeano que leremos em breve) e, portanto, pode vir a

modificar nossa forma de estar e ser no mundo; o que nos remete ao “medo” que ela gera em certas pessoas desejosas de poder e *status*. “A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. [...] A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.” (CÂNDIDO, 2011, p. 179). Para além disto, de modo mais “direto”,

a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CÂNDIDO, 2011, p. 188).

Antônio Cândido tem a resposta certa para a fala da “Receita Federal” anteriormente citada:

A luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas comunicáveis, dando lugar a dois tipos comunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CÂNDIDO, 2011, p. 193).

“Como séculos de ditadores souberam, uma multidão analfabeta é mais fácil de dominar; uma vez que a arte da leitura não pode ser desaprendida, o segundo melhor recurso é limitar seu alcance” (MANGUEL, 1997, p. 315) e, basicamente, conservar as estruturas sociais tais quais elas foram concebidas. E, quando não fora mais possível impedir o acesso à habilidade de leitura, mudaram-se as estratégias, limitando, então, o acesso ao texto escrito, e quando o acesso também já era impossível de barrar, recorreu-se a criminalização dele, novamente vendo-o como um veneno. “A ilusão acalentada por aqueles que queimam livros é a de que podem cancelar a história e abolir o passado” (MANGUEL, 1997, p. 315-316). Talvez, possamos identificar mais um processo, que seria o de “simplificação” da leitura ou de “redução” de seus sentidos, levando-a a ser um instrumento adquirido sem necessidade de “aprimoramento”, prática ou exercício - como fica marcado nas falas anteriormente evocadas. Ou um gosto:

A moda das campanhas e de programas de leitura baseados no lúdico, no prazer, no lazer, na diversão – com o mote de que ler é fácil e com lemas do tipo “ler é bonito”, e que reforça a oposição ao dever, ao esforço, à dificuldade e à obrigação associados à escola – teve intenções positivas, mas ingênuas pois criou, por um lado, falsas expectativas e, por outro, associou a leitura a uma ação inútil e descartável. (CASTRILLÓN, 2011, p. 55).

A leitura, o fato de o humano estar capacitado para ler, “pode” agir sobre a percepção do homem acerca de si mesmo, do mundo e da própria leitura, desde que ele assim o queira. Ou seja, é importante afirmar que podemos não desejar esta abertura. Nossos sentidos podem não dotar de sentido a ação de ler.

Petit (2009, p. 286) chama atenção para um fato interessante: “ninguém deveria ser obrigado a ‘gostar de ler’ (além do que nada dissuade mais a se aproximar de um livro do que tais injunções)”. A leitura, enquanto lazer e/ou prazer, traz essa ideia de gosto e, tendo em vista a diversidade de interesses, parece justo que alguns não gostem de ler e que tenham a liberdade de escolher. E é aqui que mora o problema: é possível colocar a leitura no mesmo patamar de jogar futebol, cozinhar, ouvir funk etc? Almejamos, assim como Petit (2009, p. 286), que

cada um seja livre, bem entendido, para preferir os trabalhos manuais, os esportes ou o pôquer à leitura e à escrita: estamos aí no campo dos “lazers”, socialmente construído, onde as inclinações pessoais prevalecem. Todavia, cada um deveria poder ter a experiência de que a apropriação da cultura escrita é desejável, e de que ela é possível [...]. (PETIT, 2009, p. 286).

Petit elenca três motivos que justificam a leitura ser desejável, sendo eles: a) “não estamos mais no tempo em que as exigências técnicas, que requeriam numerosas tarefas ou ofícios, eram transmitidas pela imitação gestual, e não por uma explicitação verbal.” (PETIT, 2009, p. 287); b) “[...] é muito mais difícil ter voz ativa no espaço público quando se é inábil no uso da cultura escrita” (PETIT, 2009, p. 287); c) “o recurso facilitado à cultura escrita permite, não apenas aceder ao campo do saber e da informação, mas ainda lançar mão de imensas reservas da literatura, sob todas as suas formas, cuja riqueza é indubitavelmente sem igual para se construir ou se reconstruir na adversidade” (PETIT, 2009, p. 288).

Temos duas questões significativas aqui que são colocadas sob o mesmo patamar, o da liberdade de escolha: primeiro que existe uma balança em que o homem pesa o que lhe parece mais importante para a sua sobrevivência e, segundo, que ele também pode fazer essa escolha mediante seus gostos. Mas a pergunta é: isto é realmente uma escolha, um ato de liberdade? Temos a provocação em Moraes (2014, p. 92): “a liberdade não deve ser confundida com o poder de escolher. Todos são livres para comprar um carro caríssimo, mas poucos têm poder econômico para isso”. Uma coisa é nos privarmos de algo que sabemos que tem valor, e outra é nos privarmos de algo cujo valor sequer sabemos, e pior ainda é ser privado desta equação. E chegamos assim a um grande paradoxo: há como saber o que é ler sem ler? Uma vez que ler implica na própria percepção de mundo e em processos neuronais que só a leitura proporciona?

Está reservada à primeira vez que lemos uma experiência encantadora, que parece ser o momento mais próximo de percepção do seu poder, uma vez que significa uma transição irreversível para o ser humano. Nomear esse processo parece algo ínfimo, mediante tal grandeza, mas, possivelmente, pensar nos nomes e nos significados seja o que nos permita ir além na reflexão e na apropriação. Em oposição à ideia da primeira vez, pensamos na última, com o único propósito de mostrar que não é preciso aceder a ela para se repensar certos significados. No ponto que nos pertence, que é o presente, disseminam-se várias primeiras vezes e as possibilidades de perceber a revolução que é a leitura.

“Não me diga que a Lua está brilhando; mostre-me o seu reflexo num caco de vidro” (autor desconhecido). A frase que alguns atribuem a Tchekhov é singular se queremos argumentar favoravelmente à importância da leitura. É pouco provável que falando sobre ela consigamos o convencimento. É preciso, primeiro, aceder a algum grau de apropriação ou de comprovação (mostrar seu reflexo num caco de vidro, ou proporcionar a um(a) garotinho(a) a sensação de poder ler uma placa na rua ou a um adolescente a experiência de poder opinar sobre algo que ele mesmo leu) para, então, pensar sobre os vários outros “efeitos” da leitura (ou da Lua). A leitura padece de um grande paradoxo: há que se saber ler para dimensionar o seu “real” valor. É preciso que ocorra a revolução para que, então, ela seja nomeada e significada (ou, “simplesmente”, vivida).

2.3 Um diálogo com professores

Acreditamos que, ao iniciar o trabalho com uma turma, o professor se pautar pelo diálogo. Uma sala de aula em que só um fala e todos escutam está longe de ser um espaço de aprendizagem, dado que ambos são aprendizes – em momentos distintos, mas aprendizes. E é, também, através do diálogo que podemos “chamar atenção” ou instigar a reflexão a respeito dos sentidos que atribuímos ao aprender.

Só temos consciência de que aprendemos se relevamos (dar relevo) às ideias de dialogicidade e de alteridade. Bakhtin¹, teórico da Enunciação, reconhece que

todo enunciado, todo texto, somente tem vida contatando com outro enunciado, outro texto. Não é, pois, um contato mecânico entre elementos abstratos, mas sim um contato entre variadas vozes sociais provenientes de diferentes sujeitos do discurso, como a resposta a dizeres anteriores e a antecipação de dizeres futuros,

¹ Uma ressalva pode ser feita neste momento. Ao mencionarmos a teoria bakhtiniana, estamos não só recorrendo a um pensamento que a certo modo se aproxima e se distancia do viés aqui escolhido, estamos também trazendo um discurso que é caro aos documentos norteadores da educação, com os quais nossos sujeitos têm contato, dado que declaradamente estes, em parte, vêm se inspirando nestes apontamentos teóricos.

permitindo observar inter-relações de sentido diversas, as relações dialógicas. (FLORES et al, 2009, p. 202, grifos nossos).

Para realizar o estudo a que nos propomos, interessa-nos muito o entendimento de textos e, por suposto, de diálogos que sejam vivos. E esta vivacidade, no que tange nossa escuta, estará relacionada justamente à possibilidade de criar relações, dado que aquilo que expressamos não está isolado no mundo, mas, sim, concebido em relação com o que fora dito antes e com o que ainda está por ser dito. Portanto, estamos considerando o contato com o grupo de docentes como uma das chaves para o nosso crescimento individual e social. Como diz Flores, este contato não é mecânico, mas vivo, envolvente de distintas vozes e sujeitos, do mesmo modo como as relações estabelecidas no âmbito das salas de aula entre professores e alunos.

Almejamos a linguagem viva. Nós vivemos nela e ela vive em nós. E tal troca configura-se de modo extremamente rico quando entendemos que, ao ouvir o outro ou ao ter contato com o discurso e os sentidos dele, nós também (que para este somos o outro) nos modificamos. Como afirma Bajour (2012, p. 24), “a escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa”, seja na aceitação ou na discordância. “A democracia da palavra compartilhada, implica, [...] o encontro intersubjetivo de vontades que aceitam o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela” (BAJOUR, 2012, p. 25). Deste modo, torna-se potencialmente enriquecedor não só o contato entre pesquisador e professor, mas, especialmente, o contato entre professores.

Assim como Bajour (2012) aponta que talvez não saibamos o que pensamos sobre um livro até o momento em que falamos sobre ele, entendemos que propor aos professores que falem sobre suas experiências e “convicções” pode proporcionar-lhes momentos de revisão ou de ressignificação ou de retomada de conceitos fundantes.

2.3.1 Dados acerca do ensino brasileiro

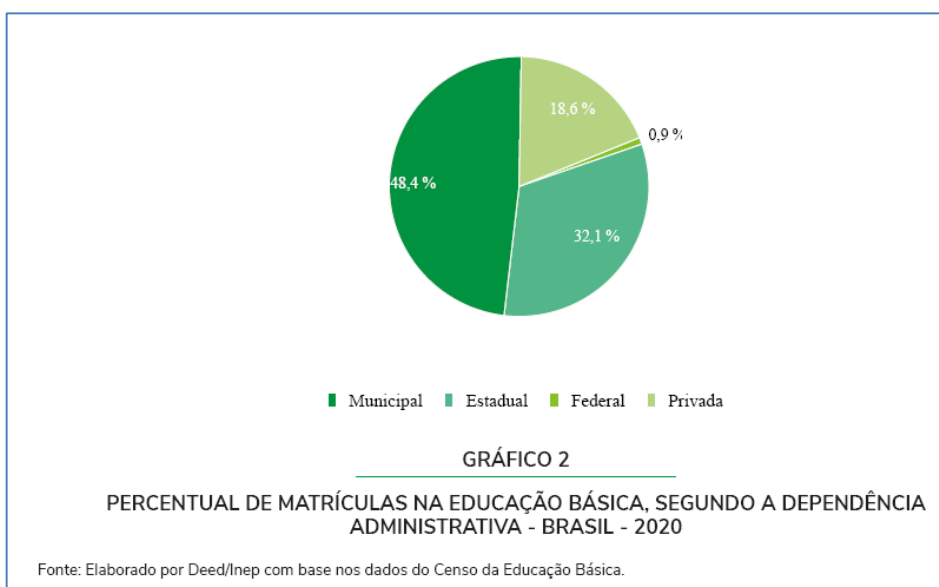
Estamos, neste trabalho, a todo tempo em um jogo de grandezas, pois, do mesmo modo como não generalizaremos os apontamentos feitos a partir do contato com nossos sujeitos, de modo a dizer que em todas as escolas eles se repetem, também não poderemos deixar de reconhecer a semelhança do contexto a que as escolas brasileiras se vinculam, pelo menos no que toca às orientações governamentais. Sendo assim, nesta seção, nos ocupamos de conhecer um pouco mais a macroestrutura na qual se insere a escola a ser pesquisada,

tendo como fonte os dados do Censo Escolar de 2020, cujos apontamentos datam do momento anterior a interrupção das aulas presenciais devido à pandemia do COVID-19.

A partir desses dados, tomamos conhecimento de que, em 2020, considerando a rede pública e a privada, matricularam-se 47.295.294 alunos na Educação Básica (BRASIL, 2021, p. 16). Número tão expressivo, e, ao mesmo tempo, pouco provável de se dimensionar. 47 milhões de seres que estão vinculados à instituição escola e ela habitam durante cerca de 10 meses do seu ano. Gostaríamos de trazer a ideia do espaço como constituinte dessa experiência, uma vez que o espaço escola salvaguarda essa possibilidade do aprender e do constituir-se enquanto ser no mundo, a escola é, obviamente, um espaço formativo. Espaço que teve de ser ressignificado, no ano de 2020, tendo de não só chegar à casa do aluno, como também se fazer escola lá. Talvez a questão seja outra e anterior a esta: o que é falar de educação em um país tão diverso e com tantos alunos como o Brasil? Quando aproximadamente um quarto da população está na escola?

Diante de um contingente tão expressivo, reafirmamos o cuidado que devemos ter com generalizações a respeito da educação; e, para além disto, a relevância de considerar este macrocontexto, uma vez que somos agentes dele. Muitos dos documentos que guiam o trabalho dos profissionais da educação advém de um olhar nacional e, por isso, provavelmente também nos caiba questionarmos sobre o processo de escrita deles e o nosso processo de leitura. Afinal como fazer um documento que atenda a todo esse público? Que tipo de leitura nós, enquanto profissionais professores de um lugar específico, de uma escola específica, podemos deles fazer?

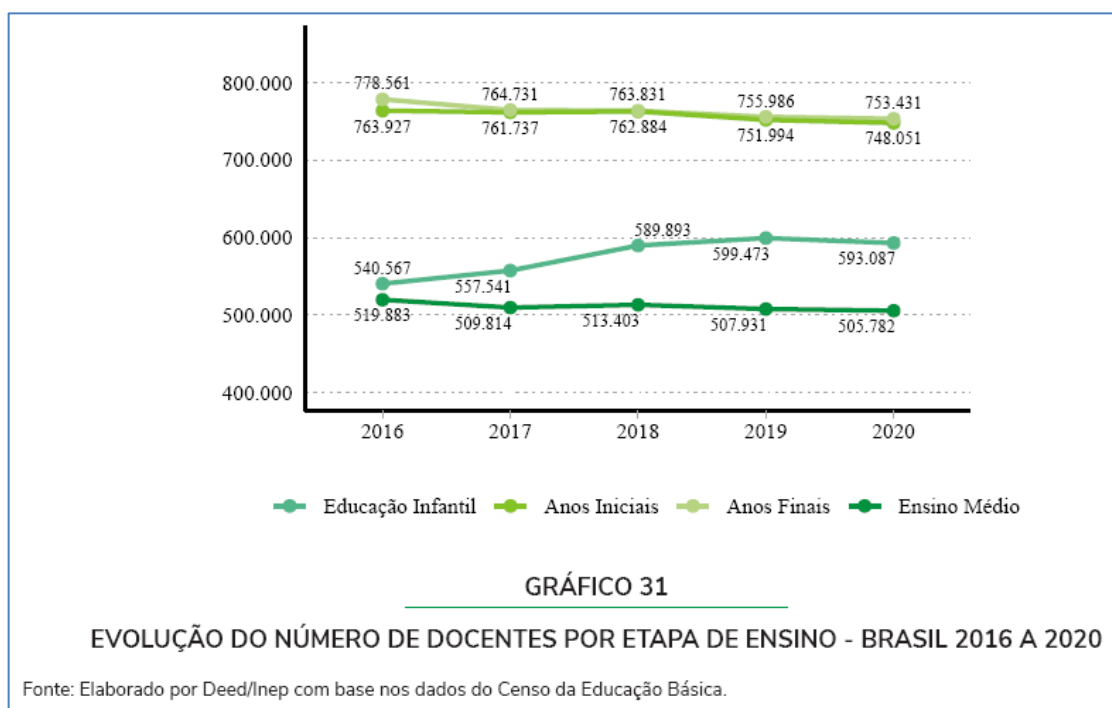
Visualizamos no **Gráfico 1**, em relação à dependência administrativa, que a maioria das matrículas de 2020 para a Educação Básica brasileira ocorreu em escolas públicas, principalmente nas municipais. Portanto, a rede pública, como é de se esperar, é a grande responsável pela formação da maioria da população brasileira, por isso a necessidade de estudos e ações afirmativas que a contemplem.

Gráfico 1 - Distribuição das matrículas

Fonte: (BRASIL, 2021, p. 16).

Segundo as Notas Estatísticas do Censo Escolar 2019² (BRASIL, 2020a, p. 6), quando considerada somente a rede pública, no Rio Grande do Sul, 48,7% dos alunos matriculados está na rede estadual de educação e 51,3% está na rede municipal, o que resulta em uma distribuição quase igualitária. Quanto à distribuição de professores nas diferentes etapas da Educação Básica, de acordo com o **Gráfico 2**, a grande maioria dos professores atende ao Ensino Fundamental, a etapa dos Anos Iniciais e a dos Anos Finais.

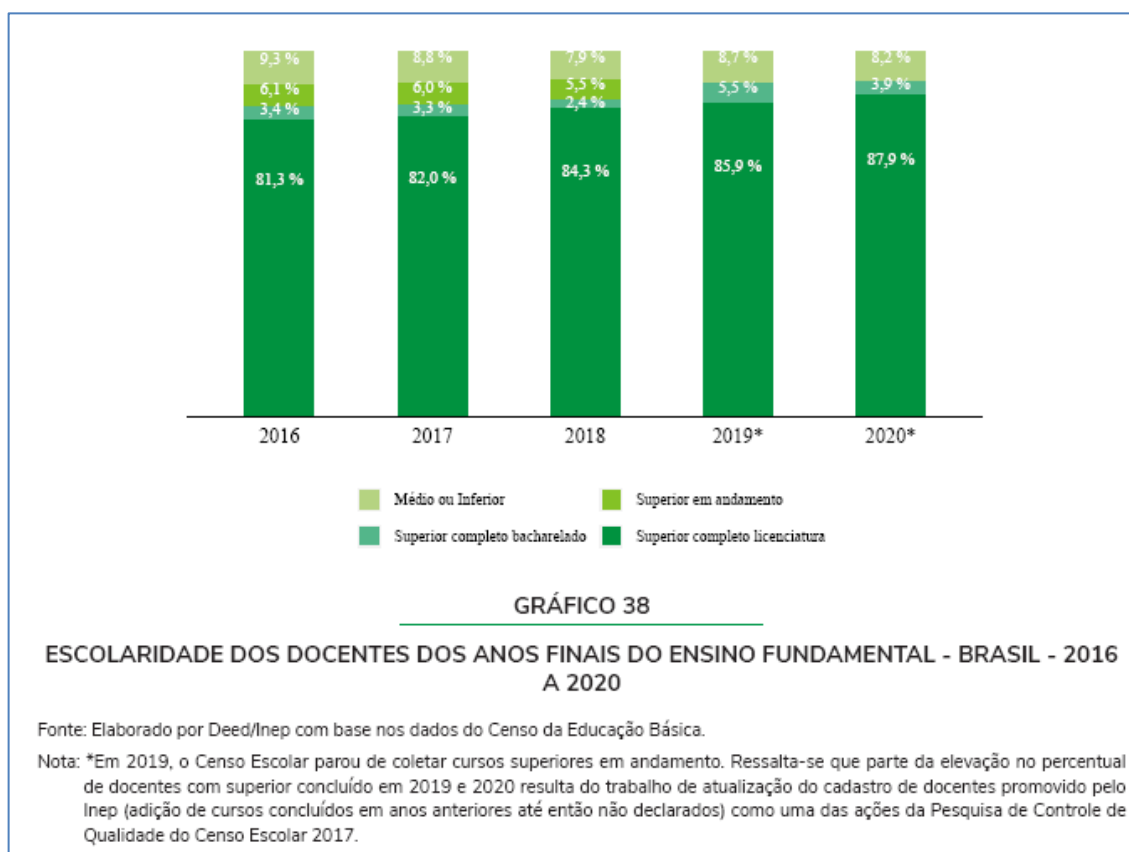
²Apresentamos os dados de 2019 neste ponto, pois não encontramos dados contundentes quanto ao tópico nos materiais do ano de 2020.

Gráfico 2 - Distribuição de professores

Fonte: (BRASIL, 2021, p. 38).

Conforme mostra o **Gráfico 3**, cerca de 12% dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental não possuem o grau de escolaridade adequada para exercer a função, o que confirma a importância de pensar a formação de professores. A ideia com a qual partimos neste trabalho, de que após a formação específica é preciso construir conceitos compartilhados com a equipe escolar, é, em certa medida falha, uma vez que tomamos conhecimento de que parte significativa dos professores não atingiu este “lugar” ainda. O que, declaramos, não é um juízo de valor, ou uma depreciação, mas um fator desfavorável ao crescimento do professor, dado que acreditamos no espaço formador da educação (em qualquer grau).

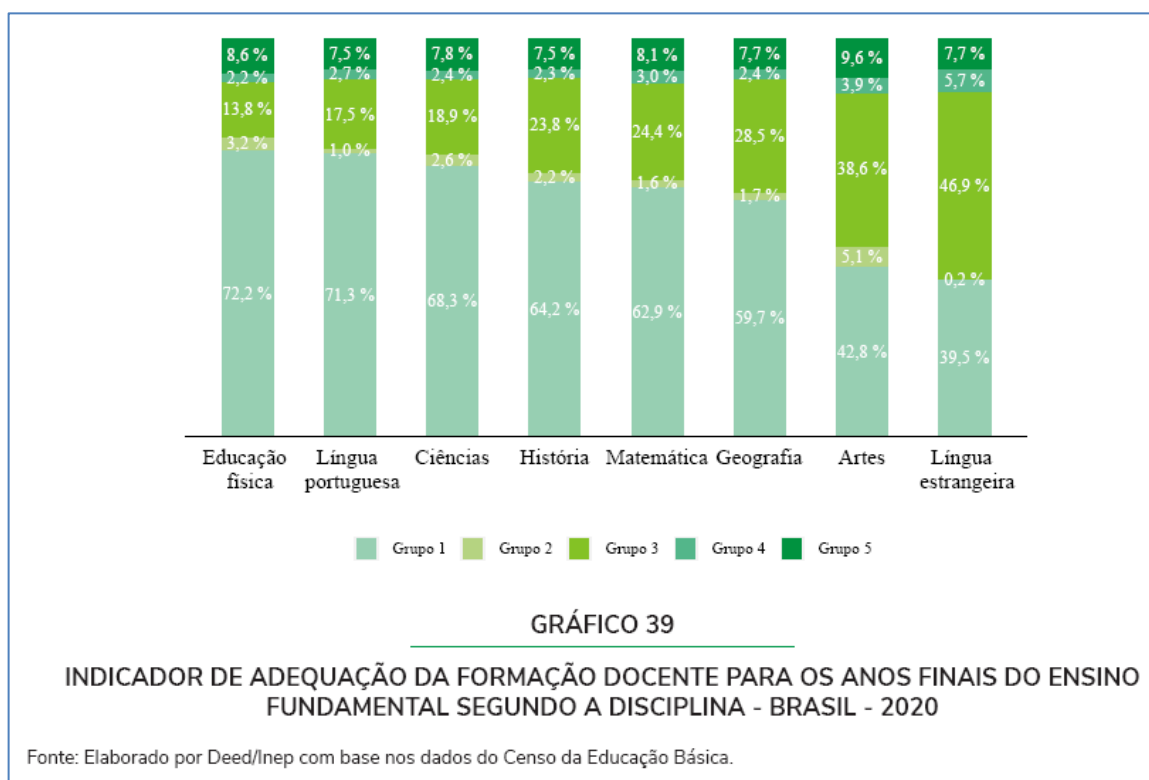
Gráfico 3 - Escolaridades dos professores



Fonte: (BRASIL, 2021, p. 42).

A seguir, no **Gráfico 4**, temos a mesma investigação, porém, detalhando a escolaridade dos professores por disciplina. Através de tais dados percebemos a discrepância entre as disciplinas da área de Linguagens, uma vez que as disciplinas de Educação Física e Língua Portuguesa estão no topo da colocação como as que mais possuem professores com formação adequada e as disciplinas de Artes e Língua Estrangeira estão na base, como as que menos têm professores em tal condição.

Gráfico 4 - Escolaridade adequada à função³

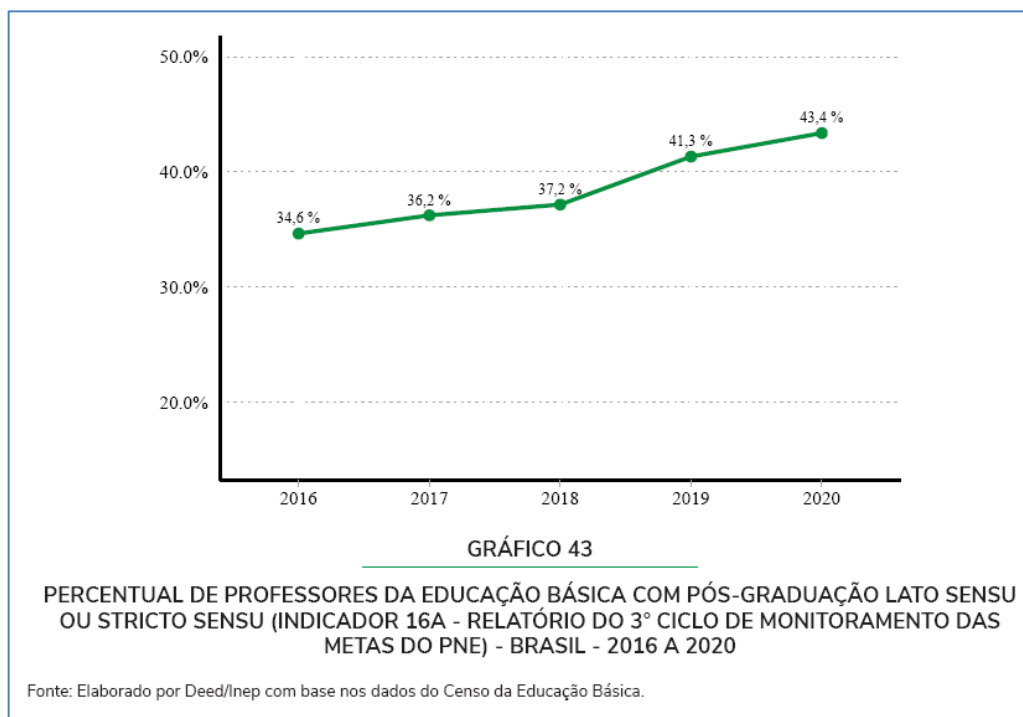


Fonte: (BRASIL, 2021, p. 43).

Em contrapartida, no **Gráfico 5**, identificamos um crescimento no percentual de professores com Pós-Graduação; que é um dado positivo e motivador, cuja premissa é de que, por motivos vários, têm ocorrido um movimento de busca da formação continuada por parte considerável do corpo docente brasileiro, ou seja, eles estão em movimento.

³ Indicador de Adequação da Formação Docente - sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que eles lecionam, considerando o ordenamento legal vigente. A relação dos cursos considerados adequados para cada disciplina encontra-se na nota técnica desse indicador, disponível na página do Inep (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>). Grupo 1 - percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 2 - percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 3 - percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; Grupo 4 - percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias. (BRASIL, 2021, p. 68)

Gráfico 5 - Percentual de docentes com Pós-Graduação



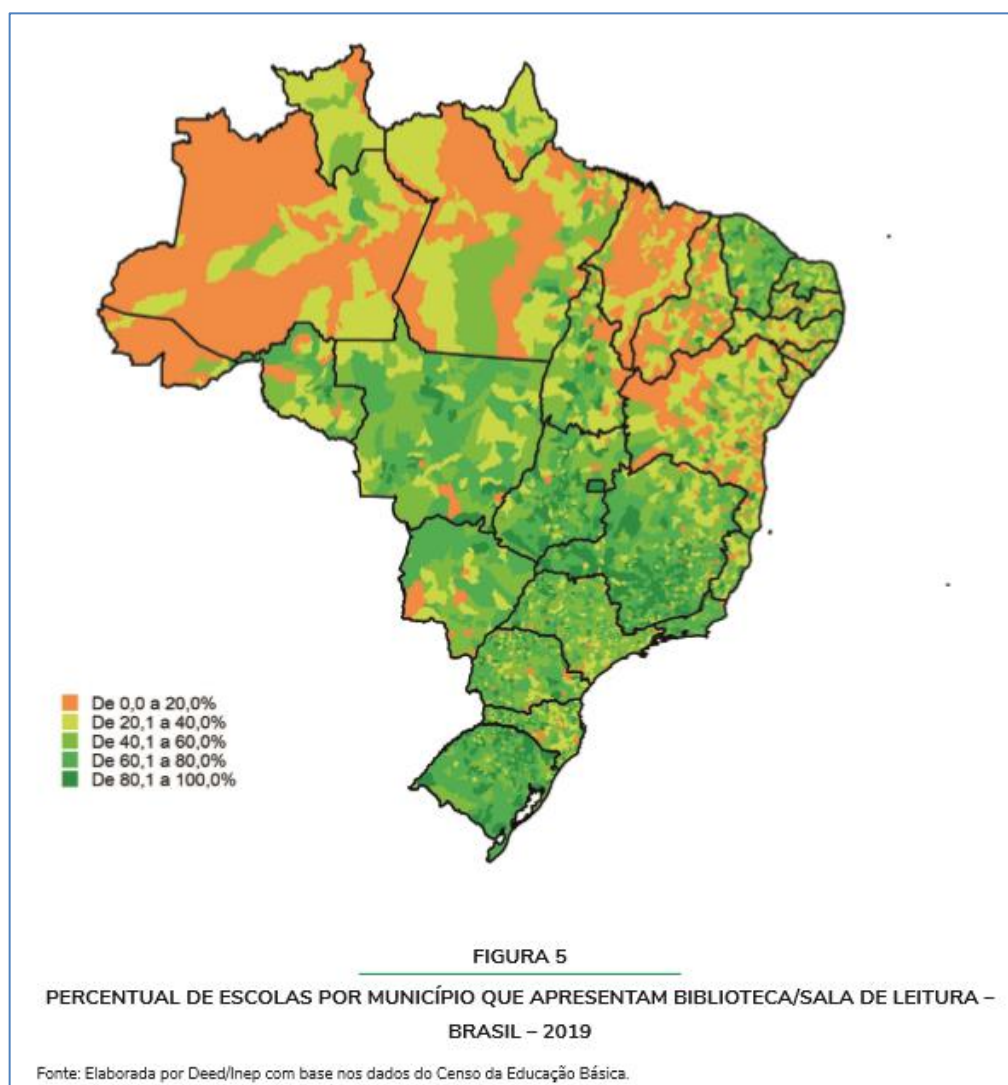
Fonte: (BRASIL, 2021, p. 48).

Com relação à infraestrutura, o documento de 2019 traz um fato que interessa ao nosso trabalho:

Ao avaliar a disponibilidade de biblioteca ou sala de leitura nas escolas, um recurso pedagógico essencial para o aprendizado dos alunos, percebe-se que esse recurso é menos encontrado nas Regiões Norte e Nordeste do País [...]. Os estados que apresentam a menor proporção de escolas com esse recurso são Acre, Maranhão e Amazonas. Outrossim, mais de 70% das escolas do Distrito federal, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul dispõem de biblioteca ou sala de leitura. (BRASIL, 2020a, p. 63).

O mapa a seguir (**Figura 1**) ilustra tal colocação, revelando que o espaço de leitura, extremamente simbólico para a questão central de nossa dissertação, não é uma realidade para parte considerável das escolas brasileiras e que parte disto tem relação direta com a localização regional das escolas. As diversidades sociais de que tomamos contato diariamente acometem nossos alunos de diferentes modos. E não há como negar que a região em que vamos realizar nossa pesquisa tem um enquadramento mais positivo quanto a este recurso, o que, de certo modo, poderia ser um fator influenciador dos resultados que por ela serão apresentados. Mas, deixemos registrado: ter um enquadramento positivo não significa que não haja “problemas” a serem investigados e formas de fomento, já que ter uma biblioteca não garante o seu uso, tampouco seu aproveitamento.

Figura 2 - Escolas com biblioteca/sala de leitura em 2019⁴



Fonte: (BRASIL, 2020a, p. 64).

Concluimos a seção com este mapa do Brasil, um mapa colorido não pela riqueza cultural ou pela fauna e flora únicas, mas pela diversidade, que, infelizmente, às vezes, está acometida pela desigualdade. Uma realidade? Sim. Imutável? Jamais. E, independentemente, do lugar de onde falamos, é preciso falar sobre e, quiçá, agir.

⁴ Apresentamos o mapa de 2019, pois não localizamos tal construção no resumo do ano de 2020.

2.3.2 Estrutura institucional

Lendo alguns documentos norteadores, compreendemos que seu conteúdo pode ser, ao mesmo tempo, “causa” e consequência dos dados considerados na seção anterior. Sabemos que há uma grande diversidade de materiais institucionais que podem vir a ter efeitos na realidade escolar, estando configurados a partir de instâncias e espacialidades distintas.

Em nível internacional, temos os documentos de acordos selados, que possivelmente tenham relação à mediação da ONU (Organização das Nações Unidas). Destacamos aqui os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, cujo quarto é: “Educação de Qualidade - Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, [s/d], [s/p]). Ou seja, toca-se aqui na universalização da educação e no combate às desigualdades, discursos que encontramos ecoados em diversos documentos brasileiros, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes **desigualdades** entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2018, p. 15, grifos nossos).

Promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) acontece a cada 3 anos, sendo realizado com alunos que tinham, no momento da sua aplicação, entre 15 anos e 2 meses e 16 anos e 3 meses, assim como estavam inscritos em uma instituição de ensino e cursavam a partir do 8º ano do Ensino Fundamental. Esta avaliação (BRASIL, 2020) tem revelado dados preocupantes quanto ao letramento (designação por ela escolhida) dos alunos brasileiros, demonstrando que há grande disparidade quando comparado ao âmbito internacional, dado que ela (a avaliação) é realizada nos países membros da organização e em países convidados (como o Brasil).

Em território nacional, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE), ele é

uma lei em vigência desde 25 de junho de 2014 e estabelece diretrizes, metas e estratégias para os próximos dez anos da Educação brasileira. Desde a Constituição Federal de 1988, o País tem a obrigação de planejar o futuro de

seu ensino, com o objetivo de oferecer uma Educação com mais qualidade para toda população brasileira. Os municípios, estados e o Distrito Federal devem aprovar planos que compreendam as suas realidades, mas que sejam orientados ao PNE. (BRASIL, 2013, [s/p]).

A meta 7 do PNE é : “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2019a, [s/p]), fazendo parte das suas estratégias e submetas:

7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem. (BRASIL, 2019a, [s/p]).

Ou seja, o trabalho com leitura é tido como elemento essencial para a existência de uma formação de qualidade e envolve diferentes atores sociais.

Outros documentos brasileiros importantes são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 - LEI Nº 9.394; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998; e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Na seção seguinte olharemos com mais atenção os PCNs e a BNCC. No entanto, para finalizar, gostaríamos ainda de fazer menção às avaliações e pesquisas nacionais: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que ocorre de 2 em 2 anos com alunos do 5º e do 9º ano, o qual, assim como o PISA, tem demonstrado grande dificuldade e disparidade na Proficiência em Leitura em solo brasileiro, apresentando os resultados de estados e regiões (BRASIL, 2019). E, promovida por uma entidade não governamental, a pesquisa *Retratos da Leitura*, cujos apontamentos têm indicado que parte considerável dos alunos da faixa etária aqui estudada são leitores.⁵

Vale ressaltar que cada um dos sistemas de avaliação citados se dá por um conjunto de recursos e perspectivas teóricas e metodológicas próprias e o entendimento de seus resultados está sujeito a uma compreensão profunda da sua estrutura e expectativas. Não nos cabe aqui dissertar sobre tais fatores, o que gostaríamos é de indicar que, grosso modo, tais discursos podem estar chegando à escola.

⁵ Não inserimos aqui dados específicos do Ensino Médio, dado que há um recorte necessário já feito por este trabalho, visando o aprofundamento nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2.4 Dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Há grande interação entre as seções ligadas aos professores e ao período escolar ao qual nos dedicamos, uma vez que se configuram mutuamente. Dado que já explanamos sobre questões gestoras do ambiente escolar, passamos agora a olhar a gestão da sala de aula e a “ideia” de currículo que se tem.

A rede de ensino em questão estava passando, no início de 2020, por um momento de reelaboração de seus currículos, com vistas a parear seus discursos com a BNCC, o mais novo documento norteador brasileiro. Os professores foram convocados a contribuir de modo *online* com a sua estruturação. Na segunda parte do ano, a mantenedora disponibilizou a eles matrizes curriculares que listavam habilidades e objetos de conhecimento que deviam/deveriam ter sido desenvolvidos no referido ano, o que ocorreu novamente no início do ano de 2021. Para a preparação de ambos os materiais se considerou a BNCC, documento que, sob nossa perspectiva, apresenta-se como instigador de grandes quebras de paradigmas; porque, dentre outros fatores, prima por um estudo contextualizado, que transfere para outro patamar (e, talvez supere) a visão conteudista e padronizada de ensino. Tal configuração nos deixa ao mesmo tempo em que otimistas quanto a novas construções sociais a partir da escola, preocupadas com a “real” viabilidade de aplicação de tais preceitos, mediante a um quadro que, anteriormente à pandemia, já era delicado e que, com ela, agravou-se mais ainda.

Quem somos nós para questionar tais escolhas e/ou para dizer o momento certo para isto acontecer. O fato é que todos os professores foram convidados a contribuir e, certamente, têm sido atores de uma atividade hercúlea, porém, necessária. Dito isto, nos aprofundaremos em um aspecto específico da BNCC, a sua abordagem de leitura ou ação de ler, de modo a entender que papel ou que lugar a ela está reservado nesta base.

Antes de chegar à base, no entanto, façamos uma parada em um “antepassado” dela, os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos de 1998, ricos em apontamentos. Nele vemos já uma grande preocupação em entender o “texto” como um ponto de partida, uma chave para o ensino em linguagem. O documento de Língua Portuguesa dedicado ao 3º e 4º ciclos traz uma seção nomeada: “Língua Portuguesa e as diversas áreas”. Tal seção indica uma relação entre as disciplinas da grade escolar:

A língua, sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento. **A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina.** A ideia de que se expressar com propriedade oralmente ou por escrito é “coisa para a aula de Língua Portuguesa”, enquanto as demais disciplinas se preocupam com o “conteúdo”, não encontra ressonância nas práticas sociais das

diversas ciências. Um texto acadêmico, ou mesmo de divulgação científica, é produzido com rigor e cuidado, para que o enunciador possa orientar o mais possível os processos de leitura do receptor. **Não é possível esperar que os textos que subsidiam o trabalho das diversas disciplinas sejam autoexplicativos.** Sua compreensão depende necessariamente do conhecimento prévio que o leitor tiver sobre o tema e da familiaridade que tiver construído com a leitura de textos do gênero. É tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. Produzir esquemas, resumos que orientem o processo de compreensão dos textos, bem como apresentar roteiros que indiquem os objetivos e expectativas que cercam o texto que se espera ver analisado ou produzido não pode ser tarefa delegada a outro professor que não o da própria área. (BRASIL, 1998, p. 32, grifos nossos).

Chamamos atenção para os enunciados destacados na citação a cima. O primeiro admite que há uma narrativa de que somente a disciplina de Língua Portuguesa seja responsável pelo trabalho com a ação de ler, e a desmente, afirmando que todas as disciplinas se constroem em linguagem e, portanto, necessitam abordá-la. O segundo fala sobre a inexistência de um texto autoexplicativo, dado que existe um leitor que lê a partir dos recursos a ele pertinentes e atinentes e, uma vez que cada disciplina trabalha com um tipo de texto que dialoga com a perspectiva dela mesma, esta deve desenvolver um trabalho que vise a sua leitura proficiente.

Feita tal alusão a um percurso pedagógico, observemos uma das orientações aos professores quanto à transposição ao currículo das capacidades, objetos e habilidades elencados na BNCC: “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 16). Esta orientação deixa evidente o diálogo que deve existir (ou que já existe independentemente) entre as disciplinas escolares (Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Inglesa, Artes, Geografia, História, Ciências e Ensino Religioso – para a BNCC⁶) ou as áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Naturais e Ensino Religioso - para a BNCC).

Na parte do referido documento que é dedicada à introdução ao Ensino Fundamental, e mais especialmente a Área de Linguagens, porventura da alfabetização, lê-se a seguinte afirmação:

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p. 63).

⁶ Para além destas, temos nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, a partir de 2020, as disciplinas: Língua Espanhola e Projeto de Vida.

Tais palavras nos remontam à ideia de transformação ou revolução da qual tratamos na seção “Como a primeira vez”, reafirmando a importância da ação de ler. Ressaltamos que tal posicionamento deveria não só estar alocado nos Anos Iniciais, como também em toda a Educação e para além dela, garantindo a continuidade do crescimento linguístico e de mundo do aluno:

Em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Vale ainda destacar que tais competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania. (BRASIL, 2018, p. 86).

Já que tocamos na individualidade das disciplinas, vejamos o que as demais têm a dizer. Começando pela considerada por alguns como a “exata” “arqui-inimiga” da humana Língua Portuguesa, a Matemática:

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do **letramento matemático**, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição). (BRASIL, 2018, p. 266, grifos do documento).

Portanto, em Matemática, se pressupõe um letramento que passa pelos recursos linguísticos atinentes ao pensamento matemático. Rumemos às Ciências da Natureza:

Ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do **letramento científico**, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. (BRASIL, 2018, p. 321, grifos do documento).

Novamente temos a ideia de letramento, agora relacionada à cientificidade:

Na análise geográfica, os espaços percebidos, concebidos e vividos não são lineares. Portanto, é necessário romper com essa concepção para possibilitar uma **leitura geohistória** dos fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas. Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais. (BRASIL, 2018, p. 353, grifos dos documentos).

Temos aqui a alusão a um tipo de leitura específico da Geografia, que, imaginamos, trabalhe com gêneros textuais atinentes à área e com o estudo analítico que ela pressupõe:

A busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula. (BRASIL, 2018, p. 400-401).

Ou seja, estudar História é, também, empreender um estudo profundo das condições de registro desta e, assim, um grande exercício da ação de ler:

Por todas as razões apresentadas, espera-se que o **conhecimento histórico** seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive. (BRASIL, 2018, p. 401, grifos do documento).

Fica evidente também a presença de tais elementos nas companheiras de área da Língua Portuguesa: Artes, Educação Física e Língua Estrangeira, dado que são linguagens e, portanto, pressupõem a ação de ler. O primeiro parágrafo da seção dedicada à área de Linguagens no Ensino Fundamental, traz a seguinte colocação:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas **por diferentes linguagens**: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas **interagem** consigo mesmas e com os outros, **constituindo-se como sujeitos sociais**. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018, p. 63, grifos nossos).

No tocante aos Anos Finais do Ensino Fundamental, diz:

No Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, **ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental** – Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social. (BRASIL, 2018, p. 63-64, grifos nossos).

Então, como abordaremos na sequência do estudo, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, deve haver a ampliação das habilidades em leitura e a manutenção do hábito de ler.

Sobre a disciplina de Língua Portuguesa, ainda lemos:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a **ampliação dos letramentos**, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68, grifos nossos).

No tocante ao termo “leitura”, e ao que ele se refere, o documento faz uma importante colocação que ruma para o multissemiótico:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 72).

Aspecto que ecoa também na disciplina de Arte e suas múltiplas linguagens:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL, 2018, p. 193).

Observamos a presença do termo “ler” como uma ação relativa à disciplina e, em específico sobre seu papel nos Anos Finais, à menção ao diálogo entre as várias disciplinas da grade:

Desse modo, espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2018, p. 205).

A respeito da disciplina de Educação Física, o documento reafirma as possibilidades múltiplas de leitura em suas aulas:

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. **Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção.** Esse modo de entender a Educação Física permite articulá-la à área de Linguagens, resguardadas as singularidades de cada um dos seus componentes, conforme reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)³⁷. (BRASIL, 2018, p. 214, grifos nossos).

Ao discorrer sobre o ensino de Inglês, que é a língua estrangeira contemplada pela BNCC, são referidas três implicações importantes, sobre a segunda implicação lemos:

A segunda implicação diz respeito à **ampliação da visão de letramento**, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BRASIL, 2018, p. 242, grifos nossos).

Novamente, o documento enfatiza que a

vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua. (BRASIL, 2018, p. 244).

Concluimos, então, o que existe não é um exercício no qual o professor de Matemática, Geografia, História etc. busca elementos de conexão com a ação de ler, visto que tal relação já existe, está lá, compõe a natureza da própria disciplina que ministra. Cada disciplina ou área, dentro de suas especificidades, requer um letramento, requer a ação de ler como elemento essencial do seu fazer. A ação de ler não seria para elas um instrumento (proporcionado pela amiga Língua Portuguesa), mas uma habilidade que lhes compete. Obviamente que não lhes compete na mesma grandeza, dado o maior caráter metalinguístico de algumas. Então não se trata da abrangência da ação de ler nas áreas de conhecimento, mas da sua presença mútua.

Cabe-nos agora a ressalva de que o encaminhamento de leitura que fizemos nesta seção demonstra o apreço que temos por ideias provenientes da BNCC, o que, evidentemente, revela um sentido para a ação de ler. Não temos o objetivo de fazer com que os professores participantes da pesquisa queiram comungar com essa ideia, mas, uma vez que é uma base que teoricamente lhes atinge, queremos, com certeza, saber se pensam ou o que pensam sobre ela. Ressaltamos, também, que simpatizar com tal concepção não significa concordar com a macroestrutura do documento ou com o projeto de governo em que ele se insere e, tampouco, com as formas de divulgação e adaptação com que vem sendo desenvolvido.

Compreendemos a busca na BNCC que realizamos, principalmente, como uma espécie de autorização à perspectiva adotada no trabalho, de pensar a ação de ler em todas as disciplinas e não somente na disciplina de Língua Portuguesa, considerando que temos respaldo dentro da literatura curricular para isto, uma vez que não é o mais usual.

3 PARA FAZER O CAMINHO

Este projeto se enquadra na linha de pesquisa Mediação em leitura, estando vinculado aos projetos de pesquisa *Poéticas do corpo-voz: vocalidade e performance na constituição da experiência leitora* (protocolo 300397), coordenado pela prof.^a Dr.^a Ângela Cogo Fronckowiak – PPGL, e *Experiência poética e docência na Educação Básica: linguagem, intercorporeidade e mundo* (protocolo 346128), coordenado pela prof.^a Dr.^a Sandra Regina Simonis Richter – PPGEduc, com participação da prof.^a Dr.^a Ângela Cogo Fronckowiak – PPGL. Nosso problema de pesquisa é: “Que sentidos da ação de ler estão presentes nos discursos de professores de Linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental?”. E, em desdobramento:

Quadro 1 - Perguntas

PERGUNTAS NORTEADORAS
1. Que sentidos da ação de ler estão presentes nos discursos sobre o que é ler e nos discursos sobre como esta habilidade é abordada em sala de aula pelos professores de Linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada em um município do Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul? Existe uma correlação entre os discursos?
2. Há diferenças entre os discursos, a respeito da ação de ler, de professores de Língua Portuguesa e de professores das demais disciplinas presentes na Área de Linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada em um município do Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul?
3. Os professores participantes, quando abordam os sentidos por eles atribuídos à ação de ler, fazem relação com o(s) fazer(es) das suas disciplinas?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com base nas referidas perguntas, postulamos como objetivo principal investigar os sentidos da ação de ler presentes nos discursos conceituais e nos relatos de práticas de professores de Linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada em um município do Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul. E como objetivos específicos:

Quadro 2 - Objetivos específicos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>1. Observar os sentidos da ação de ler presentes nos discursos sobre o que é ler e nos discursos sobre como esta habilidade é abordada em sala de aula pelos professores de Linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada em um município do Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul, observando se há relação entre os discursos.</p>
<p>2. Investigar se há diferenças entre os discursos, a respeito da ação de ler, de professores de Língua Portuguesa e de professores das demais disciplinas presentes na Área de Linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada em um município do Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul.</p>
<p>3. Promover momentos de diálogo com (e entre) professores, de modo a refletir a respeito do papel da ação de ler nos seus fazeres pedagógicos.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O cerne do caminho metodológico dessa pesquisa é o convite ao estudo cooperativo e o trabalho a ser realizado com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ou seja, é um caminho que se fará durante a caminhada. No entanto, as etapas que antecedem e sucedem o momento de interação com os professores são igualmente essenciais, porque correspondem à intenção de uma preparação para uma provável apreciação de tal feito. Assim, dentro dos resultados da interação com estes profissionais, pretendemos utilizar, quando for significativo, dados quantitativos, ressaltando que sua interpretação não prescindirá de apontamentos qualitativos, baseados na descrição densa, como a desenhada nas abordagens fenomenológicas.

Como o trabalho de pesquisa começou a ser organizado em um momento anterior à pandemia do COVID-19 e todas as suas consequências em nossa sociedade, era nosso objetivo dialogar com os professores. Então um de nossos pontos de partida era, é e foi “ir a campo”, ir à escola para falar da escola, ir aos professores para falar **com** os professores (e não necessariamente deles). Pretendíamos, então, investigar os sentidos da ação de ler presentes nos discursos conceituais e nos relatos de práticas de professores de Linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada em um município do

Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul. Portanto, a seleção da escola também precede o isolamento social.

Com o contexto pandêmico e a fragilização humana de modo geral, uma vez que não foram somente impedimentos físicos que surgiram, mas, também, emocionais, colocamos em questão a viabilidade da pesquisa de campo. Depois de esperar e esperar, entendemos (dentro do possível) a dinâmica do momento (sabendo que ela poderia mudar) e voltamos nossos olhos para a nossa proposta, na intenção de nos assegurarmos de que nada do proposto prejudicaria ou afligiria mais nossos participantes. Por fim, entendemos que respeitando o isolamento social e, portanto, transformando os encontros propostos em virtuais e seguindo a intenção de zelar por uma conversa atenciosa e agradável, e mais, considerando o tempo de nossos voluntários, poderíamos seguir. Sendo assim, as interações aqui relatadas foram virtuais e ocorreram em um momento de trabalho remoto dos professores participantes, no segundo semestre de 2020. Os encontros, em especial, ocorreram em dezembro daquele ano. De modo sintético, as etapas da pesquisa que envolviam diretamente os sujeitos voluntários foram:

Quadro 3- Etapas da pesquisa de campo

ETAPAS DA PESQUISA DE CAMPO
1. Submissão e apreciação do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa. Conversa com a direção da escola.
2. Seleção e convite aos professores.
3. Aplicação de questionários via <i>e-mail</i> .
4. Realização de oficina em grupo pelo <i>Google Meet</i> .
5. Realização de entrevistas individuais pelo <i>Google Meet</i> .

Fonte: Elaborado pelas autoras.

3.1 Caminhos da pesquisa

O primeiro passo foi submeter o projeto ao Comitê de Ética, junto ao qual obtivemos aprovação. Também fazia parte deste momento fazer contato com a escola que gostaríamos que fosse nossa parceira, apresentando a proposta. Felizmente a resposta foi positiva. A respeito da escola, cabe informar que ela está localizada na periferia de um município que possui pouco menos de 27.000 habitantes, estando cerca de 100 km da capital do estado, Porto Alegre. Ela tem aproximadamente 200 alunos, distribuídos entre o 1º ano e o 9º ano do Ensino Fundamental, e as totalidades 4, 5 e 6 da Educação de Jovens e Adultos (no ano de 2020). O quadro conta com aproximadamente 26 profissionais, dentre eles professores dos Anos Iniciais e dos Anos Finais, equipe de gestão e funcionários. É uma instituição com fortes laços com a comunidade, uma vez que já se passaram 68 anos desde sua fundação. No tocante à pandemia, a escola acompanhou as orientações governamentais e de sua mantenedora, permanecendo em ensino remoto durante quase todo o ano de 2020. Em meados de maio de 2021, deu-se início à modalidade de ensino híbrido.

Tendo o aceite e a permissão da instituição para conversar com os professores, analisamos o quadro de horário da escola e buscamos os docentes que atendiam ao critério de seleção por nós elencado: atuar, no momento da pesquisa, como professor(a) da área de Linguagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental regular e estar vinculado à escola participante.

Almejavamos ter uma representação de cada disciplina que compõe a Área de Linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que, geralmente, corresponde a: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Analisando a grade de professores da escola, chegamos a cinco professores, para fins de identificação geral: um de Língua Portuguesa, um de Educação Física, um de Língua Estrangeira (Língua Espanhola) e dois de Arte. Selecionamos um professor de cada disciplina da área de Linguagens; contudo, alguns deles atuam também em outras disciplinas da área. Julgamos que esse fato não prejudicaria a pesquisa, mas a complexificaria, por levarmos em conta, justamente, nossa intenção de vislumbrar as concepções de leitura do conjunto de docentes.

Os critérios de inclusão dos professores precisaram ser cuidadosamente pensados, de modo que não nos tornássemos nossas próprias traidoras. À medida que declaramos compreender a individualidade dos sujeitos voluntários, precisamos não os limitar à categoria de uma disciplina. O voluntário que se sentaria frente à tela e conversaria conosco seria um professor e, antes disto, um ser; seria um professor que possui determinada formação

acadêmica e determinados interesses ou modos de olhar o mundo. No entanto, estaríamos falando, por exemplo, com um professor de Língua Portuguesa, em determinado dia da semana, com determinada formatação de trabalho, em determinado período histórico, com determinado tempo de serviço e assim por diante. E aqui não estamos tratando necessariamente de questões pessoais da vida destes sujeitos, mas do simples fato de que somos unos e diferentes.

Quando optamos pela área de Linguagens, fizemos um recorte necessário à extensão da investigação. E quando selecionamos os professores com relação às disciplinas (cada uma das que compõem a referida área), intentávamos, a partir dos recursos que nos eram possíveis “prever”, assegurar a diversidade.

Após identificarmos os possíveis voluntários, passamos ao primeiro contato com eles, que se deu via *WhatsApp* de modo individual e consistia na seguinte mensagem (para além dos cumprimentos):

[14:40] Letícia: Tenho uma proposta pra ti...
Estou no segundo ano do Mestrado e desenvolvendo meu trabalho final.... e, por vários motivos que deves imaginar, gostaria muito de ter a parceria da escola [nome da escola].
Conversei com a [diretora] e ela permitiu que eu entrasse em contato com algumas profs, da área de Linguagens no caso, porque é o objeto de meu trabalho.
Quero te convidar para ser voluntária da pesquisa, mas acredito que queiras saber certinho no que estarias entrando, por isso, pensei se podemos conversar em algum momento, que fique bom pra ti...
Até pensei em uma chamada de vídeo para conversar com todas as profs...
Enfim, fique a vontade, seria uma conversa descompromissada, para falar sobre e ver se é possível ou do interesse de vocês.
[14:41] Letícia: De antemão, sei de todo o contexto que estamos vivendo e não é da minha intenção fazer algo que sobrecarregue vocês.

Como indicamos anteriormente, não havia como estarmos alheios ao contexto vivido, todas as dificuldades causadas pela pandemia do COVID-19 e a quarentena, assim como as mudanças em âmbito profissional, que eram intensas e recorrentes na rotina dos professores neste momento; por isso a colocação final. Já a indicação de que as professoras sabiam os motivos pelos quais gostaríamos de realizar a pesquisa naquela escola em específico se deve ao fato de a mestranda que a propõe não só trabalhar nessa escola atualmente (com a Educação de Jovens e Adultos) como também ter sido aluna da instituição e, por isso, em diversos momentos, ter retornado a ela, como (talvez e em parte) forma de retribuição, somam-se à lista estágios do Curso Normal, estágios da Licenciatura e pesquisas de Iniciação Científica.

Tivemos, após o contato, a aceitação de todas as convidadas e agendamos, assim, um encontro pelo *Google Meet*, que não foi gravado por ser um encontro de apresentação. Foi necessário refletir sobre o contrato estabelecido com os professores, uma vez que, no exato momento em que o convite ocorreu, neles também começaram a construção de sentidos para nossa aproximação (ou “o nosso encontro”, como momento que se estende no tempo). Ou seja, iniciou, especialmente no momento em que os convidamos “a vir nos encontrar”, uma tomada de consciência dos educadores acerca de nossa existência enquanto agentes de uma pesquisa que supunha uma intencionalidade. Em virtude dessa consciência, refletimos longamente sobre as intenções que deveríamos anunciar. Com isso, não buscamos lhes faltar com a verdade, ou omitir-lhes informações, mas já reconhecíamos que aquilo que disséssemos sobre um processo que estava somente iniciando, poderia comprometer sua consecução.

Fez parte do roteiro de apresentação a explanação sobre as origens e motivações da pesquisa, a descrição dos procedimentos relativos ao comitê de ética e pesquisa e a descrição das atividades das quais os professores aceitariam tomar parte e do modo como o material seria analisado. Ao final do encontro virtual, os professores tiveram a possibilidade de refletir sobre o projeto de pesquisa e tornarem-se ou não voluntários. Após a aceitação - que foi absoluta - , eles receberam, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando com uma cópia para si. Depois, a conversa se estendeu por mais algum tempo, quando, porventura do encontro, os professores se sentiram à vontade ou, talvez, a necessidade de conversar sobre o que estavam vivenciando.

Concluídos os procedimentos formais de inclusão dos participantes na pesquisa, iniciamos o trabalho com o envio por *e-mail* de um questionário individual abordando a formação deles, o qual também foi devolvido via correio eletrônico. É relevante destacar que o *WhatsApp* foi um meio de comunicação muito útil no processo, uma vez que era o recurso mais viável de agendamento dos encontros, combinações gerais e solução de dúvidas. O envio do questionário por *e-mail* foi acordado através dessa ferramenta e os professores buscaram confirmação do recebimento da resposta também por meio dela.

A etapa seguinte foi a realização de uma oficina via *Google Meet* mobilizadora das concepções de leitura dos professores. Imaginamos que uma oficina em que lêssemos juntos (a pesquisadora e os professores voluntários), seria um bom momento para que tais formas de olhar fossem mobilizadas, assim como seria uma forma de iniciar o contato e levá-los a pensar sobre quem são ou como são quando leem.

Na sequência, realizamos entrevistas individuais e semiestruturadas via *Google Meet* com cada um dos sujeitos participantes, de modo a mobilizar em suas falas informações sobre

a sua identidade leitora, o seu percurso docente e sua posição acerca da ação de ler para o fazer da sua disciplina e para a formação dos seus alunos. No tocante à investigação de como a ação de ler é abordada em sala de aula, compreendemos que esse momento seria profícuo para pensar sobre os métodos, as teorias e as práticas em sala de aula, de modo individualizado e espreitando o campo de cada professor e disciplina e/ou área.

Tanto a oficina, quanto as entrevistas nos ajudariam a atender o outro objetivo por nós elencado, que era investigar se há diferenças entre os discursos, a respeito da ação de ler, de professores de Língua Portuguesa e de professores das demais disciplinas presentes na Área de Linguagens, que parte não de uma diferenciação nossa, mas de uma forma de organização quase tão antiga quanto a escola. Um objetivo que nos parece contemplar e viabilizar todos os anteriores é/foi promover momentos de diálogo com (e entre) professores. Não desmerecendo nosso interesse com a leitura ou nossas perguntas de pesquisa, mas, em um contexto de desvalorização e de fragilização do ensino, lograr constituir uma oportunidade de diálogo com professores em que eles se sentissem potentes para expressar suas ideias e convicções, já seria, enquanto apaixonados pela educação, um grande feito. Não obstante, conversar com o professor e não mudar um milímetro do que pensamos acerca da leitura, tampouco seria factível.

Durante as etapas listadas e após a sua conclusão, fizemos a sistematização dos registros escritos e a compilação dos vídeos de modo a formatar nosso *corpus*, composto pelas respostas ao questionário e pelas gravações dos encontros através do *Google Meet*. Desse modo, constarão no trabalho as respostas ao questionário, que serão apresentadas na íntegra, transcrições da oficina e anotações das entrevistas, cujas sistemáticas apresentaremos de modo mais detalhado no momento de análise. Para todas as referências aos voluntários de pesquisa, precisamos decidir como chamá-los: usar o nome das disciplinas que eles ministravam, levando em conta que poderiam ser professores de mais de uma, não seria viável; numerá-los; nomeá-los por pseudônimo? Optamos por deixar que os professores decidissem. Assim, alguns autorizaram o uso de seus nomes próprios e outros preferiram ser nomeados através de pseudônimos que eles mesmo escolheram.

Levando em consideração uma situação ideal, imaginávamos que poderíamos - ainda dentro do período de escrita deste texto - vir a realizar um encontro com os professores, falando sobre os principais apontamentos deste trabalho e repercutindo a escrita e possíveis reflexões que eles possam ter feito após nossas interações. No entanto, em virtude do período pandêmico, do excesso de trabalho que os professores e nós pesquisadoras estamos vivendo, não tivemos condições de fazer isto. A devolutiva da pesquisa ocorrerá depois do texto ser

defendido na banca, convidaremos os participantes para conversar e disponibilizaremos o texto para que possam ler e se inteirar do que concluímos a partir do encontro com eles. E seguiremos à disposição da escola e do grupo para possíveis colaborações.

3.2 O ano de 2020

Mais do que nunca precisamos falar do nosso tempo. Já sabíamos que as questões temporais seriam elemento importante e condutor dos diálogos construídos, mas não imaginávamos que seria tanto. Como falamos acima, não nos pareceu viável excluir o diálogo com os professores, por considerá-lo a alma do estudo, mas também não seria o caso de direcionar todo o trabalho à problemática do ensino remoto (como ocorreu em grande parte com o trabalho das escolas no ano de 2020, ou à distância), pois reconhecemos que não temos distanciamento para olhar de fora uma situação que está tão próxima e recente. Concluímos, assim, que devíamos buscar propor um diálogo em tempos de quarentena. Um diálogo altamente afetado pela pandemia e suas consequências, porque, como dissemos, somos seres que experienciam.

Uma das emoções evidenciada, em diferentes âmbitos e intensidades, no ano de 2020 foi a “incerteza”. Na escola ela se fez certeza, pois até o momento, mesmo com alguns retornos, a única situação previsível é a imprevisibilidade. Para muito além do que alguns pensam sobre o fazer do professor e/ou da ilusão que a escola de portas fechadas possa passar, as pesquisadoras e todos os profissionais da educação seguiram trabalhando (e muito), possivelmente mais, porque à distância as formas de “provar” se tornaram mais exaustivas do que já eram. Para além disso, viver no limiar entre acolher e “ensinar” e a necessidade de ser abraçado e direcionado coloca os professores diante de um dilema sem igual.

Nessa escola em especial, as aulas foram suspensas no final de março de 2020, com a ideia de retorno em 15 dias. Em uma quarta-feira, a equipe diretiva e os professores correram para localizar os números de celular dos alunos, criar grupos ou garantir que todas as turmas tivessem grupos de alunos no *WhatsApp*, planejar as atividades que seriam entregues no retorno, com o intuito de garantir que a escola não parasse. Em abril os alunos não voltaram à escola, seguiram no ensino remoto, se passou a não só tirar dúvidas sobre atividades, mas como também receber e enviar trabalhos pelos aplicativos de conversa. Em maio, adiantaram-se as férias de junho. Em junho voltamos com o advento do *Classroom* e os desafios que a nova plataforma (palavra muito usada) apresentava à diversidade de professores (letrados e iletrados digitalmente). Neste meio tempo, como nunca, se assistiu a formações e cursos que

visavam preparar os professores para as novas tecnologias. Com isso, se seguiram diferentes condutas pedagógicas: alunos que visualizam e realizam as tarefas pelo *Classroom*, alunos que retiravam e entregavam as tarefas na escola (a depender da bandeira de classificação da gravidade da pandemia, informada pelos órgãos governamentais), alunos que visualizavam e entregavam seus trabalhos pelo *WhatsApp*.

Quase no final do ano, surgiu a possibilidade de ensino híbrido (que mesclaria idas à escola e trabalho remoto, para aqueles que manifestassem interesse e se comprometessem), o que não ocorreu no município em questão, dado à decisão do órgão municipal. Aos professores e à escola também cabia buscar os alunos que não estavam realizando as tarefas. Então, cunhou-se o termo “busca ativa” e, a depender da escola, uma boa parcela precisou ser buscada, e parte ainda está sendo, infelizmente. Muitos são os desafios para os professores, assim como são para os alunos, os quais precisaram, ainda mais, se organizar e esperar na ação de estudar.

As demandas dos professores participantes dessa pesquisa em suas ações docentes no ano de 2020 eram: planejar as atividades (inicialmente, segundo o plano de ensino da escola, depois segundo às matrizes curriculares disponibilizadas pelo governo); fazer com que as atividades chegassem aos alunos em todos os suportes acordados; responder às mensagens dos alunos em todos esses suportes (com destaque para a importância de estarem ativos nos grupos das turmas (sendo eles quantos fossem)); realizar aulas pelo *Google Meet* (quando viável e para os alunos que tivessem possibilidade de acompanhar); orientar os alunos sobre os recursos tecnológicos disponíveis; integrar com protagonismo os grupos da gestão pedagógica que informavam as novas diretrizes; participar de reuniões pedagógicas; preencher planilhas informando o percentual de devolutiva de atividades mensalmente; acompanhar o desempenho do aluno, realizar avaliações e, posteriormente, ofertar todas as formas elencadas pela mantenedora de recuperação desse desempenho; registrar a chamada; participar de conselho de classe; lançar notas.

É relevante entendermos que o ritmo de tais demandas e os prazos subsequentes de suas realizações eram vários e relativos à incerteza que pairava (e ainda paira no ar). Não estamos fazendo juízo de valor dos procedimentos da rede de ensino, mas tentando ilustrar um pouco da rotina de trabalho desses professores, reconhecendo que as formas de lidar podem ter sido diferentes em outras regiões. O ano letivo de 2020 se encerrou no final de janeiro de 2021 e, em março, iniciamos o ano letivo de 2021.

Encerrando as iniciações à nossa forma de pesquisar, lembramo-nos do interesse em pensar sobre nosso próprio fazer, uma vez que nos entendemos, em certa proporção, como

sujeitos de pesquisa, portanto, tentaremos seguir nessa empreitada em nossas análises também. A intenção de viabilizar uma pesquisa que esclareça a respeito dos procedimentos empreendidos, além dos passos e dos materiais resultantes, visando contribuir para uma possível inspiração ou para a observação de novos fatores nos dados apresentados, nos impõe evidenciar que nos inscrevemos em uma perspectiva que prima pelo rigor:

A fenomenologia [...] é um pensar a realidade de modo rigoroso. O que a caracteriza não é ser ou procurar ser esse pensar, mas um modo pelo qual age para perseguir essa meta. Falar em “modo pelo qual” pode pôr em destaque os procedimentos, os métodos pelos quais faz isso. Os procedimentos, porém, são inseparáveis do fenômeno interrogado, e, portanto, do pesquisador. Neles estão presentes a busca do rigor e algumas concepções que dizem da interpretação do mundo, como: fenômeno, realidade, consciência, essência, verdade, experiência *a priori*, categoria, intersubjetividade. (BICUDO, 1994, p. 17).

Há uma estreita relação, que necessita ser evidenciada, entre o modo de pesquisar, os pesquisadores, o fenômeno investigado e os sujeitos envolvidos. Buscaremos dar relevo a tais relações, mostrando as nuances tanto nos procedimentos quanto nas análises resultantes delas e de suas aplicações:

A essência do fenômeno é mostrada pela realização de uma pesquisa rigorosa que buscas as raízes, os fundamentos primeiros do que é visto (compreendido) e o cuidado com cada passo dado na direção da verdade (“mostração” da essência). O rigor do pesquisador fenomenológico se impõe a cada momento em que interroga o fenômeno e ao seu próprio pensar esclarecedor. (BICUDO, 1994, p. 20).

Portanto, estaremos investigando as raízes do fenômeno da ação de ler e de como elas significam tal processo na contemporaneidade dos Anos Finais do Ensino Fundamental, pensando nos sentidos primeiros deste ler, em um lugar de infância das palavras, ou de desacomodação delas, questionando possivelmente o já posto.

4 LEVE O TEMPO QUE PRECISAR

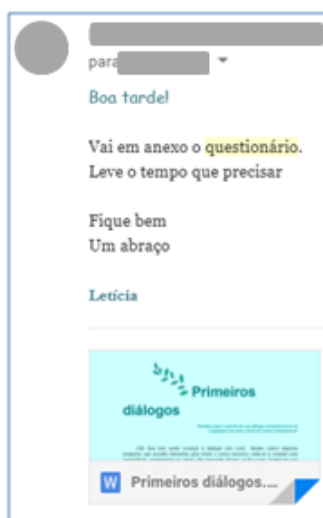
Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” “Entendem? Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

(Felicidade Clandestina, Clarice Lispector)

A primeira etapa da pesquisa de campo contempla a resposta a um questionário dissertativo que aborda questões da vida profissional dos professores voluntários cujas perguntas abordam desde o seu primeiro contato com o ensino até o momento recente e em que têm atuado. Esse, portanto, é o momento em que apresentamos ao nosso leitor quem está lendo conosco: as professoras Aurora, Cleide, Cristina, Gisa e Rosa. Os questionários respondidos na íntegra (Apêndices A, B, C, D e E)⁷ serão pormenorizados nas seções que se seguem.

Este questionário foi enviado por e-mail para as professoras e, embora a tentação, naquele momento de envio, fosse fazer várias considerações, optamos por poucas:

Figura 3 - E-mail



Fonte: *Print* tirado pelas autoras.

⁷ O Apêndice F contém as respostas da mestrandia ao mesmo questionário, pois consideramos que seria válido para ilustrar um pouco mais de nossas motivações e do contexto em que este texto é escrito.

Em meio a um contexto de sobrecarga de tarefas e prazos cada vez mais curtos, nos pareceu muito importante poder dizer isto a cada professora que aceitou participar da pesquisa: “Leve o tempo que precisar”. Momentos assim, de dedicação íntegra a uma ação, parecem ter se tornado raros nos dias atuais. Com isso, mesmo sem planejar, estávamos tentando dar ao ato de responder ao questionário o caráter natural de uma conversação, sustentada na leveza que uma conversa “olho no olho” traz sem nenhum esforço. De certo modo, dissemos a elas que não precisavam se preocupar em escrever com perfeição, que registrassem seu primeiro sentir, utilizando, para isso, o tempo de que precisassem. Depois, refletindo acerca das respostas e do modo como foram dadas, tivemos uma sensação semelhante a da personagem do conto “Felicidade Clandestina” citado na epígrafe desta seção. Aproximamo-nos do texto literário para tentar ilustrar tal experiência, muito singela, mas que nos deslocou para esse lugar de entremeio, de pensar sem limites.

De repente, nos colocamos no lugar da mãe da menina dona do livro, no conto de Clarice, dizendo para a narradora: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser”. E, em seguida, estávamos no lugar da menina ouvindo que, depois de tantas idas sem sucesso para buscar o prometido livro (depois de tantas tarefas solicitadas com urgência), havia um livro (uma tarefa) que não era limitado pelo tempo. Tanto no real da atividade docente pandêmica, quanto no real do literário, somos arrebatados por certa constante aflição, e vislumbrar outro horizonte possível é um alento. Para nós pesquisadoras (que professoras também somos) foi como conceder esse tempo a nós mesmas. As professoras não demoraram para retornar o questionário, no entanto, nada em seus retornos nos faz considerar que a mensagem não tenha sido válida, ao contrário, recebemos textos com fala coloquial, espaçada, como uma conversa, simples, mas com conteúdo.

4.1 Feitos de palavras

A uva e o vinho

Um homem dos vinhedos falou, em agonia, junto ao ouvido de Marcela. Antes de morrer, revelou a ela o segredo:

*– A uva – sussurrou – é feita de vinho.
Marcela Pérez-Silva me contou isso, e eu pensei:
se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as
palavras que contam o que a gente é.*

(Livro dos abraços, Eduardo Galeano)

Partimos agora para a apresentação do questionário e suas motivações. O questionário foi composto por 12 questões, todas dissertativas e algumas mobilizavam o respondente para uma resposta mais longa, que envolvia a narrativa de suas vidas, e outras mais breves, com dados contextuais. O objetivo foi conhecer o professor com quem estávamos falando: como se deu o início da sua carreira no magistério, em que redes educacionais atuou e ainda atua, assim como com quais faixas etárias, em quais disciplinas.... Todas essas são informações que julgávamos pudessem nos ajudar a dimensionar (dentro do que nos era possível) de onde vem esta fala que dialoga conosco e, em parte, quais seriam as motivações dela. E de fato, pudemos saber de seus percursos formativos e da grande abrangência de sua atuação, como veremos no momento da análise. Evidentemente, existe uma imensa diversidade de outros fatores que formaram e formam estes sujeitos, sejam eles pessoais ou profissionais, e que motivam sua fala, sendo assim sabíamos que não estaríamos conversando com meias pessoas; no entanto, uma vez que nos propomos a conversar com professores, aquilo que está intrinsecamente ligado a este fazer consideramos mais significativo e agregador.

Esse questionário se constituiu como o primeiro momento de interação para fins de análise da pesquisa, portanto, foi uma preocupação nossa formatá-lo de modo a ser coerente com o trabalho sincero e acolhedor que nos desafiamos a construir. Não podendo ser diferente, empregamos um tom de diálogo ao longo do questionário, colocando a mestranda como remetente e cada professora como destinatária. Algo muito interessante ocorreu, que é o fato de as professoras terem abraçado o tom dialogal em suas respostas.

Para fins estéticos, mas também para a criação de uma identidade, formatamos o material escolhendo cor para o plano de fundo, tipo de letra e disposição. Intitulamos este material como “Primeiros diálogos”, reforçando a já abordada intenção de dialogar e mostrando que era um primeiro momento, um momento de **conhecer**. Colocamos abaixo um *print* do material, que nos permite ter uma ideia da sua extensão e aparência.

Figura 4 - O questionário

The image shows three panels of a questionnaire form. The first panel is the title page, the second contains a list of questions, and the third is for the respondent's name.

Panel 1: Title Page

Primeiros diálogos

"Sentidos para a ação de ler: um diálogo com professores de Linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental"

Olá! Que bom poder começar a dialogar com você... Abaixo coloco algumas perguntas que acredito relevantes para iniciar o nosso encontro, sinta-se a vontade para respondê-las, questioná-las ou, talvez, não responder alguma, se for o caso. A intenção com estas primeiras perguntas é, enquanto pesquisa, conhecer um pouco da sua trajetória e da professora com quem estou conversando e, também, começar a plantar algumas questões... Não se preocupe em elaborar "grandes" respostas, responda aquilo que lhe vier à mente ou ao coração no momento em que as ler.

Quando você considera que foi o início da sua carreira no magistério?

Como é o seu percurso de formação? (em que curso se formou? fez alguma especialização? Onde estudou)?

Você se lembra da primeira escola em que trabalhou? Se sim, gostaria de saber qual foi e o que se lembra dessa experiência...

Em quais redes de ensino você já atuou? (estadual, municipal, privada...)

Panel 2: Questions

Em quais redes de ensino você atua hoje?

Aproximadamente em quantas escolas você já atuou?

Atualmente você trabalha em quantas escolas?

Com que faixas etárias (turmas) você já trabalhou ao longo de sua trajetória?

Atualmente com quais faixas etárias (turmas) você trabalha?

Com quais disciplinas você já trabalhou ao longo de sua trajetória?

Atualmente com quais disciplinas você trabalha?

Panel 3: Name Field

Você é professora de...?

Grato por sua atenção e colaboração.

Fonte: *Print* tirado pelas autoras.

Abaixo do título, já mencionado, colocamos o nome da pesquisa e, na sequência dele, o parágrafo introdutório:

Figura 5 - Introdução do questionário

The image shows the introduction page of the questionnaire. It features the title 'Primeiros diálogos' and a quote: 'Sentidos para a ação de ler: um diálogo com professores de Linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental'. Below the quote is a paragraph of introductory text.

Primeiros diálogos

"Sentidos para a ação de ler: um diálogo com professores de Linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental"

Olá! Que bom poder começar a dialogar com você... Abaixo coloco algumas perguntas que acredito relevantes para iniciar o nosso encontro, sinta-se a vontade para respondê-las, questioná-las ou, talvez, não responder alguma, se for o caso. A intenção com estas primeiras perguntas é, enquanto pesquisa, conhecer um pouco da sua trajetória e da professora com quem estou conversando e, também, começar a plantar algumas questões... Não se preocupe em elaborar "grandes" respostas, responda aquilo que lhe vier à mente ou ao coração no momento em que as ler.

Fonte: *Print* tirado pelas autoras.

Passamos agora a visitar cada pergunta, nossas motivações e as respostas das professoras:

4.2 Tornar-se professor

“Quando você considera que foi o início da sua carreira no magistério?” Com esta pergunta, estávamos tentando deslocar as professoras para o “início” de sua trajetória, de modo a mostrar que a conversa era de revisão, e que a sua história e a sua experiência tinham espaço em nossos encontros. Foi pergunta aberta, capaz de expandir bem os horizontes de entendimento. Pensávamos que poderia ser entendida como fazendo referência ao momento em que começou a atuar como professora, quanto ao que ingressou em um curso de formação, ou a primeira vez que teve contato com a educação ou com o desejo de ser professora etc., abrindo assim a possibilidade de pensar nas diferentes formas de ler. Parte da dubiedade almejada por nós ao elaborar esta questão foi, talvez, “prejudicada” por uma de nossas escolhas lexicais, uma vez que escolhemos o termo “carreira” e deste estar relacionado mais ao campo semântico do “profissional” do que do “vocacional”.

Tivemos acesso, então, às datas de 1990, 2007 e 2009. Estávamos conversando com professoras que têm entre 30 e 12 anos de carreira. Percebemos que os dados quanto ao lugar e a data quando iniciaram são muito marcantes para elas, algo que nos parece natural. Foram consideradas como formas de início: a nomeação, a experiência de estágio e a participação em projeto pedagógico. A professora Cleide, iniciou a sua carreira, em 1990, e atua até hoje na escola que é lugar de nossa pesquisa. Essa resposta nos possibilitou, depois, ampliar a conversa nos perguntando o que significa ser de uma escola e uma escola ser sua há mais de 30 anos? A professora Rosa usa os termos “conseguir” e “ganhar” para se referir aos primeiros trabalhos, o que nos chama atenção, mas no nosso entendimento, revela um contexto: apesar de haver uma significativa procura por professores, o ato de ingressar e permanecer em uma escola ou rede, aquém da nomeação, transmite certa incerteza ou transitoriedade. Gisa discute o termo “carreira”, colocando que sua “primeira experiência como professora” foi ao participar de um dado projeto e que sua “carreira” começou ao ser contratada. Aurora nos conduziu para a sua infância e falou de seu sonho em ser professora.

“Como é o seu percurso de formação? (Em que curso se formou? Fez alguma especialização? Onde estudou?)” Aqui queríamos saber da formação, talvez perceber nuances, conforme a geração, do tipo de curso que lhes era ofertado, saber se ainda lhes interessa, hoje, e/ou é possível a formação continuada etc. Esta informação se mostrou

significativa, como veremos nas entrevistas, quando abordamos a relação entre a sua formação e os desafios enfrentados na sala de aula.

Duas professoras fizeram o curso Normal/Magistério, que é um curso de nível Médio que proporciona diversas experiências de sala de aula e inicia estes alunos, futuros professores na didática e na legislação. Um curso extremamente importante para a formação dos professores, que para além de ser o pré-requisito ou o básico para trabalhar com algumas faixas etárias é uma preparação para a Licenciatura, o qual parece, atualmente, estar perdendo lugar ou deixando de ser valorizado e fomentado como deveria, pelo menos, no contexto no qual esta mestranda está escrevendo. Dentre os cursos de Licenciatura mencionados estão: Letras Português e Literatura, Letras Português/Espanhol, Licenciatura curta em Ciências, Licenciatura plena em Matemática, Licenciatura plena em Biologia e Licenciatura em Educação Física. Observamos que os termos “curta” e “plena” se referem a um tipo de formação ofertado que habilitava o professor a trabalhar nos Anos Finais do Ensino Fundamental (curta) ou com estes e o Ensino Médio (plena). Podemos observar aqui a falta da Licenciatura em Arte nessa lista, que é justificada pela não obrigatoriedade de formação na área para atuação com a referida disciplina.

Foram mencionadas as pós-graduações em: A moderna Educação: metodologias, tendências e foco no aluno, Psicomotricidade, Psicopedagogia, Educação Inclusiva e Administração/Supervisão/Orientação escolar. Entendemos que todas as professoras participantes realizaram movimento de continuação da formação e que rumaram para temas distintos dentro do campo de possibilidades. Uma das professoras lembrou fazer cursos de formação de curta duração, também, destacamos que a rede de ensino em questão oferta cursos nesta modalidade.

Quanto ao tom dialogal das respostas (anunciado anteriormente) destacamos a fala de Cristina:

Na época que fiz minha graduação, tínhamos a alternativa de fazer a chamada licenciatura "curta" (fiz em ciências) depois escolhíamos uma especialização, era chamada licenciatura "plena" (fiz em biologia). Anos mais tarde fiz uma pós em Educação Inclusiva. A graduação cursei na UNISC e a pós foi da Universidade Castelo Branco/RJ, à distância. (APÊNDICE C).

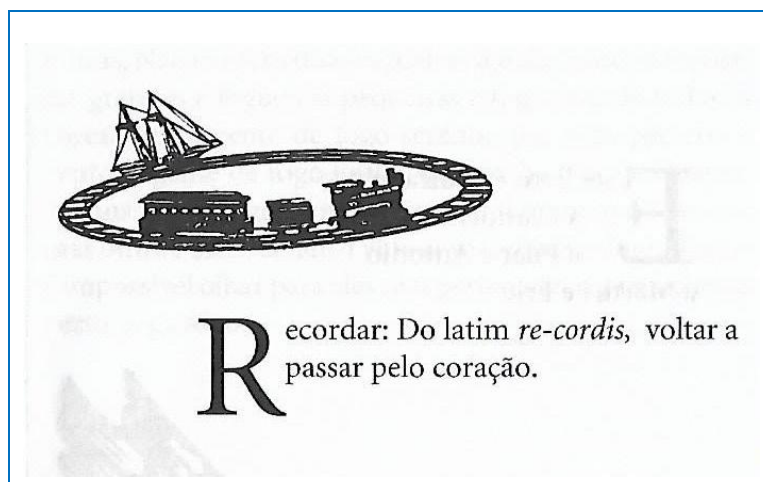
Talvez Cristina estivesse respondendo à linguagem empregada ao perguntar, talvez estivesse simplesmente se enunciando de sua forma corriqueira ou talvez estivesse adotando o seu tom professoral. Barthes (2012, p. 386, grifos do autor) aponta para a “encenação” de parte da enunciação do professor: “Quem quer se disponha a falar (em situação de ensino) deve fazer-se consciente da encenação que lhe impõe o uso da fala, sob simples efeito de uma

determinação *natural* (que faz parte da natureza física: a do fôlego articulatório)”. O autor se refere à fala, mas aqui ousamos associar este traço à escrita, abordando a possibilidade de este encenar ir além, atingindo outros modos de comunicação. A professora em questão marca em sua enunciação, através das aspas, das vírgulas e dos parênteses, este texto dentro do texto, esta ação de explicar, que nos parece tão cara àquele que “ensina”. E ensina com amorosidade.

“Você se lembra da primeira escola em que trabalhou? Se sim, gostaria de saber qual foi e o que se lembra dessa experiência...” Estávamos novamente deslocando as professoras para os seus inícios, levando-as a pensar em suas motivações na educação e, também, na sua caminhada. Assim como argumentamos no primeiro capítulo desta dissertação, ao tratar da leitura e das suas primeiras vezes, consideramos que pode haver uma grande potência e uma aura, talvez, de pureza, provocada por estes momentos, que podem nos levar a reflexões muito significativas. Ao elaborarmos esta questão, percebemos (e foi intencional) que ela poderia se confundir com a primeira pergunta feita, o que interferiria nesse entendimento seria o sentido atribuído às palavras “carreira” e “trabalho”. O estranhamento da possível “semelhança” entre as questões poderia levar o professor a: rever a sua primeira resposta, indicar um equívoco da parte das pesquisadoras, responder tal e qual a primeira, entre outros.

Sobre o que as voluntárias se lembram da experiência, lemos relatos como: “Era muito bom de trabalhar lá”, “Aprendi muito lá”, “Foram muitas as aprendizagens durante este tempo, guardo muitas lembranças”; que nos conduzem a interpretá-las como recordações de muita amorosidade de quem entende que esses momentos foram de aprendizado e formação. Na companhia do trecho que abre a obra *O livro dos abraços* de Eduardo Galeano, entendemos que este momento honra aquilo que a etimologia da palavra “recordar” diz:

Figura 6 - Recordar com Galeano



Fonte: (GALEANO, 2020, p. 11).

Rosa disse que: “Foram só três meses, que pareceram ser mais pois criei um vínculo muito forte com os alunos e acho que mais aprendi do que ensinei. Foi uma experiência ótima” (APÊNDICE E). Ela nos conta o quão significativo foi este curto tempo, e mais, descobri aquele conceito de que o professor **só** ensina e o aluno **só** aprende; o que é reforçado pela fala de Gisa:

E ali fui muito bem recebida tanto pelo grupo de profissionais quanto pelos pais e alunos. É uma escola considerada do campo, por conta da sua localização, mas a maioria de seus alunos moravam em duas vilas da cidade e sua rotina familiar não tinha qualquer semelhança com a vida no campo. Nesta escola aprendi, principalmente, a importância e o **poder da relação professor/aluno**; aquelas crianças não escondiam seus sentimentos, na maioria das vezes isso significava diversas demonstrações de afeto, mas muitas outras refletiam seus medos, tristezas e angústias de forma mais agressiva. Acredito que isso era reflexo de uma realidade com condições tão precárias de sobrevivência, em meio a pobreza e, em muitos casos, a violência. No curso superior, por mais que esses assuntos sejam abordados, **nada se compara a encarar uma realidade** dessas onde **sua preocupação maior não é se o aluno vai aprender os conteúdos, mas sim se ele vai estar realmente bem.** (APÊNDICE A, grifos nossos).

Gisa acabou por questionar os rótulos, uma vez que a realidade da escola em questão não se adequava a um conceito pronto. E trouxe um relato daqueles que nos fazem remexer na cadeira, porque, por mais triste que seja, esta é uma realidade. E realidade para a qual pouco estamos preparados. O que nos faz retomar os comentários das demais professoras de como fora esta primeira lembrança e da potência que isso teve em suas vidas. Estar na ativa, **tornar-se professor** é algo que inicia com uma formação de qualidade, mas que nos impõe uma presença por inteiro. De modo algum estamos fazendo uma crítica à formação, evidentemente

não se pode parar de tentar nutri-la de experiências e reflexões, mas sabemos que existem coisas que só a experiência - aqui adotada no conceito cunhado por Larrosa (2002, p. 21), de ser “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” - é capaz de nos fazer:

O mestre é um **artesão da presença**. Não só porque tem que estar presente mas também porque tem que produzir e responder à presença dos alunos. O mestre tem que saber como estar na sala de aula, no lugar que lhe corresponde na sala de aula, e tem que garantir que os alunos também estejam aí, no lugar que lhes é próprio. O mestre renuncia à sua responsabilidade, diz Zambrano, quando não consegue segurar seu lugar e sua presença, quando sente a vertigem e a dificuldade desse lugar que deve ocupar e em que tem que se apresentar, em que deve fazer-se presente, e abandona seu lugar quer refugiando-se na autoridade estabelecida quer querendo se situar no mesmo plano que os alunos. (LARROSA, 2018, p. 193-194, grifos nossos).

Cleide falou do espanto da sua primeira atuação: “Comecei com a 1ª série, no início fiquei apavorada, pois nunca tinha trabalhado com a alfabetização, depois gostei e fiquei atuando nesta série por 8 anos” (APÊNDICE B). E, neste espanto, vemos a possibilidade de uma experiência:

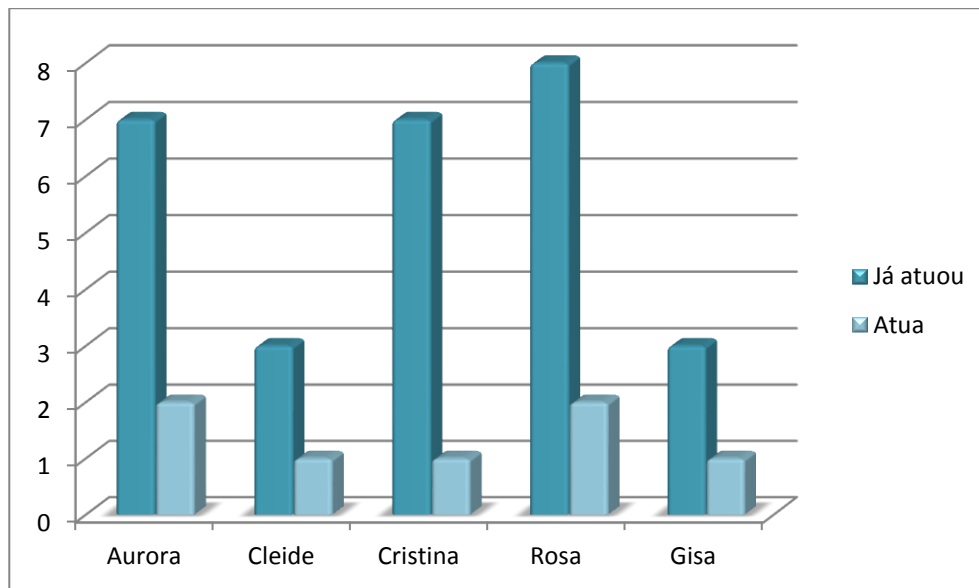
Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (LARROSA, 2002, p. 28).

Há coisas que a nossa formação não consegue prever, mas ela pode nos deixar clara essa possibilidade. Com as perguntas: **“Em quais redes de ensino você já atuou? (estadual, municipal, privada...)”**, **“Em quais redes de ensino você atua hoje?”**, **“Aproximadamente em quantas escolas você já atuou?”**, **“Atualmente você trabalha em quantas escolas?”**, **“Com que faixas etárias (turmas) você já trabalhou ao longo de sua trajetória?”**, **“Atualmente com quais faixas etárias (turmas) você trabalha?”**, quisemos conhecer as vivências destas professoras e, possivelmente, confirmar nossa hipótese de que há uma grande rotatividade e amplitude na atuação dos profissionais da educação. As tabelas abaixo mostram a sistematização desses dados:

Tabela 1- Redes de ensino em que atuou e atua

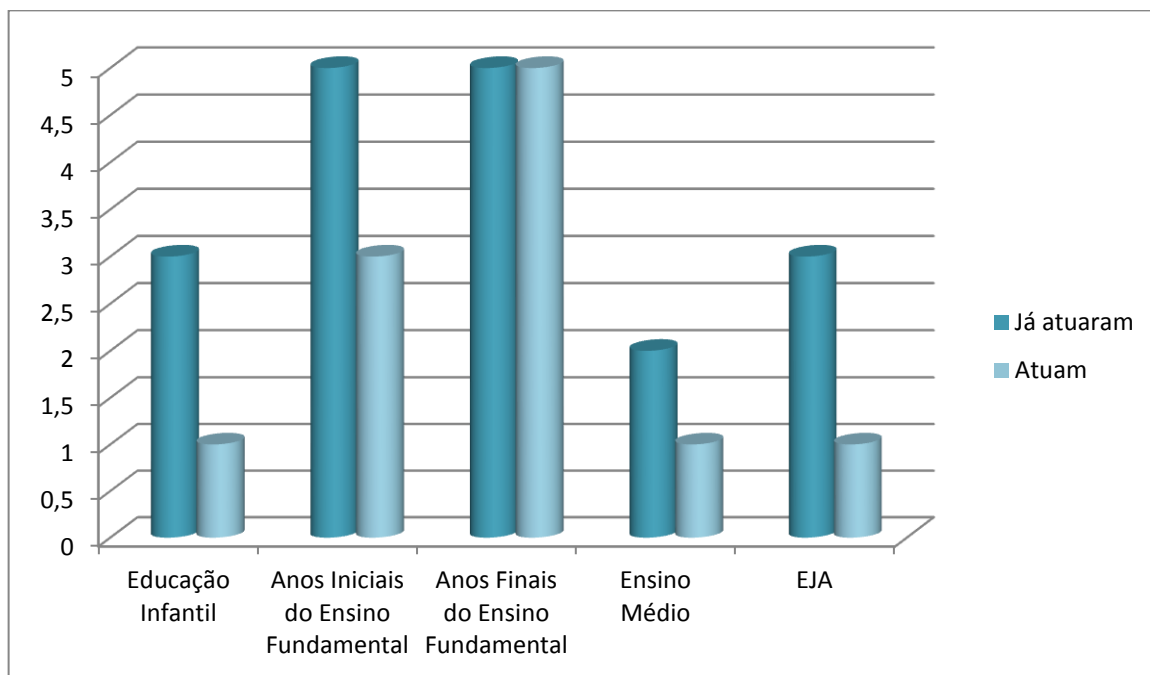
	<i>Já atuou</i>			<i>Atua</i>		
	Estadual	Municipal	Privada	Estadual	Municipal	Privada
<i>Aurora</i>	X	X		X		
<i>Cristina</i>	X	X	X	X		
<i>Cleide</i>	X			X		
<i>Gisa</i>	X			X		
<i>Rosa</i>	X	X		X	X	

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos Apêndices A, B, C, D e E.

Gráfico 6 - Número de escolas em que já atuou e atua

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos Apêndices A, B, C, D e E.

Gráfico 7 - Níveis de ensino com os quais atuou e atua



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos Apêndices A, B, C, D e E.

Chegamos às questões: “Com quais disciplinas você já trabalhou ao longo de sua trajetória?”; “Atualmente com quais disciplinas você trabalha?”. Com elas estávamos retomando a afirmação que fizemos, ao elaborar os primeiros traçados deste trabalho, de que os professores trabalham com mais de uma disciplina.

Tabela 2 - Disciplinas dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas quais já atuou

	Arte	Ciências	Educação Física	Ensino Religioso	Língua Portuguesa	Língua Espanhola	Literatura	Matemática	Projeto de Vida	Ética e Cidadania
<i>Aurora</i>				X	X	X	X			
<i>Cristina</i>	X	X		X				X		
<i>Cleide</i>	X	X		X				X	X	
<i>Gisa</i>	X			X	X				X	
<i>Rosa</i>	X		X	X					X	X

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos Apêndices A, B, C, D, e E.

Com base nas **Tabelas 2 e 3**, podemos afirmar que os professores trabalharam, em média, com 4,4 disciplinas e atualmente trabalham com, em média, 3,2 disciplinas.

Tabela 3 - Disciplinas dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas quais atua

	Arte	Ciências	Educação Física	Ensino Religioso	Língua Portuguesa	Língua Espanhola	Literatura	Matemática	Projeto de Vida	Ética e Cidadania
<i>Aurora</i>					X	X				
<i>Cristina</i>	X	X		X				X		
<i>Cleide</i>	X							X	X	
<i>Gisa</i>					X				X	
<i>Rosa</i>	X		X	X					X	X

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos Apêndices A, B, C, D e E.

E, finalmente, com a frase: **“Você é professora de...?”**, tivemos a intenção explícita de plantar uma problematização: um professor pode trabalhar com várias disciplinas, mas se considera professor de todas elas? Ao indicarmos **“Você é professora de...?”** havia a possibilidade de que o professor retornasse à ideia de formação e não necessariamente de atuação, o que é algo que merece ser pensado. Afinal, o fato de atuar com determinadas disciplinas não pressupõe que alguém se “identifique” como apropriado delas...

Tabela 4 - Você é professora de...

	Arte	Ciências	Educação Física	Ensino Religioso	Língua Portuguesa	Língua Espanhola	Literatura	Matemática	Projeto de Vida	Ética e Cidadania
<i>Aurora</i>					X	X				
<i>Cristina</i>	-	X		-				X		
<i>Cleide</i>								X		
<i>Gisa</i> ⁸					X					
<i>Rosa</i>			X							

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos Apêndices A, B, C, D e E.

⁸ E professora de Anos Iniciais.

Com base na **Tabela 4**, podemos afirmar que os professores se consideram professores de, em média, 1,4 disciplinas, o que, ao comparar com as tabelas anteriores, demonstra uma redução que está diretamente atrelada à sua formação de origem. Isto não significa que sejam mais ou menos preparados (não entraremos neste mérito), mas, em especial, que os caminhos que trilharam para chegar às demais disciplinas foram adversos ao que se considera o ideal. No entanto, há algo de peculiar na fala de Cristina, que diz: “Minha formação é para ciências e matemática, **mas gosto muito de trabalhar** com artes e ensino religioso” (APÊNDICE C, grifos nossos), ou seja, há um afeto, uma construção com as disciplinas “novas”. O que poderemos observar durante as entrevistas, principalmente, na figura da disciplina de Arte.

“**Grata por sua atenção e palavras**”, dissemos por fim. Agradecemos pelas palavras, que nada mais são do que a matéria de que esse trabalho e nós mesmos somos feitos. Talvez, porque, como diz Marcela Pérez-Silva no conto de Galeano citado anteriormente: “a gente seja as palavras que contam o que a gente é”.

5 A ARTE DE SER UMA REPARADEIRA

- *E o que é que você está fazendo?*
- *Nada muito especial, não. Quer dizer, saí por aí, para ver as coisas. Estou inventando moda, como minha mãe gosta de dizer. Sou uma inventadeira de moda.*
- *E que é que você inventa?*
- *Muita coisa. Quer dizer, inventar, mesmo, eu não invento, não. Eu descubro. Coisas que já existem e ninguém viu ainda. Ou pouca gente viu.*
- *E você vê mais do que os outros? – quis saber Tipiti.*
- *Não sei. Só sei que eu vejo em curva e tem gente que não vê.*

(Bem do seu tamanho, Ana Maria Machado)

Essa etapa da pesquisa foi um convite para ler, para desfrutar da ação de ler e para se perceber nela. Apesar disso, não era algo anunciado ou pré-definido: vamos ler! Estamos lendo! A proposta foi: teremos uma oficina! Quanto ao discurso do que seja ler, imaginamos que uma oficina em que lêssemos juntos (a pesquisadora e as professoras voluntárias), seria um bom momento para que tais formas de olhar fossem mobilizadas, assim como seria uma forma de iniciar o contato e levar-lhes a pensar sobre quem são ou como são quando leem. Do mesmo modo, ao planejar a oficina, não nos prendemos a um gênero específico, ou a certas multimodalidades. Acabamos selecionando fotografia, áudio (que é uma mídia e não um gênero), poema, conto e ilustração; portanto, linguagens visuais e sonoras. Gostaríamos de ter podido trazer algo tátil, o que a distância não nos permitiu, mas, que em certa medida, foi contemplado com uma ação que ocorreu no dia posterior à oficina e que descreveremos ao final deste capítulo.

O trabalho com a fotografia tomou um lugar interessante dentro dessa oficina, e, por isso, nos dedicamos a pensar a sua proposição e as relações possíveis a partir dela na seguinte seção.

5.1 Da fotografia e do multi

*Mas nem tudo é palavra.
Nem a palavra pode tudo.
Porque também somos imagem (em ininterrupta, mas
descontínua movência): rastro de coisas i/móveis que nenhum nome,
palavra nenhuma designa.
Porque já não há tempo.
Ou porque o tempo não existe.*

(Pesado demais para a ventania, Ricardo Aleixo)

Havia da nossa parte uma urgência em trazer a imagem para propor a ação de ler, entendendo que seria muito significativa a sua leitura, ao mesmo tempo que intuíamos em nós uma falta de saber ou uma necessidade de saber mais para poder fazê-lo, como se para ler a imagem/a fotografia, fosse necessário algo em específico. Estávamos, possivelmente, nos traindo, uma vez que ler é ler, e ponto. Mas nessa urgência, fomos em busca de quem nos ajudasse a ver. No curso “Oficina do olhar: fotografia em verso e prosa” ministrado por Juliana Carrascoza e promovido pelo Instituto Emilia, encontramos a acolhida que precisávamos. Em meio a fotógrafos e amantes da literatura, encontramos pares que nos ajudaram a ver que não estávamos longe do caminho e, mais, nos ajudaram a perceber mais um pouco do que não tínhamos visto.

Diz a etimologia da palavra, “fotografia”:

conjugação o grego *phōto* -, associado à *phōs*, que se refere à luz, sobre uma raiz indo-europeia em **bha-*(1), por brilhar ou iluminar; por outro lado, acompanha o componente grego *-graphia*, associado ao verbo *graphein*, que significa escrever. Em seu sentido mais genuíno, fotografia quer dizer "gravar ou escrever com a luz". (VESCHI, 2019, [s/p]).

“Fotografia quer dizer ‘gravar ou escrever com a luz’”! Que genuína foi também a sensação de nos darmos conta de que, em seu nome, postulado em meados de 1800, a “fotografia” já nascia em si de um escrever, e que belo: um escrever com a luz. Há quem escreva com palavras e há quem escreva com luz, que observa a forma como a luz incide no espaço e com ela compõe/grava um jeito singular de ver. Singular porque “eterniza” um momento, “o que a Fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente” (BARTHES, 2018, p. 14).

Singular também porque cada informação – sobre a disposição dos objetos, as linhas que se formam, as proporções criadas, o que a luz revela ou esconde, quem é convidado ou se convida a formar parte do “retrato” – está ali, não por estar, mas porque há um sentido, um porquê de ser, que vezes é intenção daquele que escreve com a luz/fotografa, que vezes é um “simples” ser arrebatado por aquilo que já está. “A imagem não se faz automaticamente: ela só ocorre mediante uma série de escolhas técnicas e culturais feitas tanto pelo fotógrafo que opera a câmera quanto pela indústria que desenvolveu a tecnologia fotográfica” (SCOVILLE et al, 2018, p. 22).

Então, quando nos propomos a ler uma fotografia, estamos almejando ler a sua escritura. Observando a luz, os elementos, as ênfases, os “mínimos detalhes”, buscando um

contexto, uma história, um entender. Existem diversos elementos de composição: linhas de composição, perspectiva, escala, contraste, sombra, texturas, padrões, reflexos (SCOVILLE et al, 2018).

A fotografia não pode ser considerada um espelho, uma vez que ela usa o mundo como matéria-prima, mas é constituída por meio de uma série de escolhas do fotógrafo: o que fotografar, como fotografar e onde veicular a imagem. Existe uma variedade de escolhas anteriores e posteriores ao ato fotográfico (momento do clique) que contribuem para uma construção sobre a realidade que a fotografia registra. (MACHADO, 2000 *apud* SCOVILLE et al, 2018, p. 23).

“Portanto, os fotógrafos usam a fotografia não para refletir o mundo tal como ele é, mas para representar e construir suas visões de mundo” (SCOVILLE et al, 2018, p. 23). Se o escrito em luz não é um espelho, tampouco o escrito em palavras o é:

Sou aquele que diz *eu* (pouco importa os subterfúgios do *a gente*, do *nós* ou da frase impessoal), sou aquele que, a pretexto de *expor* um saber, *proponho* um discurso, *que nunca sei como é recebido*, de modo que nunca tenho a garantia de uma imagem definitiva, mesmo ofensiva, que me *constituísse*: na *exposição* mais bem denominada do que se pensa, não é o saber que se expõe, é o sujeito (expõem-se a penosas aventuras). O espelho é vazio: ele só me devolve a defecção da minha linguagem à medida que se desenrola. (BARTHES, 2012, p. 389, grifos do autor).

Segundo Juliana Carrazcoza⁹, a fotografia possui uma organização assim como a do texto, como fosse uma estrutura sintática, possui paralelismos e, também, evoca palavras. Ela pode ser lida. E nós queremos lê-la, seja em sua existência solitária, seja no conjunto de um livro, seja na profusão de gêneros e linguagens da multimodalidade:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos ou semióticas) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 19).

A cada dia surgem novos “objetos” para a ação de ler, que há muito brincam nas fronteiras entre a palavra escrita e as demais linguagens. Conhecemos através do relato de Rojo (2012, p. 12-13, grifos da autora), um movimento promovido em 1996 pelo grupo de pesquisadores dos letramentos, denominado Grupo de Nova Londres:

O GNL [...] apontava para o fato de que essa juventude – nossos alunos – contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Para abranger esses dois ‘multi’ – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade

⁹ Fala proveniente do curso anteriormente citado.

dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos**.

O radical “multi” provindo do latim tem abarcado diversos conceitos, que, na tentativa de acompanhar ou compreender as transformações sociais, aponta para o muito, o plural e não o “uni”. Dentro da escola este é um movimento muito significativo, por um lado dá vazão a uma realidade já posta, que é a de que há uma grande diversidade de pessoas, modos, linguagens, culturas em sociedade e, portanto, na escola; por outro, quebra certo modo de olhar ou metodologia que aponta para uma correção unilateral, no sentido de que haja sempre o certo e o errado, a polarização:

O conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.13, grifos da autora).

A respeito da multiplicidade cultural, vejamos o que Hall (2006, p. 17) afirma a partir de Laclau (1990):

As sociedades da modernidade tardia, argumenta ele, são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados.

Portanto, há culturas múltiplas, mas que em algum ponto se interseccionam. Cabe a escola considerar o múltiplo, indicar que ele está aí, lê-lo, e, também, buscar a relação (o diálogo já existe), dar-lhe relevo, levar os alunos a buscar a “conectividade”. Rojo (2012, p. 13, grifos da autora) complementa:

No que se refere à **multiplicidade de culturas**, é preciso notar: como assinala García Canclini (2008 [1989]: 302-309), o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos ‘popular/de massa/erudito’), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”.

Temos então textos híbridos, múltiplos, complementares, recriados, que exigem do leitor habilidades relativas a tudo isso que passam a evocar. Então, não há possibilidade de um professor desconsiderá-los, ou que o estudo da ação de ler ou o estudo feito a partir da ação de ler não se “atualize”, ou melhor, se hibridize, se multiplique, se complemente, se recrie... A ação de ler também se ressignifica à medida que o seu alvo o faz:

São requeridas **uma ética e várias estéticas** e aí encontra um trabalho que a escola pode tomar para si: discutindo criticamente as ‘éticas’ ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes ‘estéticas’, constituir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais. Aqui, estamos no domínio das atitudes e valores, que também se aplicam às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas em suas variedades (e, logo, justificasse uma área de línguas/linguagens nas escolas). (ROJO, 2012, p. 28).

Mesmo que esta dissertação não tenha como objetivo principal investigar a multimodalidade, por exemplo, falar sobre ela é uma espécie de efeito colateral de ler nos dias de hoje. Só que estes novos desafios não excluem os anteriores, uma vez que, em muitos contextos, não se atingiu o básico do que podemos almejar da leitura do texto escrito. Não há como dizer que um texto produzido com uma linguagem ou com muitas seja mais difícil de ler ou não, mas, obviamente, quanto mais elementos se agregam, mais fatores há que se considerar. Então, “o desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura e escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’ ” (ROJO, 2012, p. 22).

Em confluência com essa preocupação, vemos no documento da BNCC um destaque para tais problemáticas que incorporam ao seu texto termos como “multiletramento”, “multimodalidade”, “multisemiótico”, “diverso”, “pós-verdade”, “relação” e suas flexões. O termo **relação** aparece, aproximadamente, 58 vezes entre as páginas 57 e 191 (abaixo colocamos os subtítulos que compreendem), e o termo **relações** 59 vezes no mesmo período, o que demonstra, além de um campo léxico, o entendimento de que aprender passa pelo processo de relacionar, ou, como preferimos, de criar relações, de se relacionar:

4..A.ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica

4.1. A área de Linguagens

*Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

4.1.1. Língua Portuguesa

*Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

4.1.1.1. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades

4.1.1.2. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.

Um das nossas preocupações ao selecionar os textos para a oficina era a possibilidade de criar relações. Que textos? Que temas? Quais recursos teriam efeitos e motivariam as professoras a ler e se envolver neste processo? O que poderíamos propor para dar relevo a esta multiplicidade? Então, não necessariamente trouxemos textos extremamente

multimodais, mas, sim, textos. Textos que, ao serem lidos, dialogaram entre si e com as professoras. Por fim, podemos dizer que esta oficina foi um convite para que, assim como a menina Flávia do livro *Bem do seu tamanho*, víssemos em curva.

5.2 As curvas

Como mencionado anteriormente, a oficina ocorreu via *Google Meet*, todas as professoras receberam por *e-mail* e pelo *WhatsApp* o *link* da chamada e o acessaram no horário combinado, que, após conversas individuais com cada professora, se acordou ser no início da noite. Iniciamos o encontro com um momento de acolhida das professoras, à medida que entravam na sala do *Google Meet*, e nos certificando de que todas estavam acomodadas, se vendo e se escutando. Desse modo, demos oportunidade para que conversassem entre si e “matassem um pouco da saudade”, uma vez que na ocasião, assim como já há algum tempo, estavam no modo tele trabalho, ou seja, realizando suas funções de casa e com auxílio das mídias. Assim como no encontro de apresentação da pesquisa, as docentes demonstraram-se com muita vontade de conversar; talvez vendo uma possibilidade de reavivar o encontro na sala de professores, que é tão profícuo, tanto em quesitos de sociabilidade, quanto na troca de experiências com pares.

Assim que todas as professoras estavam na sala e percebemos que estavam à vontade, tendo feito este contato inicial, pedimos permissão para iniciar a gravação e, por conseguinte, a oficina. A fala que se segue teve a intenção de, muito abertamente, mostrar às professoras o momento da pesquisa em que estávamos e qual seria a sua relação com as etapas anteriores e posteriores, assim como, obviamente, trazer-lhes os objetivos principais do encontro e acolhê-las, mediante a aceitação de participar e de doar um pouco de seu tempo para estar com a pesquisa. Na sequência, temos a transcrição desta fala de abertura, que salvo as repetições da coloquialidade, tenta atender ao dito anteriormente:

Primeiramente quero agradecer a participação de vocês, o carinho de estar aqui nesta noite participando da pesquisa né, numa sala virtual né, mas... Sejam bem-vindas a essa sala, que apesar de ser um encontro virtual eu acho que é **um encontro virtual que é alimentado de muitos outros encontros presenciais** que nós já tivemos ao longo desses tempos, acho que isso ressignifica o fato da gente estar se encontrando aqui. Então muito obrigada, sejam bem-vindas.

Não quero me estender muito, mas queria comentar com vocês talvez tranquilizá-las e dizer quais seriam os objetivos desse encontro, disso que eu chamei de uma oficina. O meu primeiro objetivo é que a gente tenha um encontro que seja agradável né, que seja de certa forma aconchegante, que vocês se sintam a vontade para conversar, para trocar ideias, para dialogar, porque é justamente uma das premissas do meu trabalho, que é conversar, é propor um diálogo com os professores né, então espero que vocês se sintam a vontade à medida em que eu for apresentando as coisas

que eu trouxe para a gente ver, se sintam a vontade para falar o que surgiu ou “ahhh isso me lembrou determinada coisa...”, então fiquem a vontade para ir conversando. Então realmente espero que seja algo agradável. E o segundo objetivo seria dar continuidade àquilo que a gente já começou lá com o nosso questionário né, que eu chamei de “Primeiros diálogos”, dar uma continuidade para esses diálogos então, indo... nos direcionando um pouco mais com relação ao tema da pesquisa e nos preparando para a próxima etapa da pesquisa que seria as entrevistas individuais. Então **a oficina se encontra, assim, num entremeio, entre este questionário e as entrevistas né**, ela vai fazer meio que uma transição, assim, uma ponte. (Transcrição da gravação da oficina, grifos nossos).

Destacamos dois trechos da fala (que estão grifados) como pontos de conexão entre a pesquisadora e as professoras, momentos em que percebemos resposta corpórea do entendimento das colocações e a mostra de que, pelo engajamento do corpo e do olhar, estavam todas juntas neste processo, sintonizadas:

Antes de falar, o homem gesticulava. Gestos e movimentos possuem significação. E nela estão presentes os três elementos da linguagem: **indicação, emoção e representação**. Os homens falam com as mãos e com o rosto. O grito atinge a significação representativa e indicativa ao se aliar a esses gestos e movimentos. Talvez a primeira linguagem humana tenha sido a pantomima imitativa e mágica. Regidos pelas leis do pensamento analógico, os movimentos corporais imitam e recriam os objetos e situações. (PAZ, 1982, p. 41, grifos nossos).

O que se segue é um visitar de diferentes materiais falando sobre eles. Em resumo os materiais selecionados para a oficina são os apresentados no quadro abaixo. Destacamos que parte dos materiais selecionados não possui título, então colocamos uma definição geral somente para identificação, que de modo algum fala do todo significacional deles:

Quadro 4 - Materiais lidos na oficina

Áudio com sons da natureza.
Fotografia de pássaro em frente ao vidro.
Fotografia de pessoa à janela vendo um pássaro ao longe.
Fotografia de menina à janela com uma flor na mão.
Poema “Meus oito anos” de Casimiro de Abreu.
Imagem de uma sala com 4 janelas.
Fotografia de uma senhora alimentando os pássaros de sua janela.
Fotografia de uma senhora e seu cachorro vendo algo na rua de sua janela.
Frase.
Desenho de uma janela feito por uma criança.
Fotografia de pessoas andando na calçada.
Fotografia de uma pessoa andando de balanço.
Texto “Sobre Importâncias” de Manoel de Barros.
Fotografia da janela da biblioteca da escola em questão.
Conto “A função da arte/1” de Eduardo Galeano.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Apesar da aparente quantidade de materiais e, principalmente, imagens, gostaríamos de dizer que tudo o preparado aqui estava no campo de hipótese e de possibilidade, seria possível que um dos materiais gerasse uma conversa de 20 minutos, assim como um material gerasse não mais que 20 segundos de conversa e, vejamos, isto não seria um problema, porque o não dizer, nos diria algo, talvez sobre a proposta que fizemos e/ou talvez sobre como foi recebida, ou lida. Zumthor (2007, p. 85), ao falar da voz e do corpo, diz que o silêncio também tem significado:

A voz repousa no silêncio do corpo. Ela emana dele, depois volta. Mas o silêncio pode ser duplo; ele é ambíguo: absoluto, é um nada; integrado ao jogo da voz, torna-se significante: não necessariamente tanto como signo, mas entra no processo de significância.

Aparentemente também temos uma grande recorrência de “janelas”, o que em momento algum foi posto em relevo pela pesquisadora e, tampouco, foi uma forma de construir uma metáfora. Mais que tudo, as aberturas das janelas trazidas pelas imagens significaram um modo de mostrar a perspectiva e, para além disso, e mais relevante que, compuseram o *corpus* que encontramos ou, para sermos mais honestas, **nos** encontrou. O que queremos mostrar aqui é que, para além do elemento figurativo “janela”, a oficina foi atravessada por sugestões de sentidos como **aconchego, espaço, tempo, lembranças, a ação**

de guardar etc. e que o uso imagético da janela foi um meio possível para acessar tais questões.

5.3 Desenha uma janela pra mim?¹⁰

“Espelho meu, espelho meu, que tamanho tenho eu?”

(Bem do seu tamanho, Ana Maria Machado).

No primeiro momento da oficina, ouvimos um pequeno trecho de um vídeo encontrado no *Youtube* com sons de natureza¹¹. A intenção e o foco era a escuta, portanto, não projetamos o vídeo durante a oficina, “somente” reproduzimos o áudio e, como o próprio nome traz, o que pudemos ouvir do vídeo foram o canto de pássaros e o som de um riacho ao fundo. Concebemos assim o início porque partimos da hipótese de que esses sons poderiam nos conduzir a um lugar, lugar de natureza, nos remetendo e, quiçá, transportando à memória de um **espaço** até mesmo afetivo e, talvez, aconchegante. Em uma pesquisa que se propunha a promover diálogo que fosse significativo prazeroso e, mais que isso, em uma pesquisa que é feliz por ter estes professores como colaboradores, não havia outro caminho inicial do que aquele que tenta acolher, aconchegar. Uma vez não tendo a presença, nos cabe olhar novamente para as linguagens que nos rodeiam e perceber nelas suas possibilidades.

A proposta que reforçamos foi a de que as professoras falassem sobre o que lhes suscitava a escuta, o que estavam pensando a partir dela. A pesquisadora promete colocar algo para ouvirem, mas este algo é talvez um som tão corriqueiro que, em um primeiro momento, não parece ter sentido. Foi nítido nas expressões das professoras este estranhamento, mas passado o momento, e entendendo que aquele era o som, começamos a dialogar. A pesquisadora perguntou: Como vocês imaginam este lugar? (Do qual ouviram o som). As participantes relataram o que lhes veio como imagem a partir dos sons: a chácara do sogro; uma mata; árvores, muito verde; floresta; empregando diferentes variantes de um mesmo campo de significado, mas todas chegaram a um “lugar” com este som. Gisa, antes de responder, fez a seguinte ressalva: “Imagem da infância, tá?” E, só então, disse que lembrou da Branca de Neve, dos pássaros levando o seu vestido. O que nos perguntamos é o porquê desta introdução feita pela professora e nos deparamos, talvez, com um receio do “infantil”,

¹⁰ Ou seria um carneiro?

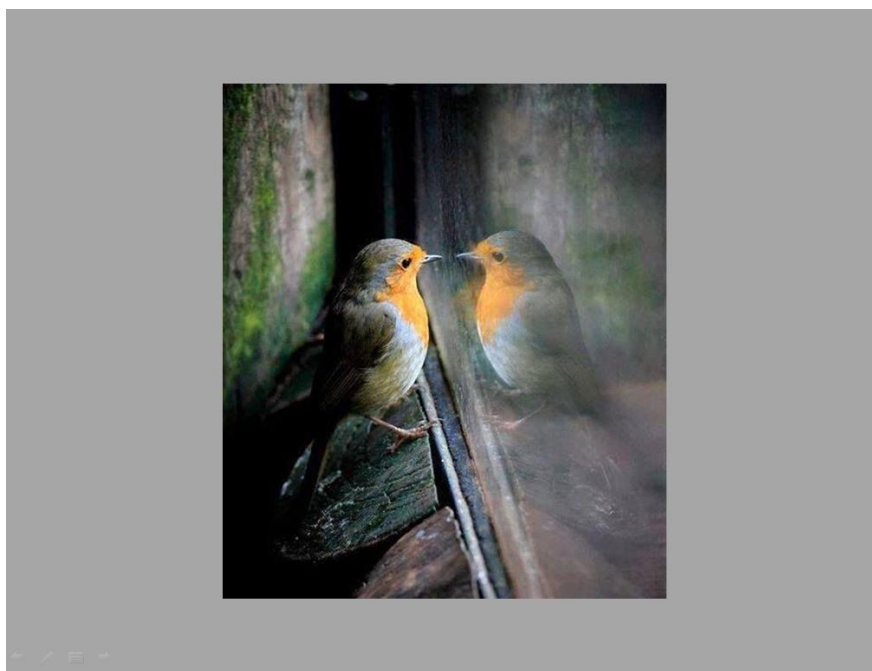
¹¹ “FLORESTA, RIACHO, PÁSSAROS ~ Água Corrente, Natureza ~ 8 horas de som ~ Relaxar, Dormir ~ ♪007”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6PpdLhZecVs>.

que pode ser entendido para alguns como algo negativo. Cabe-nos pensar se este será um fato isolado, ou se terá repercussões na sequência.

Logo após, a pesquisadora disse que ia apresentar uma imagem e questiona se ela poderia lembrar de algum forma o som escutado ou o lugar que descreveram. Antes de trazer a primeira imagem, vale fazer uma ressalva a quem nos lê: todas as imagens aqui veiculadas formam parte de uma apresentação de *Power Point* e estão sendo apresentadas tal e qual os *slides* foram projetados. Fizemos a escolha de colocar um fundo para a fotografia no *slide*, considerando que as bordas da apresentação seriam pretas e não querendo que o branco do *slide* cru atrapalhasse na leitura e apreciação feitas, portanto, podemos perceber que em cada imagem buscamos uma cor que não interferisse tanto na fotografia, que é o foco, tentando neutralizar a transição e/ou conservar a paleta de cores.

Partimos, então, para a primeira imagem, a qual colocamos a seguir:

Figura 7 - Na janela, um pássaro



Fonte: (EASTMENT, [s/d], [s/p]).

Vemos na fotografia um pássaro, que pode nos remeter diretamente ao áudio escutado anteriormente e a tentativa de criar e perceber sentidos. O elemento que nos chama atenção na foto é a relação do pássaro com seu reflexo e as questões de perspectiva que ele pode evocar (dentro/ fora) e de emoção (a partir dos predicativos preso/livre). Abaixo colocamos algumas

das falas que surgiram em sequência e tentamos identificar os argumentos mobilizados pelas professoras:

Cristina: Mostra ele (o pássaro) refletido no vidro.

Rosa: Ele tá preso né? Então não parece com o som, porque nele ele tava faceiro. *[faceiro portanto livre]*

Gisa: O eco, talvez ele ache que está com outro passarinho ali. No eco parece que tinha outros passarinhos cantando. *[eco portanto som repetido]*

Cristina: No áudio, tinha pelo menos dois passarinhos diferentes. Essa foto não me remete ao lugar que eles estavam. *[cantos distintos portanto mais de um pássaro]*

[...]

Letícia: Por que vocês acham que o pássaro está dentro de um lugar?

Cleide: Eu acho que ele tá fora, na verdade, quer entrar, aqui em casa os passarinhos ficam no vidro assim e querem entrar porque acham que o outro passarinho está dentro. *[exemplo da vivência para ilustrar]*

Cristina: Não sei se ele tá fora ou dentro. *[surge a dúvida]*

Gisa: Como tem ali atrás aquele tronco com limo e tudo, não dá ideia de ser dentro de um lugar né? *[percebendo os outros elementos significantes]*

[...]

Gisa: Mas também pode ser um ambiente que é criado para ele né: **Várias possibilidades.**

Rosa: Eu imaginei ele dentro, assim como vocês falaram **pensei diferente também.** (Transcrição da gravação da oficina).

Podemos identificar que a tensão causada pelo “trocar ideias” entre as participantes foi conduzindo-as para um campo semântico, o espreitar da imagem foi abrindo outras formas de leitura e, com elas, a dúvida, “as várias possibilidades”, dentre elas, a de mudar de ideia a partir do diálogo: “pensei diferente também”. Na sequência, fizemos algumas colocações:

Letícia: Existem várias formas de olhar. Talvez o fato de ele [o pássaro] estar do lado esquerdo da foto nos faça imaginar que está dentro.

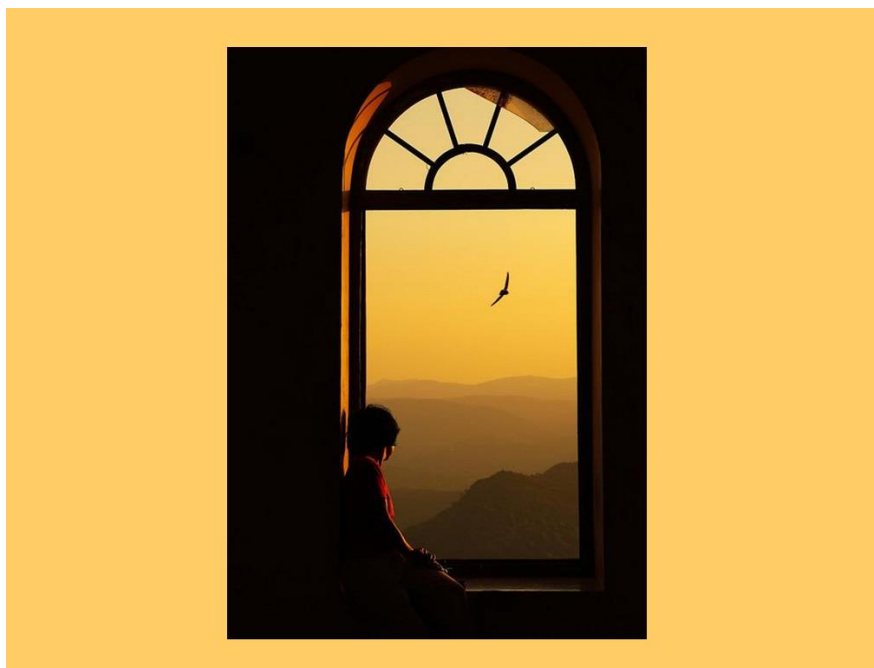
Letícia: Existem muitos elementos. E não tem como dizer com certeza.

Letícia: Temos o caso de um pássaro que não sabemos se está preso ou não.

(Transcrição da gravação da oficina).

Talvez tenhamos interferido um pouco além do ideal, mas a afirmação de “existem várias formas de olhar” surgiu mais como uma tentativa de tranquilizar as professoras: é isto, às vezes, não temos uma resposta conclusiva. Com essa máxima, seguimos para a próxima imagem.

Figura 8 - Na janela, alguém



Fonte: (HANAZAKI, [s/d], [s/p]).

Seguindo na temática “pássaros”, trouxemos outra imagem, agora de um pássaro muito distante, que, diferente do anterior, está sendo olhado, porventura, de uma janela. Aqui, aquele que olha o pássaro está materializado na imagem, a paisagem está mais aparente, a luz novamente revela e esconde coisas. Temos, também, uma grande mudança na paleta de cores da imagem, antes majoritariamente frias e, agora, quentes. Como colocado, durante a oficina, nosso desejo era o de ouvir muito mais do que falar, mas aqui desde o princípio nos pareceu interessante retomar a ideia de espaço, questionando que tipo de lugar esta imagem evocava.

Letícia: O que estão vendo?

Aurora: O pássaro está voando livre.

Gisa: Um pássaro grande, um pouco mais distante.

Cleide: E uma pessoa admirando.

Cristina: Admirando ou, também, **considerando a ótica que a Letícia comentou antes, também daqui a pouco a pessoa... pode ser que a pessoa não esteja admirando, ... mas invejando.**

? : Talvez esteja preso.

Gisa: **Ou pensando outra coisa completamente diferente.**

Gisa: Sensação melancólica. *[emoção]*

Rosa: Antes parecia que o pássaro estava preso e agora é o contrário, o pássaro tá solto e a pessoa tá presa. **No caso quem prende é o humano.** Hehehhe, **sei lá, uma coisa assim.**

(Transcrição da gravação da oficina, grifos nossos).

Na fala de Cristina vemos algo curioso, ela retoma a conversa anterior falando que há outra forma de ver (que possa ter relação com a abertura que a pesquisadora fez), e que está

evocada pelas expressões “daqui a pouco...”, “pode ser que...” que a colocam no campo de outras leituras. Podemos entender que ela está jogando com a proposta da oficina e/ou tentando justificar um comentário que, a princípio, não faria, como se o lido, não permitisse esta interpretação. Obviamente não há elementos que nos ajudem a chegar a uma conclusão, no entanto, levantar possibilidades diz muito sobre a ação de ler.

Quando Gisa comenta que a pessoa da foto pode estar pensando algo completamente diferente, ela também se desvincula da foto anterior, mostrando que o foco pode não ser o pássaro, então ela quebra com uma expectativa que a própria sequencialidade das imagens pode ter criado. Destacamos também a fala de Rosa, que faz um comentário bastante complexo, mas que, ao final, dá uma risada e desconversa: “sei lá, uma coisa assim”. E, ao se perceber enunciando esta fala, demonstrou ficar insegura com ela. Então questionamos sobre a pessoa da foto e depois sobre o lugar:

Cristina e Rosa: Um castelo.

Jose e Gisa: Um casarão antigo.

Gisa: **Olha eu vindo de novo com os contos de fadas**, parece uma coisa meio torre da Rapunzel.

Riem.

Gisa: **Vamos fazer relações.**

Letícia: Mas tudo que estão falando está fazendo muito sentido, é isso!

(Transcrição da gravação da oficina, grifos nossos).

E, novamente, Gisa se sentiu movida a relacionar a fotografia com os contos de fadas, o lúdico. Destacamos também este riso que surge, e este comentário “vamos fazer relações”; não entendemos este riso como ironia, mas algo que pode estar vinculado à descontração da conversa com ou esse “brincar” de ler, que pressupõe ler outras coisas, tirar um tempo para explorar o texto. Na fotografia a seguir, ainda temos alguém à janela, mas esse alguém está mais à vista, a janela também. Quanto desses elementos serão lidos pelas voluntárias?

Figura 9 - Na janela, a menina e uma flor



Fonte: (GONTIJO, [s/d], [s/p]).

A seguir temos um recorte de suas falas na oficina a respeito da imagem:

Gisa: Lugar humilde.

Cristina: Se abrir a imagem um pouquinho... *[É recorrente essa ideia de ampliar, dar zoom para ver "melhor"]*

Gisa: Vindo da rua.

Cleide: Espiando para dentro.

Gisa: Mas por causa da luz parece que ela está dentro. *[retomamos a questão dentro e fora]*

Gisa: Se a gente for **parar para pensar**, sabe? A claridade, e lá dentro tá escuro...

Cristina: Isso, faz sentido!

Gisa: Sabe aquela imagem de filme... Crianças vão ver a neve? *[não fez a ressalva do infantil]*

Rosa: Semblante triste.

[comentam sobre o esmalte, o mochila, o laço]

Letícia: A Gisa falou sobre ter algo no vidro. Não é neve, mas tem algo né? *[provocando]*

Gisa e Cristina: Desenho de cereja.

Letícia: Tá desenhado no vidro?

Cristina e Jose: Reflexo.

Letícia: Me lembra aquelas cortinas de renda...

Cristina, Gisa e Cleide: Isso mesmo!!!

Cristina: A cortina de renda Letícia, eu também imaginei a cortina de renda. *[sorrindo satisfeita]*

Rosa: O vidro tá sujo.

Ecoa.

Jose: Esperando alguém com uma flor.

Gisa: Ansiosa. *[novamente chegam ao momento de analisar a emoção]*

(Transcrição comentada da gravação da oficina).

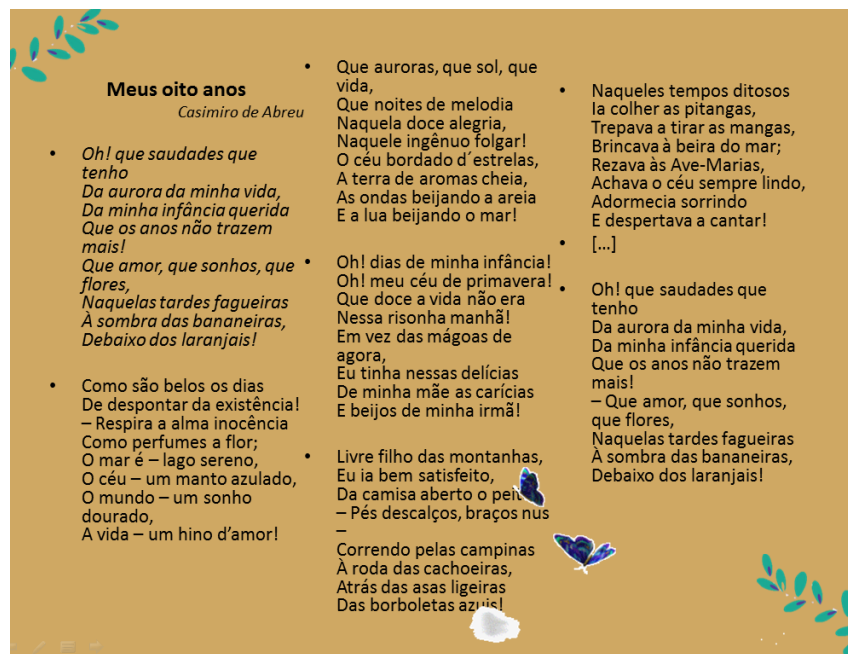
No fechamento dessa leitura, as professoras chegam à percepção da emoção da fotografia. Estão indo além, pensando no que a imagem provoca, o que nos parece um pensamento inerente ao professor, tentar prever o efeito, a repercussão do proposto:

Cristina: O bandozinho.
Gisa: A gente é **reparadeira**.
(Transcrição da gravação da oficina).

Por fim, elas mesmas se autodeclaram “reparadeiras”, seria esse um sinônimo para o “ver em curva” da personagem Flávia? Ou talvez a ação de ler que vislumbramos neste trabalho.

Logo após, chegamos ao poema “Meus oito anos” do poeta Casimiro de Abreu, o qual foi projetado assim como está na figura abaixo e lido para o grupo pela pesquisadora. Ao ler a quarta estrofe, borboletas surgiram voando pela tela - como também observamos no *print* abaixo que traz esse momento - e logo desapareceram; a intenção era observar se o efeito de sentido chamaria a atenção das participantes e “brincar” com o imagético do poema.

Figura 10 - Meus oito anos



Fonte: (ABREU, 2021, p. 44-48).

O poema escolhido é muito emblemático no tocante à infância e ao sentimento de saudade. Existe algo muito potente no imaginário da infância, que autores como Bachelard

abordam; ao tratar dos devaneios da infância, o autor diz que “quando sonhava em sua solidão, a criança conhecia uma existência sem limites. Seu devaneio não era simplesmente um devaneio de fuga. Era um devaneio de alçar voo.” (BACHELARD, 1998, p. 94). Os limites, as fronteiras parecem ser menos importantes na infância, as possibilidades são maiores, o mundo está diante dela.

“A criança enxerga grande, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras” (BACHELARD, 1998, p. 97); então há algo de especial nestas primeiras vezes, como ensaiávamos no primeiro capítulo desta dissertação, há algo de potente. E isto não estaria limitado à contemporaneidade do ser criança, pois “uma infância potencial habita em nós” (BACHELARD, 1998, p. 95), que pode ser tocada/motivada/lembrada/ativada e, possivelmente, a poesia seja um meio para tal:

Um excesso de infância é um germe de poema. Zombaríamos de um pai que por amor ao filho fosse "apanhar a lua". Mas o poeta não recua diante desse gesto cósmico. Ele sabe, em sua ardente memória, que esse é um gesto de infância. A criança sabe que a lua, esse grande pássaro louro, tem seu ninho nalguma parte da floresta.

Assim, as imagens da infância, imagens que uma criança pôde fazer, imagens que um poeta nos diz que uma criança fez, são para nós manifestações da infância permanente. São imagens da solidão. Falam da continuidade dos devaneios da grande infância e dos devaneios de poeta. (BACHELARD, 1998, p. 95).

Trazer um poema que remonta à infância também foi tentar requisitar ou motivar este olhar de infância, este olhar em curva. Um convite a reparar em coisas que nem todos reparam, a “gastar” o seu tempo falando de bandôs de renda e se perguntando se são um ou mais pássaros cantando. Desse modo, sendo e falando de inutilidades, bem como as que Manoel de Barros alardeia em seus poemas:

Todavia, quantas vezes a lembrança pura, a lembrança inútil da infância inútil, volta como um alimento do devaneio, como um benefício da não-vida que nos ajuda a viver por um instante à margem da vida! Numa filosofia dialética do repouso e do ato, do devaneio e do pensamento, a lembrança da infância afirma bem claramente a utilidade do inútil. (BACHELARD, 1998, p. 110).

Com o poema e o espaço nele descrito (ou evocado) voltamos novamente à natureza e ao lugar – possivelmente – de aconchego, mas voltamos (pensando no limiar da oficina) diferentes, uma vez que já olhamos o que olhamos.

?: Lindo!

Gisa: Quem não ficou pensando na sua infância fazendo essas coisas?

Aurora: Sim! Eu me lembro... comia goiaba... era uma festa.

Gisa: A Tia Cleci [que todas conhecem] tinha na casa uma bananeira e era o ponto de encontro dos primos... Aquela parte da sombra das bananeiras é muito a minha infância brincando.

Rosa: Ali na minha vó... laranjeiras... lembranças das férias.

Letícia: Mais alguém que queira compartilhar a partir do poema?

Cristina: Não me encaixei “Oh que saudades”, eu não tenho saudades da minha infância. [E explica que foi uma infância pobre, sem recursos]

Cleide: Não me reporte. Tinha os parreirais.

Letícia: Interessante porque com palavras a gente é transportado para diferentes lugares e pode ser que um poema não nos toque ou que nos toque de uma maneira que não seja tão agradável.

(Transcrição da gravação da oficina).

Ao mesmo tempo em que Cristina corroborou com a ideia de que este poema nos remeta à infância, ela quebrou o nosso horizonte de expectativa, relatando que sua infância não fora feliz como o texto pode nos dar a sensação. Seu relato foi de bastante coragem e sensibilidade e nos diz sobre uma relação com o texto literário que versa sobre identificação, mas não somente sobre isso. Este pode causar (ou não) efeitos de sentido adversos, podendo suscitar experiências das mais variadas.

Abrir o texto, propor o sistema de sua leitura, não é apenas pedir e mostrar que podemos interpretá-lo livremente; é principalmente, e muito mais radicalmente, levar a reconhecer que não há verdade objetiva ou subjetiva da leitura, mas apenas verdade lúdica; e, ainda mais, o jogo não deve ser entendido como uma distração, mas como um trabalho – do qual, entretanto, se houvesse evaporado qualquer padecimento: ler é fazer o nosso corpo trabalhar (sabe-se desde a psicanálise que o corpo excede em muito nossa memória e nossa consciência) ao apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que formam como que a profundidade achamalotada das frases. (BARTHES, 2012, p. 29).

Não necessariamente a ação de ler é prazerosa e, talvez, esse seja um conceito importante para se pensar a formação de leitores.

Muito podemos falar, também, da relação entre natureza e tempo, de como observá-la nos leva a essa reflexão. No poema as árvores são colocadas como um elemento marcante para o eu lírico e seguimos com elas na próxima imagem, agora percebendo que assim como a criança, elas envelhecem.

Figura 11 - As estações



Fonte: (PINTERESTa, [s/d], [s/p]).

Temos uma imagem de criação de arte, com 4 árvores, alusivas cada uma a uma estação do ano e todas são vistas de um lugar fechado e por aparência “maltratado pelo tempo”. Vejamos o diálogo das professoras:

Jose: Olha, eu vejo que o lado de fora é muito mais bonito que o lado de dentro.
[relação dentro/fora]

Rosa: Pegou fogo?

Cleide: Várias estações.

Cristina: Pela cor das árvores, eu **tive a impressão de** ser um quadro.

Gisa: **Tive a impressão** como a da Cristina, como de o quadro sendo tudo. A parte de dentro seria um símbolo de passagem do tempo.

Aurora: As árvores representam as estações.

Gisa: Uma pintura, no contraponto.

Aurora: A passagem do tempo.

Cristina: **Olha que engraçado:** a branca não tem grama.

Letícia: Nenhuma das gramas é igual. Vocês diriam que essa imagem teria relação com o poema?

Sim!

Gisa: Ela [a pessoa] olhando para fora, por exemplo, **é como se** todo aquele passar do tempo – da infância – e como ela - a parte bem dramática: E como ela foi se desgastando.

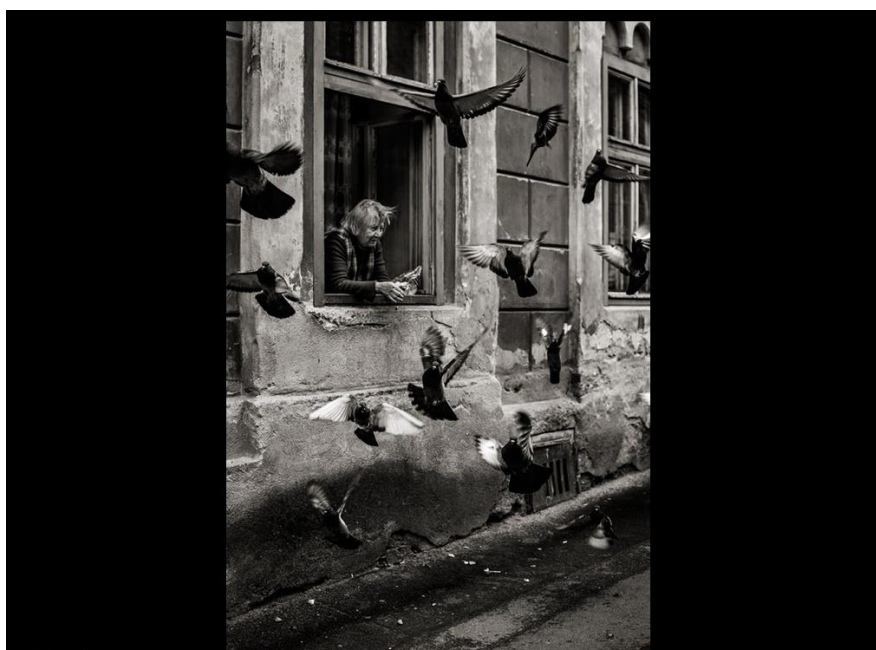
Aurora: Parece que tem alguém sentado naquela poltrona... refletindo.

(Transcrição da gravação da oficina).

Vemos nas expressões destacadas na transcrição as próprias professoras se referindo ao seu processo de leitura e traçando suas hipóteses. E percebemos também que juntas chegam à relação com o poema e à ideia de passagem do tempo evocada pela imagem.

Na sequência vemos uma senhora à janela jogando comida aos pássaros que animados em revoada tentam se alimentar. Identificamos a janela, os pássaros e uma pessoa que traz na face as marcas do tempo. Quem é ela? Em que tipo de lugar ela está? O que a paleta de cores da fotografia transmite? Por que registrar este momento?

Figura 12 - Revoada



Fonte: (IRIONDO, [s/d], [s/p]).

Cleide: Alimentando os pássaros... Tu vê né? Várias imagens, várias janelas. Janelas da alma.

Gisa: Várias perspectivas da vida, de idade, de faixa etária.

Aurora: Que tanta imagem.

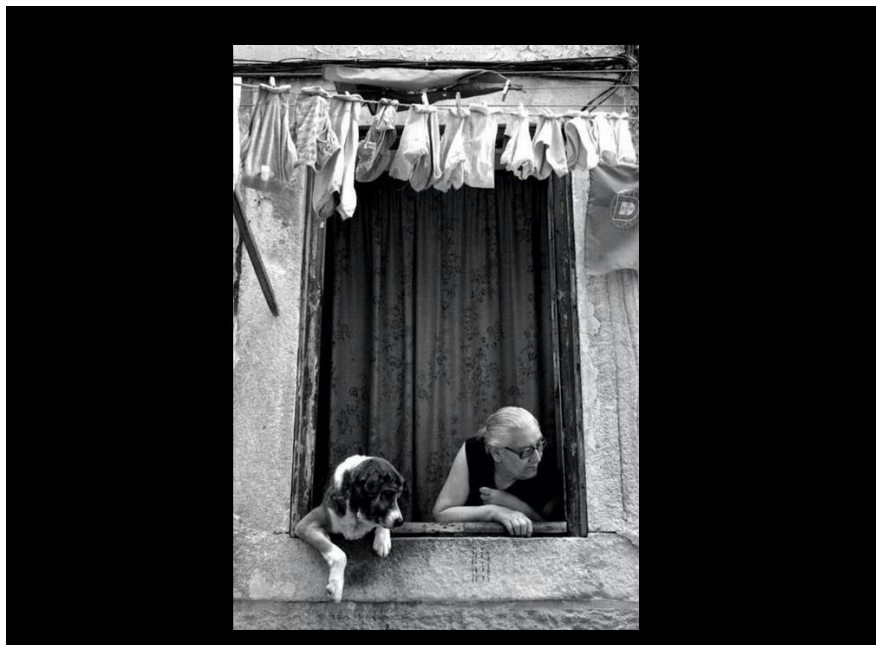
Cristina: Mais uma janela.

(Transcrição da gravação da oficina).

A imagem - como podemos ver – não suscitou tanto diálogo, o que – como prevíamos – era uma possibilidade. Percebemos aqui, também, certo cansaço com relação às imagens, o que nos deixou um pouco preocupadas, mas que foi revertido, no momento seguinte, como veremos.

Outra senhora à janela, agora acompanhada de um cachorro, posições iguais, vendo algo, mas o quê? Onde? Quem é esta senhora? Em que tipo de lugar ela está? O que a paleta de cores da fotografia transmite? Por que registrar esse momento?

Figura 13 - Quem vem?

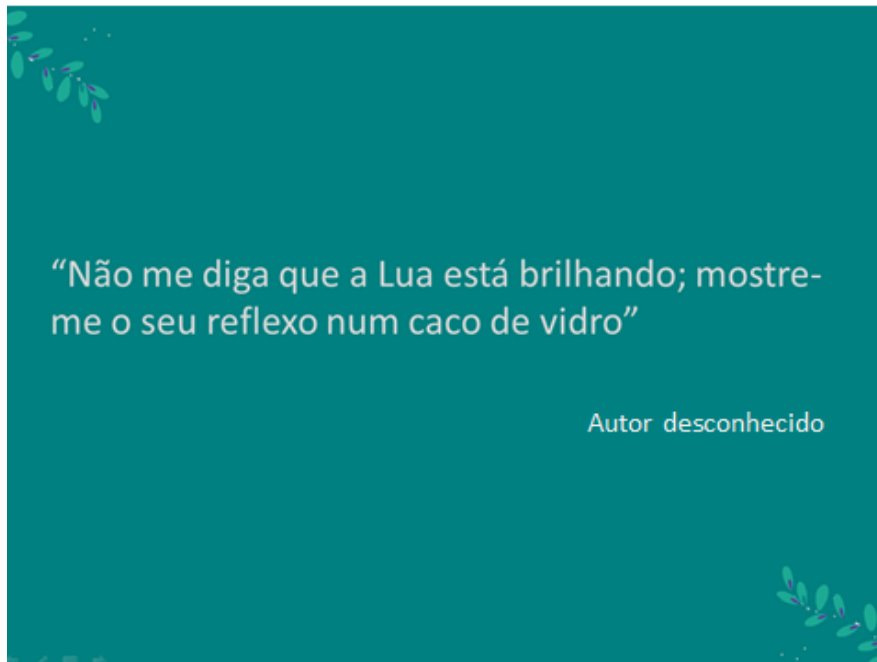


Fonte: Pinterest.

Aurora: Aquilo é um varal de roupa?
 Gisa: [cita um filme que lhe recordou]
 Aurora: Tenho a sensação de que ela e o cachorro estão futricando.
 [Riem das roupas no varal, querem identificar o morador...]
 Lembra um cortiço, uma casa humilde.
 Letícia: E o cachorro?
 Aurora: Parece que está acontecendo alguma coisa, estão curiosos.
 (Transcrição da gravação da oficina).

Esta foto as divertiu um pouco, seguiram “reparadeiras”. Contudo, o que num primeiro momento pareceu uma leitura singela, – como veremos a seguir – pode ser retomada e ressignificada. Apresentamos uma frase ao grupo e aguardamos o que este excerto poderia suscitar.

Figura 14 - O reflexo



Fonte: Lâmina produzida pelas autoras.

Letícia: Diz alguma coisa? Se não disser, não tem problema.

Aurora: A pessoa quer uma prova.

Cleide: Que não adianta só falar.

Rosa: Ver para crer.

Cristina: Que não adianta só palavras, sensações...

Cleide: Ações.

Aurora: A lua seria a situação e o caco de vidro o problema.

Gisa: O caco de vidro não reflete tanto também, né? **Não sei se eu tô viajando muito**, mas o caco de vidro não reflete tanto, né?

Cleide: Mascara um pouco né?

Gisa: Então se tá realmente brilhando, o caco de vidro vai mostrar.

(Transcrição da gravação da oficina).

Destacamos o comentário de que as participantes estivessem “viajando” e, assim como na ocasião anterior, imaginamos que a fala fosse motivada pelo grau de complexibilidade do comentário, por estarem tentando explorar outros elementos para além da superfície, o que é muito positivo. Por fim, elas mesmas concluíram que gostam de “viajar”, também entendido como o refletir, o pensar sobre as mais variadas coisas.

Aurora: Talvez achar soluções para os problemas. [...] **E eu tô viajando aqui.** [*insegurança?*]

Letícia: Pode viajar.

Gisa: **A gente gosta** disso né Aurora?

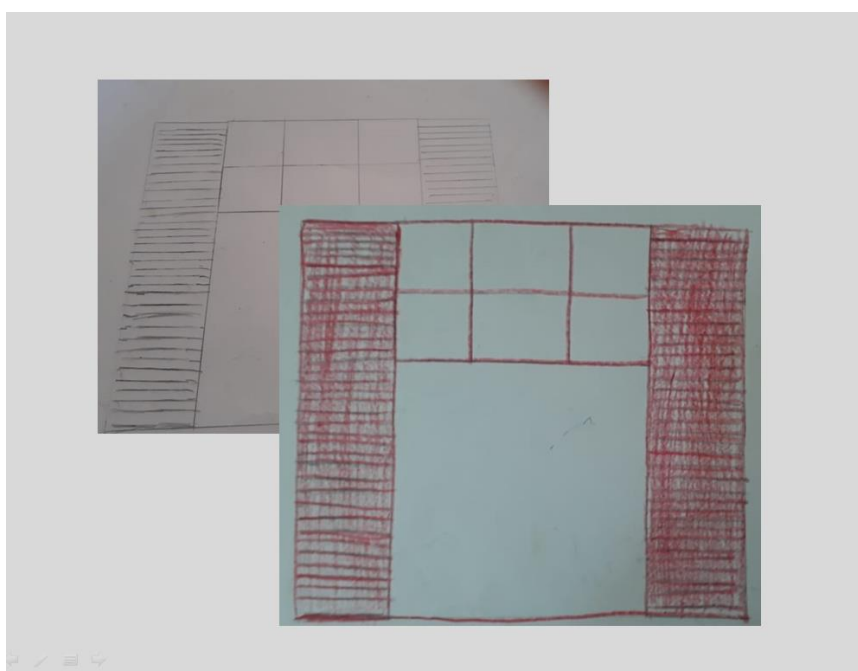
Aurora: Ai, faz tempo que eu não tenho uma discussão assim, é tão bom ser aluno. Eu amo ser aluna! Eu tinha um professor que dizia: É tão bom ser aluno. Hoje eu entendo isso.

(Transcrição da gravação da oficina).

Então, Aurora associa as ações de viajar/pensar com “ser aluno” e diz que sente falta deste tipo de atividade. A participante toca em um ponto que discutiremos com mais afinco no próximo capítulo, que é o lugar do estudo para o professor e, mais além, o tempo para estudar e/ou ler em grupo, tempo com o seu coletivo, que ele tem. Discussão que nos leva a pensar diretamente na formação docente e na sua manutenção.

A imagem observada a seguir foi o desenho de uma janela, o qual foi solicitado a um menino de 10 anos, que, atendendo ao pedido, desenhou e enviou estas duas fotos: a janela sem colorir e a colorida. Qual a diferença da fotografia para o desenho? O que falar sobre eles?

Figura 15 - A janela da esperança¹²



Fonte: Desenho feito por João Pedro da Rosa Severo a pedido das autoras.

Aurora: É uma janela também.

Cleide: Duas janelas.

Gisa: Uma foi reproduzida.

Cleide: Uma tá pintada, outra só desenhada.

Rosa: Tá aberta né? Ou não?

Sim.

Cristina: Um desenho de criança.

Gisa: Quando a gente dá um desenho, a criança olha ele e recria.

Letícia: São duas janelas diferentes?

Cleide: Para mim é a mesma, uma tá pintada e a outra não.

Rosa e Aurora: Também achei.

Gisa: Só se tá contornada com lápis de cor.

¹² Quando perguntado se gostaria de nomear o desenho, esta foi a sugestão de João Pedro.

Cristina: Não é o mesmo desenho, porque a folha tá diferente [*atenciando a luz*], mas acho que os dois desenhos estão representando a mesma janela.
[*investigativas*]
Aurora: Eu acho que um é o xerox.
(Transcrição da gravação da oficina).

Como podemos observar, o fato de ser um desenho suscitou reflexões acerca do modo de produção da imagem, que acabou inconcluso. O menino enviou as duas fotos e nos pareceu interessante apresentar as duas, que eram registros do processo e do resultado, não nos pareceu que suscitaria a discussão sobre serem ou não a mesma, o que foi uma surpresa interessante. Surgiram na discussão vários elementos da composição das fotos (que neste caso eram mais “caseiras”, em comparação com as fotos analisadas anteriormente), como a luz e o ângulo. Não consideramos necessário elucidar quem havia feito o desenho ou se eram realmente desenhos distintos.

Supomos que se essas fotos fossem apresentadas no início da oficina, a discussão talvez não tivesse rumado para estes caminhos, o que nos leva a pensar que o “reparar” nos detalhes, ou ler propriamente no potencial que tem o ler, vem de uma motivação para tal e da criação de um ambiente profícuo a isso. A leitura feita de cada uma das imagens, possivelmente, modifica a leitura das próximas, não só no que tange ao horizonte de expectativa, quanto ao estar à vontade ao ler. Nesse sentido, o quantitativo tem interferência, desde que obviamente sejam quantidades de **leituras**, “de qualidade”; quanto mais repertório se cria, mais momentos para a ação de ler, mais se aprimora tal habilidade e tal potencial.

Na sequência temos a seguinte fotografia:

Figura 16 - Sombras



Fonte: (FOTO, [s/d], [s/p]).

Estariam as professoras preparadas para mudar o ângulo? Afinal o que está registrado nesta fotografia? De onde ela foi tirada? Com esta fotografia incluímos mais algumas problemáticas envolvendo o ângulo de onde foi tirada a foto (de cima) e a projeção das sombras, que talvez possam se confundir com seus próprios donos, parecendo ser a “origem”. Depois de uma olhada aprofundada da imagem, brincamos com os ângulos ao girar a foto, querendo observar se a percepção das voluntárias mudaria.

Cleide: Visão de uma janela. *[busca o ponto de vista]*

Cristina: Agora que identifiquei as pessoas, só tava vendo as sombras.

Gisa: Como quando a gente é criança a sombra pega a nossa atenção né? Quantas brincadeiras e tudo. *[nova referência à infância]*

Letícia: Tu acha que depois de um tempo a gente não vai reparando tanto nas sombras? *[instigamos a discussão sobre o olhar de infância]*

Gisa: Viram algo normal.

Aurora: A questão da sombra, porque a sombra persegue, respondi várias vezes. (Transcrição da gravação da oficina).

Então para ler esta imagem podemos recorrer ao olhar infantil e/ou os conhecimentos desta fase? É curioso pensar que alguém com pouco tempo de vida esteja mais preparado para ler uma imagem do que adultos formados, com bagagem; mas o que está intrínseco, talvez, nesta conversa é que algo muito atenciado pelas crianças é a chave para “compreender” a imagem. Com isto podemos chegar a discussões como: nosso olhar (adulto) se torna seletivo?

Temos muitas coisas para pensar? Estamos desacostumados com as “inutilidades”, que ao fim parecem úteis? Talvez parte do potencial que a ação de ler tem na vida das pessoas está relacionada a esse desacomodar-se, sair do repouso, a estar em movimento, descobrindo o mundo (como uma criança). Recordamos: “A criança enxerga grande, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras.” (BACHELARD, 1998, p. 97).

Cleide: A visão da janela. [*traz novamente, retoma o fio*]

Aurora: Do alto.

Gisa: Eu digo que não é a visão da senhora e do cachorro, porque eles estavam olhando para o outro lado. Só se estão na janela ao lado olhando.

Riem.

Cleide: Aqui é de uma janela bem acima né?

Letícia vai virando a foto.

Jose: Interessante né? Como a pessoa se torna pequena perto da sua sombra. [*perspectiva*]

Cristina: O Jose, se torna tão pequeno, que eu num primeiro momento sem óculos, olhei aquelas coisinhas pequeninhas... eu achei que era um monte de gente e umas galinhas.

Riem.

Letícia: Não é uma coisa que fica revelada na primeira olhada.

Rosa: Mas é uma pena que a gente se torna adulto e não repara nessas coisas. A gente não tem nem tempo pra fazer isso.

Rosa: Agora a gente perde isso, nem repara mais.

[...]

Cristina: A Alice [neta] diz: Vó eu **sou muito boa em beiradas** [o cordão da calçada]...

Letícia: Testando o ambiente, explorando... Talvez uma das últimas fotos e mais diferente...

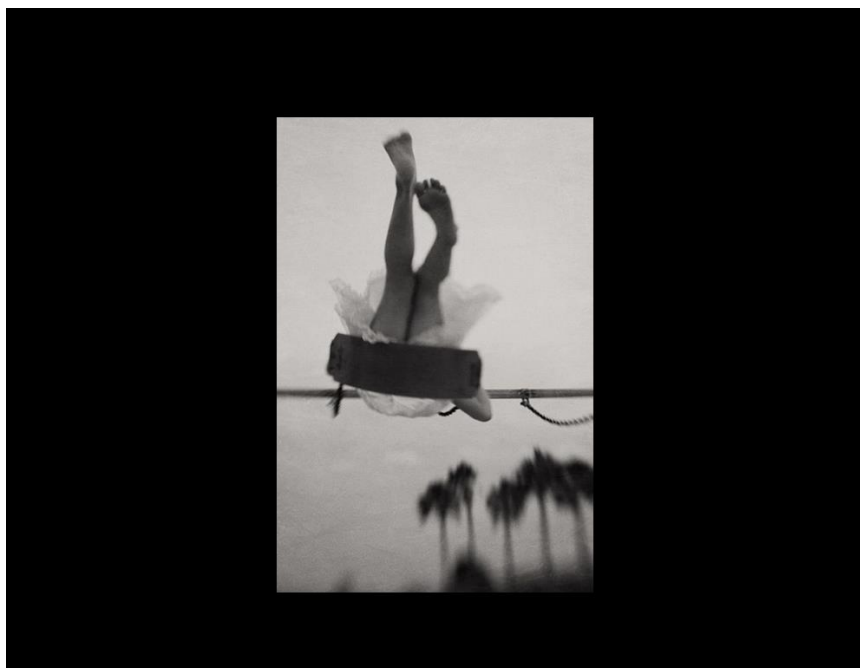
(Transcrição da gravação da oficina).

Percebemos aqui um encantamento com a infância e com a sua “pureza” de olhar, e mais, somos conquistadas por Alice e esta vó que reparou na construção feita por ela, tanto que a reproduz. Ao falar que é “muito boa em beiradas” Alice não está somente sendo boa no equilíbrio, mas também com as palavras e com a ação de ler que está relacionada a elas, a menina cria uma oração peculiar e nos remonta a uma, talvez, infância das palavras:

Quando escutamos a maneira singular com a qual as crianças nomeiam o mundo, colocamos em saudável tensão nossas fibras interpretativas – atitude que pode ser muito interessante e produtiva se a considerarmos a partir da capacidade e da convicção, e não do déficit ou da carência. A fala das crianças é habitada por surpreendentes esforços metafóricos de ir além de um universo de palavras que começa a ser construído e ainda é pequeno. (BAJOUR, 2012, p. 19-20).

A próxima imagem apresenta alguém brincando no balanço, porém visto de debaixo, o que torna a compreensão mais difícil, supomos.

Figura 17 - O balanço



Fonte: (PINTEREST, [s/d], [s/p]).

Cleide: Balanço acho.

Cristina: Nossa! **Que foto estranha!** Essa foto foi debaixo então.

Gisa: Acho que é de frente. A criança subiu lá no alto.

Cleide: É por causa das árvores.

Gisa: Acho que ela já tá voltando, olha a sainha.

Letícia: Vocês estão muito investigativas.

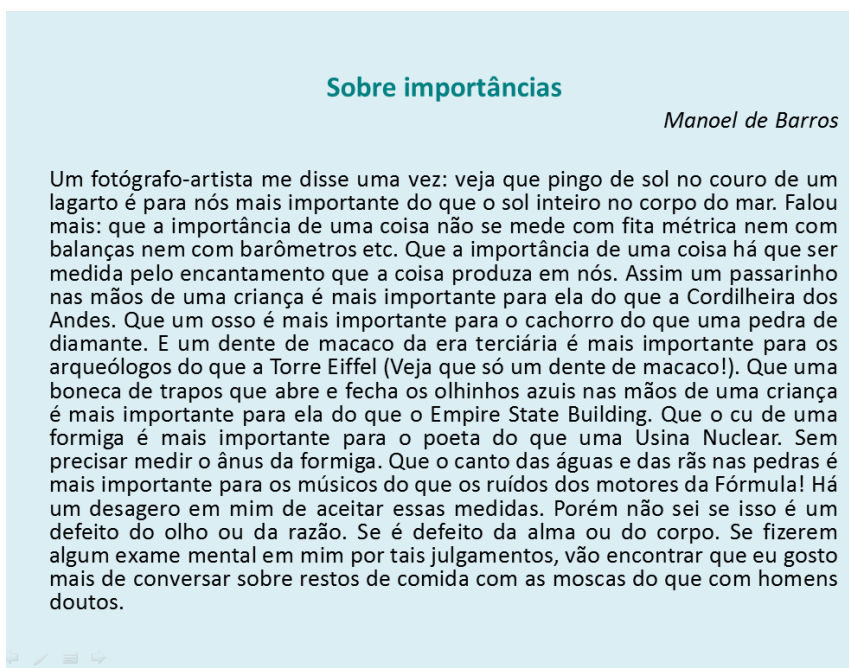
(Transcrição da gravação da oficina).

Destacamos que, apesar do estranhamento - e da liberdade de se expressar sobre ele, o que é muito positivo – as professoras conseguiram atingir um nível significativo de compreensão da imagem, tecendo comentários fundamentados no que essa permitia afirmar. Tínhamos na sequência de *slides* um *giff* que fazia alusão ao movimento do balanço tentando “ajudar” em um tipo de leitura, mas não fora necessário dado o sucesso das leitoras.

Chegamos então ao texto de Manoel de Barros, que foi trazido à conversa neste momento em especial para tratar, inicialmente, de algo marcante na obra do poeta pantaneiro. As coisas “desimportantes”, os detalhes, o singelo têm vez no seu texto e também neste trabalho, uma vez que a proposta da oficina era conversar sobre tudo aquilo que chamasse a atenção a partir dos materiais, sem um pré-julgamento sobre o valor do apontamento. A ideia aqui era suscitar uma reflexão sobre a diversidade e a singularidade, à medida que entendemos que cada um é uno e observa o mundo a partir da sua perspectiva, do seu ser e

que é extremamente delicado “julgar” a importância de algo para o outro. Poderíamos abordar a ideia de simultaneidade, no sentido de que existe mais de uma forma de compreender algo e que uma forma não necessariamente anula a outra, elas podem coexistir.

Figura 18 - Sobre importâncias



Fonte: Lâmina produzida pelas autoras a partir de Barros (2015, p. 152).

Silêncio.

Gisa: A simplicidade né? O detalhe.

Cristina: É a importância do ponto de vista realmente né...

Cristina: Que importância tem um diamante para um cachorro né? *[cita o texto]*

Depende da ótica, cada um julga as suas necessidades e a importância das coisas.

Aurora: É, da sua perspectiva.

Aurora: É difícil a gente dizer o que é mais importante para o outro sem saber as necessidades... cada um tem que julgar a sua necessidade.

Gisa: É algo que eu entro, vamos trazer para a nossa realidade, assim, eu entro em constante conflito pela questão das turmas lá da escola, de um 8º ano, por exemplo, as necessidades deles são tão opostas as minhas e as que eu acredito que talvez fossem boas pra eles, ideais, só que o que eu tenho que fazer? Eu tenho que aceitar e tentar entender essas necessidades deles. [...] Como isso é conflituoso assim, pra nós, essa troca de gerações sabe? O ponto de vista do outro.

Aurora: A gente acha importante que se estude, mas até que ponto os alunos acham isso?

[falam da entrega de trabalhos durante o ensino remoto]

Aurora: Cada um tem um olhar diferente sobre as importâncias e aí Gisa, várias vezes eu tive conversas com os alunos, para eles aquele mundo ali é o suficiente.

Rosa: Como as coisas nos tocam...

[Dá o exemplo de uma aula de Arte com música]

Gisa: Subjetividade.

Cristina: Afetivo.

Aurora: A mesma coisa não tem a mesma importância para cada pessoa né?

Importâncias diferentes... Acho que isso reporta a tudo que a gente viu, a gente viu

várias janelas, várias imagens, cada uma deu a sua opinião, cada um viu coisas diferentes, umas iguais né, coisas na mesma imagem.

Cleide: Cada um percebe a mesma situação de maneiras diferentes.

Aurora: O que incomoda... percepções diferentes da mesma situação.

Letícia: Interessante que a imagem de um lugar, que vocês agora na conversa chegaram, sem eu necessariamente ter falado dele.

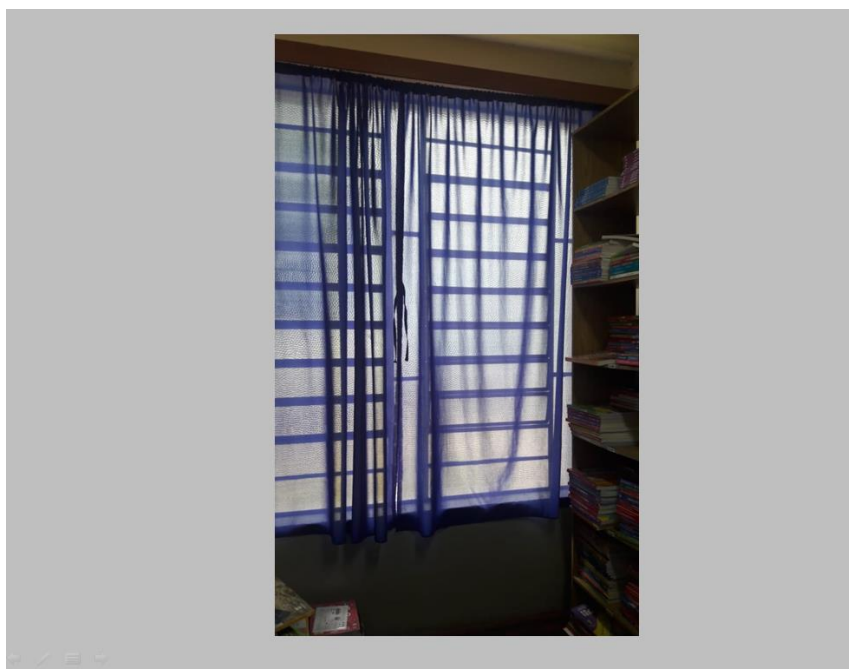
(Transcrição da gravação da oficina).

Trazer o texto de Barros para a oficina, neste momento era começar a pôr em ênfase o que estávamos fazendo nela, instigar as participantes a pensar sobre a experiência que estavam vivendo. E no final do trecho transcrito elas chegam a tal reflexão de forma muito concisa. Outro tópico que terá repercussão nas entrevistas é o “choque” de gerações, o desafio que é (para professores e alunos) estabelecer o vínculo/ o diálogo. Tocamos também no sentido de valor, de perspectiva, de importância, diversidade, julgamento, alteridade; termos que estarão presentes nas suas falas sobre a oficina no início das entrevistas.

Gisa anuncia que trará o assunto para “a nossa realidade” e aportamos na escola. Tal menção nos chamou muita atenção, uma vez que era a intenção da próxima imagem selecionada, o que nos leva e leva as professoras à seguinte reflexão: ao professor lhe é caro falar de seu contexto, em algum momento, sempre chegamos à escola através de nossas falas, e poderemos observar nos diálogos que se seguem.

A próxima imagem apresentada é uma fotografia tirada da janela da biblioteca da escola em que estamos realizando a pesquisa, é uma fotografia tirada de dentro do cômodo, em uma parte em que estão os livros didáticos, tanto à direita, como à esquerda da janela. A ideia aqui era, ao acompanhar o trajeto natural da oficina, chegarmos à escola. Aportamos nossa reflexão no local que configura e ilustra um dos motivos de ser do encontro e da pesquisa.

Figura 19 - A biblioteca da janela



Fonte: Fotografia retirada pelas autoras.

Gisa: Ó a biblioteca, o cantinho ali.

[Descreve o espaço.]

Aurora: Eu acho que quando a gente fala com professores, independente do grupo, sempre cai no assunto escola. A Letícia trouxe várias coisas e a gente trouxe exemplos da escola.

Rosa: Me chamou atenção a janela de novo... o olhar dos alunos né?

Gisa: Olha, vai ser bem poeta... *[se anunciando]*

Aurora: Saudades da escola... *[reflexos do ensino remoto]*

Gisa: Tá fechada essa nossa janela. *[falamos do positivo fora x dentro, Gisa toca no aberto x fechado – em tempos de ensino remoto, o que significaria uma janela fechada?]*

Cristina: Essa nós dominamos, a gente sabe o que tem do lado de cá e do lado de lá. A gente conhece essa. Dá mais segurança. *[dentro x fora e segurança x desconhecido]*

Gisa: Dá esperança. Nos últimos anos eu tô muito incomodada com esse ambiente. Um ambiente que eu sempre tive tanto carinho e familiaridade. Tudo era organizado dentro da biblioteca, era uma apresentação, uma conversa com um aluno... e agora dá muita tristeza olhar... *[a escola não possui mais bibliotecária]*

Aurora: As bibliotecas nas escolas viraram um depósito de coisas, de livros, de materiais. A escola abre muitas janelas, muitas portas, pro trabalho, pra vida. *[conta a história dela com esta janela, foi aluna da Cleide na primeira série e estudava na sala que hoje é a biblioteca]* *[olhar metafórico: a escola abre janelas]*

Cleide: A gente vê como o tempo passa.

(Transcrição da gravação da oficina).

Muitas coisas acontecem ao encontrarmos essa foto. A saudade do espaço escola ao vê-lo, mas lembrar que não pode frequentá-lo como gostaria. A chateação em lembrar que é

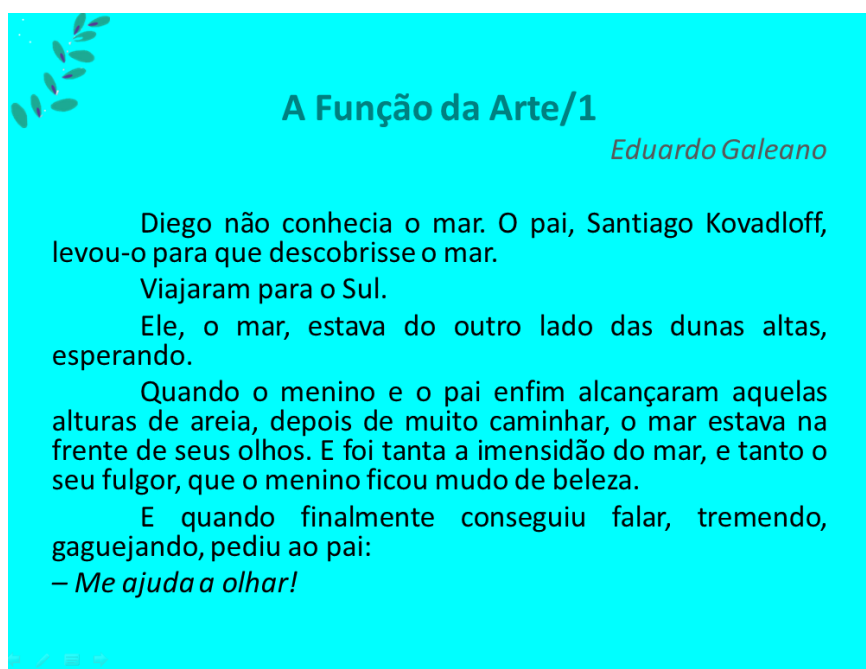
um local e um recurso da escola que não tem sido explorado em sua potencialidade, o que será retomado nas entrevistas. O valor subjetivo do espaço, expresso pelo comentário de Gisa sobre reconhecer detalhadamente o espaço e pelo comentário de Aurora, que conta já ter estudado nesta sala, que foi alfabetizada nela, por uma colega, a Cleide (que voltas que nós fazemos).

Precisamos dar destaque para duas falas muito emblemáticas. Cristina retoma as leituras anteriores dizendo que elas suscitavam certa insegurança que esta foto não suscita, uma vez que as participantes conhecem o local da foto. E necessitamos reconhecer que não imaginávamos esta relação e, com esta surpresa nos perguntamos o quanto este jogo entre conhecido x desconhecido, seguro x inseguro diz sobre a leitura que provemos em aula e o quanto pensar sobre isto pode agregar valor à prática. Não obstante, conhecer o local da foto, não pressupõe saber das intenções de quem a tira. O que podemos considerar também é que, ao menos, para Cristina, a oficina conseguiu colocá-la em um lugar de desassossego, de alerta, que é extremamente significativo e caro ao aprender e ensinar.

Outra fala emblemática é a de que escola abre janelas. Não havia construto direto na foto ou na apresentação que levasse a ele, a não ser a recorrência das imagens de janelas. Foi, portanto, algo espontâneo, que diz sobre o valor que a educação tem para a professora Gisa.

Galeano vem ao nosso encontro com o conto “A função da arte/1” e com ele queríamos conversar especialmente sobre este “ajudar a olhar”, quem é capaz de ajudar o outro a olhar? O que seria “olhar”? Isto se aplicaria à leitura que viemos fazendo durante toda a oficina? Há que mediar este processo? Há formas de motivar, instigar ou mesmo ajudar o aluno a perceber mais elementos em suas leituras, como das imagens e textos que abordamos até aqui?

Figura 20 - A função da Arte/1



Fonte: Lâmina produzida pelas autoras, com base em Galeano (2020, p. 15).

Aurora: Parece que quando a gente vai ver uma coisa pela primeira vez, eu não sei, eu não consigo ver através da câmera a apresentação da escola das crianças [filhos]. Eu preciso ver. Não consigo filmar. Acho o mar a coisas mais fantástica. Parece que falta olho para olhar quando mexe com as emoções da gente. Que legal!: Me ajuda a olhar” Parece que que às vezes...
 Cristina: Falta olhos.
 Cleide: Parece que não vai dar conta de olhar.
 Cristina: É tanto, é tão grande, tão bonito, é tão... falta olhos.
 Cleide: Não vai dar conta de olhar tudo, de conseguir... observar tudo.
 Gisa: Ali “me ajuda a olhar” não sabe nem dizer o que tá sentindo.
 Aurora: Mudo de beleza. Tem coisas que não cabe, no olho.
 Gisa: Nem as palavras cabem.
 (Transcrição da gravação da oficina).

Aqui contemplamos um mundo que é maior que nós! Um mundo que não cabe no olho. E chegar a esta percepção não é tão fácil quanto parece, se reconhecer pequeno, incompleto, requer muito – ainda mais em uma sociedade que parece almejar, ou só aceitar, a perfeição. “A constatação de uma *impossibilidade* não é sinônimo de limitação do pensamento” (BARCHELARD, 2008, p. 71, grifo do autor). E “traçar nitidamente uma fronteira já equivale a ultrapassá-la”. (BRACHELARD, 2008, p. 71). Vivemos em um mundo em que se precisa acertar sempre, mas em que “corrigir” e/ou “apontar outra forma de” é traumático, quando que se perceber não podendo já é um passo para poder.

Para além disso, o encanto das professoras ao comentar já fala por si. Outro fato curioso é como, neste momento do encontro, elas chegam a tal ponto de conexão que completam as frases umas das outras, vão construindo juntas a sua percepção – o que não quer dizer que o embate não seja bom, mas sim que as duas possibilidades dizem muito sobre o potencial de um diálogo.

Aurora: Eu fiquei imaginando o título dele.
 Letícia: O título está de acordo com a história?
 Rosa: Ahh, isso me chamou a atenção... função da arte.. função do olhar... não sei.
 Gisa: É que a arte é olhar também né?
 Aurora: O Eduardo Galeano conseguiu neste texto... conseguiu traduzir, a gente ficou imaginando o sentimento, o menino, até sentir, a gente tá sentindo através da arte. Então eu acho que a função da arte é essa, emocionar, mexer com a gente.
 Cristina: Mas o título em si não tem muito a ver com a história.
 Gisa: Talvez a subjetividade do texto tenha a ver.
 Cristina: Parece que tá narrando uma história.
 Aurora: Sim, ele narra uma história, mas que mexe com a gente, essa é a função da arte, é mexer com a gente, é incomodar, desacomodar, a função da literatura.
 Rosa: Assim como as imagens que vimos até agora, a música também, o teatro, os que são capazes de fazer levar a imaginação.
 Cleide: Transporta a gente.
 (Transcrição da gravação da oficina).

Com a discussão do título do conto chegamos a um momento de fruição do texto literário e de troca intensa entre as professoras na busca de entender a sua tessitura. As professoras de Português acabam conduzindo um pouco a discussão apontando que, apesar da aparente dissonância entre título e texto, há uma grande relação entre a figura do pai que ajuda a olhar e a Arte. Discussão que se estende após a fala seguinte, que rumava para um fechamento do encontro.

Letícia: Querem comentar mais alguma coisa? Da minha parte chegamos ao encerramento do nosso encontro.
 Silêncio.
 Cristina: Pensando na questão da arte e da linguagem, porque na área de linguagem eu só tenho Arte, tô meio de intrusa assim... A atividade da Letícia de hoje, me encaixei porque eu achei... porque tudo tem muito a ver com a questão da Arte. A **leitura** das imagens, os próprios textos, o poema, achei tudo muito a ver e acho impressionante, fascinante como a gente tem olhares diferentes para uma mesma imagem, que às vezes num primeiro momento uma via uma coisa, outra via outra e é bem o que acontece na sala, às vezes, nós na sala de aula somos únicas ali, mas daí um fala, o outro fala e na verdade a gente tem um ponto de vista. Eu fiquei pensando que às vezes tu conduz uma trabalho de acordo com aquilo que tu imaginou, com as expectativas que tu tinha e com aquilo que tu programou. Tu propõe um trabalho, tu vai meio que conduzindo para aquilo e a coisa é mais livre do que isso. Talvez a gente não explore o suficiente porque poderia ser mais livre, poderia explorar mais, como hoje, olha a visão que cada uma teve, olha o olhar...
 Gisa dá o exemplo de como lida com as respostas diferentes mas corretas na aula de Língua Portuguesa, que é possível mediar para que encontrem o que acreditam.
 Bem filosófico assim, às vezes, eu fico variando nessas coisas, eu gosto disso.

Aurora: Eu também gosto. A linguagem tem disso, é expressão, tentar explorar o máximo. Maior decepção é quando a gente vai questionar e tal e os alunos ... nada. [Dá o exemplo de um trabalho que fez sobre Jorge Amado]

A gente das linguagens consegue explorar isso, ou pelo menos tenta que os alunos se expressem. Gosto de fazer correção em conjunto, este ano está sendo muito difícil, corrigir, para eles está sendo muito mais fácil deixar em branco. Não veem o extratextual, é difícil. Para isso serve a leitura, debater em sala de aula. E eu acho que algum trabalho a gente tem meio que conduzir. Eles andam com uma imaginação meio preguiçosa, assim, não querem pensar, então tem que ir tentando que eles pensem.

Gisa: Eles estão afiados quando é para desafiar e retrucar, mas se é para refletir sobre algo, não têm pensamento.

Aurora: Tem muita informação, mas não sabe nada de nada. [sobre as mídias sociais] todos tinham, mas agora na hora de usar... Não sabem explorar as ferramentas, fica só no básico, na superfície mesmo.

Cristina: Nas redes sociais.

Aurora: Em outras áreas também, superficial, nada de aprofundamento.

(Transcrição da gravação da oficina).

Está posto: nós podemos ler imagens! Com a colocação de Cristina presenciamos a percepção de que a ação de ler extrapola o texto escrito. Também foi um dos primeiros momentos deste encontro em que se usa o termo “leitura”, seguido do momento em que Aurora diz que a leitura tem lugar importante na constituição de debates em sala de aula. Também em sua fala, Cristina questiona a abordagem do texto em sala de aula, concluindo que ela pode ser mais aberta, que podem ser consideradas outras possibilidades, ou seja, a ação de ler é livre. No tocante à área de Linguagens, vemos a percepção de sua natureza e da relação entre linguagem e expressão. Temos indicadores de temas a serem explorados, esta “imaginação preguiçosa” dos alunos e como a era da informação pode ser também de desinformação:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2002, p. 22).

Parece contraditório que se busque tanta informação e que “haja preguiça”, mas são empreendimentos de energia distintos. Como Larrosa coloca, ter informação é diferente de experienciar e para a experiência é preciso tempo:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Possivelmente a aproximação do conceito de experiência e a ação de ler seria uma significativa discussão a se empreender com os professores de modo a problematizar a questão e mostrar caminhos possíveis para a sua prática de sala de aula.

5.4 As caixas

Celebração da fantasia

Foi na entrada da aldeia de Ollantaytambo, perto de Cuzco. Eu tinha me soltado de um grupo de turistas e estava sozinho, olhando de longe as ruínas de pedra, quando um menino do lugar, esquelético, esfarrapado, chegou perto para me pedir que desse a ele de presente uma caneta. Eu não podia dar a caneta que tinha, porque estava usando-a para fazer sei lá que anotações, mas me ofereci para desenhar um porquinho em sua mão.

Subitamente, correu a notícia. E de repente me vi cercado por um enxame de meninos que exigiam, aos berros, que eu desenhasse em suas mãozinhas rachadas de sujeira e frio, pele de couro queimado: havia os que queriam um condor e uma serpente, outros preferiam periquitos ou corujas, e não faltava quem pedisse um fantasma ou um dragão.

E então, no meio daquele alvoroço, um desamparadozinho que não chegava a mais de um metro do chão, mostrou-me um relógio desenhado com tinta negra em seu pulso:

— Quem mandou o relógio foi um tio meu, que mora em

Lima — disse.

— E funciona direito? — perguntei.

— Atrasa um pouco — reconheceu.

(Livro dos abraços, Eduardo Galeano)

Após a oficina, promovemos uma ação que se direcionou em dois sentidos: primeiro, continuar motivando a ação de ler e o pensar a respeito de sua singularidade e, segundo, criar uma experiência para o professor, que, dentre outras coisas, demonstrasse sua valorização. Foi uma atividade com fins de pesquisa, mas profundamente alimentada por experiências anteriores, uma vez que a mestranda usou como motivação experiências vividas com as professoras, recordações que envolvem a ela e a cada uma das docentes, o que as leva a uma leitura singular. A proposta era criar um elemento simbólico para cada professora, que reportasse algo vivido em conjunto e que fosse propulsor de uma leitura do sujeito.

Todas as caixas tinham o mesmo conteúdo, disposto da mesma forma. O que as diferenciava era que havia um bilhete em cada uma, que possuía a mesma introdução a respeito da intenção do envio, mas que, ao final, trazia uma fala da mestranda contando o

porquê do item em especial enviado à professora, ou melhor, qual parte daquela caixa era especialmente motivada pela professora em questão. Este bilhete não estava em primeiro plano. Ele foi colocado sob um papel que forrava a caixa e, exatamente, abaixo do item em especial. Para além disso, sobre os itens havia uma folha com o conto “O mundo”, de Eduardo Galeano, que foi colocado como uma motivação para a reflexão uma vez que fala de diferentes formas de ser, e aqui direcionado, diferentes formas de ler.

O mundo

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus.

Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos mar de fogueirinhas.

– O mundo é isso – revelou. – Um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

(GALEANO, 2020, p. 13).

Figura 21 - A desordem da tessitura



Fonte: Fotografia tirada pelas autoras.

Para a professora Rosa, confeccionamos uma boneca de pano, que representa uma ocasião em que esta fez uma atividade com seu grupo de alunos dos Anos Finais do Ensino

Fundamental, na disciplina de Educação Física, que propunha que os alunos, em grupos, criassem coreografias de dança. Um dos grupos (do qual a mestrandanda fazia parte) criou sua coreografia, apresentou e depois foi convidado pela professora a ensaiá-la com um grupo de alunos dos Anos Iniciais. A boneca evoca essa dança e, inclusive, está vestida com a roupa com estampa *Tie dye*¹³ usada na ocasião. Esta foi, talvez, para esta mestrandanda, uma das primeiras vezes (ou a primeira vez) em que se ensaiou professora.

Figura 22 - Uma receita



Fonte: Fotografia tirada pelas autoras.

Para a professora Cristina, preparamos um bolo de chocolate. Por ocasião de uma aula de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e tendo a tarefa de ensinar frações, esta professora preparou na sua casa e levou para a aula um bolo de chocolate. Depois, estudou a receita com seus alunos, cuja quantidade de ingredientes foi representada através de frações (2 xíc. de farinha de trigo, 1 xíc. e $\frac{1}{2}$ de açúcar, 1 xíc. de achocolatado, 1 ovo, $\frac{1}{2}$ xíc. de azeite, 1 xíc. de água quente, 1 pacote de fermento em pó), o partiu e dividiu seus pedaços fracionando entre os alunos. Até hoje esta é a receita que a mestrandanda faz. O bolo enviado às professoras foi preparado e entregue em uma forma (como o de outrora) e estava dividido em 6 pedaços com cobertura, sendo acompanhado de um pequeno bilhete: “ $\frac{1}{6}$ é suficiente?”

¹³ Técnica de tingimento do tecido, que envolve fazer amarrações nele para criar estampas, sendo representativa de/e para diversas culturas.

Figura 23 - O que vamos marcar?



Fonte: Fotografia tirada pelas autoras.

Para a professora Gisa, confeccionamos um marcador de página feito com linha e miçangas, semelhante ao marcador que ela ofereceu de presente aos seus convidados na sua comemoração de formatura no Curso de Letras. Uma comemoração feita de muito afeto e boas energias.

Figura 24 - Até onde o meu pequeno lápis poderia alcançar



Fonte: Fotografia tirada pelas autoras.

Para a professora Aurora, colocamos na caixa um lápis com um adesivo no qual estava escrito “AJ INOVAÇÕES”. Professora titular de alguns estágios realizados por esta mestranda, em uma das ocasiões permitiu e colaborou em uma atividade em os alunos produziam textos sob demandas de uma empresa fictícia com este nome (AJ Inovações). E, ao

final do projeto, os alunos foram presenteados com um lápis semelhante. Em uma tentativa de ilustrar este momento, reproduzimos o lápis em questão.

Figura 25 - Traços de giz

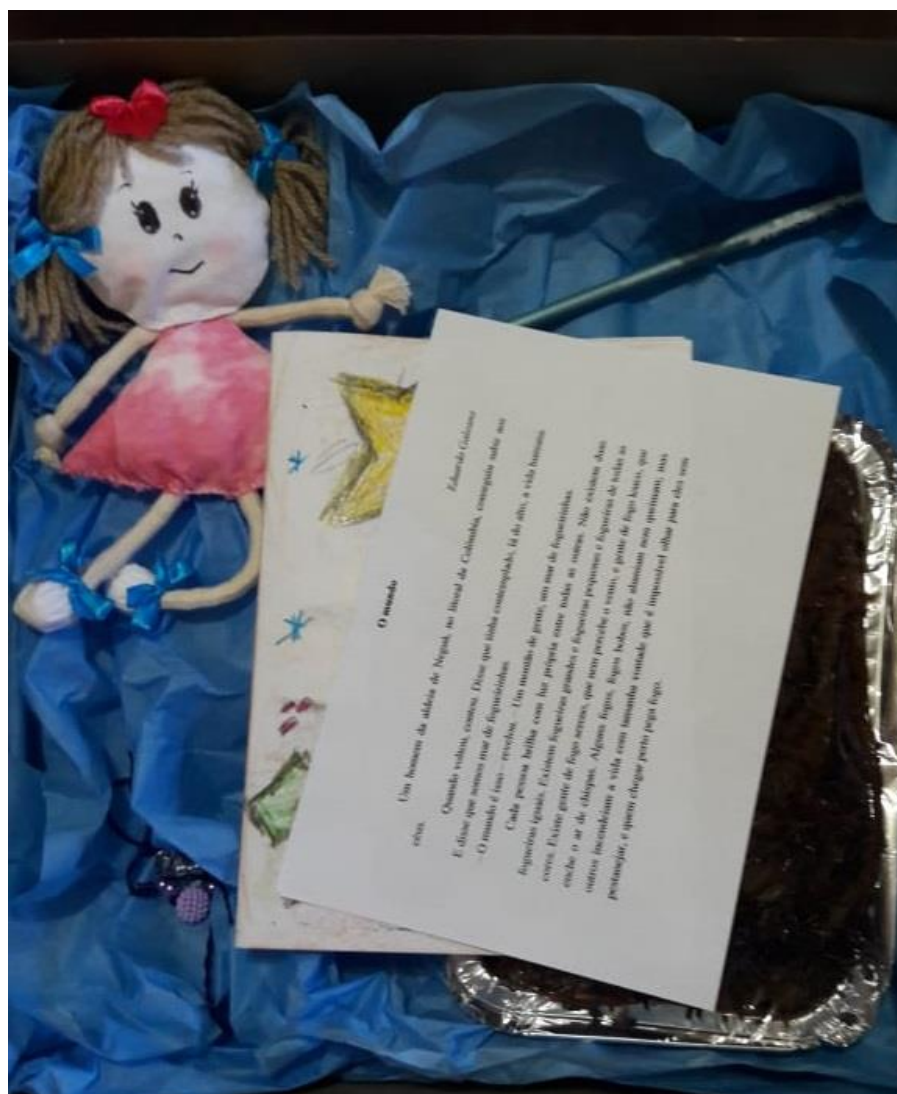


Fonte: Fotografia tirada pelas autoras.

Por causa da professora Cleide, produzimos cartões natalinos (curiosamente estávamos nessa época do ano). Os cartões foram confeccionados da maneira mais semelhante possível a um que ela criou para presentear a mestrandia em um amigo secreto de cartões em uma aula de Arte em meados de 2000. Imagine: ganhar um cartão feito carinhosamente pela sua professora! Seria surpreendente dizer que este cartão está guardado até hoje?

Sob os itens estava colocado o bilhete direcionado à professora, que falava de recordações e contava em especial a memória que a envolvia.

Figura 26 - De dentro da caixa



Fonte: Fotografia tirada pelas autoras.

Com o registro fotográfico a cima podemos ter uma ideia do que as professoras viram ao abrir a caixa. E, certamente, os caminhos que elas fizeram após isto são vários e estamos longe de podermos supor. Por haver diferentes camadas e coisas sobrepostas, e pela ausência de explicação sobre as intenções de cada componente, muito poderia ser questionado sobre o “presente” e isto, acreditamos, as tenha conduzido através de muitos caminhos de leitura.

As professoras foram contatadas via *WhatsApp* no dia seguinte à oficina, quando com o pretexto de levar algo relacionado à pesquisa, a mestrandia, respeitando os protocolos vigentes, chegou às suas casas. A intenção aqui não era uma resposta imediata, mas algo que fosse desfrutado, apreciado pelo tempo que fosse necessário. Em momento algum, questionamos as professoras sobre a caixa. O que claro, não significa que não tenhamos

recebido retornos, uma vez que todas se sentiram impulsionadas a enviar uma mensagem falando sobre o que sentiram com a caixa. Há coisas, extremamente difíceis de descrever, mas o olhar dispensado por elas ao receberem a caixa e a surpresa do talvez inesperado foram inebriantes.

Figura 27 - Possibilidades



Fonte: Fotografia tirada pelas autoras.

Podemos dizer que, para além de uma caixa de “bugigangas”, esta era uma caixa de relógios imaginários, que, às vezes, atrasam um pouco. Esta caixa foi feita de leituras e esperava evocar outras leituras; éramos, nós pesquisadoras, e outrora suas alunas, as lendo (às professoras) e lendo as experiências que compartilmos, e buscando recordá-las (no sentido evocado por Galeano). E, descobrimos posteriormente, talvez estivéssemos brincando com algo que é discutido por Alberto Manguel na companhia de Francis Bacon, Platão e Salomão, o esquecimento de ler:

Em algum momento do século XVI, o eminente ensaísta Francis Bacon observou que, para os antigos, todas as imagens que o mundo dispõe diante de nós já se acham encerradas em nossa memória desde o nascimento. “Desse modo, Platão tinha a concepção”, escreveu ele, “*de que todo conhecimento não passava de recordação*; do mesmo modo, Salomão proferiu sua conclusão *de que toda novidade não passa de esquecimento*.” Se isso for verdade, estamos todos refletidos de algum modo nas numerosas e distintas imagens que nos rodeiam, uma vez que elas já são parte daquilo que somos: imagens que criamos e imagens que emolduramos; imagens que compomos fisicamente, à mão, e imagens que se formam espontaneamente na imaginação; imagens de rostos, árvores, prédios, nuvens, paisagens, instrumentos,

água, fogo e imagens daquelas imagens – pintadas, esculpidas, encenadas, fotografadas, impressas, filmadas. Quer descubramos nessas imagens circundantes lembranças desbotadas de uma beleza que, em outros tempos, foi nossa (como sugeriu Platão), quer elas exijam de nós uma interpretação nova e original, por meio de todas as possibilidades que nossa linguagem tenha a oferecer (como Salomão intuiu), somos essencialmente criaturas de imagens, de figuras. (MANGUEL, 2001, p. 20-21, grifos do autor).

Somos, portanto, seres de linguagem, o que pode nos levar a ser seres de palavras, mas também de imagens. Algumas das imagens apresentadas pelos objetos da caixa presumimos que eram lembranças desbotadas e outras eram novas, motivadas pela existência do outro...

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, **as imagens**, assim como as palavras, **são a matéria de que somos feitos**. (MANGUEL, 2001, p. 21, grifos nossos).

E as imagens evocadas pela caixa estavam ali devido a estas professoras em especial, ansiavam já em sua “escrita” por aquelas que as poderiam ler:

Conforme Bacon sugeriu, infelizmente, (ou felizmente) só podemos ver aquilo que, em algum feitio ou forma, nós *já* vimos antes. Só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis, assim como só podemos ler em uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos. Na primeira vez em que vi os botes de pesca de van Gogh, coloridos de forma radiante, algo em mim reconheceu algo espelhado neles. Misteriosamente, toda imagem supõe que eu a veja. (MANGUEL, 2001, p. 27, grifo do autor).

As caixas supunham (ou confiavam) que poderiam ser vistas pelas professoras. E, talvez, para além do carinho do presente físico, do fato de um aluno recordar (que a um professor pode aquecer o coração), ser lido, para alguém que lê constantemente, pode ser também um aconchego – e uma provocação. Provocação para a vontade de ler das professoras, para a sua vontade de mundo, para o seu apetite por ele: “A fórmula geral do filósofo – o mundo é minha representação – deve ser substituída por: o mundo é meu apetite” (BACHELARD, 1998, p.170).

6 SOMOS FOGUEIRINHAS

A ventania

*Assovia o vento dentro de mim.
Estou despido. Dono do nada, dono de ninguém, nem
mesmo dono de minhas certezas, sou minha cara contra o
vento, a contravento, e sou o vento que bate em minha cara.*

(Livro dos abraços, Eduardo Galeano)

Como já anunciamos, nos propomos a realizar uma entrevista semiestruturada. Entendemos como semiestruturada porque todos os encontros prescindiram de uma mesma estrutura e do mesmo grupo de questões, e no andamento, tentamos seguir a mesma sequência. No entanto, o tempo que se levou em cada questão e/ou o fato de uma questão do quarto grupo ser mobilizada porventura do segundo, eram possibilidades que cabiam somente ao momento da entrevista. E o fazemos para manter a estrutura dialogal e, também, para garantir que a professora tivesse a liberdade de tecer comentários e, até mesmo, indagar-se no processo.

Iniciamos a entrevista acordando sobre a sua gravação para fins de registro e análise e, após, trouxemos uma fala introdutória. Com esta fala pretendíamos situar a professora voluntária no momento de pesquisa em que estávamos e, garantir-lhe que podíamos (nós pesquisadoras) termos nossas expectativas quanto à conversa que se seguiria, mas que não existiria um julgamento valorativo da resposta da professora, uma vez que não nos reconhecemos como capazes de afirmar qual seja a resposta correta para cada uma das questões feitas, nos interessava no momento (e ainda nos interessa) pensar com e sobre elas. Como motivação do processo, a mestranda leu para a professora o conto “O mundo” de Eduardo Galeano, com o qual ela já tinha tido contato ao receber a caixa (o conto está registrado na página 112 desse trabalho), a intenção era retomar a ideia de que somos todos únicos (fogueirinhas) e que é na diversidade que interagimos. Também falamos sobre o processo da entrevista semiestruturada e da consciência de que estamos falando com seres por inteiro, por isso faríamos questões relativas às disciplinas que as trouxeram à pesquisa, mas que a professora poderia expandir os comentários para além, se sentisse necessidade.

Destacamos que as professoras foram consentindo com aquilo que estava sendo posto, e que também, ao ouvir o conto, demonstraram recordar dele e esboçaram satisfação. Ao fim desta fala, Cleide fez a seguinte colocação:

Cleide: Realmente né? Assim, a gente, cada um é cada um, com as suas experiências, com aquilo tudo que já viveu, e, às vezes, a maneira de enxergar as coisas é diferente também, a partir daquilo que a gente já tem das vivências da gente, o que a gente já tem dentro da gente e tudo.

Letícia: É, somos únicos de muitas formas né?

(Transcrição da gravação da entrevista)

Após a introdução, passamos às questões, que dialogam e são fruto dos objetivos por nós elencados, das leituras teóricas feitas para fundamentação deste trabalho e, também, dos diálogos já ocorridos com as professoras nas etapas anteriores. O ponto de partida da entrevista foi a oficina, como forma de conectar as etapas da pesquisa, assim como, quando na oficina, a apresentamos como um entremeio do questionário e das entrevistas. Pensando em temas geradores, organizamos as perguntas em quatro “grupos temáticos”, que foram: a própria oficina realizada, a sala de aula, a escola e o eu. Pretendíamos assim, de modo gradiente, transitar entre o momento mais próximo da pesquisa, que era a oficina; o qual, por sua vez, nos levou à sala de aula; e esta se expandiu para a escola; por fim, queríamos, como fechando um ciclo, voltar ao eu professor, que já começamos a conhecer na primeira etapa desta pesquisa. O que permeou estes “grupos de questões” foi a ação de ler, e o que ocorreu foi uma tentativa de, através destes campos, levar o professor a pensar sobre e a tecer suas considerações.

A seguir apresentamos os grupos de questões:

Quadro 5 - Grupo de questões 1

OFICINA
1. Se tivesse de resumir em poucas palavras o que fizemos na nossa oficina, como seria?
2. Sua disciplina foi contemplada na oficina? Fizemos algo que possa ser usado como método e/ou como objeto de estudo em uma aula de ...[nome da disciplina]?
O termo subjetividade surgiu em vários momentos da nossa oficina. O que seria subjetividade para você?

Fonte: Quadro produzido pelas autoras.

Quadro 6- Grupo de questões 2

SALA DE AULA
3. Como é para você ministrar tal disciplina?
4. Que tipos de atividades você costuma realizar com seus alunos nas aulas de ... [nome da disciplina]? Recursos, métodos... Em quais delas ler é essencial?
5. A leitura é importante nessas atividades?
6. Existem momentos em que vocês somente leem em aula?
“Não me diga que a Lua está brilhando; mostre-me o seu reflexo num caco de vidro”. Você já se sentiu na posição de quem precisa provar ao aluno a importância de algum conteúdo ou atividade?
7. A expressão mediação em leitura lhe é próxima?

Fonte: Quadro produzido pelas autoras.

Quadro 7 - Grupo de questões 3

ESCOLA
8. Os seus alunos leem?
Como é o desempenho em leitura dos seus alunos atualmente?
9. O desempenho ou o mau desempenho em leitura impacta? Impacta todas as disciplinas?
10. Se tem impacto em todas as disciplinas, a leitura deveria ser abordada/trabalhada em todas?
11. O que significa para você [nome da disciplina] estar na área de Linguagens?
12. A sua formação em nível superior lhe deu a base necessária para o trabalho integrado?

Fonte: Quadro produzido pelas autoras.

Quadro 8 - Grupo de questões 4

EU
13. Você se considera uma leitora?
14. Ler, para você, é algo natural? Ou você se sente cobrada a ler?
15. Leitura de falas de Manguel adicionadas na sequência. O que aprender a ler durante a alfabetização significa para a criança? E para o ser humano?
16. Quando acabamos de aprender a ler? Quando estamos prontos?

Fonte: Quadro produzido pelas autoras.

Abaixo colocamos as citações de Manguel lidas para motivação da conversa, estas - como se pode perceber - já foram requisitadas neste trabalho, em nosso primeiro capítulo. Estamos, portanto, conectando nossa fundamentação teórica à pesquisa de campo, entendendo que o discurso transita e completa de diferentes formas discursos vários.

Então, um dia, da janela de um carro (o destino daquela viagem está agora esquecido), vi um cartaz na beira da estrada. A visão não pode ter durado muito; talvez o carro tenha parado por um instante, talvez tenha apenas diminuído a marcha, o suficiente para que eu lesse, grandes, gigantescas, certas formas semelhantes às do meu livro, mas formas que eu nunca vira antes. E, contudo, de repente eu sabia o que eram elas; escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significante. Eu tinha feito tudo aquilo sozinho. Ninguém realizara a mágica para mim. Eu e as formas estávamos sozinhos juntos, revelando-nos em um diálogo silenciosamente respeitoso. Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler. (MANGUEL, 1997, p. 18-19).

Qual a palavra que estava naquele cartaz longínquo, isso eu já não sei (parece que me lembro vagamente de uma palavra com muitos *as*), mas a impressão de ser capaz, de repente, de compreender o que antes só podia fitar é tão vívida hoje como deve ter sido então. Foi como adquirir um sentido inteiramente novo, de tal forma que as coisas não consistiam mais apenas no que meus olhos podiam ver, meus ouvidos podiam ouvir, minha língua podia saborear, meu nariz podia cheirar e meus dedos podiam sentir, mas no que o meu corpo todo podia decifrar, traduzir, dar voz a, ler. (MANGUEL, 1997, p. 18-19).

Gostaríamos de antever dois movimentos com as questões que analisaremos a seguir. O primeiro foi de realizar perguntas que mobilizassem a realidade das professoras, as suas

experiências e suas concepções teóricas acerca de seu ofício. Estávamos, então, propondo discussões pertinentes ao âmbito da mediação em leitura. O segundo movimento – que é inclusive um de nossos objetivos primeiros declarados – foi, nessas falas, observar os sentidos para a ação de ler mobilizados (que contemplou também os diálogos da oficina).

Destacamos que não realizamos a transcrição exata ou total das gravações. Construímos um quadro para cada pergunta e nele organizamos as respostas de cada professora, que foram registradas em tópicos e frases chave do argumentado por elas, tentando manter o seu emprego vocabular e transferindo para o discurso indireto, uma vez que somos nós reproduzindo o dito por elas. Os quadros referentes às questões 1, 2, 3, 9, 10, 13, 15 e 16 são apresentados no corpo do texto, logo a seguir, e os demais se encontram nos apêndices G, H, I, J, K, L e M. Poderemos constatar que algumas das questões elencadas na seção anterior não são analisadas nesse trabalho, porque ao fim entendemos que não eram tão relevantes para a presente construção e que, em um futuro próximo, desejamos analisar de modo mais contundente.

6.1 Oficina

A primeira pergunta feitas às professoras foi: **Se tivesse de resumir em poucas palavras o que fizemos na nossa oficina, como seria?**

Passadas duas semanas da oficina, começamos a entrevista, retomando-a e mobilizando o falar sobre o ocorrido: como descrever o que aconteceu? A oficina era autodeclarada para nós pesquisadoras um momento de ler, no entanto, não ressaltamos isto ao longo do encontro. Queríamos proporcionar um momento - talvez como o adjetivo pelas professoras usado mais adiante - de deleite, em que elas leriam e, quiçá, se perceberiam lendo. Ao observar suas respostas a esta problematização, procuramos num primeiro momento empregos da palavra “ler” e suas variações diretas; posteriormente, buscamos termos que façam relação às ações realizadas na oficina, entendendo que haja uma ligação entre eles e a ação de ler aqui observada.

Quadro 9 - 1ª pergunta

Aurora	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Teve muitas ideias depois da oficina, até conversou com a Gisa. ⊗ Foi um momento de leitura. ⊗ De estudos de diferentes tipos de textos. ⊗ De ver diferentes pontos de vista, de um mesmo texto, de uma mesma imagem. ⊗ Um momento de troca. ⊗ Foi muito bom compartilhar, um momento que às vezes a gente não tem, foi prazeroso.
Cristina	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Até já contou. ⊗ Falou da pesquisa de modo geral. ⊗ Sentiu-se desenhavida: ela contribuir? ⊗ Diferente do que imaginava. Imaginava algo mais burocrático e foi mais emotivo. ⊗ Encaixou-se em Arte. ⊗ Não vimos o tempo passar.
Rosa	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Ficamos naquela expectativa. ⊗ Agradável. ⊗ O que será que vai ser perguntado? ⊗ O que vamos estudar? ⊗ Fez refletir, pensar, ver a questão da Arte, da liberdade, relembrar a infância. ⊗ Uma experiência muito boa. ⊗ Relembrou coisas da infância. ⊗ De como deixamos de fazer algumas coisas ao longo da vida.
Gisa	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Estávamos em uma conversa sobre várias percepções, várias visões de coisas, objetos... mas não apenas do objeto físico, mas o que está atrás, as impressões que conseguimos ter daquilo que visualizamos, ouvimos; de acordo com o que sentimos. ⊗ É uma conversa que se tornou uma análise, quando fizemos várias relações, entre as figuras, os sons, com também o nosso cotidiano.
Cleide	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Foi uma reflexão. ⊗ Fez a gente pensar muito e descobrir as coisas. ⊗ Através das imagens todas que foram colocadas, a gente ia descobrindo as coisas. ⊗ Tu ias fazendo uma introspecção também. ⊗ A que tudo aquilo te remetia, as tuas vivências, aquilo que tu já viveu, da tua essência. ⊗ Foi um momento especial. ⊗ “Tu pensaste em ti, pensaste naquilo ali que estava sendo colocado, e tinha também a opinião das outras, as tuas colocações também.” ⊗ Fez-nos parar, pensar, e ver as coisas de uma outra forma também.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nas gravações das entrevistas.

Fazemos algumas marcações no texto para guiar nossa leitura. **Sublinhamos** o único momento em que a palavra “leitura” é mencionada nas respostas a esta questão. Aurora sintetiza dizendo que fora “um momento de leitura”. Com **rosa** destacamos os verbos usados para falar da ação praticada, que são: estudar, refletir, analisar, pensar, descobrir, introverter-

se. Vemos, portanto, a relação da leitura ao campo do estudo, do pensamento e da construção do eu. O que postula a ação de ler como algo amplo e do âmbito da complexidade.

Com **amarelo** destacamos trechos que fazem relação ao múltiplo/ao diverso e, conseqüentemente, à simultaneidade dos sentidos. As professoras falam em “ponto de vista”, “percepção”, “ver de outra forma”, “visão”, “impressão”, que são expressões que ao mesmo tempo relacionam a um “eu” que vê e percebe de um lugar – apontando para a pluralidade de sentidos, como outrora pensamos junto a Larrosa, Foerster e, até mesmo, a BNCC - , mas que também postulam um “outro”, que igualmente vê e percebe do seu lugar. Isto se reforça ao observarmos o que destacamos com azul: “trocar”, “compartilhar”, “encaixar-se”; e também no constante emprego de termos como “nós” e “a gente”. A escuta demonstra-se um fator muito significativo do que convimos em chamar de formação continuada do professor, mas também da formação do ser; e ela provoca distintos processos:

Escutar o outro não é apenas dizer diante dele “pode falar”, escutá-lo implica poder escutar. Poder escutar não só o que não gostaríamos de ouvir – exercício fundamental para eliminar a arbitrariedade – mas poder escutar que, seguidamente, ouvimos para poder falar, o que exige do outro escutar aquilo que não sabemos calar, o que insistimos em dizer, que só a nós interessa planejar enquanto diálogo. Se somos diálogo, convém insistir que podemos nos escutar reciprocamente. [...] A ação (de escuta) acaba por ser [...] a ação daquele que “ignora”, porque agimos poeticamente com o outro. (KOTTWITZ, FRONCKOWIAK, 2020, p. 30).

Estar em diálogo com o outro nem sempre é prazeroso, a alteridade nos forma também e, portanto, ao perceber outro olhar, outra forma de ver, ou ao ver-se vendo de um jeito diferente, há uma desconfortação, tal e qual questionar o já tido como estável (como questionar o ler). É desconfortável, mas igualmente um caminho de ressignificação, de movimento, de continuidade, que deveria ou poderia estar implícito a todo tipo de atividade, quem dirá a do professor e, mais ainda, do estudante. E o que dizer do professor estudante?

Há uma ideia de coletividade muito forte na fala de todas as professoras que participaram, que denota na oficina uma integração muito significativa, à medida que o diálogo entre elas foi essencial para perceber este “outro”, estas várias formas de ler e este ajudar o outro a ver. Aspecto que também é retomado ao longo da entrevista, quando as professoras se referem a sua coletividade afirmando que “costumam conversar sobre determinados temas” e que os desafios que possuem são compartilhados. Aqui urge algo que poderia ser pensado extensamente que é esta relação de ser professor com outros “iguais” que, de certa forma, ressignifica este ser. O que também pode ser percebido quando as participantes expressam, tanto na oficina, quanto na entrevista, a falta que faz esta conversa de corredor / de sala dos professores e o tanto que ela é profícua e importante a este fazer.

Com **verde** marcamos as expressões que fazem relação ao esperar, às expectativas criadas pelas professoras para com a oficina e que, pelo que parece, foram quebradas de forma positiva. Logramos surpreendê-las. A fala de Cristina nos parece muito emblemática, porque ressalta certa separação entre as disciplinas e/ou áreas, e neste caso em especial uma polarização entre Linguagens e Exatas.

Cristina se disse “desenxavida”, desajeitada, desconfortável talvez, por achar que não teria como contribuir com a pesquisa. Poderíamos dizer que sendo ela professora de Arte, ou seja, da área de Linguagens, não haveria como não contribuir, mas sabemos que isto vai além, que ela é um ser linguagem e, portanto, sabe de linguagem. Então nos deixa satisfeitas o fato de participar desta descoberta de Cristina e, também, de comprovar que a ação de ler não está restrita a um ofício, a uma área ou um gosto, a ação de ler é a ação de ler.

Vemos na fala de Rosa que os temas abordados na oficina lhe foram significativos e tocantes, fazendo aquilo que mencionamos com Galeano que é este significado emotivo do que seja “recordar”. Fato que pode estar relacionado à colocação de Cristina que diz ter imaginado que a oficina seria, em suas palavras, mais “burocrática” e, no entanto, novamente em suas palavras, fora mais “emotiva”. Cleide também diz que a oficina a remeteu a vivências, e após tece um comentário em que fala das intenções da mestrandia em propor tais atividades, que supõe uma análise também do planejamento da oficina. Que, por sua vez, pode ser associado à ideia do duvidar / do investigar semeado durante o encontro, e que Gisa retoma com a possibilidade de observar “o que está por trás do texto”, imaginamos aqui que sejam suas formas de tessitura, aquilo do campo da intencionalidade que o texto permite observar.

Por fim, destacamos em **cinza** as passagens em que as professoras falam da sensação de estar/participar da oficina. Que, em certa medida, nos surpreendeu, porque imaginávamos que as respostas ficariam em um âmbito de ações: “fizemos isto, isto e isto” ou “ouvimos um áudio, analisamos umas imagens, lemos um poema, um conto”, mas as professoras leram a oficina como um todo e, por conseguinte pensaram sobre a experiência, sobre como aquilo as afetou, como elas sentiram, o que lhes marcou. Direta e/ou indiretamente elas pintaram a oficina como uma experiência positiva, prazerosa, boa, especial... E vejam só: as fez, segundo Cristina, não ver o tempo passar. Que especial é conseguir parar o tempo, abrir uma lacuna neste atribulado dos dias e ler e se conectar. Não estamos falando isso para nos autoelogiar, de modo algum, mas porque nos encanta essa possibilidade. A possibilidade e a certeza de que a ação de ler tem um poder imensurável. A mestrandia que escreve esse texto passou a oficina toda sorrindo, saiu dela com o rosto cansado de sorrir, porque ouvir um professor e, em

especial, ouvir estas professoras - que claramente são dedicadas àquilo que fazem - é também como mudar o tempo, ressignificar o valor de certos encontros. Por mais que fosse ela quem estava conduzindo a oficina, foi como se fosse a aluna.

Na sequência da entrevista continuamos tratando da oficina, mas direcionando mais para a disciplina de atuação de cada professora: **Sua disciplina foi contemplada na oficina? Fizemos algo que possa ser usado como método e/ou como objeto de estudo em uma aula de ...[nome da disciplina]?**

Quadro 10 - 2ª pergunta

Aurora	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Pode sim, podemos pensar que dá para usar imagens em todas as disciplinas. ☉ Já fez esse tipo de trabalho em Espanhol, de dar imagens e pedir que os alunos escrevam a partir delas. E até em Português mesmo. ☉ E vimos também um texto do Eduardo Galeano, já trabalhou nas aulas de Espanhol os textos dele. ☉ Sempre tem como contemplar sim. ☉ Acha que as Linguagens são muito abertas, tudo conseguimos trabalhar. Falamos da subjetividade... ☉ O encanto das Linguagens, ... ver de olhares diferentes e ainda assim estar certo.
Cristina	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Sim, tranquilamente. ☉ Textos, imagens. ☉ Uma descobrir uma coisa... ☉ “Aproximar um pouquinho”. ☉ Ver o que não tinha visto antes. <p>Pra Matemática também?</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Ângulos, finanças, perspectiva, social, diferença social (cortiço).
Rosa	<ul style="list-style-type: none"> ☉ “Poxa, agora tu me pegaste”. ☉ Esse ano foi diferente, nunca tinha pensado em trabalhar Educação Física como foi trabalho, remotamente... ☉ Assim, agora não lhe veio nada... daqui a pouco mais tarde.
Gisa	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Com certeza. ☉ A Língua Portuguesa não é apenas tu escreveres, tu seguides direitinho a escrita da linguagem, as regras gramaticais..., tu precisas visualizar, interpretar, sentir, tentar absorver o que (por exemplo uma pintura) o que aquela obra quer transmitir. Não diz “o que ela quer”, mas o que pra nós, o que ela pode transmitir. ☉ Nós conseguimos ver sentido nas coisas, interpretar os textos não apenas com o que as palavras dizem, mas com o contexto que elas estão inseridos, o que podem transmitir. Isso é totalmente para uma aula de português. Podemos passar uma manhã inteira interpretando uma imagem e fazendo relações com a linguagem, com a expressão, com a comunicação. ☉ Comunicação.

Cleide	<ul style="list-style-type: none"> Ⓜ Com certeza, demais, tudo, eu acho, poderia ser usado. Ⓜ Na verdade na Arte tu tens que sentir e nós sentimos. Ⓜ Claro que cada um sente a sua maneira. Ⓜ Ajuda no autoconhecimento de cada, que é muito importante, ainda mais nos dias de hoje. <p>E na aula de Matemática?</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓜ Acha, acha que sim. Ⓜ A partir daquelas imagens todas, poderia ser colocado sim.
---------------	--

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nas gravações das entrevistas.

Podemos observar destacadas em **amarelo** as respostas primeiras à questão, Aurora (Língua Espanhola), Cristina e Cleide (Arte) e Gisa (Língua Portuguesa) responderam de modo afirmativo e algumas delas de modo bem enfático. Rosa (Educação Física) disse estar em dúvida, precisaria pensar, relata como a disciplina de Educação Física sofreu modificações devido ao ensino remoto. Aurora afirma também que o trabalho com imagens pode ser realizado em todas as disciplinas (destacado em **vermelho**) e Cristina e Cleide (que também são professoras de Matemática) afirmam que seriam possíveis relações com a Matemática.

Com **rosa**, marcamos as falas que se referem aos sentidos múltiplos que são mencionados por Aurora e Cristina. Com **verde** destacamos as referências à natureza da área de Linguagens e das disciplinas, que demonstram certa organicidade e aprofundamento, o que se espera de profissionais formados e atuantes. Há um forte diálogo entre a fala das professoras e as proposições pedagógicas atuais, no sentido de propor um entendimento e uma abordagem ampla da leitura e da própria relação entre as disciplinas e do que lhes compete abordar, que fica claro, por exemplo, na BNCC. Seria interessante investigar de modo mais específico, talvez, qual a leitura que as professoras têm sobre este documento e se esta fala é motivada por ele e seus semelhantes e/ou por uma vivência.

6.2 Sala de aula

Iniciamos este bloco pensando no ofício, e perguntamos: **Como é ministrar a disciplinas de [nome da disciplina]?** Observando as respostas, identificamos que as professoras se demonstram satisfeitas com o trabalho, gostam de trabalhar com as suas respectivas disciplinas. Ao mesmo tempo em que surge a instância do desafio: Aurora fala da dificuldade de fazer um trabalho mais aprofundado dado a pequena carga horária da disciplina

de Língua Espanhola e, também, do entendimento do aluno acerca do valor de aprender uma segunda língua, que, às vezes, é bem limitado.

Gisa fala da interação como a “base de tudo”, que é o contato que estabelece com os alunos que vai lhes permitir avançar em campos que em um primeiro momento não parecem ser de interesse dos discentes. A professora também traz a relação entre as disciplinas, como se uma ajudasse a significar a outra, que elas se significassem nesse jogo de diferenças e semelhanças e, que, ao longo do tempo, elas fossem trocando de lugar. Seriam, portanto, desafios da disciplina de Língua Portuguesa: estabelecer um vínculo com os alunos e encontrar meios de que o seu trabalho seja significativo para o aluno.

Gisa também alude à geração de alunos que atende atualmente, comentando que ler e escrever é um desafio para eles, uma vez que não seria um hábito ou um alvo de interesse. Ela usa como ponto de referência a sua infância (como anteriormente) e diz perceber uma diferença entre os momentos. Aponta para a instância das redes sociais e como isto tem impactado a visão de mundo dos alunos, também expõe sobre a relação destes com o livro físico e os textos longos de modo geral. Aqui reverberam as vozes de Ana Maria Machado e Roxane Rojo, que nos apontam para a lacuna que já existe a respeito do trabalho com o texto impresso e o desafio que são os textos multimidiático e multissemiótico.

E, além disto, fica marcada a necessidade que este aluno parece ter com o imediato, a leitura rápida, o expresso; que de certo modo pode ser uma preferência: bom, eu gosto de ler textos curtos. Contudo, não poderia ser uma limitação ou um impedimento de aceder a outras leituras e outros horizontes de possibilidade. Tal discussão pode nos levar a pensar sobre o tempo e sobre inutilidades: quanto tempo estou disposto a dispendar para fazer algo que aparenta não me dar uma resposta direta, um retorno certo? E aqui nos pegamos pensando sobre o lugar do texto poético, da fruição, do sensível e, por conseguinte, nas dicotomias que se criam:

Comprendemos que, na escola, o vínculo entre razão e sensibilidade naturaliza uma dicotomia nefasta à educação das crianças. A razão, entendida exclusivamente enquanto atividade do raciocínio lógico cognitivo, é negligenciada nas experiências empíricas que vinculam o corpo e o mundo. A sensibilidade, por sua vez, fica alijada do pensamento e, como órfã, entregue à colheita da livre imaginação, ou seja à “liberdade” de práticas distantes do “conhecimento”. (FRONCKOWIAK, 2020, p. 1261).

Então, instaura-se uma necessidade de autorização ou auto explicação para o sentir, como se na escola não houvesse espaço para isto, o que sabemos também que é um reflexo de algo que está além dos muros da escola, na medida em que

deslumbrar-se, alegrar-se, gozar, amar, em nossa sociedade, não são tarefas fáceis, pois as atividades prazerosas e lúdicas, por isso poéticas, precisam ser constantemente justificadas. Afinal, pela lógica da competitividade, não podemos perder tempo e o mundo está muito mais para ser explicado e conquistado do que para ser sentido e inventado. (FRONCKOWIAK, 2020, p. 1272).

Já discutimos, com Antônio Cândido, o lugar que a fabulação tem na sobrevivência humana e o direito humano que é ler Literatura, no entanto, vemos mais um exemplo de um construto social que direciona para outro caminho e que precisa ser “enfrentado” na escola, porém não existem fórmulas prontas. Vemos uma implicação disto nos desafios relatados pelas professoras de Arte. Cristina afirma o desafio que foi trabalhar com a disciplina de Arte quando iniciou, que passou por um longo processo de entendimento da disciplina e do que a ela estava relacionado. Cleide aponta para o criativo, o sensível e o contato que emergem da disciplina de Arte e de como isto foi diferente por ventura do ensino remoto.

Após questionamos: **Que tipos de atividades você costuma realizar com seus alunos nas aulas de [nome da disciplina]?** (Apêndice G) A seguir apresentamos um quadro com as principais atividades mencionadas:

Quadro 11 - Tipos de atividades que realizam

ARTE	EDUCAÇÃO FÍSICA	LÍNGUA ESPANHOLA	LÍNGUA PORTUGUESA
Dinâmicas corporais, de grupo	Práticas	Escuta de áudio e música	Leitura de textos
Construção	Jogos, exercícios	Análise de mapa	Interpretação de textos
Estudo e aplicação de técnica (como pontilhismo).	Apresentação de trabalhos teóricos	Assistência de vídeo e filme	Aula dialogada
Estudo de estilos artísticos, história da Arte.	Ginástica	Leitura de palavras, pequenos textos	Escrita no quadro
Criação com perspectiva	Brincadeiras	Escrita	Conteúdos gramaticais e sintáticos
Textos e questões		Cópia de texto	
		Estudo de vocabulário, da	

		cultura, da gramática, da fonética	
--	--	------------------------------------	--

Fonte: Quadro produzido pelas autoras, com base nas gravações das entrevistas.

Com base nas atividades listadas perguntamos: **A leitura é importante nessas atividades?** E as respostas foram todas positivas como vemos no quadro a seguir:

Quadro 12 - 3ª pergunta

Aurora	<ul style="list-style-type: none"> ☉ <u>Sim, os alunos têm que ler para entender.</u> ☉ É automático eles tentarem traduzir. Ela sempre tenta explicar para os alunos que não temos que traduzir tudo, temos que tentar entender na língua. ☉ Não que o exercício de tradução não seja bom, tem que ter o exercício de tradução e o exercício de leitura, de pensar na Língua que estão estudando. <p>E agora o <i>Google Tradutor</i>...</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ A gente pensa, o <i>Google Tradutor</i> não. ☉ É difícil. ☉ É a leitura que vai ajudar. <p>Não entendeu uma palavra: bom, se no contexto não conseguir inferir, procura no dicionário.</p>
Cristina	(pergunta não realizada)
Rosa	<ul style="list-style-type: none"> ☉ <u>A leitura é importante sempre né?</u> ☉ Tem que se informar, tentar aprender. ☉ Gostava muito das partes teóricas na faculdade. ☉ O teórico sempre está aliado à prática. ☉ Sempre diz para os alunos: <u>tem que ser corpo e mente.</u> ☉ Sempre leva textos para lerem, questão das regras...
Gisa	<ul style="list-style-type: none"> ☉ <u>Acha fundamental, quanto mais tu lês, mas vais ampliando teu leque de percepções.</u> ☉ Amplia o vocabulário, a possibilidade de interpretação, de encontrar argumentos. ☉ <u>A leitura é básico.</u>
Cleide	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Sim. ☉ Tu podes ler a letra de uma música também, podes ler um poema... e <u>partir da li, da leitura, que tu desenvolveste o teu trabalho.</u> ☉ <u>A arte é sentimento, e a leitura te leva a sentir e tu podes passar isso para a tua obra de arte.</u>

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nas gravações das entrevistas.

A ação de ler é colocada nestas respostas como algo essencial: Aurora usa o verbo “ter” que nos remete à necessidade; Gisa também atinge o campo da necessidade ao usar termos como “fundamental” e “básico”, e vai além, postulando que ler é um processo contínuo de “ampliar” percepções, vocabulário...; Rosa extrapola o espaço da disciplina colocando que a leitura é “sempre” importante, e contradiz um possível estigma da disciplina de Educação Física, de que nela se atente somente à prática, dizendo que estamos em uma constante relação entre “corpo e mente”; Cleide coloca a leitura como um ponto de partida nas aulas de Arte, mas também extrapola isto ao dizer que Arte é sentimento e a leitura nos leva a sentir.

Ao estabelecer relação entre **sentir** e **ler**, Cleide amplia grandemente o sentido da ação de ler, a identificando como propulsora na disciplina de Arte, mas não só isso, uma vez que em resposta à terceira pergunta, ela afirmou que a disciplina de Arte dá margem para a criatividade, para os sentimentos, que é algo que o ser humano precisa e que, a partir daí, o professor conhece mais o aluno. Então, a ação de ler em sala de aula proporcionaria a expressão de sentimentos e a leitura deles, o que não seria só uma necessidade do aluno, mas do ser humano de modo geral, o que leva à compreensão do impacto da ação de ler para muito além dos muros da escola.

Depois, retomamos um fato que já foi inclusive mencionado na introdução deste trabalho, que fora uma ocasião em que, em decorrência de uma atividade de leitura em uma aula de Língua Espanhola, uma aluna perguntou: é só pra ler? Trazemos essa exemplificação e questionamos as professoras: **Existem momentos em que vocês (a professora e os alunos) somente leem em aula?** (Apêndice I)

Aurora e Rosa disseram já ter realizado esse tipo de atividade e relatam, assim como na situação que ilustra a pergunta, ter havido certo estranhamento dos alunos com a proposta. Cleide diz que não se recorda e traz algo que imaginamos ter relação com o relatado pelas colegas que é “a gente sempre pede uma coisa a mais”, que seria a comprovação. Aqui nos damos o direito de comentar o fato: é muito difícil se desprender do caráter conteudista e avaliativo que a escola acabou por adquirir; se estuda muitas vezes com o pretexto “estudar para passar”, “estudar para aprender” de tão óbvio parece inexistente para uma parte significativa do corpo discente. E que aquilo que nos prende a esse sistema está relacionado a uma concepção de escola que está fora (no âmbito social), mas que também está dentro dela, que é o tipo de confiança envolvida em atribuir uma tarefa sem saber se o aluno irá mesmo realizá-la e, obviamente, a cobrança interna de que é preciso gerar notas e comprová-las para a mantenedora.

Em contrapartida, Cleide diz que, quando trabalhava com o 3º ano do Ensino Fundamental, era costumeiro realizar esse tipo de atividade “leitura sem pedir nada”, “leitura deleite” e achava isso muito importante, que havia uma outra intenção que era a de “pegar gosto pela leitura”, ou seja, constituir um hábito. E pela experiência de mundo que temos e pelos textos que temos lido, esse parece um exemplo claro de que existe uma maior preocupação ou autorização de focar “somente” na leitura nos Anos Iniciais e que este lugar de estudo vai se esvaindo ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que não nos parece que seja um caso isolado, mas o reflexo de todo um processo. Documentos como a BNNC, como vimos, falam de uma ampliação do letramento na segunda parte do Ensino Fundamental, o que nos leva a crer que sim, o hábito de ler começa a se constituir nos primeiros anos do aluno (seja na escola, ou até antes em casos ideais), mas que esse hábito precisa estar em constante manutenção.

Encerrando este grupo de questões e repercutindo o fato de que estávamos falando sobre a mediação de leitura que as professoras fazem em aula, perguntamos: **A expressão mediação em leitura lhe é próxima?** (Apêndice J). Ao mesmo tempo em que consideramos importante que o professor se reconheça como um mediador de leitura, o fato de não o fazê-lo, não o faz menos mediador; mas, sim, nos faz questionar a formação teórica dada aos professores e/ou tão simplesmente a escolha terminológica. A partir da entrevista, podemos apontar que todas as 5 professoras têm conhecimento do significado da expressão, no entanto, para algumas é mais familiar. Aurora se reconhece claramente como uma mediadora de leitura e fala da curadoria dos textos feita pelo professor. Gisa aponta algo significativo do ato de mediar que é: o mediador não diz o que o aluno precisa observar ou entender do texto, mas o acompanha, questiona, auxilia e amplia esta interação, como aponta Cosson (2006, p. 27) “a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário”. Aqui nos colocamos uma pergunta, para a qual ainda não temos resposta: trazer de modo mais incisivo para o professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental a possibilidade de ele se reconhecer como um mediador motivaria esta atitude de manutenção do hábito de leitura que indicamos anteriormente?

6.3 Escola

Os seus alunos leem? São leitores? (Apêndice K) Esta é a pergunta que abre o presente grupo e para ela temos respostas talvez desanimadoras. Poucos leem. O número não

é expressivo. Leem, mas... Aurora conta que alguns alunos relataram que começaram a ler mais na quarentena, aqui se refere em especial à leitura de livros. Cristina, inicialmente, relaciona a pergunta à leitura oral e diz que os alunos não gostam muito de ler em voz alta na sala de aula, possivelmente por questões de entonação, pontuação etc. Poderíamos novamente nos questionar a respeito da manutenção do hábito da leitura e se o ler em voz alta padece de algo semelhante, para tal precisaríamos indagar os professores de modo mais direto sobre o tema, o que não fizemos no momento.

Cristina também comenta que os alunos leem aquilo que lhes é interessante, e que alguns somente querem as redes sociais, o que Gisa também colocou em resposta à terceira pergunta. Esta argumenta que o fato de os alunos terem familiaridade com a tecnologia e/ou com as redes sociais não garante que eles tenham conhecimento crítico sobre e/ou conhecimento de informática, questão que foi colocada em relevo durante o ensino remoto e o trabalho com as plataformas digitais. Tal questão é sugerida na BNCC, vejamos:

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades. (BRASIL, 2018, p. 68).

Como o próprio documento diz, há uma ética a respeito do uso das mídias que precisa ser abordada e há uma série de motivos que pode nos levar enquanto professores a abordar tais questões na sala de aula e a tal documento trazê-la como demanda:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. [...] Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo. (BRASIL, 2018, p. 69).

No entanto, fica a pergunta: em que momento há a formação do professor para se ocupar de gêneros tão recentes? E quais recursos físicos as escolas têm para promover tais atividades?

Cleide relata que durante o ensino remoto muitas vezes acabava estruturando um material com um texto teórico, questões e uma atividade prática. Precisou planejar de outra forma, não só devido ao modelo remoto, mas também porque as matrizes curriculares disponibilizadas pela mantenedora (como mencionado anteriormente) passaram a orientar o

trabalho com alguns objetos e habilidades diferentes das que trabalhava e, muitos deles, teóricos. Apesar de disponibilizar os textos que seriam a fonte de pesquisa para as questões, ou de disponibilizar questões para ajudar no entendimento do texto, Cleide percebeu que muitos alunos não liam o texto disponibilizado por ela e, sim, pesquisavam em outras fontes, como a *internet*. A professora se demonstra entristecida com tal situação, concluindo que parte dos alunos julga mais fácil perguntar aos *sites* de pesquisa de modo direto, ao invés de ler o texto, questionar a si mesmo e então formular uma resposta. Ela entende que ao fazer isto os alunos perdem oportunidades de se autoconhecer.

Não há como julgar que seja única e exclusivamente uma atitude de caráter, uma vez que o ponto pode estar no modo como a atividade é proposta, no tipo de atividade que o aluno costuma realizar ou naquilo que ele entende que é o estudo, no quanto que ele acredita na própria voz e na sua capacidade de ser assertivo (em um ambiente que, geralmente, supervaloriza o acerto), se a ação de “pesquisar” está bem conceituada por ele, entre muitos outros possíveis fatores.

No entanto, quando em uma resposta a uma pergunta que se inicia “para você o que...” um aluno de Ensino Médio responde com uma informação retirada na *internet* (como aconteceu a uma das pesquisadoras deste trabalho) algo precisa ser investigado. Não podemos afirmar se este tipo de ocorrência é proveniente do ensino remoto e do contato via *internet* ou se ele tão somente foi evidenciado ou intensificado por ele, o fato é que outros relatos se somam ao de Cleide e que talvez esse seja mais um desafio que temos e teremos pela frente.

Para dar continuidade à reflexão sobre o desempenho dos alunos em leitura questionamos: **O desempenho em leitura impacta todas as disciplinas?** E as respostas das professoras falam por si só no quadro abaixo. A leitura é importante em todas as disciplinas e para além delas, em tudo.

Quadro 13 - 9ª pergunta

Aurora	<ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Impacta tudo, a falta da leitura. Ⓢ Quando o aluno lê mais ele vai conseguir entender melhor. Na aula de Geografia, de História... na própria Matemática... Ⓢ Torna-se mais fácil ele conseguir entender os conteúdos de modo geral. Ⓢ Óbvio que alguns alunos têm mais dificuldade em algumas disciplinas em específico.
Cristina	<p>Ler tem a mesma importância em todas as disciplinas?</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Sim, sim, com certeza. Ⓢ Os alunos tem necessidade de perguntar o que é pra fazer, pedimos para olharem a ordem. Ⓢ Necessidade de coisas prontas. Ⓢ De onde vem? Talvez da gente não ter explorado melhor.

	<p>Está presente em todas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Em Arte não.? ☉ Se explorasse mais, talvez. ☉ Leitura de texto. ☉ Daqui a pouco uma leitura de imagem, gravura... ☉ Ler uma placa. ☉ A importância vai para além da escola
Rosa	<ul style="list-style-type: none"> ☉ De certa forma atinge todas. ☉ A leitura faz parte de tudo. ☉ Pra tudo de uma interpretação. ☉ Faz parte de todas as disciplinas, seja ela mais prática ou não. ☉ No próprio exercício, não precisa ser escrito, pode ser falado mesmo, às vezes em uma ordem o professor pode usar um termo que os alunos não entendam. ☉ Importante em todas, sem distinção.
Gisa	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Sim, completamente. ☉ Para todas as disciplinas, o ponto inicial vem de uma interpretação. Tens que entender sobre algo que normalmente tu vais ler. ☉ A leitura não ajuda somente para o que vai interpretar, mas também o se escuta. ☉ Ela percebe que aqueles alunos que são mais envolvidos com leitura, que conseguem colocar seu posicionamento na escrita, têm mais facilidade de compreender as outras disciplinas. ☉ Têm de compreender o que estão estudando e a leitura ajuda muito nesta compreensão
Cleide	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Em todas as disciplinas. ☉ Até na Matemática, ele precisa da leitura para interpretar muitos problemas, muitas coisas. Então se ele não tem o hábito de ler, ou não está querendo, ele vai pegar os números e tentar fazer alguma coisa. ☉ É necessária essa leitura, essa interpretação, esse pensar.

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nas gravações das entrevistas.

Tais respostas nos dizem que há um consenso entre o discurso das professoras e os documentos oficiais, como os PCNs e a BNCC: a leitura permeia todos os campos. No entanto, quisemos adentrar mais na questão e fazer a pergunta inversa: **Se a leitura tem impacto em todas as disciplinas, ela deveria ser abordada/trabalhada em todas?**

Quadro 14 - 10ª pergunta

Aurora	<p>Existe uma responsabilização da disciplina de Língua Portuguesa (e do professor) pelo trabalho com leitura e, conseqüentemente, com o desempenho dos alunos?</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Embora sejam todas as disciplinas impactadas, <u>a responsabilidade acaba recaindo sobre a disciplina de Língua Portuguesa.</u> ☉ Já estamos sem biblioteca há um tempo, mas quando havia, a retirada de livros, por exemplo, precisava acontecer dentro da aula de português. ☉ “O aluno tem letra feia”, então falam pra gente (professor de português). ☉ São detalhes que incomodam.
---------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Isto em mais de uma escola. <p>Pode haver uma relação com a formação ou com o fato de cada um ficar mais centrado na sua disciplina?</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Pode ser que haja esse tipo de relação, cada um dá a sua aula... <p>Fala da interdisciplinaridade.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Às vezes as disciplinas se articulam dentro de suas áreas, mas de diferentes áreas, já é mais difícil.
Cristina	<p>A língua Portuguesa é responsável?</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Não de forma alguma. Ⓢ Não só as questões de leitura. Ⓢ <u>Todas as disciplinas são responsáveis: leitura, escrita...</u> Ⓢ Corrige erros de português. Ⓢ <u>Talvez algumas disciplinas usem mais...</u> <p>Ⓢ Na matemática: quanto eles precisam de leitura na interpretação dos problemas, das ordens de exercícios.</p> <p><u>A percepção da importância da leitura em todas as áreas é algo que vem da tua formação?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓢ <u>Percebeu no trajeto.</u> Ⓢ Nas necessidades do dia a dia. Ⓢ Exemplo: os alunos de sexto ano tem dificuldade em leitura. O problema é uma historinha, os alunos precisam entrar na história e entender o que tá se passando. Ⓢ Questões com enunciados longos... até nos livros didáticos. Ⓢ Daqui a pouco, pouco a resolver, mas um enunciado longo. <p>Houve uma mudança nos materiais?</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Houve uma mudança, nem se compara.
Rosa	<ul style="list-style-type: none"> Ⓢ <u>Poderia, deveria ser trabalhado em todas.</u> Ⓢ Faziam “momento da leitura” na escola: parar o jogo pra ler? Ⓢ Seria bem importante trabalhar em todas.
Gisa	<p><u>Qual seria o lugar da disciplina de Língua Portuguesa neste contexto?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓢ <u>Vê ela como a base.</u> Ⓢ A Língua Portuguesa é leitura, é interpretação, é escrita, é compreensão, é comunicação... Ⓢ Acredita que os professores das outras disciplinas, o que forem trabalhar, têm de estar preparados para se comunicar e para receber a resposta comunicativa do aluno. Então, eles têm que orientar o aluno a como se comunicar, a como responder uma questão escrita, orientar da importância da ortografia estar correta... Ⓢ <u>Não vê como uma obrigação só de Língua Portuguesa, esta trabalha a estrutura disso, as regras, como isso iniciou...</u> Ⓢ <u>Os professores das outras disciplinas precisam mediar também.</u> <p>Exemplo, o espaço da disciplina em concursos e provas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓢ As pessoas costumam colocar a Matemática como um oposto da Língua Portuguesa, mas as duas andam muito juntas. Seguem regras, o português tem interpretação, a matemática também, ...
Cleide	<ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Teria de ser em todas, é fundamental, precisa dela em todas as disciplinas. Ⓢ <u>Poderia ser trabalhado em todas sim.</u>

Todas as professoras concordam que a leitura deve ser trabalhada em todas disciplinas, no entanto, algumas usam tempos verbais que nos levam a entender que isso já ocorre e outras que deveria ocorrer. Para Aurora, que é professora de Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Literatura, a disciplina de Língua Portuguesa acaba sendo responsabilizada. Cristina diz que todas as disciplinas têm responsabilidade, que ela se preocupa em orientar quanto à ortografia, fala da importância da leitura na Matemática; e ao longo da conversa comenta que houve uma grande mudança nos materiais de Matemática, que passaram a ter textos bem mais extensos e exigir mais dos alunos no quesito leitura e interpretação. Quando questionado a respeito de esta percepção ter sido construída ainda na sua formação, ela responde que aprendeu no trajeto. Gisa também comenta da parceria que existe entre Matemática e Língua Portuguesa e afirma que os professores das outras disciplinas precisam **mediar** também.

As questões 11 e 12 estão disponíveis no Apêndice L e versam sobre a formação das professoras e a localização das suas referidas disciplinas na área de Linguagens. Para Rosa (professora de Educação Física) e para Cleide (professora de Arte) suas disciplinas estão localizadas na área de Linguagens de modo muito correto. Para Cleide Linguagens se refere a expressar-se e Arte é expressão, mas também coloca que Arte também tem relação com Matemática, por exemplo, tanto que na Antiguidade filósofos também eram matemáticos, artistas... Para Rosa, Educação Física trata de linguagem corporal, por isso a relação e, mais, diz que Educação Física não é só corpo, assim como Português não é só mente, que existe um conjunto. Ambas as professoras apontam para um ensino integrado, no sentido de que as disciplinas se conectam, se complementam, o que novamente ecoa aspectos já mencionados neste texto.

6.4 Eu professora

Como que fechando o ciclo, retornamos ao ser professor e perguntamos: **Você se considera uma leitora?** Antes de lermos as respostas das professoras, gostaríamos de explorar um pouco o que significa perguntar a um professor se ele lê.

Há muitas coisas que povoam o imaginário do professor ou do que seja o professor. Uma delas, acreditamos que seja a sua relação com a ação de ler, com a leitura, com os livros, com o conhecimento. Há algo muito emblemático neste personagem que imaginamos: isto é coisa de professor! Façamos uma pequena visita à Bahia, com os Capitães de Areia para pensar e ilustrar isto:

João José, o Professor, desde o dia em que furtara um livro de histórias numa estante de uma casa da Barra, se tornara perito nestes furtos. Nunca, porém, vendia os livros, que ia empilhando num canto do trapiche, sob tijolos, para que os ratos não os roessem. Lia-os todos numa ânsia que era quase febre. **Gostava de saber coisas** e era ele quem, muitas noites, **contava aos outros histórias** de aventureiros, de homens do mar, de personagens heroicos e lendários, histórias **que faziam aqueles olhos vivos se espicharem para o mar** ou para as misteriosas ladeiras da cidade, numa ânsia de aventuras e de heroísmo. João José era o único que lia corretamente entre eles e, no entanto, só estivera na escola ano e meio. Mas o treino diário de leitura despertara completamente sua imaginação e talvez fosse ele o único que tivesse uma certa consciência do heroico das suas vidas. Aquele saber, aquela vocação para contar histórias, fizera-o respeitado entre os Capitães de Areia, se bem fosse franzino, magro e triste, o cabelo moreno caindo sobre os olhos apertados de míope. **Apelidaram-no de Professor** porque num livro furtado ele aprendera a fazer mágicas com lenços e níqueis e também porque, contando aquelas histórias que lia e muitas que inventava, fazia a grande e misteriosa mágica de os transportar para mundos diversos, **fazia com que os olhos vivos dos Capitães da Areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia**. (AMADO, 2009, p. 30, grifos nossos).

O professor “gosta de saber coisas”, “conta histórias”, “faz a mágica de transportar para mundos diversos”, assim entendiam estes meninos “fictícios” sem terem frequentado muito a escola. Está no imaginário comum que o professor atenda a esses requisitos e este fora o critério que usaram para batizar João José, pois ele exercia, dentro deste coletivo, o que se assemelha ao que o professor faz. E há em especial nesta descrição um elemento propulsor que é a relação deste com os livros, estes enquanto a fonte do conhecimento, a possibilidade de ver além, ver o mundo ou outros mundos, para além daquele que viam nas ruas e na beira da praia. O Professor conseguia “desvendar” o que estava nos livros e compartilhar isto com os demais (seus alunos, em certa medida).

Em diferentes perspectivas teóricas, o professor é colocado como um amigo da teoria, um leitor, um conhecedor, e é inegável que a insígnia do livro esteja cunhada junto a ele. Em certa medida o professor é um guardião da palavra escrita:

Escritas, copistas, calígrafos, preceptores, escritores, tradutores, revisores, editores, bibliotecários, jornalistas, professores, pedagogos são apenas alguns dos ofícios que a humanidade criou para delegar as funções capazes de garantir que o saber que vem de longe, a herança que é patrimônio de toda a nossa espécie, pudesse se propagar por meio da transmissão escrita e sua leitura. Cada um desses profissionais, ao longo do tempo, foi recebendo parte de um papel importante e essencial: **ser um guardião da palavra escrita**. Com isso, adquiriam a responsabilidade de cumprir um ato de justiça e fazer com que o legado a que temos direito pudesse realmente chegar a todos nós, herdeiros das gerações anteriores. (MACHADO, 2011, p. 30-31, grifos nossos).

Imaginamos que o professor seja um estudioso. E, ao contrário dos Capitães de Areia, sabemos que não só o professor lê, o aluno também.

O professor (a prosa do professor) não substitui a leitura, mas traça as vias de acesso. E umas vias de acesso que introduzem não apenas aos textos mas também a um “exercício de pensamento” em relação aos textos. Parece então que o ofício de professor tem a ver com o pensamento, com uma espécie de exercitação no pensamento. E também parece que ocorre vai e vem entre dois espaços fundamentais: a biblioteca e a sala de aula. Para o professor trata-se de ler e reler (isso sim, com o lápis na mão), de escrever e reescrever (em uma mesa cheia de livros), isso que poderíamos nomear, talvez, com a velha palavra “estudo”. **O professor é um estudioso que tem uma mesa em um canto da biblioteca (ou um pedaço da biblioteca em torno da sua mesa):** a mesa em que lê e escreve, a mesa da leitura solitária, silenciosa, paciente, esforçada e pensativa. Digo “pensativa” porque o que o professor procura no estudo é esse indefinível que ainda é chamado de pensamento. O estudo do professor é também um exercício de pensamento. Ele estuda (lê, relê, escreve e reescreve) **porque o estudo lhe dá o que pensar.** (LARROSA, 2018, p. 207, grifos nossos).

O professor é um estudioso. “O professor lê e escreve porque dá aulas, e dá aulas porque lê e escreve. A leitura, a escrita e as aulas são, para o professor, dimensões de um mesmo estudo” (LARROSA, 2018, p. 207). A imagem do professor no canto da biblioteca, cercado de livros, nos é muito potente, à medida que também entendemos a instância ou o espaço da biblioteca como um espaço compartilhado em que toda a escola se encontra. Há certa articulação entre as áreas do conhecimento e, por conseguinte, com as experiências a elas relacionadas. Então, ao ter acesso a esta riqueza que é o conhecimento e mediar o processo para que outros também a acessem, o professor, também é um **artesão da palavra:**

Como sua presença se faz através da palavra, o **mestre é também um artesão da palavra ou, melhor, da oscilação entre a palavra e o silêncio.** Dando sua palavra, o mestre abre o diálogo e se converte, portanto, **em um artesão do diálogo.** Mas o que mestre faz, dando sua palavra, é dar palavra, não só, ou não fundamentalmente, aos estudantes, e sim para a matéria de estudo. O mestre, poderíamos dizer, dá uma palavra que não é sua. E isso porque o que faz com sua palavra é que seja o mundo aquele que fale, que seja a matéria de estudo aquela que diga alguma coisa. De certo modo, tanto a palavra do mestre, quanto a dos alunos só tem sentido se fazem falar a relação que cada um deles tem com a matéria e, através dela, com o mundo. (LARROSA, 2018, p. 194).

O professor é também um **artesão do diálogo.** É nesta troca entre professor e aluno com confluência ou congruência com o mundo que estes se fazem atores e artesãos da sua experiência. Este espaço de tempo que a escola proporciona para aprender é um espaço singular e essencial.

O professor dá tempo, faz tempo. Primeiramente, porque ele sabe que o mundo não começa agora, entende que os novos chegam a um que já existe e, portanto, sabe que dar o mundo é dar um mundo velho, envelhecido, um mundo anterior, feito de tempo e que mostra os traços, as rugas e as podridões do tempo; mas também sabe que dar o mundo é dar inclusive as possibilidades do mundo e as possibilidades de renovação e de rejuvenescimento do mundo. Em segundo lugar, porque a própria escola é, fundamentalmente, uma forma institucionalizada de dar tempo: um espaço para a *scholé*, para o tempo livre. (LARROSA, 2018, p. 192).

Dar tempo, talvez aqui vislumbremos algo para pensar junto a nossa pergunta sobre a manutenção do hábito de leitura ou da ação de ler: o aluno precisa de todo o tempo possível, para neste espaço escola, se ensaiar e se experimentar enquanto leitor dos mais variados textos. Larrosa, sobre o seu ofício de professor universitário, diz: “O que continuo fazendo não é nada mais que alfabetizar, isto é, tentar introduzir os alunos no mundo do alfabeto e nos exercícios e nas experiências de pensamento que esse mundo permite” (LARROSA, 2018, p. 208).

O professor é um guardião das palavras, é um estudioso, é um artesão da palavra e do diálogo e faz tempo, e para além disso, é ser humano e, portanto, como vimos com o Foerster e Benveniste no início deste texto, ele é também (e antes disso) um ser de palavras, a sua natureza está na língua. O professor pode ser muitas coisas e ser lido de diferentes formas, mas ele só é professor se há alunos e eles só têm esta relação se há linguagem (e leitura).

Quando perguntamos ao professor se ele lê, estamos de certo modo mobilizando este imaginário que já nos responde: o professor precisa da ação de ler. Como podemos observar nas respostas das professoras voluntárias anotadas no quadro abaixo, todas demonstraram na sua fala grande respeito e apreço pela leitura. E, em diferentes proporções, se identificam como leitoras, seja de textos literários ou não; e podemos verificar exemplos nas explicações dadas. Algumas delas leem textos para o planejamento, outras para deleite, outras para informação, outras leem com os filhos.

Quadro 15 - 13ª pergunta

Aurora	<ul style="list-style-type: none"> ☺ Gosta de ler, lê. ☺ Com mais ou menos frequências, às vezes, dependendo do tempo, das situações. ☺ Este ano leu um livro e meio, mas foi um ano que precisou ficar muito mais tempo no celular... ☺ Pensava, vou pegar um livro, ler, mas já estava exausta. ☺ Lê com os filhos. ☺ Está uma leitora não praticante.
Cristina	<ul style="list-style-type: none"> ☺ Leio bastante. ☺ Coisas dos seus gostos. ☺ Autoajuda, textos informativos... ☺ Lê muita coisa da área da saúde. ☺ “Literatura”, romance (romântico) não tem muita disposição.
Rosa	<ul style="list-style-type: none"> ☺ Hoje em dia se considera não tanto como gostaria. Gosta de ler. ☺ Na adolescência lia muito. ☺ Lembra de uma coleção de livros. ☺ Lia até dormir.

	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Isto de um ler por prazer, que não esteja ligado ao trabalho, não tem mais. ☉ Acaba lendo jornal, as coisas do trabalho, relacionadas à área. ☉ Vamos criando barreiras, como disse antes, coisas que vamos deixando... ☉ Isso se cobra como pessoa, assim como professora até. Mas gosta.
	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Já foi mais leitora. ☉ E é algo que ela se culpa muito. ☉ Precisa retomar a leitura de algumas obras que se estuda em Literatura, por exemplo, não se recorda bem, apesar de já ter lido. ☉ E também para usar como ferramenta. Ela se pega, nos últimos tempos, lendo o que os cursos exigem, o que precisa para planejar, e o que é leitura para ela, para o seu lazer, acaba deixando. ☉ Tem muita vontade de voltar a ler os clássicos e isso vai também dar certo para o seu trabalho. ☉ Antes lia dois livros por mês, agora leva três meses para ler um livro.
Cleide	<ul style="list-style-type: none"> ☉ “Eu? Olha, sei que não sou muito leitora não, confesso.” ☉ Sabe que precisaria ler muito mais, porque sente que às vezes vai falar e faltam as palavras. ☉ Se lesse muito mais, teria um vocabulário muito melhor. ☉ Até porque a leitura te dá um crescimento interior, dependendo do que tu lê, até espiritual. ☉ Sente falta disso sim. ☉ A gente se desenvolve mais emocionalmente também. Tu fazendo uma leitura, dependendo do que tu estás lendo é um alimento emocional também. ☉ Não é pra só ler, ou pra vocabulário, no teu emocional vai te refletir. ☉ Quando está se sentindo pra baixo, pega um livro pra ler, sai daquilo... eleva a vibração.

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nas gravações das entrevistas.

Tem grande relevo nas falas destas professoras que elas não estão lendo o tanto que gostariam, o que não parece uma desculpa vazia, ou um mecanismo de defesa, é um sentimento que, a partir de suas falas, parece muito genuíno, pois relatam experiências de leitura que outrora tiveram, falam do bem que lhes faz ler, e ter o tempo de ler. Não podemos esquecer que estamos aqui tratando de um período pandêmico e sabemos das várias questões que atingem as pessoas de modo geral neste momento, e das tarefas extras que nós professores adquirimos. No entanto, mesmo em um período não pandêmico, já viemos de um contexto de professores com cargas horárias esgotadas, e sem um período disponível para uma leitura de estudo, que dirá de fruição, deleite... Percebemos que elas leem aquilo que é necessário para viabilizar o seu ofício, mas, para além disto, o que há é vontade.

Ana Maria Machado nos alerta para um grande perigo que é pensar que a leitura em tempos atribulados seria algo prejudicial, o que não é. O que colocamos no parágrafo anterior é, em específico, uma demanda de tempo, mas não um entendimento de que a leitura não contribuiria positivamente para a melhora deste contexto, porque, como vemos nos

comentários das professoras sobre a oficina, este momento de leitura lhes fez muito bem, por poder ler, por ler junto, abrir esta lacuna para encontrar-se com o texto, consigo e com o outro:

Educar-se é poder conviver com os semelhantes e com os diferentes, é convencer os outros e ser convencido pelas ideias alheias, é poder mudar de opinião depois de encontrar bons argumentos racionais que mostrem outros ângulos da questão. E isso se exercita com leituras que fundamentem essas ideias e opiniões e permitam aprofundar os diálogos orais. (MACHADO, 2011, p. 223-224).

Ana Maria Machado (2011, p. 232) afirma que “exatamente pelas situações de estresse emocional, seria importante ter muito contato com a arte e a literatura” (2011, p. 232), a professora Cleide, por exemplo, em sua resposta fala que ler pode proporcionar crescimento espiritual e emocional, elevar a vibração, fazer bem. Não obstante, “transformar a pressão da realidade em pretexto para não procurar garantir ao professor condições de ler [...] parece mais um mal-entendido dos tantos que se multiplicam na área” (MACHADO, 2011, p. 232). Então, garantir ao professor a formação continuada e o seu reconhecimento (enquanto o ser de palavras e o guardião de palavras que é), viabilizando tempo e fomento ao estudo, faz parte de um projeto de educação que visa ao crescimento:

O alicerce sobre o qual deve se construir todo o edifício educacional é a valorização dos professores, por meio de uma garantia de qualidade em sua formação e de uma remuneração de acordo com seus merecimentos quando correspondem ao que a sociedade tem o direito e o dever de exigir deles. Tal formação e tal remuneração pressupõem professores que leiam, íntimos da leitura, capazes de buscar nos livros alimento para o seu espírito e complemento da informação e dos conhecimentos que possam adquirir por outros meios. Só mestres desse tipo serão capazes de desempenhar bem a sua função social. (MACHADO, 2011, p. 32).

Vimos, ao longo deste trabalho, vislumbrando diversos modos de ler, e diversas “coisas” passíveis de leitura, no entanto, é indiscutível o lugar que a leitura do texto literário tem:

Toda forma de conhecimento é importante e significativa. Como todas elas, a literatura também tem relevância. Mas, sendo uma arte – e uma arte que utiliza o meio que está ao alcance de todos os indivíduos, ou seja, as palavras, a linguagem -, ela é uma forma de conhecimento muito particular. Permite perceber os aspectos mais sutis da realidade e aos poucos vai habilitando a expressar essa percepção. Pode não ensinar a ver o mundo, porém ajuda a compreender de que maneira ele existe. Mais ainda, possibilita perceber de que outras maneiras diversas essa realidade pode ou poderia existir. Permite entender outras formas de encarar o mundo, mas também, concreta e afetivamente permite entender as pessoas que o encaram de modo diferente do nosso. (MACHADO, 2011, p. 19).

Ler literatura, entre muitas outras coisas, é um exercício de alteridade.

Na leitura de literatura se estabelece um pacto inconsciente entre o texto e o leitor em que este é levado a suspender sua descrença e a embarcar num mundo de outro tipo, numa outra dimensão, que não é a de sua realidade cotidiana, mas ajuda a iluminá-la. Depois da leitura, o leitor volta a essa realidade transformado, tal efeito não se consegue apenas com uma atitude passiva, mas com um trabalho mental e imaginário ativo, intenso, por vezes dificultoso: a atividade intelectual que permite a construção imaginária simultânea de outros roteiros possíveis, paralelos ao que se está lendo. (MACHADO, 2011, p. 19-20).

Ler é uma **ação** que requer o ser por inteiro e que o pode transformar. Barthes (2012, p. 26, grifos do autor) pergunta: “Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca aconteceu *ler levantando a cabeça?*”. Retomamos:

Abrir o texto, propor o sistema de sua leitura, não é apenas pedir e mostrar que podemos interpretá-lo livremente; é principalmente, e muito mais radicalmente, levar a reconhecer que não há verdade objetiva ou subjetiva da leitura, mas apenas verdade lúdica; e, ainda mais, o jogo não deve ser entendido como uma distração, mas como um trabalho – do qual, entretanto, se houvesse evaporado qualquer padecimento: ler é fazer o nosso corpo trabalhar (sabe-se desde a psicanálise que o corpo excede em muito nossa memória e nossa consciência) ao apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que formam como que a profundidade achamlotada das frases. (BARTHES, 2012, p. 29).

Pegando emprestada a expressão de Barthes, “ler levantando a cabeça”, poderíamos perguntar: você lembra da primeira vez que isto ocorreu? Será que foi ao ler as primeiras palavras? Partimos agora para a próxima questão, momento no qual fazemos a leitura de duas falas de Manguel a respeito do momento em que leu as primeiras palavras e ouvimos o que as professoras se sentem movidas a dizer sobre.

Quadro 16 - 15ª pergunta

Aurora	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ O autor descreve bem essa magia que é ler, aprender a ler. ⊗ Em casa está com um pequeno leitor e ele lê as placas. ⊗ Lembra de quando aprendeu a ler, que precisava parar para ler todas as placas. ⊗ Realmente, é como se estivéssemos descobrindo o mundo. ⊗ Descobrimo um outro sentido, o sexto sentido, vamos dizer. ⊗ O mundo é escrito, é desenhado... ⊗ O autor descreve bem. ⊗ E hoje parece que falta um pouco dos alunos, de gostar de ler, ter o prazer por leitura... <p>É natural que um pouco dessa magia vá se dissipando?</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊗ Acha que quando lemos o que gostamos a magia continua. ⊗ Acha que, às vezes, enquanto professores acabamos matando um pouco dessa paixão, porque cobramos certas coisas. No Ensino Médio: tem que ler isto porque vai cair no vestibular.
---------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> Ⓜ Quando deixamos um pouquinho de liberdade para os alunos lerem coisas da idade deles, plantamos a sementinha para depois eles lerem outras obras.
Cristina	<ul style="list-style-type: none"> Ⓜ Já deu aula para a primeira série. Foi: emocionante, fascinante... Ⓜ Quando conseguem ler e entender o que leem é indescritível. Ⓜ Falamos muito disso. Ⓜ Aluna Claudinha a primeira vez que leu: CA-SA. Ⓜ Ela ficou tão feliz, se largou a sorrir. Ⓜ Construtivismo x BABEBIBOBÚ. Ⓜ Eja – 60 anos. Ⓜ Muito emotivo esse momento do início da leitura. Ⓜ Como foi a experiência em uma escola pequena escola multi-seriada no início dos anos 90. <p>Com o tempo essa magia das primeiras leituras vai se perdendo?</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓜ Eu acho que vai ficando normal... Ⓜ A gente não se dá conta. Ⓜ Quando perdemos, damos valor... pequenas coisas. Tu não te dá conta que é tão mágico, é tão trivial, tão natural... Ⓜ Quando tu não tens e passa a ter é aquela coisa assim: boom!
Rosa	<ul style="list-style-type: none"> Ⓜ Acha tão emocionante quando passa na televisão reportagens de pessoas mais velhas quando aprendem a ler. Ⓜ É muito emocionante. Ⓜ Fica até arrepiada. Ⓜ A leitura é imaginação, enfim, poder decifrar o mundo.
Gisa	<ul style="list-style-type: none"> Ⓜ Isto a lembra muito do trabalho que fez quando estava no Magistério, quando trabalhou com a EJA, alfabetização. Ⓜ Foi maravilhoso. Ⓜ Esse encantamento de perceber que está conseguindo a forma, de que está conseguindo ler algo, para quem é professor é ótimo, é mágico, é satisfação pura. Ⓜ Não valorizamos isso no dia a dia, o quanto que algo simples pode ser tão prazeroso.
Cleide	<ul style="list-style-type: none"> Ⓜ Lindo né? Porque na verdade tu lendo, tu liberas o teu imaginário né? E daí tu podes criar o que tu quiseres.

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nas gravações das entrevistas.

Começamos dando destaque com a cor amarela no quadro acima aos adjetivos usados pelas professoras para falar da conquista narrada por Manguel. Devido a distintas experiências todas elas demonstram grande admiração e felicidade ao falar deste momento de descobrir-se lendo, e relatam situações em que vivenciaram tal conquista. Cristina comenta do irreversível que é ler (o boom), da tomada de consciência que é passar a entender o mundo das palavras. Com verde destacamos as falas que trazem ao diálogo as palavras “mundo” e “imaginação”, remontando-nos ao que discutimos a luz de Foerster, sobre a intrincada relação entre linguagem e realidade e, por conseguinte, com a leitura.

Cristina e Gisa corroboram com a impressão de que, com o tempo, o encantamento com a leitura vai diminuindo para parte significativa dos alunos; já Aurora lembra que se lemos o que gostamos, ele segue existindo. A professora também comenta da curadoria de textos e da proposição de leituras, que pode acabar restringindo e/ou desmotivando o discente, concluindo que dar liberdade, proporcionar que ele busque novas leituras é muito importante.

A viabilidade de inferir e desejar cumplicidade entre as gerações com vista ao letramento pleno na Educação Básica, também pode sensibilizar o professor pesquisador e formador a questionar seu construto imaginário sobre a ação de ler com o propósito de agregar qualificação – ou capital cultural [...]. Se ler e escrever encerram, como condição de existência, o fato de serem vivências de processos únicos, partilhar (e por isso ensinar) seu regozijo (algo que se revela em intimidade) exige valorar percursos singulares para além da reprodução do que configura nossos conhecidos caminhos de leitores e escritores. Ao refutamos a excessiva escolarização dos temas literários oferecidos para crianças e jovens, também repudiamos sua ocorrência em outras dimensões formativas. Não será porque o livro fala de amor e de justiça que ficaremos amorosos e justos. Um enredo não inculca qualidades. **A literatura não é densa por ter temáticas densas, mas por permitir que nos modifiquemos perante sua palavra-força [...].** (FRONCKOWIAK, BARBOSA, 2020, p. 163, grifos nossos).

Por fim, perguntamos-lhes e nos perguntamos: Quando acabamos de aprender a ler? Quando estamos prontos?

Quadro 17 - 16ª pergunta

Aurora	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Acha que ler e escrever nunca paramos de aprender. ☉ Sempre aprendemos uma palavra nova, a dar sentidos diferentes. ☉ Vamos ler diferente daqui a pouco, as palavras vão tomar novos significados. ☉ É um processo contínuo. ☉ Sempre diz para os alunos: não temos que decorar o dicionário. ☉ Pronto, pronto, acha que nunca a gente vai ficar. <p>Comenta dos neologismos relativos à pandemia.</p>
Cristina	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Eu acho que não dá pra dizer isso. ☉ Não chega esse momento. ☉ Cabe para outras coisas, não só para leitura. ☉ Tu nunca podes deixar de te cuidar, parar de tentar mudar, ... passar a vida te cuidando. Daí me dizem “ai que coisa chata, tem que passar a vida se cuidando” e eu digo “é assim: nunca termina”.
Rosa	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Não sabe se isso acaba. ☉ Temos tanto para aprender. ☉ Hoje mesmo aprendeu uma palavra. ☉ “Todo dia a gente aprende alguma coisa com alguém, a leitura nos possibilita isso”.
Gisa	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Quando nos misturamos ao que está lendo. ☉ Só mais uma página. ☉ Por mais que não tenha entendido, tu queres, estás envolvido. ☉ Aí a gente consegue ver que aprendeu a ler.

Cleide	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Acho que nunca. ☉ Tu sempre vais ter uma maneira diferente de perceber as coisas. ☉ Por exemplo, não sabe se é bem isso, mas pensou nisso no momento... tu lêes um livro, tu deixas um tempo e voltas a ler de novo, tu percebes coisas que não percebeu naquela primeira vez que tu leste. Porque vamos mudando e vamos percebendo outras coisas, não aquilo que tu percebeste na primeira vez que leste. E se tu fores ler uma outra vez, vais perceber mais coisas que não tinhas visto ainda.
---------------	--

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nas gravações das entrevistas.

Aurora, Cristina, Rosa e Cleide concordam que nunca acabamos de aprender a ler, que é um processo contínuo. Aurora comenta que surgem novos sentidos possíveis e Cleide corrobora dizendo que vamos mudando e percebendo as leituras e o mundo de modo diferente. Gisa, por sua vez, diz que estamos prontos quando nos misturamos ao que estamos lendo, o que denota apropriação de uma habilidade que está em constante transformação e movimento, encontrando de certo modo a perspectiva adotada pelas demais professoras.

Percebemos que o sentido para “aprender” conta muito nesta reflexão; considerando o lugar que a aprendizagem tem em suas vidas, as professoras reafirmam que sempre temos o que aprender. E, que importante: Rosa diz que a leitura nos permite isso. O que poderíamos querer mais? Cristina associa ler e aprender com cuidar-se, dizendo que são ações contínuas. Possivelmente ler seja um ato de cuidado, consigo, com o outro, com o mundo. Ler, dar a ler, mediar a leitura são, sobretudo, um ato de amorosidade.

7 A AÇÃO DE LER

*Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.*

(O apanhador de desperdícios, Manoel de Barros)

Nós lemos. Independentemente de quereremos, de percebermos, de anunciarmos, nós lemos. Em alguma instância, para alguém, em algum momento, em algum mundo ou em algum quintal, nós lemos. O que ou quem lemos? Não haveria folhas nesse documento que nos permitissem elencar todas as possibilidades de ler e sequer tempo. O presente trabalho é o nosso quintal, queríamos tão somente convidar algumas pessoas para nele morar por algum tempo e nos ajudar a expandi-lo, reajustar as cercas, conhecer os vizinhos. O campo dos estudos em leitura – ou em mediação em leitura ou em formação de leitores – é muito variado, há muitos inquietos por aí investigando tal fenômeno – tal objeto, tal aprendizagem, tal cognição –; inserimo-nos nele, querendo pensar junto. Não obstante, entendemo-nos ao mesmo tempo escola e academia, falamos como, com e para professores.

Diversos indicadores apontam a dificuldade em leitura apresentada pelos alunos da Educação Básica no Brasil, tanto que não nos ocupamos aqui em listar seus resultados. Ela é percebida nas estatísticas, no relato dos professores, nas políticas públicas (ou na falta delas), na insurgência de pesquisas científicas, nas conversas com adolescentes, no senso comum do que seja a leitura ou no lugar que ela ocupa no dia a dia – fontes que não advém somente do que tange às Linguagens.

Como vimos, a intenção de nosso estudo era, a partir desse contexto, investigar, na territorialidade específica de uma escola, como tal conjuntura a mobilizava (ou imobilizava). Ou seja, reconhecendo a autenticidade dos dados, quisemos chegar em um lugar, com endereço, nome, história e perguntar: Como está acontecendo aqui? A quantas andamos? Do que precisamos, nesse momento, para vislumbrar um engrandecimento, uma melhora em um futuro (próximo ou não)? Ainda, queríamos perguntar a nós mesmos: Há algo que não estamos sentindo na relação da leitura com a escola e seus professores?

Começamos o trabalho indagando a teoria e os textos de diretrizes educacionais, procurando o que e como estão indicando modos de pensar a leitura no âmbito dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Identificamos a possibilidade de questionamento do termo e a sua multiplicidade de sentidos. Elaboramos, então, um plano que visava seguir a investigação

na companhia dos professores, aqueles que vivem a realidade que queremos estudar e, em certa medida, estudam e se questionam sobre o tema.

Através da aplicação dos questionários conhecemos o grupo de professores da Área de Linguagens da escola escolhida e passamos a saber que estamos em contato com profissionais experientes, com amplo campo de atuação no tocante a etapas escolares, redes de ensino e disciplinas, que, atualmente, têm sua carreira estabilizada, trabalhando no máximo em duas instituições, e que levam no seu histórico a busca pela formação continuada. Tais fatos nos conduziram à discussão a respeito do valor da formação e da experiência, concluindo – com auxílio das respostas das entrevistas – que há um grande processo formativo também durante a atuação, o qual, em certas ocasiões, se sobressai a ela.

Os sentidos das próprias disciplinas vão se transformando ao passar do tempo, aquilo que foi alvo de seu estudo dentro da licenciatura é a base para o trabalho do professor, mas também vai se desdobrando em diversas direções (entende-se) a depender das demandas do seu tempo. O professor constitui-se num leitor atento da própria disciplina (ou das disciplinas) em que atua, de modo que a acompanhe e ao seu aluno. Os docentes buscam a formação continuada – muito seguidamente fora – especializações e outros cursos – e sua experiência docente lhes assevera o fato inegável de que, muito daquilo que tal busca vem a significar equivale às experiências exigidas/proporcionadas/facultadas durante a atuação. Por outro lado, será que essa exigência de uma “formação em serviço” nem sempre vinculada ao desejo genuíno do professor dá margem para o exercício da curiosidade, da procura, da busca, da ação rigorosa de questionar-se acerca de sua (dele) atuação?

Quando nos perguntamos dos sentidos mobilizados pelos professores, entendemos que um caminho possível é expandi-los, compreendendo-os múltiplos e, ao mesmo tempo, primitivos, na acepção de essenciais, daquele sentimento de origem. Questionar que sentidos estão sendo mobilizados significou para nós, depois dos vários encontros com as docentes, interrogar e buscar saber se são sobremaneira vários, para que direção apontam e, negativamente, se a profusão de demandas não estão embaralhando a ação de ler exigindo diferentes trilhas e veredas seguidamente sequer divisadas.

Através da oficina, percebemos que as professoras participantes se permitiram experienciar a ação da leitura e o fizeram com bastante intensidade. Ao longo da atividade criaram relações, expuseram suposições, adensaram diálogos que as levavam por caminhos desconhecidos, ou como elas mesmas definiram, por textos que não eram seguros, por não saberem previamente de suas condições de produção e das intencionalidades. Destacamos que, no que se refere à multiplicidade de sentidos, as professoras se mostraram capazes de

reconhecê-la e de transitar por variados significados, inclusive a provável simultaneidade. Ao decorrer do tempo e da interação entre elas, vimos emergir o emprego de termos como “perspectiva”, “ponto de vista”, “impressão”, o que confirma que poderíamos, portanto, observar em suas falas a legitimação da pluralidade inerente ao vigor de ler.

Através da sua participação na oficina e das suas falas na entrevista, identificamos que as docentes relacionaram a ação de ler há várias ações igualmente complexas e evidenciaram entendê-la não só como um instrumento, mas um fim em si que leva à reflexão, à autoconstrução, à capacidade de entendimento. Igualmente se mostraram abertas a concebê-la como algo que vai além da palavra escrita, falando da imagem, da linguagem artística, da linguagem corporal; estabelecendo, assim, um forte vínculo entre linguagem e expressão. A perspectiva demonstrada por elas é muito promissora e nos leva a conjecturar que, em ambientes e situações profícuas, seu trabalho é pleno.

As professoras têm grande habilidade de leitura e expressivo potencial de expansão, mas reconhecem que precisam ler mais, tanto no tocante à leitura solitária (seja ela de deleite, seja de estudo), quanto à leitura com o outro, em diálogo, interação. Também reconhecem a transversalidade da leitura em relação à grade curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando que ela está presente, compõe, influi e tem grande relevância em suas respectivas disciplinas, reafirmando o marco e o valor de aprender a ler para a formação do indivíduo. No entanto, divergem quanto à aplicação prática da leitura, algumas afirmando que ela deveria ocorrer e outras que já ocorre. Apontam que o uso extensivo das redes sociais, o desinteresse por textos longos e/ou sugeridos pelos professores, e a dificuldade de conexão com as disciplinas, que os alunos de modo geral apresentam, configuram-se como grandes desafios do seu ofício e como temas a serem explorados.

Consideramos, assim, que o fomento para práticas de leitura e estudo regulares entre os professores, viabilizadas dentro da jornada de trabalho, pode contribuir para sedimentar a construção de práticas de letramento e manutenção dos hábitos de leitura na segunda parte do Ensino Fundamental. O professor é um ser de palavras e, igualmente, um guardião delas, ele precisa ter respeitado o tempo para ser esses dois seres, entremeados em certa medida. Em uma época em que se sobrepõem tarefas, em que até a conversa de corredor e o encontro da sala dos professores é mitigado ou ausente (por motivos que fogem ao nosso controle, obviamente) tempo talvez seja a maior dádiva e o maior recurso que se pode dar a um professor. Tempo para ser, não ser e se ensaiar sendo.

Se a leitura, como desejamos, for levada a sério nos espaços formativos e, obviamente, nos Anos Finais do Ensino Fundamental pelas políticas públicas, pelos gestores e pela

comunidade, não só a educativa, será possível credibilizar ocasiões **só** para ler, que nos levarão a entender que ler não é **só** alguma coisa. O desassossego proporcionado pela **ação** de ler pode fazer muito por nossos alunos. E nem sempre seremos felizes em ler tantos textos ou em ler textos que não nos apeteçam. Sim, ler faz bem, mas às vezes exige de nós mais energia do que gostaríamos, nos exaure, mas nos constrói.

A presente experiência nos faz pensar que uma possibilidade de ação afirmativa é buscar uma ação de ler que se questiona, que se constrói e reconstrói constantemente. Ficamos motivadas a buscar meios de ajudar os professores nesta empreitada, entendendo que a educação está interconectada a muitos mecanismos (como já anunciamos nas primeiras palavras deste texto) e é em rede que poderemos promover mudanças. Vemos na perspectiva dos autores com os quais estudamos aqui uma significativa base para fundamentarmos esse olhar e motivarmos possíveis práticas, e ficamos esperançosas por isso. Mas também porque sabemos que pelo mundo a fora, em outros quintais, estão se esboçando outras leituras que igualmente almejam contribuir.

Há um longo caminho pela frente no que tange a constituir ações que promovam algo, mas entendemos que dentro de nossa pequenez, falar disto já é um passo. Em tempos em que nos questionamos sobre tudo, agradecemos por termos perseguido essa pergunta, ficamos sentidas por não ter podido mais e renovadas em saber que existem professores incríveis como as colaboradoras dessa pesquisa. Somos imperfeitas, são sabemos nada de quase tudo, mas também é isto que nos permite perceber que o nosso quintal é maior que o mundo e que amanhã ele pode ser maior ainda. Os sentidos só aumentam, pedem mais espaço e, assim, vamos entendendo que os horizontes vão mais além do que podemos vislumbrar neste exato momento.

Ecos de uma defesa de dissertação e o que nos acontece

Esta pesquisa se fez no caminho e ao fazer-se nos fez também. Seria ilusório de nossa parte criar uma lista fechada de coisas que aprendemos durante a escrita (ou melhor, a experiência) desta dissertação. Uma vez que aquilo que nos aconteceu ao caminhar com os sujeitos que escolhemos e nos escolheram segue reverberando em nós por um tempo que não somos capazes de estipular. Não temos conceitos prontos e muito menos fechados sobre o que

seja o professor e/ou o seu ofício; não sabemos da pandemia, do isolamento, do medo para além do que nos causam no mais profundo de nossa própria alma.

Mas tão incertas como são as nuances daquilo que podemos nomear de realidade, de mundo, de real, de contexto e, quiçá, de quintal, são as certezas que esta experiência nos proporcionou com relação ao humano e à educação. Em tempos que nos fazem desacreditar de diversos modos no poder do humano (e não nos referimos somente aos últimos 2 anos), em que nos pegamos lutando por coisas e direitos (diga-se de passagem “humanos”) já amplamente abordados e todavia “esquecidos”, em ocasiões que temos de ouvir que a leitura tem classe social, cor e estilo de vida, em momentos em que a escola parece tudo o que ela absolutamente não é (e não encontramos metáforas para explicar), nós lemos com professoras e elas nos mostram conhecimento de vida, de causa, de profissão e amor.

Professoras que se importam. Importam-se com seus alunos, com o seu fazer e importam-se com a educação. Aceitaram contribuir com essa pesquisa, sem garantias de haver algum tipo de retorno, sem saber ao certo quem a leria, ou aonde ela chegaria e se chegaria. Professoras que confiam. Nelas, no seu trabalho, em nós, no nosso trabalho... No seu quintal. Longe de nos afundarmos na miscelânea de que ser professor é vocação, e todas as voltas que a romantização pode dar, uma vez que é uma profissão, remunerada (possivelmente não como deveria), que pressupõe a integração de um grupo, sob a égide de uma instituição que segue normas, presta contas etc., há algo de inexplicável sobre ser professor.

Um professor é um professor passem os anos que passarem. Esta mestranda, ao convidar tais professoras para participar da pesquisa, estava falando com colegas, conhecidas sim, mas antes de tudo estava falando com as suas professoras, seres que lhe ensinaram muito e, vejam só, não desistem, pois ao sinal deste convite, aceitaram o seguir fazendo. Não há como listar as causas e os caminhos que nos fizeram chegar ao problema de pesquisa da presente dissertação e possivelmente não precisamos; mas, se tal lista existisse, estas professoras e ter sido aluna delas estaria entre os tópicos. A pesquisa está aqui devido a elas (e a outras professoras). Talvez ela tão simplesmente seja uma declaração de amor a elas e ao que aprendi e aprendo com elas enquanto formação para ser professora.

E se acreditamos que a escola e a educação são feitas de gente, pois bem, é uma declaração de amor à escola e à educação também. E não quaisquer (educação ou escola), mas àquelas em que acreditamos fielmente, que promovem mudanças, que estão ativamente no mundo. A escola que experimentamos ao estar com estas professoras, é um pouco da escola com a qual sonhamos, e então, ela não é tão somente abstração, ela existe. Carece de cuidados, de recursos, de estudo, de atenção, mas ela existe. Quem somos nós para dizer qual

seria a melhor forma de escola. No entanto, já que aqui estamos, podemos dizer: a escola com a qual sonhamos é feita de gente que dialoga, lê, estuda, escreve, dança, come, cria, constrói, sente, chora, ri, corre, pula, paralisa, não sai do lugar, corre maratonas, calcula, mede, legenda, testa, experimenta..., mas sem nunca esquecer que o horizonte é um. Não porque seja único e singular, mas porque ele une a todos.

Quando reconhecemos os tempos de “barbárie civilizada” nos quais vivemos (como diria Antônio Cândido), em que a potência do ler parece ser sugada, subvalorizada, em virtude dos quais, infelizmente, ficamos tentados a pensar dentro da nossa caixa; criar problemas pensando em como dar a ler esta leitura ao próximo, e não ter pudor ao nos propormos a conversar com os mais diversos autores, pode nos colocar contra uma maré, opostos ao fluxo, ou melhor, em um movimento de resistência, e isto nos parece mais verdadeiro. A intenção não é ser oposição, a intenção é sermos nós, fincarmos pés neste lugar em que estamos e não aceitar retroceder, por isso “resistir”. E não nos sentimos sós ao resistir, simplesmente estamos fazendo aquilo que nos foi ensinado, não descobrimos sozinhas que ler é essencial, assim como não aprendemos sobre escola não estando nela.

Falar sobre leitura, sobre educação, sobre professores é um ato político, abrir um espaço de diálogo também, porque estar em sociedade o é da mesma forma. E por mais difícil que a jornada seja, por mais tentador que seja atribuir a um outro abstrato a responsabilidade por nossas mazelas (e com certeza ele existe), existem coisas na nossa escola, na nossa sala de aula, no nosso grupo de amigos, que dependem de nós, que estão ao nosso alcance. Ser gentil conosco, ser gentil com quem nos ensina, ser gentil com quem quer aprender conosco. E aproveitar os pequenos encontros, como este em que cinco professoras, uma mestranda, uma orientadora, três professoras avaliadoras e vários leitores se encontraram para dialogar, ler, aprender e viver juntos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Casimiro de. *Melhores poemas de Casimiro de Abreu*. Global, 2012. [livro digital]
- ABREU, Márcia. Percursos da leitura. Prefácio. In: _____ (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- ALEIXO, Ricardo. *Pesado demais para a ventania*: antologia poética. São Paulo: Todavia, 2018.
- AMADO, Jorge. *Capitães de Areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BACHELARD, Gaston. *Estudos*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas*: o valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BARROS, Manoel. *Meu quintal é maior que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*: nota sobre a fotografia. Trad. Júlio Castañon Guimarães. 7 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral*. Trad. Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Nacional, 1976.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha (Orgs.). *A Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.
- BOLSONARO diz que livros didáticos têm "muita coisa escrita". *Exame*. Brasil. 03 jan. 2020. Disponível em: <https://exame.com/brasil/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita/>. Acesso em: 29 ago. 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019*: resumo Técnico. Brasília, 2020a.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2020*: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório SAEB [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

BRASIL. MEC. PNE. Planos Subnacionais. Metas do PNE. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 dez. 2019a.

BRASIL. Observatório do PNE. 2013. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em 26 dez. 2019.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e escrever*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

EASTMENT, Mark. *Pinterest*. Disponível em: [https://br.pinterest.com/pin/466967055113553415/?amp_client_id=CLIENT_ID\('\)&mweb_u_nauth_id={{default.session}}&url=https%3A%2F%2Fbr.pinterest.com%2F&pin%2F466967055113553415%2F&from_amp_pin_page=true](https://br.pinterest.com/pin/466967055113553415/?amp_client_id=CLIENT_ID(')&mweb_u_nauth_id={{default.session}}&url=https%3A%2F%2Fbr.pinterest.com%2F&pin%2F466967055113553415%2F&from_amp_pin_page=true). Acesso em: 24 abr. 2021.

FERNANDES, Adriana. Receita afirma que só ricos leem, e livros podem perder a isenção tributária. *CNN Brasil*. Business. 07 abr. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/receita-afirma-que-so-ricos-leem-e-livros-podem-perder-a-isencao-tributaria/>. Acesso em: 29 ago. 2021.

FLORESTA, riacho, pássaros ~ água Corrente, Natureza. *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6PpdlhZecVs>.

FLORES, Valdir do Nascimento. et al. (orgs). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FOERSTER, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FOTO espm. *Pinterest*. Disponível em: <https://www.pinterest.es/pin/597219600582432155/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

FREITAS, Marta Helena de. et al. Os sentidos do sentido: uma leitura fenomenológica. *Revista da Abordagem Gestáltica*, Goiânia, v. 18, n. 3, p. 144-154, jul./dez. 2012.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Educar para ler desde a infância: o valor poético da vocalidade e da imaginação. *ETD- Educação Temática Digital Campinas*, São Paulo, v. 23, n.1, p. 157-176, jan. /mar. 2021.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. Ainda (e sempre!) a palavra-voz do professor. In: DEBUS, Eliane et al (Orgs). *(R)ex(i)stências literárias na contemporaneidade*. Palhoça: Ed. Unisul, 2020.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2020.

GONTIJO, Nanda. *Pinterest*. Disponível em: <https://www.pinterest.es/pin/597219600582430910/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANAZAKI, Eduardo. Fim de dia no Santuário de Sajjangarh, Udaipur, Rajastan, Índia. *Pinterest*. Disponível em: <https://www.pinterest.es/pin/597219600582430868/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

IRIONDO, Kauldi. *Pinterest*. Disponível em: <https://www.pinterest.es/pin/597219600582430929/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

KOTTWITZ, Jéssica Taiara; FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. Roda poética: convívio amoroso na escuta de vozes. *Revista Cadernos para o Professor*, Juiz de Fora, a. 27, n. 39, p. 25-37, jan./jul. 2020.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. Cynthia Farina. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, [Rio de Janeiro], n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LOPES, André. A estante de livros virou a decoração preferida para as videoconferências. *Veja*. Tecnologia. 15 maio 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/tecnologia/a-estante-de-livros-virou-a-decoracao-preferida-para-as-videoconferencias/>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MACHADO, Ana Maria. *Bem do seu tamanho*. 3 ed. São Paulo: Salamandra, 2003.

MACHADO, Ana Maria. *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leituras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINISTRO da Educação defende que universidade seja 'para poucos'. *GI*. Educação. 10 ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MORAIS, José. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.

ONU. *Agenda 2030*. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/ods/4/>. Acesso em: 26 dez. 2019.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Trad. Olga Savary. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova, 1982.

PEPÊ, Albano Marcos Bastos. *Racionalismo Aplicado: uma categoria bachelardiana*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1985.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINTEREST. Disponível em: <https://www.pinterest.es/pin/597219600582432297/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

PINTERESTa. Disponível em: <https://www.pinterest.es/pin/597219600582431152/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCOVILLE, André Lopez et al. *Laboratório de artes visuais: fotografia digital e quadrinhos* [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2018.

VESCHI, Benjamin. Etimologia de fotografia. *Etimologia: origem do conceito*. Arte e Literatura. 2019. Disponível em: <https://etimologia.com.br/fotografia/>. Acesso em: 24 de abr.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura* [1990]. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

APÊNDICE A - Resposta professora Gisa

☉ Quando você considera que foi o início da sua carreira no magistério?

Minha primeira experiência como professora foi quando ainda estava no segundo ano do magistério e participei do projeto “Sesi por um Brasil Alfabetizado”, que buscava alfabetizar jovens e adultos. Mas considero que minha carreira iniciou em 2009, quando fui contratada para atuar na rede estadual de ensino.

☉ Como é o seu percurso de formação? (Em que curso se formou? Fez alguma especialização? Onde estudou?)

Iniciei no Curso Magistério em 200. Em 2004 ingressei no Curso de Letras – Português/Inglês, da UNIVATES. Após concluir um semestre do curso pedi transferência para a Unisinos, onde depois de dois anos desisti da habilitação em Inglês. Em 2010 concluí minha Licenciatura em Letras – Português e Literatura, na Unisinos. Em 2019 comecei o curso EAD de Pós graduação “A Moderna Educação: metodologias, tendências e foco no aluno”, pela PUC-RS, finalizei o curso em setembro de 2020. Desde o início da faculdade participo de alguns cursos de extensão, geralmente voltados para a Educação Especial, como o Libras.

☉ Você se lembra da primeira escola em que trabalhou? Se sim, gostaria de saber qual foi e o que se lembra dessa experiência...

Lembro e com muito carinho. Iniciei na [nome da instituição]¹⁴, em [nome do município], como professora do 2º ano do Ensino Fundamental, e ali fui muito bem recebida tanto pelo grupo de profissionais quanto pelos pais e alunos. É uma escola considerada do campo, por conta da sua localização, mas a maioria de seus alunos moravam em duas vilas da cidade e sua rotina familiar não tinha qualquer semelhança com a vida no campo. Nesta escola aprendi, principalmente, a importância e o poder da relação professor/aluno; aquelas crianças não escondiam seus sentimentos, na

¹⁴ Para preservar o anonimato das participantes, os nomes das escolas de atuação foram subtraídos em todos os questionários.

maioria das vezes isso significava diversas demonstrações de afeto, mas muitas outras refletiam seus medos, tristezas e angústias de forma mais agressiva. Acredito que isso era reflexo de uma realidade com condições tão precárias de sobrevivência, em meio a pobreza e, em muitos casos, a violência. No curso superior, por mais que esses assuntos sejam abordados, nada se compara a encarar uma realidade dessas onde sua preocupação maior não é se o aluno vai aprender os conteúdos, mas sim se ele vai estar realmente bem. Por conta de todo este contexto, a comunidade escolar proporcionava aos alunos muitos momentos de integração da escola com as famílias.

- Ⓜ Em quais redes de ensino você já atuou? (estadual, municipal, privada...)

Apenas na rede estadual.

- Ⓜ Em quais redes de ensino você atua hoje?

Na rede estadual.

- Ⓜ Aproximadamente em quantas escolas você já atuou?

Em três.

- Ⓜ Atualmente você trabalha em quantas escolas?

Em uma.

- Ⓜ Com que faixas etárias (turmas) você já trabalhou ao longo de sua trajetória?

Educação Infantil (PréB), todos os anos do ensino fundamental e totalidade 3 e 4 da EJA.

☉ Atualmente com quais faixas etárias (turmas) você trabalha?

5°, 7°, 8° e 9° ano do ensino fundamental.

☉ Com quais disciplinas você já trabalhou ao longo de sua trajetória?

Pré-escolar, anos iniciais e português, projetos de vida, artes e ensino religioso dos anos finais do ensino fundamental.

☉ Atualmente com quais disciplinas você trabalha?

No 5° ano com português, matemática, ciências, ensino religioso, história e geografia; 7°, 8° e 9° português; e 8° projetos de vida.

☉ Você é professora de...?

Português e anos iniciais.

APÊNDICE B - Resposta professora Cleide

☉ Quando você considera que foi o início da sua carreira no magistério?

Em março de 1990, quando fui nomeada para trabalhar na [nome da instituição] com a 1ª série.

☉ Como é o seu percurso de formação? (Em que curso se formou? Fez alguma especialização? Onde estudou?)

Fiz o curso de Magistério (Ensino Médio) na [nome da instituição], Ciências (Licenciatura Curta) na Unisc, Matemática (Licenciatura Plena) na Unisc e Psicopedagogia na Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras.

☉ Você se lembra da primeira escola em que trabalhou? Se sim, gostaria de saber qual foi e o que se lembra dessa experiência...

Sim, na [nome da instituição], onde continuo até hoje.

Comecei a com a 1ª série, no início fiquei apavorada, pois nunca tinha trabalhado com a alfabetização, depois gostei e fiquei atuando nesta série por 8 anos.

☉ Em quais redes de ensino você já atuou? (estadual, municipal, privada...)

Apenas na rede de ensino estadual.

☉ Em quais redes de ensino você atua hoje?

Na rede de ensino estadual.

🌐 Aproximadamente em quantas escolas você já atuou?

Em três escolas. Na [nome da instituição] (3 meses, com uma convocação para cobrir uma licença saúde), na [nome da instituição] (6 meses, quando fui nomeada pela segunda vez) e na [nome da instituição].

🌐 Atualmente você trabalha em quantas escolas?

Em uma escola.

🌐 Com que faixas etárias (turmas) você já trabalhou ao longo de sua trajetória?

Trabalhei com alunos de 6 a 10 anos (séries iniciais) e de 11 a 14, 15 anos (séries finais do Ensino Fundamental).

🌐 Atualmente com quais faixas etárias (turmas) você trabalha?

Com alunos de 7, 8 anos (2º ano) e de 12 a 16 anos (7º, 8º e 9º anos).

🌐 Com quais disciplinas você já trabalhou ao longo de sua trajetória?

Trabalhei com Matemática, Ciências, Arte, Ensino Religioso, Projeto de Vida e Produções Interativas.

📍 Atualmente com quais disciplinas você trabalha?

Atualmente trabalho com Matemática, Arte, Projeto de Vida e Produções Interativas.

📍 Você é professora de...?

Sou professora de Matemática.

Grata por sua atenção e palavras

Letícia

APÊNDICE C - Resposta professora Cristina

- Quando você considera que foi o início da sua carreira no magistério?

Comecei a lecionar em 1990 ,no município de [nome do município].

- Como é o seu percurso de formação? (Em que curso se formou? Fez alguma especialização? Onde estudou?)

Na época que fiz minha graduação, tínhamos a alternativa de fazer a chamada licenciatura "curta"(fiz em ciências) depois escolhíamos uma especialização, era chamada licenciatura "plena"(fiz em biologia). Anos mais tarde fiz uma pós em Educação Inclusiva. A graduação cursei na UNISC e a pós foi da Universidade Castelo Branco/RJ, à distância.

- Você se lembra da primeira escola em que trabalhou? Se sim, gostaria de saber qual foi e o que se lembra dessa experiência...

Sim lembro. Iniciei numa escolinha do interior lá em [nome do município], naquela época era [nome do município] ainda. Hoje já não existe mais, mas foi a escola que deu origem a atual [nome da instituição]. Na verdade a [pessoa que dá nome a escola], em 1990 era a minha colega de trabalho. Nós duas lecionávamos de primeira a quarta série, fazíamos merenda e limpávamos a escola. Tenho boas lembranças, a comunidade era ótima.

- Em quais redes de ensino você já atuou? (estadual, municipal, privada)

Já trabalhei nas três redes de ensino, atualmente só na rede estadual.

- Em quais redes de ensino você atua hoje?

Somente na rede estadual

- Aproximadamente em quantas escolas você já atuou?

Umás sete aproximadamente.

- Atualmente você trabalha em quantas escolas?

Somente uma.

- Com que faixas etárias (turmas) você já trabalhou ao longo de sua trajetória?

Já trabalhei com alunos de 6 anos (primeira série) até alunos com bem mais de 60 anos, na EJA, ensino fundamental.

- Atualmente com quais faixas etárias (turmas) você trabalha?

Atualmente trabalho com adolescentes de 12 aos 17 anos aproximadamente, todos dos anos finais do ensino fundamental.

- Com quais disciplinas você já trabalhou ao longo de sua trajetória?

Ciências, Matemática, Ensino Religioso e Artes.

- Atualmente com quais disciplinas você trabalha?

Ciências, Artes, Ensino religioso e Matemática.

- Você é professora de...?

Minha formação é para ciências e matemática, mas gosto muito de trabalhar com artes e ensino religioso.

APÊNDICE D - Resposta professora Aurora

- Quando você considera que foi o início da sua carreira no magistério?

Desde criança gostava de estudar e brincar de ser prof era uma das minhas brincadeiras favoritas. Admirava muito as minhas professoras e sonhava em ser uma também.

- Como é o seu percurso de formação? (Em que curso se formou? Fez alguma especialização? Onde estudou?)

Fiz licenciatura em Letras Português/Espanhol na Univates. Fiz uma pós graduação em Administração/ Supervisão e Orientação escolar pela Uniasselvi EaD.

- Você se lembra da primeira escola em que trabalhou? Se sim, gostaria de saber qual foi e o que se lembra dessa experiência...

Lembro-me sim. Iniciei em na [nome da instituição], em [nome do município]. Assim que começou o ano letivo, já ampliei minha carga horária também para a [nome da instituição], em [nome do município]. [nome do município] trabalhei durante um ano. Era muito bom de trabalhar, porém o acesso com ônibus se tornava cansativo. Quando tive a oportunidade, vim trabalhar na minha cidade. [nome da instituição], fiquei por 7 anos e aprendi muito lá.

- Em quais redes de ensino você já atuou? (estadual, municipal, privada...)

Já trabalhei na rede estadual e municipal.

- Em quais redes de ensino você atua hoje?

Atualmente, só na rede estadual.

- Aproximadamente em quantas escolas você já atuou?

Aproximadamente, 7 escolas.

- Atualmente você trabalha em quantas escolas?

Em 2.

- Com que faixas etárias (turmas) você já trabalhou ao longo de sua trajetória?

Já trabalhei com alunos de 6 ano até 3 ano do ensino médio e EJA. Então, já tive alunos de várias idades. Desde 1ano com contação de histórias, até alunos mais velhos .

- Atualmente com quais faixas etárias (turmas) você trabalha?

Trabalho com alunos entre 11 a 16 anos.

- Com quais disciplinas você já trabalhou ao longo de sua trajetória?

Já trabalhei com as Línguas Portuguesa e Espanhola, Ensino Religioso, Literatura.

- Atualmente com quais disciplinas você trabalha?

Línguas Portuguesa e Espanhola.

- Você é professora de...?

Língua Portuguesa e Espanhola.

APÊNDICE E - Resposta professora Rosa

☉ Quando você considera que foi o início da sua carreira no magistério?

Desde que iniciei a trabalhar na área da educação. Depois dos estágios da graduação, meu primeiro contato foi em 2007, quando consegui um contrato de três meses pela prefeitura aqui de [nome do município] (a professora da escola tinha tirado uma licença). Aí em 2008 ganhei um contrato de quase um ano em outra escola do município ([nome da instituição]). Me formei em janeiro de 2009 e fui chamada no contrato em maio de 2010 para trabalhar na [nome da instituição], na qual trabalho até hoje.

☉ Como é o seu percurso de formação? (Em que curso se formou? Fez alguma especialização? Onde estudou?)

Sou formada em Educação Física – Licenciatura, pela ULBRA Canoas. Fiz uma Especialização em Psicomotricidade na mesma instituição.

☉ Você se lembra da primeira escola em que trabalhou? Se sim, gostaria de saber qual foi e o que se lembra dessa experiência...

Durante o curso de graduação, nas disciplinas de Estágios, tive o primeiro contato como professora, na [nome da instituição] aqui de [nome do município]. Trabalhei Educação Física com os alunos da educação infantil. Os demais estágios (ensino fundamental e médio) realizei na [nome da instituição]. Foram muitas as aprendizagens durante este tempo, guardo muitas lembranças. E como descrevi na primeira questão, a primeira vez que trabalhei sendo remunerada, foi na [nome da instituição]. Foram só três meses, que pareceram ser mais pois criei um vínculo muito forte com os alunos e acho que mais aprendi do que ensinei. Foi uma experiência ótima.

☉ Em quais redes de ensino você já atuou? (estadual, municipal, privada...)

Municipal e Estadual.

☉ Em quais redes de ensino você atua hoje?

Municipal e Estadual.

☉ Aproximadamente em quantas escolas você já atuou?

Oito escolas (não contando os estágios).

☉ Atualmente você trabalha em quantas escolas?

Duas escolas.

☉ Com que faixas etárias (turmas) você já trabalhou ao longo de sua trajetória?

Educação Infantil, Ensino fundamental Séries Iniciais e Finais, Ensino Médio e EJA.

☉ Atualmente com quais faixas etárias (turmas) você trabalha?

Educação Infantil, Ensino fundamental Séries Iniciais e Finais, Ensino Médio e EJA.

☉ Com quais disciplinas você já trabalhou ao longo de sua trajetória?

Educação Física, Artes, Ensino Religioso, Projeto de vida, Ética e Cidadania.

🕒 Atualmente com quais disciplinas você trabalha?

Educação Física, Artes, Ensino Religioso, Projeto de vida, Ética e Cidadania.

🕒 Você é professora de...?

Educação Física.

APÊNDICE F - Resposta Letícia

🕒 Quando você considera que foi o início da sua carreira no magistério?

A minha vida escolar começa muito cedo, sou filha de professora. E uma professora que sempre me incluiu e me colocou presente neste espaço, ou seja, desde muito pequena eu frequento a escola. Então, de certo modo, não me recordo um dia em que a escola não me seja próxima. Sempre me senti acolhida, seja pelo ambiente escolar, seja pelas pessoas que fazem ele. Com o passar do Ensino Fundamental o tema educação me foi surgindo com certa urgência e era sempre uma espécie de denominador comum nas minhas falas e problematizações, nada mais natural que eu seguisse para o Curso Normal e que, ao final dele, me decidisse por uma licenciatura (Letras Português/Espanhol). Poderia dizer que comecei a atuar neste ofício quando ensaiei um grupo de alunos da minha escola para uma apresentação, ou durante os estágios do Curso Normal, ou na experiência que tive junto ao PIBID na universidade ou nos estágios do Curso de Letras. Ou, posso dizer que iniciei formalmente a atuar como professora ao ser contratada para trabalhar em uma escola municipal em 2019. Para além de todos estes possíveis inícios, ainda me arrepio com a possibilidade de ser chamada de professora.

🕒 Como é o seu percurso de formação? (Em que curso se formou? Fez alguma especialização? Onde estudou?)

Fui aluna das escolas [nome da instituição] e [nome da instituição]. Sou formada no Curso Normal do [nome da instituição], licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade de Santa Cruz do Sul e mestranda no Programada de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul.

🕒 Você se lembra da primeira escola em que trabalhou? Se sim, gostaria de saber qual foi e o que se lembra dessa experiência...

Trabalhei em uma escola, de modo remunerado e sem estar vinculada a um projeto de iniciação, em 2019. Foi uma experiência encantadora, mas também aterrorizante.

- ☉ Em quais redes de ensino você já atuou? (estadual, municipal, privada...)

Nas redes municipal, estadual e privada.

- ☉ Em quais redes de ensino você atua hoje?

Na rede estadual e privada.

- ☉ Aproximadamente em quantas escolas você já atuou?

Oito escolas (3 municipais, 4 estaduais e 1 particular – escola de idiomas).

- ☉ Atualmente você trabalha em quantas escolas?

Cinco escolas.

- ☉ Com que faixas etárias (turmas) você já trabalhou ao longo de sua trajetória?

Já trabalhei com alunos desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, aproximadamente de 4 anos a 50.

- ☉ Atualmente com quais faixas etárias (turmas) você trabalha?

Trabalho com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, aproximadamente de 12 anos a

50.

📍 Com quais disciplinas você já trabalhou ao longo de sua trajetória?

Língua Espanhola, Língua Portuguesa, Literatura, Redação e leitura, Arte, Projeto de Vida.

📍 Atualmente com quais disciplinas você trabalha?

Língua Espanhola, Literatura e Arte.

📍 Você é professora de...?

Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literatura.

APÊNDICE G - Anotações entrevista 4ª pergunta

4ª pergunta					
	Aurora	Cristina	Rosa	Gisa	Cleide
<p>Pergunta:</p> <p>Que tipos de atividades vocês costumam realizar com seus alunos nas aulas de ... [nome da disciplina]? Recursos, métodos...</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Leva áudio do alfabeto, leva mapa para ver a localização dos países, leva vídeos, músicas, filmes. Ⓢ Sempre tenta fazer os alunos lerem palavras, pequenos textos na sala, pra tentar, estamos ali para aprender. Ⓢ Escrita: vamos copiar do quadro, escrever frases, produzir. Ⓢ Trás uma música, vamos estudar vocabulário, vamos estudar um pouco da 	<ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Exemplo: 1º tri. só dinâmicas: corporais, de grupo, de construir. 2º tri. diferentes técnicas (e perderam um pouco, dar os nomes, cubismo, Tarsila do Amaral – liberdade). 	<p>Que atividades tu costumavas fazer em um período não pandêmico e agora?</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Muita prática. Sabemos que tem muita coisa para estudar, mas é aquele momento que a faz pensar no aluno, como gostava de sair da sala, a “aula diferente”. Ter contato, mexer o corpo. Ⓢ As aulas eram sempre na rua e se fosse na sala de aula, muitas vezes eram práticas também. Ⓢ Tem apresentação de trabalhos teóricos, algum trabalho avaliativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Este ano precisou seguir uma linha em que ela não pode inventar muito, por a maioria dos alunos retirar o material impresso. Ⓢ Leituras de textos, interpretação, a parte dos conteúdos, tentou redigir da forma como se ela estivesse explicando pra eles, e ali colocava exercícios e as explicações ficava, por áudio no <i>WhatsApp</i>. A conversa no <i>Google Meet</i> de sexto ao nono ano foi um fracasso. <p>Em contexto presencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Não tem formação em Arte. Ⓢ Em outros anos que trabalhou Artes, sempre se baseou naquilo que teve como aula de Artes. Ⓢ Sempre gostava de trabalhar perspectiva, porque teve e que dava para encaixar dentro dos conteúdos que devia trabalhar. Ⓢ Mas nem sempre o que gostamos é o que o aluno gosta. Ⓢ Este ano foi diferente: eles

	<p>cultura dos países, tem que estudar a gramática, como se escreve, a fonética, o som das palavras.</p>		<ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Ginástica, brincadeiras, até o 9º ano, EJA... Ⓢ Um momento de prazer alegria, o movimento é isso. Ⓢ Esse ano foi tudo meio “murcho”. Ⓢ Acabou deixando de tentar fazer algo diferente, deixou a desejar. Ⓢ Trabalhos escritos, com tarefas geralmente para enviar vídeo realizando a tarefa. Ⓢ Mas é muito bonito acompanhar esse desenvolvimento . 	<p>tu farias que outras coisas a mais?</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Gosta muito de trocas, de uma aula dialogada. Ⓢ Não sabe estar em uma sala de aula em silêncio. Ⓢ Não costuma dispor os alunos sempre do mesmo jeito. Ⓢ Atividades que façam conversar entre eles, que falem sobre. Ⓢ E usa bastante o quadro, acha que os alunos precisam escrever. Precisam visualizar, escrever... gosta de colocar exemplos, explicar com coisas que sejam do cotidiano do aluno. Ⓢ O quadro é um parceiro. Ⓢ Usa muitas cores. Ⓢ Não consegue 	<p>(a mantenedora) colocaram determinadas coisas para trabalharmos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Até a forma, tu não tens o aluno perto de ti, não têm aquele momento. Ⓢ Gostava muito da perspectiva e foi um trabalho que teve na oitava série, lá em 1977. <p>Comenta do cartão da caixa.</p>
--	--	--	--	--	--

				trabalhar muito com pesquisa.	
--	--	--	--	----------------------------------	--

APÊNDICE H - Anotações entrevista 5ª pergunta

5ª pergunta					
	Aurora	Cristina	Rosa	Gisa	Cleide
<p>Pergunta</p> <p>A leitura é importante nessas atividades? Tem um lugar...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Sim, os alunos têm que ler para entender. ☉ É automático eles tentarem traduzir. Ela sempre tenta explicar para os alunos que não temos que traduzir tudo, temos que tentar entender na língua. ☉ Não que o exercício de tradução não seja bom, tem que ter o exercício de tradução e o exercício de leitura, de pensar na Língua que estão estudando. <p>E agora o <i>Google Tradutor</i>...</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ A gente pensa, 		<ul style="list-style-type: none"> ☉ A leitura é importante sempre né? ☉ Tem que se informar, tentar aprender. ☉ Gostava muito das partes teóricas na faculdade. ☉ O teórico sempre está aliado à prática. ☉ Sempre diz para os alunos: tem que ser corpo e mente. ☉ Sempre leva textos para lerem, questão das regras... 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Acha fundamental, quando mais tu lês, mas vais ampliando teu leque de percepções. ☉ Amplia o vocabulário, a possibilidade de interpretação, de encontrar argumentos. ☉ A leitura é básico. 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Sim. ☉ Tu podes ler a letra de uma música também, podes ler um poema... e partir da li, da leitura, que tu desenvolveste o teu trabalho. ☉ A arte é sentimento, e a leitura te leva a sentir e tu podes passar isso para a tua obra de arte.

	<p>o <i>Google Tradutor</i> não. É difícil. É a leitura que vai ajudar. Não entendeu uma palavra: bom, se no contexto não conseguir inferir, procura no dicionário.</p>				
--	---	--	--	--	--

APÊNDICE I - Anotações entrevista 6ª pergunta

6ª pergunta					
	Aurora	Cristina	Rosa	Gisa	Cleide
Pergunta					
Exemplo Existem momentos em que vocês somente leem em aula?	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Já fez. ☉ “Hoje vocês vão ler!” ☉ Às vezes na aula costuma dar um tempinho para leitura, na aula presencial. Até mais nas aulas de Português. ☉ Já fez isto em Espanhol, de colocar um exercício “1. Leia...” os alunos demonstravam certa dificuldade. ☉ Vamos fazer grupos e ler... ☉ Leem juntos um texto, conversam sobre... às vezes levam uma aula 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ De Artes? Acho que não. 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Acredita que sim, mas não consegue lembrar se foi em Educação Física. Em Ensino Religioso lembra. E os alunos perguntaram: mas daí o que é pra fazer? Vamos ler, mas dialogar sobre isso. <p>Na faculdade, um professor que falava dos padrões. Por que copiaram? Não pedi. Por que estão andando um atrás do outro? Só pedi para andarem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Já. ☉ Foi a primeira tarefa do 9º ano no início da quarentena. ☉ Cada um lia um livro que distribuiu. ☉ Semanalmente sempre havia um tempo de leitura na aula, antes da pandemia. Nem que fossem uns 20 minutos. ☉ Depois a escola fez um projeto para todos (a hora da leitura) até para os funcionários da secretaria. ☉ Com os Anos Iniciais funciona melhor, tem mais tempo. ☉ Antes iam a biblioteca, liam pelo pátio. ☉ Nos últimos tempos diminuiu 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Acho que não, só ler não, sempre a gente pede uma coisa a mais. ☉ Pode ser que tenha feito, mas não lembra, não é algo comum. ☉ Agora está trabalhando com Projeto de Vida também, sempre tem o texto, mas tem as atividades em cima dessa leitura. ☉ Quando trabalhava com o terceiro ano (fundamental), ali sim, tinha só leitura.

	<p>inteira.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Parece que é “só” ler, mas não pensam a importância que é ler, o exercício que é ler. 			<p>muito devido a falta de uma bibliotecária e da organização da biblioteca.</p>	<p>Leitura sem pedir nada. Até comentava: leitura deleite.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Era só pelo gosto da leitura, aproveitar aquilo e pensar o que cada um pensasse. Ⓢ Sem cobranças. Achava isso muito importante. Ⓢ Tem uma outra intenção por trás para pegar o gosto pela leitura mesmo. Ⓢ Fazia isso todos os dias.
--	---	--	--	--	--

APÊNDICE J - Anotações entrevista 7ª pergunta

7ª pergunta					
	Aurora	Cristina	Rosa	Gisa	Cleide
<p>Pergunta</p> <p>A expressão de mediação em leitura lhe é próxima?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Já ouviu, já leu. ☉ Nós enquanto professoras fazemos isso, proporcionamos a leitura para os alunos. Trazemos textos diferentes, músicas, imagens, textos diversos, jornais em espanhol. ☉ Sempre que sabe de alguém que vai para Argentina, Uruguai... pede que traga jornais, então leva para a sala de aula. ☉ E dizia para os alunos: hoje a gente vai ler as 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Conhece. <p>Explica o que faz o "mediador".</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Não faz parte. 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ É um pouco familiar. ☉ Se o aluno vai iniciar uma leitura, não se vai dizer o que ele tem que entender, quer que ele tire as próprias conclusões, mas se aquela obra foi escolhida, há um objetivo para isto. ☉ Além desse entendimento do aluno, o professor tem de colocar algumas interrogações para ele se questionar. <p>Conversamos sobre como é perigoso também, é preciso saber a medida do quanto interferir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Não é muito familiar. ☉ Mas acredita que seja ir conduzindo a leitura, direcionando.

	<p>notícias. E alguns ficam muito animados. Era um jornal de fato em espanhol.</p> <ul style="list-style-type: none">Ⓢ Somos mediadores de leitura.Ⓢ Às vezes, fora do ambiente escolar poucos dos alunos têm acesso.				
--	--	--	--	--	--

APÊNDICE K - Anotações entrevista 8ª pergunta

8ª pergunta					
	Aurora	Cristina	Rosa		Cleide
Pergunta Os seus alunos leem? São leitores? (os alunos atuais)	<ul style="list-style-type: none"> Ⓜ Poucos, acha. Ⓜ Alguns alunos relataram que começaram a ler mais durante a quarentena. Ⓜ O número não é muito expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Ⓜ Leem, mas... Ⓜ Preferem que a gente leia – oral. Ⓜ Leem o que é de interesse deles. Ⓜ Uns leem mais, outros menos. Ⓜ Alguns só as redes sociais. <p>Por que não querem ler?</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓜ Entonação, pontuação: tem bastante dificuldade na leitura... Ⓜ Falamos muito disso (professoras). 	<ul style="list-style-type: none"> Ⓜ Poucos, leitores mesmo, de que leem todo dia ou semanalmente, acredita que não. Ⓜ Pelo menos, pelas conversas assim... ou aqueles que vêm contar, porque o adolescente gosta de conversar/ contar. 		<ul style="list-style-type: none"> Ⓜ Acha que eles leem pouco. Ⓜ Em Arte sempre dava um texto e umas perguntas em cima dele. Pelo que foi passado, que precisava ser trabalhado era muito coisa de história da Arte, que precisa de leitura. Colocava perguntas relativas àquele texto, mas as respostas, ela percebia, eram retiradas da internet. Ⓜ Ela escrevia/organi zava o texto e, no fim, os alunos nem liam o texto.

					<ul style="list-style-type: none">Ⓢ Como precisava enviar a atividade, ela conciliava alguma coisa que precisasse criar e algo de pesquisa.Ⓢ Porque os alunos não querem pensar. Estão muito acostumados com uma coisa pronta, não que eles tenham que elaborar. E terem que pensar para elaborar uma resposta, muitas vezes eles acham trabalhoso.Ⓢ E cada vez menos eles vão se autoconhecendo. É triste até de ver isso, constatar.
--	--	--	--	--	--

APÊNDICE L - Anotações entrevista 11ª e 12ª perguntas

11ª pergunta					
			Rosa		Cleide
<p>Pergunta</p> <p>O que significa para você tal disciplina estar na área de Linguagens? Faz sentido?</p>			<ul style="list-style-type: none"> ☉ Sim, faz todo o sentido. ☉ Porque o corpo fala. ☉ Linguagem corporal. ☉ Quando adoecemos mentalmente o corpo adoece também. ☉ A gente é completo. ☉ Às vezes falamos: “Educação Física é só corpo, Português é só mente”, não, a gente tem que ver como um conjunto, um todo. 		<p>Faz sentido o agrupamento?</p> <ul style="list-style-type: none"> ☉ Sim, porque Linguagens é a maneira de tu te expressares, tu tens o corpo... e a Arte é uma maneira de se expressar. ☉ Faz sentido sim. ☉ Mas também acha que ela tem muito a ver com a Matemática também. Como comentado da perspectiva: é preciso muita Matemática ali. ☉ Tanto que muitos filósofos da antiguidade eram tudo,

					<p>eles eram matemáticos, quantos também desenvolveram as Artes, eram inventores...</p> <p>☺ Mas está agrupada de maneira certa.</p>
12ª pergunta					
			Rosa		
<p>Pergunta</p> <p>A sua formação em nível superior lhe deu a base necessária para o trabalho integrado?</p>			<p>☺ Acho que não.</p> <p>☺ Enquanto a gente está estudando os professores incentivam a ler bastante, passar isso para os alunos.</p> <p>☺ Mas de ter que trabalhar a leitura não.</p>		

APÊNDICE M - Anotações entrevista 14ª pergunta

14ª pergunta					
	Aurora	Cristina	Rosa		
<p>Pergunta</p> <p>Ler, para você, é algo natural? Ou você se sente cobrada a ler? Enquanto professora</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Tem a questão do hábito, gosta, mas não gosta de ser pressionada. Ⓢ Gosta de ler, mas também gosta de fazer outras coisas, assistir filmes, sentar na rua e tomar um chimarrão... tenta dividir as coisas. Ⓢ Existem algumas cobranças: não viu tal coisa, não leu tal coisa... Ⓢ Às vezes um aluno diz que está lendo algo, se não leu, se informa, busca a obra, para poder conversar em 	<ul style="list-style-type: none"> Ⓢ As coisas que eu gosto é natural. Ⓢ Sempre “bisbilhotando” da sua área. Ⓢ Medicina alternativa, animais horripilantes. Ⓢ Ação. Ⓢ Investigação, como Agatha Christie. 	<ul style="list-style-type: none"> Ⓢ Não cobrada. Ⓢ Ela se cobra, enquanto professores temos que ser informados do que acontece no mundo... Ⓢ Sim, temos que dar exemplo. Ⓢ Lê muito para o filho. Livros infantis. 		

	<p>algum momento com ele...</p> <ul style="list-style-type: none">☉ Gosta de ler livros de História, tem vários da Segunda Guerra Mundial.☉ “Vou lá e leio: coisa mais boa!”☉ Lê coisas sobre educação de filhos.☉ São fases da vida, vamos lendo o que vai precisando.				
--	--	--	--	--	--