

RODAS DE LEITURA: O PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL E A EXPERIÊNCIA DA MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA¹

READING CIRCLES: THE TEACHER IN INITIAL FORMATION AND THE EXPERIENCE OF MEDIATION IN CLASSROOM

Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia

Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná
E-mail: gesa.rasia@gmail.com

Franciele da Cruz

Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Paraná
E-mail: francielecruzufpr@gmail.com

RESUMO

Este estudo contempla relato e reflexão acerca de experiência de Rodas de Leitura implementada por bolsistas de Iniciação à Docência (ID) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) junto à Escola Estadual de 1. Grau Manoel Ribas (Curitiba- PR), no ano de 2014), por alunos da Universidade. As Rodas consistem em programa de incentivo à leitura, criado em Curitiba, pelo Programa Curitiba Lê, o qual engloba outras ações, todas com a finalidade maior de formação de leitores. Essa prática tem como um de seus principais vetores o acolhimento das diferentes leituras de participantes da comunidade em geral, não necessariamente com história de leitura consolidada. O deslocamento, para o contexto escolar, produziu o diferencial da continuidade, na medida em que esteve dirigida a um mesmo público, variável esta que possibilitou aos bolsistas mensurarem o processo da formação de leitores no intervalo de um ano e, sobretudo, refletir acerca do modo como os sentidos foram se estabelecendo. Como sustentação da prática metodológica, lançou-se mão de referenciais teóricos assinados por Eliana Yunnes, precursora das Rodas de Leitura, e de Eni Orlandi, teórica que trouxe a Análise do Discurso de orientação francesa para o Brasil, teoria esta que discute, centralmente, aspectos relacionados à interpretação.

Palavras-chave: Rodas de Leitura. Sentidos. Formação Docente.

ABSTRACT

This study contemplates the reports and the reflection about the experience of Reading Circles implemented by scholarships of Introduction to Teaching (IT) of the Scholarship Institutional Program of Introduction to Teaching (SIPIT) of Federal University of Paraná (UFPR) together

with the State Elementary School Manoel Ribas (in Curitiba, State of Paraná, in the year 2014), by the academic students of this University. These circles aims to support the reading program, created in Curitiba, by the Curitiba Lê Program, which includes other actions, all of them with the major purpose to form readers. This practice has as one of its main vectors the reception of the participants' different readings of the general community, not necessarily with consolidated reading story. The displacement , to the school context, produced the continuity differential, according as it was directed to the same public, this variable became possible to the scholarships measure the reading formation process in the interval of one year and, specially, to reflect about the way as the meanings were establishing. The methodology practice was sustainable by theoretical referentials assigned by Eliana Yunnes, precursor of the Circles Reading, and Eni Orlandi, theoretical that brought the French Discourse Analysis to Brazil. This theory discusses, centrally, aspects relation to the interpretation.

Key-words: Reading Circles. Meanings. Teachers Formation.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: SOBRE A DISTRIBUIÇÃO, A RECEPÇÃO E O ACESSO À LEITURA

Segunda década do segundo milênio. A imprensa de Gutenberg, que inaugurou a possibilidade de disseminação da leitura, está há mais de 500 anos de nós. O século XXI marca-se pela abundância de oferta de materiais impressos para leitura, de diferentes tipos e níveis de qualidade. Em contrapartida, e paradoxalmente, os indicadores de leitura, no Brasil, apontam um crescendo desinteresse para com essa prática.

Esse dado, minimamente intrigante, nos conduz a alguns questionamentos: haveria um descompasso (e grande!) entre oferta e procura/interesse?; tratar-se-ia de um recorte de interesse, segundo o qual, os medidores oficiais estariam considerando como leitura legitimada apenas um determinado segmento dentre o contingente ofertado? (e aí, pressupõe-se, ficaria de fora toda uma literatura considerada popular, marginal, sub-literatura, de massas, best-sellers, entre outras designações?).

Estas são apenas algumas perguntas que podem nos ajudar a discutir o paradoxo anteriormente posto, mas poderiam ser feitas outras. Note-se que, subjacente a todas estas questões, pode-se constatar um ponto de convergência, que é o fórum que legitima o que é a leitura referendada como sendo de qualidade, indicadora de competências almejadas pelos rankings mundiais.

Se levarmos em consideração que o Brasil tem ocupado lugares nada honráveis no ranking dos medidores de leitura, poderemos nos perguntar por que não se lê ou pouco se lê. Dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) de 2012 apontam o Brasil no 55º lugar no ranking em leitura, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Segundo consta no site UOL, na coluna de Educação, “Quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem”. Podemos, diante disso, levantar uma primeira hipótese, a de que a escola, enquanto instituição à qual cabe a responsabilidade jurídica e legal pelos processos de alfabetização e letramento da população, instância que determina os vetores de leitura para a sociedade, não ensina efetivamente a ler. E isso se dá como resultado de uma trama aparentemente simples, mas, de fato, um tanto engenhosa. A escola elege as leituras que considera “melhores”, “legítimas” e as determina como obrigatórias. Como consequência, o referido conjunto de títulos passa a constar nas listas dos concursos vestibulares. Às vezes, acontece o processo inverso: por estar nas listas dos vestibulares, a escola exige-as como obrigatórias, e aí, até podem acontecer alguns movimentos, ainda que mínimos, de ruptura. Essa co-dependência escola-universidade (nem sempre devidamente trabalhada), gera um outro efeito, de ordem econômica: o mercado editorial centra esforços no lançamento de obras voltadas para as leituras eleitas para o público escolar e para a finalidade do Vestibular, em versões originais e adaptadas. Um vetor que não deixa de ter seu valor, mas que desconsidera, por outro lado, que os sujeitos têm, utilizando-nos, aqui, de expressão de Orlandi (2008), suas histórias de leitura. A homogeneização impede, muitas vezes, que cada um, ou mesmo grupos, construam suas trajetórias, tracem seus caminhos ou descaminhos. Sim, porque ler, muitas vezes, é também se perder! E a face cruel deste modo de orquestração das coisas é que leitores vão se perdendo (no sentido negativo da expressão) nessa caminhada. Desconsiderados seus interesses, veem na leitura uma barreira intransponível, e, não raro, não conseguem solidificar suas histórias de leitores. Esse conjunto de questões resume-se em uma “fórmula” que apaga os equívocos desse processo: a escolarização perde-se em programas de incentivo à leitura mas furta-se de ensinar a ler - o que seria seu papel histórico.

Programas de incentivo à leitura, no âmbito da escola e fora dela pipocam na mesma proporção do lançamento/publicação de livros, o que soa até estranhamente suspeito. Contudo, percebe-se, na maioria dos programas, um tom de pragmatismo imediatista, como se a leitura fosse algo para satisfazer uma necessidade básica premente, porém, não muito bem vista. Fazendo, aqui, uma analogia rasteira, funciona mais ou menos como o “estimular a criança a comer frutas, legumes e verduras, porque ela precisa disso, embora não goste”.

Isto posto, a título de problematização sobre um certo modo de conceber a relação de sujeitos com a leitura, este estudo se propõe a socializar, com posterior discussão, uma prática implementada no âmbito do PIBID-UFPR- Língua Portuguesa, com Rodas de Leitura, junto a alunos de uma escola de turno integral da periferia de Curitiba (PR). Atente-se para dois aspectos importantes na delimitação do estudo: trata-se de um programa de incentivo à leitura e, via de regra, programas com esse objetivo são de caráter pragmático e imediatista. E, acrescentamos aqui, esporádico. Outro aspecto a se considerar, também já pautado, é que a prática aqui descrita e discutida, foi implementada no âmbito de uma escola, instituição que, também conforme afirmado, hegemonicamente decide, em nossa sociedade, o que convém ou não ler.

Parece estarmos diante de um quadro contraditório, agudizado pelo fato de a referida escola situar-se em uma favela, ou melhor, no coração dela. A Escola Estadual de 1. Grau Manoel Ribas localiza-se na Vila Torres, já nomeada Vila Pinto e anteriormente Vila Capanema. Em determinados registros do português brasileiro, a designação vila reporta à favelização ou, no mínimo, à precariedade econômica de seus habitantes. Conhecida como a primeira favela de Curitiba, resultado de ocupação irregular,

fica a apenas 3 quilômetros do Centro, próxima das benesses urbanísticas de Curitiba. Ostenta vida comunitária forte-antídoto para a criminalidade. São cerca de 20 lideranças. Conta com creche, escola e tudo o mais. Tem como vizinhas e parceiras a PUC, o Colégio Medianeira, a Federação das Indústrias do Paraná (Fiep). Mesmo assim, contra as evidências, o mundo do crime se mostra implacável (...) . de acordo com a Polícia Militar, de janeiro a meados de março, foram oito assassinatos, algo como um homicídio por semana (...). (Jornal Gazeta do Povo, 15/03,14).

Esse quadro de violência cotidiana tem levado as autoridades a uma busca constante por meios de pacificação. Um deles passa pela via da nomeação, razão pela qual tentou-se apagar o nome “Pinto”, um dos líderes que controlava a venda de drogas no local; também tentou-se apagar os nomes “Capanema” e “Torres”, marcos geográficos que indicavam a separação “favela-asfalto”. A substituição atual, proposta, é Bairro Jardim Botânico, numa clara tentativa de integração da favela ao bairro cartão-postal de Curitiba. A memória social e histórica não sedimentou esse sentido, no entanto. Os outros nomes permanecem, insistem em coexistir. Ou melhor, sobrepoem-se.

Esse breve contorno que fizemos auxilia-nos a compreender as condições históricas em que a leitura é produzida na escola, cujas estratégias de legitimação não se dão, também, fora da orquestração escola-universidade-mercado editorial, acabando por excluir sujeitos no meio da trajetória. Isso posto, perguntamo-nos o que sobraria para a clientela de uma favela? Pois é justamente aí nesse lócus, com o quadro posto, que reside nosso interesse, pelos motivos que

seguem. O PIBID-Português visa, essencialmente, trabalhar a leitura na escola enquanto prática social e histórica e, por isso, entende que se trata de um processo que admite diferentes facetas e versões. Por conta disso, adaptamos a dinâmica das Rodas de Leitura para uma prática contínua, preservando a sua essência, que é o acolhimento dos sentidos possíveis constituídos pelos sujeitos a partir de suas vivências, memórias e histórias de leitura. Vale dizer que não se trata de um processo de livre e infinita interpretação, mas de inserção dos sujeitos em uma dada formação social², sempre. E, em se tratando de uma escola de periferia, conforme já dito, esse traço é ainda mais significativo, pois se, de um lado, as histórias de leitura dos alunos tendem a não coincidir com o cânon usualmente eleito pela escola, este, por sua vez, é apresentado pela via de instrumentos de legitimação (livro didático, entre outros), os quais passam a ser pré-determinantes, muitas vezes sendo apenas repetidos pelos leitores “em formação”.

3 SOBRE AS RODAS DE LEITURA

Com o objetivo de aumentar o número quantitativo e qualitativo de leitores, inúmeros programas e projetos de incentivo à leitura foram criados em todo o país, conforme já afirmado. Um importante programa de incentivo à leitura, criado em Curitiba, foi o Curitiba Lê, que, por sua vez, adota algumas práticas, como: Rodas de Leitura, Ciclos de Leitura, Contação de Histórias, Análise e Criação Literária, entre outras. Todavia, todas estas práticas possuem finalidades em comum, que são: facilitar o acesso à leitura, estimular ainda mais o prazer de ler, e o mais importante, formar leitores. A prática que mais despertou a atenção para um estudo mais aprofundado foram as Rodas de Leitura, em que pese a relevância de todos os demais.

Para compreender melhor do que se tratam as Rodas de Leitura, será necessário retornar aos aspectos relacionados à sua origem e formulação. O Programa Curitiba Lê existe desde 2006, porém só foi institucionalizado em 2010. A ONG Leia Brasil, fundada oficialmente em 2002, mas que já realizava inúmeras atividades de incentivo à leitura desde 1991, influenciou diretamente no Curitiba Lê. A referida ONG, em conjunto com o programa, realizou inúmeros estudos e pesquisas, principalmente a respeito do que permeava a temática da leitura e de práticas que podem auxiliar na formação efetiva de leitores. Práticas como Contação de História e Rodas de Leitura estavam sendo constantemente estudadas e analisadas. Os trabalhos práticos de Rodas de Leitura iniciaram-se em 2007. Entretanto, visto que neste ano o Curitiba Lê, tal como suas práticas, ainda não estavam instaurados nas Casas de Leitura, as atividades ocorriam apenas em âmbito experimental e em pequenos grupos de pesquisa, como forma de estudo. Em

2009, essas práticas receberam, ainda mais, uma atenção especial, uma vez que já se configuravam como importantes ações de incentivo à leitura. Logo em 2010, o programa foi institucionalizado e, com o auxílio de verbas públicas do Fundo Municipal de Cultura, da Lei de Incentivo à Cultura de Curitiba, a Coordenação de Literatura implantou o programa nas Casas de Leitura. Isso foi fundamental para que as Rodas de Leitura se tornassem uma prática mais comum e corriqueira, dado que estavam atingindo espaços até então não explorados, como: escolas, CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil), CRAS (Centros de Referência da Assistência Social), instituições sociais, presídios, entre outros.

Consequentemente, essa prática influenciou outras instâncias, assim como ocorreu com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que instaurou as Rodas de Leitura em suas atividades dentro das salas de aula em escolas públicas de Curitiba.

Mas afinal, o que são as Rodas de Leitura? Em poucas palavras, extraídas do próprio programa Curitiba Lê, as Rodas de Leitura consistem em

[...] encontros entre um mediador de leituras e o público, nos quais este mediador propõe determinado texto, apresenta suas leituras deste texto e acolhe as leituras dos participantes, incentivando conversas, reflexões e análises do texto base durante o processo. (2010, p.5).

Ao observar diferentes práticas, foi possível averiguar que as Rodas de Leitura, mesmo que contenham o mesmo princípio em comum, que é o de estimular diálogos e reflexões a partir do texto, muitos mediadores de leitura aplicam metodologias diversas que vão desde o modo de ler o texto em voz alta, permitir ou não a leitura (oral) de outros participantes além do mediador, até o uso de diferentes linguagens. Muitos mediadores preferem circular entre as linguagens, vão dos textos escritos às linguagens cinematográficas com facilidade. Outros já preferem apenas os textos escritos, mas conseguem extrair muito do que o texto pode transmitir, além de conseguir conduzir as discussões. As dinâmicas das Rodas de Leitura também se desenvolvem de modo variado, muitos preferem incitar debates e discussões entre a leitura, aderindo então a pequenas pausas, outros preferem a leitura integral e discutir ao término da leitura. No entanto, mesmo que as metodologias utilizadas nas Rodas de Leitura sejam bastante variadas, elas devem considerar o aspecto fundamental, tal como foi destacado no excerto anteriormente citado, que é o de propiciar a reflexão e o diálogo, além de acolher as possíveis leituras.

O próprio projeto PIBID, e o modo como implementou as Rodas de Leitura em suas metodologias, comprova que não há possibilidade de uma “receita”, única e homogeneizante para esta prática.

O Programa Curitiba Lê almeja promover anualmente até 1400 Rodas de Leitura a diversas instituições, sejam estas as próprias escolas ou convênios com a Fundação de Ação Social de Curitiba (FAS). Em 2012 esse número já se aproximava do objetivo do projeto, alcançando o quantitativo de 1271 atividades, atingindo uma média de aproximadamente 55000 participantes.

Esses números contribuíram muito para a importância e relevância do Programa Curitiba Lê nos próximos anos. Inclusive, isso ressalta um dos porquês que incentivou outras instâncias, como ocorreu com o Programa PIBID.

4 AS RODAS DE LEITURA NO ÂMBITO DO PIBID

Primeiramente é imprescindível descrever o PIBID, até mesmo para que seja possível analisar a práxis das Rodas de Leitura. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007, por iniciativa da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), a fim de possibilitar a inserção de estudantes de graduação, dos diversos cursos de licenciatura, nos espaços escolares. O programa concede bolsas a acadêmicos que participam do PIBID, designados de bolsistas ID e/ou pibidianos.

A principal premissa do programa PIBID é a de possibilitar a imersão dos estudantes de graduação, dos diversos cursos de licenciatura, nos espaços escolares, visando motivá-los a seguirem na carreira docente. Além disso, outro objetivo do PIBID está no âmbito de contribuir, de forma significativa, com a melhoria da Educação Básica.

O PIBID é estruturado em vários subprojetos, cada qual de acordo com áreas específicas de conhecimento dos diversos cursos de licenciatura. As equipes dos subprojetos são constituídas por coordenadores (professores da universidade), professores-supervisores (professores das escolas públicas) e estudantes de graduação (bolsistas de iniciação à docência). Toda equipe é responsável pela elaboração de unidades didáticas ou ações de fomento que serão aplicadas pelos estudantes (bolsistas do PIBID) nas escolas públicas. Uma das principais conseqüências que isso gera é a relação direta da Educação de Nível Superior com a Educação Básica.

É importante salientar que as metodologias são bastante variadas, uma vez que são construídas no âmbito de cada subprojeto, cuja centralidade de abordagem é a especificidade de sua área de conhecimento, com construção de diálogo interdisciplinar e transdisciplinar com as demais.

O subprojeto de português, relacionado a esta pesquisa, é intitulado Leituras na e além da escola: Cinema e Literatura. O mote que o norteia está voltado a propiciar aos alunos de escola pública o acesso a produções cinematográficas e literárias, a partir de recortes temáticos. Esse acesso insere-se em um objetivo maior, qual seja, a constituição da história de leitura dos sujeitos-alunos, pela via de bens da cultura que usualmente lhe são sonegados. De um lado, por se tratarem, às vezes, de produções clássicas, as quais se acredita não estarem ao alcance de sua compreensão; de outro, por constituírem-se aquilo que se designa “contra-cultura”, ou “cultura popular”, de consumo habitual e, normalmente, não reconhecido pela escola. O projeto objetiva, pois, o reconhecimento desses dois campos, na produção de pontos de encontro e até de desencontro, pautando as especificidades de cada um.

Com esta breve explanação do subprojeto, é importante destacar que as reflexões teóricas foram constantes. Pautando-se principalmente em Eliana Yunes e Eni Pulcinelli Orlandi, a própria concepção de leitura foi repensada na prática dos bolsistas ID das Rodas de Leitura.

Eliana Yunes, organizadora e autora da obra *Pensar a leitura: complexidade*, ilustra um pouco da densidade ao se falar de leitura. Em seu texto, *Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo* (2002), a autora tece inúmeras considerações sobre o ato de ler. Inicia a abordagem destacando o quão relevante é o contexto ao qual o sujeito está inserido, pois serve para indicar as condições de produção de sentido. Segundo ela, diferentes condições de produção implicam em diferentes histórias, e Yunes destaca bem este aspecto, exemplificando o que ocorre nas leituras variadas das diversas *Canções do Exílio*, das quais cada uma repercute novas e diversas percepções em cada leitor. Não considerar este aspecto é um tanto prejudicial para a leitura, e infelizmente isso ocorre com grande frequência. As diferentes histórias, assim como os diferentes contextos, quando excluídos, fazem com que os sentidos sejam deslocados e engessados, não permitindo, ao menos, que o leitor dialogue com suas experiências e leituras. Isso gera tanta consequência ao ato de ler, que uma delas, e talvez a mais latente, é que a leitura se torna um ato mecânico e automatizado, servindo apenas como instrumentalização. Diferentemente, nas Rodas de Leitura, desde a escolha dos textos estes aspectos são levados em consideração, porque a leitura é revestida de singularidades, desta forma, o modo como se lê também possui particularidades e consequências.

Existem vários modos de leitura, Yunes destaca, dentre eles, dois: o solitário e o solidário. A leitura solidária se pauta no compartilhamento. Este modo de ler recupera, muitas vezes, o fascínio pelas letras ao relembrar as leituras feitas na infância, em volta de um singelo fogão à lenha, ou até em rodas de cantiga e/ou nas contações de história. É importante destacar

que quase todos os indivíduos têm fascínio por histórias, ou seja, sentem prazer em conhecer diferentes histórias e vivenciá-las. Sendo assim, as leituras solidárias recuperam memórias, estas que serão compartilhadas no ato de ler. É um modo de ler que se desenvolve sem pedagogismos, visando prioritariamente o prazer da leitura. Já o modo de ler solitário é o eleito pelas escolas, pois pauta-se em leituras individuais, em que pesem os discursos que circulam. São leituras mais “práticas”, visto que não demandam tanto tempo para futuras reflexões e discussões compartilhadas no coletivo. A leitura, sob este aspecto, é bastante automatizada, porque, via de regra, só considera uma interpretação válida ao texto.

As Rodas de Leitura pautam-se, prioritariamente, pelas leituras solidárias, e a prática do PIBID buscou ser fiel a este modo de leitura, sempre acolhendo as possíveis leituras dos alunos, além de fomentar o diálogo constante.

Ainda que a leitura seja um exercício individual, pois envolve a subjetividade particular de cada leitor, o “não-compartilhar” faz com que a leitura se limite. Em contrapartida, a discussão e a reflexão são fundamentais para ampliar ainda mais os sentidos. A leitura solidária permite a troca de ideias, de leituras e até de histórias. É um modo que permite o questionamento constante, neste caso, talvez sejam mais eficazes para retomar e reforçar o prazer que se pode ter na leitura.

Eni Orlandi, a partir do campo da Análise do Discurso de vertente francesa, apresenta a leitura como prática historicamente constituída. Em sua obra *Discurso e Leitura*, a autora afirma que

Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. Indo mais além, a propósito do que não é imediatamente visível em um texto mas que o constitui, encontramos o que se chamam relações de forças. Pelas relações de força, podemos dizer que o lugar social dos interlocutores (aquele do qual falam e leem) é parte constitutiva do processo de significação. Assim, o(s) sentido(s) de um está(ão) determinado(s) pela posição que ocupa(m) aquele(s) que o produzem (os que o emitem e o leem). (ORLANDI, 2008, p. 11-12).

As relações de força subjazem ao que a autora designa de “leituras previstas para um texto”, em que pesem as sempre possíveis leituras outras e novas, conforme ela mesma pondera. A previsibilidade de leituras relaciona-se ao âmbito das instituições, tais como a Igreja cristã, o Direito, nas quais, respectivamente, o teólogo e o jurista são as figuras autorizadas a avaliar qual a leitura legitimada a ser feita. Analogamente, afirma a autora, na escola, há um lugar de avaliação da validade e importância dos textos, que é repassado ao professor, lugar este que, via de regra, é representado pelo livro didático.

Na contramão dessa direção, a autora afirma que toda leitura possui sua história. Mas afinal, o que implica afirmar isso? As histórias de leitura de um texto constituem-se a partir de outras que já foram efetuadas e, em decorrência disso, ficam diretamente relacionadas às histórias de sentido. As leituras que foram possíveis em um dado momento, talvez não sejam possíveis em outros. Pode ocorrer que uma leitura de um texto não seja possível na atualidade, entretanto nada impedirá que ela seja possível no futuro. As diferentes leituras dos textos literários exemplificam claramente isso, dado o aspecto de mutabilidade do qual elas se revestem. Assim como as leituras, os leitores também possuem a sua história, neste caso, o aluno, o que faz com que “as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura em seu aspecto previsível.” (p. 43). Ora, fica nisso posto o aspecto paradoxal da previsibilidade.

Por essa razão, as leituras, de modo geral, deveriam se opor às leituras impostas pela escola, geralmente pré-determinadas pelas classes dominantes, e que, devido a isso, acabam por desconsiderar os contextos, exigindo que a leitura seja homogênea. Vale dizer que nisto reside um grande equívoco, haja vista que é necessário considerar que os textos só são legíveis em sua relação com outros, sem isto, em muitos casos, a leitura e o entendimento não são possíveis.

Cabe acrescentar, ainda, que a história de leitura de um sujeito pode estar permeada tanto pela linguagem verbal, como pela linguagem não-verbal:

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção simbólica que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino de leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno (ORLANDI, 2008, p.40).

Se as classes populares encontram-se, em significativa parte, alijadas do acesso aos bens da cultura, o professor contemporâneo, ele também, não raro, egresso deste mesmo segmento, muitas vezes não teve/tem acesso ou tem acesso limitado a esses bens. Ou então tem o acesso, mas sem adequado preparo para deles usufruir adequadamente, e muito menos para introduzir os ensinantes na especificidade de cada linguagem. Caso exemplar disso é a linguagem cinematográfica, a qual, revestida de suas peculiaridades, e para cuja abordagem os Cursos de Letras raramente qualificam seus alunos, permanece, então, silenciada nas escolas. O máximo a que se chega é algum trabalho com os roteiros. Tendo em vista essa questão, o projeto em tela ocupou-se também com a qualificação da equipe responsável, oferecendo curso de capacitação voltado à leitura da linguagem cinematográfica, bem como à discussão de alguns pressupostos teóricos relacionados³.

5 RODAS DE LEITURA: DIFERENTES HISTÓRIAS EM SALA DE AULA

Tendo sedimentado, até aqui, o entendimento de que as histórias de leitura resultam de constructos histórico-sociais e também do acúmulo experiencial de cada sujeito, não dissociado de sua historicidade, e também o fato de que o professor, enquanto mediador, “entra na roda” com suas histórias, passamos a discutir, aqui, uma experiência de Roda de Leitura no âmbito do PIBID-UFPR, realizada ao longo do ano de 2014.

Os bolsistas ID adentraram a sala de aula cientes de que, da posição professor (ainda que em formação), não possuíam o “grau dez” da leitura, do mesmo modo que os alunos não se encontravam no “grau-zero”, conforme aprendido das leituras de Orlandi (op.cit). Isso porque há histórias instauradas em cada sujeito e no coletivo, logo, a sala de aula comporta conhecimentos prévios e estes devem ser considerados. Em razão disso, o recorte temático selecionado para implementação em um conjunto de oito encontros foi “Literatura e cultura: entre o cânon e popular”.

Esta temática partiu de uma questão central feita pelos próprios pibidianos: “Como mesclar a literatura com a cultura popular considerando, inclusive, o que é de conhecimento dos alunos, e a partir disso, possibilitar o diálogo com produções já legitimadas?”. Este questionamento foi fundamental para a elaboração das atividades, assim como auxiliou diretamente na escolha dos textos que seriam utilizados, pois estes também deveriam considerar as histórias de leitura dos alunos.

Um dos primeiros obstáculos enfrentados foi a resistência, própria do universo adolescente, em abrir-se e expor seus interesses. Resistência esta agudizada, talvez, pela escassez de espaços de interlocução. Os bolsistas ID passaram, então, a observar o que os adolescentes faziam no intervalo das aulas, no período de recreação, e constataram que uma prática recorrente consistia em ouvir músicas dos gêneros Funk e Rap, de cujos interesses os acadêmicos derivaram os temas Funk Ostentação, Rap e literatura marginal. Cabe dizer que o Funk ostentação é também referido como Funk paulista, é considerado como uma vertente do funk carioca. Os temas centrais abordados nas músicas referem-se ao consumo e à propriamente dita ostentação, exaltando a ambição de sair da favela e conquistar os objetivos pretendidos.

O objetivo central dos bolsistas ID foi, a partir dos conhecimentos prévios do universo dos alunos, ampliá-los com a crítica engajada da literatura marginal. Os alunos que ainda se demonstravam desafiadores e resistentes ao projeto do PIBID, ao se depararem com a temática, ficaram curiosos e participaram dos debates e discussões. Uma das sequências didáticas elaboradas contemplou contos do escritor paulistano Ferréz, nascido Reginaldo Ferreira da Silva, o qual produz obras pautadas no universo da periferia. Destacamos, dentre os contos, “O

pobrema é a cultura”, do livro *Ninguém é inocente* em São Paulo, lançado pela Editora Objetiva, em 2006. Na sequência, em diálogo com essa produção, foi trabalhada a letra da música “São Paulo é ostentação”, do Mc Daleste, seguida do clip.

Com relação ao conto, observamos uma relação de identificação dos alunos no processo de leitura, por conta da presença, no texto, da linguagem informal e de gírias bastante correntes em seus usos linguageiros. Essa proximidade possibilitou a discussão acerca da relação entre as diferentes normas linguísticas e os valores político-ideológicos implicados nas relações sociais nas quais esses registros intervêm, especialmente a partir do mote fornecido pelo título do texto. Uma outra dimensão do debate focou a temática da cultura, abordada no conto e problematizada a partir da construção da dicotomia popular/de elite. E, a partir dessa questão, foram puxados fios para outras questões correlatas, tais como a situação econômica das periferias, suas mazelas, sonhos, expectativas e possibilidades.

Na ponte temática estabelecida com a música “São Paulo é ostentação”, duas posturas diferentes foram constatadas, de um lado, alunos que conheciam a letra e acompanhavam a música cantando; de outro, alunos que, embora conhecendo a música e o compositor, demonstravam antipatia, por não gostarem de Funk Ostentação. Quando ocorreu o momento da discussão acerca da letra do Mc, muitos alunos defendiam o Funk Ostentação como um ideal de vida, principalmente no que tange aos princípios acerca do valor de bens materiais e das relações consumistas, amplamente valorizados na letra da música. Outros defenderam que a letra é muito fantasiosa e falaciosa, por mostrar carros importados e muito dinheiro, como se fosse muito fácil conseguir todos estes “luxos”, tal como apresentam os cantores. Com isso abriu-se um debate a respeito daquilo que permeia o gosto e as preferências dos alunos, bem como sobre suas visões de mundo acerca dos modos como se movimentam na sociedade contemporânea, acentuadamente marcada por relações de consumismo. Vale dizer que os versos “ Eu sou Daleste com as tops de Angra do lado/São Paulo é ostentação/ O dele é lata, o meu é ouro / O que eles têm, nós tem em dobro” foram lidos, por alguns alunos, como desejo literal de ostentação, na construção de uma posição de supremacia em relação ao outro desprovido. Já por outros, foi lido como possibilidade de contestação, decorrente do desejo de ter e não ser possível, e disso a leitura de ironia em “o que eles têm, nós tem em dobro”. Ironia pelo fato de não ter ou pela própria desconsideração do valor material, deslocado para outros valores.

A fim de mediar a discussão, bem como impulsionar uma reflexão com base nas leituras que haviam sido efetuadas, os bolsistas ID iam fazendo comentários e questionamentos no decurso do debate, porém, sem juízo de valor às interpretações apresentadas, mas sempre provocando os alunos a refletirem sobre seus posicionamentos e apresentarem fundamentos para seus pontos de vista, bem como a confrontarem suas posições com outras, divergentes.

Na leitura do conto de Ferréz, muitos alunos fizeram analogias ao Funk Social dos anos 90 que, por sua vez, também fortemente engajado, e em vários momentos isso foi trazido à tona. Esta atividade propiciou uma das primeiras mensurações sobre como as Rodas de Leitura possibilitam as discussões e os debates de modo inclusivo e, dessa forma, as histórias de leitura também se fazem presente no próprio discurso dos alunos.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro momento, as Rodas de Leitura talvez não tenham sido uma novidade para os alunos, pois estes já estavam acostumados com a leitura feita em voz alta, por um colega da turma ou pela professora. As Rodas se tornaram uma novidade quando permitiram a abertura para as leituras suscitadas pelo texto e também para o diálogo com outros textos. Os alunos não foram obrigados a responder um questionário escrito acerca do que era lido, como é prática em algumas situações escolares, mas foram convidados à construção da interpretação. E tal se deu em movimentos tecidos sobre idas e vindas entre as experiências e histórias de leituras individuais e as experiências coletivas.

Esse caminho que vai do individual ao coletivo e vice-versa possibilitou que compreendessem a dimensão histórica da leitura enquanto prática social, e da importância de suas histórias serem legitimadas nesse cenário. Até porque elas não se reduzem a experiências limitadas a uma subjetividade tecida no reduto de suas casas, mas tem a ver com os modos como esses sujeitos estabelecem os laços com o outro que também é histórico. E isso não se dá à revelia da escola, das associações comunitárias, das igrejas, da mídia, do poder policial, do comando do crime nas periferias, entre outras instituições, formais ou não. Entender esse liame de relações é pressuposto nodal na constituição das histórias de leitura. Especialmente porque as Rodas, em que pese sua remissão simbólica à forma circular, não intentam o fechamento dos sentidos, mas a sua abertura, a partir do entendimento sobre como se dão os processos de determinação dos sentidos e dos sujeitos leitores.

NOTAS

¹ Estudo realizado com recursos do Programa de Bolsas Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID CAPES-UFPR.

² A noção de Formação Social (FS), referida em Michel Pêcheux (1975) entrelaçada à noção de Formação Ideológica (FI), pode ser compreendida a partir de uma leitura do marxismo já relido por

Althusser, no qual “designa uma sociedade específica, como articulação específica de modos de produção, um dos quais exerce um papel dominante”.

³ Trata-se do minicurso “Técnica, linguagem e antropologia do cinema”, ministrado pelo prof. Dr. Hertz Wendel de Camargo, ministrado nos dias 18 e 25 de setembro de 2014.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Franciele da. Rodas de Leitura: “Uma possibilidade de considerar diferentes histórias”. Trabalho de conclusão de curso. (Graduação em Letras). Universidade Federal do Paraná, 2014.

FERRÉZ, (org). Ninguém é inocente em São Paulo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006. 128p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e Leitura. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. [1975]. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1988, p. 163-252.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, disponível em: http://www.pibid.ufpr.br/pibid_new (acesso em 26/02/2015).

Projeto Curitiba Lê, março 2012, disponível em: <http://www.fundacaoculturaldecuritiba.com.br/pub/file/curitiba%201%C3%AA%20atualizado%202010%20e%202011%2021032012.pdf> (acesso em 26/02/2015).

RASIA, Gesualda dos Santos. Projeto PIBID-Português “Leituras na e além da escola: cinema e literatura”. (2013-2015). disponível em www.pibid.ufpr.br/

YUNES, Eliana (org.) A experiência da Leitura. São Paulo: Loyola, 2003.

_____, Pensar a Leitura: Complexidade. Ed. PUC-Rio. São Paulo: Loyola, 2002.

<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/o-melhor-e-o-pior-dos-mundos-1vxrtisiaw03zgyui5s6jfo7i> - o melhor e o pior dos mundos.

<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>. acesso em 02/03/15.

ANEXOS

D)

São Paulo é Ostentação – M.C. Daleste

Eu sou Daleste com as tops de Angra do lado
Cheguei, saí fora, voltei, mas bem acompanhado
Eu sou Daleste com as tops de Angra do lado
Cheguei, saí fora, voltei, mas bem acompanhado
Eu sou Daleste com as tops de Angra do lado
São Paulo é ostentação
O dele é lata, o meu é ouro
O que eles têm, nós têm em dobro
Nós têm tanto dinheiro que tô até enjoando
De onde ele vem? Tu vai morrer me perguntando
Malandro é malandro, mané é mané
Cada um na sua, eu vou na minha assim que é
House de boy com nove quartos, tudo liberado
Certo é o certo, o errado é o errado
Sem responsabilidade, ninguém é de ninguém
Vilão que é vilão faz bandida virar refém
A 240, partindo para os bailes
(uhhh) Moleque doido tá sem freio na nave
Antes contava moeda, hoje só conta nota de cem
Chama as tops, vem, vem, vem, vem
Vem pro baile funk que tá tendo ousadia e álcool
E no final quero geral descontrolado
Aonde 10 mil vai, no mesmo tempo vem
Claro que é São Paulo, capital das notas de cem
Aonde 10 mil vai, no mesmo tempo vem
Claro que é São Paulo, capital das notas de cem
Cheguei, saí fora, voltei, mas bem acompanhado
Eu sou Daleste com as tops de Angra do lado
São Paulo é ostentação,
O dele é lata o meu é ouro
O que eles têm, nós têm em dobro
Nós têm tanto dinheiro que tô até enjoando
De onde ele vem? Tu vai morrer me perguntando
Malandro é malandro, mané é mané
Cada um na sua, eu vou na minha assim que é
House de boy com nove quartos, tudo liberado
Certo é o certo, o errado é o errado
Sem responsabilidade, ninguém é de ninguém
Vilão que é vilão faz bandida virar refém
A 240, partindo para os bailes
Moleque doido tá sem freio na nave

Antes contava moeda, hoje só conta nota de cem
Chama as tops, vem, vem, vem, vem
Vem pro baile funk que tá tendo ousadia e álcool
E no final quero geral descontrolado
Aonde 10 mil vai, no mesmo tempo vem
Claro que é São Paulo, capital das notas de cem
Aonde 10 mil vai, no mesmo tempo vem
Claro que é São Paulo, capital das notas de cem
Cheguei, saí fora, voltei, mas bem acompanhado
Eu sou Daleste com as tops de Angra do lado
São Paulo é ostentação
O dele é lata, o meu é ouro
O que eles têm, nós têm em dobro

Vida Loka (Parte II)

[Racionais Mc's](#)

Firmeza total, mais um ano se passando aí
Graças a Deus a gente tá com saúde aê, morô, com certeza
Muita coletividade na quebrada
Dinheiro no bolso, sem miséria
E é nós, vamo brindar o dia de hoje
O amanhã só pertence a Deus
A vida é loka

Deixa eu fala, pocê
Tudo, tudo, tudo vai, tudo é fase irmão
Logo mais vamo arrebentar no mundão
De cordão de elite, 18 quilate
Põe no pulso, logo breitling

Que tal, tá bom

De lupa bausch & lomb, bombeta branca e vinho
Champanhe para o ar, que é pra abrir nossos caminhos
Pobre é o diabo, e eu odeio a ostentação
Pode rir, ri, mas não desacredita não

É só questão de tempo, o fim do sofrimento
Um brinde pros guerreiro, zé povinho eu lamento
Vermes que só faz peso na terra

Tira o zóio

Tira o zóio, vê se me erra
Eu durmo pronto pra guerra
E eu não era assim, eu tenho ódio
E sei que é mau pra mim

Fazer o que se é assim
Vida loka cabulosa
O cheiro é de pólvora
E eu prefiro rosas

E eu que... e eu que

Sempre quis um lugar
Gramado e limpo, assim verde como o mar
Cercas brancas, uma seringueira com balança
Disbicando pipa cercado de criança

How... how brow

Acorda sangue bom
Aqui é capão redondo tru
Não pokemon
Zona sul é invés, é stress concentrado
Um coração ferido, por metro quadrado

Quanto mais tempo eu vou resistir, pior
Que eu já vi meu lado bom na u. t. I
Meu anjo do perdão foi bom
Mas tá fraco
Culpa dos imundo, do espírito opaco

Eu queria ter, pra testa e vô
Um malote, com glória, fama
Embrulhado em pacote
Se é isso que seis qué
Vem pega

Jogar num rio de merda e ver vários pula
Dinheiro é foda
Na mão de favelado, é mó guela
Na crise, vários pedra 90, esfarela

Eu vou joga pra ganha

O meu money, vai e vem
Porém quem tem, tem
Não cresço o zóio em niguem
O que tiver que ser
Será meu
Tá escrito nas estrela
Vai reclama com Deus

Imagina nós de audi

Ou de citroen
Indo aqui, indo ali
Só pam
De vai e vem
No capão, no apura, vo cola
Na pedreira do são bento
Na fundão, no pião
Sexta-feira

De teto solar
O luar representa
Ouvindo cassiano, ah
Os gambé não guenta
É mais se não dé

Nego
O que é que tem
O importante é nós aqui
Junto ano que vem
E o caminho
Da felicidade ainda existi
É uma trilha estreita
É em meio a selva triste

Quanto se paga
Pra vê sua mãe agora
E nunca mais vê seu pivete
Embora
Da a casa, da o carro
Uma glok, e uma fal
Sobe cego de joelho
Mil e cem degrau

Quente é mil grau
O que o guerreiro diz
O promotor é só um homem
Deus é o juiz

Enquanto zé povinho
Apedrejava a cruz
Um canalha fardado
Cuspiu em Jesus

Hó

Aos 45 do segundo arrependido
Salvo e perdoado
É dimas o bandido

É loko o bagulho
Arrepia na hora
Ó

Dimas primeiro vida loka da história

Eu digo

glória... glória
Sei que Deus tá aqui

E só quem é
Só quem é vai sentir

E meus guerreiro de fé
Quero ouvi... quero ouvi

E meus guerreiro de fé
Quero ouvi... irmão

Programado pra morre nós é
É certo... é certo... é crer no que der

Firmeza

Não é questão de luxo
Não é questão de cor
É questão que fartura
Alega o sofredor

Não é questão de presa
Nem cor
A ideia é essa
Miséria traz tristeza, e vice-versa
Inconscientemente
Vem na minha mente inteira

Uma loja de tênis
O olhar do parceiro
Feliz de poder comprar
O azul, o vermelho
O balcão, o espelho
O estoque, a modelo

Não importa
Dinheiro é truta
E abre as porta

Dos castelo de areia que quiser

Preto e dinheiro
São palavras rivais

É
Então mostra pra esses cú
Como é que faz

O seu enterro foi dramático
Como o blues antigo
Mais de estilo
Me perdoe de bandido

Tempo pá pensar
Qué para
Que se qué
Viver pouco como um rei
Ou então muito, como um zé

às vezes eu acho
Que todo preto como eu
Só qué um terreno no mato
Só seu

Sem luxo, descalço, nadar num riacho
Sem fome
Pegando as fruta no cacho

aí truta, é o que eu acho
Quero também
Mas em são paulo
Deus é uma nota de 100
Vidaloka

Porque o guerreiro de fé nunca gela
Não agrada o injusto, e não amarela
O rei dos reis, foi traído, e sangro nessa terra
Mais morre como um homem é o prêmio da guerra
Mais ó
Conforme for, se precisar, afoga no próprio sangue
Assim será
Nosso espírito é imortal, sangue do meu sangue
Entre o corte da espada e o perfume da rosa
Sem menção honrosa, sem massagem

A vida é loka nego
E nela eu tô de passagem

A dimas o primeiro
Saúde guerreiro

Dimas... dimas... dimas

Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/vida-loka-parte-ii.html#ixzz3emmFgeLH>. Acesso em 02/03/2015.