



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

NAYANE OLIVEIRA FERREIRA

**LEITURA DIALÓGICA:
A EXPERIÊNCIA DA TERTÚLIA LITERÁRIA EM SALA DE AULA**

**São Paulo
2017**

NAYANE OLIVEIRA FERREIRA

**LEITURA DIALÓGICA:
A EXPERIÊNCIA DA TERTÚLIA LITERÁRIA EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (Uninove) como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Rosiley Ap. Teixeira

São Paulo

2017

Ferreira, Nayane Oliveira.

Leitura dialógica: a experiência da tertúlia literária em sala de aula. / Nayane Oliveira Ferreira. /2017.

161 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador (a): Profa. Dra. Rosiley Ap. Teixeira.

1. Escola pública. 2. Leitura dialógica. 3. Tertúlia literária. 4 Sala de Aula. 5. Literatura clássica.

I. Teixeira, Rosiley Ap.

II. Titulo.

CDU 372

NAYANE OLIVEIRA FERREIRA

**LEITURA DIALÓGICA:
A EXPERIÊNCIA DA TERTÚLIA LITERÁRIA EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho - UNINOVE como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, _____ de _____ de 2017

Presidente: Profa. Rosiley Ap. Teixeira, Dra. – Orientadora
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Membro: Profa. Ana Maria Haddad Baptista, Dra.
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Membro: Profa. Nima Imaculada Spigolon, Dra.
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Membro Suplente: Profa. Ana Paula Ferreira da Silva, Dra.
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Membro Suplente: Profa. Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti, Dra.
Universidade Nove de Julho – UNINOVE
São Paulo
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, uma fiel amiga. Pelos abraços sinceros, pelo cuidado, carinho, amor, dedicação e todo apoio. Sempre gostamos de dizer que nossa família é pequena e incompleta, mas é perfeita para nós. Ao meu irmão, minha cunhada e minha sobrinha. Vocês são o alicerce que sustenta as minhas vitórias, me fazem caminhar com segurança e fé.

Ao meu parceiro de vida, Ricardo, eterno namorado e amigo, que sempre esteve ao meu lado me apoiando e não me deixando desanimar. Mesmo quando eu sentia que chegara à exaustão, ele me dizia: “Pare de postergar!”. A sua dureza nunca permitiu que eu me lastimasse e me dava forças para seguir lutando pelos meus objetivos.

Em memória, a meu pai. Ele teria muito orgulho de me ver chegar aqui.

Freire (1921-1997) disse que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, por isso, reconheço que este trabalho é fruto de todas as trocas que realizei ao longo da pesquisa, mas ele inicia-se muito antes disso, talvez mesmo no primeiro dia em que estive em uma sala de aula como aluna; por isso, gostaria de agradecer a todos os professores que tive ao longo da minha vida, mas, principalmente à minha orientadora, Rosiley Ap. Teixeira, que, sempre paciente, me ajudou a percorrer este caminho que muitas vezes me pareceu assustador, sendo professora, orientadora e amiga.

À escola em que a pesquisa foi realizada e aos meus alunos. Levarei cada um para sempre em meu coração. Sei que aprendi muito mais com eles do que eles comigo.

À Universidade Nove de Julho (UNINOVE), pela bolsa de estudos que me permitiu realizar esta conquista.

Aos meus colegas e professores do programa de Mestrado.

Aos meus amigos, que me escutaram repetidas vezes, que me incentivaram, que acreditaram no meu trabalho e no meu potencial.

Ao dom da vida!

Sinto-me honrada em chegar até aqui e a todos vocês deixo os meus sinceros agradecimentos.

Assim à minha reivindicação de ler literatura (o que, evidentemente, inclui os clássicos), porque é nosso direito, vem se somar uma determinação de ler porque é uma forma de resistência. Esse patrimônio está sendo acumulado há milênios, está à minha disposição, uma parte é minha e ninguém tasca. E não vou deixar ninguém me engambelar – como diz a letra do forró – nem vir com conversa fiada para eliminar totalmente da minha vida a possibilidade de dedicar um certo tempo e atenção aos livros. [...] Direito e resistência são duas boas razões para a gente chegar perto dos clássicos. Mas há mais um. Talvez a principal seja o prazer que esta leitura nos dá. (MACHADO, 2002, p. 19).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a prática da leitura dialógica em sala de aula e como objetivo geral analisar a experiência da tertúlia literária como um espaço para a promoção da leitura dialógica em sala de aula. Teve como objetivos específicos avaliar a prática da tertúlia literária dialógica durante as aulas de língua portuguesa de um 7º ano do ensino fundamental, verificar a possibilidade de trabalho com a literatura clássica a partir da leitura dialógica e analisar os saberes que são acionados na realização desta leitura. Buscou-se também responder a algumas questões, entre elas: Que saberes são acionados para realizar a leitura dos clássicos na tertúlia literária dialógica? É possível ler na escola? Numa sala de aula com alunos que ainda leem com muita dificuldade, seria a leitura dialógica uma possibilidade de leitura? Há espaço para a leitura da literatura clássica na sala de aula regular a partir da leitura dialógica? Os alunos não se interessam pela leitura ou a leitura feita na escola é que não é capaz de despertar-lhes o interesse? O universo da pesquisa foi uma escola estadual localizada na periferia da zona sul de São Paulo e seus sujeitos foram 36 alunos com idades entre doze e quinze anos. A pesquisa foi sendo analisada ao longo dos 16 encontros, nos quais os alunos podiam relacionar as obras lidas com suas vidas e práticas, assim como avaliar o que estavam vivenciando, e utilizou como procedimento para coleta de dados a gravação de áudios dos encontros e registros escritos pelos próprios alunos. Como referencial teórico, utilizou-se principalmente Freire (1994, 1996, 2006, 2015), Lerner (2006), Petit (2010, 2013), Manguel (2002), Girotto e Mello (2012), Cândido (2004), Machado (2002), Calvino (2007) e Dubet (1994, 2003). Os resultados mostraram transformações significativas nos sujeitos, uma vez que se sentiram mais confiantes para falar e reivindicar seus direitos, principalmente o direito a uma educação de qualidade e humanizada.

Palavras-chave: Escola pública. Leitura dialógica. Sala de Aula. Literatura clássica.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto la práctica de la lectura dialógica en el aula y como objetivo general analizar la experiencia de la tertulia literaria como un espacio para la promoción de la lectura dialógica en clase. Tuvo como objetivos específicos evaluar la práctica de la lectura dialógica durante las clases de lengua portuguesa de un 7º año de la enseñanza fundamental, verificar la posibilidad de trabajo con la literatura clásica a partir de la lectura dialógica y analizar los saberes que son accionados en la realización de esta lectura. Se buscó incluso responder a algunas cuestiones, de entre ellas: ¿qué saberes son accionados para realizar la lectura de los clásicos en la tertulia literaria dialógica? ¿Es posible leer en la escuela? ¿En una clase con alumnos que todavía leen con mucha dificultad, sería la lectura dialógica una posibilidad de lectura? ¿Hay espacio para la lectura de la literatura clásica en clase regular a partir de la lectura dialógica? ¿A los alumnos no les interesa la lectura o la lectura hecha en la escuela nos es capaz de despertarles el interés? El universo de la investigación fue una escuela estadual ubicada en la periferia de la zona sur de São Paulo y sus sujetos fueron 36 alumnos con edades entre doce y quince años. La investigación se analizó a lo largo de los 16 encuentros, en los cuales los alumnos podrían relacionar las obras leídas a sus vidas y prácticas, incluso evaluar lo que estaban viviendo, y como procedimiento de colecta de datos se utilizó la grabación de audios de los encuentros y registros escritos por los propios alumnos. Como referencial teórico se utilizó principalmente Freire (1994, 1996, 2006, 2015), Lerner (2006), Petit (2010, 2013), Manguel (2002), Girotto y Mello (2012), Candido (2004), Machado (2002), Calvino (2007) y Dubet (1994, 2003). Los resultados mostraron transformaciones significativas en los sujetos, una vez que se sintieron más confinantes para hablar y reivindicar sus derechos, principalmente el derecho a una educación de calidad y humanizada.

Palabras-clave: Escuela pública. Lectura dialógica. Tertulia literaria dialógica. Aula. Literatura clásica.

ABSTRACT

This research object is the practice of dialogic reading in the classroom and its general aim is to analyze the experience of literary lecture as a space for the promotion of dialogic reading in the classroom. The specific purposes of this study were: to evaluate the practice of dialogical literary discussion during the Portuguese language classes for the 7th grade of elementary school; to verify the possibility of working with the classical literature from the dialogic reading and; to analyze the knowledge that is triggered in the accomplishment of this reading. As part of these purposes, it was also attempted to answer some questions, such as: What kind of knowledge is activated to carry out the reading of the classics in the dialogical literary lecture? Is it possible to read at school? In a classroom where students still read with a large difficulty, would the dialogic reading be a tool for reading? Is there room for reading the classic literature in the usual classroom from the dialogic reading? Aren't the students interested in reading or does not the fact of reading at school get their interests? The research universe took place in a state school located in the outskirts of the south zone of São Paulo and its subjects were 36 students aged between twelve and fifteen years old. The research was conducted during the 16 meetings, in which the students could relate the works read with their lives and practices, as well as evaluate what they were experiencing, and used as a procedure for data collection the recording audios of the meetings and the written registers by students themselves. This work was based on Freire (1994, 1996, 2006, 2015), Petit (2010, 2013), Manguel (2002), Girotto e Mello (2012), Cândido (2004), Machado (2002), Calvino (2007) and Dubet (1994, 2003). The results demonstrated significant transformations in the subjects, since they felt more confident to speak and claim their rights, mainly the right to a quality and more humanized education.

Key-words: Public school. Literary lecture. Literary dialogue. Classroom. Classical literature.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de pesquisas segundo a natureza	23
Quadro 2 – Número de pesquisas com refinamento na busca	24
Quadro 3 – Resultado da pesquisa sobre leitura dialógica	24
Quadro 4 – Resultado da pesquisa sobre aprendizagem dialógica	26
Quadro 5 – Resultado da pesquisa sobre tertúlia e tertúlia literária.....	27
Quadro 6 – Referências bibliográficas	28
Quadro 7 – Número de encontros gravados e informações sobre os livros	95
Quadro 8 – Tabela dos sonhos	97
Quadro 9 – Autoavaliação realizada pelos alunos	137
Quadro 10 – Caracterização dos alunos	154

LISTA DE IMAGENS

Imagen 1 – Sala de aula.....	58
Imagen 2 – Área externa da escola	58
Imagen 3 – Sala de leitura	59

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEU – Centro Educacional Unificado
- CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa (atualmente chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)
- FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
- IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- NIASE – Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
- PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
- PROERD – Programa de Resistência às Drogas
- SCIELO – Scientific Electronic Library Online
- SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
- UNINOVE – Universidade Nove de Julho
- USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO: QUEM QUER BANANAS?	12
2 INTRODUÇÃO.....	18
2.1 As produções acadêmicas sobre a leitura dialógica	21
3 CAPÍTULO 1: A TERTÚLIA LITERÁRIA COMO LUGAR DA LEITURA DIALÓGICA.....	33
3.1 As tertúlias literárias dialógicas.....	33
3.2 Por que os clássicos?	38
3.3 De que escola estamos falando e o que pensam sobre os alunos?	44
3.4 No meio do caminho tinha uma pedra.....	54
4 CAPÍTULO 2: A LEITURA DIALÓGICA	60
4.1 Do silêncio docente ao ato da escuta: a aprendizagem dialógica	61
4.2 Compreendendo a formação do leitor: leitura dialógica	72
4.3 A sociologia da experiência de Dubet e a experiência da leitura dialógica	88
5 CAPÍTULO 3: A EXPERIÊNCIA DAS TERTÚLIAS LITERÁRIAS DIALÓGICAS	92
5.1 A metodologia comunicativa crítica	93
5.2 O que somos e o que queremos ser	96
5.3 A recepção também inventa, desloca e distorce	100
5.4 A experiência da tertúlia literária: o Romeu e Julieta que vivo	102
5.5 O Pequeno Príncipe e o adulto que não quero ser	117
5.6 O que os filmes não me contam, nos livros eu encontro: <i>Alice no país das Maravilhas</i> ..	132
5.7 A autoavaliação: tomada de consciência do <i>eu</i> enquanto um sujeito crítico	136
5.8 As vozes que se calaram	142
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICE A – Quadro com a caracterização dos alunos, elaborado pela pesquisadora, tendo como base o caderno de pauta do conselho de classe	154
APÊNDICE B – Modelo de autorização para participação dos alunos na pesquisa	160
APÊNDICE C – Modelo de questionário respondido pelos alunos	161

1 APRESENTAÇÃO: QUEM QUER BANANAS?

A leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas. Tal como o belo príncipe do conto de fadas, o autor inclina-se sobre nós, toca-nos de leve com suas palavras e, de quando em quando, uma lembrança escondida se manifesta, uma sensação ou um sentimento que não saberíamos expressar revela-se com uma nitidez surpreendente. (PETIT, 2013, p. 7).

Lembro-me de que, quando estava aprendendo a ler, repetia incansavelmente o travá-línguas que dizia: “*Há um grilo cricrilando, cricrilando no jardim. Mas por que cricrila o grilo? Mas por que cricrila assim?*”. Eu repetia esta frase porque era divertida e consistia na autoafirmação de que eu era capaz de dar vida às letras que estavam nos papéis. Pouco tempo depois desta descoberta, por meio do *grilo cricrilante*, eu comecei a ler tudo o que encontrava pela frente: livros, bilhetes, letreiros do ônibus, palavrões nos muros da cidade.

Naquele momento, eu não tinha consciência clara da importância da leitura na minha vida, mas de alguma forma começava a entender que ela estava diretamente relacionada à vida e estava em tudo e em todos os lugares. Aprender a ler o letreiro do ônibus era extremamente importante, assim poderia dizer qual ônibus estava se aproximando antes que meus pais pudessem fazer a leitura; mas o que me encantava mesmo era a capacidade da leitura de me transportar a outros espaços e eu poderia ser mil pessoas, sem sair do lugar. A leitura despertava em mim sensações, pensamentos e desejos dos quais até então eu não tinha ciência, era como se o autor falasse diretamente a mim, e naquele momento criávamos uma relação íntima de proximidade.

Em minha casa havia alguns livros infantis e eu comecei a lê-los por interesse próprio; não precisei de muito incentivo para isso. Amava ler aquelas histórias, conseguia ouvir os barulhos, imaginar cada detalhe do lugar em que a história acontecia, sentia medo quando a bruxa capturava o João e a Maria; afinal, eu, Maria, não queria virar o almoço de ninguém. Dialogava com as personagens, fazia sugestões, me revoltava. Impressionante como os “olhos que viam as letras” conseguiam fazer tantas coisas. Enquanto fazia as leituras ia me identificando com elas, por vezes me perguntava se aquele livro falava só comigo ou se outras pessoas também se encontravam ali.

Com o tempo me perguntei diversas vezes qual teria sido a leitura que mais me encantou durante a infância, porém, nunca cheguei a uma resposta. Lembro-me do *Grilo Cricrilante* com carinho, do primeiro palavrão que li em voz alta e que me rendeu uma “chamada de atenção” (começava, neste momento, a entender que nem tudo poderia ser dito

em voz alta) e lembro-me de um livro de capa azul que eu li e reli diversas vezes. O título do livro era *Disney: Clássicos Favoritos de Todos os Tempos* e trazia as histórias de “Aladdin”, “A Bela e a Fera”, “Pocahontas”, “A Dama e o Vagabundo”, “Alice no país das Maravilhas”, entre outros. O porquê de serem considerados clássicos eu não comprehendia, mas reconhecia que eles possuíam o poder de me encantar, divertir e fazer pensar.

Minha mãe sempre me incentivou a ler, talvez ela tenha sido a minha maior motivadora, pois era professora, mas não uma professora qualquer, era contadora de histórias, uma pessoa apaixonada pela educação. Influenciada pela paixão que minha mãe demonstrava pela educação, quando chegou o momento de decidir por uma carreira eu já tinha uma resposta e dizia com a “boca cheia”: quero ser professora. Não que tivesse tido excelentes experiências dentro do ambiente escolar, pois me lembro bem das vezes em que me sentia incapaz por não conseguir responder às fichas de leitura¹ dos livros que era obrigada a ler.

Na escola, mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental, comecei a descobrir um outro lado da leitura. A leitura que a escola me obrigava a fazer já não era tão encantadora, tampouco divertida: tratava-se de uma leitura solitária, na qual eu buscava incansavelmente responder quais seriam as características físicas e psicológicas de Dom Casmurro, por exemplo. Como poderia responder? Será que o que eu achava estava correto? A cada relida uma nova interpretação, e tudo aquilo me sufocava, para então, diante da angústia, entregar o trabalho à professora e receber um “B”. O que isto significava? O que foi que errei? Perguntas às quais nunca obtive resposta. Mas mesmo assim me fascinava ouvir as professoras falando com tanto domínio daquelas histórias e eu queria “dominar” aqueles livros assim como elas, que àquela altura me pareciam detentoras do conhecimento.

Sempre estudei em escola pública e por muito tempo senti na pele que não há grandes expectativas quando se pertence ao grupo de marginalizados². Teria sorte se chegasse à universidade – muitos amigos ficaram no percurso. Mas sempre fui persistente e, mesmo que muitos me dissessem que não valeria a pena tentar entrar numa universidade pública, cursei o bacharelado e a licenciatura em português e espanhol pela Universidade de São Paulo (USP).

Na graduação, tive a oportunidade de participar de um grupo de extensão sobre mediação pedagógica em centros culturais e, posteriormente, fiz a iniciação científica como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) sobre a

¹ As fichas de leitura de um livro buscam registrar informações gerais sobre a obra como personagens principais e secundários, tempo, espaço, foco narrativo e síntese da leitura.

² Durante todo este trabalho a palavra “marginalizado(a)” será utilizada na seguinte concepção: Que ou quem foi excluído de algum grupo, da sociedade, etc. (“marginalizado”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/DLPO/marginalizado>>).

mesma temática. Na época, dediquei-me a estudar como os centros culturais da USP recebiam as pessoas com deficiência, se possuíam algum atendimento especializado e se estavam acessíveis fisicamente e isto despertou em mim o interesse pela questão dos estereótipos, de como alguns grupos são vistos como incapazes ou marginalizados. Acredito que o interesse pelo tema esteja relacionado com minha própria história de vida.

Durante a graduação, o universo da literatura foi se tornando ainda mais obscuro para mim. Eu percebia-o como inatingível, como se não me pertencesse: ao fazer a leitura de um livro de literatura clássica, por exemplo, ou eu simplesmente não o compreendia ou então descobria mais tarde, durante a explicação do professor, que a interpretação que do livro eu havia feito era “errônea”, pois não coincidia com a interpretação dada por ele. A relação de empatia que eu criara com os “Clássicos Favoritos de Todos os Tempos” acabou ficando restrita às leituras descompromissadas que fazia e a literatura ficou cada vez mais reservada aos “detentores do saber”, enquanto eu continuava como aquela aluna que tentava responder às questões da ficha de leitura.

Também foi na graduação que tive meus primeiros contatos com as obras de Paulo Freire. Quando eu lia um livro seu era como se voltasse no tempo, aos meus primeiros contatos com os livros na infância, pois o autor defendia que a leitura não ficasse restrita à “leitura da palavra”, mas que fosse também uma “leitura do contexto”, uma “leitura do mundo”. Qual é a leitura de mundo presente na leitura descontextualizada e preocupada em apenas responder às questões da ficha de leitura? A leitura do texto, esta leitura que responde às questões estruturais, é essencial para a sua compreensão, mas deve ser expandida/complementada pela “leitura do mundo” (FREIRE, 2006).

Com Freire comecei a perceber que a escola não precisava ser um lugar de tortura, de desprazer, mas sim um espaço em que professor e aluno podem juntos aprender e transformar a realidade. Foi com ele também que aprendi que o sentimento de inconformidade deveria ser utilizado como ponto de partida para a mudança.

Em um dos estágios que realizei na licenciatura, quis discutir um fato que me chamou muito a atenção: a maneira como a leitura era trabalhada em sala de aula. Acompanhei as aulas de língua portuguesa de uma escola estadual durante alguns meses e vi a insistência numa leitura descontextualizada da realidade dos alunos: muitas vezes, o professor chegava na sala e ficava fazendo a leitura em voz alta até bater o sinal. Quando o texto era aberto para o debate, as perguntas consistiam em: qual o nome das personagens? Onde a história acontece? Quais as características de determinada personagem?

O que mais me chamou a atenção neste estágio foi que, mesmo com uma leitura monótona e sem abertura para que o leitor se relacionasse com ela, uma vez um aluno perguntou se poderia levar o livro para a casa. Tal atitude me causou estranhamento porque eu não acreditava que aquele trabalho, em condições tão desfavoráveis, pudesse proporcionar um encontro entre leitor e livro. Neste dia, apenas um aluno conseguiu se conectar àquela leitura; fiquei então pensando se a leitura feita de outra maneira poderia atrair mais alunos.

Foi também nesta escola que vivi uma experiência que me marcou para sempre e que colocou em questionamento o meu desejo de transformação por meio da educação: em um dos primeiros dias de estágio, nesta escola pública que fica em uma região muito pobre da cidade de São Paulo, fui deixada na sala de aula com duas turmas e uma missão “não deixar nenhum aluno sair de lá”. Tudo me parecia muito estranho, mas tentei acalmá-los e quando por fim consegui, uma pessoa abre a porta da sala e grita: “Quem quer banana?”. Começam a atirar as bananas dentro da sala e as crianças se jogavam no chão para pegar a fruta. Respirei fundo, saí da sala e voltei para casa decidida que não estava pronta para lutar contra um sistema tão cruel. Quis largar a faculdade, mas não o fiz; fui trabalhar como secretária executiva.

Nesta profissão, eu tinha um plano de carreira, status e reconhecimento, mas algo me faltava e então, após quase quatro anos, decidi largar a minha “promissora carreira” para me dedicar àquele que seria o meu verdadeiro sonho: ser professora. Não foi uma decisão simples, mas idealista como sou, acreditei que assim me sentiria completa: eu estava completamente certa e, ao mesmo tempo, completamente errada.

No meu primeiro ano como professora de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, vivenciei tantas outras cenas para as quais não estava pronta: alunos que não sabiam ler nem escrever, alunos desmotivados, professores cansados, nenhum estímulo para continuar. O que mais me chamava a atenção era que aqueles alunos estavam na escola há pelo menos sete anos e muitos deles seguiam sem conseguir ler ou escrever; não haviam sido reprovados, mas encontravam-se segregados dentro da própria sala de aula.

Observei que não eram poucos os casos dos alunos que ainda estavam em processo de alfabetização, isto é, escreviam e liam com muita dificuldade. Eles haviam sido aprovados por todos aqueles anos devido à progressão continuada (SÃO PAULO, 1997), que prevê recuperação contínua e estratégias pedagógicas diferenciadas e específicas de acordo com as suas necessidades; contudo, na prática, nada disso acontecia: entregues à própria sorte, estes alunos eram aprovados ano após ano e seguiam sem conseguir aprender.

De todos os casos que encontrei naquele primeiro e decisivo ano, um me chamou especial atenção: um garoto de 12 anos, cursando o 7º ano do ensino fundamental, com uma escrita ainda muito frágil, na qual não se podia compreender nada do que estava escrito; mal se podia ler o seu primeiro nome. Ao procurar ajuda da coordenação e da professora de português do ano anterior, disseram-me que “aquele era um caso perdido, até a mãe o abandonou”, “não vale a pena, deixa esse menino para lá”. Porém, ciente de minha responsabilidade, resolvi tentar algumas estratégias para ajudá-lo; criamos uma relação de empatia, aproximei-me dele e tentei conhecer um pouco mais de sua história. Descobri que ele vivia com a avó, mas que ela faleceu quando ele tinha apenas sete anos. Desde então se viu obrigado a morar com a mãe que o rejeitava, e ainda precisava cuidar de seu irmão mais novo todas as noites, pois a mãe não ficava em casa. Ele não conseguia dormir direito e por isto faltava muito ou se sentia sonolento durante as aulas. Além disto, os professores lhe pareciam sempre agressivos.

Aos poucos fomos nos aproximando e ele se dispôs a estudar durante o intervalo e a participar das aulas de apoio após as aulas regulares (naquele ano, a escola oferecia as aulas de apoio escolar). Eu me formei em letras e estava pronta para trabalhar com um aluno ideal, para o qual eu poderia falar de literatura e regras gramaticais, sem precisar considerá-lo como um sujeito imerso numa realidade (muitas vezes cruel); mas, na “vida real”, eu precisava conhecer os meus alunos, saber quem eram, quais seus medos e angústias e convencê-los da importância dos estudos.

Foi conhecendo este aluno que percebi que eu não estava pronta, mas que também não poderia desistir. Aos poucos fomos trabalhando conjuntamente e ele atuava ativamente no seu processo de alfabetização; afinal, eu tampouco sabia o que fazer para ajudá-lo. Estudávamos nos intervalos e no apoio escolar; ele trazia alguns textos ou temáticas que gostaria que discutíssemos, nós conversávamos sobre os textos e sobre a vida. Em menos de oito meses ele estava compondo textos legíveis e, consequentemente, melhorou seu desempenho em todas as disciplinas. Mas, infelizmente, perto do final do ano, ele voltou a se ausentar das aulas, justificando-se: “O médico disse que estou com depressão”³.

Este foi apenas um caso dentre dezenas, centenas e até milhares que existem nas escolas brasileiras, mas a partir dele pode-se perceber que muitos alunos são fadados ao fracasso por aqueles que possuem a responsabilidade de cuidar para que possam aprender e se desenvolver como cidadãos críticos; alguns tomam este julgamento como verdade para si,

³ Experiência vivida como docente na rede pública do Estado de São Paulo.

criando assim um bloqueio que os impede de avançar. Os processos de estigmatização dentro da escola acontecem com muita frequência e acabam deixando marcas nestes alunos, que já são, pela própria história de vida, excluídos na sociedade.

Como ser inacabado que sou e consciente de meu inacabamento, como defende Paulo Freire (1996, 2015), percebi que poderia ir além – embora não estivesse preparada ainda e talvez nunca estaria –, mas algumas coisas me incomodaram tanto que eu precisei sair em busca de respostas. Foi quando, em 2015, cheguei ao mestrado da Universidade Nove de Julho (Uninove), após recomendações de meus professores do curso de pós-graduação em gestão escolar no Centro Universitário Senac.

A princípio eu pretendia discutir as causas do fracasso escolar, pois percebia-o como algo inerente ao fato de estes alunos não saberem ler, mas, como professora responsável por ajudá-los na compreensão da língua, buscava entender porque não sabiam ler: será que eles não se interessam pela leitura ou a leitura feita na escola é que não é capaz de despertar-lhes o interesse? Acredito que, se a leitura é feita com o objetivo de responder a um questionário, tornando-se algo desvinculado de sua função social, dificilmente será capaz de tornar o aluno um leitor, pois minha formação como leitora se deu mais nas leituras desinteressadas que realizei do que nas fichas de leitura que tive que responder para conseguir a aprovação na escola.

Nesse outro momento de formação, quando conheci a proposta da leitura dialógica, reconheci nela um grande potencial para a minha inquietação: partiríamos dos contextos dos alunos, de suas realidades e aflições, para discutir literatura e inclusive obras da literatura clássica universal. Muitas vezes nos perdemos nas discussões a respeito do fracasso escolar, mas não nos detemos em buscar práticas exitosas para que possamos sair do “muro de lamentações”. A leitura dialógica me pareceu uma oportunidade para isto.

Após a leitura de alguns textos sobre a aprendizagem dialógica, leitura dialógica e tertúlias literárias, pude perceber o quanto me identificava com a proposta e que ela trazia à tona discussões que me pareciam pertinentes, já que ler literatura clássica é algo restrito a poucos e, portanto, meus alunos não se enquadravam nestes poucos, tampouco eu pertencia à classe dos que poderiam se apropriar destes bens culturais, o que, consequentemente, significa que buscaríamos romper com o estereótipo do leitor deste tipo específico de literatura.

2 INTRODUÇÃO

A leitura dialógica apostava na conciliação entre leitura da palavra e leitura do mundo (FREIRE, 2006), na compreensão do texto a partir das relações que o leitor estabelece entre o que está sendo lido e a sua realidade. Quando se lê um livro buscando responder às questões que nos são impostas, acabamos nos distanciando da leitura do mundo e centrando-nos apenas na decodificação dos códigos.

Esta pesquisa nasce da necessidade de mudança emergencial, do desejo de investigar práticas educativas para a superação das desigualdades. Nasce da provocação, ou melhor, do desafio da possibilidade de transformação por meio da literatura, do diálogo e da democratização do ambiente escolar. A magia e o encantamento proporcionado na leitura de um livro clássico ultrapassando as barreiras de suas páginas, da sala de aula e, por fim, dos muros da escola. A leitura dialógica é a oportunidade de poder sair do “será que funciona?” e ir para a prática, buscar respostas, aquietar a alma (ou agitá-la ainda mais).

Deste modo, esta pesquisa tem como **objeto** a prática da leitura dialógica em sala de aula e como **objetivo geral** analisar a experiência da tertúlia literária como um espaço para a promoção da leitura dialógica em sala de aula.

Teve como **objetivos específicos** avaliar a prática da tertúlia literária dialógica durante as aulas de língua portuguesa de um 7º ano do ensino fundamental, verificar a possibilidade de trabalho com a literatura clássica a partir da leitura dialógica e analisar os saberes e leituras que são acionados na realização desta atividade.

Busca-se também responder a algumas **questões**, entre elas: Que saberes são acionados para realizar a leitura dos clássicos na tertúlia literária dialógica? É possível ler na escola? Numa sala de aula com alunos que ainda leem com muita dificuldade, seria a leitura dialógica uma possibilidade de leitura? Há espaço para a leitura da literatura clássica na sala de aula regular a partir da leitura dialógica? Os alunos não se interessam pela leitura ou a leitura feita na escola é que não é capaz de despertar-lhes o interesse?

Os **sujeitos** foram 36 alunos com idades entre doze e quinze anos, pertencentes a uma turma de 7º ano de uma escola pública estadual localizada na periferia da cidade de São Paulo. A maior parte dos alunos se encontrava na idade escolar esperada (doze anos). Embora a turma tenha iniciado com 36 alunos, ao final havia apenas 31 alunos, pois três alunos foram transferidos ao longo do ano e dois abandonaram a escola (um no primeiro semestre e outro que havia ingressado no segundo semestre e que compareceu poucas vezes à escola).

A turma escolhida foi o 7º ano A, pelo fato de a pesquisadora ser a coordenadora da sala e a responsável pelas reuniões de pais, o que facilitou na apresentação do projeto para eles e possíveis esclarecimentos, mas também porque esta era uma turma que sempre demonstrava disposição para atividades diferentes.

Para atender aos objetivos a que se propõe, esta pesquisa utilizou como procedimento para coleta de dados a gravação de áudios dos encontros e registros escritos pelos próprios alunos. Partiu-se da comunicação entre todas as pessoas envolvidas (investigadora e sujeitos investigados), através de um diálogo intersubjetivo, por isto os participantes conheciam o objetivo da pesquisa e expressavam o que pensavam sobre diversos assuntos⁴.

As tertúlias literárias aconteciam uma vez por semana durante as aulas de língua portuguesa. Uma semana antes decidia-se em grupo quantas páginas ou capítulos seriam lidos para o próximo encontro, então cada aluno selecionava destas páginas ou capítulos um trecho que gostaria de comentar com os demais colegas. A princípio se pretendia discutir apenas as leituras realizadas dos livros escolhidos, entretanto, por sugestão dos próprios alunos, também foram discutidas as adaptações feitas para o cinema dos livros *Romeu e Julieta* e *O Pequeno Príncipe*. Ao todo, foram realizados quinze encontros, todos eles gravados, sendo que dois foram dedicados apenas à avaliação da atividade, na qual os alunos falaram sobre a experiência e sobre suas expectativas. Ao invés de realizar entrevistas individuais, optou-se por analisar as falas espontâneas que aconteceram durante os encontros e as produções textuais que fizeram ao final de cada livro, tendo como base a metodologia comunicativa crítica.

Como referencial teórico, utilizou-se Freire (1994, 1996, 2006, 2015), Flecha e Larena (2008), Lerner (2006), Petit (2010, 2013) e Manguel (2002), para discutir leitura e leitura dialógica; Valls, Soler e Flecha (2008) e Girotto e Mello (2012), para falar da tertúlia literária dialógica. Já com relação à literatura clássica e o seu uso em sala de aula, baseou-se principalmente nas discussões propostas por Cândido (2004) e Calvino (2007); também foi referenciado Dubet (1994, 2003) para discutir o conceito de experiência e para caracterizar os sujeitos da pesquisa.

Na prática da leitura dialógica, objetiva-se pensar a leitura além da decodificação dos códigos. Ela está baseada na “[...] interação social entre as pessoas, mediada pela linguagem [...]”; é, portanto, não apenas um processo de leitura, mas também de um diálogo por meio do qual as pessoas podem aprender conjuntamente e “[...] produzir mais conhecimento,

⁴ Os responsáveis pelos alunos assinaram um termo autorizando a divulgação dos dados, assim como das gravações e imagens feitas durante os encontros.

encontrando, assim, novos significados que transformam a linguagem e o conteúdo de suas vidas” (GIROTTI; MELLO, 2012, p. 72). A leitura realizada dialogicamente muda o centro do “ler”, que geralmente é individual/pessoal, para uma interação intersubjetiva, pois nela os leitores compartilham suas impressões a respeito de um mesmo texto.

Girotto e Mello (2012) trazem ainda que a tertúlia literária dialógica, uma prática de êxito da leitura dialógica, surgiu com um professor basco chamado Souza Loza, em resposta à sua preocupação com a maneira como os alunos se relacionavam com os livros (leituras individuais, sem diálogo, sem intervenções e quase sempre com a obrigatoriedade de responder a uma ficha de leitura ao final). Segundo Loza (2004 apud GIROTTI; MELLO, 2012, p. 77), a forma como a leitura era trabalhada não despertava o interesse dos alunos, “[...] nem modificava nada em relação às suas atitudes e convivências”. Em 2007, teve início a primeira experiência com a tertúlia literária dialógica no Brasil, no interior do estado de São Paulo, acompanhada pelo grupo de pesquisadores do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE)⁵, do qual as autoras Vanessa Girotto e Roseli Mello fazem parte. Segundo elas,

A ideia partiu de um desejo de ver ampliada a compreensão leitora das crianças e, também, as interpretações em torno de uma obra da literatura clássica, ao mesmo tempo que pudessem refletir criticamente sobre sua vida e a sociedade por meio do *diálogo igualitário* com outros leitores.

Tínhamos uma intuição de que, a partir dos diferentes conhecimentos de mundo que abarcam as diferentes *inteligências culturais*, as crianças pudessem criar mais sentido em suas relações e promover processos internos e externos de *transformação*.

Além disso, o livro de literatura clássica em sua *dimensão instrumental*, usado por muitas décadas para promover a seleção dos “mais capazes”, poderia ser lido agora de maneira prazerosa, dialogada, compartilhada e instigante, quebrando assim o mito da impossibilidade de compreensão. A *solidariedade* abriria o caminho para a contemplação da *unidade na diversidade*, cabendo as diferentes opiniões e maneiras de falar. (GIROTTI; MELLO, 2012, p. 77, grifo das autoras).

A leitura dialógica mostra-se como uma maneira de conceber o mundo e o papel dos alunos neste mundo e, a partir do diálogo igualitário, proporciona uma experiência que pretende superar as práticas excludentes da sala de aula. Defende também que a literatura clássica é um bem cultural e, consequentemente, um direito. A leitura, desta maneira

⁵ Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR que desenvolve pesquisa, ensino e extensão considerando diferentes práticas sociais e educativas. Disponível em: <<http://www.niase.ufscar.br/tertulias-dialogicas>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

concebida, almeja a superação das desigualdades sociais e a promoção da igualdade de oportunidades.

Na aprendizagem dialógica, os alunos são reconhecidos como seres singulares que fazem parte de uma coletividade, já que, segundo Freire (2015) somos “[...] um ser *no mundo, com o mundo e com os outros* [...]”. Sendo assim, ao longo deste trabalho, optou-se por denominar a prática da leitura dialógica realizada de “experiência”, tendo como base a proposta de Dubet (1994) para este conceito. Para ele,

A noção de experiência social impôs-se-me como sendo a menos inadequada para designar a natureza do objecto que se acha em alguns estudos empíricos em que as condutas sociais não aparecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da acção uma série de decisões racionais. Por isso, essas condutas não estão diluídas no fluxo contínuo de uma vida quotidiana feita das interacções sucessivas; elas são organizadas por princípios estáveis mais heterogéneos. É esta própria heterogeneidade que convida a que se fale de experiência, sendo a experiência social definida pela combinação de várias lógicas de acção. (DUBET, 1994, p. 93).

Deste modo, buscar-se-á analisar as interações que acontecem durante a aprendizagem dialógica, mais especificamente no uso que se faz da leitura nesta metodologia de ensino, reconhecendo os alunos como sujeitos heterogêneos, que trazem consigo uma maneira de se relacionar com o outro e com o mundo e, consequentemente, de experienciar a leitura dialógica e a relação com os seus pares. A experiência, segundo o autor, é uma maneira de sentir o que está sendo vivenciado, deixar de ser livre ao tomar consciência de sua subjetividade, por isso é algo pessoal; mas, por outro lado, é também a retomada da consciência do social, uma maneira de construir o real “[...] a partir das categorias do entendimento e da razão [...] a experiência social não é uma ‘esponja’, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo” (DUBET, 1994, p. 95).

Devido à natureza desta pesquisa, não se separa a experiência vivenciada pelos alunos e pela professora/pesquisadora da conceitualização teórica e metodológica; por isso, ao longo do texto, a exposição dos conceitos se dará juntamente à análise da pesquisa de campo, o que também tem relação com a metodologia comunicativa crítica adotada.

2.1 As produções acadêmicas sobre a leitura dialógica

A leitura dialógica ainda se mostra um tema pouco explorado nos trabalhos acadêmicos e, para demonstrar a necessidade de se aprofundar nesta proposta de trabalho nas

aulas de língua portuguesa, realizou-se uma busca por produções acadêmicas relacionadas a esta temática, mapeando o que se tem produzido sobre a área no campo da educação a partir do ano de 2004. Utilizou-se como suporte para a investigação os bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ligada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), nos quais se buscou pelas seguintes palavras-chave: leitura, leitura dialógica, aprendizagem dialógica, tertúlia e tertúlia literária.

No levantamento bibliográfico, que consiste na primeira parte desta investigação, constatou-se que, embora existam muitas pesquisas na área de leitura, elas são amplas e abordam diversas áreas do conhecimento, mas poucas se centram nas práticas da leitura dialógica. A leitura é um exercício social que desperta interesse de todos os campos do conhecimento, justamente por sua importância na vida cotidiana, sendo essencial para todos os tipos de atividades, já que vivemos numa sociedade da informação e do conhecimento; porém, no caso do processo de ensino-aprendizagem, esta é uma temática que vem sendo cada vez mais explorada e problematizada, justamente pelo papel que a escola desempenha ao fornecer meios para que o aluno se aproprie da leitura e da escrita, pela dificuldade de se desenvolver o gosto pela leitura nos alunos e também pelas estatísticas que comprovam o considerável número de pessoas analfabetas funcionais no Brasil (segundo pesquisa realizada em 2011/2012 pelo Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa⁶, apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura e escrita).

Como destacam Girotto e Mello (2012, p. 68), a atual sociedade, globalizada e informacional, exige mudanças na forma de conceber a educação, reconhecendo as contribuições anteriores e avançando para atender às novas expectativas, que exigem uma aprendizagem que seja orientada rumo ao diálogo “[...] na tentativa de apontar algumas respostas para os desafios educativos postos na atualidade”. Segundo Girotto e Mello (2012, p. 73), a prática de leitura dialógica tem como principal objetivo o “[...] desenvolvimento de máxima aprendizagem dos conteúdos letrados como instrumentos fundamentais de emancipação na sociedade da informação”. Desta forma, reforçam que a leitura dialógica não consiste simplesmente em dialogar sobre os textos que lemos, mas sim em considerar e efetivar as aprendizagens, indo além da decodificação das palavras e superando,

⁶ Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 1 fev. 2016.

principalmente, a dicotomia entre educador-aluno, uma vez que o aluno será atuante na formação de seu conhecimento e este se dará por meio das interações.

Em síntese, pode-se afirmar que a discussão centrada no foco da Leitura Dialógica deixa claro que o que está em pauta não é a existência de um método concreto e correto de se fazer leitura, mas sim uma perspectiva que insista em assegurar uma organização das aprendizagens intensificando qualitativa e quantitativamente as ocasiões de aprendizagem dos mecanismos de leitura. (GIROTTI; MELLO, 2012, p. 72).

A tertúlia literária dialógica, uma proposta dentro das possibilidades da leitura dialógica, funciona como um espaço para que um grupo, não necessariamente no interior do espaço escolar, possa ler obras literárias e dialogar/refletir sobre elas, preocupando-se, principalmente, com a qualidade das leituras e dos argumentos de interpretação que cada um traz para a conversa. Por isto optou-se por utilizar esta prática como uma oportunidade de desenvolver a aprendizagem dialógica.

Na pesquisa de trabalhos, buscou-se por palavras-chave que estivessem relacionadas com os princípios da proposta das leituras dialógicas e, dentro desta prática de leitura, das tertúlias literárias dialógicas. A palavra-chave “leitura” foi utilizada como um meio para se ter contato com este tema de maneira mais ampla, ampliando as possibilidades.

Nas buscas sem refinamento nos bancos de dados utilizados – Capes, BDTD e Scielo –, obteve-se os seguintes registros:

Quadro 1 – Número de pesquisas segundo a natureza

Palavra-chave	CAPES		BDTD		SCIELO
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Artigos
Leitura	2.892	751	9.886	3.675	3.931
Leitura dialógica	56	20	141	78	26
Aprendizagem dialógica	87	29	206	108	30
Tertúlia	-	2	5	1	6
Tertúlia literária	-	1	1	1	-

Fonte: Capes, BDTD e Scielo (2016). Quadro elaborado pela pesquisadora.

Esta primeira busca sem refinamento mostra um número considerável de trabalhos sobre as temáticas, entretanto, estas palavras-chave podem ter aparecido relacionadas a qualquer parte do trabalho (título, resumo, palavra-chave, entre outros). A maior parte dos

trabalhos aparece tanto no banco Capes quanto no BDTD, o que indica, portanto, que a soma das duas pesquisas não corresponde à totalidade de trabalhos e, também, podem aparecer em mais de uma palavra-chave pesquisada; por isso, no segundo momento da pesquisa – elaboração de planilha com os dados levantados – fez-se uma busca refinada, restringindo a que as palavras-chave deveriam aparecer no título do trabalho e estarem relacionadas à área da educação. Os resultados obtidos foram:

Quadro 2 – Número de pesquisas com refinamento na busca

Palavra-chave	CAPES		BDTD		SCIELO
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Artigos
Leitura	474	114	1.661	579	187
Leitura dialógica	2	1	5	3	1
Aprendizagem dialógica	2	-	11	3	-
Tertúlia	-	1	4	1	-
Tertúlia literária	-	1	1	1	-

Fonte: Capes, BDTD e Scielo (2016). Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quando se faz a busca utilizando o sistema de refinamento, o número de trabalhos cai consideravelmente, como se pode ver na tabela acima. A busca sem o refinamento permite o acesso a trabalhos que também podem aportar à pesquisa em questão, porém a ferramenta de refinamento seleciona melhor os textos e auxilia na seleção dos trabalhos a serem lidos. Após a leitura de alguns resumos, resolveu-se utilizar a palavra-chave “leitura” apenas como um apoio, pois trata-se de um tema muito amplo, mesmo restrito à área da educação, e que acaba sendo retomado nas outras palavras-chave.

Com relação às pesquisas sobre leitura dialógica, tem-se:

Quadro 3 – Resultado da pesquisa sobre leitura dialógica

		CAPES	BDTD	SCIELO
Tese	GIROTTI, Vanessa Cristina. <i>Leitura Dialógica: primeiras experiências com Tertúlia Literária dialógica com crianças em sala de aula</i> . 2011. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.	X	X	
Dissertação	SOUTO, Bernardo Valois. <i>Da Crítica de poesia à poesia crítica: uma Leitura Dialógica da obra de Manuel Bandeira</i> . 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.	X	X	

Dissertação	AGUIAR, Vania Maria Medeiros de Fazio. <i>Uma proposta de Leitura Dialógica da Linguagem verbovisual de gêneros opinativos da mídia impressa.</i> 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.	X	X	
Dissertação	GREENLAND, Anelise Meyer. <i>Nau Catarineta: uma Leitura Dialógica.</i> 2007. 266 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.		X	
Dissertação	FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. <i>A Leitura Dialógica e a Formação do Leitor.</i> 2004. 536 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Assis, 2004.		X	
Tese	FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. <i>Construindo Histórias de Leitura: a Leitura Dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma “Biblioteca Vivida”.</i> 2009. 456 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Assis, 2009.		X	
Tese	STEPHANI, Adriana Demite. <i>Atividades de Leitura Literária no Ensino Médio de Brasília: um estudo em perspectiva dialógica.</i> 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.		X	
Dissertação	PASCHOAL, Sônia Barreto de Novaes. <i>Mediação Cultural Dialógica com Crianças e Adolescentes: oficinas de leitura e singularização.</i> 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.		X	
Artigo	SILVEIRA JÚNIOR, Célio da; LIMA, Maria Emilia Caixeta de Castro; MACHADO, Andréa Horta. Leitura em sala de aula de ciências como uma prática social dialógica e pedagógica. <i>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências</i> , Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 633-656, dez. 2015.			X

Fonte: Capes, BDTD e Scielo (2016). Quadro elaborado pela pesquisadora.

Todos os trabalhos do Quadro 3 apresentam em seus títulos as palavras “leitura” e “dialógica”, ainda que nem sempre estejam se referindo especificamente à leitura dialógica. A tese de Vanessa Girotto e as dissertações de Bernardo Valois Souto e Vania Maria Medeiros de Fazio Aguiar aparecem na Capes e no BDTD; já os trabalhos de Anelise Greenland, Eliane Ferreira, Adriana Stephani e Sônia Paschoal só aparecem no BDTD; na plataforma Scielo buscou-se apenas por artigos e obteve-se apenas um resultado. Embora esta busca com refinamento tenha apresentado um número significativo de trabalhos, a dissertação de Anelise Meyer Greenland trata de um estudo descritivo e interpretativo do livro Nau Catarineta, de Roger Mello, o que não está relacionado à

temática da leitura dialógica, mas sim à crítica literária. A dissertação de Bernardo Valois Souto também não está relacionada à prática da leitura dialógica enquanto parte do processo de ensino-aprendizagem, mas sim sob a perspectiva da crítica literária. Com isto, a busca da palavra-chave “leitura dialógica” nos leva a apenas sete trabalhos (três dissertações, três teses e um artigo).

Na procura pela palavra-chave aprendizagem dialógica, o tema mais amplo que abarca a leitura dialógica, conseguiu-se um total de 16 trabalhos, porém as duas dissertações disponíveis na Capes estavam relacionadas à gestão escolar e à educação ambiental; no Scielo não havia nenhum trabalho disponível e no BDTD aparece, mais uma vez, as pesquisas relacionadas à gestão escolar e à educação ambiental, e outras seis pesquisas tinham relação com os assuntos: empresas jurídicas, ambientes virtuais, economia e autogestão. Com isso, restaram quatro dissertações e uma tese. São elas:

Quadro 4 – Resultado da pesquisa sobre aprendizagem dialógica

Dissertação	MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra. <i>Roda com arte: Aprendizagem Dialógica em comunidades de aprendizagem.</i> 2009. 340 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
Dissertação	GASPAR, Graziola Júnior. <i>Aprendizagem com Mobilidade na Perspectiva Dialógica: reflexões e possibilidades para práticas pedagógicas.</i> 2009. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.
Dissertação	RIBEIRO, Iramara Lima. <i>Aprendizagem na interação Ensino-Serviço-Comunidade: a formação na perspectiva dialógica com a sociedade.</i> 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.
Dissertação	CONSTANTINO, Francisca de Lima. <i>Comunidades de Aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola.</i> 2010. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
Tese	MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra. <i>Inteligência Cultural na perspectiva de Aprendizagem Dialógica: evidências de êxito escolar para superação de desigualdades sociais e educativas.</i> 2015. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

Fonte: Capes, BDTD e Scielo (2016). Quadro elaborado pela pesquisadora.

Com relação às palavras-chave “tertúlia” e “tertúlia literária”, não se obteve nenhum resultado no Scielo; na Capes, apareceu novamente a tese da Vanessa Girotto (leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula). Esta tese também vai constar na BDTD. Com isto, foi possível levantar cinco trabalhos (quatro dissertações e uma tese). São eles:

Quadro 5 – Resultado da pesquisa sobre tertúlia e tertúlia literária

Dissertação	CONRADO, Luciana Guimarães. <i>Tertúlia: a constituição de sujeitos no processo de construção de sentidos sobre a arte</i> . 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.
Dissertação	GIROTTI, Vanessa Cristina. <i>Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e Adolescentes: conversando sobre âmbitos da Vida</i> . 2007. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
Tese	GIROTTI, Vanessa Cristina. <i>Leitura Dialógica: primeiras experiências com Tertúlia Literária dialógica com crianças em sala de aula</i> . 2011. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
Dissertação	ARAUJO, Jefferson Santos de. <i>Oralidade e Letramento no Primeiro Ano do Ensino Fundamental: o gênero discursivo tertúlia em sala de aula</i> . 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
Dissertação	SILVA, Sara Regina Moreira. <i>Processos educativos e memórias de mulheres em processo de envelhecimento que vivem em um abrigo e participam de uma tertúlia musical dialógica</i> . 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

Fonte: Capes, BDTD e Scielo (2016). Quadro elaborado pela pesquisadora.

Em *Oralidade e Letramento no Primeiro Ano do Ensino Fundamental*: o gênero discursivo tertúlia em sala de aula, Araújo (2012) objetiva verificar a viabilidade do trabalho pedagógico com gêneros orais como forma de articular o letramento com a oralidade e, para tanto, acompanha uma professora e alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Assim sendo, não está relacionado às tertúlias literárias especificamente e traz uma experiência ocorrida nos anos iniciais do ensino fundamental.

Luciana Guimarães Conrado, em sua dissertação de mestrado defendida em 2013, *Tertúlia: a constituição de sujeitos no processo de construção de sentidos sobre a arte*, realizou um trabalho com dez alunos do curso de graduação em psicologia. Durante os encontros, ela teve por objetivo compreender como os sujeitos se constituem a partir da construção e compartilhamento de sentidos sobre a arte.

Sara Silva (2008) realizou a pesquisa denominada *Processos educativos e memórias de mulheres em processo de envelhecimento que vivem em um abrigo e participam de uma tertúlia musical dialógica*, com o objetivo de investigar os processos educativos e as memórias de mulheres, moradoras de um abrigo, a partir de vivências musicais que possibilitem a audição de clássicos e a interação com a música.

A dissertação e a tese de Vanessa Girotto falaram sobre as tertúlias literárias. A primeira, *Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da Vida* (2007), teve como objetivo compreender os processos educativos que se estabelecem em uma atividade de tertúlia literária dialógica, formada por um grupo de crianças e adolescentes; já a segunda, *Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia*

literária dialógica com crianças em sala de aula (2011), centrou-se em identificar algumas abordagens de leitura presentes na escola, relacionando-as com os baixos índices de alfabetização e letramento, além de relatar a experiência com as tertúlias literárias, agora em sala de aula. A pesquisa de doutorado foi realizada em uma escola participante das comunidades de aprendizagem e nela constataram-se avanços na promoção da leitura proporcionada pela aplicação das tertúlias literárias dialógicas na escola.

Dentre os cinco trabalhos citados, apenas dois (a dissertação e a tese de Vanessa Girotto) estão relacionados às tertúlias literárias propriamente ditas, embora os outros trabalhos também abordem a prática da aprendizagem dialógica. Dentre estes cinco trabalhos foi possível notar que se assemelham quanto à metodologia ao conciliarem teoria e prática, partindo da conceitualização teórica para poder propor a intervenção prática.

No Quadro 6 pode-se observar que, por se basearem no conceito de aprendizagem dialógica, estes estudiosos apresentam vários autores em comum em suas referências bibliográficas. Neste quadro, estão presentes apenas as obras que aparecem em pelo menos dois trabalhos, sendo que o número 1 refere-se ao trabalho *Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: Conversando sobre âmbitos da Vida*; o número 2, a *Oralidade e Letramento no Primeiro Ano do Ensino Fundamental*: o gênero discursivo tertúlia em sala de aula; o número 3, a *Leitura Dialógica: primeiras experiências com Tertúlia Literária dialógica com crianças em sala de aula*; o número 4, a *Processos educativos e memórias de mulheres em processo de envelhecimento que vivem em um abrigo e participam de uma tertúlia musical dialógica*; e o número 5, a *Tertúlia Romântica: uma prática escolar no colégio militar de Porto Alegre*.

Quadro 6 – Referências bibliográficas

Autor e obra	Dissertações/Tese				
	1	2	3	4	5
AYUSTE, Ana et al.. <i>Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar</i> . 1998; 2006.	X		X		
BAKHTIN, Mikhail. <i>Marxismo e filosofia da linguagem</i> . 1992; 2003; 2004.		X	X		
BATEL, Thaís Helena; BOGADO, Adriana Marcela. <i>Tertúlia Literária Dialógica: superando o preconceito pela idade</i> . 2003.	X			X	
BENTO, Paulo E. G. et al. <i>Tertúlia Literária Dialógica: Práticas de Leitura e Descolonização do mundo da vida</i> . 2004.	X		X		
BOSI, Eclea. <i>Memória e sociedade: lembranças de velhos</i> . 1994.				X	X
CAMBI, Franco. <i>História da Pedagogia</i> . 1999.	X		X		
CASTELLS, Manuel. <i>Fluxos, Redes e Identidade: uma teoria crítica da sociedade Internacional</i> . In: CASTELLS, M. et al. <i>Nuevas perspectivas críticas en educación</i> . 1994.	X		X		

COELHO, Nely N. <i>Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil</i> . 1991.	X		X	
DUSSEL, Enrique D. A pedagógica latino-americana (A Antropológica II). In:	X			X
DUSSEL, Enrique D. <i>Para uma libertação Latino-Americana III: Erótica e Pedagógica</i> . [s.d.].				
ELBOJ, Enrique. <i>Comunidades de Aprendizagem</i> . 2001; 2002.	X		X	
FIORI, Ernani Maria. <i>Conscientização e educação. Educação e realidade</i> . 1986.	X			X
FLECHA, R. <i>Compartiendo palabras: el aprendizaje de personas adultas a través del diálogo</i> . 1997.	X	X	X	X
FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli. <i>Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias</i> . 2005.	X	X	X	
FREIRE, Paulo. <i>A importância do ato de ler</i> . 1982.	X		X	
FREIRE, Paulo. <i>À sombra dessa mangueira</i> . 2004.	X		X	X
FREIRE, Paulo. <i>Educação e Mudança</i> . 1979; 2007.			X	X
FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da autonomia</i> . 1996; 2003.	X		X	X
FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da Esperança</i> . 1992; 2003; 2008.	X		X	X
FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da Indignação</i> . 2000.	X		X	
FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia do Oprimido</i> . 1980; 2001; 2005; 2006.	X		X	X
FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia dos Sonhos Possíveis</i> . 2001.			X	X
FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. <i>Alfabetização</i> . 2002; 2006.	X		X	
GIROTTTO, Vanessa C.; MELLO, Roseli R. de. <i>Tertúlia Literária entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras</i> . 2007.			X	X
GÓMEZ, Jesus et al. <i>Metodología Comunicativa Crítica</i> . 2006.	X		X	
HABERMAS, J. <i>Teoría de la acción comunicativa</i> . 1987.	X		X	X
LAJOLO, Marisa. <i>O que é literatura</i> . 1982.	X		X	
LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A de. <i>Pesquisa em educação: abordagens qualitativas</i> . 1986.		X		X
MACHADO, Ana M. <i>Como e por que ler os clássicos universais desde cedo</i> . 2002.	X		X	
MANACORDA, Mário A. <i>História da Educação: da antiguidade aos nossos dias</i> . 2000.	X		X	
MELLO, Roseli. <i>Comunidades de Aprendizagem</i> . 2002.	X		X	
MELLO, Roseli. <i>Aprendizagem Dialógica: base para a alfabetização e para a participação</i> . 2003; 2006.	X	X		
MELLO, Roseli. <i>Tertúlia Literária Dialógica: espaço de Aprendizagem Dialógica</i> . 2003.	X	X	X	
ZILBERMAN, Regina. <i>A literatura infantil na escola</i> . 1981; 2003.	X		X	

Fonte: Trabalhos de Vanessa Girotto (2007/2011), Sara Silva (2008), Luciana G. Conrado (2013) e Jefferson Araujo (2014)

Nota-se que os trabalhos 1 (*Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e Adolescentes: Conversando sobre âmbitos da Vida*) e 3 (*Leitura Dialógica: primeiras experiências com Tertúlia Literária dialógica com crianças em sala de aula*) possuem referências bibliográficas muito parecidas; isso acontece porque são de autoria da Vanessa Girotto. Em contrapartida, a própria Girotto será citada pelos outros pesquisadores, pois acabam por tomá-la como referência quando se trata da temática tertúlia literária dialógica, já que ela se debruçou neste assunto tanto em seu mestrado como em seu doutorado.

O trabalho número 5 (*Tertúlia Romântica: uma prática escolar no colégio militar de Porto Alegre*) retrata um projeto interdisciplinar que envolvia história e literatura, por isso é o

que menos apresenta referências bibliográficas em comum com os demais e utiliza-se de textos específicos para discutir a questão do resgate da memória.

Os autores que mais se destacam são: Taís Batel e Adriana Bogado, Ramón Flecha, Paulo Freire, Jürgen Habermas e Roseli Mello. Além destes, que se repetem em três ou mais trabalhos, Lev Semenovitch Vygotsky apareceu em quatro trabalhos, mas não foi colocado na tabela porque os autores não coincidiram em nenhuma obra sua. As obras citadas foram: 1. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 2. *Obras escogidas*, 3. *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*, 4. *A construção do pensamento e da linguagem*.

Desta forma é possível verificar algumas das principais obras utilizadas para abordar a temática da dialogicidade que, embora ainda pouco explorada, vem sendo discutida e explorada há muito tempo por autores que deixaram suas marcas na história da educação, como Paulo Freire (1921-1997), Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e os contemporâneos Jürgen Habermas e Ramon Flecha. Segundo Girotto e Mello (2012, p. 68), os estudos destes autores “[...] incorporam o diálogo não somente na teoria, mas também como fundamento de práticas educativas de êxito para todas as pessoas”.

Com isso, nota-se que, embora existam muitas pesquisas que tratem da temática “leitura”, poucas estão especificamente relacionadas à educação e seus processos de ensino-aprendizagem; menor ainda é o número de pesquisas que abordam a prática da “leitura dialógica” ou da “aprendizagem dialógica”. Tratando-se das “tertúlias literárias dialógicas”, vê-se que este é um campo que ainda precisa ser mais explorado e nenhuma das pesquisas já realizadas abordam o que aqui se propõe: investigar a prática da leitura dialógica por meio das tertúlias literárias numa escola regular e tradicional.

Esta é uma discussão recente, embora Paulo Freire já apresentasse proposta semelhante na década de 1960 quando defendia os círculos de cultura. Os círculos de cultura eram defendidos por Freire (1994) como uma forma de educação libertadora, baseada na relação dialógica entre educador e educando. A proposta de Freire (1994) era “[...] uma educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária”, que só se faz possível a partir do diálogo. Segundo ele,

Na verdade, não há eu que se constitua sem um não-eu. [...] Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, “não estavam postos por si”. (FREIRE, 1994).

Assim, os círculos de cultura partem dos “temas geradores” levantados em conversas informais entre os educandos e os educadores e que, por serem de interesse coletivo, possibilitam o pensamento crítico sobre a relação homem-mundo. O autor aposta na reflexão-ação, pois a tomada de consciência do ser oprimido deve levá-lo a buscar a transformação de sua realidade.

Os círculos de cultura iniciados por Freire (1994) na década de 1960 constituem um espaço de diálogo no qual

A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, comprehende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo [...].

Nos círculos de cultura, segundo Fiori (1994), a aprendizagem se dá por meio da “reciprocidade de consciências”, pois é construída nas trocas entre os pares, no convívio, na construção coletiva do conhecimento, pois nela não há um “detentor do conhecimento”, mas sim um diálogo igualitário que permite que todos falem e sejam escutados. Na tertúlia literária, assim como nos círculos de cultura, o professor passa a ser um moderador/mediador, que irá garantir que se respeitem o turno da palavra dos demais (esta função, inclusive, pode ser feita por qualquer um do grupo). Nesta atividade, senta-se em círculo e isto, além de permitir que todos se vejam, evidencia a igualdade, pois não há fundo nem frente, representando a união e a perfeição do grupo.

O relatório de pesquisa aqui apresentado divide-se em introdução e mais três capítulos e ao longo de sua leitura espera-se responder às questões acima colocadas. No primeiro capítulo serão discutidas as tertúlias literárias dialógicas, tratando de justificar a escolha pela literatura clássica, de relatar e problematizar a pesquisa desenvolvida. Neste primeiro capítulo serão apresentados ainda o universo e os sujeitos envolvidos na pesquisa. No segundo capítulo serão exploradas a questão da leitura dentro da escola e a formação do leitor, mas para isso será feita uma breve retomada histórica que pretende discutir a questão do silêncio dentro da escola como uma metodologia de aprendizagem e um instrumento de controle, para então chegar à leitura dialógica; também se desenvolverá o conceito de experiência, abordado por Freire, mas conceitualizado segundo Dubet (1994). No terceiro capítulo será problematizada a tertúlia literária dialógica como o lugar para a leitura dialógica dos clássicos na sala de aula de uma escola pública e tradicional da cidade de São Paulo, no qual serão

apresentados os alunos, segundo seus pontos de vista, e a experiência vivenciada, assim como a metodologia utilizada para a pesquisa. Também serão analisadas as gravações realizadas durante a experiência. Espera-se, neste momento, verificar, dentro do que foi realizado, quais os saberes acionados pelos alunos durante os diálogos e que relações estabelecem com a “leitura do mundo”.

3 CAPÍTULO 1: A TERTÚLIA LITERÁRIA COMO LUGAR DA LEITURA DIALÓGICA

Desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real. Se assim fosse, estaríamos caindo no mesmo autoritarismo tão constantemente criticado neste texto. (FREIRE, 2006, p. 29).

No trecho acima, Freire (2006) trata da maneira como os adultos vinham sendo alfabetizados até então: sem serem considerados como sujeitos de suas experiências. O que o autor propõe é que qualquer tipo de leitura ou de uso que se faça dela no ambiente educacional deve considerar não apenas a decodificação dos vocábulos, da pura compreensão do que, juntas, aquelas palavras querem dizer, mas sim de reconhecer que aqueles que a leem constituem com elas uma nova significação. Assim, a tertúlia literária dialógica pretende criar uma aproximação entre as pessoas e a literatura clássica universal, favorecendo o diálogo igualitário entre todos que estão no grupo, sem distinção de idade, raça ou nível hierárquico.

Neste primeiro capítulo serão discutidas as tertúlias literárias dialógicas; também tratar-se-á de justificar a escolha pela literatura clássica, assim como será relatada e problematizada a pesquisa desenvolvida, além de apresentar o universo e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

3.1 As tertúlias literárias dialógicas

A tertúlia se constitui como um espaço de promoção da leitura dialógica no qual as pessoas podem falar sobre sentimentos, pensamentos, recordações; podem relacionar o livro a outras leituras que já fizeram e trazer à tona as sensações despertadas pela apreciação da obra. Opta-se pela leitura de livros da literatura clássica, como uma maneira de romper com os estereótipos de quem pode e quem não pode ler este tipo de literatura, constituindo a escola como um lugar de desenvolvimento dos processos de leitura e de acesso ao universo da literatura. Ademais, oferecer aos alunos a oportunidade de ler as obras em sua versão completa possibilita o desenvolvimento da leitura seletiva, pois o leitor é quem irá eleger as partes que considera essenciais, explorando o texto e se detendo naquilo que lhe chama mais a atenção.

Segundo Valls, Soler e Flecha (2008), as tertúlias literárias dialógicas de literatura universal tiveram início na educação de pessoas adultas, em uma escola de La Verneda-Sant Martí em Barcelona, como uma experiência cultural e educativa não formal. Só depois dos resultados positivos desta primeira experiência é que ela se expandiu para as escolas primárias e secundárias e, posteriormente, para toda a comunidade. Como resultado, os autores destacam que a leitura das obras clássicas da literatura universal serve para consolidar o nível de leitura e escrita, além de contribuir para a aquisição de vocabulário.

Embora a palavra tertúlia não seja muito utilizada na língua portuguesa, refere-se, segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa⁷, a uma reunião familiar, a uma assembleia literária ou até mesmo a um agrupamento de amigos. Trata-se de um grupo de pessoas reunidas para dialogar sobre algum assunto previamente determinado.

As tertúlias literárias dialógicas são um modo de trabalhar a leitura dialógica e, como destacam Girotto e Mello (2012, p. 76), podem ser promovidas dentro da sala de aula, mas não se esgotam nesse espaço, pois, ainda que de maneira inconsciente, expandem-se para outros espaços além dos muros da escola, em razão de serem multiplicadas pelos próprios alunos que vivenciam a experiência: “[...] é possível afirmar que a realização desta atividade em sala de aula de diferentes escolas potencializa e abre novos horizontes para a prática da leitura no âmbito escolar”.

As tertúlias literárias dialógicas foram escolhidas, nesta pesquisa, como meio para a verificação das possibilidades de desenvolvimento dos princípios da leitura dialógica, um espaço para falar, ser ouvido e ouvir o colega. Sua dinâmica funciona, segundo Girotto e Mello (2012), conforme os passos abaixo.

Primeiramente, professor e alunos escolhem o livro para a leitura. Durante todo o processo, o professor exerce a função de moderador da atividade e neste primeiro momento deverá levar à sala alguns resumos de obras de literatura. A partir do diálogo e com base nas opções apresentadas, escolhe-se o livro a ser trabalhado.

A leitura é iniciada dentro da sala de aula. É importante que os alunos estejam sentados em círculo, pois, desta forma, garante-se melhor interação entre todos os participantes. A quantidade de páginas ou capítulos a serem lidos é combinada entre todos, assim como os dias de encontro e a duração. Girotto e Mello (2012, p. 78) destacam que “[...] mais que realizar a leitura perante as outras crianças, é importante deixar claro que em uma tertúlia prioriza-se a compreensão e o entendimento, que vai sendo ampliado na medida em

⁷ Disponível em: <<https://www.priberam.pt/DLPO/Tert%C3%BAlia>>. Acesso em: 5 maio 2016.

que as discussões são orientadas por meio de uma dinâmica dialógica". O professor deve incentivar o diálogo e a valorização dos argumentos, criando um ambiente de respeito.

Num segundo momento, os alunos fazem a leitura individualmente, fora da sala de aula (pode ser em casa, nos intervalos das aulas, em qualquer lugar e momento que julgarem propício). Nesta leitura individual, as crianças elegem um parágrafo, um trecho ou uma ideia que tenha chamado sua atenção e separam-no para compartilhar com os demais colegas no dia do encontro.

Ao iniciar a dinâmica da tertúlia, aqueles que gostariam de falar no encontro (que separaram algum trecho ou alguma problemática suscitada pela leitura) levantam a mão e o moderador, que pode ser o professor ou não, anota o pedido de fala. Durante os encontros fazem a leitura dos trechos selecionados e dialogam sobre o que entenderam, o motivo de terem escolhido aquela parte em específico (o que lhes chamou a atenção), as suas dúvidas ou as relações que estabeleceram com questões referentes à vida ou a outras leituras que já realizaram. Os demais colegas podem complementar o comentário, concordar ou discordar do que foi dito: forma-se um debate no qual deverão usar argumentos válidos e reais para chegarem a uma conclusão. O importante é relacionar o trecho com problemáticas sociais, por exemplo, que lhes sejam importantes.

Obviamente este é o modelo ideal de como a atividade deve se desenvolver, mas nem sempre as condições possibilitam que se dê desta maneira. Na experiência relatada nesta pesquisa, por exemplo, não foi possível escolher o livro coletivamente, pois a escola não dispunha de exemplares para todos e nem sempre havia a inscrição para falar no começo do encontro, pois os alunos, por não estarem habituados a este tipo de atividade, iam comentando segundo lhes parecesse mais conveniente ou então decidiam no decorrer da tertúlia se iriam falar ou não. Isto não significa que a atividade não tenha dado certo, pelo contrário, todos os princípios da leitura dialógica e os objetivos da tertúlia literária foram garantidos e vivenciados, como se poderá verificar no decorrer do trabalho.

Manguel (2002, p. 81-82) cita uma conversa entre Santo Agostinho e Petrarca (imaginada por Petrarca e escrita em seu livro *Secretum meum*), na qual Santo Agostinho diz que sempre que fizermos a leitura de um livro e nele encontrarmos "[...] frases maravilhosas que te instiguem ou deleitem seu coração", deve-se aprendê-las ou anotá-las, não deixando que elas voem para longe, para que possa recorrer a elas quando uma aflição lhe tomar; deste modo, ela será como um remédio "escrito em tua mente".

O que Santo Agostinho (na imaginação de Petrarca) sugere é uma nova maneira de ler: nem usando o livro como um apoio para o pensamento, nem confiando nele como se confiaria na autoridade de um sábio, mas tomando dele uma ideia, uma frase, uma imagem, ligando-a a outra selecionada de um texto distante preservado na memória, amarrando o conjunto com reflexões próprias – produzindo, na verdade, um texto novo de autoria do leitor. (MANGUEL, 2002, p. 82).

Antes do século XIV, ainda segundo Manguel (2002), a autoridade de um texto era autoestabelecida e o leitor exercia a função de um mero observador, mas isto passa por uma transformação e já na época de Petrarca começa a surgir uma concepção inovadora de “leitor”, e este começa a exercer uma nova função mediante o texto. Assim funcionam as tertúlias: ao selecionar um trecho, o aluno poderá relacioná-lo com suas próprias experiências ou com outros textos que já leu e compartilhar suas impressões com seus pares, debatendo seu posicionamento e criando conhecimento.

Em uma apresentação feita posteriormente ao grupo de professores da escola na qual foi realizada esta pesquisa, uma aluna definiu a tertúlia literária dialógica da seguinte maneira:

Oliveira: A Tertúlia Literária é assim... A primeira tertúlia que a gente fez foi com o livro “Romeu e Julieta” e... é um livro clássico e funcionava assim... a gente lia em casa... marcava a página e quando chegava na sala a gente comentava os trechos que gostou e relacionava com alguma coisa da vida... E era assim... Eu me lembro que quando eu peguei o livro “Romeu e Julieta” eu pensei: ah livro clássico é chato... mas eu fui lendo o livro e gostei muito e... assim essa experiência... quando a gente começou com as tertúlias a gente chegava lá e... me lembro que foi a Peixoto a primeira pessoa a falar e ela estava morrendo de vergonha de falar e... aí desde o começo a gente foi se desenvolvendo... no começo algumas pessoas não liam e acabavam atrapalhando e a gente foi aprendendo a ouvir o outro e respeitar a opinião das outras pessoas... e a gente conversava sobre tudo e também fomos aprendendo a interpretar texto muito melhor... no primeiro livro a gente tinha mais dificuldade mas fomos melhorando e nos desenvolvendo e foi muito legal...

Neste pequeno trecho, Oliveira explica como se dão as tertúlias e em sua fala é possível notar o reconhecimento da transformação que esta experiência possibilitou, assim como o diálogo igualitário e a igualdade de diferenças. Os meninos e as meninas que participaram das tertúlias conseguiram entender a necessidade de aprender a ouvir os colegas e respeitar os diversos pontos de vista, mas para que isto acontecesse precisaram passar por um período de adaptação, já que tudo o que a experiência proporcionou era novo e desconhecido.

Oliveira relata a tertúlia literária como um instrumento da leitura dialógica, um momento no qual aprendem juntos, conversam e, mais importante, ouvem os colegas e são ouvidos pelos colegas e professores. A proposta da aprendizagem dialógica requer um novo olhar sobre o silêncio na sala de aula: nela o silêncio se dá para ouvir o colega numa relação de igualdade, na qual todos ensinam e aprendem; o discente sai do papel daquele que rigorosamente apenas escuta o que o professor diz e vai para o lugar daquele que, junto aos professores e aos demais, constrói o conhecimento.

Com relação à função do professor na dinâmica da leitura dialógica, Girotto e Mello (2012, p. 79) reforçam que, por possuir maior conhecimento instrumental com relação às crianças, seu papel não pode ser omitido, “[...] o que significa que proceder de modo dialógico é também esclarecer conteúdos equivocados que, às vezes, são gerados em função de um destaque”. O professor deverá, ainda, estimular as crianças a pensarem nas questões abordadas no livro, provocando inquietações e levantando perguntas, levando-os à construção de conhecimento por meio da interação.

Durante as tertúlias é comum surgirem algumas dúvidas com relação à interpretação de texto e isto aconteceu muito enquanto os alunos faziam a leitura de *Romeu e Julieta*. A professora, no lugar de fazer a interpretação direta e atribuir um significado ao texto, pode, por exemplo, sugerir que todos releiam o trecho e tentem interpretá-lo:

Professora: Gente... agora que lemos um pouco da cena dá pra entender porque ele... porque o Mercúcio estava tão bravo ao dizer tudo aquilo?

Davis: Por causa do Romeu?

Batista: Porque o Romeu tinha desaparecido... Áí ele falou um monte de besteiras.

Lima: Xingou ele de tudo que é nome... e aqui não tem tudo... mas pode ter certeza que quando ele escreveu devia ter um monte de coisas... um monte de palavrão.

((risos))

No fragmento destacado, uma aluna selecionou um trecho, fez a leitura e disse que não conseguiu entender nada. Como o trecho isoladamente do resto do texto não fazia sentido, foi realizada a leitura de algumas páginas anteriores e, ao finalizar a leitura, foi perguntado se conseguiram entender; então três colegas ajudaram a fazer a sua interpretação. Não foi preciso que a professora apresentasse uma solução e na verdade nem era preciso que ela retomasse o que os demais haviam dito, mas todos atuaram coletivamente, num diálogo igualitário, para construírem um sentido.

Na tertúlia literária dialógica entra em jogo a lógica da ação. Para Dubet (1994, p. 114), a lógica da ação pode ser decomposta em *Identidade*, *Oposição* e *Totalidade*, “[...] nos quais o actor põe em jogo uma definição de si mesmo”, pois as leituras são analisadas tomando como base a maneira como o aluno vai se relacionar com o que está sendo dito, atribuindo significados e identificando-se, questionando-se e definindo-se. A identidade é a maneira como o sujeito define-se – os papéis que ele se atribui são as expectativas de outrem que o indivíduo tomou para si e são também os seus valores e a sua cultura – e, principalmente na adolescência, essa individualidade passa a disputar espaço com a identidade integradora, que é, na verdade, a oposição entre o *Eles* e o *Nós*. Estes dois elementos funcionam numa relação de integração, dependência, resistência e diferença, por isso o outro é definido por sua disparidade, mas também por aquilo que tem em comum (DUBET, 1994).

Do que está proposto na leitura dialógica e consequentemente nas tertúlias literárias, reconhece-se que nem tudo foi feito como realmente se propõe: a professora interferiu mais do que o planejado e levou-se um tempo até que os alunos se habituassem à dinâmica da atividade. Entretanto, de tudo o que está proposto na leitura dialógica, o que nos interessou mais é que os alunos pudessem falar, ter uma nova relação com as obras, que tivessem a oportunidade de perceber que ler é fantasiar, imaginar, deixar-se levar pelas palavras do autor e, mais importante, reconhecer que tudo aquilo faz sentido, ainda que o sentido que eu atribua seja diferente do sentido que o outro atribui.

3.2 Por que os clássicos?

Toda a dinâmica das tertúlias contribui para o rompimento com alguns estereótipos presentes em nossa sociedade, já que se prioriza a participação das pessoas independentemente do grau de instrução. Conforme Valls, Soler e Flecha (2008), geralmente a literatura clássica é reservada para as pessoas elitizadas, com maior grau de instrução, portanto, proporciona a superação das baixas expectativas: pessoas que são consideradas incapazes podem desfrutar de leituras como William Shakespeare ou Miguel de Cervantes. Os autores afirmam ainda que as pessoas que tiveram a oportunidade de participar das tertúlias literárias apresentaram transformações com relação a sua autoconcepção: tornaram-se mais confiantes, aumentaram a autoestima e modificaram suas relações com as demais pessoas. Por isto, a transformação que a leitura dialógica proporciona não é apenas individual, mas também social.

Manguel (2002, p. 313) nos conta que, em 1660, Carlos II, da Inglaterra, decretou que os nativos, servos e escravos das colônias britânicas deveriam ser instruídos nos preceitos do cristianismo; desta forma, seria estabelecida uma nova base para a tolerância religiosa. Entretanto, “[...] aprender a ler, para os escravos, não era um passaporte imediato para a liberdade, mas uma maneira de ter acesso a um dos instrumentos poderosos de seus opressores: os livros”. Os livros sempre representaram uma ameaça à classe dominante, por isto alguns chegaram a ser considerados proibidos.

Habitualmente, na escola, leem-se textos pensados nas crianças e adolescentes, com linguagem e conteúdos considerados próprios à faixa etária, pois é difundida a ideia de que primeiramente se deve ler as leituras consideradas fáceis, para então poder se arriscar nas demais leituras. Baptista (2012) e Lerner (2006) concordam que esta ideia é errônea, que não é possível aprender a ler textos *difíceis* lendo textos *fáceis* e nem que a leitura de um leva à leitura de outro; por isso não se deve limitar o universo literário do aluno, correndo o risco de considerá-lo incapaz.

Petit (2013, p. 77) aponta também que geralmente esperam que os leitores advindos de meios sociais desfavorecidos façam leituras consideradas “úteis”, ou seja, “[...] aquelas que supostamente lhes serviriam de forma imediata em seus estudos ou na procura de um emprego. Ou então lhes concedem algumas leituras de ‘distração’, dois ou três *best-sellers* de baixa qualidade”; e a “alta cultura” fica reservada à elite. Cabe à escola a função de apresentar-lhes o máximo possível de tipos de leituras que podem ser feitas, assim eles poderão escolher e não apenas se acomodar com o pouco que lhes é oferecido.

E quanto à leitura dos clássicos da literatura universal? Cada um traz em seu imaginário uma definição do que seria um livro de literatura clássica e isto pode ser influenciado, inclusive, pela maneira como os professores de língua portuguesa trabalham com estes livros, fazendo com que se tenha uma relação de empatia ou repúdio. A leitura de um livro apenas para responder às questões de uma prova ou de uma ficha de leitura é a maneira perfeita para afastar os alunos do universo da literatura.

Ao proporcionar o contato das crianças e adolescentes com os livros de literatura clássica cria-se a oportunidade de aproximação com a grande tradição literária, com as histórias de que somos feitos, afirma Machado (2002). A autora também reforça que a oportunidade de um primeiro encontro, ainda que precocemente, cria uma lembrança (mesmo que singela) que pode ficar por toda uma vida, sendo que, a partir de então, abre-se um caminho para a exploração deste rico território.

Assim à minha reivindicação de ler literatura (o que, evidentemente, inclui os clássicos), porque é nosso direito, vem se somar uma determinação de ler porque é uma forma de resistência. Esse patrimônio está sendo acumulado há milênios, está à minha disposição, uma parte é minha e ninguém tasca. E não vou deixar ninguém me engambelar – como diz a letra do forró – nem vir com conversa fiada para eliminar totalmente da minha vida a possibilidade de dedicar um certo tempo e atenção aos livros. [...] Direito e resistência são duas boas razões para a gente chegar perto dos clássicos. Mas há mais um. Talvez a principal seja o prazer que esta leitura nos dá. (MACHADO, 2002, p. 19).

Se por um lado ainda persiste a ideia da literatura clássica como um bem cultural restrito a um grupo de pessoas privilegiadas, por outro existe um movimento que tenta romper com estes paradigmas. Para Calvino (2007, p. 9-11), os clássicos “[...] são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo...’ [...]”, isto porque ou a pessoa tem vergonha de o estar lendo a determinada altura da vida, no caso das pessoas mais velhas, ou porque tendo-o lido uma vez, volta a lê-lo, já que “[...] toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira [...] [ou porque] toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura”.

Isto é, um livro clássico sempre tem algo a ser descoberto e a cada (re)leitura vai mostrando-se inédito, como se nunca acabasse de se revelar. Acontece, por exemplo, quando ao ler *Dom Casmurro* pela primeira vez, o leitor, inocente, acredita piamente nas palavras de Bentinho, seu narrador, mas a cada nova leitura novas facetas são reveladas e leitor e obra vão explorando-se, sem a necessidade de esgotarem-se.

Um livro clássico, ainda segundo Calvino (2007, p. 10), exerce influência na memória coletiva, por isto, não são raras as vezes em que se reproduzem “[...] constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores” e cuja origem ou desconhecíamos ou já havíamos esquecido, ou seja, às vezes ele nos revela algo que sempre tivemos conhecimento, mas que não sabíamos que ele o havia dito primeiro.

De acordo com Calvino (2007, p. 12),

A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumento crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele.

Machado (2002) reforça que um clássico não é um livro antigo e fora de moda; pelo contrário, é um livro eterno, sempre atual, pois mesmo algumas coisas que dizemos nos nossos discursos diários estão cheias de referências a estas obras como, por exemplo, quando dizemos que alguém recebeu um presente de grego, que faz referência à guerra de Tróia – mesmo um vírus que circulou durante muito tempo na internet e se chamava “Cavalo de Troia”, pois agia tal qual na história da qual leva o nome: entrava no computador e criava uma porta para uma possível invasão. Os clássicos fazem parte do nosso cotidiano, afinal “[...] falamos em ouvir o canto da Sereia, em narcisismo, em complexo de Édipo, em caixa de pandora, em calcanhar de Aquiles – e cada uma dessas expressões se refere a uma história grega diferente” (MACHADO, 2002, p. 29).

Se, por vezes, alegam que a literatura clássica é restrita a poucos, geralmente as crianças e adolescentes não estão inseridas neste grupo de favorecidos, pois, como ainda estão num processo de amadurecimento e criação de repertório, são vistas como incapazes de captar a essência dessas obras. O próprio Calvino (2007, p. 10) afirma que “[...] a juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares; ao passo que na maturidade apreciam-se (deveriam ser apreciados) muitos detalhes, níveis e significados a mais”; isto é, o jovem, impaciente e inexperiente, deixa passar despercebidos importantes detalhes, os quais só irá reconhecer em uma possível releitura na maturidade, já que a juventude é justamente o momento do primeiro encontro entre leitor e obra. Contudo, o autor também ressalta que as leituras feitas na juventude podem servir como um direcionamento para as experiências futuras, “[...] fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza” (CALVINO, 2007, p. 10) ainda que poucas coisas da leitura tenhamos retido na memória.

Retomando a problemática da literatura clássica universal como um direito dos alunos, pode-se recorrer à Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual consta, em seu artigo XXII, que todo ser humano possui o direito aos “[...] recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade”; sendo a literatura um bem cultural da humanidade, deve a criança/adolescente ter o acesso a ela, pois, conjuntamente com outros bens culturais, esta poderá auxiliar em seu desenvolvimento.

Candido (2004, p. 171) aponta que, se houve uma época em que as diferenças econômicas e sociais não representavam vergonha ao povo, hoje os tempos são outros e os

discursos políticos indicam sempre que não é mais possível tolerar as grandes disparidades econômicas, sendo necessário promover uma distribuição equitativa: “[...] agora a imagem da injustiça social constrange, e que a insensibilidade em face da miséria deve ser pelo menos disfarçada, porque pode comprometer a imagem dos dirigentes”.

Candido (2004, p. 172) defende ademais que pensar em direitos humanos pressupõe que “[...] aquilo que é indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. Deste modo, se um grupo seletivo tem o direito de usufruir das obras clássicas, este direito também deve se expandir aos demais, inclusive às crianças. Para Candido (2004, p. 172),

[...] o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoevski ou ouvir os quartetos de Beethoven?

Talvez, no lugar de nos perguntarmos “por que trabalhar com os livros de literatura clássica?”, deveríamos perguntar “por que não os livros de literatura clássica?”. Se a literatura clássica, além de um direito universal, trata de temáticas atuais, faz parte do imaginário coletivo e explora o potencial do leitor, talvez exerça melhor papel no processo de ensino-aprendizagem do que textos escritos com o propósito único de ensinar a ler, sem se preocupar com a constituição da imagem do leitor e nem em como ele [o leitor] irá relacioná-la criticamente com a vida e a sociedade.

Após a experiência das tertúlias literárias, os alunos responderam à pergunta: o que é literatura clássica? O objetivo era comparar suas respostas com os conceitos que já traziam de que a literatura clássica era algo chato e inacessível.

Peixoto: Literatura clássica são livros difíceis de ler, mas que eu aprendi adorar e sou capaz de entender.

Cabral: Uma coisa super legal e que dá até pra gente se divertir.

Gustavo: Agora eu acho que são livros até que bem legalzinhos.

Bezerra: Eu vi que não são todos os livros clássicos que são chatos. Alguns podem ser, mas não são todos.

Gonçalves: Acho que não é tão difícil quanto eu imaginei. É até fácil.

Araujo: Os clássicos são livros que têm muita história para contar.

Camargo: São livros que falam de amor, briga, raiva, sentimentos, tudo o que a gente sente.

As tertúlias literárias dialógicas serviram não apenas para desconstruir a imagem que esses alunos possuíam dos livros de literatura clássica como também para que se criasse um

novo conceito: deixou de ser algo distante da realidade deles para ser algo legal, do qual se pode apreender histórias e lições de vida. Nestas falas também se pode notar que embora continue sendo uma leitura difícil, até por não estarem habituados a ela, eles são capazes de ler e se apropriar das histórias; houve uma ruptura com o medo e o bloqueio que eles sentiam destes livros que, se não proibidos, eram, pelo menos, algo distante de suas realidades. Petit (2013, p. 19) diz que o bloqueio em relação aos livros (a hostilidade à leitura) é extremamente prejudicial, pois é por meio da leitura que os alunos

[...] podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro.

Entretanto, a escola segue trabalhando a leitura com o objetivo de desenvolver apenas determinadas habilidades nos alunos, colaborando para o seu amadurecimento psicológico e crítico. As leituras acontecem, em sua maioria, para responder aos questionários; portanto, o aluno já recorre aos enunciados das questões para saber o que procurar no texto.

A prática da tertúlia literária dialógica proporciona um espaço para o trabalho com a literatura clássica universal, que rompe com as práticas mecânicas de preenchimento de fichas de leitura ou transcrições de trechos dos livros nas respostas dos questionários elaborados para ajudar na compreensão do texto.

Segundo Calvino (2007, p. 13), “[...] é só nas leituras desinteressadas que pode acontecer deparar-se com aquele que se torna o ‘seu’ livro”, ou seja, é nesta leitura que não tem por compromisso a entrega de uma avaliação, por exemplo, que acontece de se formar os laços entre leitor e obra, de encontrar o livro que “[...] não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele”. Dificilmente o aluno conseguirá se relacionar verdadeiramente com uma obra enquanto estiver sobre a pressão de responder adequadamente, e segundo a interpretação de seu professor, algum questionário. Isto não significa que todas as leituras feitas na escola devam seguir esta motivação, mas é importante que o aluno também encontre prazer na leitura, que se relacione com a obra, que se reconheça nas histórias, ou então ele seguirá sempre acreditando que aquela leitura em nada se relaciona com sua vida.

Os três livros utilizados nesta experiência (*Romeu e Julieta*, *Alice no País das Maravilhas* e *O Pequeno Príncipe*) foram lidos em suas versões integrais, apenas traduzidos

da língua original para o português, mostrando que o Shakespeare legítimo, por exemplo, não precisa ser destinado apenas aos “escolhidos”.

O primeiro livro discutido nas tertúlias, aqui relatado, foi *Romeu e Julieta* em sua versão integral, traduzida do inglês para o português; portanto, era esperado que os alunos apresentassem alguma dificuldade para realizar a leitura e precisassem consultar o dicionário com certa frequência. Contudo, a pesquisa realizada mostra que esta dificuldade foi facilmente superada ao se estabelecer o diálogo e a troca no grupo. Na primeira avaliação das tertúlias, que aconteceu logo após o primeiro encontro, perguntado sobre o que estavam achando da experiência, a aluna Xavier respondeu: “se a pessoa tem dificuldade de entender... tem várias maneiras de entender... por exemplo... uma fala de um jeito e outra fala do outro... aí, se não entendeu com um, entende com o outro”. Esta fala demonstra que o que é visto como uma barreira para o contato com este tipo de obra, a dificuldade de interpretação, pode constituir-se como um lugar de aprendizagem.

3.3 De que escola estamos falando e o que pensam sobre os alunos?

Segundo o projeto político-pedagógico da escola em que a pesquisa foi realizada, a unidade escolar foi construída em 1977 visando atender à necessidade dos moradores dos bairros ao seu entorno. A princípio, a escola objetivava preparar os alunos para o mercado de trabalho das indústrias que ficavam na região da Marginal Pinheiros, por isso seu ensino era profissionalizante voltado para as áreas de eletricidade, ensino supletivo e magistério. Ela também foi utilizada como local para orientações técnicas e programas de educação continuada promovidos pela Diretoria Regional de Ensino; atualmente atende a alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

O prédio é antigo e necessita de constante manutenção, além de uma reforma geral, que já foi solicitada à Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), mas que ainda não foi atendida.

À época desta pesquisa, a escola contava com onze salas funcionando no período da manhã das 7h às 12h20 (alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental) e dez salas no período da tarde das 13h às 17h30 (alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental). Ela possui um refeitório, uma sala de vídeo, uma biblioteca, uma sala de informática com dez computadores, sala dos professores, duas quadras (uma coberta e uma descoberta), sanitários masculinos e femininos e salas de secretaria, direção e coordenação. A comunidade escolar é composta por aproximadamente oitocentos alunos com idades entre seis e quinze anos.

A sala de informática e a biblioteca encontram-se fechadas. Com relação a estes dois ambientes, a diretora afirma já ter recorrido à diretoria de ensino e disseram que a empresa Vivo está responsável pela instalação da internet na escola, mas que ainda não há previsão de quando isto ocorrerá. Além disso, recentemente o espaço foi lacrado pela FDE que alega que a sala não respeita as exigências ambientais para seu funcionamento; ou seja, a sala de informática, que deveria propiciar aos alunos utilização desta ferramenta como instrumento de aprendizagem, não funciona. Já com relação à biblioteca, a diretora afirma que não consegue autorização da Diretoria de Ensino para contratar um profissional para ficar responsável por ela, assim sendo, o seu espaço pode ser utilizado, mas os livros não podem ser emprestados.

A escola fica localizada numa área de mananciais, próxima à Represa Guarapiranga, contando com áreas verdes ao seu redor, como o Clube de Campo Castelo e o Centro Esportivo Comunitário Barcelona (área para equitação); entretanto, os alunos residem em bairros mais afastados, muitos deles em comunidades com problemas de infraestrutura, como, por exemplo, ruas sem iluminação nem tratamento de esgoto. Os bairros em que residem não possuem áreas de lazer, por isto, muitos frequentam as atividades abertas do Centro Educacional Unificado (CEU) Cidade Dutra ou então o Projeto Sol, localizado numa comunidade conhecida como Favela Vinte, também na Cidade Dutra.

Em geral, os alunos que participam destas atividades no contraturno das aulas dizem que se sentem muito bem acolhidos nestes espaços e lá podem praticar atividades físicas, fazer aulas de teatro ou dança. O Projeto Sol possui cunho religioso e, segundo consta em seu site⁸, tem por missão “[...] através da Fé em Deus, redirecionar a vida das crianças e jovens marcados pela violência e miséria”, trabalhando através das artes plásticas, da dança, dos esportes e do incentivo à leitura.

Conforme questionário socioeconômico realizado pela instituição, os alunos desta sala se deslocam de suas casas até a escola por meio de transporte escolar pago pelos seus responsáveis (64%). Somente 16% deles vêm para a escola a pé ou de bicicleta e os demais são trazidos por seus familiares em carros próprios (20%).

A renda familiar, considerando todos aqueles que residem na mesma casa, fica, em sua maioria (56%) em até dois salários mínimos, sendo que à época da pesquisa somente um aluno possuía a renda familiar superior a cinco salários mínimos, e dois alunos estavam com seus familiares desempregados. Os demais possuíam renda familiar entre dois e cinco salários

⁸ Disponível em: <<http://www.projetosol.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

mínimos. 69% dos alunos residem com mais de quatro pessoas, 19% residem com até três pessoas e 12% moram com apenas um responsável.

Nesta turma, 88% dos alunos alegam gostar de ir para a escola e da turma da qual formavam parte. Aqueles que disseram não gostar da escola relacionaram a resposta ao fato de terem sido mudados de sala e separados dos amigos que haviam feitos no ano anterior.

Segundo alguns alunos que participaram desta pesquisa, a escola pode ser definida como “[...] uma escola com regras, mas ao mesmo tempo os professores tentam fazer algo diferente”, disse a aluna Peixoto em um dos questionários realizados. A fala desta aluna, assim como a de Torquato, que diz que a escola “É como todas as escolas, aprendemos o que devemos aprender, sem muita conversa, mas às vezes até tem projetos legais”, remetem ao espaço tradicional e rigoroso que foi discutido no primeiro capítulo. Outros alunos, ao serem solicitados que descrevessem a escola, responderam:

Gustavo: Tem quatro corredores, um refeitório e duas quadras.

Araujo: Ela é bem grande, tem duas quadras, uma coberta e a outra não, e um pátio.

Bezerra: É uma escola muito boa, o ensino geralmente é ótimo, mas nos falta verba para tudo. A gente se vira.

Conrado: Uma escola boa, mas com muita gente chata.

Barbosa: Muito boa, a comida é boa.

Davis: Estranho, mas a escola é legal e chata. Não gosto da maioria dos professores.

Gimenez: A escola é grande e azul.

Pode-se perceber nestas falas tanto a reprodução de alguns conceitos que, provavelmente, eles escutam dos próprios professores, como a questão da falta de verba, mas também algumas questões como o excesso de regras ou a sua redução apenas ao espaço físico, uma maneira de demonstrar o esvaziamento da experiência escola, que se resume a estar dentro de um prédio por mais de cinco horas diárias ao longo de, pelo menos, doze anos.

A falta de recursos financeiros é mesmo um fator limitante, pois muitas vezes influencia na qualidade do ensino-aprendizagem quando, por exemplo, é difícil permanecer concentrado estando sentado em carteiras duras por tanto tempo, numa sala de aula extremamente fria no inverno e com um calor insuportável no verão. Os banheiros não possuem assentos e a grama da área aberta quase nunca é aparada, o que acaba impedindo que os alunos usufruam do espaço.

Por outro lado, a escola dos sonhos é descrita assim:

Torquato: Que nas salas de aula os alunos não fiquem um atrás do outro, e que os alunos fossem mais educados, mais atentos, e que todos os professores dessem aulas interessantes, trabalhos grandes e em grupo, que a gente fizesse mais debates.

Meliano: Podia ficar todos os meus amigos na minha sala, aí sim ia ser legal. A biblioteca poderia estar aberta e ter aquelas almofadas no chão pra gente ir lá ler e discutir assuntos, pegar livros emprestados. Poderia dar sobremesas gostosas.

Gustavo: A escola dos meus sonhos deveria ter três piscinas, duas quadras e duas lanchonetes.

Ferreira: Uma escola onde expressar a opinião seja algo comum.

Camargo: A escola dos meus sonhos é ter uma sala com setenta e cinco alunos e a escola fosse do MC Gui.

Bezerra: A única coisa que eu gostaria é que tivéssemos uma biblioteca em uso. São livros bons demais para ficarem lá parados.

Pereira: Bebidas que sejam refrigerantes, lições em tabletas, lousa touch [screen], mais professores e mais materiais.

As falas citadas denunciam um pouco das mazelas da educação pública, contudo, muito do que é colocado por eles não é algo impossível de ser realizado e exige muito mais da reorganização do processo de ensino-aprendizagem do que de recursos financeiros. Aulas interessantes com trabalhos grandes e em grupos, debates, um local no qual se possa expressar as opiniões, debater e fazer leitura de livros, que aparecem como características de uma escola dos sonhos, dizem de uma concepção de escola que almeja a emancipação de seus sujeitos.

Torquato e Oliveira são gêmeas, filhas de professora, por isso nota-se sempre em suas falas alguns discursos que são comuns aos docentes; por outro lado, especialmente a fala citada de Torquato, traz um desejo que é possível notar na maior parte dos alunos: aprender de maneira dialógica, compartilhando com os pares, saindo da rotina e fugindo ao tradicional.

Dubet (2008, p. 15), ao tratar do modelo de escola justa, defende que sua construção exige “[...] alguma liberdade intelectual, porque supõe romper com a nostalgia de uma idade de ouro que nunca existiu na escola, ou somente existiu para uma minoria”, isto porque, embora algumas pessoas ainda se prendam à ideia de que a escola de outrora é que era boa, discurso que muitas vezes é repetido inclusive pelos professores, é preciso repensar a questão do acesso a esta educação.

A democracia pressupõe a igualdade entre todos os indivíduos, entretanto, o autor chama atenção ao conceito de meritocracia e igualdade de oportunidades utilizados dentro da escola, pois, embora teoricamente todos tenham acesso à escola/educação (um assunto que também precisa ser revisto já que todos os anos milhares de crianças abandonam a escola,

sem contar aquelas que sequer chegam a ingressar na instituição⁹), isto não significa que tenham as mesmas oportunidades: a igualdade de acesso não garante a real igualdade de oportunidades.

Seria então a escola uma reproduutora das desigualdades sociais? Para Dubet (2008, p. 12), “[...] se a igualdade de oportunidades não se realiza não é somente porque a sociedade é desigual, mas é também porque o jogo escolar é mais propício aos mais favorecidos”. A escola não apenas reproduz as desigualdades como as cria ao promover a ideia de mérito como se todos os alunos partissem do mesmo ponto; cria uma falsa ideia de igualdade enquanto promove disputas que escancaram as injustiças, ao mesmo tempo em que ignora que para chegar à equidade talvez seja necessário oferecer mais àqueles que possuem menos.

A realidade vivenciada na escola estadual na qual se realizou esta pesquisa de campo mostra que a promoção da leitura ainda é um desafio já que são poucos os alunos que trazem de casa o hábito da leitura e na escola quase não há espaço para que o encontro entre leitor e livro aconteça, pois a biblioteca permanece fechada devido à ausência de um profissional, ficando a leitura restrita aos pequenos trechos presentes nas apostilas ou livros didáticos. Mas, como afirma Petit (2013, p. 139), “[...] os determinismos sociais não são absolutos”.

A leitura pode ser uma história de família, mas é, principalmente, uma história de encontros e a escola deve proporcionar o encontro entre livro e leitores em potencial. Este encontro, porém, não garante a formação de um leitor: há caso de pessoas que sempre tiveram acesso aos livros, mas nunca se sentiram atraídas por eles; há, por outro lado, aqueles que nunca tiveram um livro em casa e, no entanto, se tornaram grandes leitores e até escritores, como é o caso de Saramago (BAPTISTA, 2012). Para Baptista (2012, p. 65), “Um bom leitor é ‘construído’ a partir do momento em que ele, de alguma forma, encontre sentido, significado, valores, naquilo que lê”. Cabe ao professor e à escola a função de iniciar seus alunos a uma relação com os livros que vá além da obrigatoriedade e do dever cultural, porém “[...] para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2013, p. 161).

Os alunos que participaram da experiência da leitura dialógica, utilizando como meio para o seu uso em sala de aula as tertúlias literárias, pertenciam a uma turma de 7º ano composta, a princípio, por trinta e quatro alunos (dezessete meninos e dezessete meninas), mas ao longo do ano quatro alunos pediram transferência da escola, dois alunos abandonaram

⁹ Segundo relatório da Unicef, embora o Brasil tenha diminuído os números da evasão escolar, em 2013, o índice ainda era de 7%. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-07/brasil-reduziu-evasao-escolar-em-64-com-o-eca-diz-unicef>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

os estudos e ingressaram mais quatro alunos. Ao final do ano a turma era composta por dezesseis meninos e dezesseis meninas, totalizando trinta e dois alunos.

Com base nos relatórios produzidos durante os conselhos de classe (caderno de pauta no qual havia anotações das principais falas dos professores em relação a cada aluno) e em um questionário elaborado pela pesquisadora no qual os alunos deveriam responder algumas questões básicas pessoais (data de nascimento, com quem mora, endereço), sobre o relacionamento com a escola (1. Gosta de ir para a escola? Por que? 2. Gosta da sua sala?) e sobre o relacionamento com a leitura (1. Gostava de ler antes de realizarmos a experiência com a leitura dialógica? Algo mudou após os encontros? 2. Onde e de quem você recebe apoio para ler?), é possível destacar a maneira como a escola concebe seus alunos: em geral são associados a eles elementos e características negativas, o que corrobora para o processo de estigmatização ao qual são expostos¹⁰.

Segundo estes relatórios, dos trinta e sete alunos que passaram por esta sala ao longo do ano, apenas nove são descritos com aspectos positivos, sendo que, destes, seis têm suas qualidades atreladas às suas falhas, como, por exemplo: a aluna Benko é dedicada às disciplinas e faz todas as atividades (aspectos positivos), mas é crítica demais e encrenqueira (aspectos negativos); Bezerra é considerada uma aluna exemplar por quase todos os professores, já nas disciplinas de arte e educação física é descrita como uma aluna preguiçosa; Lima demonstrava muita agressividade com os professores e os colegas, chegou até a levar uma faca para a escola, nunca entregava nenhuma atividade e deixava as avaliações em branco (aspectos negativos), mas às vezes fazia participações orais que demonstravam que ele era um garoto muito inteligente (aspecto positivo); Barbosa demonstrava muito talento para as artes plásticas (aspecto positivo), porém entregava as avaliações em branco, não fazia as atividades solicitadas e não participava das aulas (aspectos negativos).¹¹

Pode-se observar que as expectativas da escola com relação aos seus alunos é que todos se saiam bem em todas as disciplinas e aqueles que não possuem esta “vocação” são taxados como deficientes, já que não alcançam a “meta” estipulada. Fala-se tanto em respeito às diferentes habilidades, mas não se valoriza a oralidade, por exemplo.

Se num primeiro momento parece alarmante a associação destes alunos a suas dificuldades, é ainda mais assustador quando se tem oito alunos que são descritos apenas em seus aspectos negativos. As palavras às quais mais são associados são: violência,

¹⁰ Um quadro completo com a descrição de cada aluno pode ser encontrado no APÊNDICE A – Quadro com a caracterização dos alunos, elaborado pela pesquisadora, tendo como base o caderno de pauta do conselho de classe.

¹¹ Informações baseadas no caderno de pauta do conselho de classe.

agressividade e irresponsabilidade com as atividades. Outro aspecto muito apontado é o excesso de faltas. Todos estes oito alunos são relacionados à não entrega de atividades e indisciplina em sala de aula. Deste grupo, apenas uma aluna passou sem ser pela progressão continuada: Torquato. Torquato foi descrita como uma aluna irresponsável e sempre obteve notas medianas, mas durante a experiência das tertúlias literárias se mostrou uma pessoa muito solidária e dedicada. No começo da atividade, ela não estava realizando a leitura do livro, mas no decorrer dos encontros foi se interessando e chegou a dar o seguinte relato:

Torquato: E também a gente criou mais harmonia porque desde o começo a tertúlia... tipo... era uma panelinha na nossa sala e quando começou a tertúlia a gente foi se conhecendo e a sala foi se unindo... começou a ter mais harmonia do que geralmente tem na sala... nas salas geralmente tem muita panelinha e a tertúlia ajudou a gente a se juntar mais... no começo... que foi "Romeu e Julieta" às vezes eu não lia...

Oliveira: Tinha muita gente que não lia no começo.

Torquato: Mas a gente foi se desenvolvendo passo a passo... a gente fez o trabalho do Pequeno Príncipe e foi muito bom.

Professora 3: Todo mundo lia?

Torquato: Tinha gente que as vezes não lia... mas aí chegava lá e ficava perdido “o que vocês estão falando?” aí as pessoas a partir do momento da primeira tertúlia foi criando vontade de ler para poder comentar na tertúlia e também como a professora Nayane falou... muita gente que não participava na sala de aula na Tertúlia falou... participou.

Em sua fala, é possível notar, inclusive, o que foi dito com relação à participação dos alunos que são considerados apenas em seus aspectos negativos: nem todos se saem bem nas tradicionais avaliações, nas quais são colocados para responder por escrito algumas questões. O silêncio, ou melhor, a ausência de resposta àquilo que é proposto pela escola, não implica uma ausência de conhecimento, pode ser o caso, por exemplo, de uma pessoa que apenas consegue se expressar oralmente.

Petit (2013, p. 74) defende que a adolescência é um período para se encontrar no mundo, não apenas financeiramente, “[...] mas também afetiva, social, sexual e existencial” e, quando são associados a aspectos negativos, é reforçado o sentido de ódio, por si mesmo e pelos outros. Este é um período de construção da identidade, por isso é importante criar oportunidades para que se pense sobre sua própria subjetividade e sobre seu lugar no mundo. Quando o professor impõe ao aluno uma interpretação do texto como única verdade, faz com que este acabe se afastando ainda mais e os sentimentos de rejeição à escola e, consequentemente, à leitura, são reforçados pelo desejo de não ser rejeitado pelo grupo.

Há um descompasso entre o que se diz sobre estas crianças/adolescentes e o que eles mostraram no decorrer da pesquisa. A indisciplina e a violência, tantas vezes apontadas neste caderno de pauta, é substituída pelo diálogo, pela solidariedade e pela gratidão que demonstram por estarem tendo a oportunidade de aceder aos clássicos da literatura. A escola pressupõe conhecer os alunos com base no que imagina serem suas necessidades, mas sabe-se que, na verdade, há pouco diálogo entre professores e alunos e estes, quando acontecem, são tão direcionados, que não é possível penetrar seus verdadeiros “eus”.

Entre as disciplinas que mais retêm os alunos encontra-se, respectivamente, arte, ciências e geografia. Em língua portuguesa, disciplina na qual foi realizada a experiência aqui relatada, quatro alunos ficaram retidos: Lima, Salatiel, Vinicius e Barbosa. Barbosa, Lima e Salatiel foram retidos em todas as disciplinas. Contudo, como já mencionado, todos são aprovados pela progressão continuada e deveriam, no ano seguinte, receber um acompanhamento especial destas disciplinas, mas, infelizmente, isto não acontece.

Dentre estes casos, vale destacar Lima, pois era um aluno que se recusava a fazer qualquer tipo de atividade ou avaliação, fazia questão de entregar tudo em branco. Morava com a mãe e o pai estava preso há muito tempo; não tinha um bom relacionamento com os colegas, pois ameaçava-os constantemente e fazia com que dividissem o lanche com ele. Ainda assim, estava sempre lendo alguma coisa que não houvesse sido indicada pela escola e aceitou o desafio de fazer a leitura dos livros *Romeu e Julieta*, *O Pequeno Príncipe* e *Alice no país das maravilhas*. Participava ativamente das tertúlias demonstrando facilidade na leitura, compreensão e interpretação dos textos, além de muito senso crítico; entretanto, ainda segundo o modelo tradicional de educação, estas suas qualificações não bastaram para que fosse considerado um aluno com bom aproveitamento escolar.

Ao fim do ano letivo, dezesseis alunos foram aprovados pela progressão continuada porque ficaram retidos em pelo menos duas disciplinas. Como no final do ano havia apenas trinta e dois alunos na sala, este número representa metade da classe. Metade dos alunos foram aprovados pela progressão continuada e isto diz muito sobre a escola. Seria este baixo desempenho um problema que para ser solucionado depende exclusivamente da força de vontade dos alunos? O que este resultado indica sobre a maneira de conceber a educação e a relação da escola com seus alunos? A escola está preparada para lidar com as diferentes competências e habilidades? Os alunos não atendem as expectativas de aprendizagem da escola ou é a escola que não está atendendo às expectativas da sociedade da informação? Estas expectativas são justas? Quem afinal está fracassando: os alunos ou a escola?

Obviamente que não se pretende responder a estas perguntas, mas sim provocar o leitor a refletir sobre elas e sobre suas maneiras de conceber a educação.

Viégas e Souza (2006) retomam que as discussões sobre o acesso, a permanência e a qualidade do ensino brasileiro começaram a ganhar mais espaço a partir da década de 1980. Durante o período de 1885-1985,

[...] aproximadamente 2/3 das crianças reprovavam ou evadiam da escola, [o que denuncia um cenário de exclusão e marginalização e, consequentemente, mostra que] [...] estar no interior da escola não pode ser entendido como inclusão, uma vez que, além de frequentá-la, o aluno deve beneficiar-se da escolarização, aprender (VIÉGAS; SOUZA, 2006, p. 248).

As autoras trazem ainda que, no início dos anos de 1990 foram ampliados o acesso e a permanência na escola, mas que muitos alunos não chegavam a ultrapassar as séries iniciais e a principal causa residia nas retenções e acontecia principalmente nas regiões mais pobres e periféricas do país. Os estudos mostraram ainda que

[...] a evasão não ocorre precocemente, mas é, ao contrário, fruto de anos de tentativas frustradas de escolarização – o aluno “abandona” a escola, em média, após cinco anos; os poucos que concluem os oito anos do ensino fundamental, fazem-no após uma média de 11,2 anos de escolarização (Brasil, 1996). A evasão seria, portanto, produto de um processo de expulsão (Ribeiro, 1991). (VIÉGAS; SOUZA, 2006, p. 248).

Ou seja, diante da alarmante situação era preciso fazer algo. Foi então, como resultado de um conjunto de ações do poder público, que houve a elaboração e implementação da progressão continuada. Como já dito neste trabalho, a progressão continuada prevê recuperação contínua e estratégias pedagógicas diferenciais e específicas de acordo com as necessidades dos alunos; foi a maneira encontrada para resolver um problema muito maior: a evasão escolar decorrente dos altos índices de reprovação. Viégas e Souza (2006) apontam ainda que a proposta da progressão continuada está pautada na *flexibilidade* (ilimitadas possibilidades de organização da educação básica e dos mecanismos de classificação e reclassificação de alunos segundo sua competência efetiva, o que prevê atendimento especial para adaptação ou recuperação para que todos concluam o ensino fundamental aos 14 ou 15 anos) e na *avaliação* (substituindo a ideia de avaliar para punir por uma maneira de representação do progresso e desenvolvimento da aprendizagem, isto é, um instrumento-guia para a evolução do aluno).

Observa-se que a maior parte dos alunos nunca havia sido reprovada e estavam dentro da idade esperada para o 7º ano (12 anos). Entre os alunos que estavam fora desta idade, havia:

- a) Xavier (treze anos): ficou um ano sem estudar após ter fugido de casa para morar com um namorado. Estava regressando para a escola neste ano, após o término do relacionamento;
- b) Iuly (treze anos): entrou na escola atrasada, pois morava com os pais no interior do Mato Grosso do Sul e só teve a oportunidade de ingressar na escola quando veio morar com os padrinhos em São Paulo;
- c) Vieira (treze anos): foi reprovada uma vez por excesso de faltas. Era moradora de um abrigo, mas a reprovação aconteceu quando ainda morava com os pais;
- d) Castro (quinze anos): abandonou a escola duas vezes e acabou abandonando a escola no ano desta pesquisa também;
- e) Alves (quinze anos): abandonou a escola duas vezes. No final do ano ela possuía muitas faltas, alegava que morava distante da escola e que não conseguia acordar cedo para pegar o ônibus, mas que também não queria pedir transferência para uma escola perto de sua casa porque gostava da sua turma. Foi aprovada pelo conselho;
- f) Lima (quinze anos): entrou na escola um ano atrasado e foi reprovado uma vez no terceiro ano;
- g) Salatiel (quatorze anos): não conseguiu concluir dois anos de estudos e acabou sendo reprovado devido às constantes mudanças de cidade por parte da família. Ele ingressou na escola desta pesquisa no mês de agosto, após haver passado por outras duas escolas ao longo do ano;
- h) Azevedo (quinze anos): foi reprovada três vezes por excesso de falta e acabou abandonando a escola no ano desta pesquisa.

Embora a escola pareça preocupada em apenas classificar os alunos, destacando-lhes as características negativas e tentando padronizá-los, é possível verificar que cada um possui suas particularidades e deve ser respeitado por isso, pois são muito mais do que suas notas bimestrais. No capítulo 3, eles serão apresentados a partir de suas próprias falas e destacando o que, segundo suas perspectivas, é o que realmente importa saber sobre eles: seus sonhos.

3.4 No meio do caminho tinha uma pedra

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.
Carlos Drummond de Andrade

O poema *No meio do Caminho*, de Carlos Drummond de Andrade, pareceu mais que adequado para representar esta parte da experiência: parece ilógico e repetitivo, algo corriqueiro na existência humana, assim como a leitura. No nosso caso, traçado um caminho, a prática da leitura dialógica em sala de aula, encontramos algumas “pedras”. O que fazer? Atar os braços? Desistir? Parece mais lógico desistir e talvez ninguém nos julgaria por isso, afinal, como ouviu-se inúmeras vezes durante a pesquisa, estes alunos sequer “valiam a pena”. Ao encontrar uma pedra, as retinas já tão fatigadas de verem tamanho descaso com a escola e com o trabalho com a leitura em sala de aula, precisou ir além da pedra, encontrar soluções, ser criativa.

Retomando as palavras de Lerner (2006), trabalhar a leitura em sala de aula é um desafio que, para ser superado, exige planejamento e obstinação. A proposta da leitura dialógica é um desafio ainda maior: a escola tradicional molda o aluno para que este se habitue a receber informações. No caso do projeto de intervenção proposto tínhamos inúmeras pedras no caminho: trabalhar por meio da dialogicidade, trabalhar com literatura clássica, conseguir exemplares de livros para todos os alunos, fazer com que todos incorporassem os princípios da leitura dialógica, entre outros.

Para iniciar a experiência da leitura dialógica por meio das tertúlias literárias em sala de aula, que consistia no objeto de estudo deste trabalho, foi conversado com a coordenadora da escola à época (no final da pesquisa ela havia se aposentado e uma nova coordenadora assumira seu cargo), apresentando a proposta e contextualizando-a como parte de uma pesquisa de mestrado. Ressaltando as dificuldades que seriam encontradas – indisponibilidade de exemplares na biblioteca da escola que se encontra fechada por falta de um profissional, falta de interesse dos alunos, não poder solicitar que adquirissem os livros para leitura – foi dado o aval para executar o projeto.

Foi conversado com a sala e explicado a eles como seria a atividade e o que se pretendia fazer com os dados coletados. Foi explicado que se faria a leitura de livros clássicos da literatura e, para surpresa da pesquisadora, os alunos adoraram a ideia; perguntaram quando iriam começar e alguns, inclusive, disseram que poderiam pedir ajuda para os pais para adquirirem os livros – o que não pôde ser aceito.

Superado o primeiro obstáculo, haveria o próximo: adquirir os exemplares.

Segundo Dubet (1994, p. 129), o

[...] sucesso de um movimento depende da estrutura das oportunidades que lhe são oferecidas, da sua capacidade de mobilizar recursos ou, mais precisamente, de utilizar as ligações comunitárias, as ideologias, por vezes os próprios adversários, como recursos.

Se focado na estrutura de oportunidades, a experiência nunca aconteceria, pois tudo indicava que, além dos alunos “não merecerem o esforço”, não haveria condições físicas nem econômicas: as salas de aula são lotadas e com pouco espaço, a escola não dispõe de exemplares para todos os alunos, os alunos não podem adquirir os livros. Entretanto, foi preciso mobilizar os recursos materiais e humanos (convencer-se a si mesmo para convencer os demais), numa espécie de ação estratégica, para então alcançar o objetivo.

A ideia da tertúlia literária dialógica pressupõe que os integrantes do grupo escolham conjuntamente os livros a serem lidos, mas, neste caso, não foi possível seguir esta determinante: diante das limitações, restava trabalhar com o que se tinha à mão, ou não seria possível executar a tarefa.

A princípio, separou-se uma lista de livros da literatura clássica universal (*Ilíada*, *Ulisses*, *Odisseia*, *Os três Mosqueteiros*, *O livro das Mil e Uma Noites*, *Dom Quixote*, entre outros) e se pesquisou seus valores nas livrarias. Foi encontrado *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, por um preço acessível e os exemplares foram adquiridos pela pesquisadora.

A escolha não se deu por eleição, mas pelas possibilidades que havia. Contudo, os alunos ficaram empolgados com a primeira leitura que fariam; afinal, tratava-se de uma história que envolvia amor, guerra, brigas, e outros assuntos que lhes chamavam a atenção. Por outro lado, como há inúmeras adaptações deste clássico para o cinema, alguns disseram que já conheciam o enredo e não se mostraram tão interessados.

Antes mesmo de terminar o primeiro livro, os alunos já começaram a se preocupar em como poderiam continuar com as leituras. Então, novamente, o mesmo dilema: como adquirir exemplares para todos? A escola possuía cinco exemplares do livro *O Pequeno*

Príncipe e alguns alunos também já tinham este livro em suas casas. Um grupo de alunos sugeriu então que se baixasse o livro nos celulares, pois havia a sua versão completa disponível na internet. Foi proposto que aqueles que não tivessem o livro físico baixassem a sua versão disponível na internet e fizessem a leitura no celular e, para aqueles que não poderiam adquirir o livro ou baixá-lo no celular, foram tiradas algumas cópias. Esta experiência foi positiva ao incluir a tecnologia na escola e mostrar aos alunos alguns dos usos que podem ser feitos, mas os alunos se revelaram menos envolvidos e também não conseguiam acompanhar a leitura do colega; muitos não faziam as leituras combinadas, mostrando uma preferência à leitura dos livros físicos. Alegaram também que ler no celular era mais cansativo e na hora de acompanhar as falas dos colegas não conseguiam encontrar os trechos aos quais se referiam.

Ao finalizar *O Pequeno Príncipe*, foi retomada a problemática dos exemplares do livro. A leitura nos aparelhos celulares não deu o resultado esperado (o que poderia ser uma motivação, pois há vários livros clássicos disponíveis na internet em suas versões completas), não se podia solicitar ao aluno que comprasse o livro e na biblioteca não havia exemplares para todos. Foi então que a orientadora da pesquisa deu a ideia de se criar um projeto: Ajude uma criança leitora!

Como escreveu Baptista (2012, p. 75), “[...] os educadores devem tomar atitudes concretas, apesar das dificuldades”. Praticar a leitura na escola exige muita criatividade para transpô-la de um mero objeto de ensino para algo que seja significativo aos olhos do aluno. A ideia do projeto era que voluntários comprassem o livro que eles escolheriam para ler e os doassem de presente, incentivando, assim, a leitura.

Conversado com o grupo sobre a possibilidade de escolherem, entre alguns livros que estavam com preços mais acessíveis (*Alice no país das Maravilhas*, *Robinson Crusoé* e *Odisseia*), optaram por *Alice no país das Maravilhas*, pois um dos alunos, Batista, havia dito várias vezes ao longo do ano que queria ler este livro.

O projeto foi levado aos colegas de mestrado e, deste modo, a ideia se espalhou: arrecadamos todo o valor necessário e cada criança ganhou um livro. Para alguns, aquele seria o primeiro livro de literatura que teriam em casa.

Eles escreveram cartões de agradecimento e para isto, como o projeto já apresentava resultados com relação à constituição do sujeito enquanto um “alguém”, digno de nome e com histórias de vida que deveriam ser consideradas, eles me pediram que falasse um pouco sobre

cada um que colaborou com a campanha e consideraram estas informações na hora de escrever os recados:

Penso não te conhecer, mas o seu ato me deu uma vontade imensa de agradecê-la pessoalmente (o que me entristece não poder). Você tem um coração muito bom e fez algo inesquecível. Sei que não posso retribuir tal ato, mas te dou minha gratidão. Pode até não parecer muito, mas saiba que estou tomado de alegria enquanto escrevo. Sem palavras para descrever o que sinto, só posso dizer obrigado!

Muito obrigada por nos ajudar na nossa Tertúlia, não vou esquecer de você e de todos que ajudaram. Somos muito gratos.

São as pequenas ações que mudam o mundo. Obrigada por contribuir com a compra dos livros e com o projeto da professora. As Tertúlias são uma experiência maravilhosa, é algo que vai me marcar para o resto da vida e a ajuda de vocês foi muito especial. Não sei qual a sua religião ou se você tem alguma, mas eu acredito na lei do retorno e esse bem que vocês fizeram vai voltar em dobro, apenas pela caridade e solidariedade do grupo. Sou imensamente grata.

Obrigada mesmo pelo dinheiro que nos deu para comprar os livros para a tertúlia, um projeto que estamos fazendo. Estamos fazendo estas cartas porque estamos muito agradecidos por você ceder o dinheiro para a professora. Obrigado mesmo.

Fiquei muito grata por seus colegas terem nos ajudado. Eu tenho um amigo aqui na sala que queria muito ler esse livro, muito obrigada pela ajuda.

Te agradeço pelos livros, pelo dinheiro, principalmente, você poderia ter usado o dinheiro para qualquer outra coisa, mas usou para nos ver feliz e agradecidos por tudo. Obrigada por confiar na professora, ela não usaria o dinheiro para qualquer outra coisa sem ser comprar os livros.

Obrigado por sua colaboração, quero agradecer o voto de confiança em nós, sem contar o quanto estamos felizes pelo dinheiro que arrecadamos, somos muito agradecidos a vocês. Obrigado.

Quero agradecer por ter feito a doação para a gente, vocês se esforçaram para ajudar e é por isso que eu agradeço, nós também vamos nos dedicar na leitura. Eu já gostava de ler antes, mas com outros tipos de livros, agora gosto de ler tudo. Obrigado pelos livros.

Estes foram alguns cartões escritos por eles (optou-se por não colocar a imagem dos cartões para preservar a identidade dos alunos e dos doadores) que demonstram também que eles já se sentiam parte atuante na pesquisa, pois escrevem, na maior parte das vezes, utilizando a primeira pessoa do plural (nós), o que é característico do modelo de investigação utilizado. Nos relatos observa-se, inclusive, a manifestação de alguns princípios da aprendizagem dialógica, como a solidariedade (“Eu tenho um amigo aqui na sala que queria muito ler esse livro”).

Outra dificuldade enfrentada foi com relação ao local em que seriam realizados os encontros: a sala de aula era pequena e dificultava a disposição das carteiras em círculo. Embora a sala de leitura/biblioteca estivesse fechada, os professores poderiam utilizar o espaço físico; entretanto, nem sempre ele estava disponível. A escola possui um amplo espaço com grama e alguns bancos de concreto, mas ele é muito próximo da quadra, assim, acabava sofrendo com muito barulho externo, além disto os bancos são fixos e sua disposição fazia com que os alunos ficassem distantes um dos outros.

Imagen 1 – Sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagen 2 – Área externa da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagen 3 – Sala de leitura



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Depois de algumas experiências utilizando estes espaços, o grupo optou por ficar sempre na sala de aula; retiravam-se as mesas e formavam um círculo com as cadeiras. Apesar do espaço pequeno, este foi o local escolhido devido à sua praticidade, assim não precisariam falar alto para que todos se escutassem e não contariam com os imprevistos que aconteciam quando utilizavam a sala de leitura.

4 CAPÍTULO 2: A LEITURA DIALÓGICA

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar, significa também incorporar situações em que ler determinados materiais seja imprescindível para o desenvolvimento dos projetos que se estejam levando a cabo, ou – e isto é igualmente importante – que produzam o prazer que é inerente ao contato com textos verdadeiros e valiosos. (LERNER, 2006, p. 28).

Para Lerner (2006, p. 18), a escola deve oferecer um ambiente em que a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, ou seja, que o aluno tome consciência de que é por meio deste instrumento que ele poderá “[...] repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento [...].” Para isso, a autora divide a prática de leitura em *necessária, real e possível*: o *necessário* é preservar a leitura e a escrita como práticas sociais, fazer com que os alunos possam ser parte da comunidade de leitores e escritores; o *real* é que esta é uma tarefa árdua e exige muito planejamento; o *possível* é a possibilidade de criar condições didáticas para que a leitura seja trabalhada, o máximo possível, próxima de sua versão social, ou seja, do uso real que se faz dela fora da escola.

O que a autora pretende ao abordar a problemática do trabalho com a leitura em sala de aula é denunciar que a instituição escolar não tem se preocupado com a formação de leitores e escritores, pois coloca os propósitos didáticos em primeiro plano e se esquece dos propósitos comunicativos, aqueles que são usados no dia a dia. Entretanto, ressalta que isso não implica que um deva ser abandonado em detrimento do outro, mas sim que se conciliem as duas práticas.

O desafio maior consiste em, superando os obstáculos que naturalmente se opõem ao trabalho de leitura na sala de aula (falta de materiais, tempo e interesse), conciliar o propósito didático com a sua função para além da escola, pois, se o que preocupa o docente é que os alunos interpretem mal os textos literários, ou que não sigam a sua interpretação, Lerner (2006, p. 74) retoma que “[...] a obra literária é aberta e aceita múltiplas interpretações”; portanto, não é válida a imposição de uma única interpretação como correta. O que algumas escolas ainda insistem em fazer, a maneira como trabalham a leitura impondo questionários e fichas de resumo, por exemplo, pode levar o aluno a se afastar do universo literário, pois ele se mostra assustador e restrito aos poucos iluminados, além de não ser significativo.

Ao analisar a prática escolar da leitura, lembramos a legenda que costuma aparecer nos filmes: “Qualquer semelhança com a realidade é mera coincidência”. E as semelhanças com o uso social da leitura são realmente escassas. A apresentação da leitura como objeto de ensino – a já mencionada *transposição didática* (Chevallard, 1997) – está tão distante da realidade que não é nada fácil encontrar coincidências. Pelo contrário, as perguntas que fazemos ao “ver o filme” se referem às discrepâncias flagrantes entre a versão social e a versão escolar da leitura: por que a leitura – tão útil na vida real para cumprir diversos propósitos – aparece na escola como uma atividade gratuita, cujo único objetivo é aprender a ler? [...]. (LERNER, 2006, p. 75-76).

O papel da escola na apresentação da leitura ao aluno é fundamental para sua constituição [ou não] como leitor. A transposição didática remete ao que foi vivenciado no Antigo Regime nas *Bibliothéque Bleue*. Segundo Chartier (1999, p. 20), os catálogos desta biblioteca forneciam o acesso à cultura popular, pois seus livros eram difundidos em massa para todos os tipos de leitores – ainda que alguns livros não tenham sido escritos com este propósito. Entretanto, as obras sofriam algumas intervenções (eram diminuídas, simplificadas, ilustradas e recortadas), a fim de “torná-las legíveis para as largas clientelas”. Estas intervenções eram realizadas por alguns livreiros e impressores especializados, que organizavam as estruturas do livro segundo o que acreditavam ser a competência de seu futuro leitor.

Assim acontece na escola quando entregamos aos alunos obras adaptadas ou com fins unicamente didáticos: estamos reduzindo-o àquilo que julgamos ser sua competência máxima. A experiência com os livros de literatura clássica mostra que dadas as limitações do leitor, é possível sim ler a obra integralmente e, por meio da leitura dialógica, pode-se não só levar ao debate as dúvidas para que todos, juntos, tentem esclarecê-las, mas também criar novos significados que transformam a linguagem e o conteúdo de suas vidas.

Neste segundo capítulo será explorada a questão da leitura dentro da escola e a formação do leitor, mas para isso será feita uma breve retomada histórica que pretende discutir a questão do silêncio dentro da escola como uma metodologia de aprendizagem e um instrumento de controle, para então chegar à leitura dialógica. Também se desenvolverá o conceito de experiência, abordado por Freire, mas conceitualizado segundo Dubet (1994).

4.1 Do silêncio docente ao ato da escuta: a aprendizagem dialógica

Toda mudança educacional surge como resultado de diversas questões, e busca atender às demandas de determinada época e sociedade. É sempre uma tentativa de resposta à

necessidade de transformação, de rever princípios e colocar em questionamento alguns paradigmas.

Há algum tempo, o bom professor deveria exercer o papel de detentor de conhecimento ao qual o aluno ouviria atentamente para, de maneira passiva, receber as informações necessárias. Isso está presente em alguns manuais de educação, como, por exemplo, na *Didactica Magna* de Comenius (2002, Cap. XXIII), datada do século XVII:

[...] (9) habituem-se as crianças, não somente a não tagarelarem constantemente e a não dizerem tudo o que lhes vem à boca, mas também a guardar silêncio quando a ocasião o exige, como é o caso quando outros falam, quando está presente alguma pessoa de elevada categoria, quando se produz algum acontecimento que exige o silêncio.

Ensinem-se e habituem-se a observar a temperança no comer e no beber, no sono e na vigília, no trabalho e nos divertimentos, na palavra e no silêncio, durante todo o tempo de sua instrução e educação.

Neste livro, o autor almejava ensinar ao docente um método que permitisse ensinar tudo a todos, de maneira rápida e eficaz, colocando o silêncio como um fator determinante para que a aprendizagem acontecesse – favorecendo a detecção de ações equivocadas e a manutenção da ordem em sala de aula.

Obviamente que Comenius inovou na sua época; afinal, defendia a expansão da escolarização e falava, também, sobre a importância de que a educação fosse significativa para os alunos, denunciava a superficialidade da instrução escolar, que, segundo ele, acontecia porque “[...] as escolas, descuidando as coisas mais importantes, se ocupam de banalidades e de frivolidades”, porque não consideram as necessidades de seus alunos, e também porque “[...] os alunos, tendo passado a correr por cima de muitas matérias, mas não se tendo detido demoradamente em nenhuma delas, voltavam a desaprender aquilo que haviam aprendido” (COMENIUS, 2002, Cap. XVIII). Ou seja, evidencia uma prática ainda frequente na atualidade: a preocupação com a quantidade de matéria e não com a qualidade do que é ensinado. O aluno tem acesso a muitas informações, mas não sabe sua utilidade, ou não consegue ter tempo para consolidá-las; por isso, atendendo ao que lhe é solicitado, memoriza-as para os exames finais e elimina-as assim que acaba o ano letivo.

Mariano Narodowski (1993, p. 118), ao discorrer sobre a vigilância e o silêncio na história da educação, aponta que, no modelo criado por Comenius, a disciplina era um instrumento que se aplicava em situações determinadas, por isso o silêncio fazia parte não apenas da disciplina, mas também da metodologia de ensino; já para os pedagogos que vieram após ele (La Salle, por exemplo), a disciplina era um elemento determinado, uma estratégia

disciplinar, com o objetivo principal de “[...] evitar as faltas antes que sua ocorrência provoque o castigo” e de tornar os alunos submissos ao professor. O professor deveria vigiar a seus alunos, pois assim evitaria os erros, seja em sua presença ou não – o olhar do professor produziria ordem, mesmo em sua ausência.

A ordem devia “[...] instalar-se em todos os âmbitos institucionais, mas não tanto a ordem dos estudos e dos métodos: esta encontra-se mais ou menos instalada. São os corpos que agora devem permanecer no lugar exato que a instituição lhes atribui” (NARODOWSKI, 1993, p. 119). O professor, segundo estes modelos de educação, deve manter certa distância em relação aos alunos e exercer o papel daquele que olha, controla e castiga, além de uma postura séria, porque assim deveriam se comportar os adultos, e o silêncio seria um dos principais meios para estabelecer e conservar a ordem na sala de aula; por isso o professor não permitia que os alunos falassem sem a sua licença: “[...] o controle metódico da sala de aula faz com que o silêncio seja um valor de respeito absoluto” (NARODOWSKI, 1993, p. 119). Somente o professor possuía o direito de falar.

Até este momento, o silêncio era visto como uma forma de disciplinar os discentes e uma metodologia de ensino, já que se acreditava que, para poder aprender, o aluno deveria permanecer quieto, pois isto demonstrava sua concentração naquilo que o professor estava explicando.

Nas escolas do século X, o professor colocava-se numa posição física superior aos alunos, enquanto eles se mantinham sentados, em silêncio, à sua frente. Os alunos eram ensinados a ler por meio de “comentários ortodoxos” (uma espécie de leitura resumida), e, segundo Manguel (2002, p. 96-97), os textos originais não deveriam ser apreendidos diretamente pelo aluno. Deste modo, fazia-se necessária uma série de passos pré-ordenados: primeiro, a fase chamada de *lectio*, na qual os alunos realizavam uma análise gramatical de cada frase; depois, a *littera*, ou seja, apreensão do sentido literal do texto; acreditava-se que a *lectio* e a *littera* levariam o aluno a adquirir o *sensus*, ou seja, o significado do texto, contudo este significado se dava segundo algumas interpretações possíveis e já estabelecidas; por fim, chegaria à *sententia*, momento em que era permitido discutir as opiniões de comentadores pré-aprovados. A leitura, desta maneira, não objetivava “descobrir uma significação particular no texto”, mas sim tornar o aluno “capaz de recitar e comparar as interpretações de autoridade e, assim, tornar-se um homem melhor”. Para isto, os alunos deveriam memorizar trechos dos livros, ou seja, permaneciam sendo ensinados silenciosamente e de maneira que não se

relacionavam com as leituras realizadas, apenas decoravam trechos e as interpretações impostas pelos professores.

O método anteriormente citado começou a ser rompido com Louis Dringenberg, em 1441, na França: quando nomeado diretor de uma escola, transgrediu algumas regras dos manuais de leitura de Donat e Alexandre, e passou a explicar as regras gramaticais em vez de fazer com que os alunos apenas as decorassem, também deu início aos trabalhos com os textos clássicos dos próprios “Pais da Igreja” e permitia que a classe discutisse os textos que estavam sendo ensinados – ainda que se mantivesse uma orientação firme sobre a discussão. Posterior a Dringenberg, teve Crato Hofman; mas mesmo que eles representassem um avanço na maneira como os professores dirigiam a relação dos discentes com os livros, os textos eram sistemática e rigorosamente dissecados, não sendo permitida a leitura sem a supervisão do professor (MANGUEL, 2002).

Ainda hoje encontram-se resquícios deste modelo educacional nas escolas. Moraes (1997, p. 50) afirma que “[...] a educação atual continua gerando padrões de comportamento preestabelecidos, com base em um sistema de referência que nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a ter certeza das coisas”, portanto, por mais que se tenha avançado e nos consideremos vivendo na sociedade da informação e do conhecimento, ainda há escolas em que impera o silêncio e o autoritarismo, num sistema excluente.

Na escola continuamos limitando nossas crianças ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar. Reduzidas em sua criatividade e em suas possibilidades de expressão, as crianças encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas à sua mente racional, impossibilitadas de experimentar novos vôos e de conquistar novos espaços. (MORAES, 1997, p. 50).

O que se observa é que mesmo com todo o avanço que precisa ser considerado, ainda existem crianças que estão sendo ensinadas sob este modelo de castração no qual prevalecem a memorização, a repetição, a cópia e o silêncio como um instrumento de controle, práticas que, nada libertadoras, acabam afastando-os do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda existem escolas em que o silêncio é visto como um índice de qualidade e os alunos são colocados passivamente na frente de seu professor para absorver todo o conhecimento que puderem; por isso decidiu-se começar este capítulo retomando alguns pontos da história da educação para falar sobre a imposição do silêncio ora como um

instrumento de aprendizagem ora como um instrumento de disciplina, para então propor uma reviravolta neste conceito ao falar sobre o momento em que docente silencia, ou seja, o professor se coloca a ouvir o aluno como uma condição didática para promover o diálogo igualitário e, então, chegar à aprendizagem por meio do diálogo.

Este trabalho dispõe sobre a leitura dialógica como um espaço em que todos possuem o mesmo direito de falar e no qual a aprendizagem se dará, principalmente, por meio das interações, por isto julga-se necessário abordar um ponto pouco explorado: o silêncio docente.

Apropriamo-nos da noção de silêncio docente proposta por Ferreiro (2006). Segundo a autora, a noção de intervenção docente é sempre vista como o “dizer” ou “fazer”, mas o silêncio também pode e deve ser visto como uma forma de intervenção, porque não está relacionado à prática desinteressada ou de ausência de intervenção, mas sim como um tipo de mediação, permitindo que os alunos tenham a oportunidade de se expressar, e que, inclusive, a partir do diálogo, possam chegar a teorias e conclusões, sem que o professor apresente sua posição e esta seja tomada como verdade absoluta (FERREIRO, 2006, p. 9). Nas suas palavras:

Acho que o silêncio como intervenção pedagógica merece ser considerado explicitamente. Vamos nos entender: não qualquer silêncio, já que há silêncios e silêncios... Não é o silêncio do *laissez faire* nem o silêncio do desconcerto total por parte do docente. Refiro-me, por exemplo, a certos momentos [...] onde a professora assume conscientemente o tempo necessário para que as crianças encontrem uma solução, ou quando ela fica junto ao grupo em atitude de reflexão. Conceitualizar adequadamente essas “intervenções silenciosas” me parece que faz parte desse esforço global de conceitualização da prática a que nos convidam suas páginas. (FERREIRO, 2006, p. 9).

Os alunos estão habituados a ouvir e tomar a palavra do docente como a palavra final, porque assim foram ensinados. Por vezes, mesmo os professores que abrem espaço para o diálogo em sala de aula costumam fazer uma retomada do assunto e apresentar o seu ponto de vista para encerrar o debate, o que, quase sempre, acaba anulando todo o conhecimento que construíram ao longo da conversa já que os alunos aprenderam que devem tomar a palavra do professor como a “correta”. Mas, o que acontece quando o professor exerce uma função de mediador e não se coloca como o detentor do conhecimento?

Freire (2006, p. 26) defende que cabe ao educador e à educadora reconhecer nos educandos o direito de dizer a sua palavra: “[...] direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los”. O ato da escuta não é um favor que se faz, mas sim um dever, é o

reconhecimento de suas capacidades de reflexão e de que podem produzir conhecimento. Deste modo, escutá-los é a verdadeira maneira de falar com eles, enquanto simplesmente falar para eles, desconsiderando-os no processo de formação do conhecimento, seria uma forma de não ouvi-los: quando apenas expomos a eles a nossa palavra, reafirmamos a arrogância de nosso elitismo.

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral [...]. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias. (FREIRE, 2006, p. 26).

Segundo Ferreiro (2006), ao colocar a criança como ator principal no processo de aprendizagem, muitos professores acabam se sentindo deslocados e transformam-se em meros espectadores. O que se espera não é uma total inversão do que até então estava constituído entre papel de professor e papel de aluno, mas sim o compartilhamento deste papel principal. Por isso, quando os alunos, que normalmente estão habituados a apenas escutar, são colocados em uma dinâmica na qual professores e alunos dividem o papel de protagonistas, a primeira sensação é de estranhamento, por isso a dinâmica da leitura dialógica exige também prática e consciência dos seus princípios por parte dos alunos e do professor. Reconhecer os colegas como um sujeito com o qual se pode aprender é uma tarefa que precisa ser exercitada.

Quando a experiência das tertúlias literárias começou a ser realizada, os alunos sempre falavam dirigindo-se à professora e, após a fala, aguardavam que (como professora) dissesse algo. Então, exercendo o papel de mediadora, perguntava se algum aluno gostaria de comentar a fala do colega, mas eles sempre esperavam que a professora finalizasse o debate; afinal, como esta era uma dinâmica nova, o “silêncio docente” causava-lhes estranheza.

Por outro lado, os alunos sentem a necessidade de falar, de se expressarem, de serem ouvidos. Dubet (1994) afirma que não são raras as vezes em que as frustrações dos alunos desencadeiam tumultos e violência, uma espécie de consequência pelas privações que sofrem, inclusive dentro da escola. Quando extravasam é como se se fizessem ser ouvidos. Isto ficou muito claro durante esta experiência. Os alunos afirmavam que o momento das tertúlias era agradável, pois poderiam se expressar sobre diversos assuntos para os quais não há espaço dentro da escola.

Se durante séculos as escolas reproduziram um mesmo modelo de educação, adaptando ora uma coisa ora outra, mas sem grandes transformações, as mudanças que

ocorrem no final do século XX, o avanço das tecnologias e o início da era da informação e da comunicação, conduziram mudanças sociais; sendo assim, novas competências e habilidades passam a ser exigidas: as pessoas precisam se adaptar à nova era, utilizando suas capacidades de selecionar e processar as informações (FLECHA; LARENA, 2008). Deste modo, conceber a educação da maneira como vinha sendo feita já não atendia às expectativas da sociedade e era preciso repensar a maneira como se trabalhava a questão da leitura, por exemplo, pois esta, no processo de captação e seleção de informações, precisava ser melhor explorada. Sabe-se que o ensino e aprendizagem da leitura não foi o único a sofrer mudanças neste processo de transformações, porém este é o foco deste trabalho, por isso a dedicação na exploração deste conceito.

Aubert et al. (2013) retomam que foi na segunda metade do século XX que se passou da concepção objetivista da educação para uma concepção construtivista, que, diferente da primeira, considera que a realidade social é uma construção humana e os sujeitos interveem na construção desta realidade. Com as teorias construtivistas, a psicologia deixa de considerar a mente uma caixa negra e passa a considerar que o conhecimento se constrói ativamente por parte do aluno (PRAWAT; FLODEN, 1994 apud AUBERT et al., 2013). Deste modo, o aluno desloca-se de um sujeito passivo, que assiste e memoriza, para um sujeito ativo, que constrói continuamente seu próprio conhecimento e a aprendizagem se consolida por meio de processos de transformação e autorregulação, dirigidos pelos alunos enquanto o professor exerce a função de orientador.

Outro ponto que os autores recuperam é que no passado algumas concepções de aprendizagem se baseavam prioritariamente em uma área do conhecimento: pedagogia, psicologia etc... Esta nova sociedade da informação, reconhecendo a complexidade do universo, já não suporta uma concepção de aprendizagem baseada na exclusividade de uma disciplina e repulsa das demais. A concepção de aprendizagem dialógica tem uma base interdisciplinar, pois está aberta às colaborações de todas as áreas do conhecimento; nela qualquer teoria pode ser refutada, pois é um ambiente aberto ao debate, “[...] considerando todos estos aspectos sobre la base de las mejores teorías, y teniendo como horizonte la igualdad educativa y social, el aprendizaje dialógico da una respuesta de máxima calidad a las necesidades educativas de la actualidad¹²” (AUBERT et al., 2013, p. 12). Embora os autores estejam preocupados com a sociedade da informação e em preparar os sujeitos para viver

¹² “Considerando todos os aspectos sobre a base das melhores teorias, e tendo como horizonte a igualdade educacional e social, a aprendizagem dialógica é uma resposta de máxima qualidade às necessidades educacionais da atualidade.” [tradução livre].

nesta sociedade, a nossa preocupação está em permitir que os alunos dialoguem, pensem, usem os seus saberes.

Por muito tempo, a educação se fundamentou em projetos experimentais tomando como justificativas argumentos vazios, como, por exemplo, a moda ou o interesse particular de dirigentes, fazendo com que a educação funcionasse muito mais com base nas superstições do que na ciência. Porém, na sociedade da inclusão social (século XXI), isto já não é mais tolerável, pois os recursos informacionais permitem o contato com a comunidade científica global, favorecendo a exploração e seleção das investigações que almejam a superação do fracasso escolar (AUBERT et al., 2013).

No primeiro momento desta mudança rumo à sociedade da informação, o desafio foi o acesso às informações, pois de um lado se tinha as pessoas favorecidas que ocupavam melhores cargos e possuíam condições financeiras que lhes permitiam a aquisição de equipamentos, por exemplo, das tecnologias da informação e comunicação (TICs), enquanto outros, à margem desta nova realidade, ocupavam espaços que não são capazes de lhes proporcionar o acesso, o que resulta em exclusão. Neste cenário, ainda não caberia discutir o processamento das informações disponíveis, mas sim o acesso a elas.

Atualmente mais pessoas podem acessar estas tecnologias e muitos até então excluídos já estão inseridos no universo das TICs – ainda que de maneira precária e não generalizada, já que nem todos têm as mesmas possibilidades com a mesma qualidade –, visto que as sociedades contemporâneas pregam princípios de igualdade, ou pelo menos formalmente defendem a igualdade dos direitos, das liberdades, das oportunidades e das capacidades, conforme relata Dubet (2003). Contudo, se por um lado as desigualdades já não são toleradas, por outro ainda se mostra como algo que facilmente pode ser acomodado, dado que, como afirma Dubet (2003, p. 21), “[...] para a maioria de nós há desigualdades mais toleráveis que outras”.

O ideal da igualdade de oportunidades ainda precisa ser melhor discutido e definido: para alguns, o sistema meritocrático bastaria para resolver este problema, uma vez que todos teriam a mesma igualdade de acesso; por outro lado, sabe-se que o direito de acesso não é suficiente para garantir que todos tenham, verdadeiramente, as mesmas oportunidades, pois outras questões devem ser consideradas nesse contexto.

O modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos. Ora, todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais

rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação... [...]. O modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização; a competição não é perfeitamente justa. Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido... (DUBET, 2004, p. 542-543).

Ou seja, oferecer o mesmo a todos, acreditando que isto proporciona a igualdade de oportunidades, é pressupor que todos partem do mesmo lugar, quando, na verdade, sabe-se que cada aluno possui sua peculiaridade, sua história de vida e é, portanto, único. Ainda, segundo Dubet (2004, p. 545), estamos muito longe da igualdade de oportunidades, pois “[...] aos diferentes grupos sociais são oferecidos sistemas escolares diferentes e desiguais”; mesmo entre as escolas públicas há aquelas que são consideradas melhores e que, portanto, oferecem mais oportunidades para que os alunos “concorram” com outros grupos, como aqueles advindos das escolas privadas. Para obter mais justiça, defende Dubet (2004, p. 545), seria necessário que a escola levasse em conta “[...] as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las. Esse é o princípio da discriminação positiva”. Para ele,

No entanto, existe uma injustiça ainda maior quando essa reprodução das desigualdades vem acompanhada de uma estigmatização e de uma desvalorização dos indivíduos. É ao mesmo tempo inútil e cruel, é uma injustiça feita aos alunos mais fracos, aos vencidos na competição escolar. (DUBET, 2004, p. 552).

Os alunos devem ser vistos como “[...] sujeitos em evolução e não apenas como alunos engajados em uma competição” (DUBET, 2004, p. 553); deste modo, cabe à escola reconhecer que sozinha não é capaz de produzir uma sociedade justa ou mais igualitária, mas o que ela não pode é continuar reproduzindo esses valores que privilegiam alguns e deixam entregues à própria sorte os outros (os vencidos). É seu papel oferecer o máximo de igualdade de oportunidades, tentar romper com as desigualdades sociais, ainda que isto pressuponha oferecer mais àqueles que têm menos.

Flecha e Larena (2008), ao discutirem os avanços da sociedade a partir do último quarto do século XX, defendem que a escola deveria se adiantar às mudanças e não permanecer atrasada em relação a elas, para, deste modo, alcançar a inclusão social mediante a aprendizagem máxima e de qualidade para todos. A nova sociedade demanda novos

idiomas, conhecimentos e habilidades e a escola deve se adaptar a eles visando a igualdade de direitos e não, como ainda se faz nos dias atuais, estabelecendo conteúdos mínimos para os desfavorecidos, enquanto outros possuem acesso à aprendizagem e rendimentos de qualidade.

Na escola é onde se deveria estimular as capacidades dos alunos, sendo um espaço de promoção de acesso e igualdade. Entretanto, ela ainda não acompanha o processo de evolução da sociedade, permanece formando alunos da mesma forma como fazia em séculos passados, como se eles ainda vivessem naquela época.

Ressaltam Aubert et al. (2013) que, embora se confie que a inovação educacional sirva para melhorar a situação da educação, isto nem sempre é verdade, tampouco garantem a igualdade e a qualidade, por vezes algumas inovações acabam promovendo ainda mais o fracasso escolar e as desigualdades. Por isso é importante destacar a necessidade do compromisso científico e ético na educação, já que a sua história está marcada por maus exemplos.

Aubert et al. (2013) destacam ainda que as principais características da aprendizagem dialógica são a interação e a comunicação. As investigações em que se baseiam esse conceito demonstram que o diálogo dirigido promove a consolidação da aprendizagem. Na aprendizagem dialógica,¹³ as pessoas discutem sobre diversos âmbitos da realidade, exploram sentimentos e conseguem resolver situações problemáticas.

Segundo Aubert et al (2013), a concepção comunicativa da aprendizagem dialógica recorre a outras concepções anteriores, contudo utiliza como aspecto central a interação e orienta o ensino objetivando que o aluno chegue a desenvolver o seu nível máximo de potencial e aprendizagem. Centra o papel do professor como agente educacional colaborativo e aposta nos processos comunicativos que acontecem nas interações.

Os autores defendem que conhecimento se cria nas situações de interações entre diferentes pessoas, que contribuem com seus conhecimentos, seus saberes, experiências, vivências e sentimentos – indivíduo e sociedade são inseparáveis; consequentemente, o aluno não aprende apenas na sala de aula. Nesta troca, há a transformação do que as pessoas já

¹³ Segundo Gabassa, Braga e Rodrigues (2013, p. 35), o conceito de aprendizagem dialógica surgiu no Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade (CREA), da Universidade de Barcelona (Espanha). As investigações que deram origem ao conceito tinham por objetivo “[...] estudar as transformações sociais e culturais e garantir uma educação de qualidade e igualitária para todas as pessoas frente aos desafios encontrados na sociedade atual [...]” e consideravam a necessidade do diálogo e da reflexão dentro da sala de aula. Segundo as autoras, a concepção de aprendizagem dialógica tem sido utilizada em atuações educativas que almejam a superação do fracasso escolar e a melhora da convivência nas escolas e tem tido bons resultados, o que demonstra ser este um recurso para o trabalho na sala de aula.

sabiam antes de participar do diálogo, porque amplia e torna mais concreto o conhecimento, transformando seu entorno sociocultural e a si mesmo.

Paulo Freire é considerado o percussor na elaboração e difusão da aprendizagem dialógica, isto porque, segundo Fiori (1994), foi um “[...] pensador comprometido com a vida: não pensa idéias, pensa a existência [...]”, uma vez que almejava uma *prática da liberdade*, na qual o sujeito pode emancipar-se e a educação se dá numa pedagogia em que “[...] o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica [...]”.

Ao defender a luta do oprimido contra o opressor e pelo seu direito de humanização, o que Freire (1994) pretende não é a dominação de um por parte de outro – a distorção ou inversão dos papéis – mas sim a recuperação da humanidade em ambos: “[...] aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos: libertar-se a si e aos opressores”.

Giroto e Mello (2012, p. 74) destacam que, embora Flecha tenha cunhado pela primeira vez o termo aprendizagem dialógica, Freire foi o ponto de partida para o desenvolvimento deste conceito porque defendia uma postura ética e política na qual os seres humanos são vistos como seres de transformação:

[...] este autor confia na capacidade de todas as pessoas em transformar a realidade, entendendo que a história é possibilidade e não determinação; e também, na necessidade de uma educação que ofereça instrumentos para aprofundar a técnica do ler e do escrever.

O sujeito, consciente de sua condição de oprimido e de seu estado de inacabamento, requer uma educação que lhe proporcione condições de estar nesta luta e, consequentemente, uma educação que seja libertadora. O essencial, numa educação que se pretenda libertadora, é a *práxis*, ou seja, reflexão e ação sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo (FREIRE, 1994).

Para Freire (2015), o papel do educador não pode ser reduzido “[...] ao ensino de puras técnicas ou de puros conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade”; ou seja, destaca a importância de considerar o aluno como sujeito ativo na construção de seu conhecimento. O autor denuncia também que muitas vezes a escola preocupa-se apenas em transferir conteúdos, os quais o aluno irá memorizar, mas não os aprende, o que torna o ensino vazio e sem significado: alunos e professores sentem-se perdidos com tantas informações e nenhuma utilidade; as relações professor-aluno são marcadas por narrações e dissertações cuja autoria é fundamentalmente do professor.

O que Freire buscava era repensar as práticas educacionais e propor uma metodologia preocupada com a qualidade da aprendizagem e consciente da necessidade de se formar sujeitos e não reprodutores de informações memorizadas. Os conteúdos (re)passados aos alunos da maneira comentada logo se perdem por não serem significativos, já que não se relacionam com a realidade do educando.

A aprendizagem dialógica considera que na sociedade atual as organizações humanas se orientam mais pela razão do que pela imposição, como vivenciou-se em outras épocas. Gómez et al. (2006) afirmam que nos dias atuais mesmo as famílias já não apresentam um modelo patriarcal, pois todos os membros possuem o direito de fala e de voto: questiona-se a autoridade tradicional e busca-se sempre basear as escolhas em argumentos convincentes e não na força (embora saibamos que generalizar esta afirmação consiste em um erro; pode-se garantir que esta é a realidade de um número significativo de famílias). Os autores apontam que a sociedade já não está disposta a aceitar imposições, mas sim buscar um diálogo aberto, decisões mais participativas e democráticas; por isto a escola não pode se fundamentar na autoridade social, antes, sim, precisa basear-se em argumentos.

Na busca pelo consenso e a resolução de conflitos, a linguagem exerce um papel central; as mudanças ocorridas devido à revolução tecnológica da sociedade da informação fizeram com que as pessoas buscassem cada vez mais se comunicar e dialogar, seja para tomar decisões sobre o presente e o futuro ou para se inserir nos novos valores, normas sociais e intercâmbios culturais. Deste modo, passamos de um momento em que a imposição do silêncio é vista com naturalidade, como um recurso metodológico e de controle, para um momento em que cada vez mais se luta e almeja uma igualdade de fala, do direito de ser livre para pensar e expressar os pensamentos.

4.2 Compreendendo a formação do leitor: leitura dialógica

Valls, Soler e Flecha (2008) asseguram que a aprendizagem não depende apenas do que acontece dentro da sala de aula, mas também de todos os elementos presentes nos contextos do discente, como as relações familiares. A escola, concebida como um espaço para o desenvolvimento exclusivo dos saberes acadêmicos, já não comporta este aluno e suas expectativas, por isso a concepção de leitura dialógica reúne teoria e prática para melhorar as interações entre professor e aluno, aluno e familiares, escola e comunidade. Assim, os autores definem a leitura dialógica como a interação social entre as pessoas, mediada pela linguagem,

pois por meio do diálogo é possível trocar ideias, aprender conjuntamente e produzir conhecimento. A leitura dialógica cria espaços para se dialogar e transformar a realidade.

Um mesmo texto pode ser utilizado com objetivos diferentes: desenvolver a capacidade leitora, servir de inspiração para outra produção textual, como fonte de informação, entre outros. A proposta da leitura dialógica não anula estas outras opções, mas expande as possibilidades e propõe que o aluno possa também criar uma relação individual e coletiva com o texto, dando sentido ao que se lê, numa relação em que, tomando as palavras de Manguel (2002, p. 201), “[...] livro e leitor tornam-se uma só coisa”.

Para Aubert et al. (2013), neste novo conceito de escola, o professor precisa estar disposto a negociar com os estudantes no processo de ensino-aprendizagem e na elaboração das normas de convivência; já não lhe cabe impor critérios utilizando-se de seu “poder”, pois isto acentua os conflitos, já que os alunos estão inseridos nesta nova realidade que não comporta as relações de poder tomadas pelo autoritarismo. Isto não significa que o professor não seja autoridade na sala de aula, mas sim que as relações devam ser dialógicas e não autoritárias¹⁴.

A leitura dialógica está dentro do conceito de aprendizagem dialógica e segue todos os seus princípios, pensando-os principalmente no uso dos textos em sala de aula. Acredita-se que, por meio do diálogo igualitário, se dá uma melhor compreensão do que foi lido; é uma leitura a ser compartilhada com os pares.

Os princípios da aprendizagem dialógica e, consequentemente, da leitura dialógica, segundo Flecha e Larena (2008), são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade das diferenças. Os princípios serão apresentados e exemplificados com base na experiência das tertúlias que foram realizadas nesta pesquisa.

O **diálogo igualitário** toma como base, principalmente, a validade dos argumentos utilizados, proporciona a possibilidade de construir significados coletivamente. Apresenta-se como uma relação de horizontalidade na qual todos podem aprender e compartilhar saberes. Só acontece quando se considera a validade dos argumentos utilizados e não a posição ou as relações de poder entre as pessoas envolvidas na interlocução.

¹⁴ Segundo o Dicionário Priberam On line, *autoritarismo* vem de autoritário, que quer dizer “1. que se impõe pela autoridade que tem ou julga ter. 2. Partidário do princípio de autoridade. 3. Despótico, violento, dominador”. Já *Autoridade* significa “1. Direito legalmente estabelecido de se fazer obedecer. 2. A pessoa que tem esse direito. 3. Valor pessoal, importância. 4. Autorização”. Ou seja, a autoridade está ligada à liderança, já o autoritarismo remete à dominação, às relações de poder.

Freire (2015) defende que a relação dialógica se dá na relação entre os sujeitos que se dispõem à comunicação e à intercomunicação, sujeitos que se abrem à possibilidade “[...] de conhecer e de mais conhecer [...]”, pois estar aberto a aprender e compartilhar com os demais é fundamental no processo de conhecimento. Já o “antidiálogo”, também segundo o autor, é autoritário e se opõe à natureza do ser humano e seu processo de conhecimento; é, portanto, ofensivo e depreciativo. O “diálogo” cria espaço para a curiosidade e a inquietação, é um lugar de respeito e igualdade entre os sujeitos que dialogam. Pautada nas discussões de Freire, Girotto (2011, p. 31) define que o essencial no diálogo igualitário é que “[...] o direito de fala passa a ser igual para todos e todas, independente de classe social, sexo, idade e etc.”

Se os alunos já estão condicionados a que o professor lhes apresente as interpretações possíveis, ou consideradas “corretas”, nesta proposta, os significados serão construídos coletivamente, cada um contribuirá com seus argumentos e por meio do debate construirão os significados em torno da leitura realizada.

Como não estão habituados a isso, é comum que em suas primeiras experiências com a leitura dialógica os alunos aguardem uma sintetização do professor, ou que este diga qual a “interpretação correta”, contudo, conforme vão se habituando e se reconhecendo como um sujeito com possibilidades de agregar conhecimento ao grupo, isto passa a ser mais natural, como se pode ver na leitura de um trecho de *Romeu e Julieta* apresentada por Ferreira:

Ferreira: *Romeu: Tortura, e não piedade. Aqui é o céu/ Onde vive Julieta, e qualquer cão,/ Ou gato, ou rato ou coisa sem valor/ Pode viver no céu e pode vê-la,/ Mas não Romeu. Existe mais valor,/ Mais honra e cortesia em qualquer mosca/ Do que em Romeu, pois essa pode/ Tocar na mão tão branca de Julieta,/ Roubar a eterna bênção de seus lábios,/ Que ainda puros, vestais de seu pudor,/ Coram por ver pecado nesse beijo./ Mas não Romeu; Romeu está banido./ As moscas podem, eu fujo daqui;/ Elas são livres, eu estou banido./ E ainda diz que o exílio não é morte?/ Não tem aqui um veneno, uma faca,/ Nenhum meio de morte, por mais vil,/ Pra me matar, senão esse “banido”?/ O termo é pros danados, lá no inferno.*

Professora: Por que você escolheu este trecho?

Ferreira: Este trecho me fez pensar... às vezes a gente tem tudo... menos o que você quer... e... você chega a preferir a morte e não valoriza o que te é dado?

Torquato: Que lindo (frase exclamativa)

Professora: E você... Gottsfritz...

Gottsfritz: Quando eu separei este trecho eu pensei que ele estava se comparando com uma mosca... ele... pode pensar que a mosca não é nada e tal... mas a mosca está sempre livre... tem isso também... só que em algum momento ela morre e ele está como se fosse morto... preso por ser banido... tipo... não sei se deu pra entender.

Ferreira: Deu... eu não tinha pensado nisso.

Neste trecho, Ferreira (um aluno) faz a leitura de um excerto de *Romeu e Julieta* e comenta como o interpretou; outro colega que também havia separado o mesmo trecho apresenta a sua interpretação. Neste caso, os dois utilizam seus argumentos para defenderem seus pontos de vistas (Ferreira fala do “desejo de ter”, Gottsfritz fala sobre a liberdade), argumentos que são válidos e se complementam; primeiro divergem, mas se dispõem a discutir o tema e, desta forma, o diálogo garantiu não apenas a ampliação da interpretação, mas também a ideia de colaboração entre os colegas.

O diálogo igualitário coloca os participantes para conversarem sobre o texto e a sua leitura de mundo por meio do texto; deste modo, “[...] se apresentam diante uns dos outros com pretensões de valides que podem ser reconhecidas ou postas em questão” (GIROTTI, 2011, p. 33). Nem tudo o que é dito será tomado como verdade; aquele que fala tem que apostar na eficácia de seus argumentos, mas também estar disposto a defendê-los ou rechaçá-los segundo os argumentos dos demais. Desta forma, o conhecimento vai sendo formado a partir de todos os pontos de vista. O que se almeja é o consenso, mas também não significa que ao final todos devam sair pensando de maneira igual; antes, sim, que tenham esgotado todas as possibilidades de argumentação, respeitando a individualidade. Como defendem Aubert et al. (2013), portanto, nas relações baseadas na valides do argumento, as pessoas dialogam para se entenderem e chegarem a consensos, e não há espaço para imposições que tomam como ponto de partida as relações de poder.

No diálogo igualitário é possível que emergam os saberes, vivências e emoções de cada pessoa. No processo intersubjetivo de leitura e criação de significado a partir de um texto, reforça-se a compreensão leitora instrumental, aprofundam-se as interpretações literárias e se pensa criticamente sobre a vida e a sociedade através de um diálogo igualitário com outras pessoas, criando espaço para a possibilidade de transformação pessoal e social, seja como leitor, seja como uma pessoa parte do mundo (AUBERT et al., 2013).

A **inteligência cultural** considera que todos possuem capacidade para ajudar de maneira colaborativa na resolução de conflitos por possuírem inteligência e diferentes habilidades comunicativas. Por meio desta concepção há um rompimento com a prática cultural que ainda persiste de supervvalorização de determinados grupos sociais em detrimento daqueles menos favorecidos. A inteligência cultural parte das potencialidades dos indivíduos, não de suas deficiências.

No trecho abaixo, os alunos estavam discutindo um trecho do livro *Romeu e Julieta*, e uma aluna diz que não entende determinada fala do Romeu:

Oliveira: Éh:: que tipo... eu não entendi... ela não quer jurar?

Bezerra: Não cara... ele fala coisas tipo juro pela lua e tal... mas ela diz para ele jurar só por ele...

Lima: É que jurar pelos outros é fácil...

Oliveira: Ah:: acho que entendi.

Na conversa acima, nota-se a presença do princípio da inteligência cultural, já que os próprios colegas conseguem ajudar a aluna que está com dificuldades para interpretar o texto, mas também o diálogo igualitário e a solidariedade, pois o farão juntos e com o objetivo de chegarem a um acordo e fazer com que todos compreendam o que está sendo lido.

O princípio da inteligência cultural pressupõe que todas as pessoas são capazes de ação e reflexão e que a inteligência vai além de seu conceito acadêmico, pois incorpora a cultura, os contextos coletivos e particulares, as dimensões da interação humana, a inteligência comunicativa, entre outros.

De acordo com Freire (2015),

Seria impensável um mundo em que a experiência humana se desse ausente da continuidade necessária, quer dizer, fora da história. Por isto é que estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros. Atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo.

Segundo Freire (2015), a humanidade possui a capacidade de refletir sobre sua situação e, juntamente com o outro, lutar por uma vida melhor, ampliando as possibilidades, quebrando paradigmas. Os autores que sustentam a teoria da aprendizagem dialógica defendem que todas as pessoas possuem inteligência e capacidades para participar da vida social – e não apenas os grupos privilegiados, a quem geralmente se atribui o poder de pensar e transformar.

Reconhecer que todos dispõem de inteligência cultural não significa, de modo algum, que os conteúdos acadêmicos não precisam ser ensinados; pelo contrário, eles aportam conhecimento e fornecem instrumentos essenciais para a vida social. Trata-se, na verdade, de reconhecer e respeitar as diversidades.

Valls, Soler e Flecha (2008) sustentam que a ideia de que todos possuem a capacidade de aprender pressupõe que crianças e pessoas adultas desenvolvem aprendizados diferentes, ou seja, considera as diferenças, mas aposta na capacidade que todos possuem de compreender o mundo ao seu redor.

Diferentemente dos saberes que adquirimos na escola e na universidade, chamados de inteligência acadêmica, a inteligência cultural engloba outros saberes, como os saberes culturais e aqueles que construímos nas trocas que realizamos com outras pessoas. Segundo Aubert et al. (2013), quando se valoriza a inteligência cultural dos alunos, melhora-se a convivência na sala de aula, pois é possível aproveitar os diversos recursos que não são provenientes da academia.

Como seres que possuem inteligência cultural, os alunos podem aportar muitos conhecimentos às aulas, mas muitas vezes não os fazem por não terem espaço para isso ou porque já assimilaram a ideia de que o que aprendem fora da escola não tem serventia às disciplinas.

A sala de aula é o lugar da diversidade. Em geral, temos alunos que ainda não são capazes de ler e escrever com autonomia, mas temos também alunos que já possuem a capacidade leitora e, assim, leem não apenas o que a escola os “obriga”, mas buscam leituras fora do ambiente escolar. Justamente por serem heterogêneos é que a leitura dialógica proporciona um espaço de trocas, no qual juntos podem aprender e ensinar. Bezerra (uma aluna que sempre recebeu incentivo dos familiares para ler, principalmente de sua irmã mais velha, uma leitora assídua), por exemplo, estabelece uma comparação entre o livro *O Pequeno Príncipe*, que estávamos lendo, e o livro *O Mundo de Sofia*, uma leitura que buscou por conta própria. Segundo ela, os dois livros permitem refletir sobre a diferença entre os adultos e as crianças, pois os adultos são incrédulos, duvidam de tudo, não se abrem ao novo, já as crianças ainda não aprenderam o que é impossível, por isso são mais propensas a acreditar no improvável, assim, permitem-se viver intensamente todas as situações.

Após a sua reflexão em que não apenas compara as duas obras, mas também promove reflexão dos demais alunos, começa um debate relacionando as duas obras e os argumentos da colega com aquilo que estão vivendo, ou seja, acionando a criação de sentido, outro princípio da leitura dialógica.

Os alunos vão dando sentido ao texto ao relacioná-lo com alguns conflitos que vivenciam em suas vidas. A partir disto discutem questões relacionadas a padronizações e expectativas. O livro cria vida e aproxima-se de seus leitores, deste modo já não há um distanciamento histórico e nem cultural, pois estabelece-se um diálogo tanto entre os alunos como entre os leitores e o livro.

Lima: Até a gente... mesmo... já dá pra ver como a gente era e como estamos agora.

Professora: Exato... tenho certeza que, antes, se perguntassem pra vocês o que queria ser quando crescessem vocês diriam... astronauta... cientista... super-herói... agora é diferente... não é?

Lima: Verdade... a gente fala qualquer coisa... coisas que parecem absurdas... mas não são absurdas... é que os adultos dizem que temos que pensar em coisas mais possíveis.

Bezerra: Aí você começa a pensar em profissões mais POSSÍVEIS...

Lima: É que eles acham que isto é o melhor pra gente... mas não é.

Bezerra: Colocam a gente dentro de um padrão.

Batista: A gente tem que pensar grande.

Ferreira: Colocam a gente até abaixo do padrão... ou é dentro do padrão ou abaixo.

Embora apenas Bezerra tenha feito a leitura de *O Mundo de Sofia*, ao fazer a sua exposição e relacioná-lo com o livro que os demais alunos estavam lendo, juntos ampliam o debate, discutindo sobre o papel que exercem na sociedade e o papel que querem lhes impor, tudo isto pautado na ideia de padronização. Além disso, a partir daquele momento, os demais alunos terão ciência de que existe um livro chamado *O Mundo de Sofia* e que esta leitura tem relação com o que eles estão vivendo, o que abre caminho para novos encontros entre leitores em potencial e o livro.

Aubert et al. (2013) relatam que não são raras as vezes em que alunos são rotulados de “pouco inteligentes” ou com “dificuldades de aprendizagem” por não conseguirem responder a exercícios descontextualizados e que em nada se relacionam com o contexto em que estão inseridos. Muitas vezes estes alunos fazem contas com rapidez e precisão no mercadinho em que trabalham com seus familiares; não fazem a lição de casa, mas leem *O Mundo de Sofia*. Entretanto, por não conseguirem se sair bem nestes testes, acabam sendo rotulados e segregados dentro da escola. A vinculação entre “inteligência” e experiência e contexto sociocultural aponta que algumas pessoas podem ser muito hábeis em determinadas situações e em outras não; isto se dá em função das exigências que cada contexto social apresenta e a experiência destas pessoas com este ambiente. Com isto, defendem que todas as pessoas são inteligentes em seus contextos e possuem capacidade para aprender novas habilidades.

Aubert et al. (2013) ressaltam inclusive que algumas habilidades e conhecimentos são mais valorizados em determinados grupos; portanto, é normal que as pessoas pertencentes a estes grupos se saiam melhores em avaliações que valorizem estas habilidades, o que não significa que os demais, não pertencentes a este grupo, sejam “menos inteligentes”; apenas ainda não desenvolveram estas competências.

A inteligência cultural considera que todas as pessoas de todas as idades possuem capacidade de linguagem e ação que podem ser desenvolvidas por meio das interações.

O princípio da **transformação** acontece por se tratar de uma ação solidária, superando as relações de poder. Por almejar a emancipação do sujeito por meio de um processo que se dá coletivamente, acaba resultando em maior autonomia e envolvimento em movimentos solidários.

A ideia de promover interações que possibilitem mudanças nas pessoas e, consequentemente, nas realidades em que estão inseridas é o princípio-chave da aprendizagem dialógica: no lugar de conformar-se com a realidade de que se dispõe, transformá-la almejando mais igualdade e solidariedade.

Segundo Freire (2015),

A afirmação de que as coisas são assim porque não podem ser de outra forma é odientamente fatalista.

O que quero dizer é o seguinte: se o poder econômico e político dos poderosos desaloja os fracos dos mínimos espaços de sobrevivência não é porque assim deva ser, daí, por isso mesmo, ser preciso que a fraqueza dos fracos se torne força capaz de inaugurar a justiça. Para isso, é necessário que se recuse definitivamente que as coisas são assim porque não podem ser de forma diferente. Somos seres no mundo, com o mundo, e com os outros, por isso seres da transformação e não da adaptação a ele.

Freire (2015) nos convida a sair da chamada “zona de conforto”. Todos possuem inquietações, desejos de mudança, mas poucos se dispõem a de fato intervir nesta realidade. Por possuirmos inteligência cultural, somos capazes de refletir sobre as nossas realidades; o que se propõe é uma *práxis*: ação, transformação, ação ordenada para um certo fim¹⁵.

No trecho abaixo os alunos estavam discutindo *O Pequeno Príncipe* quando surgiu o seguinte debate:

Gottsfritz: Quero ler um trecho: “*eu tenho sérias razões para supor que o planeta de onde vinha o príncipe era o asteroide B 612. Esse asteroide só foi visto uma vez ao telescópio, em 1090, por um astrônomo turco*”... Separei este trecho porque achei que ele teve muita imaginação para supor que o príncipezinho veio deste planeta... ele inventa um nome... um número... e um príncipe.

Ferreira: Não entendi... repete o seu comentário por favor.

Gottsfritz: Ele foi criativo porque criou um planeta, um número e um príncipe.

[...]

Ferreira: Mas não é bem um nome, né? Ele só deu um número... como se por ser pequeno ele nem merecesse um nome.

Gottsfritz: Ah:: eu vi de outra forma... eu vi o número como um nome.

Ferreira: É:: cada um vê o mesmo trecho de uma forma diferente.

¹⁵ Definição do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

Bezerra: É que o cara deu um código para o asteroide... um número não é um nome... a gente tem nome.

Oliveira: É, professora.

((Risos))

Neste momento, os alunos já estavam vivenciando a experiência da leitura dialógica há alguns meses – este era o segundo livro que eles estavam lendo, *O Pequeno Príncipe*, e estávamos no oitavo encontro gravado. Começavam a reconstruir a imagem que deles a escola havia criado e que eles mesmos reproduziam. Primeiramente, há predominância do diálogo igualitário, já que apresentaram diferentes argumentos, inclusive observa-se o reconhecimento de que não existe uma verdade absoluta: “cada um vê o mesmo trecho de forma diferente”. Porém o que se destaca é que eles atribuem o recebimento de um código como nome ao fato do planeta ser pequeno (sem importância?) e depois concordam que um número não é um nome. Não está explícito no trecho, mas este comentário deve-se a que a escola tem por costume fazer a “chamada” pelos números que cada aluno recebe em sua turma e naquela semana eles haviam conversando com alguns professores dizendo que não gostam de ser chamados por números e que gostariam que a chamada fosse pelos nomes. Isto demonstra a transformação pela qual estavam passando ao começarem a se enxergar como sujeitos que possuem suas identidades e que estas precisam ser respeitadas. Petit (2013, p. 53) diz que a leitura pode colaborar para “[...] verdadeiras recomposições da identidade”, identidade entendida como algo que não é fixo, mas sim um processo aberto e inacabado, pois estamos em constante transformação.

De acordo com Petit (2013, p. 94),

Ler, como vimos, é conhecer a experiência de homens e mulheres, daqui ou de outros lugares, de nossa época ou de épocas passadas, transcrita em palavras que podem nos ensinar muito sobre nós mesmos [...]. Ao longo das páginas, experimentamos em nós, a um só tempo, a verdade mais subjetiva, mais íntima, e a humanidade compartilhada.

Segundo Girotto (2011), a compreensão da história implica uma consciência do acontecer histórico; com isto, não somos seres totalmente determinados, nem totalmente livres, pois estamos condicionados a uma série de fatores, como genético, social e de gêneros. A autora retoma ainda que o sonho por uma sociedade mais igualitária só existe devido à possibilidade de intervenção na realidade. O caminho para a concretização deste sonho [...] é possível, pela *denúncia* de estruturas e teorias que continuam reproduzindo as desigualdades e

impedindo a transformação, mas também pelo *anúncio* de novas possibilidades” (GIROTTTO, 2011, p. 39).

Para Aubert et al. (2013), a ideia de transformação social ou transformação igualitária sempre sofreu fortes críticas, pois alguns assimilam a ideia de utopia igualitária à não científicidade. Segundo os autores, durante algum tempo, houve uma ofensiva cultural com relação à educação progressista; muitos teóricos defendiam que os objetivos igualitários não tinham valia, e que aqueles que lutavam contra as desigualdades sociais, como Paulo Freire, eram sonhadores e maus profissionais.

As teorias da reprodução (BOWLES; GÍNTIS, 1985; BAUDELOT; ESTABLET, 1976; BOURDIEU; PASSERON, 1977 apud AUBERT et al., 2013, p. 190) sustentavam que “[...] la escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia”¹⁶. Em 1972, Jencks publicou um documento que dizia que a porcentagem de transformações das desigualdades que ocorriam em consequência do trabalho da escola era insignificante; com isso, este debate se espalhou por diversos lugares do mundo e enfraqueceu as reformas educacionais progressistas que eram impulsionadas pelos movimentos sociais. Mais tarde, ainda segundo Aubert et al. (2013), Jencks publicou um novo livro reconhecendo alguns equívocos na interpretação que ele havia feito e publicado anteriormente; a partir de então, as ciências passaram a reconhecer o papel da educação na transformação social e na superação das desigualdades.

Não acreditar no poder transformador da escola é como defender que as pessoas que sofrem maior exclusão e desigualdades não são conscientes de sua situação e não são capazes de propor alternativas para mudar a sua situação e a situação do coletivo. Mesmo pessoas que nunca frequentaram a escola são capazes de refletir sobre sua situação e propor melhorias, mas a escola funciona como um lugar privilegiado para, a partir do diálogo e da interação, promover a transformação individual e coletiva.

Uma educação preocupada com seu papel social pretende que os alunos possam participar dos diferentes âmbitos sociais, por isto ela deve possuir um caráter de **dimensão instrumental**, possibilitando ferramentas que favoreçam a inclusão e a superação da baixa autoestima.

Segundo Valls, Soler e Flecha (2008), a dimensão instrumental se intensifica quando a sala de aula se torna um espaço para interações entre os iguais e as pessoas do entorno da escola, criando um clima de diálogo e ajuda mútua. Destacam ainda que por proporcionar a

¹⁶ “A escola não é responsável pelas desigualdades sociais e não pode mudá-las” [tradução da pesquisadora]..

interação entre os pares e com o professor, a aprendizagem dialógica potencializa a dimensão instrumental, pois esta interação fará com que os alunos raciocinem sobre seus argumentos e suas respostas, aumentando a consciência do próprio aprendizado.

Quando, na dinâmica da leitura dialógica, um aluno com mais facilidade nas atividades de leitura se coloca a explicar o significado de uma palavra ou um trecho ao companheiro que não conseguiu compreender sozinho, acontece neste momento o crescimento de novas habilidades em ambos, e se favorece o desenvolvimento cognitivo e a empatia, assim como a comunicação, o diálogo, a escuta e a solidariedade (VALLS; SOLER; FLECHA, 2008, p. 83). Nestas situações, tanto quem fala/ensina quanto quem escuta está aprendendo.

Benko: Não entendi outra parte... essa que fala que cada um deve cumprir seu dever...

Ferreira: Ele está ironizando a ordem do rei... Por que pra outros mandam fazer um trabalho digno e pra ele deixam para encontrar uma lista de nomes?

Neste recorte da transcrição de uma conversa, o aluno Ferreira auxilia sua colega Benko a compreender um trecho do livro *Romeu e Julieta* que ela não estava conseguindo entender. Em outra aula, essa mesma aluna ensina a um colega os números romanos:

Professora: Fala o capítulo pra gente.

Gustavo: Eu não sei ver isso...

((Benko se levanta e vai ajudá-lo))

Gustavo: É um “V”.

Benko: Isso é quatro... o “I” e o “V” formam um quatro em números romanos.

Se houve um momento em que Benko precisou de ajuda para compreender um trecho, neste momento, ela estava ajudando um colega, o que demonstra que todos podem ensinar e aprender e que estão praticando a solidariedade, ainda que de maneira inconsciente. O acesso ao conhecimento instrumental não se opõe ao diálogo, antes, sim, será necessário para fornecer meios para que o aluno possa desenvolver sua máxima na sociedade. Privá-lo disso é negar-lhe um direito e, consequentemente, ferir os princípios da aprendizagem dialógica.

Segundo Freire (2015),

Não posso, por exemplo, falando de fome, me contentar com dizer que a fome é urgência de alimentos, grande apetite ou a falta do necessário ou a míngua ou escassez de víveres. A inteligência crítica de algo implica a percepção de sua razão de ser. Ficar na pura descrição do objeto ou torcer-lhe a razão de ser ocultando a verdade em torno dele são processos

alienadores. Minha compreensão da fome não é dicionária. Ao reconhecer a significação da palavra fome devo conhecer a ou as razões de ser do fenômeno fome. Se não posso ficar indiferente à dor de quem tem fome, não posso, por outro lado, dizer-lhe ou mesmo sugerir-lhe que sua fome se deve à vontade de Deus. Isto é mentira.

A discussão em foco é, como afirma Freire (2015), não reduzir a prática docente ao mero ensino de técnicas ou ao conteúdo descontextualizado, que não são capazes de instigar o aluno e, tampouco, fazer com que ele desenvolva sua compreensão crítica da realidade. Os conteúdos instrumentais devem ser apresentados ao aluno de modo que este possa compreendê-los e não memorizá-los, relacioná-los com a sociedade e não acreditar que são um elemento sem vínculo com suas vidas.

A criação de sentido acontece quando as pessoas, por meio das trocas dialógicas, conseguem criar novos significados para suas vidas, reconhecendo-se como ímpar à medida que seus conhecimentos servem para agregar inteligência ao grupo, ao mesmo tempo em que se percebem como parte do todo nesta relação horizontal. Portanto, trata-se de dar sentido não só à sua existência, mas também ao seu papel nas relações sociais e no processo de transformação do seu meio – por isso o respeito às especificidades dos educandos e do grupo é essencial, já que juntos poderão (re)significar a escola e o que nela aprendem.

Para Aubert et al. (2013), o século XXI apresenta cada vez mais opções às pessoas, como resultado de inúmeras lutas sociais dos séculos passados, principalmente do século XIX e XX. Deste modo, as relações afetivas, por exemplo, já não possuem um único padrão (podemos nos casar e depois nos separar, ter filhos sem sermos casados, nos relacionarmos com pessoas do mesmo sexo, ter um relacionamento estável sem nunca nos casarmos, entre outros) e esta pluralidade de opções nos conduzem a ser cada vez mais reflexivos; por isto o diálogo do século XXI está substituindo a autoridade de outros tempos. Se, por outro lado, persistem as práticas autoritárias, há uma crise de sentido, pois esta já não corresponde à realidade que vivemos.

Com isto, os autores defendem que a escola deve apresentar projetos sociais e educativos que mobilizem e motivem os alunos, pois a criação de sentido está ligada ao que passa na escola, à maneira como isso se dá e ao valor atribuído a cada coisa. Quando a escola se restringe a reproduzir a cultura hegemônica, ocidental e de classe média alta, acaba afastando os alunos que pertencem a outras classes sociais e realidades culturais, pois estes não se identificam com a cultura escolar. Essa atitude excludente cria uma distância cultural e contribui para a perda de sentido.

Os sujeitos desta pesquisa pertencem a uma escola pública e muitas vezes sofrem com os estereótipos que carregam por pertencerem a uma classe social mais desfavorecida. Entretanto, no oitavo encontro no qual discutíamos *O Pequeno Príncipe*, mais especificamente o trecho em que o Principezinho conta sobre a demonstração feita pelo astrônomo turco sobre o asteroide B 612 que não teve o reconhecimento de ninguém “por causa das roupas que usava”¹⁷, começa-se a notar uma mudança nesta posição de vítimas: há uma denúncia contra o preconceito que sofrem, ao mesmo tempo em que se reconhecem como reprodutores de outros tipos de preconceito.

Ferreira: Meu pai não fez todas as séries... ele parou na quinta... mas eu pergunto qualquer coisa pra ele e ele sabe falar... ele tem uma opinião formada... ele lê muito sabe... mas ele já deixou de conseguir emprego porque não tem um diploma sendo que ele sabe mais que muita gente formada.

Conrado: Minha mãe também não terminou os estudos... tipo... minha mãe trabalha em empresa terceirizada... muita gente tem de tudo e não aproveita... mas ela faz de tudo para me dar a oportunidade... ela diz que tem hora que ela se arrepende de ter me tirado da escola particular... tem hora que ela se arrepende e tem hora que ela não se arrepende porque não é a escola particular que vai me fazer melhor... é eu estudando e me dedicando...

Gimenez: Isso quem faz é o aluno mesmo... não adianta estar na particular e não se dedicar.

Gomes: Muita gente tem preconceito e tal... a gente de escola pública... mas não tem nada a ver... a gente também tem preconceito e fica falando mal dos outros que se vestem simples... a gente também é interesseiro.

Na fala de Ferreira é possível notar também a importância social da leitura, já reconhecida por ele, pois considera que seu pai, embora não tenha finalizado os estudos, possui muita sabedoria por ser um leitor, e aborda também o papel do aluno em seu processo de aprendizagem. É possível notar que já apresentam uma análise crítica não apenas da maneira como são vistos pela sociedade, mas também da maneira como se veem e como veem as demais pessoas.

A criação de sentido será fundamental para o trabalho com a dimensão instrumental, pois consiste em possibilitar uma aprendizagem que esteja relacionada com as demandas e necessidades do educando, garantindo o sucesso na aquisição do conhecimento. O direcionamento dado pelo professor irá interferir diretamente na maneira como o aluno se relaciona com a leitura. Por exemplo: se os livros servem apenas para responder aos questionários ele não agrega muito à minha vida; por outro lado, se posso me relacionar com

¹⁷ Excerto retirado do livro *O Pequeno Príncipe*.

ele, analisá-lo e discuti-lo com meus companheiros, ele ganhará nova importância e significado.

Não são raras as vezes em que a escola trabalha com textos, por exemplo, reduzindo-os à decodificação das palavras ou de seus significados, sem ponderar o aluno e suas expectativas. Paulo Freire (2015) diz que jamais aceitou “[...] que a prática educativa devesse se ater apenas à ‘leitura da palavra’, à ‘leitura do texto’, mas também à ‘leitura do contexto’, à ‘leitura do mundo’ [...]”. Quer dizer, novamente não é ter que optar entre a “leitura do texto” e a “leitura do mundo”, mas sim conciliá-las, atribuindo sentido ao que está sendo ensinado e considerando o aluno como parte neste processo.

A escola deve incorporar de forma igualitária as diferenças culturais e linguísticas, dando sentido à educação e ao aprendizado; assim, todos os alunos, independentemente de sua realidade social, terão vontade de frequentar este ambiente, pois nele se transmite explícita e implicitamente que a sua cultura e a sua linguagem são tão válidas quanto qualquer outra (AUBERT et al., 2013).

Se o que a aprendizagem dialógica busca é a superação do fracasso escolar, é evidente que a **solidariedade** estaria presente. É a partir do reconhecimento de seu lugar no mundo, de seu papel social, que acaba desenvolvendo a solidariedade, que será responsável por retirar o sujeito da acomodação, do individualismo, e lutar por melhores condições de vida para todos. A solidariedade presente na aprendizagem dialógica defende os valores da igualdade, paz, liberdade e solidariedade.

A escola ainda reproduz o modelo capitalista de competição – no qual o aluno que tira notas altas é supervalorizado e o que tira notas baixas é punido – entretanto a aprendizagem dialógica propicia um clima de relações horizontais e interações humanitárias que favorecem a solidariedade. Este princípio costuma se acentuar à medida que vão colocando em prática todos os outros princípios e criam laços; deixam de ser apenas companheiros de sala para serem companheiros de vida, de luta e de transformação.

Paulo Freire (2015) nos conta que gosta de ser gente “[...] precisamente por causa de minha responsabilidade ética e política em face do mundo e dos outros. Não posso ser se os outros não são, sobretudo não posso ser se proíbo que os outros sejam. Sou ser humano”, reforçando a importância de ser parte de um coletivo, de um *mundo*. O autor diz ainda que a luta pela esperança é uma luta permanente e que se dá à medida que se percebe “que não é uma luta solitária”, mas sim solidária, pois não é possível alcançá-la na solidão.

Após a realização da pesquisa, foi feita uma apresentação para os demais professores da escola para poder dividir com eles a experiência. Nesta apresentação estiveram presentes as alunas Oliveira, Torquato e Peixoto. Enquanto relatavam como funcionavam as tertúlias literárias dialógicas, Peixoto fez o seguinte relato:

Peixoto: E a gente também ajudava os alunos que tinham mais dificuldade para ler é... porque era uma leitura clássica e não tem como negar que são um pouco mais difíceis de ler... Mas se eles tinham dificuldade a gente ia e perguntava “vocês estão com dificuldade? Posso te ajudar” aí eles falavam “seria bom se vocês nos ajudassem” e aí a gente começou a ajudar eles e a explicar algumas coisas que aconteciam nos livros... e foi muito legal a gente poder ajudar o colega que tinha dificuldade com o que a gente aprendeu.

Quando se está sendo solidário nem sempre há a consciência disso: tornou-se natural ajudar os colegas que tinham dificuldade. A solidariedade acontece sempre que fazem silêncio para escutar o que o outro tem para falar, quando se respeita os diversos pontos de vista, quando um pode ajudar o outro a superar uma dificuldade, e ela só é possível porque juntos aprenderam que podem ensinar e aprender uns com os outros; assim, sentem-se responsáveis pelo sucesso do grupo.

Aubert et al. (2013) defendem que todos os projetos que pretendam a transformação igualitária da educação devem basear-se na solidariedade. Muitas vezes a escola, na tentativa de trabalhar a solidariedade, fala sobre os países pobres, faz trabalhos em grupos, campanhas sociais, mas não vive a solidariedade no seu dia a dia, ou seja, o trabalho perde o sentido já que aparece descontextualizado. Por outro lado, quando a escola colabora com os familiares de seus alunos e com o bairro em que está inserida para conseguir o êxito de todos, e isso também se reflete nas práticas educacionais, aí sim a solidariedade deixa de ser uma anedota e passa a compor a realidade. Na aprendizagem dialógica se pretende a superação das desigualdades sociais, portanto, a solidariedade deve ser um dos seus elementos fundamentais.

Ser solidario y solidaria no sólo significa querer para todas las personas las mismas oportunidades que tú tienes y, por supuesto, los mismos derechos, sino también actuar cuando esto no ocurre, cuando, por ejemplo, se violan los derechos humanos dentro del propio centro [...] La crítica por la crítica, así como la cultura de la queja, no transforma nada y no es solidaria. La solidaridad real es la que supera el nivel del discurso y alcanza la acción. (AUBERT et al, 2013, p. 224).¹⁸

¹⁸ “Ser solidário e solidária não significa somente querer que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades que você tem e, consequentemente, os mesmos direitos, mas também atuar quando isso não acontece, quando, por exemplo, os direitos humanos são violados dentro do próprio centro [...]. A crítica pela crítica, assim como a cultura da ‘queixa’, não transforma nada e não é solidária. A solidariedade real é a que supera o discurso e chega à ação.” [tradução da pesquisadora].

A solidariedade como chave para a transformação remete também à ideia de utopia discutida por Bauman (2007). Segundo o autor, utopia não é, definitivamente, apenas um sonho imaginário, antes sim requer primeiramente a consciência de que o mundo não está funcionando da maneira como deveria e de que necessita de uma revisão completa; depois,

[...] a confiança na capacidade humana de realizar essa tarefa, a crença de que ‘nós, humanos, podemos fazê-lo’, armados como estamos da razão capaz de verificar o que está errado no mundo e descobrir o que usar para substituir as suas partes doentes (BAUMAN, 2007, p. 113).

A experiência das tertúlias literárias dialógicas desloca-se ora no subjetivo ora no coletivo; proporciona, portanto, a integração do grupo e os alunos passam a se sentir responsáveis pelo sucesso de todos, ainda que a escola esteja apostando no fracasso.

Por fim, a **igualdade de diferenças**, isto é, superação da igualdade homogeneizadora e respeito ao direito de ser diferente. É a luta pela garantia de igualdade tendo em conta as diferenças culturais e pessoais.

Numa escola historicamente marcada pela imposição do silêncio ao aluno, resulta em provação a proposta de colocá-los para dialogar, respeitando não apenas a palavra do professor, mas também do *outro* com o qual se compartilha o processo de formação.

Se por um lado o respeito à palavra do professor, em alguns casos, nem sempre acontece, o respeito à palavra do colega é algo que precisa ser construído e exige treino e paciência, pois não são raras as vezes em que os alunos aproveitam para conversar enquanto o *outro* tira uma dúvida ou faz uma consideração, como se fosse irrelevante qualquer coisa que não venha do professor.

Paulo Freire (2015) ressalta consistentemente a importância do coletivo na experiência humana, pois, segundo ele, “[...] estar no *mundo* implica necessariamente estar *com* o mundo e *com* os outros” e só é possível transformar o mundo e as relações pessoais – atuar, refletir, avaliar, programar e investigar – por meio desta relação. Justifica-se deste modo que a aprendizagem dialógica se dê a partir das interações, da convivência e do diálogo.

A constituição do *eu* como “um ser *no mundo, com o mundo e com os outros*” (FREIRE, 2015) se dá quando, primeiramente, se reconhece sua própria capacidade e valoriza seu conhecimento e sua história de vida; depois, quando se considera o outro como alguém também capaz, com o qual posso aprender e ensinar, respeitando as diferenças.

Um dos princípios da aprendizagem dialógica é a igualdade de diferenças, justamente porque só consigo aprender com o outro quando o reconheço como alguém que, assim como eu, também é digno de direitos e que deve ser tratado com respeito e dignidade. Entretanto, respeitar as diferenças não significa dizer que somos todos iguais, mas sim que se faz necessário superar a ideia de que uma cultura pode ser superior à outra. Para Freire (2015),

Quando digo *unidade* na *diversidade* quero dizer da necessidade da *unidade* apesar da *diversidade*, apesar das diferenças entre os e as que necessitam da união para a luta. [...] A igualdade nos e dos objetivos pode viabilizar a unidade na diferença.

[...] Daí que só possa haver unidade na diversidade quando os diferentes buscam unir-se para superar os obstáculos à criação da sociedade melhor, menos perversa, são *diferentes conciliáveis* e não diferentes *antagônicos*.

A unidade, apesar da diversidade, requer que o sujeito esteja aberto ao conhecimento e a deixar o isolamento de sua verdade, recusando tudo o que seja diferente dele. Freire (2015) apostava na tolerância e no respeito, mas ressalta que estas são qualidades que precisam de testemunhos, isto é, o aluno só chegará a isto quando puder vivenciar situações nas quais imperem a tolerância e o respeito, pois, assim como o conhecimento, estas virtudes não podem ser transmitidas. Para Aubert et al. (2013), o reconhecimento da diferença, por si só, já produz mais igualdade.

A leitura dialógica oportuniza o desenvolvimento destes princípios apresentados porque, segundo Valls, Soler e Flecha (2008), é um processo intersubjetivo de leitura e compreensão do texto. Não é apenas compreender o que o texto está explicitando, mas refletir sobre as interpretações de maneira crítica e apurar a compreensão leitora por meio das interações com os outros leitores, ampliando as possibilidades de transformação pessoal e coletiva. A leitura dialógica pressupõe que a leitura não seja apenas um espaço subjetivo entre leitor e texto, mas uma interação intersubjetiva de pessoas em relação ao texto.

4.3 A sociologia da experiência de Dubet e a experiência da leitura dialógica

Durante todo o texto, optou-se por denominar a prática da leitura dialógica aqui apresentada de “experiência”, tomado como base este conceito segundo as definições propostas por Dubet (1994). O próprio Paulo Freire (2006), principal referência para este trabalho, utiliza a palavra experiência para se referir à maneira como cada um se relaciona

com a leitura (como se pode ver na epígrafe que dá início a este capítulo), pois, segundo o autor, a experiência do educando deve ser sempre levada em consideração na hora de levantar os temas a serem abordados na leitura e na escrita.

Dubet (1994) defende que a noção de experiência possui três características. São elas: a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas, ou seja, os múltiplos pontos de vista que se apresentam simultaneamente; a distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema, sendo apenas relativamente autor de sua experiência, já que alguns pontos independem de suas ações; a construção da experiência coletiva substituindo a noção de alienação, pois os sujeitos pertencem, ao mesmo tempo, a diferentes tipos de comunidades/tribos.

Para Dubet (1994), a noção de experiência é ambígua, pois pressupõe uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional tão intenso que faça com que o ator deixe de ser livre, ou seja, que descubra a sua subjetividade. Embora isto pareça algo totalmente individualizado (uma manifestação romântica do “ser”), é, na verdade, a retomada da consciência individual pela sociedade e, portanto, é apenas a “[...] sociedade sentida como uma emoção”. Diante disto, o autor expõe uma segunda representação da experiência: “[...] é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o ‘verificar’, de o *experimentar*” (DUBET, 1994, p. 95). Sendo assim, a experiência social é uma forma não de incorporar o mundo por meio das sensações, mas de construí-lo.

Ao fazer a leitura de um livro e compartilhar com outras pessoas as suas impressões e as marcas que esta leitura criou, o sujeito está experimentando a literatura e reconstruindo-a nas trocas que realiza e, consequentemente, ressignificando não apenas a leitura, mas também tudo o que está sendo vivenciado. Ainda que a socialização, assim como a autonomia do indivíduo, nunca seja total porque a experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes, por isso ela é uma “separação” e ao mesmo tempo “fusão” do papel do ator diante da subjetividade do indivíduo e da objetividade do seu papel social (DUBET, 1994, p. 98).

Durante a experiência das tertúlias literárias pôde-se constatar que os alunos iam vivenciando-as de maneira tão profunda que incorporavam saberes desenvolvidos a partir dos diálogos, começavam a se reconhecer como sujeitos singulares como, por exemplo, quando começaram a reivindicar que os professores fizessem a chamada pelo nome deles e não por seus números, ao mesmo tempo em que incorporavam o espírito solidário de pertencerem a

um grupo e se preocuparem uns com os outros, não apenas compreendendo criticamente as relações sociais, mas propondo intervenções para transformar suas realidades.

O contato com os livros e, consequentemente, a oportunidade de ser um leitor, coloca em jogo a própria identidade dos alunos, já que revela uma nova maneira de representar a si mesmos, “de tomar as rédeas de seu destino” (PETIT, 2013, p. 59-60). Pressupor que os alunos das periferias são alienados é apostar que são incapazes de serem sujeitos e se perceberam tal qual mediante as situações às quais são expostos. A ideia de alienação e dominação esvazia o sentido da experiência social e não condiz com o princípio da inteligência cultural.

Para Dubet (1994, p. 144),

[...] o indivíduo, quaisquer que sejam as suas posições, os seus gostos, os seus interesses, herda de uma sociedade, de uma língua, de uma cultura, esquemas corporais que se tornaram seus sem que, no entanto, sejam obra sua. É por esta via indireta que a lógica da integração é determinada, que ela fornece a reserva dos instrumentos culturais e sociais a partir dos quais se pode construir uma lógica integrativa.

Compreende-se, deste modo, que a subjetividade se dá dentro de um limite de opções que são previamente oferecidas ao sujeito; por isso ele não é totalmente autônomo, nem totalmente determinado, e não faz sentido insistir que este grupo marginalizado é desinteressado, pois a eles não são oferecidas grandes oportunidades. As escolhas que fazem, como indivíduos autônomos e racionais, se dão em função das oportunidades que lhes são apresentadas.

Por isso, o autor relata ainda que a subjetividade dos atores exige a dupla recusa da estratégia da suspeita e da ingenuidade da imagem de um ator totalmente cego ou totalmente clarividente. Nesta perspectiva, a subjetividade é entendida como uma “[...] atividade social gerada pela perda da adesão à ordem do mundo, ao *logos*” (DUBET, 1994, p. 101). Por isto a experiência social é, ao mesmo tempo, subjetiva e social. A própria experiência, por mais individual que seja, só existe na medida em que é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros; justamente por reconhecer que a experiência só se dá na interação é que buscamos relacioná-la com os princípios da leitura dialógica: é ler e compartilhar, partir daquilo que eu comprehendo para, juntamente com os meus pares, chegar a uma compreensão maior.

Ainda que estes alunos pertençam a uma classe desprivilegiada social e economicamente, sofram com a exclusão e as desigualdades sociais, a partir do momento que

se descobrem como cidadãos de direitos e deveres, potencializam-se suas capacidades de atuar/modificar as suas realidades.

5 CAPÍTULO 3: A EXPERIÊNCIA DAS TERTÚLIAS LITERÁRIAS DIALÓGICAS

A esperança na libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se estas não existem, temos de pelejar esperançadamente para criá-las, viabilizando, assim, a libertação. A libertação é *possibilidade*; não sinu, nem destino, nem fado. (FREIRE, 2015, grifo do autor).

A experiência das tertúlias mostrou que a construção de uma escola *menos injusta*, se é que este termo pode ser melhor aceito, exige muito mais que liberdade intelectual, exige compromisso para superar os obstáculos, criatividade para recriar os obstáculos que não podem ser superados e sabedoria para utilizar bem os poucos recursos que estão disponíveis, já que, como defende Freire (2015), “[...] a esperança na libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis”. A esperança, proposta pelo autor, não significa que devemos nos acomodar e aguardar que tudo simplesmente aconteça, como mágica, antes, sim, implica ação.

O desafio a que esta pesquisa se propôs foi justamente desenvolver uma proposta de leitura dialógica em uma escola que, dentro dos modelos tradicionais, ainda se encontra isolada de seu entorno, reservando à comunidade pequenas participações na vida escolar, como reuniões de pais e festividades. Embora se denomine democrática, por mais que se tenha avançado e que a Constituição Federal de 1988 preveja que a gestão escolar do ensino público deve ser democrática, o que se observa é que esta ainda não é a realidade de muitas escolas brasileiras. Deste modo, reconhece-se que a prática da aprendizagem e leitura dialógica não chega ao seu modelo ideal, já que isto exigiria que toda a escola estivesse envolvida no processo de transformação; esta pesquisa centrou-se nos conceitos de leitura propostos por Freire (2006) e Lerner (2006): uma leitura de escuta, solidariedade e interação social.

Contudo, mesmo que as condições do ambiente escolar não favoreçam o diálogo igualitário, como é o caso das escolas que ainda não abrem suas portas à comunidade, isto não impede que o professor atue dentro dos princípios da aprendizagem dialógica, proporcionando uma experiência ímpar aos seus alunos, ao permitir que eles tenham liberdade para desenvolver o prazer de ler, aprender de modo dialogado e queiram permanecer na escola.

No terceiro capítulo será problematizada a tertúlia literária dialógica como o lugar para a leitura dialógica dos clássicos na sala de aula de uma escola pública e tradicional da cidade de São Paulo, no qual serão apresentados os alunos segundo seus pontos de vista e a

experiência vivenciada, assim como a metodologia utilizada para a pesquisa. Também serão analisadas as gravações realizadas durante a experiência. Espera-se, neste momento, verificar, dentro do que foi realizado, quais os saberes acionados pelos alunos durante os diálogos e que relações estabelecem com a “leitura do mundo”.

5.1 A metodologia comunicativa crítica

Para a realização desta pesquisa, tomamos como base a metodologia comunicativa crítica desenvolvida por Jesús Gómez, Antonio Latorre, Montse Sánchez e Ramón Flecha porque nos pautamos nos estudos destes autores sobre a aprendizagem dialógica e porque defendem que, para entender o que acontece ao nosso redor, faz-se necessário dar voz aos participantes da investigação, proporcionando a reflexão, autorreflexão e intersubjetividade. Nesta metodologia se pretende superar a divisão entre investigador e sujeitos, pois é estabelecido um diálogo entre iguais: por mais que haja uma diferença em relação à dimensão instrumental do conhecimento entre as pessoas investigadas e os investigadores, o que se busca é abandonar as posições de poder e aceitar os melhores argumentos, facilitando a comunicação e o entendimento (GÓMEZ et al. 2006).

Consequentemente, nesta abordagem também o pesquisador possui uma visão subjetiva da pesquisa, já que se constitui como um sujeito ator social, dado que vive a experiência juntamente com o grupo de alunos. Para evitar que este texto se perdesse na subjetividade, a análise da experiência foi feita conjuntamente com os outros viventes, pois, como afirma Dubet (1994, p. 106), “[...] o indivíduo não pode ajuizar acerca da sua experiência senão em relação a outros e aos debates normativos surgidos na situação”.

Gómez et al. (2006) defendem que, apesar de algumas condições limitantes, como a desigualdade social e a diferença de gêneros e classes, a cada dia se dialoga mais e quando isso não se dá sobressaem-se os conflitos, como temos vivenciado ao longo da história. Contudo, uma sociedade dialógica não significa que seja uma sociedade sem conflitos, mas que o diálogo serve como um instrumento para preveni-los e resolvê-los. Deste modo, a aprendizagem dialógica apostava na capacidade de todos se comunicarem e interagirem, já que a linguagem é inerente ao homem e a metodologia comunicativa crítica visa explorar este poder de comunicação.

Compreende-se neste trabalho, assim como diz Petit (2013, p. 55), que “[...] não se deve tomar as pessoas por imbecis. Se desde o começo enuncia-se o tema de uma pesquisa, os entrevistados compreendem, e o que expõem tem, mais ou menos, relação com o assunto”. Os

alunos possuem um saber sobre si mesmos e sobre suas experiências e era isto que interessava à pesquisa; não convinha esconder-lhes algo do qual seriam parte integrante e ativa.

Tendo como base todos os princípios da aprendizagem dialógica, esta metodologia parte do pressuposto de que o diálogo é transformador; entretanto, ainda que a metodologia comunicativa crítica tome como referência os princípios da aprendizagem dialógica, convém aclarar que conceitos como “situação ideal de fala”, “diálogo igualitário”, “consenso”, “criação de sentido”, “solidariedade”, entre outros, não significam que na realidade todas as pessoas participem de um diálogo totalmente igualitário, nem que se coloquem em comum acordo ou que sempre desenvolvam a solidariedade. O que se almejou foi proporcionar um ambiente que se aproximasse o máximo possível deste ideal, mas que estivesse mais preocupado em promover um encontro entre os alunos e a literatura, o que, para muitos, foi um reencontro; já para outros, foi um primeiro encontro.

Embora se tenha utilizado um questionário básico no qual os alunos disponibilizaram algumas informações pessoais e sobre suas relações com a leitura e a produção de textos autoavaliativos, nos quais os alunos, ao final de cada livro, avaliavam seus desempenhos na leitura do livro e na participação nos encontros, servirão de referência as discussões que foram realizadas em grupos e audiogravadas, pois, nesta metodologia, opta-se que as pessoas possam expressar o que pensam sem falsear a realidade. Por isto a intensa interação entre pesquisador e investigados, que conhecem o objeto de estudo e participam dele, tendo consciência do objetivo da pesquisa e sabendo que esta busca a melhoria de um coletivo. Os encontros foram transcritos apenas deixando de ser reproduzidas algumas ocorrências ou atos de falas que, por exemplo, não se constituíam em um turno de fala propriamente dito (como, por exemplo, quando há várias interrupções antes que a fala seja concretizada ou muitas repetições e hesitações) sem, contudo, haver prejuízo dos assuntos abordados. A análise foi feita, inicialmente, por meio de uma “leitura flutuante” que permitiu destacar as principais temáticas para, posteriormente, analisá-las a partir dos referenciais teóricos levantados.

Cada metodologia de investigação pretende solucionar o problema da camuflagem dos dados de alguma forma. Isso se dá porque muitas vezes as pessoas não respondem à verdade sobre o que são questionadas, por isso os critérios de verdade na metodologia comunicativa se baseiam na participação de todas as pessoas envolvidas, através de um diálogo intersubjetivo com a intenção de chegar a se entenderem sobre a questão em estudo. A interação e a comunicação são chaves para a geração do conhecimento.

Assim, para os dados coletados, temos:

Quadro 7 – Número de encontros gravados e informações sobre os livros

LIVRO: ROMEU E JULIETA	
Número de encontros gravados	Cinco (aproximadamente quatro horas e meia de gravações)
Informações sobre o livro	O livro foi adquirido pela professora. Foi utilizado o texto integral de uma edição de bolso da Editora Saraiva. O livro possui 140 páginas.
Período dos encontros e locais de encontro	De 29 de abril a 27 de maio de 2015. Os encontros aconteceram na sala de aula e na sala de leitura.
Sinopse (retirada da contracapa do livro)	Julieta, a bela Capuleto, se apaixona por Romeu sem saber que o rapaz é um Montéquio. Apesar dos problemas que certamente teriam de enfrentar, pois suas famílias eram inimigas, os jovens escolhem viver a intensidade que nutrem um pelo outro, decidindo se casar em segredo. As disputas das duas famílias, contudo, não deixam espaço para que o amor impossível do jovem casal possa florescer.
LIVRO: O PEQUENO PRÍNCIPE	
Número de encontros gravados	Quatro (aproximadamente três horas de gravações)
Informações sobre o livro	Cada aluno ficou responsável por adquirir o livro. A escola possuía alguns exemplares que foram disponibilizados aos alunos e alguns alunos baixaram em seus celulares a versão completa que está disponível para download na internet.
Período dos encontros e locais de encontro	De 12 de agosto a 2 de setembro. Os encontros aconteceram na sala de aula, na área externa da escola e na sala de leitura.
Sinopse (retirada da contracapa do livro)	Esta é a história do menino que vivia num asteroide, com os seus vulcões em miniatura e a sua linda rosa vermelha, e usava um longo cachecol a flutuar ao vento. Um dia ele resolveu viajar e visitou a Terra onde encontrou um grande amigo, que depois contou a história desse menino. Esta história foi traduzida em muitas línguas, foi lida por milhares de pessoas pequenas e grandes [...]. Considerado um dos grandes clássicos da literatura infantil, este livro é na verdade de alcance intemporal, podendo ser inspirador para leitores de todas as idades e de todas as culturas.
LIVRO: ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS	
Número de encontros gravados	Três (aproximadamente três horas de gravações)
Informações sobre o livro	Foi realizada uma campanha de arrecadação de dinheiro para a aquisição dos livros, com isto foi possível adquirir a edição integral de bolso da editora L&PM. O livro possui 171 páginas.
Período dos encontros e locais de encontro	21 de outubro a 5 de novembro de 2015. Para estes encontros foi utilizada apenas a sala de aula.
Sinopse (retirada da contracapa do livro)	[...] <i>Alice no país das maravilhas</i> é o mais estranho e fascinante livro para crianças jamais escrito. [...] foi publicado em 1865 sem ser especificado se era para adultos ou crianças. Foi um sucesso fulminante.
FILMES: ROMEU E JULIETA E O PEQUENO PRÍNCIPE	
Número de encontros	Dois (um para <i>Romeu e Julieta</i> e um para <i>O Pequeno Príncipe</i>)
Informações sobre os filmes	<p><i>Romeu e Julieta</i>: lançado em 2014, o filme britânico foi dirigido por Simon Bosanquet e procura ser fiel ao livro. O filme teve a duração de 1h58min e foi assistido na própria escola. A ideia de assistir ao filme partiu das alunas Torquato e Oliveira.</p> <p><i>O Pequeno Príncipe</i>: lançado em 2015, a animação foi dirigida por Mark Osborne. A animação mescla a história de uma garota que acaba de se mudar com a mãe e a história de <i>O Pequeno Príncipe</i>, contada por um senhor aviador que é vizinho da garota. A animação teve</p>

	1h47min de duração e foi assistida no cinema. A ideia partiu dos próprios alunos, entretanto, nem todos os alunos puderam ir à excursão.
AVALIAÇÃO DAS TERTÚLIAS	
Número de encontros	Dois.
Descrição	Um encontro aconteceu no primeiro dia das tertúlias e o outro após a finalização dos livros.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Ao total foram dezesseis encontros audiogravados, pois a princípio os alunos se sentiam desconfortáveis com o gravador e solicitaram que as gravações fossem interrompidas, até que se sentissem mais confiantes. Nos encontros buscou-se seguir as etapas propostas para as tertúlias literárias, entretanto, será possível observar nesta análise que nem sempre tudo ocorreu como o ideal: alguns alunos se destacaram mais que outros, a professora fez um número considerável de interrupções para solicitar respeito à fala dos colegas e para motivá-los a falar.

5.2 O que somos e o que queremos ser

Embora os alunos sejam vistos pela escola da maneira relatada no capítulo 1, durante toda a experiência com a leitura dialógica, buscou-se que todas as pessoas envolvidas tivessem conhecimento do que estava sendo investigado e pudessem se expressar livremente sobre o que pensam, sem falsear a realidade, por isso as informações foram coletadas por meio das interações entre investigadora e investigados proporcionadas nas leituras dialógicas realizadas. Foi conversado com os alunos sobre o objetivo da pesquisa, sobre o que estava sendo observado e sobre o que se pretendia fazer com o material coletado nas gravações. Um dia, durante um debate numa aula “normal”, uma aluna questionou a maneira como eles seriam apresentados na pesquisa e disse que a informação que mais importava ainda não havia sido coletada: quais eram seus maiores sonhos.

Na época em que aconteceu este questionamento, estavam lendo *O Pequeno Príncipe* e eles se mostravam muito envolvidos com algumas problemáticas como, por exemplo, a seriedade do sonhar e de não perder as lembranças do quanto é importante ser criança. Infelizmente não há gravações desta conversa, pois como esta pesquisa se mostrou sempre uma surpresa, este não foi um momento programado.

Dito isto, segue o que realmente importa saber sobre estas crianças/adolescentes:

Quadro 8 – Tabela dos sonhos

Aluno	Somos o que queremos ser
Sonho	
Davis	Sonha em ser músico, em fazer com que as pessoas se sintam bem ouvindo ele tocar.
Cabral	Conhecer Julio Cocielo (mas após ouvir o sonho dos demais colegas disse que iria pensar em um novo sonho).
Torquato	Fazer algo para que as pessoas se recordassem dela para sempre.
Oliveira	Ganhar muito dinheiro para poder ajudar as outras pessoas e abrir um canil.
Xavier	Casar e ser a mãe que gostaria de ter.
Benko	Ser uma grande cardiologista.
Peixoto	Não se esquecer dos momentos que estávamos vivendo.
Bezerra	Conquistar a sua independência e se tornar uma escritora.
Dias	Ser atriz.
Silva	Que tudo o que estava vivendo não fosse apenas um sonho.
July	Ser médica e ajudar as outras pessoas.
Gustavo	Ser ator e fazer com que as pessoas se divirtam.
Alves	Ter seus pais de volta.
Batista	Que seu irmão realize o sonho de ser jogador de futebol.
Araujo	Ser uma boa nutricionista.
Andrade	Dar uma vida melhor para sua família.
Camargo	Ser veterinária.
Lima	Espalhar suas ideias pelo mundo.
Reimberg	Ir para os Estados Unidos da América.
Pereira	Ser um bom jogador de futebol.
Gonçalves	Ajudar o país servindo ao exército.
Ferreira	Realizar os seus sonhos e os sonhos sinceros de quem encontrar pelo caminho.
Pires	Constituir uma família.
Barbosa	Ser jogador de futebol.
Vinicius	Ser jogador de futebol.
Conrado	Constituir uma família.
Gomes	Ser uma advogada e ajudar as pessoas que sofrem injustiças.
Gottsfritz	Ser músico.
Gimenez	Ser o melhor jogador do NBA.
Meliano	Ser uma boa advogada, mas antes, deixar de ser tão tímida.
Salatiel	Ser o melhor jogador de golfe.
Felix	Não soube dizer qual seria seu maior sonho.

Fonte: Conversas em sala de aula (agosto de 2015).

Durante o momento em que eles estavam se apresentando houve uma discussão sobre quais sonhos seriam mais nobres: embora todos os sonhos fossem de extrema importância para o “indivíduo sonhador”, chegaram à conclusão de que os sonhos que beneficiavam somente a si eram menos importantes do que aqueles que beneficiavam a mais pessoas, e que os sonhos mais nobres eram aqueles que pretendiam alcançar um número maior ainda de pessoas. Este foi um dos fatores de transformação que foi possível observar nesta experiência; ainda que de maneira sensível, eles começavam a tomar consciência do papel que exerciam na sociedade.

Geralmente, na escola, até pela própria estrutura física da sala de aula, os alunos se sentam um atrás do outro. Cada professor costuma ter uma estratégia: estabelecem um mapeamento fixo indicando em que lugar cada aluno deve se sentar, deixam que fiquem à vontade e escolham os lugares que lhes parecem melhores, sentam por ordem de chamada ou sem um lugar fixo, por exemplo. Dentro das estratégias utilizadas, às vezes o professor pode deixar os alunos que possuem mais dificuldades ou que sejam “indisciplinados” na frente ou deixá-los no fundo da sala. O fato é que o “fundo da sala” é reconhecido popularmente como o lugar da bagunça, dos rebeldes e dos desinteressados, em contrapartida, a “frente” é o lugar do “nerd”, “puxa-saco da professora” ou dos quietinhos. Embora nunca tenha sido comentado com eles que o critério de seleção para o lugar na sala de aula tenha sido deixar sentado na frente aqueles alunos que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem, vê-se que a maior parte deles [aqueles que eram colocados à frente], quando livres para escolherem seus lugares, sentam-se no fundo da sala, numa possível maneira de reafirmar o status que recebem da escola e que, muitas vezes, acabam tomando mesmo para si.

Na dinâmica da leitura dialógica é essencial que os alunos se sentem em círculo; desta maneira, a sala não apresenta frente nem fundo. Além disto, rompe com a estrutura tradicional de controle, como já discutido na parte em que se falou do silêncio como uma metodologia de ensino.

Este grupo de alunos, assim como tantas outras crianças de nosso país, são vítimas do insucesso escolar e estão sujeitos a alguns estereótipos negativos, geralmente relacionados aos bairros em que vivem e à classe social à qual pertencem. Dubet (1994), ao falar sobre os jovens desafortunados dos subúrbios da França, muitos advindos de outros países, discute a problemática de como eles experimentam o insucesso escolar e os estigmas a que são destinados. Segundo o autor,

[...] em grande parte, eles interiorizam estes papéis de vítimas de um destino esmagador. Eles aceitam, em especial, a imagem negativa que deles mesmos a escola lhes dá: incapacidade, ausência de vontade, “estupidez”... É para eles ainda mais difícil resistir a este estigma dado que a escola “se obstina” em fazer com que sejam bem sucedidos. Em suma, eles definem-se em conformidade com os estigmas que lhe são impostos. Mas, no conjunto, a teoria dos estigmas que permite que se descrevam adequadamente as práticas dos aparelhos de controlo não é totalmente aceitável, porque a maior parte dos jovens se constitui precisamente contra o estigma e o desviam. A Atitude mais comum consiste em anular o estigma mediante o excesso de conformismo: os jovens “exageram” em relação ao estigma, mostram-no “demasiado” na violência, na delinquência, na recusa do esforço e esvaziam assim o estigma do seu conteúdo. Eles identificam-se excessivamente com as personagens que lhe são impostas a fim de se tornarem “insuportáveis” e

“intragáveis” para aqueles mesmos que os estigmatizam. O estigma, instrumento de controlo social, é desviado do seu sentido pelo próprio excesso, e dirigido contra os seus autores. Esta atitude tem em vista reconstruir uma dignidade, um Ego próprio independente das categorias da identidade impostas do exterior. (DUBET, 1994, p. 99).

Se a escola, como o autor relata, que tem o papel de guiar estas crianças/adolescentes por um caminho que os leve ao sucesso, não aposte em seus potenciais – pelo contrário, enxerga-os como derrotados, casos perdidos, pessoas pelas quais não vale a pena se esforçar (discursos tantas vezes reproduzidos nas salas de professores), reforçando as desigualdades sociais – torna-se ainda mais difícil que eles possam resistir a estes estigmas. Por isto, muitas vezes, enxergam a escola como um lugar ameaçador, acabam abandonando os estudos ou frequentam as aulas com o único propósito de encontrar os colegas. O que este lugar, que não enxerga seus potenciais, pelo contrário, potencializa seus fracassos, pode agregar às suas vidas?

Estes meninos nem são totalmente cegos, nem totalmente clarividentes, mas, ainda que de maneira sensível, reconhecem-se como parte de um sistema, e quando se revoltam o fazem conscientemente, numa maneira de dizer que não estão em conformidade com o modo como são vistos e tratados pela comunidade escolar.

É difícil definir quem são os sujeitos que participaram desta pesquisa, pois cada um apresenta sua peculiaridade e pertence, ao mesmo tempo, a diferentes grupos, oscilando em suas condutas. Mas, em geral, esta era uma turma conhecida por ser muito agitada, indisciplinada e se envolver em confusões com as demais salas e professores, porém, ao longo do ano se mostrou interessada pelas atividades que fugiam da rotina lousa-caderno-apostila e aproveitaram muito bem os encontros das tertúlias literárias. No começo do ano, eles enfrentaram muita dificuldade para se constituírem como um grupo, pois a escola tem por costume misturar as turmas a cada começo de ano letivo. A ideia da escola é desestabilizá-los, o que de fato acontece, pois ano após ano precisam criar novos laços com os novos colegas de classe.

Aubert et al. (2013) retomam alguns estudos que comprovam que as crianças de bairros desfavorecidos econômica e culturalmente tendem a obter piores resultados no campo educacional, entretanto, ter ciência desta realidade não serve para que nos acomodemos, que os níveis de exigência sejam abaixados, nem que a aprendizagem instrumental seja deixada de lado; ao contrário, deve levantar questionamentos com relação às ações necessárias para

transformar esta realidade e o que a escola pode fazer para conseguir que todos os alunos alcancem o êxito.

5.3 A recepção também inventa, desloca e distorce

“A recepção também inventa, desloca e distorce” (CHARTIER, 1999, p. 9).

A epígrafe acima foi dita por Chartier (1999) ao discutir o peso que se dá às interpretações literárias que os *experts*, como ele mesmo denomina, consideram “corretas”, fazendo com que qualquer outro uso que se dê às obras literárias seja considerado errôneo e passível de censura. Deste modo, o autor nos alerta para a relação entre leitor e livro, demonstrando que esta não pode ser limitada às interpretações que outros consideram adequadas. Trata-se de uma relação livre e aberta.

A leitura, ainda nos dias atuais, é marcada por um rigor quase que dogmático e tudo o que foge a isto deve ser logo censurado: todos (ou quase todos) podem ler, mas poucos são os que possuem o nível intelectual suficiente para poder interpretar, ainda mais quando se trata dos grandes clássicos da literatura universal. Aqueles que estão à margem deste poderio, como as crianças e os menos escolarizados, devem contentar-se em ouvi-los, preferencialmente em uma versão adaptada ao seu “limitado” poder de compreensão.

Quando propomos uma leitura que relaciona o livro à vida, ao cotidiano, que não difere classe social, idade ou gênero, estamos defendendo a competência do leitor de se relacionar com a obra, de defender o seu próprio ponto de vista, já que elas “[...] estão investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção” (CHARTIER, 1999, p. 9), numa relação que permite a apropriação e extrapola os limites impostos pelo estigma a que estão submetidos. Para o autor,

[...] a leitura não está, ainda, inscrita no texto, e que não há, portanto, distância pensável entre o sentido que lhe é imposto (por seu autor, pelo uso, pela crítica, etc.) e a interpretação que pode ser feita por seus leitores; consequentemente, um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado. (CHARTIER, 1999, p. 11).

Também Petit (2013, p. 26) fala sobre a relação entre livro e leitor, destacando que, por mais que durante muito tempo a leitura tenha sido usada como um instrumento de controle, “[...] jamais se pode estar seguro de dominar os leitores, mesmo onde os diferentes poderes dedicam-se a controlar o acesso aos textos”, isto porque os leitores se apropriam dos

textos e lhe dão novos significados, “[...] mudam seu sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção”. Assim, não se pode controlar a maneira como o texto será recebido pelo leitor, até mesmo por isso, destaca a autora, que sempre se temeu o acesso direto ao livro e a solidão do leitor diante do texto, pois a leitura desperta o espírito crítico e este é o combustível para a cidadania ativa.

Para Petit (2013, p. 28-29),

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo.

A tertúlia literária dialógica é o espaço para que as pessoas dialoguem sobre o texto, compartilhem suas sensações; é um momento em que, de maneira informal, se irá conversar e expor suas impressões a respeito daquilo que se leu. Um texto existe – segundo o autor, somente ganha vida (existência) – quando há um leitor e este lhe atribui um significado. Esta apropriação, entretanto, deve respeitar as condições de possibilidade e de inteligibilidade que o texto apresente. Por isto, não se trata de uma leitura descomprometida, irresponsável ou descuidada; pelo contrário, o leitor deve desenvolver argumentos que justifiquem as relações que irá estabelecer com o texto, mas não deve se prender a uma única maneira de interpretá-lo.

Uma das alunas que fez parte das tertúlias literárias dialógicas, ao devolver o primeiro livro que lemos, *Romeu e Julieta*, deixou-o todo marcado com *post-it*. Ela relatou em seu texto: “A propósito, fui eu quem devolveu o livro cheio de marcações. Eu acho tão chato pegar um livro já lido por outras pessoas e não existir nenhum rastro dos leitores anteriores que preferi deixar meus próprios rastros”¹⁹, o que demonstra uma consciência da intensa relação que pode existir entre leitor e livro. Não nos referimos à relação entre leitor e autor, uma vez que esta, como discute Chartier (1999, p. 9), poderia ser marcada por proibições e julgamentos, já que se tende a “[...] fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar)”; mas na relação entre leitor e livro isto não acontece, pois é uma relação que permite a invenção, o deslocamento e a distorção, é uma relação que deixa marcas (ou rastros) tanto no leitor como no próprio livro.

Na tertúlia literária dialógica não se faz uma interpretação daquilo que o autor quer dizer, embora isto acabe acontecendo naturalmente, mas sim daquilo que a leitura desperta em

¹⁹ Informação retirada de um relato escrito pela própria aluna.

cada um: sentimentos, memórias, desejos. Ao passo que os encontros avançam, livros e leitores vão deixando suas marcas e se transformam, se confundem.

Manguel (2002) relata a conversa que teve uma vez com o ensaísta canadense Stan Persky na qual escutou que,

[...] para os leitores, deve haver um milhão de autobiografias, pois parece que encontramos, livro após livro, os traços de nossas vidas. “Anotar as impressões que temos de Hamlet à medida que o lemos, ano após ano, seria praticamente registrar nossa autobiografia, pois, quanto mais sabemos da vida, mais Shakespeare faz comentários sobre o que sabemos” escreveu Virginia Woolf²⁰ (MANGUEL, 2002, p. 35).

Reconhecendo a capacidade que a literatura tem de relacionar-se com o leitor é que aqueles que vivenciam a experiência das tertúlias literárias passam, cada vez mais, a identificar-se com as obras, pois percebem-se nelas e, atribuindo significado ao que lê, vão constituindo-se enquanto seres que vivem e analisam a vida.

5.4 A experiência da tertúlia literária: o *Romeu e Julieta* que vivo

O primeiro livro lido foi *Romeu e Julieta* e talvez este tenha sido o livro mais complexo e o que os alunos mais tiveram dificuldades para ler, pois sua forma teatral e a linguagem arcaica são poucas vezes exploradas no ensino fundamental. Foi preciso que uma parte do livro fosse lida em sala, até mesmo para que todos pudessem entender o gênero texto teatral e para que se habituassem a recorrer ao dicionário sempre que sentissem dificuldades para compreender alguma palavra ou expressão.

Para este livro, foram dedicados aproximadamente oito encontros, entretanto, por ser a primeira experiência dos alunos e da professora com a leitura dialógica, houve um momento em que os alunos relataram que não se sentiam confortáveis com o gravador, por isso, alguns encontros não foram gravados. Deste modo, têm-se apenas cinco encontros gravados: no primeiro encontro os alunos trouxeram para a tertúlia os comentários levantados na leitura das cenas I a IV do Ato I (até a página 34); no segundo encontro, o combinado foi que leriam até a cena V do Ato II (da página 34 à página 69); após isto houve um período em que os encontros não foram gravados e eles voltam a ser gravados no momento em que o combinado seria ler até o final do Ato III (página 105); o quarto e o quinto encontro se complementam,

²⁰ WOOF, Virginia. Charlotte Bronte. In: MCNEILLIE, Andrew (Ed.). *The Essays of Virginia Woolf*. V. 2: 1912-1918. Londres, 1987.

pois neles é finalizada a leitura do livro e os alunos apresentam alguns poemas que compuseram inspirados na história de amor vivida entre as personagens Romeu e Julieta (atividade proposta pelos próprios alunos).

Em sala de aula foi explicado aos alunos as regras da tertúlia literária: seria combinada uma quantidade de páginas a serem lidas até o encontro e nesta leitura os alunos ficariam responsáveis por destacarem algum trecho que gostassem ou que estivesse relacionado com algo de sua vida e quisesse comentar com os colegas; no encontro seria perguntado quem gostaria de falar naquele dia e aqueles que sentissem vontade de falar levantariam a mão; os nomes seriam anotados e, respeitando a ordem dos nomes anotados, cada um teria seu momento para falar; ao final de cada fala, os demais colegas acrescentariam suas impressões e comentários, mas para isso seria necessário respeitar a vez de cada um.

As tertúlias preveem dois momentos de inscrição – um para a leitura/comentário do trecho e outro para comentar a fala do colega – porém, como não estávamos habituados a esta maneira de dialogar, as inscrições eram feitas apenas no começo, para saber quem queria ler e comentar algum trecho, e os demais comentários aconteciam espontaneamente, buscando respeitar a fala dos colegas.

Outro fator que deve ser destacado é que tudo era muito novo, a leitura do livro, a maneira de dialogar e a maneira de se colocarem sentados em círculo, por isso algumas práticas precisavam ser ensinadas, como, por exemplo, ouvir o colega, ler o livro, sentar em círculo. Nestes primeiros encontros é possível observar que a professora/pesquisadora interfere muitas vezes e isso acontece basicamente por dois motivos: para solicitar aos alunos que escutem o colega que está falando e para instigar os alunos a falarem, já que estavam acostumados a falar e aguardar que a professora desse a última palavra, então após cada fala havia um silêncio em que eles olhavam para a professora/pesquisadora aguardando uma intervenção. As interferências para motivar os alunos a falarem diminui com o passar dos encontros, mas ainda assim era preciso, em alguns momentos, fazer uma pausa para retomar os princípios da tertúlia e lembrá-los da importância de escutar aquele que está falando.

Referindo-se especificamente ao livro *Romeu e Julieta*, Bertin (2008), ao discutir as questões de traduções, adaptações e apropriações dos textos de William Shakespeare, diz que o autor traz em suas obras uma série de apropriações de textos de outros autores, mas que, à sua maneira, transformava-os, dando-lhes, principalmente, novas finalidades.

Outro exemplo de adaptação é a peça *Romeu e Julieta*. Uma história semelhante à de *Romeu e Julieta* apareceu em 1476 no *Novellino*, de

Masuccio Salernitano, e tornou a ser narrada uns cinquenta anos depois por Luigi da Porto, que chamou aos seus heróis de *Romeo* e *Giulietta*. Essa história se passava em Verona e contava com duas famílias inimigas chamadas *Montecchi* e *Cappelletti*, com um duplo suicídio no fim [...]. No entanto, é praticamente certo que a versão usada por Shakespeare (de enorme popularidade, visto que teve, em pouco tempo, mais de uma edição) foi o longo poema de Arthur Brooke, o qual ofereceu vasta informação sobre Verona, a Itália e hábitos sociais importantes para a criação da peça. O poema traz, com exceção de Mercúcio, todas as personagens presentes na peça, mas Brooke faz do poema uma lição de moral àqueles que se entregam às paixões violentas, diferentemente de Shakespeare, que enfatizou o ódio nutrido pelas famílias, fez a ama mais cômica e, além disso, criou a incrível personagem Mercúcio. (BERTIN, 2008, p. 58).

Se Shakespeare estava preocupado em enfatizar a questão do ódio entre as famílias, pode-se observar na experiência da tertúlia literária aqui relatada que este tema também apareceu muitas vezes ao longo dos encontros.

Professora: Gente... agora que lemos um pouco da cena dá pra entender porque ele... porque o Mercúcio estava tão bravo ao dizer tudo aquilo?

Davis: Por causa do Romeu?

Batista: Porque o Romeu tinha desaparecido... aí ele falou um monte de besteiras.

Lima: Xingou ele de tudo que é nome... e aqui não tem tudo... mas pode ter certeza que quando ele escreveu devia ter um monte de coisas... um monte de palavrão.

((risos))

[...]

Benko: Eu acho que no momento da raiva... eh:... todo mundo... mesmo não querendo falar... quer dizer... querendo falar... tipo... você fala um monte de coisas que não quer... igual ele xingou.

Lima: Às vezes você fala coisa que você não pensa mesmo quando você está com raiva.

No diálogo citado, uma aluna alega estar com dificuldade para compreender a fala de Mercúcio, então é retomada a leitura do trecho e a partir daí os alunos vão discutir os motivos que possivelmente motivaram a personagem a proferir algumas ofensas a Romeu. Diante disso, retomam que também dizem muitas coisas grosseiras quando estão com raivas e que, inclusive, dizem coisas das quais depois se arrependem. Reconhecem também a linguagem mais obscena ou grosseira como uma forma de expressão do ser humano que, diante de um sentimento de injustiça, possui a necessidade de se expressar. A leitura vai dando sentido aos seus sentimentos e fazendo com que eles também se reconheçam nas ações das personagens.

O sentido “raiva” aparece nos diálogos relacionados ao sentimento de injustiça ou quando, por exemplo, como adolescentes querem sair com os amigos e os pais/responsáveis

não autorizam. Para eles, esta negativa implica uma falta de confiança, sentem-se desvalorizados e subestimados por aqueles que consideram que deveriam amar e confiar sempre. Porém, há alguns momentos em que reconhecem que a “não autorização” é necessária, pois ainda estão em processo de formação e nem sempre sabem o que é melhor para eles.

A partir dos diálogos sobre os sentimentos de raiva, chegam a falar sobre o amor:

Torquato: Como a gente falou... o amor também tem a ver com o ódio... ah:: e às vezes... eu entendi que é um privilégio ter o ódio que vem do amor... tipo eu te amo e te odeio.

Batista: Como se tivesse dois jeitos de amar... amando e odiando.

Cabral: Eu quero comentar... meu irmão... por exemplo... às vezes eu falo que meu irmão é muito chato... que eu odeio ele... mas eu falo isso só que amo muito ele... ele é tudo pra mim.

Bezerra: Parece estranho falar sobre amor e ódio... às vezes acham que a literatura dá uma viajada... mas cara... é isso... é o que a gente vive mesmo.

Xavier: Quando a pessoa que você gosta te irrita... às vezes você manda ela embora... mas no fundo quer que ela fique.

Vieira: Temos que aceitar as pessoas do jeito que elas são... das escolhas delas... respeitando mesmo... a gente sempre quer mudar o outro.

A complexidade do assunto não permite que se discuta um assunto isoladamente: falar do ódio é falar do amor. E o amor não se restringe àquele sentimento que, idealizado, define os casais (ele é amoroso), mas é também a relação que se mantém com os familiares e com os amigos. O amor aparece como tema principal do livro e quase sempre estará relacionado a outros sentimentos negativos, como a tristeza, a dor e a deceção: ora trata-se de um amor romântico e idealizado, ora é um amor que causa dor, sofrimento. Há momentos em que o amor está voltado para as questões familiares, para a perda de pessoas queridas ou mesmo para algo a ser alcançado.

Na fala de Bezerra (“Parece estranho falar sobre amor e ódio... às vezes acham que a literatura dá uma viajada... mas cara... é isso... é o que a gente vive mesmo”), é possível notar também que há um reconhecimento da literatura como instrumento que às vezes nos possibilita compreender melhor aquilo que sentimos, mas não conseguimos expressar. A história é também aquilo que vivo, penso e sinto, por isso não é distante de mim, antes sim me pertence e com ela, como defende Chartier (1999), posso me relacionar e estabelecer as relações que julgar necessárias.

Voltando às reflexões que o livro permite criar sobre o amor, têm-se:

Bezerra: Na página anterior... uma fala do Benvólio... “*Pena que o amor, tão lindo de se olhar/ Seja tirano pra se experimentar*”... Acho que esta frase combina com o que a Ana falou... ao mesmo tempo que traz alegria, também traz a dor.... Meu Deus... se parar pra pensar...

[...]

Peixoto: Professora... eu acho que este trecho... por exemplo... fala de um amor antigo que o magoou muito... mas que um amor novo pode curar esta dor.

[...]

Pires: Aqui fala que uma chama apaga outra... eu entendi que uma dor pode apagar outra dor que aconteceu no passado... então não é pra eu me preocupar com a dor que sinto hoje... é tipo isso.

[...]

Xavier: É que minha irmã morreu quando eu tinha 3 anos... eu não tenho nenhuma lembrança dela... por mais que eu chore ou ore... ela não vai voltar de jeito nenhum... isso me dói... minha mãe disse que a gente brigava muito... mas hoje eu daria qualquer coisa pra ter pelo menos um dia com ela.

[...]

Bezerra: Eu gostaria só de fazer um comentário... eles falam várias vezes que o amor é paradoxo... é como duas pessoas que ainda se amam muito... mas já não estão dando certo... ficam levando “com a barriga” (frase exclamativa).

Ainda que estes alunos estejam passando por um período de transição em que não está bem delimitada exatamente a fase em que se encontram (se são crianças, pré-adolescentes ou adolescentes), eles falam sobre o amor com muita propriedade, mas, talvez induzidos pela leitura, este amor surge, na maior parte das vezes, como algo que leva ao sofrimento.

O amor, assim traduzido por eles, é uma eterna contradição: causa a dor, mas também pode ser a solução para o sofrimento; é aquilo que falta a um casal que já está com a relação desgastada, mas é, ao mesmo tempo, aquilo que os mantém juntos apesar deste desgaste. O amor é aquilo que os inspira a ser e fazer diferente, como no caso de Xavier que, com a perda da irmã, aprendeu a conviver com a dor e que a vida nem sempre nos dá uma segunda chance.

Este espaço íntimo aberto pela leitura, como defende Petit (2013), proporciona que se pense e se fale sobre temas essenciais à existência humana, mas ignorados na sala de aula. Às vezes, a leitura nos traz algumas definições que não somos capazes de criar, apenas de sentir, e ao lê-la percebemos que não estamos sozinhos e ali nos encontramos. A leitura é, então, um momento de encontro: encontrar-se e encontrar o outro. A leitura colabora para uma nova percepção do mundo.

Também a música, outra manifestação artística, será citada como algo capaz de traduzir os sentimentos que consideramos indizíveis:

Bezerra: Página cento e vinte e dois e cento e vinte e três porque na verdade são continuação... a fala do Conrado... “*É mesmo! Você é cantor./ Mas eu explico. É “música com som de prata” porque os músicos/ não ganham ouro pra tocar./ Quando a música com seu som de prata/ Ajuda a curar tudo de repente.*” é sobre a música mesmo... eu marquei porque às vezes eu estou super pra baixo e o que eu faço... aliás... a única coisa que é capaz de me fazer melhorar é a música... então eu coloco uma música que eu gosto... uma música super de boa... é como mágica... a música tem poder.

Peixoto: A música nos acalma.

Torquato: Tem música que parece que foi feita pra gente.
((comentários inaudíveis))

Professora: Calma aí... calma aí... vamos ouvir a Xavier.

Xavier: Tem música que fala exatamente o que você está falando.

Gustavo: Mas tem música que não fala merda nenhum... fica só fazendo uns sons.

Benko: Claro... não é esse tipo de música que elas estão falando.

Gimenez: Às vezes você escuta uma música e não dá importância pra ela... mas aí um dia você está pra baixo e parece até que a música é outra.

Professora: Verdade.

Bezerra: Tem uma frase que diz que música boa não é aquela que mexe com o seu corpo, mas sim com a sua alma... muito frase de facebook... mas é verdade.

Benko: Cara... é mesmo.

Neste momento, aproveitam para retomar a essencialidade das canções para traduzir sensações e motivar sentimentos. Trazem para este diálogo alguns saberes que constroem sem mesmo que alguém os tenha orientado a isso: há música boa e música ruim. Do mesmo modo, há alguns livros com os quais nos identificaremos e sentiremos que eles são capazes de traduzir nossas emoções; por outro lado, como a música que considero ruim, há livros que não terão o poder de nos tocar, contudo, pode ser que em outro momento da vida, esta mesma música, ou este mesmo livro, nos será totalmente novo: não é o livro que muda, mas, nós é que mudamos.

Enquanto discutiam a questão do amor, Peixoto separa um trecho e diz que ele lhe remete a um poema:

A transgressão do amor é sempre assim
Meu peito já carrega tanta dor,
Que o seu enxerto só a faz maior,
Levando a sua. A afeição que mostrou
Mais aumenta a tristeza que hoje eu sou.
O amor é fumo de um suspiro em chama
Que faz brilhar os olhos de quem ama;
Contrariado, é um mar feito de lágrimas;
E o que mais? Critério na loucura,
Trago fel que preserva a doçura.
Meu primo, adeus. (*Romeu e Julieta*, p. 24)

Como Peixoto diz, logo no início, que fará a leitura de um trecho que lhe remete a um poema, pode-se notar o acionamento de alguns saberes, pois revela existência de um conceito já definido sobre o que seria um poema e mostra uma visão sobre qual o tipo de tema esperado para este gênero textual. Para isto também foi preciso mobilizar seus conhecimentos para poderem compreender qual o conceito de amor que pode ser apreendido da fala de Romeu, pois ela diz: “Separei este trecho porque ele fala umas coisas muita lindas sobre o amor... que traz muita alegria... mas traz também muita dor”.

Para Paz (1990, p. 12), “[...] a poesia permanece a todas as épocas: é a forma natural de expressão do homem”; sendo assim, os grandes prosadores tendem a fazer com que seus textos se confundam com a poesia. William Shakespeare foi um poeta e dramaturgo, talvez por isso mesmo em seus textos teatrais haja tanta poesia e os alunos reconheceram isso. Paz (1990) afirma que a poesia está ligada principalmente ao ritmo, à imagem e ao significado; os alunos, por outro lado, a associam ao ritmo e ao amor.

Lima: A primeira fala da Julieta... “*É sim, é sim; você tem de ir embora./ É a cotovia que canta assim, tão mal,/ Com agudos estridentes, em discórdia./ Dizem que a cotovia faz, com graça,/ A divisão dos ritmos de seu canto;/ Mas, sem graça, ela agora nos divide./ Dizem que ela e o sapo trocam de olhos;/ Só sinto que não troquem também de voz,/ Pois sempre me parece rude e armada,/ E o expulsa daqui nesta caçada./ Vá embora; a luz cresce e mostra as cores.*” Eu separei este trecho simplesmente porque eu gostei dele... achei que ele é mais puxado para poesia que para qualquer outro texto.

Embora os alunos pensem no amor ao associar as falas à poesia, nota-se que são trechos permeados pelas imagens (figuras de linguagem, principalmente a metáfora). Estas imagens trazem “[...] a preservação da pluralidade de significados da palavra sem quebrar a unidade sintática da frase ou conjunto de frases” (PAZ, 1990, p. 38); deste modo, cada imagem possui vários significados, às vezes até mesmo contrários, e, consequentemente, várias interpretações. Nestes momentos, entra em jogo a argumentação, pois cada aluno deve utilizar os seus argumentos para defender seu ponto de vista.

Romeu não diz, no trecho apresentado por Peixoto, que o amor é uma contradição entre momentos de alegria e momentos de tristeza; ele diz que seu peito “*já carrega tanta dor*” e que o amor “*faz brilhar os olhos de quem ama*”. A partir da leitura e das reflexões proporcionadas por ela, Peixoto aciona alguns conhecimentos prévios para, de maneira inconsciente, traduzir as imagens e classificar o trecho como um poema.

Foi possível notar que estes alunos já carregam uma concepção do que a poesia é e, assim como Paz (1990), a compreendem como ritmo, imagem e significado, embora não utilizem esta nomenclatura e àquela altura de sua formação (7º ano) ainda não tenham estudado as figuras de linguagem, mas a comparação com a poesia só acontece em trechos em que predomina a linguagem conotativa. Trechos em que há linguagem denotativa não foram, nenhuma vez, associados à poesia.

Em outro momento, Oliveira apresenta dificuldade para compreender o seguinte fragmento: “*A sua flecha foi tão fundo em mim / que não dá pr’eu voar com suas penas. / Não alcança mais alto que um suspiro, / ‘Stou me afogando ao peso desse amor*”. Ela interpreta o texto em um sentido literal, por isso não consegue entender as imagens criadas por Shakespeare. Para ajudá-la, os alunos vão desconstruindo as metáforas e retomam outros textos, como a canção *Give me love*, de Ed Sheeran:

Bezerra: [...] eles falam do cupido, de amor, de sei lá o que... isso me lembra um clipe da Sheeran... óbvio... da música “*Give me love*”... porque... tipo... no clipe tem uma menina que é o cupido... e ela se apaixona pelo Ed...que no caso seria um mundano e tal... mas pra ficar com ele ela tem que deixar de ser cupido, desistir do posto angelical dela e tal... mas ela não quer deixar de ser anjo... ela não quer cair então ela acaba se matando.

Ao longo dos encontros, vão trazendo para as discussões não apenas suas impressões a respeito do texto *Romeu e Julieta*, mas o relacionam com outros textos mais atuais que estão acostumados a ler (*A Culpa é das Estrelas*), com músicas e filmes. Ou seja, enxergam nestas outras manifestações artísticas resquícios ou diálogos com a obra em questão, isto porque, como vimos, “[...] toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura” (CALVINO, 2007, p. 11), ou seja, eles se reconhecem na leitura e reconhecem outras tantas coisas que fazem parte de seus cotidianos.

Freire (2006, p. 11) defende que “[...] a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Assim, a leitura vai ganhando significado à medida que conseguem se relacionar com o que está sendo lido e percebem que, embora trate-se de uma obra do século XVI, ela ainda é atual e fala diretamente a eles.

Ainda na desconstrução da imagem do trecho que Oliveira não conseguia entender, temos:

Torquato: O Romeu está falando que a flecha do cupido foi tão forte no coração dele (...)

((Oliveira interrompe))

[...]

Peixoto: Professora... eu acho que ele fala sua flecha foi tão funda em mim... que... ele se apaixonou tão profundamente por ela que não consegue olhar pra outra moça.

[...]

Vieira: Professora... na fala do Mercúcio também fala do cupido... e nessa parte do Romeu ele diz que o amor que ele está sentindo é muito forte... é tão forte que ele não consegue voar... a flechada do cupido foi forte... o amor é muito forte... não tem como ele olhar pra outra moça porque este amor dele já é muito forte.

Lima: Esse negócio das asas que ela não entendeu... é que tipo... as asas dele, que seriam a atenção dele pela outra moça foram reduzidas a somente penas... que toda a atenção que ele tinha pelas outras moças ficaram voltadas somente para uma.

Oliveira: Tá... mas ainda não entendi.

[...]

Peixoto: Porque eu achei que... antes bruto que espeta com espinho... ou seja... eu acho que ele falou que talvez o espinho seja mágoa.

Torquato: Acho que ele estava falando que o amor é complicado.

Bezerra: E eu fiz uma comparação com uma rosa... ela é linda e tal... mas tem um espinho... pode te machucar em algum momento.

Ferreira: A gente falou semana passada que o amor é contradição.

Bezerra: Verdade...

Lima: O amor te deixa bipolar.

Na desconstrução desta imagem, os alunos criam outras metáforas, retomam conversas e saberes já trabalhados durante os anos escolares e nos encontros das tertúlias. A leitura dialógica proporciona um espaço no qual todos podem expor suas opiniões e dúvidas; deste modo, os demais deverão acionar seus conhecimentos para ajudar aqueles que possuem algum tipo de dificuldade a superá-la. Não é seu objetivo primeiro a interpretação da obra, mas, sempre que há dificuldade para compreender algo, faz-se necessário sanar este déficit; deste modo, entra em ação a argumentação, o conhecimento instrumental e a solidariedade.

Para além do ódio e do amor, tivemos também muitas discussões a respeito das representações da mulher no texto e na sociedade.

Benko: Página dezesseis... quarta fala do Sansão que diz “*Isso é verdade, e é por isso que as mulheres,/ a parte fraca, acabam empurradas para a parede;/ então eu tiro a parede dos Montéquios,/ mas empurro suas moças para a parede*”... Eu fiquei brava com este trecho porque ele diz que a mulher é a parte fraca... Naquela época existia... e ainda existe... esta coisa da mulher como sendo algo fraco.

A aluna inicia um debate sobre o papel da mulher na sociedade e recupera alguns saberes que já possuía sobre a maneira como as mulheres eram tratadas em outras épocas, mas compara isto com os dias atuais ao alegar que ainda hoje algumas pessoas veem as mulheres como sendo fracas e frágeis. Começam a comentar sobre a temática, pois há algumas semanas eles haviam discutido o poema *Estória de João-Joana*, de Carlos Drummond de Andrade, na aula de língua portuguesa, no qual falaram sobre o machismo e o feminismo. Benko diz que a leitura daquele trecho remeteu ao debate feito em sala de aula e ela se sentiu raivosa ao relembrar aquela situação.

Os conteúdos instrumentais que aparecem ao longo destas falas não são reduzidos ao ensino de técnicas e tampouco aparecem de forma descontextualizada, antes sim se mostram naturais e compreensíveis aos alunos. Freire (2015) retoma sempre que o aluno precisa compreender o que está sendo ensinado e não memorizar; se o poema *Estória de João-Joana* tivesse sido explorado apenas em sua estrutura, se não tivesse sido abordado de maneira que os alunos conseguissem estabelecer uma relação entre o que vivem e o que estava sendo lido, talvez não conseguiram retomá-lo para associá-lo a esta fala de Sansão. Petit (2013, p. 61), do mesmo modo, defende que os saberes formais podem modificar o destino escolar, profissionalizante e social do aluno e a leitura funciona como um acesso ao conhecimento: “Para a grande maioria dos jovens dos bairros marginalizados, o saber é o que lhes dá apoio em seu percurso escolar e lhes permite constituir um capital cultural graças ao qual terão um pouco mais de oportunidade para conseguir um emprego”. A literatura nos permite compreender melhor aquilo que quase sempre é tratado de maneira superficial na sala de aula e permite que se crie um repertório cultural.

Gomes: Ele fala que quer cortar a cabeça das mulheres.... Por que só das mulheres?

Benko: Vixi, tá vendo.

Vieira: É porque antigamente eles achavam que as mulheres não serviam pra nada... só pra cuidar da casa.

[...]

Bezerra: Calma aí... deixa eu ler... “*Não jure nunca/ ou, se o fizer, jure só por si mesmo, / único deus de minha idolatria*”... Eu separei esta frase porque achei muito machista isso... eu sei que ela está apaixonada e tals... mas porque “*o único deus de minha idolatria*”? a época em si é muito machista... sabe...

Professora: Mas será que é machismo ou::

Bezerra: Eu fiquei meio dividida, cara... fiquei pensando... porque ela está apaixonada... mas porque? tanta gente na sua família também... na sua vida... aí ela vai ter ele como único deus de idolatria... eu fiquei incomodada com isto.

[...]

Peixoto: Na página cento e dois... a fala do Capuleto... “*Vá pra força, rebelde de uma figa!/ Pois ouça: vais pra igreja quinta-feira/ Ou nunca mais verás este meu rosto./ Não fale, não replique, não responda./ A palma 'stá coçando. Nós, mulher, Julgamos pouca bênção a que Deus dera/ Com esta filha única; mas hoje/ Percebo que essa única é demais./ E que fomos malditos ao gerá-la. Sai, vagabunda.*”

Benko: Nossa...

Peixoto: Ele estava nervoso e tal... mas ele ofende muito ela... muito machista... é dono dela...

Bezerra: Ele está literalmente desermando ela... quando você fala coisa sem pensar... talvez ele não quisesse tudo isso... saiu daqui... você fez merda... muita raiva nessa frase.

Vieira: O pai dela... só porque ela não fez a vontade dele... ele quer desermandar ela... as pessoas têm que saber que o mundo não gira em torno delas... não dá pra fazer todas as nossas vontades.

As discussões sobre o machismo levam à questão do empoderamento da mulher como dona de si e capaz de traçar seu destino sem depender de outra pessoa. Compreendem que se trata de uma época distinta à que hoje vivemos, mas reconhecem que as consequências do machismo ainda persistem. Em outro momento, questionam também o fato de que às vezes a mulher é vista como um troféu a ser conquistado, como se fosse um objeto que alguém tem sob sua posse.

Enquanto discutem a forma como a mulher é retratada, fazem a leitura do seguinte fragmento:

Sansão: Tanto faz. Vou bancar o tirano: depois de brigar com os homens, vou ser civil com as donzelas, cortando as suas cabeças.

Gregório: As cabeças das donzelas?

Sansão: Cabeças ou cabaços; dê o sentido que quiser. (Romeu e Julieta, p. 14)

Gomes questiona o fato disto ter sido dito se referindo apenas às mulheres. Começam algumas discussões sobre este assunto, até que Bezerra diz que retomou o texto e que lá dizia depois “*cabeças ou cabaços, deem o sentido que quiserem*”. A maior parte dos alunos começam a rir porque compreenderam que havia uma duplidade naquela fala, mas percebem também que nem sempre podem ler um trecho de maneira isolada, é preciso saber em qual contexto as falas estão sendo ditas.

Não são raros os momentos em que o leitor se deixa envolver tão profundamente pela leitura que acaba por esquecer-se que se trata de uma sociedade e um tempo diferente daquele no qual ele se encontra. Mas justamente esta é a riqueza dos clássicos, eles nos permitem esta aproximação; por isso Bezerra questiona o amor imprudente de Julieta e lhe incomoda que Romeu seja colocado como algo maior que qualquer outra coisa, antes mesmo que a família.

Segundo Petit (2013, p. 83),

No entanto, de modo geral, os jovens que leem literatura, por exemplo, são também os que têm mais curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelas questões sociais. Longe de afastá-los dos outros, este gesto solidário, introvertido, faz com que descubram o quanto podem estar próximos das outras pessoas.

A família aparece, nos diálogos, como um componente de extrema importância para a formação do caráter e como um elemento que, por ter mais experiência de vida, deveria ser mais valorizado, mas sem sempre é isso que se faz:

Ferreira: Você escuta... mas não faz... é igual quando eles dizem para não andar por uma rua deserta... aí você vai... já era... sabe que algo errado vai acontecer.

Entretanto, também é no seio familiar que se revelam as maiores angústias e decepções; embora saibam que nem sempre valorizam as experiências daqueles com os quais convivem, sentem que também não são valorizados:

Vieira: Ontem eu cheguei em casa e meu pé estava doendo... aí minha tia disse que eu só estava fazendo drama... que eu não estava com dor... mas eu estava mesmo com dor... eu fiquei muito triste... nem comi.

Dias: Eu e minha irmã brigamos muito... ela fala que eu cuido muito da vida dela... mas eu digo que eu só tenho ela e que eu faço isso porque gosto dela... mas ela fica brava e às vezes vai ao mercado e não compra as coisas pra mim.

Camargo: Eu e minha irmã brigamos e a gente não se fala mais... nunca mais.

Muitas vezes eles estão buscando um lugar no mundo para se encaixarem, mas não conseguem se sentir acolhidos nem no ambiente familiar. Vieira retrata a questão da falta de credibilidade por parte da pessoa a quem ela denomina “tia”, provavelmente uma das pessoas responsáveis por ela no abrigo no qual ela mora. O fato de a tia não acreditar no que ela está falando deixa-a profundamente magoada, sente-se deslocada, desafiada e desrespeitada. Por outro lado, Dias e Camargo trazem as mazelas das relações familiares que são, quase sempre nesta fase da vida, conflituosas.

Xavier relata que sua mãe e seu padrasto sempre relacionam a tristeza que ela demonstra quando algo ruim acontece com depressão e, inclusive, já a levaram ao psicólogo por causa disso. Alves diz que acha que a mãe de Xavier está errada porque não respeita o

espaço dela, mas então Torquato argumenta que as mães falam coisas duras, mas que não são para magoar, mas sim almejando o bem, e Oliveira remete à leitura que realizou de *A Culpa é das Estrelas*, relacionando a tristeza de Romeu com o fato de que Augustus, personagem do livro, sempre procurava ver o lado positivo de tudo, inclusive de sua doença. Como outros alunos também haviam lido este livro ou assistido ao filme, aproveitam para comentar sobre isso.

Justamente por estarem em busca de um lugar no mundo e, ao mesmo tempo, sentirem que não há lugar para eles serem quem realmente são, é que o âmbito familiar nem sempre é onde poderão verdadeiramente se expressar, pois sentem o mundo exterior como algo hostil, mas, ao mesmo tempo, como defende Petit (2013), possuem um mundo interior estranho e inquietante. Disto, a necessidade de mascarar suas angústias e o verdadeiro “eu”.

Sobre isto, é feita a leitura de um fragmento no qual se diz que “*As máscaras que beijam nossas damas,/ Negras, sugerem ocultas belezas;/ Quem ficou cego nunca mais esquece/ Os tesouros perdidos com a visão.*” (*Romeu e Julieta*, p. 25). Após a leitura, Lima diz que escolheu esta fala porque algumas pessoas escondem a beleza natural atrás de maquiagem, mas também porque acredita que nem sempre você pode mostrar quem realmente é, pois as pessoas não o aceitam. Começam então a questionar o fato de que sempre precisam mudar para poder agradar as outras pessoas e o fato de a beleza física ser supervalorizada. A partir disso, trazem para a discussão alguns filmes que já viram e que discutiam esta temática.

Davis: Às vezes as pessoas não gostam de nós... então a gente procura ficar de outro jeito para ser aceita.

Batista: Ela faz isso pra agradar as outras pessoas... mas dentro dela... ela não está se sentindo agradada.

Bezerra: Eu queria falar porque tipo... Tem muita gente que valoriza mais a beleza física do que o que está por dentro... É isso aí... Personalidade é a verdadeira beleza.

((Os alunos fazem comentários de que concordam com a frase e aplaudem a colega))

Oliveira: Falando nisso da beleza física... assisti um filme que a menina é mimada... tipo... e acontece um negócio na escola e a menina vai fazer um filme junto com um nerd... aí acontecem várias coisas... ela não quer ser nerd porque ela quer ser popular.

Torquato: É porque ela é assim chata... ela mudava para mostrar para as pessoas que ela era de um jeito... mas o jeito verdadeiro dela era muito melhor... mas ela achava que o jeito que ela era ninguém iria gostar.

Esta dificuldade de aceitação, tão comum à adolescência, é consequência de inúmeras censuras e repreensões a que são expostos diariamente, seja em casa, seja na escola. Na escola, não podem usar a roupa que desejam, devem se portar da maneira que é determinada

como a “normalidade”, são afastados de seus amigos e estão sempre sob pressão para que “produzam” mais e se saiam melhores que os seus “concorrentes”. Em casa, precisam mostrar a todo momento que são dignos de todos os sacrifícios que são feitos por eles, mas poucas vezes são escutados sobre o que realmente desejam. A dificuldade de relacionar-se com os adultos aparecerá muito mais no livro *O Pequeno Príncipe*.

De acordo com Petit (2013, p. 50),

Todos estão às voltas com emoções, desejos, pulsões, que temem não poder conter. Têm medo deles próprios. Medo do medo que inspiram nos adultos, esses adultos pelos quais se sentem radicalmente incompreendidos. Temem ser os únicos no mundo a sentirem alguma coisa. Acredito que a solidão na adolescência pode ser assustadora, mesmo que se viva frequentemente em grupo. Este, muitas vezes impiedoso, obriga o adolescente a dissimular, a nunca deixar a máscara, pois todos garantem sua segurança às custas daquele que demonstra uma fraqueza.

A tertúlia se tornou um momento agradável dentro da escola porque puderam compartilhar suas angústias e dizer o que realmente gostariam de dizer e serem respeitados por isso. Ao mesmo tempo, perceberam que este deslocamento no mundo não era tão singular e a literatura serviu-lhes, muitas vezes, como um tradutor para seus sentimentos que pareciam tão intraduzíveis.

Durante o momento em que se divertiam com a descoberta do “*cabeças ou cabaços*”, Benko levanta outra questão: um trecho que em seguida dizia que cada um deveria cumprir o seu dever. A questão que ela apresenta é que não compreendeu por que aquilo havia sido dito naquele momento, mas então Ferreira lhe explica que trata-se de uma ironia às ordens do rei: “Por que para outros mandam fazer um trabalho digno e para ele deixam para encontrar uma lista de nomes?” – questiona Ferreira. Os alunos comentam concordando com Ferreira e depois o aplaudem.

As discussões proporcionadas pela leitura fazem com que os alunos começem a questionar e discutir algumas questões sociais como a diferença de classes. Não é possível saber se é apenas a partir da leitura que se começa a pensar sobre isto ou se este já era um conceito formado; contudo, o fato é que o espaço proporcionado pela leitura dialógica permite que se reflita e se fale sobre isso e a literatura passa a ser o objeto que suscita as discussões. A literatura é uma provocadora, tira-os do estado de acomodação, do senso comum.

Já com relação à dificuldade de compreender o livro devido ao uso mais desenvolto da língua e que se distancia um pouco da língua que usamos hoje, também aparece no discurso dos alunos, contudo isso não os impediu de se relacionarem criticamente com a leitura, antes

sim serviu para que pudessem refletir também sobre o uso da língua em seus diferentes contextos.

Benko: Ele fala “*que se danem estes fantasistas... esses inventores de falas novas*”... eu acho que antigamente eles falavam deste jeito... inventores de falas novas... a gente não fala mais deste jeito... aí ele diz que Jesus, sim, é um grande espadachim... porque Jesus, sim, é o cara.

A respeito disso, Petit (2013, p. 66) defende que o acesso a esta linguagem “[...] assegura um certo prestígio”, principalmente aos alunos advindos das classes baixas. Trata-se de uma linguagem diferente da utilizada no ambiente familiar, ou mesmo nos textos que estão habituados a ler, mas pode indicar, ainda segundo a autora, “[...] passaporte essencial para encontrar um lugar na sociedade [...]”.

A solidariedade e a empatia apareceram muito ao longo do trabalho. A todo instante eles se ajudam a compreender o texto, param para escutar o outro, colocam-se no lugar do colega quando ele apresenta qualquer tipo de dificuldade.

Bezerra: Este é mais dinâmico... mais legal... e quando alguém não entende o outro ajuda a entender.

(Benko e Ferreira começam a falar juntos)

Benko: Pode falar, Ferreira.

Ferreira: Eu achei também que é mais aberto... é melhor.

Torquato: Achei legal... a gente pode ouvir a opinião das outras pessoas...

Batista: O que ela teve dúvida... o que ela tirou...

Peixoto: Acho legal que a gente pode receber ajuda dos próprios colegas.

Bezerra: Se parar para pensar um ponto de vista completa o outro... fica muito mais dinâmico... muito mais legal... e é isso aí.
[...]

Xavier: Se a pessoa tem dificuldade de entender... tem várias maneiras de entender... por exemplo... uma fala de um jeito e outra fala do outro... aí se não entendeu com um entende com o outro.

Peixoto: Professora... uma coisa também que é legal... que o livro... tipo... deixa a gente com o coração mais puro... ou pode mudar a nossa opinião... ou até mudar a pessoa.

Batista: Tem um livro que é das mulheres... mulheres da China lá que você falou... aí a pessoa pode ler... quer dizer... a pessoa pode pensar que mulher não presta pra nada... né... aí a pessoa lê esse livro e vê o que a mulher passou... muda né...

Gustavo: Que cada um tem seu jeito de entender.

Neste trecho, os alunos estavam comparando a leitura dialógica com outros tipos de trabalho que comumente são feitos com os textos literários, como as fichas de resumo. Poder dar seu ponto de vista e escutar o ponto de vista dos demais foi um dos aspectos mais destacados e que, segundo eles, mais motivava-os a participar da atividade. A dificuldade e o

“erro” começam a ser vistos de outra forma: na atividade há espaço para a construção coletiva do conhecimento. Em outros momentos da atividade, isto também aparece e, segundo Petit (2013), esta abertura para o outro é uma consequência da leitura, o que gera, consequentemente, uma nova forma de sociabilidade, de partilha e de conversa sobre o livro.

Para Petit (2013, p. 40),

Esse espaço íntimo aberto pela leitura não é apenas uma ilusão ou uma válvula de escape. Às vezes pode ser: nós nos consolamos das vidas, dos amores que não vivemos, com as histórias dos outros. Mas é sobretudo uma fuga para um lugar em que não se depende dos outros, quando tudo parece estar fechado. Isso nos dá a ideia de que é possível uma alternativa. Esse espaço íntimo é muito povoados: passam por ali fragmentos de frases escritas ou ditas por outros, que juntamos e que revelam essa parte oculta de nós mesmos.

O espaço íntimo criado pela leitura proporciona, na leitura dialógica, um momento para compartilhar suas dúvidas, impressões e angústias. A partir do momento em que podem expor seus pontos de vistas e escutam o que pensam os outros, há uma transição da intimidade para o coletivo, eles deixam de ser solitários e desenvolvem empatia pelos colegas, percebem que não estão sozinhos.

Nos momentos em que predomina a solidariedade, vê-se que, conforme defende Freire (2015), o indivíduo deve desenvolver sua responsabilidade ética e política, isto é, reconhecer-se numa relação que é coletiva. Quando os alunos, por exemplo, tentam acalmar algum colega que está nervoso para fazer a leitura, o fazem porque percebem que não estão em uma atividade solitária que visa selecionar os melhores e recompensá-los, mas sim num momento em que deverão juntos aprender e evoluir. Isto também acontece, por exemplo, nos momentos em que um aluno ajuda o outro a entender um trecho ou a esclarecer uma dúvida.

5.5 O Pequeno Príncipe e o adulto que não quero ser

Para esta leitura, optamos por cada um tentar providenciar um exemplar da maneira possível. Como em *Romeu e Julieta*, Benko comentou que havia baixado o livro no celular porque considerava que isto motivava-a a realizar a leitura; propôs-se que os alunos que possuíssem celular baixassem o livro e fizessem a leitura por lá. A escola possuía alguns exemplares e foi tirado xerox para os demais alunos.

A princípio, a ideia de utilizar o celular como uma ferramenta que proporcione o contato com a literatura, um meio facilitador do acesso aos livros, pareceu muito oportuna:

primeiramente porque vivemos em uma época em que a maior parte das pessoas possuem acesso a este aparelho eletrônico, o utilizam frequentemente, apesar de a escola ainda não se ter apropriado deste recurso; depois, porque existem diversas obras disponíveis na internet em suas versões integrais e isso ameniza o problema do acesso aos livros. Contudo, como já dito, os alunos demonstraram um pouco de dificuldade para acompanhar as leituras e pareceram mais desmotivados para ler, demonstrando uma preferência pelo livro físico.

Benko: No Romeu e Julieta a gente tinha a mesma página no livro... era mais fácil... agora cada um está com um livro diferente... o trecho fica na página diferente... no celular então... não consigo encontrar quase nunca.

Com isso, constatou-se que nem sempre basta que os recursos estejam disponíveis, é preciso um trabalho mais aprofundado e cuidadoso para que sejam utilizados em sua máxima potencialidade. Não se pode dizer que a tentativa de realizar a leitura utilizando o celular não deu certo, apenas não apresentou os resultados esperados.

Nos encontros dedicados ao livro *O Pequeno Príncipe*, todo o grupo parecia mais maduro e familiarizado com a proposta das tertúlias literárias, por isso, aproveitou-se para explorar novas possibilidades, como realizar o encontro na área externa da escola e resolver os conflitos com menos interferência da professora. Nestes encontros, o grupo tomou também algumas decisões práticas: optaram por realizar todos os encontros dentro da sala de aula, que, por mais desconfortável que fosse, era mais eficiente, pois estava sempre à disposição (os outros espaços precisavam ser agendados) e decidiram fazer a leitura de mais capítulos de uma vez só para que pudessem terminar o livro antes de ser lançada a sua nova adaptação ao cinema²¹.

Foram dedicados apenas quatro encontros a esta obra e cada encontro teve a duração de aproximadamente cinquenta minutos (uma aula). Estes encontros foram mais curtos que os primeiros porque coincidia com uma série de atividades extras no mesmo dia que as aulas de língua portuguesa (aulas do PROERD²² que aconteciam semanalmente e, quinzenalmente, visita dos universitários de odontologia²³).

No primeiro dia de tertúlia havia um aluno novo na sala, Salatiel. Aproveitamos então para retomar os princípios da leitura dialógica. Enquanto os alunos explicavam para o novo

²¹ O filme foi lançado em 20 de agosto de 2015. Dirigido por Mark Osborne, o filme não reproduzia o livro integralmente, mas sim recriava a história d'O Pequeno Príncipe, relacionando-a com a de uma garota que tinha uma vida extremamente regrada e sem possibilidades para a diversão.

²² O PROERD é um Programa de Resistência às Drogas da Polícia Militar. Disponível em: <<http://www.proerdbrasil.com.br/proerd/oprograma.htm>>. Acesso: 3 nov. 2016

²³ Parceria da escola com a Universidade de Santo Amaro: programa sobre os cuidados e a higiene bucal.

colega os combinados da tertúlia, Gustavo diz: “[...] é uma leitura [...] não é uma leitura qualquer... a gente fala”. É significante a fala de Gustavo, já que a grande diferença entre a leitura dialógica e outras leituras que podem ser realizadas é justamente a possibilidade do diálogo: “[...] não é uma leitura qualquer... a gente fala”, afirma ele. Poder se expressar sempre é apontado por eles como o principal motivador para a participação na atividade.

Para o livro *O Pequeno Príncipe* havia uma expectativa diferente de *Romeu e Julieta*, pois alguns alunos já haviam realizado a sua leitura e a grande maioria já tinha pelo menos escutado falar da personagem principal. Normalmente as pessoas se referem a ele como uma leitura fácil e agradável. Há até alguns que o relacionam com a literatura infanto-juvenil. Mas, como aponta Silva (2015, p. 51),

Trata-se de uma realidade disfarçada através da magia e da simplicidade. O texto mostra como a humanidade é pobre e superficial, carente de valores, sentimentos e de fidelidade, o que comprova que o que realmente importa está invisível aos olhos. O pequeno príncipe é uma obra que nos apresenta uma intensa mudança de valores, que nos ensina como nos equivocamos no julgamento das coisas e das pessoas que nos rodeiam e como esses julgamentos nos levam a solidão.

A obra nos mostra como nos entregamos a nossas preocupações e responsabilidades diárias que nos fazem esquecer a criança que fomos. A obra “O Pequeno Príncipe” nos oferece um relato das fantasias e dos sonhos de uma criança, assim como nossos jovens alunos leitores, que questionam com ingenuidade as coisas mais simples da vida. A leitura nos faz retornar à infância e nos faz relembrar a simplicidade e a sutileza das coisas imperceptíveis, porém não menos importantes, que muitas vezes desvalorizamos na vida adulta.

O Pequeno Príncipe é um livro que proporciona muitas reflexões sobre a vida e o comportamento das pessoas, mas muitas vezes estas mensagens estão em suas entrelinhas; por isso é preciso estar atento para não reduzi-lo a uma história superficial. Os próprios alunos estabeleceram uma comparação entre este livro e o *Romeu e Julieta*, alegando que, embora *O Pequeno Príncipe* fosse mais fácil de ler por possuírem familiaridade com a linguagem utilizada e não precisarem recorrer ao dicionário com tanta frequência, consideravam-no mais complexo, pois levava-os a refletir sobre grandes questões da humanidade e para isso precisavam estar atentos para compreender a essência dos diálogos.

Desde o começo, os alunos – talvez já alertados pela primeira experiência com *Romeu e Julieta*, na qual precisaram desenvolver a habilidade de compreensão da linguagem figurada – demonstram uma preocupação em se aprofundar na leitura e não entendê-la em seu sentido literal. Como têm-se tentado demonstrar ao longo deste trabalho, embora ainda não tenham

tanta experiência de vida como uma pessoa adulta, estas crianças/adolescentes possuem muitos saberes, sejam eles adquiridos na escola ou não, que os auxiliam na relação com a literatura, assim, conseguem fazer verdadeiras relações e questionamentos.

Logo nos primeiros momentos, Peixoto, tomando como ponto de partida o trecho em que o narrador conta sua relação com a jiboia e o chapéu, apresenta a grande temática que será discutida neste livro e que já havia sido comentada no livro *Romeu e Julieta*: a relação com os adultos. Para Peixoto, os adultos entendem as coisas de maneira diferente das crianças e adolescentes, mas por mais que se tente explicar, nem sempre eles estão dispostos a entender.

A literatura permite-nos questionar e enfrentar algumas grandes questões humanas e as crianças/adolescentes encaram o desafio de deixar de ser um ser dependente e sem grandes responsabilidades: eles sabem que a vida adulta se aproxima e com ela muitas mudanças. Por um lado, há uma forte expectativa por esta nova etapa da vida, principalmente no que diz respeito à independência; por outro, temem se tornar aquilo que não lhes agrada em seus entes mais próximos.

A partir da temática levantada por Peixoto, Batista relata que mostrou o desenho para sua mãe e lhe perguntou o que era:

Batista: Eu mostrei este desenho pra minha mãe... ela falou que era um chapéu... aí eu falei... não... é uma cobra... aí ela ficou falando que eu estava doido... que era um chapéu... aí eu falei pra ela... tá bom... pra você é um chapéu então... ela nem quis ouvir eu explicar.

O fato de a mãe de Batista não ter se mostrado disposta a ouvir sua explicação reforça a importância de se manter um espaço aberto para a interação, como o criado na leitura dialógica, mas denuncia também um sentimento muitas vezes trazido à tona nestas conversas: o abandono. Por mais que a maioria deles vivam com seus familiares, não são raras as vezes em que relatam que se sentem sozinhos dentro de casa, ou que é como se seus responsáveis não se importassem verdadeiramente com eles; não que isto seja uma verdade, mas este é o sentimento que trazem, a percepção que têm desta relação. Talvez por isso, na leitura de *O Pequeno Príncipe* tenham relatado o medo de se tornarem adultos e esquecerem seus sonhos. Obviamente que este distanciamento dos pais pode ser explicado por estarem lutando diariamente pela sobrevivência; contudo, poucas vezes estes meninos e meninas podem dizer como se sentem com relação a isto.

O que poderia causar esta diferença tão grande entre a criança e o adulto? Bezerra faz uma comparação com o livro *O Mundo de Sofia* para, por meio de metáforas, explicar como comprehende as mudanças entre estas duas fases da vida. A partir do trecho em que o aviador relata que fora aconselhado pelos adultos a deixar de fazer desenhos e incentivado a dedicar-se a coisas “mais úteis”, Bezerra relata:

Bezerra: [...] então... isso aqui me lembrou muito “O Mundo de Sofia”... um livro que eu li recentemente e me apaixonei... porque a primeira carta que o Alberto manda pra Sofia... fala muito sobre isso... que é sobre o coelho branco que o mágico tira da cartola... e é como se o coelho fosse nós na terra... e o mágico fosse tudo o que nós não conhecemos lá fora... e os adultos... eles sempre ficam lá embaixo... perto da base do pé do coelho... e as crianças já nascem lá em cima... tanto que ele fala também... tipo... ele dá um exemplo... se uma pessoa começasse a flutuar e tivesse um adulto e uma criança na sala... a criança não iria se impressionar e o adulto ia porque... porque ele aprendeu que isso é impossível... a criança não aprendeu que é impossível... então... ela tipo... normal... que legal... o cara está flutuando... ele se impressionando mais facilmente... mas pra eles também é tudo normal porque não aprenderam o que pode e não pode.

Ou seja, os adultos são, como diz o próprio Pequeno Príncipe, desencorajados diariamente: obrigações, desilusões, cobranças... Tudo contribui para que cada vez se centrem naquilo que é concreto e material. Bezerra defende que o grande problema é que aos adultos foi ensinado sobre o que é possível e o que não é, por isso acabam perdendo um pouco da imaginação, da crença naquilo que não se pode ver ou tocar; ademais, as crianças ainda não têm esta percepção do possível e impossível, por isso tudo é mais mágico.

Freire (1994) fala sobre o processo de desumanização que ocorre ao longo da vida como uma consequência da luta contra os opressores. Para ele,

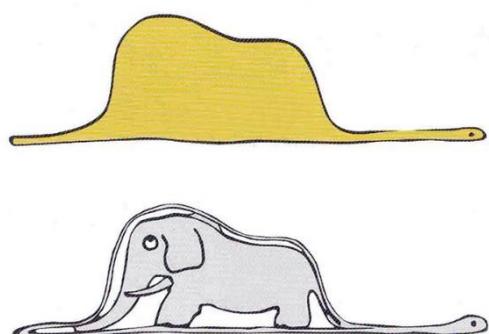
A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1994).

A maior parte dos adultos que eles tomam como referência, destes que já foram desencorajados a acreditar e sonhar, são advindos das classes baixas, que saem cedo de casa

todos os dias para garantir o mínimo para sua sobrevivência; são aqueles de quem foram arrancados os sonhos, muitos sequer conseguiram terminar a educação básica. Talvez por isso restem-lhes pouco de imaginação e nem sempre estejam dispostos a incentivar isso em seus filhos, por terem percebido que a vida é dura e que, por vezes, não alimentar sonhos seja melhor do que sofrer com a desilusão.

A fala de Bezerra remete-nos à nossa função como educadores na escola. Uma vez dispostos a dialogar sobre estes assuntos, devemos nos atentar a que, estes alunos que hoje sentem-se oprimidos, não se tornem posteriormente opressores dos opressores, como alerta Freire (1994). Durante todas as discussões a respeito deste livro, os alunos centraram-se muito na percepção que se tem de que existe uma força que tenta encaixá-los em um padrão, em colocá-los numa condição de inferioridade, de oprimir os seus sonhos e sobre a luta que precisam travar para que não atendam a esta demanda. Esta tomada de consciência será essencial para que se mobilizem contra a imposição de um padrão e a escola é o espaço em que este saber pode ser formado.

Logo após a reflexão sobre a maneira como os “crescidos” se relacionam com o mundo e as possibilidades que este nos oferece, passam a refletir sobre a própria maneira de ver e sentir o mundo: percebem que já não são mais tão suscetíveis a acreditar em tudo e que, inclusive, constantemente aceitam aquilo que lhes é imposto. Torquato relata que nem tentou imaginar nada ao ver o desenho do chapéu/jiboia. Lima complementa dizendo: “[...] até a gente... mesmo... já dá pra ver como a gente era e como estamos agora”.



Desenho da Jiboia engolindo um elefante – *O Pequeno Príncipe*

O desenho do aviador que motivou toda a história da amizade entre ele e o Pequeno Príncipe fez também com que estes alunos se colcassem em um novo lugar, no lugar daquele a quem estavam criticando. Percebem que já se esvai por suas mãos a inocência da infância e que, como relata Bezerra, estão aprendendo o que é possível e o que é impossível. Esta transformação é necessária e todos devem passar por ela, mas questionam-se sobre a necessidade de realmente entregar-se a este processo de “descrença”.

Lima questiona: “[...] mas será mesmo que precisa ser chato para ser adulto?”. Ele não está dizendo que todos os adultos são maçantes, mas sim que lhe incomoda que estejam o

tempo inteiro gastando suas energias com coisas materiais, preocupados em seguir um padrão, em fazer aquilo que é considerado correto e exigir que os demais também sejam assim.

É possível perceber uma visão crítica com relação à padronização das pessoas, ou, como eles mesmos apontam, o estabelecimento de um padrão no qual eles devem se encaixar ou estar abaixo. Há uma necessidade de serem reconhecidos em suas singularidades, de serem ouvidos e poderem fazer escolhas, elencar e eleger opções. Por pertencerem a um grupo de desprivilegiados, são colocados, como eles mesmos relatam, abaixo de um padrão, isto é, pouco se espera deste grupo de alunos, mas eles anseiam pelo reconhecimento e temem aceitar este futuro que já lhes parece fadado ao fracasso.

Segundo Petit (2010, p. 49-50),

Para meninos e meninas estigmatizados por alguma razão – porque cresceram em uma favela ou porque seus pais imigraram, porque fazem parte de um grupo subjugado – é reconhecida a importância dessa hospitalidade, de ser reconhecido em sua singularidade, chamado pelo nome, ouvido. E isso por alguém diferente de seus próximos, que é o mediador de um outro mundo.

Isso é ainda mais sensível para quem viveu um drama, uma catástrofe, algumas vezes até perdeu uma parte dos seus provedores. Quanto a esses, quem tentou identificar os elementos apropriados a uma reconstrução de si mesmo depois de tais dramas alertou para a importância dessas intersubjetividades: toda reconstrução psíquica pressupõe um acompanhamento, “toda crise demanda não uma lógica, do indivíduo, mas uma lógica relacional”, escreve Kaës. Outros lembram o papel decisivo dos “encontros significativos”, dos “adultos referentes” ou dos “tutores de desenvolvimento” ou de “resiliência”, nos quais a qualidade da presença e da escuta é um ponto fundamental.

A escola, muitas vezes, acaba exercendo o papel deste “tutor de desenvolvimento” citado por Petit (2010), pois propicia os encontros significativos nos quais estes meninos e meninas poderão desenvolver suas personalidades, formarem-se enquanto cidadãos, serem reconhecidos enquanto indivíduos únicos, pois muitas vezes passam mais tempo com seus professores do que com seus responsáveis.

O anseio por terem reconhecidas suas singularidades surge durante as tertúlias. Foi na leitura de *O Pequeno Príncipe* que eles reivindicaram, como já relatado, que fossem chamados por seus nomes e não pelo número na lista de chamada.

“Um número não é um nome”, disse Bezerra refletindo toda a discussão que tiveram durante a leitura daquele trecho, mas também que já vinham relatando durante as aulas. Este é um dos exemplos nos quais se pode ver nitidamente os efeitos de transformação propiciados pelo contato com a literatura: primeiramente, reconhecem o lugar que ocupam na sociedade;

depois, decidem que não querem aceitar este lugar; por fim, começam a lutar por seus direitos. Petit (2010, p. 15) relata que “A ideia de que a leitura pode contribuir para o bem-estar é sem dúvida tão antiga quanto a crença de que pode ser perigosa ou nefasta” e, desde este relato, vê-se que a conscientização da relação entre oprimido e opressor obviamente será vista como um bem-estar ou como um perigo, visto que o contato com a literatura e o diálogo propiciado por esta faz com que se tornem questionadores e que não aceitem as imposições que lhe são feitas – ou pelo menos que, na ausência de uma alternativa, a questionem. A literatura contribui para a reconstrução dos sujeitos, para a criação de uma nova representação de si e da sociedade, abre os caminhos para que se criem novas oportunidades.

O diferencial da leitura dialógica é que, diferente da leitura solitária, na qual se realiza a leitura e não se tem a oportunidade de compartilhar suas impressões, aflições e sentimentos, a leitura dialogada amplia as discussões, pois possibilita expor sua opinião, ouvir a opinião dos demais e, juntos, discutir e ampliar os saberes. Gottsfritz e Ferreira interpretam de maneira diferente o mesmo trecho, mas o momento de diálogo propicia que eles troquem suas impressões e possam formar um saber maior do que aquele que construíram na leitura solitária.

Outra temática que se destacou nesta leitura foi a diferença daquilo que eles valorizam e o que os seus responsáveis valorizam: a necessidade da seriedade na vida adulta faz com que, aos olhos destes meninos e meninas, se percam as melhores coisas da vida.

Benko: Capítulo sete... é quando ele fala “*eu conheço um planeta onde há um sujeito vermelho, quase roxo. Nunca cheirou uma flor. Nunca olhou uma estrela. Nunca amou ninguém. Nunca fez outra coisa senão somas. E o dia todo repete como tu: ‘eu sou um homem sério! Eu sou um homem sério’ e isso o faz inchar-se de orgulho. Mas ele não é um homem; é um cogumelo!*”... Então... meu pai vive fazendo isso e... tipo... teve um dia... ele já me deixou no vácuo várias vezes... eu tento falar o que está acontecendo mas ele não tem tempo para escutar... ele é muito sério e as coisas que eu tenho para falar são bobagens para ele... mas eu acho que o conceito de vida para algumas pessoas é crescer... trabalhar... ter filhos e morrer... mas e o resto das coisas? E o que está acontecendo durante isto? E as amizades e o amor? Pra mim não é só... tem que ter responsabilidade é claro... mas não é só isso... precisa se divertir e ter vida... entendeu? Pra mim é isto... eu gostaria de ter um pouco mais de atenção dele e isso me deixa muito triste.

Na fala de Benko, notam-se alguns saberes que ela possui com relação às cobranças da vida adulta: “[...] trabalhar... ter filhos e morrer”. Mas para além das obrigações cotidianas há outras coisas: “E o que está acontecendo durante isto? E as amizades e o amor?”. Os adultos, muitas vezes, ficam reduzidos à busca incessante por uma melhoria na qualidade de vida e, ou

se esquecem, ou não conseguem encontrar um equilíbrio entre isto e as demais coisas como as amizades e escutar os filhos. Cada momento da vida exige algo de nós e aquilo que para o pai de Benko pode não ser tão importante, para ela é, e ela deseja ser ouvida.

O desejo de ser ouvido e de ter atenção aparece com muita frequência e a tertúlia é um espaço que se abre para isto, pois nela pode-se falar e ser ouvido; tudo o que é dito é importante e deve ser considerado; têm-se a oportunidade de ajudar os demais e ser ajudado, mas nem sempre é suficiente, principalmente nesta fase de transição entre a infância e a adolescência.

Há uma diferença notável entre o que se valoriza em cada fase da vida. Peixoto diz que no dia de seu aniversário seu pai não quis sequer almoçar com ela e alegou que aquele era um dia como outro qualquer, o que a deixou chateada: “[...] então eu fiquei tão chateada sabe... pra mim isto é muito sério... mas ele julga que outras coisas é que são sérias”. Contudo, após este relato há uma inversão na conversa e Torquato revela o que poderia ser o ponto de vista do adulto ou a maneira como poderiam interpretá-los, já que, segundo ela, às vezes os adultos têm algumas atitudes porque são necessárias e não porque não gostariam de se divertir ou agir de outra forma, mas sim porque possuem a responsabilidade de sustentar uma casa.

Nestes momentos, notam-se traços de solidariedade e empatia, pois se colocam em um lugar que não lhes pertence, como é o caso de Gomes e Torquato. Gomes vive com sua mãe e seu pai que são muito participativos em sua vida, estão sempre na escola e demonstram preocupação com seu aprendizado, mas sente-se solidária com aqueles que não possuem a mesma atenção. Por outro lado, Oliveira denuncia que muitas vezes as pessoas não se preocupam em se divertir, mas Torquato revela um outro lado: “[...] acho que não é que eles não querem se divertir... é que precisam sustentar a casa”. O que Torquato faz é ir além do ponto de vista que eles possuem, já que, enquanto meninos e meninas ainda não carregam a responsabilidade de sustentar uma casa; por isso a necessidade de se refletir se esta ausência de preocupação com a diversão está relacionada ao não desejo de se divertir ou à falta de oportunidade para fazer isso.

Outra questão que se revela, ainda vinculada à noção da vida adulta, é o preconceito e a importância que se dá às aparências. Os alunos alegam que a sociedade valoriza muito mais as aparências do que o que a pessoa é de fato e exemplificam relatando casos relacionados ao mundo do trabalho, como comenta Peixoto: “[...] as pessoas são mesmo assim... por exemplo se você vai fazer uma entrevista de emprego a primeira coisa que vão olhar é a sua roupa... então não importa o quanto você é bom... se não tiver bem vestido não serve”.

A preocupação que se revela nas leituras que fizeram de *O Pequeno Príncipe* é a extrema valorização dos bens materiais, daquilo que é superficial. Como temos dito, a maior parte destes alunos vem de famílias pobres, nas quais poucos conseguiram terminar os estudos e que, muitas vezes, depositam nos filhos a esperança de um futuro melhor; no entanto, o que lhes incomoda é a supervalorização de alguns conhecimentos em prejuízo de outros como, por exemplo, no caso dos pais de Ferreira e Conrado, que, embora não tenham diplomas, possuem outros saberes, mas não são reconhecidos. A falta de um diploma representa também a falta de oportunidade, a exclusão. Como diz a personagem de *O Pequeno Príncipe*, “o essencial é invisível aos olhos”; porém, na maior parte das vezes as pessoas estão mais preocupadas com aquilo que é externo e visível, julgam pelas aparências e não se dão a oportunidade de conhecer a essência.

Outros temas atuais são colocados em pauta, como o desejo de se colocar um *piercing*, pois sabem que embora isto não interfira no caráter ou na inteligência da pessoa, pode acarretar na dificuldade de se conseguir um emprego. Bezerra retoma o questionamento: o que você precisa ser para ser reconhecido? Ao longo da conversa percebem que comumente o que se espera é que estejam todos dentro de um padrão, que sigam as regras e não as questionem, que sejam meros executores de tarefas.

Segundo Freire (1994),

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

A tomada de consciência de seu papel no mundo é um processo doloroso e que leva algum tempo, mas, como denuncia Freire (1994), eles já sentem os efeitos da opressão e compreendem a necessidade de libertação. Obviamente que este estudo se reduziu a um período da vida destes meninos e meninas e não sabemos, ainda, exatamente quais serão os seus efeitos ao longo de suas vidas, quais reais transformações ele ocasionará; no entanto, eles estão tendo a oportunidade de refletir sobre estes pontos que poucas vezes têm espaço dentro da escola.

Neste momento, verifica-se que muitas famílias reconhecem que os estudos são um meio para a ascensão social, pois poucos puderam terminar o ensino médio e acreditam que se tivessem tido a possibilidade de ingressar no curso superior talvez estariam em uma condição de vida melhor, por isso esperam que seus filhos sigam por um caminho diferente; mas acabam depositando nos pequenos expectativas que nem sempre são compartilhadas por eles. Gomes conta que seu pai estudou apenas até o primeiro colegial, mas que tem muito mais conhecimento que ela e que sempre lhe diz que é um absurdo ele saber responder as lições e ela não; além disso, sua mãe era considerada a melhor aluna da sala e ela, por outro lado, não se destaca nas disciplinas e ainda apresenta um pouco de problema de comportamento e por mais que tente ser uma boa aluna, como sua mãe, não acredita que chegará a agradá-la.

Constatou-se que, durante as tertúlias de *O Pequeno Príncipe*, todos estavam mais envolvidos e pareciam mais solidários uns com os outros. Também puderam compartilhar sentimentos sobre como vivem em suas casas e a relação com seus familiares, percebendo que muitos conflitos não são específicos de suas famílias, já que compartilhavam experiências muito similares. Houve um momento em que Batista levantou a mão para falar, mas até chegar a sua vez alguém já havia dito o que ele queria falar; deu-se, então, o seguinte diálogo:

Batista: Eu escolhi um trecho... mas alguém já leu.

Torquato: Mas não é a mesma coisa... só tem um Batista... o que você vai falar ninguém falou... cada um é único.

Não se pode negar que as falas e as atitudes começam a ser influenciadas pelas leituras que realizam. Como relata Petit (2010), não é fácil desenvolver o gosto pela leitura nos adolescentes, principalmente naqueles que, nascidos nos meios mais populares, pouco contato têm com a literatura, e a leitura que se realiza na escola nem sempre lhes rende boas lembranças, já que na maior parte das vezes trata-se de uma leitura imposta que limita-se à decifração dos símbolos. No caso das tertúlias, não havia provas ao final de cada leitura (como será relatado mais para frente, os alunos faziam uma autoavaliação) e eles não precisavam se centrar na decodificação da mensagem do autor, mas sim em estar abertos a se relacionar com o livro, a vivenciá-lo e a fazer com que esta leitura ganhasse significado. Talvez por isso se justifiquem as transformações notadas, porque ainda não há uma receita que garanta que todos os alunos se tornem leitores, mas a leitura dialógica proporciona um ambiente propício às trocas e essas trocas possibilitam a significação da leitura. A literatura, deste modo, torna-se “[...] o lugar onde se conciliam as emoções e os pensamentos, onde o

mais singular, o mais peculiar em cada um, é o mais compartilhado; e aquele que abre para horizontes até então insuspeitados” (PETIT, 2010, p. 64).

Se em *Romeu e Julieta* houve dificuldade em compreender as metáforas e o uso que o autor faz da linguagem, em *O Pequeno Príncipe* isto já não foi um empecilho.

Em determinado momento, os alunos discutiam o trecho da conversa entre o Pequeno Príncipe e o geógrafo. O geógrafo diz que trata das coisas eternas e importantes, como os vulcões e as montanhas, por isso a rosa do Pequeno Príncipe não lhe interessa, ela era efêmera e provavelmente se extinguiria em breve. Após isso iniciam um debate sobre o que é valorizado ou não na sociedade e destacam a relevância que a rosa tinha para aquele que a possuía, o que reforça algo que já haviam dito: nem todos valorizam as mesmas coisas da mesma forma, tudo depende do ponto de vista. Posteriormente, Bezerra decifra a metáfora da rosa e a montanha com uma comparação e Camargo reconhece nisso poeticidade, reforçando que, como afirma Paz (1990, p. 13), “[...] a poesia pertence a todas as épocas: é a forma natural de expressão dos homens”.

Na proposta desta pesquisa, não se trabalhou com a poesia em si, mas esta é uma temática que surge frequentemente, como já discutido na parte em que analisamos *Romeu e Julieta*; contudo, “[...] cada vez que surge um grande prosador, nasce de novo a linguagem. Com ele começa uma nova tradição. Assim, a prosa tende a confundir-se com a poesia, a ser ela mesma poesia”, defende Paz (1990, p. 31).

Retomando a discussão sobre a flor e a montanha, após compreenderem a metáfora, colocam-se a pensar sobre o que mais valorizam na vida, e relacionam esta temática com alguns saberes, como o tema do mercado de trabalho. Isto já havia sido dito anteriormente, mas Ferreira afirma: “[...] isso de ‘o que interessa é a montanha’... bom... às vezes as coisas simples são as que interessam... é tipo a entrevista de emprego... que comentamos na última tertúlia... eles se preocupam com a aparência”. Batista finaliza dizendo que “[...] tem também o fato de que a montanha é muito grande... a gente pode até admirar ela... mas não os detalhes... já a flor a gente pode admirar cada detalhezinho dela”.

Muitas vezes, os trechos de *O Pequeno Príncipe* foram associados às questões do trabalho, das entrevistas de emprego e da formação escolar. Muitos desses alunos já estavam preocupados em arrumar um emprego e pesquisam alguns programas como o “Jovem Cidadão”²⁴, por isso esta é uma inquietação real para eles. Alguns já possuíam um trabalho

²⁴ Programa Jovem Cidadão – Meu Primeiro Trabalho é um programa social do Governo do Estado de São Paulo que, por meio de parcerias entre o governo e as empresas, oferece a oportunidade de inserção no

informal, como era o caso de Bezerra, que trabalhava em uma pequena editora, e Vinicius, que fazia alguns serviços no clube de campo que fica próximo à escola. Talvez de maneira inconsciente eles sabem que “[...] muitas vezes o saber é considerado como chave para se alcançar a dignidade e a liberdade” (PETIT, 2013, p. 65) e esta liberdade é representada pelo sonho de conseguir um emprego que lhes proporcione uma vida melhor.

Embora estes alunos sejam ainda novos, reforço que já carregam consigo saberes únicos e que não podem ser desprezados. Pertencem a um grupo que, pela dureza da vida, acabam sendo mais cobrados e se cobram por isso. Os problemas de indisciplina são um reflexo da maneira como são vistos dentro do próprio ambiente escolar, que frequentemente desumaniza o processo educacional e não considera a complexidade do existir destas crianças/adolescentes. Em outro momento, fazem a leitura do trecho em que a flor afirma: “É preciso que eu suporte uma ou duas larvas se quiser conhecer as borboletas” e, a partir disso, relatam, ainda que superficialmente, que já enfrentam algumas larvas e que buscam acreditar que isto seja necessário para que se chegue a outro estágio no qual serão recompensados:

Ferreira: Eu também tinha escolhido esta frase... é porque minha mãe está trabalhando numa empresa terceirizada e tem um monte de gente lá que fica irritando ela... mas minha mãe sempre é muito forte... ela não se importa... ela só segue em frente... ela suporta... isto é tipo um incentivo pra mim.

[...]

Peixoto: Eu me identifiquei muito com este trecho porque estou passando por um momento difícil e eu tenho que suportar... mas vai passar.

Pode-se pensar que uma criança/adolescente não tem motivos para queixar-se da vida, porém, como eles mesmos afirmam, possuem sentimentos, sofrem, sentem-se sozinhos, têm vontade de desistir, mas a partir da leitura dialógica cria-se uma abertura ao outro, aprendem a ser solidários com a dor do colega e isto é uma consequência deste tipo de leitura, além de permitir que se conheçam melhor e percebam que não estão sozinhos. O contato com a literatura proporciona uma abertura à curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelas questões sociais, defende Petit (2013): “[...] longe de afastá-los dos outros, este gesto solidário, introvertido, faz com que descubram o quanto podem estar próximos das outras pessoas” (PETIT, 2013, p. 83).

Ferreira: Eu... primeiro aquela parte do aviador... que ele diz que é tão misterioso o país das lágrimas... esta fala é da hora... porque... [...] é que

quando você vê uma pessoa chorando não dá pra saber o que está acontecendo... mas tudo se resume a uma lágrima... é da hora esta frase.

Batista: A gente chora por várias coisas... pode ser alegria... tristeza... felicidade... não dá pra saber.

Camargo: Às vezes eu choro do nada... sempre que meu pai briga comigo eu fico triste e choro... porque eu não queria decepcionar ele.

[...]

Gimenez: Muitas vezes meu pai... eu estou em casa... aí meu pai começa a gritar comigo... aí ele fica dando sermão mó cota lá... eu fico com raiva... mas quando eu paro para escutar vejo que eu é que estou errado... aí eu choro.

Gomes: Eu não consigo ficar discutindo... quer dizer... com minha mãe eu discuto porque eu sei que ela depois vai me desculpar.

[...]

Xavier: Comigo é o contrário... minha mãe... às vezes eu vou falar com ela e ela me ignora... ela guarda mágoa... mas eu penso... poxa... ela já perdeu uma filha e ela não me valoriza... ela dá mais atenção para o marido dela do que pra mim... e a única coisa que eu posso fazer é chorar... aí eu me tranco num lugar e choro.

Ferreira: Quando meus pais se separaram eu fui morar com minha avó... nesse tempo eu brigava muito com meu irmão... ele já estava passando pela adolescência e eu não entendia o que ele estava passando... eu precisava muito da minha mãe e do meu pai e eu não tinha eles... eu ficava muito mal... aí eu chorava muito... foi assim durante três anos... foi muito difícil.

[...]

Iuly: Eu queria falar sobre o que o Gimenez falou... às vezes as pessoas fazem alguma coisa por você... aí você briga com ela e ela fica jogando na sua cara o que ela te deu... diz que você não dá valor... elas acham que a gente não reconhece... mas a gente reconhece... a gente não precisa ficar falando toda hora que dá valor às coisas.

Camargo: Minha mãe morreu quando eu era muito pequeninha... então eu sempre fico pensando nela olhando por mim... eu tento valorizar o meu pai e eu fico triste quando decepciono ele.

Neste diálogo é perceptível que eles apresentam alguns motivadores de suas dores, daquilo que faz com que chorem, sintam-se magoados, mas também procuram compreender os demais, praticam a solidariedade, reconhecem o valor do outro. As angústias que carregam são causadas por diversos fatores, como, por exemplo, a ausência dos pais, a morte da mãe, o sentimento de incompreensão e mesmo por reconhecerem que às vezes decepcionam os demais. Eles já não se colocam no papel de vítima, reconhecem, até mesmo, que não são raras as vezes em que não querem enxergar os próprios erros. Davis diz “[...] a gente não consegue ver nem o próprio erro... quem dirá corrigir”, pois há momentos em que relatam quais pontos consideram estar errando, mas reconhecem também que nem sempre conseguem reparar estes erros, por isso não apenas são magoados, mas também exercem o papel daquele que causa a mágoa no outro.

Por vezes são contraditórios também, pois denunciam o problema da padronização a que são impostos, mas, ao mesmo tempo, caem na generalização ao se referirem aos seus pais ou responsáveis. Contudo, como trata-se de um diálogo, há quase sempre alguém que percebe isso e tenta trazer à tona o outro ponto de vista.

Para Petit (2010, p. 108),

Os textos lidos abrem aqui um caminho em direção à interioridade, aos territórios inexplorados da afetividade, das emoções, da sensibilidade; a tristeza ou a dor começam a ser dominadas. O que é dividido com o autor, com aquele ou aquela que lhes empresta a voz, com os que participam desses espaços de leitura, abre um espaço íntimo, subjetivo.

Como aponta Petit (2010), os relatos e as reflexões só são possíveis porque há um autor que é capaz de decifrar os sentimentos, que às vezes sequer são percebidos, ou quando percebidos são intraduzíveis, mas quando podem notá-los nestes livros, que até então lhes pareciam inacessíveis, sentem-se acolhidos pela literatura e reconhecem nela a própria existência.

Nas tertúlias referentes ao livro *O Pequeno Príncipe* houve uma rotatividade na participação dos alunos. Em *Romeu e Julieta*, os alunos que mais participaram foram Gomes, Peixoto, Lima, Bezerra e Oliveira, com mais de cinquenta participações durante os encontros. Contudo, Xavier, Torquato, Camargo e Dias tiveram muito mais participações durante *Romeu e Julieta* do que em *O Pequeno Príncipe*. Já na leitura de *O Pequeno Príncipe* destacaram-se as participações de Batista e Ferreira, mas ainda assim Bezerra e Oliveira continuaram com várias participações. Esta diferença na quantidade de participações – aqui compreendidas como as “falas” – pode ser justificada por diversos motivos, entre eles está o fato de que o contato com diferentes tipos de leitura nos proporciona o direito a identificar-nos com alguns gêneros e não com outros; de qualquer forma é importante ter o contato com eles para que possa fazer esta escolha. Como poderá ser visto no subitem dedicado à autoavaliação, alguns alunos se identificaram mais com um livro e menos com o outro.

Vale destacar que a ausência da “fala” não implica necessariamente a não participação, pois, respeitando a individualidade, reconhece-se que há muitas maneiras de se participar dos encontros e que o silêncio pode ser uma dessas formas. Não expor seu ponto de vista não significa não ter um ponto de vista, trata-se de uma opção e esta deve ser respeitada. Até este momento dos encontros apenas seis alunos ainda não haviam falado em nenhum momento e

houve casos de alunos que tiveram pouquíssimas participações, como Araujo, Pires, Alves, Castro e Iuly.

De qualquer forma, do primeiro para o segundo livro houve uma mudança nas atitudes dos alunos frente à dinâmica das tertúlias literárias, como, por exemplo, mais valorização das falas dos colegas, menos dificuldade em compreender a leitura e menos interrupções da professora. As discussões também ficaram mais centradas nas questões sociais e de relações interpessoais, com destaque para as problemáticas referentes ao mercado de trabalho, o que mostrou ser uma preocupação já presente em suas vidas.

5.6 O que os filmes não me contam, nos livros eu encontro: *Alice no país das Maravilhas*

Alice no país das Maravilhas, livro datado do século XIX, é conhecido como um clássico infanto-juvenil que narra a história de uma menina, Alice, depois de entrar na toca de um coelho e acabar indo parar em um lugar totalmente inusitado, no qual vive situações inimagináveis, conhecendo criaturas surreais e fazendo amizades. Sua primeira adaptação ao cinema aconteceu em 1903; depois, em 1951, a Disney criou uma animação baseada no livro, o que contribuiu para que esta história passasse a ser mundialmente conhecida.

Para esta obra, dedicamos três encontros, todos realizados na sala de aula (decisão tomada pelos alunos após constatarem que era mais prático utilizar este espaço do que ter que reservar a sala de leitura). Para adquirir os livros, realizamos uma campanha de arrecadação de dinheiro (“Adote um leitor”) e, com a ajuda dos colegas de mestrado, conseguimos comprar os livros para todos os alunos.

Em *Alice no país das Maravilhas* revelou-se algo que até então não estava muito claro: por que ler um livro quando posso assistir ao filme?

Esta obra de Lewis Carroll, assim como *Romeu e Julieta*, possui algumas adaptações para o cinema e teatro, portanto já é conhecida de nossos alunos e, por isso, não há muito desejo de se conhecer a obra em sua versão integral, ou pelo menos é isso que se escuta frequentemente. Contudo, as tertúlias sobre este livro mostraram o contrário:

Pires: Na verdade... é que eu estava pensando que quando você disse que a gente ia ler Alice... tipo... acho que praticamente todo mundo já viu os filmes... e quando você disse que a gente ia ler Alice eu fiquei pensando... será que vai ser igual o filme? Será que vai ser um outro? Aí cria uma expectativa... mas eu achei que não ia ter graça... aí quando eu li foram duas coisas... foi uma deceção de não ser o que eu já pensava que seria... porque eu me baseava nos filmes... mas depois eu pensei assim... por que deveria ser

uma coisa que eu já conheça? Por que não poderia ser uma coisa diferente... vamos dizer assim... eu fiquei muito surpresa.

A fala de Pires nos traz um pouco sobre esta problemática: ela revela que não possuía muitas expectativas com relação à leitura do livro, justamente por conhecer o filme, mas reafirma que a literatura é um outro campo da arte que visa trabalhar com a imaginação, com a relação criada entre obra e leitor, na qual se pode criar, recriar e explorar a escrita, ressignificando-a.

A esta altura da experiência com as tertúlias literárias, estes meninos e meninas já haviam tido contato com outras obras e reconstruído a imagem que possuíam dos livros clássicos, romperam com a ideia que lhes é imposta de “estes livros não nos pertencem” para “podemos ler, interpretá-los e nos identificarmos com eles”; assim, pode-se perceber um novo olhar sobre a literatura e a leitura, inclusive, há momentos em que criticam aqueles que escolhem um livro por haver ou não desenhos neles, pois reconhecem que, como alega Bezerra “[...] na *Bela e a Fera* tem uma parte que ela fala que é só ter imaginação... não precisa ter desenhos se você tem imaginação”, o que demonstra, inclusive, que já se sentem mais seguros quanto às suas capacidades de lidar com o universo literário.

A literatura deixou de ser um universo distante e assustador e passou a representar um lugar no qual podem se encontrar, pensar sobre a própria existência e as questões sociais e econômicas, que passam a ser reconhecidas como algo que está diretamente relacionado à própria existência. Como afirma Goulemot (2001, p. 107), “[...] seja popular ou erudita, ou letreada, a leitura é sempre produção de sentido” e embora isto pareça óbvio é provavelmente este estabelecimento de sentido que falte às aulas que são dedicadas à literatura dentro das escolas, uma prática de leitura cultural, como defende o autor, “lugar de produção de sentido, de compreensão e de gozo”.

Os princípios da leitura dialógica também já haviam sido apropriados por eles. Os combinados e objetivos estavam claros para todos – reconhecia-se a tertúlia como um lugar em que se tem liberdade para falar e para praticar o respeito à fala do próximo –, por isso, no segundo encontro dedicado a este livro houve uma interrupção logo no início da tertúlia e precisei me retirar da sala; perguntei então se eles queriam cancelar o encontro ou continuarem sem mim e eles optaram por continuar. Torquato foi eleita pelo grupo para ser a mediadora do encontro e eles seguiram discutindo os capítulos de quatro a oito.

Durante esta tertúlia, Torquato não teve nenhum problema em assumir o papel de mediadora, fazia sempre algumas perguntas que motivavam as falas, como, por exemplo, “Por

que você escolheu este trecho?” e “Alguém quer comentar algo?” e interrompeu o encontro algumas vezes para chamar a atenção dos colegas que estavam conversando, o que acontecia frequentemente em todos os encontros. Os demais alunos também seguiram o encontro normalmente, fizeram suas considerações, comentaram as falas dos colegas e demonstraram solidariedade tanto com a mediadora quanto com os demais.

Um dos temas que surgiu durante esta tertúlia foi a capacidade que temos de nos relacionarmos com as outras pessoas. Oliveira destaca um trecho em que Alice demonstra familiaridade com aqueles que acabara de conhecer e, assim, afirma que não é o tempo que cria os laços entre as pessoas, mas há algo mais que não é capaz de traduzir em palavras. Os colegas comentam também que às vezes na rua pegam os panfletos que lhes são entregues porque, embora não conheçam a pessoa que o está entregando, sabem que ela depende daquilo, então não lhes custa nada pegar o panfleto, ainda que seja para jogar na lixeira mais próxima. Estes comentários mostram que passam a compreender as questões sociais como problemas que também lhes dizem respeito, que têm consciência e são solidários: observam as situações, refletem e discutem sobre elas e percebem que podem, inclusive, atuar na sociedade. Petit (2010) relata que o trabalho com a literatura traz transformações profundas na vida das crianças e adolescentes e, por meio das reflexões proporcionadas nos encontros, eles mostram-se muito mais suscetíveis a participarem de eventos que excedem o meio social a que pertencem e o seu espaço de vida habitual, percebem-se parte de um coletivo.

Pensando nas questões sociais, Peixoto, referindo-se ao trecho do livro que relata uma corrida na qual não há vencedores, diz: “[...] acho que na vida todo mundo tem praticamente esta corrida... só um ganha e eu não acho justo... acho que todos estão ali se esforçando e devem receber seus prêmios”. Se no começo da experiência havia uma dificuldade em compreender as metáforas, agora não apenas as comprehendem como as utilizam, mostrando que houve, inclusive, uma quebra na barreira que quase sempre é imposta pela linguagem quando utilizada conotativamente.

Foi também neste encontro que um aluno que até então não tinha tido nenhuma participação nas tertúlias foi convidado a falar:

Torquato: O Luka vai ler.

Pereira: Na página noventa e quatro... bem no final... “Você já adivinhou a charada?” Disse o Chapeleiro, virando-se para Alice.

“Não, desisto”, respondeu Alice. “Qual é a resposta?”

“Não tenho a menor ideia”, disse o Chapeleiro.

“Nem eu”, disse a Lebre de Março.

Alice suspirou cansada. “Acho que você poderia aproveitar melhor o seu tempo”, disse, “em vez de desperdiçá-lo propondo charadas que não têm resposta”.

Eu entendi este trecho assim... que o Chapeleiro fez esta charada... mas ele nem sabia a resposta... como pode?

Bezerra: É... tipo... também fiquei pensando nisso.

Oliveira: Eu também achei estranho, sabe... mas é tudo muito louco lá.

Benko: Eu às vezes faço perguntas assim para as pessoas só para ver o que vão dizer.

Conrado: Mas charada a gente acha que vai ter uma resposta... é diferente.

O fato de Pereira ter se disposto a falar pode indicar que enquanto estão apenas entre eles, sem a intervenção de um adulto, sentem-se mais confortáveis para dialogar; além disso, houve uma insistência por parte de Torquato, que pediu que ele falasse algo no começo e ele disse que ainda não estava pronto, mas ela insistiu que ele fizesse a leitura. O trecho que ele leu estava entre os capítulos selecionados para o encontro, o que demonstra que, embora não tenha se disposto a falar, estava sempre acompanhando as leituras. Esta constatação colabora para o que viemos defendendo com relação aos alunos que não se dispuseram a compartilhar suas impressões a respeito da leitura: a ausência da fala não implica a não participação; cada aluno deve ser respeitado por sua maneira de ser e se relacionar com o livro e os colegas.

Durante a leitura desta obra, os alunos já haviam superado o medo que traziam dos livros, por isso mostravam-se sempre muito ansiosos para descobrir o que aconteceria na história. Oliveira diz: “[...] ah, professora... a Alice está no mesmo lugar... estou agoniada para saber logo o que vai acontecer”, demonstrando a ansiedade que uma boa leitura nos causa em percorrermos logo suas páginas e chegarmos ao final do livro para então sofrermos com a despedida daquela história e nos aventurarmos em um novo enredo. Esta fala mostra também que se havia descoberto estes prazeres, criado uma aproximação entre leitor e livro. Esta aproximação existia em poucos alunos antes da experiência com a leitura dialógica, mais especificamente em Bezerra (aluna que já possuía o hábito de realizar muitas leituras).

Por fim, entre as coisas que mais se identificaram com a personagem Alice estava o fato de ela fugir das perguntas para as quais não sabia as respostas, reconhecerem-se como loucos (“[...] somos todos loucos por aqui. Eu sou louco. Você é louca”) e que mesmo que às vezes as coisas pareçam estranhas, eles continuam, aceitam o desafio de tentar algo novo.

Bezerra: É na página cinquenta e dois... “Mas neste caso”, pensou Alice, “nunca vou ficar mais velha do que sou? Por um lado, será um alívio... jamais serei velha... mas, por outro lado... sempre terei lições para aprender! Oh, eu não gostaria disso!”... Eu não concordei com isso porque a gente sempre terá algo pra aprender... mesmo que esteja velho... sempre

podemos aprender.... é porque tipo... ela fala como se só os jovens pudessem aprender... mas os mais velhos também podem aprender... até com uma criança de cinco anos.

Chegar à conclusão de que sempre se pode aprender algo é muito difícil, principalmente para os docentes, que muitas vezes se consideram detentores do conhecimento e não se colocam à disposição para aprender com seus alunos. Por outro lado, a era da informação coloca à nossa disposição uma série de dados e estamos o tempo todo transformando-os em conhecimento; contudo, há sempre algo novo a ser aprendido. Na leitura dialógica, como defende Freire (1994), “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, por isso cada integrante do grupo é importante à medida que pode ensinar e aprender.

O fato de aceitarem o desafio de se aventurarem nas novidades foi o que permitiu que esta experiência com a literatura clássica fosse tão positiva, já que superaram os pré-conceitos que carregavam sobre estes livros e se permitiram conhecê-los.

5.7 A autoavaliação: tomada de consciência do *eu* enquanto um sujeito crítico

Como já discutido, a leitura dialógica não objetiva atribuir uma nota ao desempenho do aluno, mas sim apresentá-lo à leitura como parte das atividades sociais, atribuindo sentido ao que se lê, lendo o mundo por meio das obras. Nela os alunos vão confirmando ou não a validade de suas interpretações e argumentos à medida que dialogam com os demais do grupo, num ato reflexivo. Consequentemente, são convidados a serem avaliadores do processo de aprendizagem e, juntamente com o professor, podem decidir em quais pontos se pode avançar e quais necessitam mais cuidado.

A dinâmica da leitura dialógica possibilita que o professor acompanhe o grupo e cada aluno individualmente, tendo uma visão de como está o desenvolvimento e o envolvimento dos estudantes. Contudo, optou-se, ao final de cada ciclo (cada livro), que os alunos realizassem uma autoavaliação e atribuíssem a si mesmos uma nota de 0 a 2, conforme o que julgassem justo.

A necessidade da nota surgiu para responder às normas da escola, segundo as quais as notas devem ser somativas; ou seja, ainda presa à necessidade de “dar uma nota” ao aluno, exige-se que o professor trabalhe com atividades diferenciadas, sendo que suas notas devem somar até seis pontos no final do bimestre. Os outros quatro pontos são atribuídos a um

provão que o aluno realiza no final do bimestre, que contempla quarenta questões divididas entre todas as disciplinas e uma produção textual.

Se a primeira ideia que se tinha é que os alunos iriam se atribuir a nota máxima, isso não aconteceu. Pelo contrário, mostraram-se muito rigorosos com relação a si próprios. Seguem algumas avaliações:

Quadro 9 – Autoavaliação realizada pelos alunos

Nomes	Romeu e Julieta	O Pequeno Príncipe	Alice no país das Maravilhas
Oliveira	<p>A experiência foi ótima! Tive uma sensação muito boa com relação ao que estamos fazendo, eu gostava de ouvir as pessoas falando do amor, se abrindo, compartilhando as angústias etc.</p> <p>Gostei muito quando falavam do livro e se identificavam como se o livro fosse a própria vida. Quando alguém separava um trechinho e comentava algo, meu jeito de pensar nas coisas mudava o rumo totalmente.</p> <p>No começo não me agradei muito com o livro, estava sem interesse em ler e em participar, mas quando ouvi a Bezerra e a Ana falando do livro, meu ponto de vista mudou. Comecei a ler e a me identificar muito com alguns trechos e então comecei a sempre separar um trecho para ler na Tertúlia, mas na hora de ler meu coração batia forte e eu ficava nervosa.</p> <p>Amei a Tertúlia, mas a parte que não gostei foi não ter falado muito. Minha nota é 1,4.</p>	<p>Na Tertúlia do <i>Pequeno Príncipe</i> tive um desempenho maior, eu fui mais participativa, estive mais presente e consegui falar em público.</p> <p>No começo da Tertúlia havia resolvido não participar e nem ler o livro, mas depois do primeiro encontro fiquei impressionada ao ver os colegas falando. Fiquei curiosa, então comecei a ler o livro, eu fiquei totalmente apaixonada por ele e me comparei muito com alguns fatos do livro.</p> <p>Quando eu lia o livro sempre falava com minha mãe sobre ele.</p> <p>Até que em um dia, vendo todo mundo falar e se expressar resolvi tomar coragem e falar também.</p> <p>Estou esperando ansiosamente a próxima tertúlia.</p> <p>Minha nota é 1,5.</p>	<p>Quando terminei o livro fiquei com um gostinho de querer mais, ler novamente. É um livro bastante fantástico.</p> <p>Nessa tertúlia acho que me empenhei um pouco mais, fui mais participativa. Nas outras tertúlias eu não comentava muito, mas depois de um tempo de só ficar “assistindo” fiquei com vontade de me expressar.</p> <p>O problema era que eu tinha vergonha de falar em público, mas superei isso.</p> <p>Enfim, amei a experiência, fico triste em pensar que acabou, mas a vida é isso, tudo acaba um dia. Minha nota será 1,7.</p>
Peixoto	<p>Eu adorei essa experiência, a gente aprende brincando. Foi legal todo mundo lendo e dando suas próprias opiniões. Todo mundo colocou um pouquinho do seu lado “leitor” para fora e pôde colocar seus sentimentos para fora também.</p> <p>A gente teve uma grande oportunidade ao separar trechos da parte que era para ler e dizer o que despertou na</p>	<p>Bom, eu adorei ler o livro do <i>Pequeno Príncipe</i>, o livro despertou algo muito bom em mim e achei o livro muito bom, apesar de que eu já tinha lido ele, mas uma coisa que não pude me conter foi chorar no final.</p> <p>O meu desempenho eu acho que foi bom, mas eu acho que poderia ser melhor.</p> <p>Nem todos falaram sobre o</p>	<p>Eu gostei bastante de ler o livro, foi muito legal ver esse outro lado da história, porque eu só tinha assistido o filme antigo e não tinha tido interesse em saber se tinha um livro ou não.</p> <p>Na minha opinião eu participei mais nessa leitura do que na do <i>Pequeno Príncipe</i>, escolhi bastante falas e discuti bastante.</p>

	<p>gente.</p> <p>Na minha opinião todo mundo se empenhou em ler <i>Romeu e Julieta</i>, afinal fala sobre o amor, não é? Eu gostaria que isso se repetisse muitas vezes. Eu tive a experiência de ler um livro desses e colocar meus sentimentos guardados para fora, isto foi muito legal. Minha nota é 1,7.</p>	<p>livro, a maioria tem vergonha, ou então porque não leu mesmo.</p> <p>Também foi muito legal ter ido ao cinema assistir o filme baseado no livro. Deu um olhar bem legal, foi a melhor adaptação de livro que eu já li. Eu me dou 1,5 porque eu não falei muito nesse livro.</p>	<p>Eu acho sim que poderia ter falado mais, mas esta foi a Tertúlia em que tive melhor desempenho, por isso minha nota é 2.</p>
Bezerra	<p>Eu simplesmente amei essa nova experiência, foi divertido compartilhar a leitura de um bom livro com outras pessoas. Acho que a parte que mais gostei não foi nem pela tertúlia, mas por mim mesma. Talvez tenha sido a primeira vez que eu tenha falado dos meus sentimentos em público e fazê-lo tendo como base um livro foi muito especial, considerando o quanto eu gosto de ler. Não que eu não sinta nada lendo outras coisas, mas geralmente estou no meu quarto onde posso por para fora tudo sozinha.</p> <p>Acho que a única parte chata foi que tinha bastante conversa quando os outros falavam e mal dava para ouvir, confesso que também cochichava para meus amigos, mas eram momentos que em que tinha sido dito algo que me lembrou alguma coisa e eu não consegui segurar.</p> <p>A propósito, fui eu quem devolveu o livro cheio de marcações. Eu acho tão chato pegar um livro já lido por outras pessoas e não existir nenhum rastro dos leitores anteriores que preferi deixar meus próprios rastros.</p> <p>Eu estou ansiosa pela próxima Tertúlia, ainda mais sabendo que vai ser de <i>O Pequeno Príncipe</i>. Só uma pergunta: nós não poderíamos fazer a Tertúlia e uma ficha de leitura? Acontece que me expresso melhor no papel do que falando com os outros.</p> <p>Eu falei nas Tertúlias, muito mais do que no dia-a-dia, e me empenhei realmente na leitura do livro, mas acabei</p>	<p>Eu nem preciso dizer que amei essa Tertúlia, principalmente por ser <i>O Pequeno Príncipe</i>, um livro que sempre quis ler. Esse livro é lindo, com uma filosofia que me encantou até a alma. O principezinho é extremamente apaixonante e em cada uma de suas ações eu ficava mais enamorada (claro, eu e meu dom de me apaixonar por personagens fictícios).</p> <p>Se for para comparar com <i>Romeu e Julieta</i>, tenho que dizer que gostei muito mais de <i>O Pequeno Príncipe</i>. Não digo que Shakespeare é um autor ruim, muito pelo contrário, estou amando cada vez mais suas obras, só creio que <i>O Pequeno Príncipe</i> tem muito mais coisas a se pensar. Nessa Tertúlia eu acabei falando bastante também, talvez pelo fato de que falar sobre livros seja um ponto forte meu, me sinto muito confortável conversando sobre este assunto. Fui bem mais participativa neste bimestre, a Oliveira até falou que eu merecia 1,9, mas eu não concordo, acho que 1,5 é suficiente.</p>	<p>Como sempre eu adorei as tertúlias, mas foi tão curto desta vez. Acho que por ser a última do ano deveríamos ter prolongado mais, apesar de que estamos atrasados na matéria porque sempre tem alguma coisa que atrapalha a aula de Português, então por um lado foi bom termos acabado logo.</p> <p>Sinceramente, eu achei que seria bem melhor a história do livro, não atingiu minhas expectativas. Provavelmente porque eu esperava algo mais próximo do filme (e também mais aparições do Chapeleiro, que é meu personagem favorito), mas o livro não é ruim, é só outra visão.</p> <p>Eu comecei a ler e pensei: "Meu Deus, o que eu vou falar deste livro?" porque eu não tinha achado nada que significasse algo para mim, mas lendo mais uma vez eu consegui encontrar várias coisas.</p> <p>Bom, eu falei tanto nas outras, então eu vou me dar a nota 1,5, porque eu atrapalhei um pouco.</p>

	atrapalhando algumas vezes com os cochichos, então acho que mereço 1,5.		
Andrade	<p>Eu achei a experiência legal e eu acho que o livro fala muito da nossa realidade. Eu também acho que fiquei poucos dias sem ler o livro, mas depois comecei a ler porque é bom ler e você descobre palavras novas, coisas novas. Minha nota é 1,3.</p>	<p>Eu acho que a Tertúlia foi mais uma vez legal. São poucos os alunos que não leem o livro, achei que todo mundo conseguiu se esbanjar e tudo isso porque o livro era muito bom.</p> <p>O livro tinha muita coisa que envolvia sentimentos, mas não o de amor de casal, mas aqueles que falam por exemplo dos nossos pais. <i>Romeu e Julieta</i> tinha muitas falas difíceis, este era mais fácil. Minha nota é 1,0.</p>	<p>Eu achei que a gente perdeu muito tempo por vários motivos externos, mas nessa Tertúlia eu gostei mais, sem contar que me esforcei mais na leitura e na participação. Então minha nota é 1,5.</p>
Vinicius	<p>A Tertúlia foi muito boa, porém não participei, não falei nada porque tenho vergonha. A experiência foi muito legal e o que eu mais gostei foi dos comentários dos meus colegas. Eu não me empenhei muito pra ler, mas foi legal. Eu espero que tenha outras tertúlias para eu tentar me expor um pouco mais, falar com a sala e participar. Minha nota é 0,7.</p>	<p>A tertúlia é uma atividade participativa, porém não me empenhei muito novamente, na verdade não falei nenhuma vez porque fiquei com vergonha de falar para a sala, mas eu li todas as vezes e também gostei muito do filme (os dois são parecidos, mas ao mesmo tempo diferentes). Minha nota é 0,8.</p>	<p>A atividade foi muito boa e me ajudou a melhorar a leitura. Li o livro todas as vezes, mas como nos outros fiquei com vergonha de falar, mas gostei muito mais dessa vez.</p> <p>A Tertúlia foi uma experiência muito legal que aconteceu para mim, eu abri a minha mente, quando tinha tertúlia e os meus colegas faziam a leitura, eu ficava imaginando as cenas.</p> <p>Eu não gostei desta Tertúlia porque era só uma aula por causa do PROERD, mas tirando isso a tertúlia foi ótima. Minha nota é 0,8.</p>
Gottsfritz	<p>A Tertúlia foi uma das melhores experiências que eu já tive.</p> <p>A parte da Tertúlia que eu mais gostei foi a motivação que a professora deu para ler o livro em casa. A parte que eu não gostei não existe, porque foi perfeito, sem erros.</p> <p>Eu sempre pensava nos debates que teríamos, o acompanhamento das leituras e várias coisas e tudo deu muito certo. Minha nota é 1,2.</p>	<p>Eu não participei tanto quanto gostaria, mas participei e não faltei em nenhuma. Escutei muitas opiniões e muitas delas era que a Tertúlia era a melhor opção para aprender a ler numa Linguagem mais Formal. Tudo o que eu aprendia nas aulas eu conseguia enxergar nos livros. Minha nota vai ser 1,5.</p>	<p>Essa avaliação dessa vez é diferente para mim porque eu li o livro, li de verdade, entendi, gostei da história e participei bastante. Achei muito legal. Foi para fechar com chave de ouro. Minha nota é 1,6.</p>
Ferreira	<p>A Tertúlia foi algo novo e que para mim superou as expectativas, pois achei que seria algo quieto, "sem emoção", porém, todos envolveram seus sentimentos nas falas, tanto de tristeza como de alegria.</p> <p>A parte de você enxergar</p>	<p>Grande parte da sala colaborou bastante com a tertúlia, tanto respeitando o próximo como também mostrando as diversas interpretações do livro, o que nos faz mudar ou completar nossas ideias. Como já citei a respeito, o livro é especial e</p>	<p>Enfim chegamos na última tertúlia, queria muito mais histórias, livros, tertúlias e debates, mas o ano está chegando no seu fim, só As Tertúlias sobre <i>O Pequeno Príncipe</i> foram especiais, pelo menos pra mim. O livro tem o incrível poder de te fazer</p>

	<p>pontos diferentes foi o que eu mais gostei, pois em parte eu pensei de um jeito e percebi que podem ser de vários jeitos.</p> <p>Não teve algo que eu não gostei, para mim estava ótimo. Na próxima Tertúlia, como é um livro mais “filosófico”, eu aguardo boas surpresas.</p> <p>Eu ajudei e fui ajudado, mas confesso que também conversei e uma vez eu li o livro na hora para poder acompanhar os comentários. Poderia ter sido melhor, então minha nota é 1,8.</p>	<p>eu tenho um grande respeito e amor por ele, pois ele apresenta lições de moral para nós a cada frase, a cada linha, essa experiência está sendo inesquecível para mim. Eu participei bastante e respeitei todos (eu acho), então pela minha incerteza me dou 1,7.</p>	<p>sentir emoções diferentes a cada vez que é lido e também refletir sobre seu dia a dia, comparando algumas situações do livro com casos que acontecem com todos nós ou conhecidos.</p> <p>guardarei recordações desses momentos, mas mesmo que seja uma coisa triste, a vida não parou.</p> <p>Falando do livro agora: o livro é ótimo, uma história de loucos, malucos e pessoas felizes, pois ser louco é ser, na verdade, você mesmo e como as pessoas são em sua maioria iguais, estranham quando fugimos do normal e querem nos tornar “normais”, mas não existe padrões para ser alguém, pois o que chamam de diferente ou até estranho, eu chamo de diversidade. Infelizmente eu faltei em dois encontros, então isso me atrapalhou e minha nota vai ser 1,4.</p>
Gimenez	<p>A Tertúlia Literária foi uma experiência super boa, embora eu não tenha participado. Eu não me empenei totalmente, mas espero que na próxima eu consiga me empenhar e participar mais.</p> <p>O que eu mais gostei foi que não é uma leitura como as outras, ela te faz pensar mais. Minha expectativa é me sair melhor na próxima vez, ter uma nova chance.</p> <p>Minha nota é 0,8.</p>	<p>Na minha opinião, as Tertúlias do <i>O Pequeno Príncipe</i> foram excelentes. O livro é muito bom, assim como o livro <i>Romeu e Julieta</i>, e eu gostei muito. Eu participei mais, então minha nota será 1,6.</p>	<p>Foi muito legal, divertida e eu acho que a coisa que eu mais gostei foi o fato de a gente ter feito isso em grupo com toda a sala, porque assim podemos saber como todos pensam ou podemos saber qual a opinião dos outros. Na Tertúlia nós associamos algumas falas do livro com fatos que aconteceram em nossa vida e isso é bem legal. Muitas pessoas tinham vergonha nas primeiras tertúlias, mas com o tempo foram se acostumando, eu era assim. Minha nota é 1,8.</p>

Fonte: Autoavaliações realizadas pelos alunos ao final de cada livro.

Foram selecionadas apenas algumas avaliações tentando trazer um pouco da diversidade: alunos que já eram leitores em potencial e alunos que não possuíam o costume de ler; alunos que se mostravam empolgados desde o início; alunos que começaram se empenhando, mas que já não apresentavam tanta motivação ao final.

Nestes breves relatos é possível notar o quanto eram críticos em suas avaliações: avaliavam-se em relação ao desempenho do grupo e em relação às suas expectativas. As notas

também não são a máxima e, com certeza, poderiam ser diferentes, talvez até mais altas, se fossem estabelecidas pelo professor, mas representam a tomada de consciência sobre seus papéis enquanto sujeitos em formação. Os alunos demonstravam controle e responsabilidade sobre a própria aprendizagem.

Em algumas avaliações nota-se que por mais que o sujeito tenha se empenhado mais de um ciclo para o outro, ele acaba se dando uma nota menor, como acontece, por exemplo, com Ferreira. Pelos argumentos utilizados por ele, observa-se que isto deve-se ao fato de se criar uma expectativa maior com relação à sua participação, então a nota é menor levando em consideração não o seu papel naquele momento em específico, mas em relação ao seu processo de formação e à meta que estabeleceu para si. Inclusive, neste caso, a nota caiu porque ele colocou em questionamento a sua postura de empatia em relação aos demais colegas.

As primeiras avaliações proporcionaram um momento de reflexão sobre a atuação deles enquanto membros do grupo, por isso muitos estabeleceram que iriam se empenhar mais. Alguns alcançaram o objetivo que propuseram, outros permaneceram críticos com relação à própria participação. Mesmo Vinicius, que não fez nenhuma consideração oralmente, na segunda avaliação relatou que havia lido o livro e apesar de não conseguir se expressar, devido à timidez, afirma considerar a tertúlia uma experiência válida e conseguiu, inclusive, comparar o livro ao filme.

No caso das avaliações de Oliveira é possível notar, tomando como base seus argumentos, que ela foi muito condizente em relação às avaliações e às notas: à medida que foi participando mais, tomando consciência de seu papel dentro da experiência, sua nota foi aumentando. Diferente de Peixoto, que no segundo momento teve uma nota menor, mas isto foi justificado na sua terceira avaliação, na qual afirmou não ter se empenhado tanto na leitura de *O Pequeno Príncipe*.

Vinicius compreendeu que o propósito da atividade era que eles dialogassem sobre suas impressões, por isso subiu apenas um décimo na sua nota a partir do momento em que começou a fazer toda a leitura indicada. Entretanto, o fato de ele não expor sua opinião não significa que não esteja aprendendo e nem que não esteja participando, e isto fica claro quando ele diz que gostava de ouvir os colegas falando. Trata-se de sua singularidade e isto deve ser respeitado.

É interessante notar que já na primeira avaliação (livro *Romeu e Julieta*) surgem alguns princípios da aprendizagem dialógica, como, por exemplo:

Diálogo igualitário: “A parte de você enxergar pontos diferentes foi o que eu mais gostei, pois em parte eu pensei de um jeito e percebi que podem ser de vários jeitos”. A possibilidade de construir novos significados coletivamente, ampliando as opiniões e compartilhando saberes.

Inteligência cultural: “O que eu mais gostei foi que não é uma leitura como as outras, ela te faz pensar mais” e “Foi legal todo mundo lendo e dando suas próprias opiniões. Todo mundo colocou um pouquinho do seu lado ‘leitor’ para fora [...]. Reconhecimento de sua capacidade de reflexão, do seu potencial e do potencial dos demais leitores.

Dimensão instrumental: “Eu adorei essa experiência, a gente aprende brincando” e “[...] é bom ler e você descobre palavras novas, coisas novas”. Tomada de consciência de que não se trata de uma atividade desinteressada, para passar o tempo, mas sim de uma maneira de ampliar os conhecimentos.

Transformação: “Acho que a parte que mais gostei não foi nem pela tertúlia, mas por mim mesma. Talvez tenha sido a primeira vez que eu tenha falado dos meus sentimentos em público e fazê-lo tendo como base um livro foi muito especial, considerando o quanto eu gosto de ler”. Estabelecimento de novos processos de emancipação e socialização.

Criação de sentido: “Gostei muito quando falavam do livro e se identificavam como se o livro fosse a própria vida”. Estabelece relações entre o que se está lendo e a sua existência no mundo, reconhecer-se como parte do grupo.

Solidariedade: “[...] eu gostava de ouvir as pessoas falando do amor, se abrindo, compartilhando as angústias e etc.” e “[...] compartilhar a leitura de um bom livro com outras pessoas”. Escutar o outro, criar empatia e compartilhar a experiência.

5.8 As vozes que se calaram

Durante todo o trabalho falamos sobre a importância do diálogo, de se escutar os alunos e de aprender por meio da interação, porém, há uma diferença entre o ideal e o real; neste caso, temos os alunos que não apareceram durante a pesquisa, aqueles que se mantiveram calados.

Alguns alunos se envolveram mais na atividade, falaram mais e, consequentemente, pudemos ouvir mais as suas vozes, outros apareceram em alguns poucos momentos e houve aqueles que sabemos de suas existências apenas devido aos seus registros escritos. Teria então a experiência fracassado?

Acreditamos que cada um tem um jeito para aprender, portanto, não há uma metodologia de ensino-aprendizagem que seja perfeita para todos; entretanto, a aprendizagem dialógica tem por objetivo proporcionar a máxima aprendizagem a todos, sem exclusão. Passaram pela pesquisa um total de trinta e seis alunos (entre aqueles que foram transferidos ou abandonaram a escola ao longo do ano). Destes, quatro alunos não fizeram nenhuma exposição oral durante os encontros; foram eles: Silva, Vinicius, Reimberg e Meliano.

O fato de eles não terem verbalizado suas impressões sobre as leituras realizadas não significa tampouco que não tenham aproveitado a experiência e isto pode ser visto quando, por exemplo, Vinicius fez o seguinte relato:

Vinicius – A Tertúlia foi muito boa, porém não participei, não falei nada porque tenho vergonha. A experiência foi muito legal e o que eu mais gostei foi dos comentários dos meus colegas. Eu não me empenhei muito pra ler, mas foi legal. Eu espero que tenha outras tertúlias para eu tentar me expor um pouco mais, falar com a sala e participar.

Mesmo não tendo feito uma exposição oral, ele teve a oportunidade de relatar como estava vivenciando a atividade em uma de suas produções escritas e nela se pode ver que a ausência da fala não significa, necessariamente, a ausência da aprendizagem. Além disso, ele demonstra ter compreendido o objetivo dos encontros: compartilhar os sentimentos e impressões que surgirem ao longo da leitura.

Outro caso que vale destacar é o de Meliano. Como já foi dito, a escola tem por costume misturar os alunos das salas ao final de cada ano, e ela não lidava bem com esta mudança, por isso passou o ano isolada na sala: embora os colegas tentassem se aproximar dela, ela dizia que não queria estar naquela turma, mas sim em outra, na qual estavam suas amigas.

O fragmento abaixo é parte de uma conversa que teve por objetivo compreender o motivo de ela não ter dito nada durante as tertúlias:

Professora: Meliano, por que você acha que não falou nada durante as Tertúlias?

Meliano: Ah:: é que... eu tenho vergonha... e... eu também não me apeguei muito a esta sala... então eu fico assim meio sem jeito de falar sabe...

Professora: Mas você leu os livros?

Meliano: Eu lia...

Professora: E você gostava de ouvir o que os colegas falavam?

Meliano: Era bem legal... mas eu não queria falar não.

Professora: Ah:: você acha que valeu a pena? eu deveria fazer isso mais vezes?

Meliano: Valer a pena vale... mas fazer eu falar é meio difícil...

Professora: O que eu poderia fazer para você se sentir mais confortável pra poder conversar?

Meliano: Não sei... talvez se tivesse menos alunos... ou se fossem os meus amigos do ano passado...

Professora: Teve alguma coisa que você gostou?

Meliano: Eu gostava de ouvir os colegas falando.

Professora: Em algum momento você ficou com vontade de falar... separou um trecho... mas não falou?

Meliano: Eu nem separava...

Após observar que Meliano era sempre introspectiva na sala, não costumava rir e não dialogava com os colegas, entretanto, no intervalo estava sempre com pessoas que não eram de sua turma e aparentava estar mais feliz, sentiu-se a necessidade de conversar com ela sobre isto e na conversa pôde-se contatar que, de fato, a mudança de turma fez com que ela não conseguisse se relacionar com os novos amigos e isto influenciava também em suas participações nas tertúlias. Porém, é interessante observar que mesmo não tendo dito nada, ela sempre fazia as leituras e, inclusive, gostava de ouvir os seus colegas falarem, ou seja, ela participava dos encontros, apenas não se sentia confortável para se expressar, tinha a sua própria maneira de sentir e experienciar o que estava acontecendo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço íntimo que a leitura descobre, os momentos de compartilhar que ela não raro propicia, não irão reparar o mundo das desigualdades ou da violência – não sejamos ingênuos. Ela não nos tornará mais virtuosos nem subitamente preocupados com os outros. Mas ela contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a literatura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra. (PETIT, 2013, p. 13).

Esta pesquisa nasceu do desejo de investigar práticas educativas para a superação das desigualdades propagadas em nossa sociedade e reproduzidas na escola; foi, deste modo, um processo de tomada de consciência sobre a importância de uma postura democrática durante as aulas, para que se pudesse, então, democratizar a relação com os livros de literatura clássica. Isso se deu por meio da leitura dialógica, na qual os alunos puderam ler, dialogar, aprender, ensinar e expandir seus saberes, assim como perceber na literatura uma outra maneira de conceber o seu ser e estar no mundo.

Para este trabalho, nos baseamos nos estudos realizados sobre as tertúlias literárias como um espaço de promoção da leitura dialógica, pois ela cria um lugar para o diálogo, para o contato com a literatura clássica e para que os alunos passem a compreender a literatura como algo inquietante e fascinante no qual podem se encontrar com o mais íntimo de si e, se reconhecendo nesta leitura, consigam estabelecer relações com a própria vida e com os outros com os quais dividem aquele momento; serve, inclusive, para tirar cada um de sua solidão.

Sabe-se que escolher trabalhar com a literatura clássica é sempre um desafio, pois, ao mesmo tempo em que há anos se reproduz a ideia de que a literatura clássica é para os poucos privilegiados, juntamente a ela caminha a concepção de que a leitura é um ato de rebeldia, um ato libertador. Pelo contexto social em que muitos alunos de escolas públicas estão inseridos – com seus familiares sendo formados por esta mesma escola que reproduz o modelo de exclusão, desconsiderando a importância de explorar o universo da literatura clássica, que muitas vezes chega a ser vista como algo proibido – talvez a escola ainda seja, muitas vezes, o único espaço que pode lhe proporcionar o primeiro contato com estas obras, e este direito não lhes pode ser negado.

Ao longo da pesquisa percorremos alguns caminhos que podem ser divididos em três etapas: a proibição, a possibilidade e o prazer da leitura. A princípio havia certo receio se seria possível fazer um trabalho como a tertúlia literária numa escola regular e durante as aulas de língua portuguesa, já que a maior parte das experiências que hoje existem com

relação às tertúlias literárias acontecem em espaços já abertos à comunidade ou com grupos reduzidos. Havia basicamente dois tipos de *proibições*: a própria escola e a censura à literatura clássica.

Na escola em que a experiência foi realizada, o espaço que serviria de acesso aos livros, biblioteca ou sala de leitura, não era utilizado sob o pretexto de não haver um profissional responsável pelo controle e manutenção de seu acervo²⁵. Também não era possível solicitar aos alunos que adquirissem os exemplares; com isso, tornava-se quase inviável o trabalho com a leitura, já que não se tinha acesso aos livros. Além disso, paira sobre o universo da educação pública a ideia de que não valem a pena grandes esforços, como se nossos alunos não tivessem direito à educação de qualidade. Para superar o primeiro obstáculo foi preciso mobilizar alguns recursos como adquirir os livros por meio de campanhas solidárias e, em outro momento, recorrer ao uso da tecnologia para baixar versões digitais das obras. Com relação à descrença no potencial desses meninos e meninas, viu-se que mais importante do que provar à comunidade escolar seus valores foi provar a eles mesmos; a partir disso, passaram a reivindicar aquilo que lhes é direito como o respeito às suas individualidades.

O outro fator refere-se à censura quanto aos livros de literatura clássica, que, como já discutido, são vistos como restritos às classes privilegiadas, e a estes alunos, advindos de meios sociais desfavorecidos, restam-lhes outros tipos de leitura, principalmente aquelas que são consideradas úteis na procura de um emprego (PETIT, 2013). Contudo, vimos também que os livros clássicos podem e devem ser lidos por todos os que o desejarem, pois, além de ser um direito universal, o contato com a literatura proporciona a aproximação com a tradição literária, principalmente com as histórias de que somos feitos, e permite que o leitor possa relacioná-la criticamente com a vida e a sociedade (MACHADO, 2002; CALVINO, 2007).

Deste modo, questionávamos se haveria espaço para a literatura clássica na sala de aula regular a partir da leitura dialógica. O que se observou é que as obras lidas traziam questões que proporcionavam debates que partiam da leitura e iam para os temas atuais, permitindo-lhes refletir sobre aspectos centrais da vida em sociedade. Dependendo da maneira como se utilizam estes livros na aula, a leitura pode parecer algo totalmente distante da realidade do aluno, o que não condiz com o fato de ser um livro clássico, pois eles levam este título justamente por se manterem atuais apesar da sua data de publicação. Deste modo, ao final da experiência, percebe-se que a pergunta mais adequada seria: Por que não trabalhar

²⁵ Segundo a Resolução SE nº70 de 20-10-2011, para atuar na sala de leitura o docente deve ser readaptado ou estar na situação de adido cumprindo horas de permanência na unidade escolar.

com a literatura clássica? De fato, estes são livros que nos levam a refletir sobre nossa própria existência e sobre as questões sociais; são livros que falam a nossos corações e mantêm-se sempre atualizados.

Após romper com as proibições que nos eram impostas e que impediam que um trabalho como este fosse realizado dentro desta escola tradicional e com pouca abertura para o novo, passou-se para a parte da *possibilidade*. Verificou-se que, ressaltadas as dificuldades, é sim possível utilizar-se da tertúlia literária como um meio de promoção da leitura dialógica na sala de aula e que esta traz resultados satisfatórios, como a melhora na autonomia dos alunos e em sua conscientização enquanto sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

Nas discussões estabelecidas, observou-se que, por meio do diálogo igualitário, vai-se construindo a interpretação dos trechos selecionados para leitura junto ao grupo, mas também uma relação entre o que diz a obra, as discussões feitas em outras aulas e a realidade em que vivem. O diálogo igualitário acontece ao utilizarem a validade dos argumentos e não o status de quem está falando: geralmente os alunos estão habituados a tomarem a interpretação do professor como a verdadeira – isto também é um reflexo de como o professor se coloca durante as aulas. Mas, neste caso, os significados vão sendo construídos coletivamente, numa relação horizontal. Isto também só é possível porque, como defende Freire (2015), os sujeitos ali presentes estão abertos à comunicação, a aprender e a compartilhar saberes. Ainda, segundo o autor, é somente por meio do diálogo que se cria espaço para a inquietação.

Na leitura dialógica, professor e alunos ganham novos papéis. O aluno deixa de ser aquele que apenas escuta para ser atuante no seu processo de ensino-aprendizagem; será um protagonista e terá seus saberes valorizados. O professor, por outro lado, passa do papel daquele que fala/manda para o que escuta/coordena/media; assim, caberá a ele reconhecer nos educandos o direito de dizer a sua palavra – ressaltando que o ato da escuta não é um favor que está sendo feito ao aluno, antes sim um dever que lhe cabe, pois trata do reconhecimento de suas capacidades de reflexão e produção de saberes, uma vez que, como defende Freire (2006), escutar o aluno é a verdadeira maneira de falar com eles, enquanto simplesmente falar para eles seria uma forma de não ouvi-los.

A experiência com as tertúlias literárias proporcionou a desconstrução das imagens pré-concebidas sobre os clássicos e a literatura, embora ainda seja um livro mais complexo do que aqueles que estavam habituados a ler; é algo prazeroso, passou a constituir-se como um lugar no qual eu me encontro e com o qual posso dialogar.

Durante os encontros e as leituras realizadas, percebeu-se que os temas tratados foram se deslocando dos sentimentos pessoais, como acontecia em *Romeu e Julieta*, para as questões mais sociais. Em *Romeu e Julieta*, as discussões ficaram por conta, principalmente, de suas relações familiares, suas angústias; estavam centradas na subjetividade do ser e em sua maneira de sentir as pessoas e o mundo. Já no *Pequeno Príncipe* começaram a perceber-se enquanto sujeitos imersos em uma realidade muitas vezes cruel que tenta padronizá-los e fazê-los desistir de seus sonhos, forçando-os a seguir caminhos que nem sempre consideram corretos. Por fim, em *Alice no País das Maravilhas*, impulsionados pelas leituras anteriormente realizadas, discutem maneiras de atuação na sociedade e até mesmo a própria leitura, destacando, principalmente, suas potencialidades e relacionando-a a outras manifestações artísticas como o cinema. Estas transformações delatam um amadurecimento destes meninos e meninas, pois a leitura dialógica foi, inclusive, um lugar de descobertas, de empoderamento, de reconhecimento e valorização de seus saberes e histórias de vida.

O *prazer da leitura* ficou estabelecido na relação criada entre leitor e obra, segundo a qual o texto só ganha vida quando existe um leitor que lhe atribui significado, permitindo-lhe criar relações de distorção, invenção e deslocamento (CHARTIER, 1999). Ou seja, longe da censura, os alunos puderam relacionar-se com os livros, acionando seus saberes para poder verificar o que na obra dialogava com suas vidas e, juntos, construírem saberes outros e conhescerem-se como seres que vivem e analisam a vida.

Verificou-se que o que afastava os alunos deste universo não eram os livros clássicos ou a linguagem utilizada por eles²⁶, mas sim a maneira como vem sendo trabalhada nas escolas: desvinculada de suas vidas e restrita à leitura da palavra, quando, na verdade, deveria se ampliar à “leitura do mundo”, “leitura do contexto” já que, como defende Freire (2006) “[...] leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas”.

Consequentemente, é possível trabalhar com a leitura dialógica em uma sala na qual muitos alunos possuem dificuldade de leitura e escrita, pois o que se observou foi que isto não se concretiza como uma barreira, pelo contrário, os alunos sentiram-se arrebatados pela literatura, encorajados e instigados a ler para poder compartilhar suas impressões com os demais colegas. Durante seus relatos costumavam associar a experiência com diversão, pois consideravam que a tertúlia era uma maneira de aprender e realizar a leitura de obras – que até então acreditavam serem inapropriadas a eles – mas de uma maneira prazerosa e isso se deu, principalmente, porque podiam dialogar, dividir sentimentos, pensamentos e opiniões. Alguns

²⁶ Embora a linguagem utilizada em algumas obras seja um pouco distante da realidade dos alunos, isto não consistiu em uma barreira, já que esta dificuldade pode ser facilmente superada com o uso de dicionários.

destes meninos e meninas chegaram a comentar que a princípio acreditavam que seria apenas mais uma obrigação escolar, chata e sem sentido, porém, com o passar dos encontros, começaram a se sentir atraídos pelas leituras e aprenderam a importância de respeitar a fala e a opinião do colega, assim como descobriram que também possuíam capacidade de compartilhar saberes.

Dentre os relatos, comumente apareciam expressões que associavam o momento de leitura a um privilégio; consideraram um “privilégio” poder ter contato com a literatura clássica. Esta fala diz muito sobre alguns pré-conceitos que traziam consigo: a literatura é um direito de poucos e eles, por serem alunos de escola pública, não têm esse direito. A desconstrução deste preconceito já é, por si só, uma vitória.

O trajeto traçado pela pesquisa mostrou que tanto docente quanto alunos saem do lugar do “é proibido ler”, passam por “é possível ler” e chegam ao “é prazeroso ler”, isto porque as leituras proporcionaram encontros com as histórias, os autores, a fantasia e com outras realidades, mas, antes de tudo, permitiu o encontro consigo e com o outro, sendo, assim, um lugar de prazer, de ler, ouvir e falar.

A princípio estávamos preocupados com o trabalho com a leitura em sala de aula, o contato com os livros e a literatura, mas a experiência com a leitura dialógica foi além disso, permitiu-nos verificar a transformação dos alunos e a minha, enquanto docente e pesquisadora, pois me tornou muito mais humana e disposta a ouvir e a aprender com eles, visto que, enquanto investigadora, acabei me envolvendo tão profundamente que compartilhamos não apenas as leituras, mas também as dores e os sentimentos.

Reconhecemos que ainda existem muitas barreiras para a implantação deste trabalho nas aulas de língua portuguesa, isto porque não estamos habituados a dialogar, a fazer da escola um espaço democrático; falamos todos ao mesmo tempo, mas não sabemos ouvir o outro. No começo, todos tínhamos dificuldade em seguir os combinados das tertúlias: falava-se simultaneamente e havia muitas interrupções solicitando silêncio. Porém, mesmo o respeito é uma questão de prática. Com o passar dos encontros, o grupo foi entrando em sintonia e os diálogos passaram a fluir melhor.

Damos destaque também a que, dentro de tudo o que a leitura dialógica propõe, o que nos interessava era que os alunos pudessem realizar as leituras e dialogar sobre elas, atribuindo-lhes significado e percebendo que ler é um ato prazeroso, é poder imaginar, sonhar, refletir e, junto aos demais, construir e transformar os saberes. Sabe-se que a leitura

dialógica não é o único meio para se conseguir isso, contudo, é importante sempre atribuir significado àquilo que está sendo trabalhado.

Observou-se inclusive uma mudança nos alunos com relação às concepções que tinham de si mesmos, pois se tornaram mais confiantes, melhoraram a autoestima e transformaram suas relações com as demais pessoas e com as questões sociais.

Sabe-se, inclusive, que talvez esta experiência não tenha levado os alunos a compreensão das obras com a exatidão que um crítico literário espera, até mesmo porque, como afirma Paz (1990), não se pode negar que são textos escritos em épocas e contextos, às vezes, muito diferentes dos que vivemos atualmente; contudo, isso é quase irrelevante, uma vez que houve uma comunhão poética entre eles, e as leituras proporcionaram o contato com seus poderes de revelação, permitindo que se penetrasse no âmbito da recriação, sendo, consequentemente, diferente do escrito pelo autor, mas “[...] se não é idêntico quanto ao isto e ao aquilo, é idêntico quanto próprio ato da criação: o leitor recria o instante e cria-se a si mesmo” (PAZ, 1990, p. 57).

Foi possível perceber que, ainda que inconscientemente, os alunos começam a acionar suas experiências de vida e o que aprendem na escola para poder “dar sentido” ao que está sendo lido. Embora identifiquem haver uma distância histórica entre o momento em que se passa a história e o momento atual, percebem também que as temáticas trazidas pelo livro se relacionam com o que vivem. Como vimos em Calvino (2007) e Machado (2002), os clássicos são livros eternos, sempre atuais.

Não se pode dizer que estes meninos e meninas se tornaram ou se tornarão grandes leitores, nem mesmo que eles continuarão a ler após esta experiência; sabe-se, no entanto, que a literatura entrou em suas vidas e que deixou de lhes causar medo, ao mesmo tempo em que lhes serviu para melhorar as relações interpessoais, para uma formação da sensibilidade e para uma mudança de atitude em relação à leitura e à vida.

Por fim, o aluno Ferreira resumiu toda a experiência com a leitura dos livros da seguinte maneira: “Foram só três livros, mas tantas lições, entre elas considero as três principais: o amor é muito mais forte que a guerra (*Romeu e Julieta*), nunca deixe a sua criança interior morrer (*O Pequeno Príncipe*) e a última... todo mundo é louco (*Alice no País das Maravilhas*)”. Compartilho também com vocês estas lições e espero que tenhamos a força, a loucura e a coragem de seguir sendo mediadores da leitura do mundo.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, J. S. de. *Oralidade e Letramento no Primeiro Ano do Ensino Fundamental: o gênero discursivo tertúlia em sala de aula.* 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- AUBERT, A. et al. *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la información.* 4. ed. Barcelona: Hipatia, 2013.
- BAPTISTA, A. M. H. *Educação, ensino & literatura: propostas para reflexão.* 2. ed. São Paulo: Arte-livros, 2012.
- BAUMAN, Z. *Tempos líquidos.* Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BERTIN, M. R. “*Traduções*”, *adaptações, apropriações*: reescrituras das peças Hamlet, Romeu e Julieta e Otelo, de William Shakespeare. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado, 1988.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos.* São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, A. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, A. *Vários Escritos.* São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.* 2. ed. Brasília, DF: UNB, 1999.
- COMENIUS, I. A. *Didática Magna.* São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Original publicado em 1631).
- CONRADO, L. G. *Tertúlia: a constituição de sujeitos no processo de construção de sentidos sobre a arte.* 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.
- DUBET, F. *As desigualdades multiplicadas.* Tradução de Sérgio Miola. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- _____. O que é uma escola justa? Tradução de Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- _____. *O que é uma escola justa? A escola de oportunidades.* Tradução de Tone Ribeiro Vale. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. *Sociologia da Experiência.* Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- FERREIRO, E. Prefácio. In: LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.* Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2015. n.p.
- FLECHA, R.; LARENA, R. *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM, 2008.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015. E-book. Disponível em: <<https://99ebooks.net/by/paulo-freire/>>. Acesso em: 29 nov. 2015. n.p.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. [S.l.]: EGA, 1996. Disponível em: <<http://educadores.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2016/pdf-pedagogiadaautonomia-paulofreire.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2015.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1994. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2015. n.p.
- GABASSA, V.; BRAGA, F. M.; RODRIGUES, E. S. P. a linguagem como forma de interação: uma perspectiva dialógica da aprendizagem. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 5, n. 9, p. 33-50, jul./dez. 2013.
- GIROTTTO, V. C. *Leitura Dialógica*: primeiras experiências com Tertúlia Literária dialógica com crianças em sala de aula. 2011. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- _____. *Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes*: conversando sobre âmbitos da Vida. 2007. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- _____; MELLO, R. R. de. O ensino da leitura em sala de aula com crianças: a Tertúlia Literária dialógica. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 67-84, jan./jun. 2012.
- GÓMEZ, J. et al. *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure, 2006.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p.107-116.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola*: o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MACHADO, A. M. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MANGUEL, A. *Uma História da Leitura*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MORAES, M. C. *O Paradigma Educacional Emergente*. São Paulo: Papirus, 1997.

NARODOWSKI, M. *Infância e Poder: a conformação da pedagogia moderna*. 1993. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 29 nov. 2015.

PAZ, O. *Signos em rotação*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PETIT, M. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE nº 09/97*: institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. São Paulo, 1997.

SILVA, A. A. M. *O Letramento Literário Através da Leitura de “O Pequeno Príncipe”*. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, S. R. M. *Processos educativos e memórias de mulheres em processo de envelhecimento que vivem em um abrigo e participam de uma tertúlia musical dialógica*. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

VALLS, R.; SOLER, M.; FLECHA, R. Lectura Dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, España, n. 46, p. 71-87. 2008.

VIÉGAS, L. de S.; SOUZA, M. P. R. A Progressão Continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 247-262, 2006.

APÊNDICE A – Quadro com a caracterização dos alunos, elaborado pela pesquisadora, tendo como base o caderno de pauta do conselho de classe

Quadro 10 – Caracterização dos alunos

Pseudônimo	Idade	Informações pessoais	Comentários gerais
Davis	12 anos	Morava com os pais e dois irmãos. Gostava de ir para a escola apenas por causa dos amigos. Dizia que nunca recebia incentivo de ninguém para ler, mas mesmo assim já gostava um pouco de ler.	Foi aprovado pela Progressão continuada por ter sido reprovado em Matemática, Artes e História.
Cabral	12 anos	Morava com os pais e um irmão, gostava de ir para a escola e recebia incentivo dos pais para ler. Afirmando que só passou a gostar de ler após as Tertúlias.	No primeiro bimestre era considerada uma aluna faltosa, mas após o segundo bimestre passou a ser mais presente na escola.
Torquato	12 anos	Irmã gêmea de Oliveira, os pais possuíam guarda compartilhada, então viviam com os dois e mais uma irmã (passavam dez dias na casa de cada um). A mãe era professora. Amava ir para a escola, mas às vezes sentia ódio dos colegas. Recebia incentivo dos pais e da irmã mais velha para ler.	Considerada uma aluna irresponsável pelos professores e sempre obteve notas medianas.
Oliveira	12 anos	Irmã gêmea de Torquato. Gostava de ir para a escola porque era muito curiosa e considerava que na escola aprendia muitas coisas.	Ficou com nota vermelha em Artes no primeiro bimestre, mas se recuperou nos demais.
Xavier	13 anos	Morava com a mãe e o padrasto. No começo do ano dizia não gostar do ambiente escolar, mas passou a gostar da escola e fez muitas amizades ao longo do ano. Não recebia incentivo de ninguém para ler.	Considerada uma aluna indisciplinada e faltosa pelos professores. Foi aprovada pela Progressão Continuada, pois ficou reprovada em Ciências e Artes.
Benko	12 anos	Morava com a mãe e o irmão. Alegava gostar de ir à escola para se encontrar com os amigos. Recebia incentivo para ler apenas na escola.	Considerada uma aluna muito crítica e encrenqueira, mas se dedicava às disciplinas e não possuía nenhuma nota vermelha.
Peixoto	12 anos	Filha de professora, alegava gostar de ir para a escola por causa dos professores e dos colegas, além disso recebia incentivo dos pais e da avó para estar sempre lendo. Morava com a avó e com a mãe, mas tinha uma relação conflituosa com o pai, que sempre compensava a ausência dando-lhe presentes.	No primeiro bimestre os professores de matemática e Artes alegaram que ela tinha tido uma queda em seu rendimento acadêmico, embora em todas as outras disciplinas ela fosse considerada uma aluna exemplar.
Bezerra	12 anos	Morava com os pais e a irmã mais velha, de quem recebia muito	Considerada uma aluna exemplar pelos professores, exceto de Artes e

		incentivo para ler. Alegava gostar de ler e escrever desde sempre e à época desta pesquisa fazia um trabalho juntamente a uma editora escrevendo manuais de instrução de trânsito para crianças.	Educação Física.
Dias	12 anos	Não respondeu.	Os professores sempre reclamavam de seu comportamento agressivo e distante. Não tinha o costume de fazer as atividades solicitadas e faltava muito à escola. No final do ano foi aprovada pela Progressão Continuada porque ficou retida em Matemática, História, Ciências, Artes e Inglês.
Silva	12 anos	Morava apenas com a mãe e dizia não gostar de ir para a escola, mas que ia porque era a única coisa que tinha para fazer, também alegou que não gostava de ler antes das Tertúlias e que nunca recebeu incentivo de ninguém para ler.	Nos dois primeiros bimestres teve notas vermelhas em todas as disciplinas e foi melhorando após o terceiro bimestre, mas ao final não conseguiu atingir as médias em Geografia, História, Artes e Ciências, por isso foi aprovado pela Progressão Continuada.
Iuly	13 anos	Os pais viviam em uma região do interior do Mato Grosso e ela veio morar com os padrinhos em São Paulo aos 7 anos, quando ingressou no primeiro ano do Ensino Fundamental. Diz que suas amigas são suas maiores motivadoras para ler e que gosta muito de ir à escola e de seus colegas. No final do ano retornou para a cidade dos pais, mas disse que faria de tudo para continuar estudando.	Sempre foi uma aluna dedicada, embora tenha certa dificuldade para aceitar as correções dos professores e para realizar trabalhos em grupo.
Gustavo	12 anos	Morava com os pais. Não gostava de ler e nem de estudar, mas ia para a escola porque gostava de estar com os amigos. Era considerado o “palhaço” da turma, pois como tinha o sonho de ser ator, estava sempre contando piadas e fazendo dramatizações, o que divertia muito os colegas.	Não fazia as atividades solicitadas e nem entregava os trabalhos, por isso sempre tirava notas vermelhas. Apresentou uma melhora significativa ao longo do ano, mas foi aprovado pela Progressão Continuada porque ficou reprovado em Geografia, História, Artes e Ciências.
Vieira	13 anos	Tinha uma vida conturbada, pois devido à instabilidade de sua família, acabou indo morar em um abrigo, o qual lhe proporcionava uma vida mais estável, com acompanhamento psicológico e cursos extracurriculares, mas mantinha sempre a esperança de voltar a viver com os pais. No terceiro bimestre se mudou do abrigo para morar com	Era considerada uma aluna indisciplinada, sempre respondia os professores com agressividade, mas costumava fazer as atividades e entregar os trabalhos. Ficou com nota vermelha apenas em Ciências e Artes nos dois primeiros bimestres.

		uma família adotiva em outra região e por isso foi transferida de escola.	
Santos	12 anos	Foi transferido de escola ainda no primeiro bimestre porque a mãe precisou mudar de cidade. Fazia acompanhamento psicológico pois, segundo laudo médico, possuía Transtorno dissociativo de identidade.	Tinha muita facilidade de aprendizagem, mas costumava tirar notas medianas porque as vezes se distraía durante as avaliações. Era um garoto extremamente criativo.
Castro	15 anos	Não respondeu	Frequentou poucos dias de aula e acabou abandonando a escola pela terceira vez.
Alves	15 anos	Morava distante da escola com uma família numerosa sustentada pela mãe e a avó. Faltava muito às aulas. Alegava gostar da escola e da turma e por isso não queria mudar para uma escola mais próxima à sua residência. Dizia também não gostar de ler e só receber incentivo dos professores.	Era considerada uma aluna irresponsável e ficava com notas vermelhas em quase todas as disciplinas, exceto Português, Geografia e História. No final do ano foi aprovada pela Progressão Continuada.
Batista	12 anos	Pertencia a uma família com melhores condições financeiras, inclusive os pais alegavam diversas vezes que ele estava na escola pública como uma forma de punição por ser um garoto indisciplinado. Vivia com os pais e um irmão mais velho e o único apoio que recebia para ler vinha da escola.	Possuía muita dificuldade de aprendizagem, mas sempre procurava fazer as atividades solicitadas. No primeiro bimestre ficou com notas vermelhas em quase todas as disciplinas, mas no último bimestre já havia recuperado as notas, embora ainda apresentasse uma defasagem na aprendizagem.
Araujo	12 anos	Morava com os pais, uma irmã gêmea, dois irmãos mais velhos (um por parte de pai e um por parte de mãe), uma cunhada e uma sobrinha. Afirmava que gostava muito de ir para a escola, para poder estudar, mas não gostava muito de sua turma porque era barulhenta e não tinha as suas antigas amigas. Era extremamente tímida, por isso quase não falava, mas disse que a Tertúlia ajudou-a a não ter medo de se expressar.	Considerada uma aluna exemplar, nunca teve uma nota vermelha.
Andrade	12 anos	Os pais eram divorciados, mas moram perto, então ela ficava um pouco na casa de cada um. Possuía muitas responsabilidades, pois a mãe trabalhava muito e o pai era dependente químico, então ela precisava cuidar de seu irmão mais novo e de seu pai. Dizia que gostava de ir para a escola e de estudar.	No começo do ano ficou com nota vermelha em Português, Matemática e Ciências, pois, embora fosse uma aluna muito esforçada, possuía muita dificuldade de aprendizagem. No decorrer do ano melhorou muito em todas as disciplinas.
Camargo	12 anos	A mãe faleceu quando ela tinha apenas quatro anos, deixando ela e uma irmã mais nova. A irmã foi	Nos dois primeiros bimestres ficou com notas vermelhas em quase todas as disciplinas, mas no final do

		<p>morar com uma madrinha e ela ficou com o pai, com quem tem uma relação conflituosa. Dizia que a escola lhe dava muito sono e que antes das Tertúlias ela só lia resumo de livros.</p>	<p>ano apresentou uma melhora em seu desempenho. Era considerada uma aluna que tinha muito potencial, mas que era irresponsável e não se esforçava.</p>
Lima	15 anos	<p>Morava com a mãe e o pai estava preso há muito tempo. Entrou na escola atrasado e foi reprovado uma vez. Alegava gostar de ir para a escola, mas não possuía um bom relacionamento com os colegas e nem com os professores. Lia muito e disse que nunca teve o incentivo de ninguém.</p>	<p>Não fazia as atividades e nem participava das aulas. Entregava as avaliações em branco, mas às vezes fazia participações orais nas aulas que demonstravam que ele estava acompanhando e assimilando os conteúdos. Ameaçava qualquer um que exigisse algo dele, ainda que fosse para fazer as atividades em sala. Chegou a levar facas para a escola e ameaçar os colegas. Como não fazia as atividades, sempre tirava notas vermelhas e foi aprovado pela Progressão Continuada.</p>
Reimberg	12 anos	<p>Morava com os pais, os avós e um tio. Dizia gostar de ir para a escola, mas como era extremamente tímido, quase não possuía amigos. Afirmava que não recebia incentivo de ninguém para ler e que isso não era um problema porque ele não gostava mesmo de ler. A mãe era muito participativa, sempre ia à escola saber dele.</p>	<p>Não costumava fazer as atividades, por isso tinha notas vermelhas. No final do ano acabou sendo aprovado pela Progressão Continuada, pois ficou com nota vermelha em Matemática, Geografia, História e Ciência.</p>
Pereira	12 anos	<p>Os pais eram separados e possuíam outros cônjuges, por isso ele ficava um pouco com cada um. Dizia gostar de sua sala, mas não de ir para a escola, por isso tinha o costume de dormir durante as aulas. Contou-nos que antes não gostava nada de ler, mas depois da Tertúlia começou a gostar um pouquinho.</p>	<p>Era considerado um aluno com dificuldade de aprendizagem e em todos os bimestres teve notas vermelhas. Ficou reprovado em Matemática, Geografia, História e Ciência, mas foi aprovado pela Progressão Continuada.</p>
Souza	12 anos	<p>Aluno de Inclusão, possuía diversas doenças. No meio do ano a mãe se separou do atual marido e se mudou para outro bairro, por isso ele foi transferido de escola.</p>	<p>Era considerado um aluno com baixo rendimento e muita dificuldade de aprendizagem.</p>
Gonçalves	12 anos	<p>Morava com os pais e dois irmãos. Dizia não gostar de ir para a escola porque não gostava de estudar, mas que sua turma era muito divertida e isso compensava estar na escola. Alegava também não gostar de ler e não receber incentivo de ninguém para realizar as leituras.</p>	<p>No começo do ano, os professores estavam preocupados com seu rendimento escolar, pois até então era considerado um bom aluno, mas começava a demonstrar uma queda em seu rendimento escolar. Tirou notas vermelhas em Artes e Matemática em todos os bimestres e acabou sendo aprovado pela</p>

			Progressão Continuada.
Ferreira	12 anos	No ano da pesquisa havia voltado a viver com a mãe e o irmão (nos dois anos anteriores, após a separação dos pais, estava morando com a avó materna). A escola lhe servia como uma fuga, pois afirmava que nela ele conseguia se esquecer de seus problemas. Disse que sempre gostou de ler e recebia muito incentivo do irmão mais velho.	No primeiro bimestre teve uma queda no rendimento, pois os pais haviam tentado reatar o relacionamento e não deu certo, o que o deixou muito chateado, mas nos outros bimestres se recuperou e voltou a ser o aluno dedicado que sempre foi.
Pires	12 anos	Morava com a mãe e a bisavó. Considerava importante ir à escola para poder realizar o seu sonho de se tornar uma pediatra, além disto gosta de estar com os amigos. Embora não tivesse muito o costume de ler, sua mãe sempre falava que a leitura era muito importante.	No começo do ano tirou nota vermelha em Ciências e Artes, mas se recuperou no decorrer do ano. Era considerada uma aluna com dificuldade de aprendizagem e que se distraía com facilidade.
Barbosa	12 anos	Morava com os pais e uma irmã. Disse que gostava de ir para a escola porque via que a cada dia ficava mais esperto e que também gostava de ler, embora não tivesse isto como um costume.	Não costumava fazer as atividades e por isso ficava sempre com notas vermelhas em todas as disciplinas. Embora demonstrasse talento para as Artes plásticas, não fazia as atividades e entregava avaliações em branco. No final do ano ficou retido em todas as disciplinas, mas foi aprovado pela Progressão Continuada.
Vinicius	12 anos	Não respondeu ao questionário.	Os professores alegavam que não era possível saber se ele não fazia as atividades porque tinha dificuldades ou porque não queria. Se envolvia em brigas com os colegas com frequência. No final do ano foi aprovado pela Progressão Continuada, pois ficou retido em Matemática, Ciências, Geografia, Português e Artes.
Conrado	12 anos	Morava com a mãe e a irmã mais nova. Gostava de ir para a escola porque era lá que estavam os seus colegas. Afirmando também que sua mãe sempre o incentivava a ler e que por isso gostava de ler, mas geralmente só lia o que a escola obrigava.	No ano anterior era um aluno com bom rendimento escolar, mas no começo do ano desta pesquisa apresentou uma queda em seu desempenho, chegando a ficar com nota vermelha em todas as disciplinas no primeiro bimestre. No final do ano foi aprovado pela Progressão Continuada, pois ficou retido em Artes e Geografia.
Gomes	12 anos	Era filha única até os 11 anos e a chegada do irmão mais novo foi um momento um pouco conturbado, pois começou a se sentir mais pressionada pelos pais. Não gostava muito de ler	Apesar de possuir um pouco de dificuldade de aprendizagem, seu maior problema é que deixava de entregar as atividades solicitadas, entretanto, após algumas notas

		e o incentivo vinha apenas dos professores. No começo do ano alegava sofrer bullying dos colegas porque gostava de usar roupas largas e jogar futebol, problema que foi resolvido no decorrer do ano quando, por meio das Tertúlias, expôs aos colegas como se sentia com relação a isso.	vermelhas no primeiro bimestre, passou a se empenhar mais e no final do ano foi aprovada em todas as disciplinas.
Gottsfritz	12 anos	Vivia com a avó, o pai e um irmão mais velho. Gostava de ir para a escola para poder aprender as matérias e se encontrar com os amigos. Alegava que sempre gostou de ler, mas que as Tertúlias o incentivaram a ler mais.	Segundo os professores, embora não fosse um aluno que se destacasse por sua dedicação à escola, não apresentava grandes dificuldades de aprendizagem, mas com frequência deixava de fazer as atividades.
Gimenez	12 anos	Morava com a mãe e gostava de ir para a escola. Embora seu pai trabalhasse com livros didáticos, como vive apenas com a mãe, ela era sua maior incentivadora para a leitura.	Nos anos anteriores era considerado um ótimo aluno, mas começou o ano com notas vermelhas em Artes e Matemática. Conseguiu recuperá-las ao longo do ano.
Meliano	12 anos	Morava com os pais, duas irmãs e uma tia. Não gostava muito de ir para a escola, porque queria estar em outra sala, na qual estavam suas amigas do ano anterior. Alegava que não gosta muito de ler e que não recebia incentivo de ninguém para realizar as leituras, mas mesmo assim leu todos os livros que usamos nas Tertúlias.	Uma aluna extremamente tímida, com dificuldade para se relacionar com os colegas e com dificuldades de aprendizagem. No final do ano foi aprovada pela Progressão Continuada porque ficou reprovada em Geografia e Artes.
Azevedo	15 anos	Não respondeu	Ingressou já no decorrer do ano e compareceu poucas vezes à escola. Alegou que a família estava enfrentando problemas pessoais. Ela morava muito longe da escola, o que também dificultava sua presença. Acabou abandonando os estudos.
Salatiel	14 anos	Não respondeu.	Ingressou na escola quase no final do ano, após ter passado por várias escolas. Foi aprovado pela Progressão Continuada após ser reprovado em todas as disciplinas.
Felix	12 anos	Morava com os pais e uma irmã. Como ingressou no final do ano, quase não participou da experiência, mas disse que gostava um pouco de ler, embora não recebesse incentivo de ninguém.	Ingressou na escola quase no final do ano. Foi aprovado pela Progressão Continuada após ser reprovado em Português, História, Matemática, Geografia, Artes, Inglês e Ciências.

Fonte: Caderno de pauta do conselho de classe e questionário.

APÊNDICE B – Modelo de autorização para participação dos alunos na pesquisa**AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, autorizo _____, aluno do 7º ano A na E.E. “X” a participar do projeto “Tertúlias Literárias em sala de aula”, que tem por objetivo proporcionar uma aprendizagem dialógica por meio da leitura de livros da Literatura Clássica Universal.

Autorizo a professora/pesquisadora Nayane Oliveira Ferreira a registrar os encontros por meio de fotografias, anotações, avaliações e entrevistas, para, posteriormente, divulgar em sua pesquisa de mestrado sobre a temática.

(Assinatura do responsável)

APÊNDICE C – Modelo de questionário respondido pelos alunos

Nome:

Data de Nascimento:

Nome da Mãe:

Nome do Pai:

Com quem mora:

Endereço e Telefone:

Você gosta de ir para a escola? Por quê?

Gosta de ler?

Gostava de ler antes de fazermos as Tertúlias? Algo mudou após os encontros?

Onde e de quem você recebe incentivo para ler?

Descreva a sua escola:

Descreva a escola dos seus sonhos:

Gostaria de deixar registrado mais alguma coisa?