

## **EFEITOS DA RELAÇÃO ENTRE SABER E PODER NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR**

ILSE LEONE BORGES CHAVES DE OLIVEIRA (UFG), KÁTIA MENEZES DE SOUSA (UFG).

### **Resumo**

Este trabalho compõe a pesquisa “Memória de leitores: uma história construída na trama dos discursos”, que se desenvolve no Programa de Pós-Graduação em estudos Linguísticos e Literários, em nível de doutorado, na faculdade de Letras da UFG. Compreendendo a leitura escolar como um tecido de discursos, propomo-nos investigar a constituição do sujeito leitor a partir de narrativas escritas, de caráter memorialístico, produzidas por alunos do 1º ano do Ensino Médio. Para proceder a essa investigação, problematizamos os efeitos da relação entre saber e poder, conforme Foucault (1979) e alguns de seus comentadores (Machado, 1979; Gore, 1994; Fonseca, 2003; Paniago, 2005; Gallo, 2006; Veiga-Neto, 2006), na constituição do sujeito leitor. Discutimos alguns aspectos da objetivação do sujeito empreendida por meio dos mecanismos disciplinares da escola e da sua subjetivação por meio de práticas discursivas e não discursivas que entretecem a leitura nos contextos escolar e extra-escolar. As narrativas caracterizam-se por serem exercícios de construção de memórias (Bosi, 2003; Halbwachs, 1990), em que os próprios alunos traçam suas trajetórias de leitores e, portanto, possibilitam que se investigue como, sob os efeitos simultâneos tanto da dispersão discursiva que configura a leitura quanto da relação entre saber e poder, esses alunos se representam leitores.

### **Palavras-chave:**

leitura, saber, poder.

## **APRESENTAÇÃO**

Neste trabalho, discutiremos efeitos produzidos pela relação entre poder e saber (FOUCAULT, 1979) acerca da leitura e da constituição do sujeito leitor, configurados na escrita memorialística de dois alunos leitores. São dois textos que compõem o *corpus* de dados coletados para o projeto de pesquisa “Memórias de leitores: uma história construída na trama dos discursos” (OLIVEIRA, 2007). A seleção dessa produção escrita – a que chamamos de “Linha do tempo” – baseou-se no fato de ela ser uma trajetória da constituição do sujeito leitor, traçada por ele mesmo a partir, primeiro, de uma proposta para que ele construísse essa trajetória e, segundo, dos diversos discursos que o constituem como leitor.

As duas produções dos alunos serão apresentadas a seguir, em sua escrita original, sem revisão de qualquer natureza. Os nomes dos alunos-autores, das professoras e da escola são fictícios.

## ANEXO 1

## ANEXO 2

### ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Paniago (2005: 39) lembra que “os sujeitos, são constituídos por meio de nossas cotidianas práticas discursivas, aqui entendidas como atos de linguagem carregados de “verdades”, que se repetem em tempos e espaços determinados, manifestados por uma pessoa ou uma instituição.” Ao problematizar a constituição do sujeito leitor, o fazemos com essa compreensão.

A produção do texto “Linha do tempo” foi discutida em sala de aula para que, depois, em casa, o aluno fizesse um exercício de rememoração e reflexão sobre a própria constituição de leitor por meio de um texto em que se representasse “leitor criança”, antes de ingressar no Colégio, “leitor escolar”, a partir de seu ingresso no Colégio e “leitor autônomo”, momento em que exerce sua autonomia ainda que para ler livros indicados pela escola.

Nas condições em que foi proposto, esse exercício de rememoração caracteriza-se como um exame de si mesmo que foi registrado por meio da escrita e instituído como documento, em um arquivo de dados coletados para uma pesquisa. Segundo Foucault, a escrita que acompanha o exame – instrumento disciplinar muito utilizado pela escola – abre a possibilidade de o indivíduo ser constituído objeto descritível, analisável. Considera o filósofo que “O exame cercado de todas as técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um “caso”: um caso que ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder” (FOUCAULT, 2007: 159).

Não pretendemos fazer afirmações definitivas nem apresentar conclusões sobre a constituição do leitor. O que interessa é problematizá-la, o que fazemos, utilizando os textos de Ivo e Maria. Textos que são um exercício de “escrita de si”, uma maneira de “mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o próprio rosto junto ao outro” (FOUCAULT, 1992:150). Uma forma, talvez, de constituir a própria identidade.

Ivo, diferentemente de Maria, manteve nos subtítulos de seu texto as expressões entre parênteses, conforme lhes foram apresentadas na proposta dessa atividade. Tais

expressões tinham a finalidade de ajudar os alunos não a se situarem linearmente no tempo, mas a estabelecerem marcos importantes em suas representações de “leitor criança”, “leitor escolar” e “leitor autônomo”.

Não foi dito aos alunos que eles deveriam ou não manter nos subtítulos as expressões parentéticas. A opção por registrá-las no próprio texto permite pensar em um aluno mais subjetivado pela “normalização” (FOUCAULT, 2007) escolar; o que não significa que sua produção possa ser considerada como melhor ou como pior, apenas como mais “obediente” às prescrições didático-pedagógicas. Não obediência passiva, mas produtiva: o texto de Ivo é um quadro bem pintado do que ele se representa como leitor. Assim como o de Maria que, optando por excluir as expressões entre parênteses, não deixou de contemplar, em cada época, traços que ela julga importantes na sua constituição de leitora.

A submissão à maquinaria disciplinar da escola é responsável pelas condições de produção dos textos que aqui estão sendo problematizados. Tal situação nos reafirma as considerações de Foucault:

O indivíduo é sem dúvida o átomo de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai” “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2007: 161).

A última frase desse enunciado de Foucault tem muito a ver com o propósito deste artigo, pois, investigando essa rede de relações de poder em que se encontram emaranhados pesquisadoras e indivíduos pesquisados, espera-se conhecer um pouco mais sobre o sujeito leitor, constituído pelo saber que tem sido produzido sobre livro, leitura e o ato de ler. Nesse pensamento, encontra-se refletido o pensamento de Machado (1979: XIX) que, ao comentar Foucault, enuncia ser “o indivíduo uma produção do poder e do saber.”

Assim, a primeira afirmação de Ivo sobre o seu tempo de leitor criança é bastante significativa. Ele registra: “Momento em que estou aprendendo a ler as pequenas coisas, e momento em que ao invés de ler interpreto as histórias.” Esse enunciado é claramente atravessado por discursos já produzidos sobre o ato de ler. “Ler as pequenas coisas” relaciona-se a pronunciar sons representados pelas letras, sílabas, palavras ou pequenas frases escritas. O discurso behaviorista defende que a leitura deve ser iniciada da parte para o todo, e mais, do que é considerado mais fácil, até chegar ao que se considera mais difícil para o aluno aprender. É uma concepção que privilegia o aspecto grafofônico da língua, em detrimento do aspecto semântico (BRAGGIO, 1992).

Esse discurso é ainda tão presente no meio familiar e na escola que, na segunda parte de sua frase, quando Ivo se refere a uma leitura menos mecânica e mais semântica, ele não afirma que “lê”, mas que “interpreta” histórias. Ou seja, não tendo o domínio do aspecto grafofônico da língua, a interpretação que ele faz não é considerada como uma possível leitura.

O discurso que considera a leitura como domínio do grafofônico, sem dúvida, constitui o sujeito leitor Ivo que prossegue lembrando: “Antes de eu aprender a ler, acontecia muito de eu ganhar livros com apenas figuras, ou bem poucas palavras, como por exemplo livros que ensinavam cores, formas e etc.” O autor deixa explícito nesse trecho que entende a leitura como ato de ler palavras, não figuras, formas ou cores. A idéia de que a leitura é sempre de palavras obviamente não é dele, mas o constitui. Tanto que, esse período anterior à leitura da palavra não é considerado muito marcante, a não ser, entre outros fatos, pela “minha primeira palavra a ser lida, que segundo minha mãe foi: ‘jacaré’.”

Era esperada a referência a alguma pessoa mais velha da família que tivesse acompanhado de perto a inserção dessa criança no mundo da leitura. Não surpreende que seja a mãe a pessoa a quem se referem o Ivo e a Maria. Manguel (1997) relata que, já na baixa Idade Média, as mães e as avós eram responsabilizadas por ensinar as primeiras letras às crianças na mais tenra idade. Como se encontram na faixa etária entre os 30 e os 45 anos, as mães de Ivo e de Maria, certamente, passaram por uma formação escolar determinada por discursos que engendram concepções de leitura consideradas mecanicistas. É compreensível que os dois adolescentes, ao se

representarem leitores criança, o façam conforme os discursos por que foram constituídos.

Essa é a razão pela qual, para suas mães, para suas professoras e para eles mesmos, na primeira infância, eles eram leitores que “não sabiam ler”, pois no jogo de relação entre o exercício do poder e a constituição de campos do saber – jogo que se dá na articulação das positivities de um saber com campos em que esse mesmo saber já se encontra instituído como autorizado, já reconhecido como “verdade” (MACHADO, 1979) – tradicionalmente, é considerado leitor aquele que é capaz de traduzir a grafia em sons. Capacidade ainda muito considerada como prioritária para que se defina alguém como leitor.

Um aspecto em comum e importante no discurso narrativo dos dois adolescentes é a referência ao fato de que, na primeira infância, eles ouviam muitas histórias. No desenrolar de suas narrativas, pode-se observar que essa prática vai influenciar a formação deles como leitores. Quando, entre o final da década de 1980 e a primeira metade da de 1990, começa a se generalizar, no Brasil, o discurso de que a leitura extrapola o domínio do grafofônico, instaurando concepções e práticas interacionistas, sociointeracionistas e sociopsicolinguísticas de leitura (BRAGGIO, 1992), as escolas passaram a dedicar mais tempo à leitura de textos e de livros para os alunos. O discurso em funcionamento produz novas práticas que, por sua vez, produzem novos discurso e novas relações entre saber e poder (FOUCAULT, 2003).

Assim que chegam ao período caracterizado como “Leitor escolar”, as narrativas de Ivo e Maria parecem mais fluidas. Fluidez conseqüente de provocações a que foram submetidos, quando em sala de aula, junto a outros colegas com quem convivem há 9 ou 10 anos, na escola, eles tiveram que evocar o passado num processo de construção compartilhada das memórias que, segundo os próprio alunos, poderia ser definido pelo dito popular “uma memória puxa a outra”. Lembrando Halbwachs (1990), a memória de um é construída com a ajuda da memória de outros que partilharam experiências comuns. Além disso, essa etapa de leitor escolar é, para eles, um passado muito recente, ainda profundamente imbricado ao presente, pelo fato de continuarem a passar grande parte de seu tempo, convivendo na mesma escola.

Esse trecho da narrativa – leitor escolar – é muito fecundo para o propósito deste trabalho. Tanto Ivo quanto Maria se colocam na encruzilhada complexa em que se atravessam os processos de objetivação e subjetivação do indivíduo moderno (FONSECA, 2003). Ivo considera que aprendeu a ler no pré, o que para ele deve ter ocorrido de forma tranqüila, uma vez que ele não se reporta a dificuldades. Para Maria, o aprendizado da leitura foi difícil: “Na 1ª fase eu tive muita dificuldade na leitura, gaguejava muito, era só a professora falar que eu iria ler eu começava a ficar vermelha.” Nessa confissão, materializa-se a prática pedagógica conhecida como “tomar a leitura”.

Materializa-se também todo o constrangimento vivenciado por Maria e pelos demais colegas que como ela tivessem dificuldades na articulação da leitura. Quem de nós não terá vivenciado como ator ou como expectador tal situação, quando todos os olhos, todos os ouvidos, toda a atenção da professora e dos colegas se voltam para um único ser confundido pela profusão de letras, para ele, ainda destituídas de sentido? Tomar a leitura, fazer oralizar o texto escrito para que se comprove o aprendizado da leitura, é uma prática produzida por discursos dispersos na rede do tempo. Manguel relata que as

palavras escritas, desde os tempos das primeiras tabuletas sumérias, destinavam-se a ser pronunciadas em voz alta, uma vez que os signos traziam implícito, como se fosse sua alma, um som particular. A frase clássica *scripta manet, verba volant* – que veio a significar, em nossa época, “a escrita fica, as palavras voam” – costumava expressar o contrário: foi cunhada como elogio à palavra dita em voz alta, que tem asas e pode voar, em comparação com a palavra silenciosa na página, que está parada, morta. Diante de um texto escrito, o leitor tem o dever de emprestar voz às letras silenciosas, a *scripta*, e permitir que elas se tornem, na delicada distinção bíblica, *verba*, palavras faladas – espírito (MANGUEL, 1990: 61).

A escola, instância disciplinadora, fez do elogio à palavra em voz alta a obrigação de se traduzir signos escritos em sons, como se esse ato traduzisse o que é ler. Essa concepção marcou de tal forma a constituição de Maria que ela é categórica, ao afirmar: “Não gostava de ler, por isso só pegava os mesmos livros, achava assim mais fácil.” Determinada pelo discurso de que ler é verbalizar o texto escrito, tarefa para qual não se julga competente, ela se subjetiva como não leitora; e se submete à objetivação do

treinamento. Pegar os mesmos livros é repetir o mesmo ato para se alcançar o fim desejado: ler.

O relato de Maria materializa, também, o sofrimento que ela viveu nessa fase. Mas, subjetivada pelo discurso de que tem que aprender a ler, o sofrimento parece impulsioná-la para o fim desejado e ela reforça o treinamento: “Nessa época eu passava a maior parte do tempo no corredor do meu AP; ficava lá treinando a leitura, pensando assim: ‘Só vou sair daqui quando estiver lendo muito bem.’” Esse depoimento comprova a eficácia das tecnologias disciplinares a que a escola submete os alunos. Fonseca, discutindo essas tecnologias, acentua que esse mecanismo

se traduz por uma apropriação daquilo que o indivíduo produz, dos saberes, sentimentos e hábitos a ele relacionados, sem retirá-lo do meio que lhe é próprio ou em que se encontra. Tal apropriação incide sobre a constituição do sujeito, de forma a não necessitar subjugar e impor, mas apenas dar os meios e instigar sua ação (FONSECA, 2003: 51).

No trecho referente ao leitor escolar, há marcas significativas de como Ivo e Maria são constituídos pelos discursos e pelas práticas escolares relativas à formação do leitor. Ivo não faz referência à obrigatoriedade de ir à biblioteca. Para ele esse era o momento do “estímulo da leitura e do contato com os livros.” Maria mostra-se mais resistente: “Frequentei mais a biblioteca na 1ª fase, porque era obrigado, na 5ª série que não é obrigado nem aparecia mais lá. Quando ia lá por obrigação achava difícil escolher livros, parecia que não achava nenhum legal, nenhum do meu gosto.” Apesar disso, ela considera que “A biblioteca foi a raiz de tudo, com certeza todos vão se lembrar dos bombons dados pela ivete [a bibliotecária] e pelas histórias lidas por ela.”

Dois indivíduos, dois diferentes modos de se constituir. Ivo, até agora, sem muita resistência; Maria resiste, mas seu discurso denuncia que os mecanismos de subjetivação a atravessaram, pois, mesmo afirmando que freqüentava a biblioteca por obrigação, reconhece que “a biblioteca foi a raiz de tudo”. Essa declaração enfatiza o caráter produtivo das estratégias empregadas pela bibliotecária para sujeitar os alunos ou para seduzir os leitores: os bombons e as histórias. O propósito não é dominar, restringir, mas incitar, estimular.

Ivo começa a revelar sua resistência. Ele denuncia a exigência e a censura feitas pela escola em relação à leitura. Lembra que, na 1ª Fase, a leitura era muito encarada como diversão, mas na 2ª Fase torna-se quase que completamente obrigação: a leitura de livre escolha é vigiada, “censurada”. Além disso, ele tem que ler livros de que não gosta. Maria, por sua vez, ironiza: “Onde a professora estava com a cabeça para passar um livro tão ruim desse (risos)”. Ao definir *que se deve ler e o que se deve ler*, a escola põe em andamento parte do processo pedagógico que, nas ponderações de Gore (1994: 13), “corporifica *relações de poder* entre professores e aprendizes [...] com respeito a questões de *saber*: qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem.”

Esse papel não é somente da escola, mas em grande parte é. Não se pode, no entanto, aceitar que a escola exerça seu papel, sua parcela de poder, privilegiando apenas seu caráter de instância disciplinadora. É preciso querer mais, é preciso pensar, como Gallo, que se

as instituições escolares modernas foram construídas como espaços de subjetivação pela sujeição, é nas práticas desviantes daqueles que escolhem correr riscos de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola, inventando uma prática educativa que toma como princípio ético a estetização da existência, que reside a possibilidade de resistência e criação (GALLO, 2006a: 188).

Assim estão sendo constituídos os leitores Ivo e Maria. Mesmo que submetidos à vigilância que verifica e, se necessário, censura os livros que estão lendo, à normalização, quando se determina que todos leiam o mesmo livro, e ao exame (FONSECA, 2003), por meio dos trabalhos que devem fazer a partir de suas leituras, os dois chegam ao final da 2ª Fase do Ensino Fundamental se representando como leitores. Ivo é capaz de “enfrentar até o final” um livro de que não gostava, como é capaz de reconhecer que gostou de outro que também foi obrigado a ler. Sujeição e resistência se configuram na constituição de Ivo leitor: “E nenhuma vez deixei de ler algum livro, porém já escolhi livros que já havia lido, para realizar trabalhos.” Ele nunca deixou de ler livros de leitura obrigatória, mas quando tinha que fazer trabalhos sobre um livro de livre escolha, se permitia aproveitar uma leitura já realizada.

Maria declara que começou a gostar mais de ler pela pressão dos professores. Essa declaração reforça o discurso de que o poder é produtivo, tanto é que ela acrescenta: “Deixei até de ler um livro exigido para ler outro por curiosidade.” É possível que a pressão dos professores seja responsável por ela ter começado a gostar mais de ler, mas há um ângulo interessante a se observar: no discurso dela como no de Ivo está representada uma escola que se esforça para promover a leitura. Assim, a pressão pode ter sido reforçada pela ação e a leitura que era vista como atividade obrigatória, passa a ser incorporada em suas práticas cotidianas, constituindo-os sujeitos leitores. Esse quadro ratifica as considerações de Veiga-Neto (2006), segundo as quais, o poder disciplinar, enquanto ação sobre ações, se ativa e se sustenta tendo os saberes como o suporte substantivo e as disciplinas como operador prático incorporado.

Pelo relato de Ivo, observa-se que a sua constituição como leitor foi bastante subjetivada por práticas familiares: na primeira infância, a mãe lia muito para ele, ele ganhava livros, o presente que ganhou dos pais, quando fez sete anos, foi um livro. Representando-se leitor autônomo, Ivo lembra que entre os sete e os nove anos, não leu muito. Provavelmente, ele não tenha lido muito essa leitura a que chamamos de “decidida”, não obrigada. Se é verdade sua afirmação “E nenhuma vez deixei de ler um livro” [exigido pela escola], no mínimo, ele terá lido de 6 a 8 livros por ano. É realmente significativo que essa estatística da leitura obrigatória não conste de sua representação como leitor autônomo. Nela entram os livros que ele se descobriu gostando de ler e que não são determinados pela escola.

Segundo Fonseca (2003), é assim que se estabelece a relação fundamental entre a tecnologia disciplinar e os que são a ela submetidos, não como um tipo de dominação que restringe, mas como preservação – acrescentaríamos, como produção – de uma relativa autonomia. Autonomia que se revela marcante no discurso de Maria: “Se tratando de livros não exigidos eu exerço minha autonomia para ler porque é muito bom escolher um livro que não tem nada haver com a escola, ler ele quando sobrar um tempo sem ninguém pra exigir. [...] É muito bom ir na livraria comprar aquele livro ‘X’”.

Seja pela subjetivação, seja pela resistência, Ivo e Maria chegam à adolescência se representando leitores. Conforme materializa-se em seus textos, a escola em que estudam envolve-os em práticas e discursos com vistas a constituí-los leitores. Essas práticas escolares são, evidentemente, cruzadas, contaminadas por práticas extra-

escolares, compondo uma rede de relações que “nos desafia a pensar uma construção autônoma de si, como resultante dos jogos de poder, de saber e de verdade nos quais vamos nos constituindo social e coletivamente” (GALLO, 2006b: 259).

Todavia, é preciso relativizar essa “construção autônoma de si”, justamente por ser ela resultante dos jogos de poder, de saber e de produção de verdade (FOUCAULT, 1979). A lista de livros que Ivo apresenta em seu momento de leitor autônomo é composta por dois clássicos – *Sherlock Holmes* e *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* – e três *best-sellers* – *Harry Potter*, *Senhor dos Anéis* e *A bússola*. Os clássicos são sempre referenciados pela crítica especializada, pela escola, pela família e pela mídia. Os *best-sellers*, esses três em especial, são lançados por meio de grandes campanhas de divulgação e de *marketing* não só para os livros, como para os filmes a que dão origem. Ninguém é obrigado a lê-los por isso, mas a “opção” por lê-los é bastante determinada por essa dispersão de discursos que os envolve.

Uma diferença entre esses relatos, que vale a pena ressaltar, é que Ivo cita títulos de 8 livros, dos quais ele gostou de 7. Maria cita títulos de dois, um que foi lido para ela na primeira infância e que ela julga especial. Outro que marcou negativamente e do qual ela se lembra “mais”, pois, como foi reprovada, teve que lê-lo duas vezes. Dos livros que ela leu por escolha própria, ela não cita títulos.

Ao chegar ao tempo de “leitor autônomo”, esperávamos que os alunos considerassem que, mesmo lendo um livro exigido pela escola, a leitura pode ser uma prática de relativa autonomia. Afinal, o que se passa entre leitor e livro é da ordem do que declara Maria: “Cada livro que eu leio me faz pensar de um jeito diferente.” Não importa se o livro é de leitura obrigatória ou não, ele sempre pode fazer diferença, sempre pode produzir e ampliar redes de significação, enriquecendo a constituição do sujeito leitor. No entanto, em relação à leitura obrigatória, eles nada registraram a respeito da autonomia do leitor.

## TRAÇOS DELINEADOS

Deixamos delineados, aqui, apenas alguns traços dos possíveis efeitos produzidos pela relação entre poder e saber na constituição do sujeito leitor. Os próprios textos de Ivo e Maria oferecem muito mais matéria discursiva para alimentar essa

discussão. Mais ainda que os textos, as condições em que eles foram produzidos e toda a trama em que se relacionam poder e saber são campos fecundos para que se investiguem os processos constitutivos a que se submete o leitor. Processos em que se entrecruzam as práticas e os discursos produzidos pelas instâncias social, escolar e familiar.

Esses processos são, sem dúvida, marcados pela subjetivação e pela sujeição próprias aos mecanismos disciplinares por que passa o indivíduo, mas também podem se constituir como exercícios ético e estético de construção de si, desde que se entenda “a subjetivação como uma prática de liberdade, e não de assujeitamento” (GALLO, 2006a: 187).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, E. **O tempo vivo da memória. Ensaio de psicologia social.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito.** São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade: I - a vontade de saber.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GALLO, S. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para educação dos últimos escritos de Foucault. In KOHAN, W. O. **Foucault 80 anos** / organizado por Walter Omar Kohan e José Gondra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

\_\_\_\_\_. (Re)pensar a educação. In RAGO, M. e VEIGA-NETO, A. (orgs.) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b, p. 253-260.

GORE, J. M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-20.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

OLIVEIRA, I. L. B. C. de. **Memórias de leitores: uma história construída na trama dos discursos** – projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da FL da UFG, em nível de doutorado. Goiânia, 2007 (mimeo.)

PANIAGO, M. de L. F. dos S. **Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar**. Tese de doutoramento. Universidade estadual de São Paulo – UNESP, Araraquara, 2005.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In RAGO, M. (org.) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-38.

LINHA DO TEMPO – AUTOR: IVO

**Leitor criança (a leitura descoberta):**

Momento em que estou aprendendo a ler as pequenas coisas, e momento também em que ao invés de ler interpreto as histórias. Foi nesse período em que minha mãe ou as “tias” da creche liam muito para mim, e eu naturalmente adorava. Antes de eu aprender a ler, acontecia muito de eu ganhar livros com apenas figuras, ou bem poucas palavras, como por exemplo livros que ensinavam cores, formas e etc. Esse momento não foi muito marcante na minha história de leitura, exceto pelos fatos que já citei e a minha primeira palavra a ser lida, que segundo a minha mãe foi: “jacaré”.

**Leitor escolar (a leitura exigida):**

Aprendi a ler na pré-escola (que hoje não existe mais), momento em que as professoras estimulavam bem a leitura. Me lembro da professora Teresa, que nos levava frequentemente a biblioteca da escola, para que houvesse o estímulo da leitura e o contato com os livros. A partir daí a leitura ia ficando cada vez mais exigida e censurada para mim dentro da escola. Os livros deveriam ser maiores, trabalhos deveriam ser feitos, o que não foi em tão grande escala na primeira fase, porém a exigência escolar em relação a leitura aumentou muito na segunda fase. Nesse período alguns livros já eram escolhidos pelo professor e os de livre escolha eram (e ainda são) bem censurados. Me lembro também que na primeira fase, a leitura escolar ainda era levada por parte como diversão, na segunda fase leitura se torna quase que completamente obrigação, por exemplo ler livros que eu não gostava. Na primeira fase não houve nenhuma leitura escolar que me marcou muito, porém na segunda fase houve uma leitura que eu não me esquecerei, a de *Doidinho*, um livro que eu não gostava porém o “enfrentei” até o final. Entretanto esse ano li um livro que gostei de ler, chamada *O Alto da Compadecida*, pois foi uma comédia divertida de ler. E nenhuma vez deixei de ler algum livro, porém já escolhi livros que já havia lido, para realizar atividades.

**Leitor autônomo (a leitura decidida):**

Meu primeiro livro, foi *O menino maluquinho*, de Ziraldo, que eu li com sete anos, pois foi meu presente de aniversário, dado pelo meu pai e minha mãe. Depois de algum tempo não li muito, entretanto aproximadamente pelos meus nove anos de idade comecei a ler livros maiores e sem figuras, e passei a gostar de livros maiores que não fossem exigidos pela escola. Dentre os livros que eu lia estão: *Harry Potter*, *Sherlock Holmes*, *Sítio do Pica-Pau Amarelo* e posteriormente, *Senhor dos Anéis*, *A bússola de ouro* entre outros. Então passei a gostar de livros mais fictícios e épicos.

**Leitora criança:**

*As minhas primeiras impressões de leitura foram vivenciadas na creche, não lembro direito, ficou na minha memória aquele pensamento vago onde não sei se é verdade ou não. Guardo da creche dois desenhos relacionados com a leitura em especial, um dos três porquinhos, minha mãe relata que a professora leu o livro e falou para fazer um desenho; o outro desenho a professora falou para inventar uma história e fazer um desenho dela, a história eu não lembro, só sei que era de uma tartaruga infeliz. Na creche ouvia muitas histórias. Não sabia ler.*

**Leitora escolar:**

*Entre no Colégio em 1997, no pré eu comecei a ler, tive muita dificuldade de aprender, minha família achou uma coisa normal, tanto é que nem sabem direito a época que aprendi. Na 1ª fase eu tive muita dificuldade na leitura, gaguejava muito, era só a professora falar que eu iria ler eu começava a ficar vermelha. Não gostava de ler, por isso só pegava os mesmos livros, achava assim mais fácil. Nessa época (1ª fase) eu passava a maior parte do tempo no corredor do meu AP; ficava lá treinando a leitura, pensando assim: “Só vou sair daqui quando estiver lendo muito bem.” O livro exigido que me lembro mais foi o **histórias que o homem de bronze contou** livro da 4ª série, lemos com a professora Lady, reprovei e tive que ler ele 2 vezes. É não dá pra esquecer.*

*Parei de fazer catequese por causa da leitura. Toda semana tinha aula de biblioteca, as vezes dava briga por causa dos livros. Frequentei mais a biblioteca na 1ª fase, porque era obrigado, na 5ª série que não é obrigado nem aparecia mais lá. Quando ia lá por obrigação achava mais difícil escolher livros, parecia que não achava nenhum legal, nenhum do meu gosto. A biblioteca foi a raiz de tudo, com certeza todos vão lembrar dos bombons dados pela ivete e pelas histórias lidas por ela. 2ª fase foi onde a leitura foi mais exigida, acho que foi pela preção dos professores comecei a gostar mais. Deixei até de ler um livro exigido para ler outro por curiosidade. O livro que me marcou negativamente foi o da 4ª série que já citei. Teve outros livros que não marcou muito mas eu ficava pensando “Onde a professora estava com a cabeça para passar um livro tão ruim desse” (risos).*

**Leitora autônoma:**

*Se tratando de livros não exigidos eu exerço minha autonomia para ler porque é muito bom escolher um livro que não tem nada haver com a escola, ler ele quando sobrar um tempo sem ninguém para exigir. Cada livro que eu leio me faz pensar de um jeito diferente. É muito bom ir na livraria escolher aquele livro “X”. Depois que comecei a ler livros não exigidos, comecei a ganhar mais livros e até a ler mais. Acho que dá pra conciliar a leitura autônoma com a leitura exigida quando o professor passa a leitura de livre escolha que nem sempre é porque o professor acaba falando se pode ou não. Tendo a leitura de livre escolha dá para pegar aquele livro que tanto quer ler.*