



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEEB



MICHELLE SILVA PINTO

O CLUBE DA LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: a construção de novos sentidos,
em situação de leitura compartilhada, por crianças em processo de alfabetização

São Luís
2019

MICHELLE SILVA PINTO

O CLUBE DA LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: a construção de novos sentidos,
em situação de leitura compartilhada, por crianças em processo de alfabetização

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Ensino e aprendizagem, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Joelma Reis Correia.

São Luís
2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Pinto, Michelle Silva.

O CLUBE DA LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR : a construção de novos sentidos, em situação de leitura compartilhada, por crianças em processo de alfabetização / Michelle Silva Pinto. - 2019.

312 f.

Orientador(a): Joelma Reis Correia.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Biblioteca escolar. 2. Clube da Leitura. 3. Espaços de elaboração de sentidos. 4. Formação de Leitores. I. Correia, Joelma Reis. II. Título.

MICHELLE SILVA PINTO

O CLUBE DA LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: a construção de novos sentidos,
em situação de leitura compartilhada, por crianças em processo de alfabetização

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Ensino e aprendizagem, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Joelma Reis Correia

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Joelma Reis Correia (Orientadora)
Doutora em Educação (PPGEEB-UFMA)

Prof. Dagoberto Buim Arena (Membro Externo)
Pós-Doutor em Educação (PPGE-UNESP/Marília)

Profª Vanja Dominices Coutinho Fernandes (Membro Interno)
Doutora em Educação (PPGEEB-UFMA)

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.”

(FREIRE, 2014, p.110).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

À minha família, minha eterna gratidão, pelos sacrifícios para que eu pudesse ter acesso a uma educação na escola e pela ótima educação que me deram em casa. Sinto-me muito feliz, quando ouço vocês dizerem que tudo valeu a pena. Obrigada por todo amor e cuidados.

Ao meu companheiro, Anderson Salazar, que acompanhou todo o meu processo de trabalho e, com muita paciência e cuidado, me ajudou a continuar firme na busca de meus objetivos.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Joelma Reis, pela incrível capacidade de se colocar no lugar de quem está aprendendo, que percebe suas necessidades e, com maestria, nos indica um caminho para trilhar. Considero-me privilegiada por tê-la como companheira nessa caminhada. Ensinaste-me bem mais que conteúdo: ensinaste-me a viver com intensidade o que é para se viver.

À criativa e nova amiga, Prof^a. Doutoranda Edith Ferreira (Departamento de Educação I /UFMA), pela colaboração no processo desta pesquisa. As orientações geradas de nossos diálogos foram fundamentais neste processo, sem contar todo o apoio logístico e emocional que, sem medir esforços, me proporcionaste. Assumiste responsividade ativa para com este trabalho do começo ao fim, e com gestos de solidariedade e desprendimento, juntamente com outros sentimentos que só pessoas de bons valores sabem doar ao *Outro*, conquistaste meu respeito e admiração.

Ao GLEPDIAL, a melhor comunidade de leitores (e pesquisadores) que já participei. Agradeço os diálogos e o compartilhamento de leituras, ideias, ações e amizade. Vocês me fizeram crer na força da união e solidariedade, em especial, às colegas do “Projeto Observatório das Práticas de Leitura e Escrita na Escola” – Daniela Barbosa, Tyciana Batalha, Jandira Andrade, Serginaura e Jorgiana Nascimento – pelo incondicional apoio e pela ajuda na execução das intervenções.

À querida Prof^a. Adriana Arena, que veio de tão longe (Uberlândia-MG) para nos ensinar sobre “Análise do Discurso” e, como sempre, aquecer nosso coração com carinho e dedicação, pelo que faz em prol da educação brasileira junto com seu queridíssimo companheiro de vida, o Professor Dr. Dagoberto Buim Arena, que me acompanhou nas

discussões teóricas deste trabalho, e que tem doado um espacinho no seu gigante coração para receber minha amizade.

A todos/as discentes e professores/as do PPGEEB/UFMA, pela acolhida nesses tempos de convivência e aprendizado, em especial, ao Prof^o. Doutor Antonio de Assis Nunes e à Prof^a Dra. Vanja Maria D. Coutinho, que, com dedicação e compromisso à frente da coordenação do Programa, têm possibilitado que vários/as educadores/as do Maranhão possam vislumbrar uma pós-graduação pública de qualidade e que atua diretamente no chão da escola, lugar onde os fenômenos escolares acontecem e influenciam a vida social.

Às amigas e aos amigos da vida pessoal, que foram generosos comigo, ouvindo minhas angústias e me acalmando nos momentos mais difíceis, em especial, àqueles/as que atuaram mais diretamente para que este trabalho se realizasse: Francilene Cardoso, que me ajudou nas ideias iniciais do projeto de pesquisa; Conceição Lima, pela revisão de Língua Portuguesa; Andrea Leite, pelas preciosas dicas na condução estética da escrita; Carlos Wellington Martins, pelos diálogos e indicações de leituras; Thaís Rodrigues, pela intermediação e apoio junto a Rede Leitora “Ilha Literária”; Iria de Fátima Machado, que deu sua incansável ajuda logística e emocional nos momentos difíceis.

Às minhas três amigas e colaboradoras de pesquisa, Ana Maria, Márcia Giovana, Celestre e Eliane, mulheres maravilhosas, que contribuíram significativamente na realização deste trabalho. Meu eterno agradecimento.

A todas as educadoras participantes desta pesquisa, a todas/os colaboradores/as da escola (campo de pesquisa). Vocês foram fundamentais para a concretização deste projeto discursivo. Admiro muito vocês e serei eternamente grata pela colaboração que prestaram.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado teve por objetivo geral compreender os modos como as crianças em processo de alfabetização se apropriam do ato de ler, em situações de leituras mediadas por sessões discursivas de um Clube da Leitura na/pela biblioteca escolar. Teve como objetivos específicos: a) Identificar as práticas leitoras das crianças no ambiente escolar e como elas se relacionam com os escritos disponíveis na escola. b) Compreender as concepções teórico-metodológicas que orientam a ação do professor-alfabetizador no ensino do ato de ler e do uso da biblioteca escolar, como práticas culturais. c) Analisar as diferentes formas de atribuição de sentidos por parte de crianças em processo de alfabetização, a fim de entender como elas ressignificam esses sentidos, ao serem expostas a novos espaços de elaboração por meio do compartilhamento de leituras em um Clube da Leitura. d) Produzir um livro com as reflexões desenvolvidas durante o percurso de criação de um Clube de Leitura. Esta é uma pesquisa-ação, do tipo intervenção pedagógica e tem como base teórica os princípios metodológicos da filosofia da linguagem, em especial, as destacadas por Bakhtin e Volóchinov. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de São Luís-MA, por meio de “Encontros Dialogados” entre a pesquisadora e colaboradores da pesquisa - alunos/as e professoras de duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. Os dados foram registrados em Diário de Campo, áudios e vídeos gravados, sempre preservando os diálogos completos, para respeitar a integridade da oralidade de seus autores. Foi adotada como referência central os pressupostos teóricos dos estudos de Volóchinov (2017) e Bakhtin (2016), os quais movimentaram o pensamento da pesquisadora acerca da linguagem e suas possíveis implicações para o ensino do ato de ler como uma prática cultural. Para tanto, as leituras foram subsidiadas, com os estudos de autores contemporâneos que tratam do referido tema, tais como Arena (2003; 2008, 2011), Bajard (2002), Correia (2011), Lerner (2002), Jolibert (1994; 2006) e Mortatti (2006, 2012 e 2014) e outros, que, dentre outras atividades, ajudaram a analisar os dados. Os dados foram organizados nos seguintes núcleos temáticos: A biblioteca da escola como centro cultural onde também é possível se apropriar das linguagens e do ato cultural ler escritos e o Clube da Leitura como *espaço de elaboração* de novos sentidos, no encontro do leitor com o texto escrito, em situações de leituras compartilhadas com os *Outros*. Considera-se ser possível produzir uma estratégia metodológica para o ensino do ato de ler, utilizando a dinâmica de um Clube da Leitura, a fim de analisar os modos como as crianças em processo de alfabetização atribuem sentidos ao que leem, e, posteriormente, os compartilham em uma roda de conversa. Assim, tais sentidos são ressignificados, ao ter contato com os sentidos atribuídos pelo(s) *Outro(s)*, derivados das circunstâncias de vida de cada leitor. O trabalho de intervenção realizado na/pela biblioteca escolar trouxe mudanças significativas no processo de desenvolvimento humano dos alunos, que saíram de gestos e operações iniciantes sobre o ato de ler, para atitudes leitoras mais elaboradas e/ou eruditas, como é o caso da prática de ler em grupo em um Clube da Leitura.

Palavras-chave: Clube da Leitura. Biblioteca escolar. Espaços de elaboração de sentidos. Formação de Leitores.

ABSTRACT

This master's dissertation aimed to understand the ways in which children in the process of literacy appropriate the act of reading, in situations of readings mediated by discursive sessions of a Reading Club in the school library. The locus of this study comes from readings mediated by discursive sessions of a Reading Club. Its specific objectives were: a) To identify children's reading practices in the school environment and how they relate to the writings available at school. b) Understand the theoretical-methodological conceptions that guide the action of the teacher-literate in the teaching of reading and the use of the school library, as cultural practices. c) Analyze the different ways in which literate children assign meanings in order to understand how they redefine these meanings by being exposed to new spaces of elaboration through the sharing of readings in a Reading Club. d) Produce a book with the reflections developed during the course of creating a Reading Club. This is an action research, pedagogical intervention type. Its theoretical basis is the methodological principles of the philosophy of language, in particular those highlighted by Bakhtin and Volóchinov. The field research was carried out in a public school of the São Luís-MA Municipal Education Network, through “Dialogues Meetings” between the researcher and the research collaborators - students and teachers of two classes of the 3rd year of Elementary School. . Data were recorded in Field Diary, audios and recorded videos, always preserving the complete dialogues, to respect the integrity of the orality of their authors. It was adopted as a central reference the theoretical assumptions of studies by Volóchinov (2017) and Bakhtin (2016), which moved the researcher's thinking about language and its possible implications for the teaching of reading as a cultural practice. To this end, the readings were subsidized, with the studies of contemporary authors dealing with this theme, such as Arena (2003; 2008, 2011), Bajard (2002), Correia (2011), Lerner (2002), Jolibert (1994; 2006) and Mortatti (2006, 2012 and 2014) and others, who, among other activities, helped to analyze the data. The data were organized in the following thematic nuclei: The school library as a cultural center where it is also possible to appropriate languages and the cultural act to read writings and the Reading Club and the literary text as spaces for the elaboration of new meanings, in the meeting of the reader with the written text, in situations of readings shared with Others. It is considered possible to produce a methodological strategy for the teaching of reading, using the dynamics of a Reading Club, in order to analyze the ways in which children in the process of literacy attribute meanings to what they read, and subsequently share in a conversation wheel. Thus, these meanings are re-signified by having contact with the meanings attributed by the Other (s), derived from the life circumstances of each reader. The intervention work carried out at / by the school library brought significant changes in the human development process of the students, who moved from beginner gestures and operations on reading, to more elaborate and / or erudite reading attitudes, as is the case with practice. to read in a group at a Reading Club.

Keywords: Reading Club. School library. Spaces of elaboration of meanings. Reader Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Aulas de dança na Sala de Leitura da Escola Azul.....	50
Figura 2-	Atividade de ensino do ato de ler na biblioteca realizada em 16/06/2018.....	72
Figura 3-	Exposição das bandeiras dos países participantes da “Copa do Mundo de Futebol”, elaboradas pelas crianças na atividade de leitura na Biblioteca.	78
Figura 4-	Acervo, na sua maioria de livros didáticos	88
Figura 5-	Acervo de enciclopédias e livros didáticos, em alto estado de deterioração, e que foi descartado	88
Figura 6-	Recuperação dos mobiliários da antiga “sala de leitura”	94
Figura 7-	Transformação da “sala de leitura” na biblioteca da escola	94
Figura 8-	Aluno praticando a cidadania - Escolha do nome da biblioteca	101
Figura 9-	Participação de professores e funcionários no processo de escolha do nome da biblioteca da escola	101
Figura 10-	Professora e seus alunos exercendo o direito de votar.....	102
Figura 11-	Alunos exercendo o direito de votar	102
Figura 12-	Materiais doados para a nova biblioteca.....	104
Figura 13-	Livros de literatura doados.....	104
Figura 14-	Banner informando o Sistema de Classificação em Cores adotado na biblioteca “Aluísio Azevedo”	105
Figura 15-	Faixa da Biblioteca “Aluísio Azevedo”	109
Figura 16-	Salão Principal da Biblioteca “Aluísio Azevedo”	109
Figura 17-	Mediando para os alunos para que iniciassem a apropriação do instrumento cultural	109
Figura 18-	Roda de conversa com o professor e autor literário.....	109
Figura 19-	Professora e seus alunos apreciando o acervo literário, da Biblioteca “Aluísio de Azevedo”.....	111
Figura 20-	Usuária da Biblioteca “Aluísio de Azevedo”.....	111
Figura 21-	Aluno V.F. do 1º ano do Ensino Fundamental. Como ler um livro de infantil apenas de imagens.....	118
Figura 22-	Aluno V.F. do 1º ano do Ensino Fundamental lendo uma obra de imagens para seu amigo do 3º ano	121
Figura 23-	Primeiro encontro do Clube da Leitura “Lê Brincando” – 3º ano (Turma A)	135
Figura 24-	Primeiro encontro do Clube da Leitura “Viagens de Leitura” – 3º ano (Turma B).....	138
Figura 25-	Preparação do grupo, para o encontro com o autor Wilson Marques, sessão do Clube da Leitura.....	155

Figura 26-	Encontro dos dois Clubes da Leitura com o escritor maranhense de literatura infanto-juvenil, Wilson Marques156
-------------------	---

LISTA DE SIGLAS

ABNT-	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AIC-	Alfabetização na Idade Certa
EF-	Ensino Fundamental
EJA-	Educação de Jovens e Adultos
FNDE-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GLEPDIAL-	Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos
IDEB-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL-	Instituto Nacional do Livro
LDB-	Lei de Diretrizes e Bases do Ensino
MEC-	Ministério da Educação
MinC-	Ministério da Cultura
PDE-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA-	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLIDEF-	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNAIC-	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE-	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNBEM-	Programa Nacional Biblioteca da Escola para o Ensino Médio
PNLD-	Programa Nacional do Livro Didático
PNLS-	Programa Nacional Sala de Leitura
PPGEEB-	Programa de Gestão de Ensino da Educação Básica
PPP-	Projeto Político Pedagógico
PROFA-	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROLER-	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SEMED-	Secretaria Municipal de Educação
TCU-	Tribunal de Contas da União
UEB-	Unidade de Ensino Básico
UEMA-	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA-	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	PERCURSOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS	22
2.1	O Contexto de Realização da Pesquisa	27
2.1.1	O campo e os sujeitos da pesquisa.....	29
2.1.2	O nascimento e o desenvolvimento do objeto de estudo.....	31
2.2	Gerando os Dados da Pesquisa: o “encontro dialogado”	40
2.3	A Análise dos Diálogos	54
3	AS EXIGÊNCIAS PARA SE ENSINAR E APRENDER O ATO DE LER: como caminha a história	57
3.1	Algumas Concepções Reducionistas do Ensino do Ato de Ler	58
3.2	O Ato de Ler como Prática Dialógica	68
3.3	O Ensino do Ato de Ler na Escola Azul	71
4	A BIBLIOTECA DA ESCOLA COMO ACONTECIMENTO: a inserção de novos instrumentos e práticas culturais para o ato de ler na escola.....	80
4.1	O Renascimento da Biblioteca da Escola Azul: a conquista de um direito	87
4.1.1	A escolha do nome da biblioteca: construção e exercício da cidadania	97
4.1.2	A formação e organização do acervo de nossa biblioteca	103
4.1.3	A inauguração da biblioteca da escola: o encontro das crianças com o instrumento cultural	106
4.1.4	Os processos que marcaram o encontro dos alfabetizados com a biblioteca e seu acervo: o acesso e as novas práticas do ato de ler	111
5	O CLUBE DA LEITURA E A FORMAÇÃO LEITORA NA ESCOLA: ‘espaços de elaboração’ de novos sentidos, no encontro do leitor com o texto literário, em situações de leituras compartilhadas.....	124
5.1	Espaços de Elaboração e a Construção de Sentidos em uma Perspectiva Discursiva: o nosso conceito de Clube da Leitura.....	132
5.2	Os “Desafios Literários” do Clube da Leitura: comprometimento com a leitura e a expectativa de construção de novos sentidos.....	145
5.3	O Autor e seus Leitores (Criador e Criaturas): ampliação de repertório sobre a prática leitora e o contexto da obra	153
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
	REFERÊNCIAS.....	164
	APÊNDICE.....	172

1 INTRODUÇÃO: meus motivos e o objetivo de pesquisa

Diálogo 1 - Conversa entre a bibliotecária - autora deste trabalho - e uma aluna da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Bibliotecária: Bom dia, a Senhora precisa de alguma coisa?

Usuária: Bom dia! Eu mesma não quero nada, vim só acompanhar a minha filha, essa sim tem mania de ler, vive me pedindo livros. Eu nunca gostei de ler! Antes eu até comprava uns livros para ela, mas agora que estudo aqui e tem essa boa biblioteca, estou pegando emprestado, ela adora. Antes eu levava para ela em casa, agora ela quer vir aqui buscar. Aí tenho que vir junto, pois sou eu a usuária, ela nem estuda aqui. O problema é que ela demora demais quando vem, fica de livro em livro, lendo, escolhendo... e eu tenho que ficar aqui, esperando.

Bibliotecária: Ah, mas por que a Senhora não gosta de ler?

Usuária: Criei nojo disso. Tanto que agora que voltei para o colégio, para terminar os estudos. Isso porque minha filha me convenceu, para não ficar em casa sozinha e triste.

[...]

Bibliotecária: A Senhora nunca gostou de ler? Nunca precisou ler para realizar certas atividades, pegar o ônibus, ler a bula do remédio, a placa de sinalização, entre outras coisas?

Usuária: Ler assim eu leio, a leitura que eu não gosto é de livro. Demora demais e, às vezes, quase não entendo nada do que está dizendo. Parece que nem é português, parece mais é chinês.

[...]

Bibliotecária: Mas, engraçado! A Senhora não gosta de ler, mas acaba incentivando a sua filha. Isso é muito bom!

Usuária: Olha, moça, se essas leituras evitarem que minha filha sofra na vida o tanto que eu já sofri por ser mulher, pobre, negra e sem estudos [...]. Além disso tudo, por minhas tolices, minhas escolhas erradas, porque não sabia pensar em como resolver as coisas e muita gente me enganou [...]. Se a leitura impedir que ela passe por tudo isso, se ela pedir, eu vou no Japão buscar livro para ela (DIÁLOGO, 20/11/2016).

Em 10 anos como bibliotecária de uma escola da Rede Federal de Ensino, pude presenciar muitas cenas como a descrita no diálogo acima¹, que me fizeram perceber que estamos frequentemente diante de usuários dos mais variados perfis. Existem aqueles que leem com frequência, isto é, para saciar suas próprias necessidades de conhecimento e/ou lazer; aqueles que são forçados a ler e utilizar a biblioteca devido às demandas do ensino, mas não atribuem sentido a essa prática e aqueles que a frequentam para conversar, acessar a internet, ou, simplesmente, dormir (quando assim é possível), mas nada utilizam do acervo; aqueles que passaram pela escola, mas nunca utilizaram a biblioteca, porque, simplesmente, não se inclinaram e nem foram orientados a realizar essa prática cultural, entre outros.

¹ A cena em destaque aconteceu entre a autora deste trabalho e uma aluna da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal de Educação do Maranhão (IFMA/Campus Maracanã), em novembro de 2016, período em que participava como aluna especial da disciplina “Alfabetização como Prática Dialógica”, do Programa de Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), ministrada pela orientadora deste trabalho.

Estou falando de fatos que acontecem em uma escola pública federal², que possui certos privilégios em comparação às escolas públicas municipais e estaduais, já que conta na sua estrutura física e pedagógica com biblioteca escolar equipada com recursos informacionais e tecnológicos, bem com profissionais bibliotecários e auxiliares de bibliotecas em seu quadro de servidores, possibilitando a seus usuários acessar os diversos tipos de conhecimentos. Tais elementos, quando subsumidos, permitem um amplo referencial das necessidades materiais básicas de todo leitor: o acesso às informações nos seus diversos suportes.

As bibliotecas da Rede Federal de Ensino Básico e Profissional estão previstas como eixo estratégico das políticas públicas implementadas no Brasil para a Educação Básica integrada à educação profissional, com desdobramentos em vários dispositivos legais. Um exemplo destes é a Lei nº 11.892/2008³, que institui a criação da Rede Federal de Ensino e prevê como obrigatória, na infraestrutura básica⁴ de todas as suas unidades, a existência regular de bibliotecas escolares em condições que propiciem a seus alunos tanto a apropriação do ato histórico-cultural de “ler” quanto o acesso aos conhecimentos sistematizados pelo homem, registrados na linguagem escrita, deveres fundamentais das bibliotecas escolares.

E mesmo com um bom aparato material e humano, as bibliotecas da Rede Federal de Ensino enfrentam alguns problemas semelhantes a outras bibliotecas escolares da rede pública de ensino, no caso, uma maioria de alunos oriundos de um Ensino Fundamental⁵ (realizado na rede municipal e estadual de ensino público) com inexpressivas práticas de leitura, e que, devido a isso, não costumam utilizar a biblioteca da escola como fonte para o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Também percebo uma insuficiente,

³ Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Consta no rol de documentos legais dessa mesma natureza, como é o caso do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, a obrigatoriedade de uma infraestrutura mínima, biblioteca com acervo atualizado, proporcionou a demanda de usuários, consoante com o projeto pedagógico de cada unidade escolar. As bibliotecas da Rede Federal de Ensino tem orçamento específico anual, e são traçadas como eixo estratégico para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão.

⁴ No Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2016), consta a biblioteca escolar como um dos elementos básicos requeridos para compor a infraestrutura básica das escolas da Rede Federal de Ensino, juntamente com Laboratórios.

⁵ A Rede Federal de Ensino Básico e Profissional se ocupa em oferecer educação básica - ensino médio - para adolescentes e jovens com educação na idade certa e educação de jovens e adultos, assim como, educação profissionalizante, com vistas para o mercado de trabalho e educação superior com cursos de licenciaturas, bacharelados e tecnólogos.

por vezes inexistente, mediação do conhecimento por parte dos profissionais da educação, que tem relação com uma formação profissional cheia de grandes lacunas o que inviabiliza que esses profissionais - professores, bibliotecários e coordenadores pedagógicos – estejam atentos a pensar e reivindicar nas suas práticas educativas condições reais para que leitores experimentem o ato de ler como atribuição de sentido, ou seja, que eles aprendam a operar os escritos, com cada especificidade que lhe é peculiar, e com um vínculo estreito com as necessidades do leitor, já que são “[...] a intenção, a necessidade e a finalidade os desencadeadores, no aprendiz, das decisões sobre quais comportamentos fazer operar, que ferramentas utilizar para atribuir sentido para os escritos.” (ARENA, 2003, p. 57).

Situações como a narração inicial, que abre essa seção, despertaram meu interesse em entender um pouco mais sobre o ensino-aprendizado da leitura na escola. São frequentes as queixas de usuários de bibliotecas escolares afirmando “não gostar de ler”. É comum ouvir de crianças, adolescentes e mesmo adultos, que a leitura é algo “enfadonho”, que causa muito cansaço para realizá-la. Muitas pessoas, ao serem questionadas acerca da origem dessa aversão à leitura, de certa maneira, acabam citando o início da escolarização, a fase da Alfabetização, como o período mais dramático.

A partir das discussões geradas em uma disciplina⁶ do meu Programa de Pós-Graduação, tive a oportunidade de refletir melhor sobre essa questão ao perceber que fatos como o afastamento do sujeito do ato de ler, na maioria dos casos, têm como possível explicação a forma como se deu seu processo de alfabetização, contribuindo para que pessoas como a “Senhora Maria” (interlocutora do diálogo acima), estivesse distante da prática da leitura, embora tivesse consciência da sua importância e efeitos para a vida social. De certa forma, tal posicionamento justifica o seu retorno à escola para dar continuidade aos estudos, assim como o esforço de ser uma promotora da formação leitora da filha, já que ela mesma criou/cria as condições materiais para que a adolescente tenha contatos com os livros.

Parte da minha trajetória de vida - infância humilde na cidade interiorana de Bacabal no Maranhão - é bastante deduzir que o acesso a conhecimentos e bens culturais podem interferir positivamente no destino de uma pessoa. Iniciei minha experiência como bibliotecária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, na cidade de Açailândia-MA. Atualmente, coordeno a Biblioteca do Campus São Luís Maracaná, localizado na Zona Rural de São Luís. Nesses anos de atuação na Educação a leitura sempre me tocou profundamente. Sempre olhei para a instituição a qual trabalho (que hoje está

⁶ Disciplina especial “Alfabetização como Prática Dialógica”, ofertada pelo Programa de Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), aberta a todas as comunidades escolares do Maranhão.

presente em 31 municípios do Estado do Maranhão), como uma pequena “sementinha”, que um dia cresceria e se multiplicaria para todas as unidades de ensino público do Brasil, promovendo e viabilizando a todos os cidadãos, o direito de “ter acesso aos bens culturais”. A biblioteca, na escola, é o espaço que possibilita o acesso aos registros escritos, nos quais é possível aprender o ato de ler como prática cultural. Tal prática é historicamente constituída nas/das relações humanas, nas mais diversas esferas sociais, e precisam ser ensinadas na escola, desde o início da escolarização.

Na Rede Federal de Educação⁷, há algum tempo, estamos trabalhando para acompanhar as mudanças dos modos de realizar a leitura, ocorridas nas últimas décadas. Os suportes tecnológicos chegaram com tudo e buscamos empreender investimentos para adquiri-los com intuito de ensinar os seus modos de uso para a comunidade escolar (alunos, docentes e funcionários). Porém, nem todas as escolas têm a mesma realidade da Rede Federal de Educação. Infelizmente, a grande maioria não conta com adequadas instalações de bibliotecas, tampouco possui profissionais bibliotecários no seu quadro de servidores. Também como são raras as bibliotecas que já conseguiram acompanhar as novas tecnologias e formas de realizar a leitura.

Das observações citadas, surgiram o meu interesse pelo objeto de estudo, o qual repercutiu na realização do Mestrado em março de 2017, na linha de pesquisa “Ensino e Aprendizagem na Educação Básica”, do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A existência da biblioteca escolar e de projetos de promoção da leitura têm sido apontados por educadores e gestores escolares como fatores que diferenciam os resultados escolares e sistemas de ensino em exames como “Prova Brasil”, particularmente no que se refere ao desempenho dos estudantes em itens de leitura (BRASIL, 2007, 2008). Nessa mesma direção, estudos também indicam a presença de bibliotecas escolares com maior incidência em países, cujos resultados são mais expressivos em avaliações comparativas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005). Além disso, a existência de profissionais que atuam especificamente na organização, empréstimo e mediação de leitura nos espaços de biblioteca é destacada como fator relevante no melhor desempenho em testes de proficiência na leitura, quando se comparam alunos de escolas públicas com perfis socioeconômicos similares.

⁷ Situação semelhante a da Rede Federal de Ensino Básico, acontece com as grandes escolas da Rede Privada de Ensino, que já algum tempo acompanham as mudanças dos suportes da leitura.

Apesar dessas constatações, a biblioteca e outros espaços dirigidos exclusivamente a práticas de leitura e escrita constituem equipamentos pouco disponíveis nas escolas brasileiras. O censo escolar de 2016 aponta que somente 39,3% das escolas públicas de Ensino Fundamental possuíam biblioteca, o que indica que será necessária a construção de 25 bibliotecas por dia, para universalizar esse equipamento cultural até 2020⁸, de modo a atender à exigência da Lei nº 12.244/2010⁹ (ROSA, 2010). Realidade ainda mais adversa é apontada por Ferreira (2018), no seu relatório de pesquisa sobre bibliotecas escolares de escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís e entorno, no qual denuncia que mais de 79,8% das escolas não possuem bibliotecas, e as que possuem, menos de 5% estão funcionando em condições satisfatórias, e mais de 90% das unidades não possuem profissionais bibliotecários no seu quadro.

Além de pouco presente nas escolas, a biblioteca tem se constituído um espaço vulnerável, desorganizado, sem profissionais qualificados e carentes de projetos de leitura integrados aos programas de distribuição de acervos como, por exemplo, o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE e, recentemente, o Programa Nacional da Leitura e da Escrita (PNLE¹⁰), recém homologado pela Lei nº 13.696/2018.

As situações relatadas, juntamente com as inquietações produzidas pelos estudos e diálogos, me levaram a formular o seguinte problema de pesquisa: Como crianças em processo de alfabetização se apropriam do ato de ler, utilizando o texto como espaço de elaboração de sentidos, em situações de leituras mediadas por sessões discursivas de um Clube da Leitura?

Somos testemunhas que somente possibilitar o acesso dos aprendizes a um acervo de livros, por si só, não garante êxito na formação de leitores na escola, tampouco a presença da biblioteca organizada e dos suportes da escrita asseguram que os leitores vão se identificar com os bens culturais. Dessa forma, além de disponibilizar, é preciso garantir um tempo na escola para ler e, especialmente, um tempo para serem ensinados os diferentes modos de realizar esse ato cultural. É preciso haver um grande movimento político-social, para

⁸ Conforme divulgado por representantes do MEC/SEB durante o I Seminário Nacional do PNBE, em Brasília em 08/07/2010.

⁹ Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.

¹⁰ Lei nº 13.696, de 13 de julho de 2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), como estratégia de promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil. A implementação do PNLE cabe à União, por intermédio dos ministérios da Cultura e da Educação, em cooperação com os Estados, Municípios e Distrito Federal e com participação da sociedade civil e instituições privadas (BRASIL, 2018).

viabilizar a formação de professores e profissionais bibliotecários que atuam em bibliotecas escolares, para o reconhecimento de suas potencialidades educativas no dia a dia da escola, em especial, na sala de aula e na biblioteca.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem por objetivo geral: compreender os modos como as crianças em processo de alfabetização se apropriam do ato de ler, em situações de leituras mediadas por sessões discursivas de um Clube da Leitura na/pela biblioteca escolar.

E, como objetivos específicos:

a) Identificar as práticas leitoras das crianças no ambiente escolar e como eles se relacionam com os escritos disponíveis na escola.

b) Compreender as concepções teórico-metodológicas que orientam a ação do professor-alfabetizador no ensino do ato de ler e do uso da biblioteca escolar como práticas culturais.

c) Analisar as diferentes formas de atribuição de sentidos por parte de crianças em processo de alfabetização, a fim de entender como elas ressignificam esses sentidos, ao serem expostas a novos espaços de elaboração, como acontece no compartilhamento de leituras em um Clube da Leitura.

d) Sistematizar um livro com as reflexões desenvolvidas durante o percurso de criação de um Clube de Leitura.

A problemática e os objetivos da investigação me conduziram para a pesquisa do tipo intervenção pedagógica, fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação, cuja geração de dados ocorreu por meio do Encontro Dialogado, nas sessões de leitura compartilhadas em rodas de um Clube da Leitura. Os sujeitos da pesquisa foram professoras e os alunos de duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do sistema de ensino do município de São Luís-MA.

Como interlocutora, assumi uma posição enunciativa diante dos estudos dos teóricos de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017) sobre a filosofia da linguagem, no que se refere à perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem. Estas leituras, também, foram subsidiadas por Fiorin (2017), Amorim (2004) e Faraco (2009); e seguindo os mesmos pressupostos, mas com análise mais específica para o campo do ato de ler, Arena (2003, 2008, 2009), Bajard (2002, 2013), Lerner (2002), Jolibert (1994, 2004), Mortatti (2006, 2007) e Correia (2011). Dialoguei com os estudos de Gomes (2018) e Fonseca (2018), no estado do Maranhão; Tamura (2018) e Souza (2006, 2009), no estado de São Paulo, que, apoiados em trabalhos publicados mais recentemente, analisam o ensino do ato de ler em outros espaços escolares.

Este trabalho está organizado em cinco seções que se inicia com esta *Introdução*; na segunda seção, descrevo o *Percurso Metodológico*, em que caracterizo o tipo de pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos de geração de dados, a análise e a compreensão dos diálogos.

Na seção três, apresento *as exigências para se ensinar e aprender o ato de ler: como caminha a história*, na qual discuto os velhos e atuais dilemas sobre *as concepções reducionistas do ensino do ato de ler*, que tanto no passado quanto no presente permeiam as práticas educativas deste ensino pela escola. Na sequência, na subseção *o ato de ler como prática dialógica*, defendo o ensino deste ato como atribuição de sentidos, partindo do pressuposto de que a leitura é uma prática histórica, social e cultural, portanto, uma linguagem que precisa ser ensinada pela escola.

Na quarta seção, apresento *a biblioteca da escola como um acontecimento*, um instrumento cultural singular e um espaço que teve seu significado construído, isto é, que não é, em absoluto, um ambiente plástico, formal ou homogêneo, mas atravessado por processos que o compõem e que, quando são compreendidos, nos possibilitam sua plena utilização.

Na seção cinco, aprofundo, especificamente, o *Clube da Leitura e a formação leitora na escola*, e discuto os dados gerados nas sessões do Clube da Leitura, com o intuito de mostrar como o contexto da vivência leitora de uma determinada obra literária se torna um “espaço de elaboração de sentidos”. Demonstro que, dependendo das circunstâncias reais da realização da leitura pelo leitor, esse ‘espaço’ vai sofrendo novas atribuições de sentidos, e assim será sempre que forem requisitadas em um novo espaço de elaboração. Também trabalhei a minha interpretação do conceito de *cronotopo* ou *espaço de elaboração*, a fim de utilizá-lo na geração de dados desta pesquisa. Junto com os colaboradores da pesquisa, criei um *Conceito de Clube da Leitura*, constituído em uma relação dialógica de uma sessão do Clube da Leitura. Discuto o papel dos *desafios literários* como estratégia de trabalho, de modo a garantir o comprometimento integral das crianças ao que foi proposto, ou seja, a forma de apropriar-se da linguagem - o ato de ler - que por ser uma prática cultural precisa ser praticada e repassada.

Pretendo com este estudo contribuir com reflexões para o campo da Educação Básica, especialmente no que se refere ao para o Ciclo de Alfabetização, assim como também para a Biblioteconomia, e todos os campos do conhecimento que se comprometem com o tema da leitura. Busco também enriquecer as reflexões pertinentes ao do ensino do ato de ler e à formação de leitores pela escola e biblioteca escolar, bem como convocar autoridades acadêmicas e políticas, para que juntos possamos pensar medidas que venham gradualmente a

diminuir as distâncias entre os leitores e os textos, e possibilitam o acesso e a materialidade do ato de ler aos pequenos leitores.

Para além desses interesses, desejo ratificar a importância da compreensão da construção do cidadão-leitor como um processo complexo, que envolve escola, sociedade e família, assim como os demais segmentos, como a mídia e o poder público e privado. Em relação especificamente ao segmento escolar, é preciso compreender que ensinar a ler não é, tão somente, ensinar o alfabeto e a formação de sílabas. Assim, pretendo, com este trabalho sensibilizar profissionais da Educação e da Biblioteca para a leitura como um processo de construção do cidadão-leitor por meio de inúmeras estratégias de ambientação, ressignificação e sensibilização. O Clube da Leitura aqui apresentado, portanto, aparece como uma dessas estratégias de formação de leitores.

2 PERCURSOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A trajetória metodológica desenvolvida nesta investigação é a pesquisa-ação. A escolha por tal abordagem se deu devido à viabilidade na construção de espaços de problematização coletiva com as práticas de formação, potencializando a produção de um novo pensar/fazer educação.

A pesquisa-ação tem seus pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos no método materialismo-histórico-dialético. Assim, tem por base uma relação dialética entre pesquisa e ação, considerando que, no contexto pesquisado, a pesquisa tem uma função teórica (tese), que nos permite observar e refletir o meio social, a fim de identificar problemas ali existentes (antítese), que indicam uma ou mais necessidades de ações que venham a transformar a realidade social (síntese). Esta se torna uma nova tese, que contrasta com uma nova antítese, gerando uma nova síntese; um processo constante e dinâmico (THOMPSON, 1981).

Por natureza, fazer pesquisa-ação é essencialmente diferente da maneira usual como se faz pesquisa em Ciências Sociais. Segundo Dusbott (1987, p.135, tradução nossa), a pesquisa-ação “[...] é a revolta contra a separação dos fatos e dos valores [...] é um protesto contra a separação de pensamento e da ação, que é uma herança do ‘laissez-faire’ do século 19”.

A pesquisa-ação, como modalidade de pesquisa aplicada, tem ganhado mais espaço nos Mestrados Profissionais em Educação pelo Brasil. Tal modalidade de pós-graduação *stricto sensu* vem gradualmente se posicionando, principalmente por seu caráter pedagógico e formativo, já que nessa experiência docentes e demais sujeitos do ambiente escolar são pesquisados em sua própria prática, o que lhes possibilita a produção de novos conhecimentos e, quando destes se apropriam, ressignificam suas práticas, produzindo novos compromissos de cunho crítico com a realidade em que atuam. Nesse tipo de pesquisa, a prática é compreendida como práxis, pois, tanto pesquisador como pesquisados estão diretamente envolvidos em uma perspectiva de mudança.

Quanto à relação objeto *versus* sujeito, segundo Rocha (2003), a pesquisa-ação rompe com enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sóciopolítica, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social. Complementa dizendo:

O que se coloca em questão é a construção de uma “atitude de pesquisa” que irá radicalizar a ideia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados, configurando-se, antes, como condição ao próprio conhecimento. (ROCHA, 2003, p.47, grifo do autor).

Como “atitude de pesquisa” - que desse conta de interferir na relação sujeito/objeto no campo desta pesquisa -, optei por trabalhar com crianças de duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São Luís-MA, por acreditar que cabe à escola o papel de mediadora da cultura escrita, pois ela disponibiliza o acesso aos objetos culturais constituídos ao longo da história humana, e, principalmente, por caber também a essa instituição o papel de orientar os sujeitos a apropriarem-se das diversas linguagens que circulam pelos escritos. E estes ao serem apropriadas, lhes possibilitam desenvolvimento humano.

Outro espaço que funciona com a intencionalidade de disponibilizar os objetos e as práticas culturais sobre o ato de ler na escola pode ser a biblioteca. Neste trabalho conceituo esse espaço como um centro cultural da escola, pois ela tem como missão disponibilizar os registros escritos que contam a história da humanidade, nas mais diversas linguagens. Esse equipamento cultural carrega consigo as memórias de práticas e instrumentos culturais que passaram a ser materializados nas relações estabelecidas entre leitores, escritos e as vozes subsumidas que compõem os mais diversos discursos.

Considerando o exposto, optei por trabalhar com o que chamam na cultura erudita de “Clube da Leitura” prática cultural mais vivida em pequenos grupos de pessoas da sociedade letrada, normalmente de boas condições econômicas –, que tem em sua constituição aspectos metodológicos que me interessaram, devido ao seu potencial discursivo e à intencionalidade do encontro entre leitores que compartilham, por meio da fala ou da escrita, os sentidos atribuídos às atividades de leituras previamente combinadas por um grupo de leitores. Nesse sentido, o critério não é a exatidão de conhecimentos, como nos ensina Bakhtin (2003), mas a profundidade de sentidos que os cognoscentes podem alcançar, ao ouvir o que o *Outro*¹¹ fala, e ao manifestar-se perante o que é falado por esse *Outro*, que lhe permite gerar novos sentidos.

Escolhi os princípios filosóficos do estudo da linguagem como método de análise dos dados gerados e da escrita desta dissertação, porque acredito que esta metodologia dá

¹¹ Nas pesquisas em Ciências Humanas, o(s) *Outro(s)*, é o sujeito cognoscível e falante; é o interlocutor da pesquisa, aquele(s) com quem o pesquisador precisa falar, interagir.

conta de analisar como que o texto, enquanto um ‘espaço de elaboração’ de sentidos, possibilita que o sujeito aprendente tenha acesso as linguagens, e por meio delas, passe a exprimir sobre si e sobre a relação que estabelece com homens e objetos da cultura humana (PRADO, 2017).

A proposição metodológica adotada neste trabalho foi o conceito de *dialogismo* de Bakhtin (2003, 2011, 2016), que me ajudou a movimentar esta investigação, trazendo para a superfície, além dos interlocutores teóricos, outros sujeitos importantes, tais como: minha orientadora de pesquisa e escrita da dissertação, o Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos – GLEPDIAL, os participantes da pesquisa e eu como pesquisadora que, também, me posicionei no meio social (campo de pesquisa). Digo isso porque, por diversas vezes, levei questionamentos suscitados nos momentos em Grupo, para minhas observações e diálogos na escola-campo.

Bakhtin (2003) define que não é possível compreender um texto tal qual o seu autor o compreendeu ao elaborá-lo. É preciso considerar a possibilidade de mudança e, até mesmo, de renúncia sob seus pontos de vista, levando em conta o enriquecimento cultural e as transformações do sujeito.

Concomitantemente ao trabalho de apropriação do ato de ler e partilhar os sentidos em uma roda de conversa, inseri uma biblioteca no ambiente escolar com a intenção de contribuir com a comunidade específica, por meio dos meus conhecimentos em Biblioteconomia que, na ocasião, serviram para instrumentalizar os sujeitos participantes desta pesquisa sobre a linguagem que constituía aquele novo instrumento cultural na escola. Historicamente a biblioteca escolar vem mantendo a missão de repassar às gerações presentes e futuras a cultura histórica da relação entre leitores, leitores pequenos e livros (ARENA, 2011).

Ao ser ensinada sobre a prática cultural **ler na biblioteca da escola**, a criança amplia seus conhecimentos, tornando o ato de ler uma atividade humana fundamental, pois lhe permitirá participar mais na sociedade letrada. Entenderá que os autores, ao registrarem seus pensamentos, também vieram de uma jornada de apropriação de conhecimentos, manifestando-se perante outras relações enunciativas com outros autores e se materializando por meio de um gênero discursivo (escrito ou oral). Por isso, acredito que a escolha metodológica da pesquisa-ação possibilitou-me não somente conhecer e aprofundar filosoficamente o assunto, mas, também, evidenciar como ele podia acontecer no chão da escola.

Arena (2011, p.15) analisa que bibliotecários - diferentes de professores com suas pressões curriculares - podem e devem ousar mais no “[...] ensino das ações de leitura como práticas inventadas e intensamente transformadas pelos homens a cada geração.”. Talvez seja por isso que o autor e educador defende, incessantemente, que no quadro de trabalhadores da escola deve sempre existir o bibliotecário. Para ele, este profissional assume um estratégico papel de mediador, aquele que, por estar “solto” das amarras burocráticas, poderá contribuir para a transgressão de um sistema de ensino que engessa a atuação do docente e não lhe possibilita ir além das concepções reducionistas sobre leitura, que são observadas no seu fazer profissional.

Em outras palavras, a biblioteca escolar, por meio de seus mediadores e, a partir de ações articuladas com o ensino, possibilita aos aprendizes que se apropriem dos modos de ler, mostrando-lhes como podem lidar com os conhecimentos acumulados historicamente e organizados para orientá-los nas ações do ato de ler, escrever e, principalmente, da fundamental ação intelectual de “[...] aprender a fazer perguntas, a responder ao texto e a procurar nele as respostas às perguntas formuladas.” (ARENA, 2011, p.16). Em suma, de atribuir sentido a um texto.

Nessa perspectiva, a escolha metodológica da pesquisa-ação (participativa e intervencionista) permite não só relacionar o objeto e os sujeitos pesquisados, mas também alterar uma realidade, no caso específico, contribuir com o Ciclo de Alfabetização de uma escola pública da Rede de Ensino Municipal. Em vista disso, optei por ampliar as concepções daquela comunidade escolar sobre uma biblioteca, para que não a veja conhecida somente como um espaço físico com acervo, mas, além disso, como um instrumento cultural que deve ser utilizado pela escola e por seus coordenadores (bibliotecário e/ou professores) para ensinar a criança a apropriar-se dos bens culturais contidos nas diversas linguagens disponibilizadas na biblioteca, assim como da própria prática cultural ler, da qual a escola é uma promotora fundamental.

Sustento o termo intervenção com base em estudos de pesquisadores ligados à Teoria Histórico-Cultural, tal como Vygotsky (1997; 2014). Por meio das obras deste teórico, consegui reconhecer a interconexão entre teoria e intervenção, colocando o intervencionismo em uma posição central para o desenvolvimento de pesquisas orientadas pela teoria marxista. E, embora não tenha deixado uma obra específica abordando sobre a pesquisa-ação, visto que seus estudos são anteriores a origem da técnica de pesquisa, em 1946, chamava atenção para a importância da pesquisa aplicada, afirmando que esse tipo de pesquisa exercia protagonismo no desenvolvimento da ciência Psicologia, assumindo que “[a] prática estabelece tarefas e

serve como juiz supremo das teorias, como seu critério de verdade. Ela dita a forma de construir conceitos e formular leis.” (VYGOTSKI, 1997, p.356, tradução nossa). Isso me levou a compreender que esta teoria nos dá embasamento para pensar possibilidades de intervenção a partir da biblioteca escolar, para o ensino do ato de ler na etapa de Alfabetização, como prática cultural que precisa ser instruída.

Nessa perspectiva, os saberes da ciência da educação desta pesquisa foram construídos na fusão entre os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da práxis e os saberes que respondem as indagações reflexivas formuladas para essa práxis (PIMENTA, 2005; FRANCO, 2005).

Logo, nesta seção, não me preocupo em somente descrever o percurso metodológico empreendido para a geração de dados, mas, também, testemunhar minha constituição como pesquisadora e sujeito desta pesquisa. Era inevitável que em determinado momento me questionasse sobre meu próprio processo formativo, o que, consequentemente, também gerou meu desenvolvimento humano e intelectual. Houve em mim profunda transformação, cujo processo foi marcado por um antes, durante e depois de minha relação com os sujeitos e o campo de pesquisa. Por isso, entendo que não preciso resumir a riqueza dessa experiência a apenas seguir uma espécie de receita. Um *chef* de cozinha, até chegar à finalização de um prato, tem que, por diversas vezes, degustá-lo, até o sabor ficar inesquecível ao seu próprio paladar. A receita pode causar esse efeito se os ingredientes (seus tipos, doses e porções), associados ao modo de preparo, forem os mesmos. A tendência é presenciar um mesmo sabor para todos que a provarem. Os conhecimentos acumulados pelo hipotético *chef* de cozinha, isso, sim, fará toda a diferença sobre os resultados do seu trabalho.

Assim entendo também a pesquisa-ação. Para que seus teóricos chegassem a uma fundamentação, foram necessários intensos diálogos e experimentações, o tempo todo. Até dar forma a essa modalidade de pesquisa, experimentaram muitas variações de como fazer seus estudos e, assim, novos “ingredientes” teóricos foram inseridos no preparo, permitindo que o conhecimento acumulado historicamente, se ampliasse e expandisse. Então, se a intenção era experimentar possibilidades metodológicas por meio da pesquisa-ação, precisava de ousadia e criatividade e não de uma receita pronta. Dessa forma, penso como foi importante o modo como os interlocutores desta pesquisa também me ajudara a encontrar tais “ingredientes” metodológicos.

Os pressupostos teóricos utilizados mostram que são nas práticas sociais, nas interações e nos diálogos com interlocutores, por meio da linguagem, juntamente com as múltiplas vozes exteriores que nos cercam, que provocamos alteração no nosso próprio

discurso. No caso em particular desta pesquisa, os discursos foram alterando-se ao longo do tempo e considere importante mostrá-los (AMORIM, 2012).

Sendo assim, apresento, detalhadamente, nas subseções seguintes, o percurso metodológico decorrido: o contexto de realização da pesquisa no qual apresento o Encontro Dialogado com os protagonistas ou sujeitos da pesquisa em seu lócus; o processo de construção do objeto de estudo, no qual destaco o protagonismo dos sujeitos que contribuíram para sua constituição e o contexto da geração de dados, compreendido aqui como o dialogismo acerca da compreensão sobre o ensino do ato de ler que permeou o contexto de realização da pesquisa.

2.1 O Contexto de Realização da Pesquisa

Antes de narrar a minha entrada no campo de pesquisa, para melhor compreendermos o grau de complexidade da pesquisa-ação, preciso comentar sobre as dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento do presente estudo. Inicialmente, tinha como objeto de estudo “o ensino do ato de ler em ‘cantinhos de leitura’ de salas de aula do Ciclo de Alfabetização”. A intenção era verificar, em uma escola da rede pública, quais as atribuições de sentido dadas pelas alfabetizadoras para esse instrumento cultural, com vistas a apontar possibilidades de intervenção para o uso do ‘cantinho de leitura’ para o ensino do ato de ler.

Quanto às dificuldades, a que mais me chamou atenção foi a ausência acentuada de ‘cantinhos de leitura’ nas salas de aula do Ciclo de Alfabetização das escolas públicas do município de São Luís e demais cidades metropolitanas. Isso me fez perceber uma enorme lacuna do sistema de ensino público, no qual professores não têm possibilidades de desenvolver suas práticas para o ensino da leitura e escrita com uma multiplicidade de instrumentos. A falta de uma estrutura física já os limita bastante. Tal fato, constatado no campo de pesquisa, posteriormente me ajudou a ampliar a visão sobre o objeto para melhor compreendê-lo e construí-lo.

Com a inexistência do objeto de estudo nas diversas escolas visitadas e, devido aos prazos exíguos do cronograma de Mestrado, não tive condições materiais para dar continuidade à minha intenção de pesquisa inicial. Quando chegava a uma escola e falava sobre os objetivos da pesquisa, alguns educadores mostravam-se até interessados no assunto, porém, quando lhes dizia que seria preciso uma efetiva participação, boa parte esquivava-se, alegando não ter tempo para contribuir com a pesquisa. Alguns chegaram a se comprometer a fornecer informações, mas limitavam-se a preencher instrumentos de pesquisa, ou participar

de uma entrevista. Quando explicava que o processo seria longo e pela natureza da pesquisa, deveria ser participativo, imediatamente, o pouco interesse deixava de existir.

Devido à natureza da própria pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (2011), é considerada do tipo participativo, sendo fundamental a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados, percebi que era preciso organizar novas estratégias para dar conta do objetivo da pesquisa. Apesar de todos os argumentos proferidos para mostrar aos sujeitos as vantagens de participar da pesquisa, eu me convencia de que a desistência era necessária, por entender que para o desenvolvimento desse tipo de investigação científica é preciso que os sujeitos tenham um verdadeiro e consciente desejo de não só participar, mas, principalmente, de contribuir/construir, visto que os achados e as intervenções iriam atingi-los. Logo, fazia-se necessário um “querer-fazer” por parte daquelas pessoas.

Percebi que era necessário minimamente entender quais fatores influenciaram para aquela realidade. Após muitas negativas, passei a inquirir gestores e professores sobre a ausência dos ‘cantinhos de leitura’ nas escolas públicas de Ensino Fundamental da região de São Luís-MA. As justificativas eram basicamente as mesmas:

- Não há interesse/procura por parte dos professores(as).
 - Não possuímos estrutura física para implantar permanentemente esse espaço.
 - Não há salas de aulas específicas para o Ciclo de Alfabetização. Essas são compartilhadas com outras turmas do Ensino Fundamental.
 - Não temos recursos financeiros para compra de livros e demais recursos.
 - Não precisamos ou sentimos necessidade.
 - As professoras já realizam leituras durante suas aulas.
- (GESTORES E EDUCADORES, 2018).

Após algumas buscas fracassadas, sempre me deparando com a ausência do objeto de estudo na Rede Pública Municipal de Ensino, relatei em uma reunião do GLEPDIAL minhas dificuldades em construir o objeto de estudo. Nesse momento, a Escola Azul¹² me foi apresentada por uma integrante do grupo de estudo. Esta escola também seria lócus de investigação do Projeto de Pesquisa “Observatório das Práticas de Leitura e Escrita na Escola¹³”, desenvolvido pelo GLEPDIAL, cujo objetivo é “investigar as diferentes concepções de linguagem que sustentam as práticas docentes na educação básica” (GLEPDIAL, 2018).

¹² Devido a questões de ética, na pesquisa optei por ocultar o nome verdadeiro da escola, substituindo-o por “Escola Azul”.

¹³ Em 10 de março de 2018, o GLEPDIAL realizou seu I Colóquio a fim de apresentar aos sujeitos da pesquisa (docentes e gestores) os objetivos do Projeto. Esse momento ímpar e memorável, de bastante aprendizado, coordenado pelas professoras do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão, nos possibilitou uma melhor aproximação com a comunidade escolar e, com certeza, foi essencial e decisivo para que eu tivesse uma aceitação por parte dos sujeitos da pesquisa.

Na subseção seguinte, apresento as características do campo e dos sujeitos da pesquisa.

2.1.1 O campo e os sujeitos da pesquisa

A Escola Azul faz parte da Rede Municipal de Educação de São Luís-MA. Fundada em abril de 1996 e localizada no bairro do Pão de Açúcar, esta Escola pertence a um conglomerado de treze bairros que compõem a área do Anil, com aproximadamente 40 mil habitantes (IBGE, 2010). A escola atende crianças em idade escolar de 06 a 14 anos e a jovens e adultos em idade não escolar, que residem no bairro e circunvizinhança. Possui uma estrutura educacional distribuída fisicamente em dois espaços distintos, pois presta atendimento educacional ofertando Ensino Fundamental Regular do 1º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, e, no noturno, I e II segmentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quanto à infraestrutura, a escola dispõe de uma limitada estrutura básica e padronizada: tendo 09 salas de aulas que comportam em média 35 alunos; possui espaços de sociabilidade, tais como refeitório, um pequeno pátio descoberto, áreas administrativas como a sala da direção, secretaria e sala de professores; o apoio pedagógico conta com uma pequena sala destinada à biblioteca e uma sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado.

A escola conta com poucos recursos tecnológicos, apenas um computador para o administrativo, TV full HD, impressora a *laser*, aparelho de som, projetos multimídia (Datashow) e uma máquina fotográfica.

Quanto ao quadro de professores e colaboradores, a Escola Azul desenvolve suas atividades de ensino com a participação de 46 funcionários. Destes, 13 administrativos com exigência mínima de formação nível médio, muitos vinculados por contratos e que estão na escola de um a quatro anos. Dos 33 professores, 55% são concursados e 45% contratados por meio de seletivo. A escola, até o mês de agosto do ano de 2018, não contava com Coordenador Pedagógico; era a Diretora, por ter formação inicial em Pedagogia, e por livre iniciativa, que exercia essa função, juntamente com a de gestora.

O principal critério de escolha pelo Ciclo de Alfabetização da Escola Azul se deu, principalmente, pelo seu baixo IDEB. Segundo o Censo Escolar (MEC, 2016), a Escola apresentou um dos os piores índices municipais, tendo, inclusive, diminuído seu índice no período de 2013 a 2015, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 - Resultado IDEB da Escola Azul.

ANO	IDEB	PROJEÇÃO IDEB	MUNICÍPIO IDEB
2005	2.5	-	3.3
2007	3.5	2.6	3.6
2009	4.1*	3.0	4.0
2011	4.1*	3.4	3.9
2013	3.6**	3.7	3.8
2015	3.7**	4.0	4.0
2017		4.3	4.8
2019		4.6	5.0
2021		4.9	5.3

Fonte: MEC, 2016.

* Acima da meta projetada e da média municipal.

** Abaixo da meta projetada e da média municipal.

Sobre o resultado do IDEB da Escola Azul apresentado no Quadro 1, busquei saber por meio dos profissionais que nela atuaram na escola no período de 2013 a 2015, as justificativas da queda do desempenho escolar, entretanto, ninguém soube explicar. Chamou-me atenção a alta rotatividade de docentes no Ciclo de Alfabetização daquela escola, fato este que coincide com o cronograma das eleições municipais. Uma parte das docentes é contratada por meio de seletivo, ficando evidente a alta demanda de mercado de trabalho, mas a inexpressiva frequência de concursos públicos.

Apesar de haver no quadro de docentes da Escola Azul um número significativo de docentes experientes na Educação Básica - algumas com mais de 20 anos de atuação -, percebi que, especialmente no Ciclo de Alfabetização, existem profissionais em sua primeira experiência de trabalho, com pouca ou nenhuma vivência na Educação Infantil e/ou Alfabetização, bem como sem formação inicial e continuada para atender esse público.

De um universo de 7 professoras (do 1º ao 5º) que atuam na Escola Azul no turno matutino, 4 são concursadas (2 recém empossadas) e 3 haviam sido contratadas recentemente pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, por meio de seletivo, presentes na escola por volta de 01 ano. Para garantir a viabilidade da pesquisa, optei por trabalhar especificamente com 02 turmas de 3º ano do Ensino Fundamental. Após recorte, cheguei ao número de 2 professoras e 44 crianças. Levei em consideração que aquelas crianças e professoras se relacionam com os demais membros da comunidade escolar e, por isso, em alguns momentos, trago alguns diálogos gerados de algumas interações que considerei significativas.

Quadro 2 - Perfil das Docentes das Turmas de 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Azul

Identificação das Professoras	Formação	Tempo de Experiência Docência na Ed. Básica:	Tempo de experiência no Ciclo de Alfabetização	Quantidade de Alunos Atendidos
P1	Formação: Pedagogia (UEMA) Pós-Grad.: ainda não fez	01 ano	01 ano	22 (3 crianças com deficiências)
P2	Formação: Pedagogia (UFMA) Pós-Grad.: Esp. Docência Superior (UFMA) Mestrado: Supervisão em Educação (Universidade de Aveiro – Portugal) Doutorado em Supervisão e Gestão Escolar (Universidade do Ninho – Portugal).	03 anos	01 ano	22 crianças

Fonte: Professoras, 2018.

O Quadro 2 mostra a formação inicial e continuada das professoras. Ambas são formadas em Pedagogia, em Universidades públicas (UEMA e UFMA), e uma delas estava em sua primeira experiência profissional como docente do Ciclo de Alfabetização.

No decorrer do texto, nos momentos de descrição e análise das cenas do cotidiano escolar, ao me referir às professoras das duas turmas pesquisadas, uso as siglas constantes do Quadro 2 (P1 e P2). Quanto às crianças, devido às inúmeras questões que envolvem a ética na pesquisa, utilizei as iniciais de seus nomes, a fim de manter intacta, tanto sua privacidade quanto a das demais participantes desta pesquisa.

Na subseção seguinte, apresento como se deu o processo de construção e delimitação do objeto de estudo desta investigação.

2.1.2 O nascimento e o desenvolvimento do objeto de estudo

No início da pesquisa não se pode construir uma definição, apenas indicações metodológicas: é preciso, antes de mais nada, apalpar o objeto real da pesquisa, destacá-lo da realidade circundante e apontar previamente seus limites. No início da pesquisa o instrumento de busca consiste nem tanto no pensamento que cria fórmula e definições quanto em olhos e mãos que tentam apalpar a existência real de um objeto. Entretanto, justamente no nosso caso os olhos e as mãos estão em uma situação difícil: os olhos nada veem e as mãos não têm ainda para apalpar. Talvez o ouvido esteja numa situação melhor, pois tende a ouvir a palavra, a ouvir a língua. [...]. A tarefa de delimitação do objeto real da filosofia da linguagem não é nada fácil. Sempre que tentamos circunscrever o objeto de pesquisa, reduzi-lo a um

conjunto objetivo-material definido, visível e compacto, perdemos a própria essência do objeto estudado, ou seja, a natureza sínica e ideológica. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 143).

Este trecho da obra de Volóchinov (2017) me fez compreender que, em se tratando de pesquisa social, o objeto a ser investigado, por ser planejado previamente para um determinado campo de pesquisa, nem sempre será notado ou mesmo existente nos fenômenos sociais, principalmente quando o pesquisador ainda não conhece muito bem como os sujeitos se relacionam com seu interesse de pesquisa. Essa constatação ficou perceptível para mim nas várias tentativas de encontrar um campo de pesquisa compatível. Preocupei-me tanto em encontrar um *lócus* para me instalar e cumprir os rituais da pesquisa, que acabei deixando o elemento principal para depois: as relações humanas entre os sujeitos. Isso porque o objeto real da filosofia da linguagem são as relações dialógicas entre sujeitos que interagem entre si e não somente os objetos físicos e inanimados. São as relações que nós humanos estabelecemos com esses objetos culturais - e, como que, por meio deles transformamos a natureza à nossa volta - que devemos buscar nas pesquisas em Ciências Humanas.

Como mencionei antes, inicialmente meu objeto de estudo era “o ato de ler em ‘cantinhos de leitura’ de salas de aula do Ciclo de Alfabetização”. Esse foi o tema da proposta de projeto de pesquisa submetida ao seletivo do PPGEED em 2016. Contudo, após sucessivas tentativas de encontrar um campo de pesquisa adequado - todas fracassadas até o encontro da Escola Azul -, não compreendia os mecanismos e procedimentos da pesquisa-ação. Minha visão ainda muito reduzida sobre a própria concepção de fazer-pesquisa, internalizada a partir de minha formação inicial, estava centrada em apenas compreender e/ou descrever o mundo social, sem uma coerente preocupação de transformá-lo. Sendo assim, inevitavelmente cometi alguns equívocos enquanto pesquisadora iniciante, os quais apontarei aqui com a intenção de refletirmos sobre o percurso da pesquisa.

Considero que meu primeiro equívoco se deu quando submeti minha proposta de Projeto de Pesquisa para seleção no PPGEED/UFMA, na qual eu não tinha um campo de pesquisa conhecido, tampouco vivenciado. Estava completamente distante do meio social, o que me fez ter inúmeras dificuldades de alinhar o que pretendia com o que existia na realidade. Considerava o tema a partir de minhas inferências empíricas e dispunha de poucas análises científicas sobre o assunto. Provavelmente, houve sim um fenômeno social também a ser questionado: a pouca expressividade dos ‘cantinhos de leitura’ no ensino do ato de ler. Então, sem a observação em um espaço e grupo social, onde ficaria o objeto? Por despreparo, desconhecia o aspecto comentado por Mailhiot (1970) *apud* Franco (2011, p. 215), aluno de

Kurt Lewin¹⁴, o qual trabalhou a metodologia da pesquisa-ação com ele, e que dizia: “[...] a pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a modificar e, mais que isso, inspirar-se constantemente nas transformações e nos elementos novos surgidos durante o processo e sob a influência da pesquisa.” Em outras palavras, a pesquisa social aplicada deve partir da observação dos fenômenos sociais no interior de onde eles acontecem, e não da observação externa, estática, em laboratórios ou em gabinetes acadêmicos.

Meu segundo equívoco se deu devido à minha falta de experiência anterior com a metodologia da pesquisa-ação. Veio em mim um sentimento pretensioso - talvez por pertencer a grupos de estudos e pesquisas da Universidade - de implantar projetos ou propostas de mudanças por meu próprio viés ideológico, sem considerar que é imprescindível ouvir diversas vozes daqueles que para, então, verificar as possibilidades metodológicas da investigação. Hoje, compreendo que a metodologia da pesquisa-ação se configura pelas situações relevantes que emergem do processo, garantindo com isso o caráter formativo desse tipo de pesquisa, em que o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrer consigo e no processo, como nos ensina Franco (2011, p.214):

É também por isso que tal metodologia assume um caráter emancipatório, pois, mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidades de libertar-se de mitos e preconceitos que organizam suas defesas contra a mudança e reorganizam sua autoconcepção de sujeitos históricos.

O meu terceiro equívoco foi quanto ao foco da pesquisa-ação, pelo fato de ficar centrada, principalmente, na transformação da realidade. Não podemos perder de vista que a intervenção no meio social é importante e deve acontecer, porém precisamos ter sobriedade e assumir o caráter formativo-emancipatório dos sujeitos da pesquisa e, nesse caso, também entra o pesquisador que deve assumir um papel tanto de investigador como de participante do grupo social. Portanto, não se trata apenas de transformar ou modificar uma realidade; o processo de pesquisa deverá permitir “[...] reconstruções e reestruturação de significados e caminhos em todo seu desenrolar, enquadrando-se num procedimento essencialmente pedagógico e, por assim ser, político.” (FRANCO, 2011, p. 219).

E o quarto equívoco diz respeito ao fato de que o “[...] pesquisador só deve tentar modificar a dinâmica de um grupo após o consentimento explícito de seus membros.”

¹⁴ Kurt Lewin foi um importante psicólogo alemão, professor de Psicologia Infantil na ChildWelfareResearchStation, em Iowa, até 1944. Trabalhou no MIT, fundando o centro de pesquisa NationalLaboratories for Group Dynamics. Baseado em seus estudos, em 1946, conduziu com seus estudantes, o desenvolvimento da metodologia de investigação chamada pesquisa-ação. Esta tem seu foco na informação, interação e colaboração. Constitui-se de múltiplos passos para investigação e solução de problemas do meio social. (ELLIOT, 1998).

(MAILHIOT, 1970 *apud* FRANCO, 2011, p. 214). Tinha uma proposta de estudo que apenas era “sombra” de um possível problema de pesquisa. Mas era necessário mergulhar no campo de pesquisa, aproximar-me do grupo social, fazer parte de sua dinâmica e, após uma consistente relação entre mim e os pesquisados, ter a mínima garantia de que os sujeitos manteriam o ritmo de interesse pelo estudo, o que é uma tarefa muito custosa no processo da pesquisa-ação. Diante disso, ao longo dos estudos e reflexões, percebi que este tipo de pesquisa pressupõe “[...] a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre fatos e valores, entre pensamento e ação, entre pesquisador e pesquisado.” (FRANCO, 2011, p. 214).

Todavia, só consegui identificar os equívocos citados, após imersão no campo de pesquisa. Martins (1996) nos convida a refletir sobre o “ato de olhar”, que aqui adaptei para o olhar do pesquisador. Esta autora nos mostra que há certa distinção entre o ver e o olhar. O “ver” provoca no vidente uma descrição e passividade, um observar superficial que registra, espelha e grava. O “olhar”, por outro lado, possibilita atentar-se, indagar-se para a atividade, as virtudes do sujeito, ir ao mais profundo no interior dos sujeitos. Também o “olhar”, por ser mais atento, por não acumular, mas sim abarcar, nos permite sentir a necessidade de “ver de novo” (ou ver o novo) com o desejo de “olhar bem”.

Nos primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa, em especial com a gestora e as professoras da Escola Azul que participaram do “I Colóquio do Observatório de Práticas de Leitura e Escrita”, em março de 2018, ao saberem de minha formação profissional, bibliotecária, antes de qualquer outra fala, me faziam pedidos (em tom angustiado), para que organizasse o que chamavam de Sala de Leitura¹⁵, já então instalada na escola, porém, até aquele momento, sem rotinas e dinamização. Naquele primeiro contato, percebi meu distanciamento do meio social, o que para mim trouxe profunda preocupação. Por meio de um processo de autorreflexão, tentei identificar os possíveis motivos daquele desencontro de interesses. De um lado, meu objeto já delimitado a partir de uma proposta de Projeto de Pesquisa e, de outro, anseios e expectativas inesperadas dos sujeitos.

Questionei por várias vezes se tal celeuma tinha alguma relação com a minha própria formação acadêmica. As experiências com pesquisa até então vividas por mim tinham no seu bojo metodológico o foco no objeto de estudo previamente construído; era, pois, necessário em manter certo distanciamento dos sujeitos investigados, para então, ter condições objetivas de analisá-los, ou, do contrário, os resultados seriam questionados.

¹⁵ Em alguns momentos uso o termo Sala de Leitura, já que é a expressão utilizada pelas docentes alfabetizadoras e consta nos documentos da Escola Azul: tais como Projeto Político-Pedagógico e Projeto de Leitura ora desenvolvido na escola.

Sem ainda compreender muito bem as situações ali presentes, fiquei frustrada ao perceber que, apesar de bastante interessadas em participar do processo de pesquisa, assim como também obter os resultados desta, as participantes (professoras) tinham ideias preconcebidas sobre minha atuação. Por eu ser da Biblioteconomia, elas achavam estranho meu interesse pelas práticas de leitura desenvolvidas em salas de aulas. Sempre explicava que para estudarmos o ato de ler escritos temos que ampliar o campo de atuação de onde ele possa acontecer na escola, ou seja, em todos os seus espaços onde há linguagem escrita. Pretendia saber quais as concepções teórico-metodológicas sobre o ensino do ato de ler permeavam as práticas das docentes, suas dificuldades para desempenhar seu trabalho de mediação e quais possibilidades de intervenção poderiam nascer do que fosse revelado. Mas, nisso tudo, algo me chamava atenção: as professoras também tinham inferências a meu respeito; elas criaram expectativas, precisava compreender um pouco mais daquilo.

No primeiro contato, no reconhecimento do espaço físico, rapidamente percebi que não encontraria o objeto ‘cantinho de leitura’, devido à peculiaridade da própria infraestrutura da escola. Mesmo assim, acreditei que algo ia acontecer. E realmente aconteceu! Foi na interação com o grupo social, no dia a dia, nas observações das suas necessidades reais, no ouvir suas vozes, na identificação de suas dificuldades, que percebi o engessamento de meu olhar para o campo de pesquisa. Surgiu internamente o desejo de não apenas cumprir o protocolo acadêmico de realizar a pesquisa para a obtenção de um título, mas, conseqüentemente, de um processo formativo que surgiu na interação com o outro e que, cognitivamente, também me transformou em sujeito ativo e mais consciente daqueles processos.

[...] quer-se aqui realçar a flexibilidade metodológica da pesquisa-ação como um de seus componentes essenciais, o que implica, como todo trabalho sobre a práxis, um rigor científico vinculado mais à coerência epistemológica em processo do que ao cumprimento de um ritual de ações sucessivas. Por isso ganha realce a questão em torno de uma *pedagogia da pesquisa-ação*, que envolve considerar a complexidade, a imprevisibilidade, a oportunidade gerada por alguns acontecimentos inesperados, a fecundidade potencial de alguns momentos que emergem da práxis, indicando que o pesquisador precisa muitas vezes “*agir na urgência e decidir na incerteza*” [...]. (FRANCO, 2011, p. 238, grifo do autor).

Assim, foi na convivência, na experimentação no campo de pesquisa, na interação com os sujeitos, no estreitamento das relações interpessoais que pude me desligar de minhas próprias inferências culturais e sair do pedestal de crítico-acadêmica e reconhecer o *Outro* a partir de seu universo, do seu contexto social. Foi quando me deparei com a necessidade de melhor compreender a categoria “alteridade”, pois, segundo Amorim (2004, p. 29) “[...] sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de

compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa”. Os pesquisadores Magalhães e Oliveira (2011, p.108) compartilham desse pensamento e complementam:

[...] apreender o outro é conhecê-lo. Contudo, conhecer o outro não é apenas sabê-lo outro. O conhecimento do outro se dá por meio do estreitamento dos vínculos entre o eu e o outro. O estreitamento das relações entre sujeitos se produz de modo mais profícuo por meio da relação intencional de mutualidade, reciprocidade e da interpenetração de seus universos subjetivos distintos, por meio da compenetração possível, a partir do conhecimento que o eu possui em relação ao outro e vice-versa. (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p.108).

Encontrei na escola campo algumas práticas do ensino do ato de ler e escrita já concebidas e praticadas pelos interlocutores da pesquisa. Boa parte dessas práticas emergia dos dois projetos de leituras desenvolvidos pela Escola Azul: *Sala de Leitura* e *A criança em uma viagem ao mundo da leitura*. Ambos foram construídos pelo grupo de professores da escola, no ano de 2017, com concepções teóricas, objetivos definidos e pensados, conforme suas experiências e o manejo do assunto. Foi imprescindível conhecer tais projetos e observar como eram desenvolvidos no cotidiano escolar.

Na observação da execução dos projetos citados me defrontei com vários questionamentos internos quanto ao meu papel de pesquisadora naquele espaço. Surgiu a necessidade de melhor compreender minha relação com aquele campo de estudo e seus sujeitos. O objeto de estudo, até então, construído e almejado, já não era mais o foco. Passei a acreditar que seriam as práticas sociais, as subjetividades e experiências ali presentes que me diriam que objeto construir. Tal decisão partiu da reflexão dos pensamentos de Amorim (2011, p. 29) que diz:

[...] O próprio fato de que todo objeto é um objeto construído e não imediatamente dado, já implica um trabalho de negociação com os graus de alteridade que podem suportar a pesquisa e o pesquisador. O desejo de alteridade enquanto motor da pesquisa em Ciências Humanas não é primário nem inalisável. Ao contrário, pode-se perfeitamente suspeitar dele, seja através de análises ideológicas, sociológicas ou históricas, seja através da psicanálise.

Foram as próprias relações sociais, o fazer cotidiano, os desejos dos interlocutores da pesquisa e as necessidades evidenciadas por esses, que me ajudaram a encontrar e construir o objeto de estudo. Ao longo da fase de observação, os participantes foram indiretamente me mostrando o tema de estudo. Diante disso, passei a creditar o protagonismo da identificação do objeto de análise aos sujeitos desta pesquisa. Não foi um gesto altruísta, mas, sim, provavelmente ético, pois, se um bem comum seria alcançado de forma coletiva, não fazia

mais sentido impor um estudo com um projeto todo estruturado somente com as concepções de leitura da pesquisadora.

Elliot (1990) *apud* Pereira (1998) informa que uma das ideias defendidas por Kurt Lewin sobre a pesquisa-ação tem raízes históricas na tradição aristotélica da ciência moral, em que esta solicita uma reflexão sistemática dos praticantes sociais (sujeitos) sobre a realidade social. Logo, é preciso entender que, ao se trabalhar essa modalidade de pesquisa com professores/as, o objetivo não é meramente resolver um problema prático da melhor forma possível, mas, como afirma Elliot (1990 *apud* PEREIRA, 1998, p.163, grifo nosso):

[...] pelo delineamento do problema pretende compreender e melhorar a atividade educativa. Ela está, portanto, preocupada com a mudança da situação e não só com a interpretação. É um processo em que tanto os agentes como a situação se modificam, num processo sistemático de aprendizagem de tal modo que a ação educativa se converte em uma ação criticamente informada e comprometida.

Nesse processo reflexivo, percebi a necessidade de um desprendimento das ideias já preconcebidas. Seria necessário trabalhar com a imprevisibilidade. Não que o aprendizado até então desenvolvido com os métodos e projeto de pesquisa fosse totalmente inutilizado, até porque eles explicitam o modo como o outro fora representado. Mas, eles passavam, em certa medida, a “[...] indicar o grau de alteração que a pesquisa e o olhar do pesquisador puderem sofrer. É por meio deles que posso olhar o outro e, paradoxalmente, defrontar-me com a alteridade pela descoberta dos pontos cegos.” (AMORIM, 2004, p. 31).

Com certo tempo de vivência, minha participação na escola começou a chamar atenção e gerar comentários. Atribuo tal fato às professoras responsáveis pela “Sala de Leitura” naquele momento histórico e, também, aos alunos do Ciclo de Alfabetização, grandes desbravadores do novo tema.

Em um dia de observação, conversei informalmente com as professoras responsáveis pela biblioteca. Essa aproximação foi estreitada a partir do momento em que compartilhei informações profissionais e que relatei meus medos e frustração ao trabalhar com a leitura no ambiente escolar. Mesmo sendo especialista em biblioteca escolar, tentei manter a conversa me distanciando dos conhecimentos até então concebidos e permiti que as docentes me relatassem sobre o seu mundo, suas concepções e compreensões sobre a leitura. Passei a elogiar as iniciativas e ações já realizadas pelas professoras na escola, a lhes mostrar as riquezas daquelas ações e o grande diferencial que já podiam ter construído na vida dos seus estudantes. Ao se sentirem aceitas e compreendidas, elas foram se abrindo, contando sobre suas atuações na educação, suas alegrias, suas angústias, suas frustrações e algo muito importante: seus ideais profissionais. Sentiram-se prestigiadas, respeitadas e valorizadas.

Houve um momento em que perguntei a elas o que e como poderia ajudá-las. Não obtive resposta no primeiro momento, mas esta foi surgindo de forma fragmentada, em vários outros diálogos.

Certo dia, num momento de observação em uma das salas de aulas, uma das professoras responsáveis pela biblioteca foi até a turma em que eu estava e me pediu que, assim que fosse possível, passasse pela Sala de Leitura para conversar. Aquele fato inesperado me chamou atenção e, imediatamente, me dirigi ao espaço para saber do que se tratava o convite. Ao chegar, outra professora também me aguardava (o que também foi inesperado). Foi a partir desses diálogos abertos, nos quais também fui inquirida e desafiada a falar sobre minha concepção de ensino da leitura, que fui convencida pelas professoras a mudar o foco de estudo para a biblioteca. Uma das professoras disse: “[...] *somos as professoras mais antigas da casa. Já vimos muitas colegas indo embora, mudando de profissão, passando em outros concursos, virando mães. Enfim, mas nós ficamos!*”¹⁶. Foi a partir dessa fala que percebi que muita coisa já havia acontecido naquele espaço escolar e, por isso, precisava resgatá-las. Aquele foi um grande momento, o do encontro com o novo objeto. E, entre idas e vindas dos encontros de orientação da pesquisa, o objeto foi emergindo por meio de todas as relações humanas vividas, nas mais diferentes esferas sociais, pelas quais esta dissertação foi ganhando um conteúdo temático, forma composicional e um estilo próprio. Por fim, eu tinha meu projeto enunciativo, agora era partir para as intervenções.

O fator motivação das professoras fora decisivo para a mudança do objeto em análise. Precisava expandir meus horizontes cognitivos e compreender a complexidade daqueles fenômenos. Ao invés de meras imposições acadêmicas e, de certa maneira, um processo de dominação sobre o outro, nascia ali uma comunicação, uma aproximação, uma sinergia que deveriam ser valorizadas. Considero que a mudança de objeto de estudo e percurso metodológico só veio a agregar. À medida que ia me aprofundando nas relações humanas, fazia questão de evidenciar que também estava ali num processo formativo, logo, eu também não tinha todas as respostas prontas e acabadas, mas estava disposta a encontrá-las. Estava claro que era necessária uma re-conceitualização do objeto, fugindo um pouco do clássico conceito do ensino da leitura apenas para a escolarização e decodificação dos signos gráficos. Havia um grande desafio: mostrar à escola novas possibilidades do ensinar a ler que transcendesse a alfabetização no seu sentido estrito.

¹⁶ Optei por destacar em itálico algumas falas dos colaboradores/interlocutores desta pesquisa.

Segundo Smolka (1993), as crianças, ao serem inseridas na escola, são submetidas a rígidas e austeras condições de ensino, nas quais não há variedades de atividades, concentrando esforços apenas no ensino da escrita, em que alunos devem desenvolver habilidade motora como se esta fosse o principal pré-requisito para alfabetização. Aponta ainda a ausência de interação entre os alunos, prevalecendo a lei do silêncio, fruto de um sistema de ensino omissivo, que permite salas de aulas com mais de 40 alunos, onde a opção do professor, para minimamente executar seu ofício, acaba sendo tolher a expressão das crianças, exigindo o máximo de disciplina e o mínimo de interação com o outro.

Era necessário mostrar às professoras e à comunidade escolar os propósitos comunicativos da leitura e da escrita. Novamente assentei-me na teoria para aprender e entender como poderia efetivamente contribuir com a escola.

Então percebi que

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando respostas para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos... (LERNER, 2002, p. 17)

Lerner (2002) também defende ser preciso a escola preservar o sentido que a leitura tem como prática social, possibilitando às crianças que se incorporem à comunidade de leitores, formando-se cidadãs apropriadas da cultura escrita. Nesse sentido, acredito que ao implementar uma cultura de uso e, principalmente, de ensino do ato de ler por meio da biblioteca escolar, estava gerando uma mobilização e congregando um número expressivo de pessoas para colaborar e dialogar sobre o assunto. Nessas condições, o pesquisador não se limita apenas a observar e descrever realidade ou apenas entregar ou intermediar instrumentos de “coleta de dados”, mas todos/as, incluindo pesquisadoras, encontram-se “[...] envolvidos na compreensão e transformação da realidade, desafiando o outro na construção de sentidos” (TAMURA, 2018, p. 45).

E nesta busca de apropriação, formação e ressignificação do fazer profissional, compartilho protagonismo na construção e delimitação do objeto de estudo, assim como também, me permita vivenciar novas experiências e desafios no fazer pesquisa, como é o caso da própria geração de dados, que, nessa experiência, tentei fugir do habitual procedimento de “coleta de dados” e optei por trabalhar a “geração de dados”, ou, melhor dizendo, a “geração

de diálogos”, em que o texto literário ocupou um lugar de objeto de estudo desta pesquisa, conforme explicação a seguir.

2.2 Gerando os Dados da Pesquisa: o “encontro dialogado”

A primeira vez que minha orientadora de pesquisa propôs trocarmos¹⁷ os termos “Coleta dos Dados” e “Tratamento de dados” para “Geração dos Dados” e “Compreensão dos Dados”, respectivamente, achei se tratar meramente de terminologia das áreas distintas às quais pertencemos: Educação *versus* Biblioteconomia. Apesar de todo um desejo de desprendimento e aceitação de um novo aprendizado sobre o pesquisar, não imaginava que a mudança terminológica seria fundamental para manter, minimamente, a coerência com os pressupostos teóricos pelos quais tinha optado dialogar. Segundo Graue e Walsh (2003, p.115), a preferência pelo termo geração de dados se dá devido aos dados não estarem

[...] por aí a nossa espera, quais maçãs na árvore prontas a serem colhidas. A aquisição de dados é um processo muito activo, criativo e de improvisação. Os dados têm de ser reunidos antes de poderem ser recolhidos. [...]. O investigador não é uma mosca pousada na parede ou um sapo metido no bolso. Está lá. Não pode ser de outra maneira. Faz parte da equação.

Empreguei o termo “geração” em vez do mais corrente, “coleta”, e “compreensão”, em vez de “tratamento”, por entender que a prática cultural do ato de ler, que ali me interessei investigar é em si evanescente e que não pode ser captada integralmente apenas com instrumentos de pesquisa. Examinei os registros que efetivamente foram gerados durante o processo da pesquisa, os quais incluem tanto uma conversa, da qual participei, quanto a observação de diálogos entre os sujeitos. Tais diálogos foram somente sistematizados para que houvesse possibilidade de aparecerem. Outras situações, devido à sua complexidade, foram realizadas em várias etapas.

Fotografias foram tiradas para retratar parte do meu campo visual, minha posição de pesquisadora, assim como foi feita uma análise sobre os escritos e produções textuais dos cadernos das disciplinas escolares das crianças, os livros didáticos, os documentos internos da escola, os registros e planejamentos das professoras. Os procedimentos utilizados para a geração de dados envolviam grandes transformações nos registros gerados, pois nem todos os

¹⁷ Uma pesquisa de pós-graduação é um trabalho feito a quatro mãos: uma relação dialógica entre orientador e orientado. Pensando assim, informo que em determinados momentos do texto usarei a 1ª pessoa do plural (nós) neste texto. O assunto tratado aqui foi novidade para minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Até conhecer minha orientadora, não tinha conhecimento sobre os pressupostos teóricos que me conduziram na composição desta escrita.

instrumentos funcionaram da mesma maneira entre os sujeitos. Houve necessidade de adequações às condições reais dos pesquisados.

Observei, desde a entrada na escola campo, que um grande obstáculo para boa parte dos participantes era a questão do tempo, especialmente para as docentes. A Escola fica num local de difícil acesso, a maioria das docentes usa o transporte público para chegar ao trabalho, e devido a precariedade da prestação desse serviço, muitas vezes chegavam atrasadas, e não porque não planejavam o horário de saída para o trabalho, mas devido aos atrasos, à falta de periodicidade dos coletivos urbanos ou, por que não dizer, pela falta de respeito ao trabalhador brasileiro.

Além disso, a pouca disponibilidade de tempo para preparar seus recursos e materiais didáticos, situação comum a todas as professoras, já que a maioria trabalha de 02 a 03 turnos, o que talvez possa justificar a grande fila para uso da máquina de reprografia durante os intervalos, entre outros fatores, me fizeram perceber que, para manter a qualidade da pesquisa, era preciso pensar estratégias e procedimentos diferenciados. Precisava da colaboração das professoras e elas estavam dispostas a isso, mas diante das condições reais e materiais, quem nos diria como e quando fazer: pesquisadoras, sujeitos ou nosso cronograma de pesquisa?

Novamente os diálogos com os teóricos puderam colaborar com minhas necessidades para compreender os fenômenos. Havia aspectos sociais, culturais e históricos a considerar, porém rigores científicos que eu não poderia refutar tampouco deixar de observar e considerar em minhas análises. Amorim (2004) diz que, enquanto gênero, o texto científico gira em torno de um objeto de estudo, logo todos os enunciados estão orientados para proteger tal objeto, utilizando-se a palavra apenas para representá-los. Mais uma vez, concordo com a autora, ao dizer que “[...] a palavra que só visa persuadir, que só se ocupa de seu interlocutor, perde sua possibilidade criativa.” (BAKHTIN, 2011 *apud* Amorim 2004, p. 152).

Assim, passei a considerar as diferentes realidades dos interlocutores, para que fossem, de fato, os protagonistas do processo de pesquisa. Era preciso ver cada sujeito a partir de sua subjetividade, pois compreendi que sem condições adequadas, sem considerar seu próprio contexto, ou mesmo não respeitando seu tempo e espaço, seria mais difícil manter o interesse dos participantes pela pesquisa. Em outras palavras, optei por manipular minimamente o tempo e cenários para geração de dados (AMORIM, 2004). No desenrolar dos fatos e acontecimentos, encaixava minhas questões e, dialogicamente, desabrocharam outras perguntas, pois essas são “[...] o motor da investigação. Uma vez no campo, produzirá boas

perguntas na razão directa da qualidade das perguntas que tiver trazido consigo.” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 115).

Amorim (2004) também chama atenção sobre como a compreensão e a escrita científica ocorrem numa dimensão ética, em que uma vasta gama de valores de discursos diferentes vão emergindo. Faz-se necessário que o pesquisador reconheça que há uma variedade de discursos e que, por isso, é importante renunciar à ilusória neutralidade tão defendida pelas ciências positivistas. Sobre isso, Medvédev (2012, p. 186) analisa que, “[...] assim como para todo falante, a língua é um sistema de avaliações sociais; e quanto mais rico, complexo e diferenciado ele for, tanto mais essenciais e significativas serão as obras dessa língua. [...]”. Esse autor enuncia que nos estudos das Ciências Humanas o importante não é apenas conhecer e confirmar algo como verdade, mas, sim, reconhecer as vozes sociais que são plurais e que, por isso, podem negar, refutar e renovar os sentidos.

Diante disso, cabe aqui destacar o lugar da alteridade na vida e na ciência. Bakhtin (2003) ocupou-se de analisar a alteridade como uma relação entre sujeitos falantes diferentes, que não consideram o diferente como indiferente, mas destaca a singularidade do *Outro* como o ponto principal da relação a ser analisado. Prado (2017, p. 51, grifos do autor), apoiado em Bakhtin (2010), elenca os seguintes princípios metodológicos alteritários

a) investigador e investigado são sujeitos falantes de uma língua não neutra e, por isso, pensam e agem de modo participativo; b) o objetivo do estudo nas ciências humanas é a compreensão do homem que fala, sente e tem vontade; c) investigador e investigado são sujeitos singulares que promovem eventos únicos e irrepetíveis; d) é necessário escutar o outro e falar com ele; e) investigador e investigado são responsáveis por suas ações e palavras e não há outra pessoa no mundo que possa substituí-los. A preocupação com o dizer do *outro* pelo *eu* faz Bakhtin [...] acreditar numa relação amorosamente alteritária.

Quando Bakhtin (2010) fala que é preciso acreditar numa “relação amorosamente alteritária”, penso que ele esteja dizendo que em uma relação de alteridade cada um coloca em jogo a sua singularidade, sua forma particular de existir. Sobre isso, Bakhtin (2003) propôs que é preciso ter a empatia, ou seja, que o pesquisador veja o mundo a partir do olhar do *Outro* e assim, devido a seus valores, possa ver nesse *Outro* algo que nem o próprio sujeito consegue enxergar, algo que ele chama de ‘excedente de visão’. Esse excedente Amorim (2007, p. 14) explicita que é chamado por teóricos de *exotopia*, que significa um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. De fora, o sujeito pode ver coisas que ele próprio e sozinho talvez não teria condições de ver.

Percebi que na Escola Azul as crianças tinham poucos momentos para vivenciar a prática do ato de ler no território escolar e, conforme muitos relatos, fora dela também. Muitas

ações voltadas para aquisição da linguagem escrita estavam concentradas na realização de tarefas escolares, com uso excessivo do livro didático que, muitas vezes, vem com textos descolados da vida social e cultural do aluno. Com o excesso de atividades curriculares, faltava tempo para as crianças “lerem pra valer”. E essa questão não se resumia apenas ao lugar onde essa atividade podia acontecer. Entendi que o problema era bem mais amplo e que, por isso, era necessário alongar a pesquisa, ir para além de apenas entregar uma biblioteca; era preciso também analisar os processos de mediação da leitura; somente eles poderiam validar que o instrumento cultural, as operações e modos de utilizá-lo tinham sido, minimamente, apropriados pelo grupo social. Não era suficiente abandoná-los no meio do caminho.

Nas falas de algumas crianças emergiram as informações das condições concretas de suas vidas. Poucas delas tinham práticas leitoras fora da escola. Os motivos eram diversos, mas, grande parte informou (nas situações discursivas) que os principais fatores que as impossibilitavam de ler eram: falta de acesso aos escritos - são crianças da classe popular que, muitas vezes, não têm em casa uma referência leitora; outro ponto que elas enunciaram repetidas vezes, foi a falta da dialogia na escola - as crianças cumprem rígidas imposições curriculares, que, em sua maioria, são descoladas de suas realidades, o que lhes exige disciplina e obediência a uma série de regras e formas de fazer, que nem sempre entendem: Por que fazer? Para quê? E como fazer?

Passei a escutar os sujeitos pesquisados e, a partir do meu olhar (pesquisadora), apontei questões que os olhos dos participantes não foram capazes de lhes dizer, por eles estarem imersos, na vida real, em seus próprios signos ideológicos, que os impediam de enxergar a própria realidade. Nesse momento passei a entender como a filosofia da linguagem poderia me servir de base metodológica, por me permitir conduzir meu olhar, meus ouvidos e minha fala para uma investigação científica focada na produção de sentidos. O diálogo seria o meio usado para buscar compreender o *Outro* e sua cultura, na sua singularidade e na(s) sua(s) forma(s) de atribuir sentido(s).

A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 366, grifos do autor) afirma

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas

culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente.

Foi por meio do diálogo que fui colocando algumas questões sobre a prática cultural de ler para os sujeitos da Escola Azul. Eles não levantavam questionamentos sobre esse assunto, não porque não quisessem, ou não o achassem relevante, mas porque não conseguiam vê-lo da mesma forma que eu – do meu lugar de pesquisadora. Ao entrar em contato com aquela cultura escolar, ao pesquisá-los como forma de conhecê-los, também pude conhecer a mim mesma e o quanto eu compreendia e dava conta de abordar o tema. Naquele meio social compreendi o que Bakhtin (2003) quis dizer com se referir aos *tesouros do sentido*.

Para esse autor, os *tesouros do sentido* são os sentidos existentes nas relações humanas que perpassam pela cultura e que emergem pela relação de alteridade entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Para que esses tesouros sejam revelados, provoca-se um movimento de perguntas e respostas em um sistema aberto, em que todos os sujeitos podem se manifestar pela fala, podendo esta ser aprofundada e renovada pela fala do *Outro*. Cada fala não pode ser a reprodução da linguagem, dos atos e dos valores do *Outro*, mas uma *compreensão criadora* (BAKHTIN, 2003).

A compreensão pressupõe redescoberta de sentidos pelo pesquisador. Ao se ocupar em observar a linguagem, a cultura e a vida do *Outro* no campo, o pesquisador se desloca de si e depois volta para si, a fim de ocupar o seu lugar que é único no mundo, e de lá enunciar sua compreensão com produção de um novo sentido. Amorim (2004) comenta que na pesquisa em Ciências Humanas, a aproximação e o distanciamento se fazem necessários, pois permitem que o pesquisador estude seu próprio grupo social, observando o contexto cultural no qual vive, a partir do olhar do *Outro*. Isso para a autora permite que o pesquisador não cometa o equívoco de ver o *Outro* com um olhar fixo, mas, sim, que se permita ver como os diferentes sentidos aparecem e como esses evidenciam a pluralidade da vida humana.

Nesta investigação trabalhei a ideia de tempo e espaço como elementos estruturantes da relação de alteridade, tendo o texto como o ponto de partida que coloca o ser humano como sujeito único e irrepetível. Prado (2017), ao analisar Bakhtin (2003), traz que nas Ciências Humanas o texto deve ser o objeto de compreensão na pesquisa porque é por ele que há a produção de sentidos resultante do diálogo de no mínimo duas consciências, ou seja, um encontro dialógico, uma relação dialógica. “[..]. O texto é a maneira que o homem encontra para se objetivar, para tornar exterior e acessível ao outro o material interior da consciência.” (PRADO, 2017, p. 56).

Com uma “atitude de pesquisa” que pudesse me aproximar ainda mais dos sujeitos, busquei por um procedimento de pesquisa que não assustasse os interlocutores desta pesquisa. Às vezes, questionários e/ou entrevistas gravadas e/ou anotadas como instrumentos de captação de dados numa pesquisa, nem sempre conseguem alcançar a profundidade dos diálogos estabelecidos. Resolvi deixá-los com suas espontaneidades e deixar fluir as falas das ações cotidianas, e analisar o dito e o silenciado, afinal, a significação do discurso perpassa pelo encontro do “[...] limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito.” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 2011, p. 160 *apud* PRADO, 2017, p. 82).

O que Volochínov (2013) chama de *situação extraverbal* é a relação dialógica entre o contexto de quem fala e a palavra do *Outro*, que também interage com o *Outro* nos acontecimentos da vida. Pode-se dizer então que a situação extraverbal é constituída do enunciado relacionado ao acontecimento da vida, que integra ao enunciado dito [e o velado] e transforma em um enunciado abstrato de sentido, gerado na relação entre falantes de uma língua comum concreta. Para Volóchinov (2013, p. 86), o enunciado concreto “[...] nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes da enunciação.”, mas, o que fica subtendido no discurso é baseado na avaliação social, que, a depender da escolha das palavras, da organização com que o discurso é exposto, ele será aceito ou não, portanto, palavras omitida têm uma significação, que sempre será determinada por uma determinação ideológica.

O texto surge da interação verbal entre, no mínimo, dois falantes. Ele é visto por Bakhtin (2003) como enunciado que nasce dos diferentes campos da atividade humana e que existe a partir da atuação de dois sujeitos: o que fala/escreve e do que ouve/ler. Cada texto é único e singular porque ele está relacionado aos acontecimentos da vida humana.

O texto a que me refiro tem seu conceito trabalhado por Bakhtin (2016) como *gêneros do discurso* que, segundo o autor, se refere a um material linguístico, relativamente estável, consultado pelo homem a fim de compreender o que o *Outro* pensa, ou seja, parte da consciência desse sujeito. Para o filósofo da linguagem, os gêneros do discurso têm como principal característica a heterogeneidade, sendo esta criada pela intenção discursiva dos sujeitos falantes. Na interação verbal, os enunciados refletem e refratam, a depender das condições e intenções de cada atividade humana, o que possibilita a compreensão de sentidos (PRADO, 2017).

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros do discurso são, segundo Bakhtin (2016), o estudo da *unidade real da comunicação discursiva*. Todo sujeito falante, na realização do diálogo, precisa ter uma atitude responsiva para que haja compreensão do

enunciado. O falante espera do ouvinte uma resposta, seja concordando, seja discordando do enunciado dito e ouvido. O acabamento dado pelo falante para o enunciado exposto é a abertura para a compreensão responsiva do *Outro* que ouve, mas que, perante o falado, manifesta uma resposta. Há com isso uma *alternância dos sujeitos do discurso*, que cria um diálogo com enunciados provisoriamente estáveis e acabados, que evidencia a posição responsiva do falante e possibilita uma atitude responsiva do interlocutor (PRADO, 2017).

Como forma de possibilitar que as questões levantadas neste texto fossem possíveis de serem materializadas, propus trabalhar na Escola Azul com a dinâmica de funcionamento de uma prática cultural chamada “Clube da Leitura”, a fim de compreender quais sentidos são atribuídos pelas crianças ao discurso do *Outro* no compartilhamento de leituras. A intenção era evidenciar a relação desses leitores iniciantes com a linguagem escrita, em particular a literária que, no caso desta pesquisa, foi trabalhada por meio da coletânea de obras infanto-juvenis do escritor maranhense Wilson Marques, a qual narra a história e cultura do Maranhão nos seguintes títulos:

- *Touchê em “Uma aventura pela “Cidade dos Azulejos”*
- *Touchê em Balaçada, a revolta*
- *Touchê em A Revolta de Beckman e nos tempos do Pombal*
- *Touchê em O segredo da Serpente Encantada*
- *Touchê em A invasão francesa e a fundação de São Luís.*

Nesta investigação procurei não focar especificamente na análise literária das obras escolhidas, mas busquei compreender nas interações o horizonte do cognoscente (pesquisadora) com o horizonte do cognoscível (sujeito pesquisado) frente aos enunciados emergidos das leituras e da produção de sentidos que foram renovados a partir do momento em que passamos a contemplar o que o *Outro* também tinha a dizer nas rodas de conversas. Desse modo, destaco que, neste trabalho, busquei compreender a forma como os falantes buscavam a profundidade dos textos, a fim de descobrir os diferentes *graus de alteridade* do dizer do *Outro* sobre o discurso do falante/autor, assim como “[...] as diferentes vozes que se materializam no discurso pelos modos de falar, pelo tom e pelos sentidos.” (PRADO, 2017, p.59).

Com o comprometimento dos sujeitos pesquisados de realizar as leituras negociadas e trazê-las para as rodas discursivas (as sessões do Clube da Leitura), foi possível valorizar o que o sujeito pesquisado tinha a enunciar, assim como também, valorizar o que eu, a pesquisadora/mediadora, tinha a negociar com os sentidos atribuídos (a compreensão) e

compartilhados por aqueles que se dispuseram a participar do diálogo. A proposição metodológica de Bakhtin (2003), aqui adotada, analisa que a compreensão não pode ser reduzida a apenas à reprodução do já dito por alguém, deve ser acrescida da criação de novos sentidos, a partir do contato com o discurso, situação em que a compreensão fica com o lugar da mediação - reconstrução, renovação e ressignificação.

Contemplei o movimento dialógico da linguagem por entender que no “[...] encontro dialogado, o interlocutor é aquele que possui uma atitude responsiva ativa, o que significa que ele enunciará na medida em que ele se confrontar com os enunciados suscitados no encontro.” (TAMURA, 2018, p. 45). Diante disso, era aguardar os acontecimentos para que cada questão surgisse. A imprevisibilidade me assustou num primeiro momento, mas depois facilitou o trabalho. Para registrar esses acontecimentos, optei pelo procedimento da observação participante por meio da qual passei a ter um contato direto com as professoras, alunos e demais sujeitos da pesquisa. Até então, conhecia o campo e os sujeitos por meio dos interlocutores que participaram do I Colóquio do Observatório de Práticas de Leitura e Escrita - promovido pelo GLEPDIAL, conforme já mencionei.

Nos encontros dialogados que mantive com os sujeitos desta pesquisa, optei por usar os procedimentos e operações de um Clube da Leitura, por acreditar que fica explícito o objetivo de realização e, também, pela concepção de leitura que ele carrega, no caso, a prática leitora espontânea, livre, periódica, lúdica, socializadora, criadora e sem hierarquias entre participantes. São encontros que se dão em torno do objetivo de lerem juntas uma mesma obra e, posteriormente, dialogarem para buscar o seu aprofundamento.

Semanalmente, foram organizadas sessões (rodas de conversas) de aproximadamente 60 a 90 minutos com cada turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Nos encontros reuniam-se aproximadamente 23 pessoas (incluindo a professora) e aconteciam na biblioteca da escola, em dias fixados e de escolha de cada turma. Cada sessão era iniciada com uma acolhida, seguida de informes e orientações sobre a organização do Clube, o manuseio dos suportes da escrita e indicações de possibilidades de como o aluno poderia ir em busca do sentido do texto, já que tinha que considerar que eram leitores iniciantes. Em sequência, discutíamos a obra escolhida, a qual era lida em casa, e, a cada encontro, como mediadora, eu buscava deixar uma pergunta (que gerava uma atividade de pesquisa), uma curiosidade sobre a obra, etc., para que os alunos tivessem um ponto de partida para iniciar a busca de sentidos no texto.

Como mediadora busquei conhecer e aprofundar-me na leitura das obras sugeridas, complementá-las com outras leituras correlatas, trazer as informações para a roda

de conversa e possibilitar que o diálogo ganhasse fôlego com a participação dos demais participantes dos encontros dialogados. Elaborava previamente um assunto de interesse coletivo, algo relacionado à própria cultura dos sujeitos e aguardava por outros posicionamentos e questionamentos ao que fora falado. Previamente elaborei um enunciado, o qual eu trazia das observações no campo de pesquisa e que eram solicitados pelas crianças, daquilo que viam na escola e fora dela. Esse enunciado era o ponto de partida para o desenvolvimento do diálogo: a partir da resposta do *Outro*, como mediadora, eu criava novas possibilidades enunciativas. Nesses momentos dialógicos, eu (pesquisadora) e os *Outros* (interlocutores da pesquisa) ocupávamos uma *posição responsiva ativa* perante os diálogos gerados nas sessões do Clube da Leitura.

A ideia era a de me aproximar dos sujeitos, escutar suas vozes, me colocar para fora de mim, como mediadora/pesquisadora, e proporcionar ao *Outro* que também se colocasse para fora de si, para que juntos chegássemos a uma compreensão relativamente estável dos enunciados suscitados. Digo isso influenciada pela análise de Amorim (2004, p. 194) que diz: “Uma vez que um texto só pode se dizer através de um outro e que a cada vez que é lido, um novo sentido se revela, poderíamos acrescentar ao que diz Bakhtin [...]: a reinterpretação e a releitura são a marca dessas ciências. [...]”. Não existem limites de sentidos no contexto dialógico de um texto. Eles tendem a se perder num passado, presente e futuro ilimitado de compreensões, podendo ser, ou não, algum dia rememorados e com isso renascidos em outras situações dialógicas.

Iniciei o trabalho de campo em março de 2018. Na ocasião, fui recebida por uma simpática Assistente Administrativa. Esta me apresentou rapidamente o ambiente escolar e a alguns colaboradores. Ao final, deixou-me na sala de professores para que pudesse organizar meu material de trabalho. Na oportunidade, conheci alguns professores do Ensino Fundamental e falei da pesquisa em questão. Fui muito bem recebida e todos sabiam quem eu era e o que fazia ali, o que facilitou bastante meu trabalho.

Na atividade de campo, do dia 22 de março de 2018, houve certo nervosismo ao adentrar o portão da Escola. Havia receios sobre as incertezas do que estaria por vir, se aceitariam ou não a proposta, se aqueles sujeitos estavam de fato conscientes de seu papel no processo da pesquisa. Novamente fui recepcionada pela Assistente Administrativa, que, dessa vez, estava bastante ocupada e, ao passo que me informava sobre espaço escolar, também conduzia as crianças para suas salas. Fui conduzida para o 3º ano - Turma A, porém a professora ainda não havia chegado. Aproveitei o momento para conhecer as crianças e observar a estrutura física daquela sala.

Em 27 de março de 2018, ao chegar à escola, encontrei pela primeira vez a Sala de Leitura de portas abertas. Como ainda não havia tido a oportunidade de conhecer o espaço por dentro, destaquei aquele momento para fazer isso. Na oportunidade vivenciei o seguinte diálogo com uma das professoras responsáveis pelo espaço:

Diálogo 2 - Na Sala de Leitura durante o intervalo das aulas.

Pesquisadora: Professora, há algum motivo para as crianças não frequentarem a biblioteca durante o intervalo escolar?

Responsável pela Sala de Leitura: Há sim. Eles não sabem se comportar. Querem mexer, sujar, bagunçar o espaço. Eles destroem os livros, ficam só brincando com o material.

Pesquisadora: Mas será que todos farão uso da mesma forma? E se ensinássemos eles a utilizarem o espaço? Onde trabalho, com todas as turmas que entram na escola, faço o que chamamos na Biblioteconomia de ‘Educação de Usuários’. Em outras palavras, ensinamos os novos alunos a como utilizarem o espaço, as regras de convivência, como solicitarem os materiais... O resultado são alunos mais conscientes de qual é a função da biblioteca no contexto da escola.

Responsável pela Sala de Leitura: Não sei se isso funcionaria aqui. Os meninos daqui são muito levados, não obedecem à gente. Eu prefiro trabalhar assim porque é difícil controlá-los.

Pesquisadora: Mas será que eles sabem usar uma biblioteca, professora? Será que já tiveram experiências em suas vidas com esse tipo de instituição cultural? Digo isso, pois onde trabalho recebo jovens egressos do Ensino Fundamental da Rede de Ensino de São Luís. São recém-ingressos no Ensino Médio, adolescentes e adultos, que, em sua maioria, não fazem ideia para que serve uma biblioteca. A maioria é oriunda de escolas como esta aqui. Creio que esses meninos e meninas não têm muita noção do que seja uma biblioteca, não! Eu acho que, talvez, o melhor caminho seja ensiná-los como usar, professora. Aos poucos eles vão incorporando essa prática cultural e vão dando sentido a ela.

Responsável pela Sala de Leitura: Talvez. Pode ser.
(DIÁLOGO, 27/03/2018).

No diálogo acima se observa que a inquietude das crianças e seus comportamentos inadequados dentro do espaço de leitura era a maior preocupação das professoras responsáveis pela Sala de Leitura. Elas acreditavam que deixar as crianças longe daquele espaço e do acervo poderia mantê-los conservados e preservados, o que não fez muito sentido para mim, visto que livros em espaços de leitura são, especialmente, para serem utilizados, emprestados, compartilhados e lidos. “Enclausurados”, os materiais não deixaram de ser danificados, mas tal desgaste, infelizmente, se deu pelo não uso, ou seja, acabaram deteriorados, devido à ação de agentes biológicos, físicos e químicos – sendo mais úteis às traças e baratas que aos seres humanos. A preservação e conservação dos suportes do conhecimento precisam ser ensinadas às crianças. Elas precisam entender a finalidade do material e o porquê de mantê-lo preservado (para que outros sujeitos também possam usá-los).

Qual o sentido de um acervo bibliográfico, de um espaço público, que não seja para seu efetivo uso? Pela ausência de atividades que promovessem e ensinassem o uso da biblioteca e seus materiais, pela falta de momentos que apresentassem aos alunos as funções e os modos de utilizar o instrumento cultural, as crianças da Escola Azul vinham fazendo uso do espaço apenas para brincar, ensaiar apresentações para alguma festividade (Figura 1), guardar materiais, se divertir, etc; elas desconheciam para que tudo aquilo servia.

Figura 1 - Aulas de dança na Sala de Leitura da Escola Azul.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na Escola Azul, por ausência de espaços adequados, a Sala de Leitura vinha sendo utilizada para algumas atividades, tais como dança, teatro, reuniões de professores, capoeira, entre outras. Estas eram as linguagens existentes naquele espaço, porém, a linguagem mais importante a ser realizada, o ensino do ato de ler, nem mesmo era mencionada. Em outras palavras, as crianças eram cobradas por comportamentos que nem mesmo conheciam.

O trabalho de campo com o 3º ano (Turma B) foi iniciado no dia 29 de março de 2018. A experiência nesse ambiente foi bastante distinta da realizada na outra sala de aula. A professora da turma chegou às 07h20, após pegar três transportes públicos para chegar ao trabalho. Ela chegou aparentemente muito preocupada com o horário, pois queria recepcionar as crianças ainda na presença dos pais/responsáveis, para lhes entregar pessoalmente um comunicado (elaborado por ela) sobre a semana de provas. Alguns pais não conduziram as crianças até a turma, as deixaram no portão da escola. Mantive-me próxima da professora, que me recepcionou com muita afetividade. Os alunos que não estavam acompanhados de seus

responsáveis receberam o comunicado juntamente com a instrução de que esse deveria voltar assinado, na próxima aula. Na oportunidade, registramos sobre aquela turma:

Ela me chamou à frente, pediu para eu me apresentar às crianças. Informou que eu era da Universidade Federal do Maranhão e que estava ali para realizar uma pesquisa sobre as práticas de leitura no espaço escolar. [...]. A professora mostrou aos alunos que estava lendo a obra os “*Saltimbancos*”, do autor Chico Buarque, comentou sobre o conteúdo e que estava pensando em desenvolver uma atividade com eles. Após o intervalo, desenvolveu uma atividade de leitura, organizando a turma em duplas e entregou a obra “*Quem canta seus males espanta*”, da autora Theodora Maria Mendes de Almeida. Tal título tem 73 cantigas de criança. Ela pediu para as duplas procurarem a cantiga que mais lhe agradasse. (OBSERVAÇÃO, 29/03/2018, grifo nosso).

Nesse momento do texto, aproveitei para demonstrar a minha inserção no campo de pesquisa e a forma como pretendia disponibilizar os dados gerados, mas, antecipei que essa não tinha sido foi uma fase estanque, que usufruímos de sua riqueza para a geração de dados durante todo o processo de pesquisa, no qual, eventualmente, confrontei o observado ao questionado mais diretamente. Pontuo que, apesar de apresentar os acontecimentos em ordem cronológica, nem sempre mantenho tal estrutura. Trago a este texto o recorte dos fatos¹⁸ e acontecimentos¹⁹ mais relevantes e reveladores do campo de pesquisa.

Compreendi que erros, acertos e dificuldades acontecem no processo de pesquisa. Diante disso, destaco a entrada no campo de pesquisa, como um dos momentos mais tensos e instigantes do processo de investigação. Foi um acontecimento denunciante, de que ali havia um possível e latente objeto de estudo, pujante, porém ainda silenciado, mas que precisava ser encontrado. E com um procedimento metodológico diferenciado, contribuí com novas questões que, inevitavelmente, foram acontecendo ao longo do processo de pesquisa. Por isso, também credito protagonismo ao GLEPDIAL nesta pesquisa: os estudos teóricos, os encontros dialogados e as inúmeras contribuições diretas e indiretas ao meu estudo, me possibilitaram uma ampliação de horizontes que, conseqüentemente, me deixou motivada e mais ansiosa pelo que tinha por vir.

Assim, aproveitei o campo de pesquisa sob diferentes perspectivas: da sala de aula, dos corredores, da biblioteca, dos pátios, dos portões, do trajeto do ponto de ônibus à escola ou, simplesmente, da caminhada matinal de uma residência até o ambiente escolar. E de uma espécie de bastidores pude contemplar a tessitura e tramas do trabalho. Não tinha o

¹⁸Fato: é qualquer ocorrência fenomênica no mundo, qualquer coisa que se faz ver que ocorre.

¹⁹Acontecimento: é um fato interessante ou de grande importância, que pode acontecer de forma inesperada, imprevista. É uma quebra na rotina. Imaginamos sempre uma normalidade no nosso cotidiano, a quebra dessa expectativa é um acontecimento.

conhecimento sobre o “face a face” do que acontecia no dia a dia do cotidiano entre uma professora e seus alunos; nosso ângulo dos bastidores era diferente, não era direto, mas tentei manter uma discrição, às vezes notada, às vezes invisível. Como “camaleoa” tentei, mimeticamente, me camuflar, mas nem por isso deixei de fazer parte do meio e, por algumas vezes, não foi possível enunciar, quer por falta de sinergia entre os sujeitos, quer por falta de condições materiais ou de enunciados, pois somente com palavras sem apropriação e, assim, com ausência de sentido, não conseguia interagir e dialogar.

Sob orientação de Graue e Walsh (2003), mas com uma atitude responsiva ativa, usei, confortavelmente, contribuir, ao concordar que nós seres humanos, cotidianamente, nos movimentamos por “hábitos” [ou seriam necessidades, conforme aponta Leontiev²⁰ (2012)?] e, por isso, as mudanças de lugares observáveis foi interessante para superar a fase de estranhamento, assim como também para que eu tivesse uma observação quase completa. Logo, se acredito na interdiscursividade dos escritos e que a leitura ultrapassa a ideia restrita de escolarização, era preciso ir a todos os espaços, onde essas práticas culturais pudessem estar vivas. Elas estariam lá de alguma forma, só tinha que submergi-las, trazer a superfície. Sendo assim, passei a utilizar outros instrumentos de geração de dados, para além das conhecidas entrevista estruturada e semi-estruturada e outros mais conhecidos.

Na tentativa de romper com os procedimentos tradicionais de realização de pesquisas, pelo menos os até então praticados pelas experiências anteriores que tive como pesquisadora, ao invés de confiar predominantemente na entrevista como meio para a geração de dados, em que, geralmente, o sujeito acaba se tornando um estranho, procurei, dentro do processo de observação, mediante o desenrolar dos fatos, intercambiar o que acontecia com as questões que previamente havia elaborado para, minimamente, responder os objetivos desta pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

De uma conversa formal ou informal, aparentemente sem grande importância, mas de coisas reais, factuais e que, mutuamente, deveria me provocar, ficava à espreita de um momento, de uma ação, de um acontecimento, com fatos emblemáticos, mas sólidos, capaz de romper qualquer silêncio. Pensei: vivemos em momentos politicamente sórdidos, em que está difícil criar qualquer expectativa positiva sobre o mundo (mas resistiremos), precisava encontrar o “papo certo”, partindo desse pressuposto de quê sociedade temos e queremos.

²⁰ Alexei Leontiev, importante pesquisador soviético da corrente teórica histórico-cultural, que, na obra *“Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”*, no texto que trata de *“Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil”*, contribuiu significativamente para entendermos o desenvolvimento da psique infantil mediante a Teoria da Atividade. Este autor explica que há uma relação entre atividade e consciência. Ele afirma que durante o desenvolvimento da criança, o lugar que ela ocupa no sistema de relações humana se altera decorrente das influências das situações concretas de sua vida.

E como uma “deixa” de um roteiro de Teatro, o “papo certo” me levou para a direção certa. Poderia me aproximar, quebrar o gelo e iniciar uma relação, mas, no “toque” errado, poderia me afastar e afetar todo o restante do relacionamento, e pensei: conheço professoras e alunos, e a escola é também o meu habitat. Trabalhamos há muitos anos neste espaço. Era só buscar na memória aquilo que conhecia da vida docente, da cultura escolar. Então, passei a problematizar assuntos da educação. Conteí sobre minha experiência e embuti no discurso meus ideais sobre escola e sociedade. Queria com essa provocação trazer à superfície o possível imaginário das educadoras sobre Educação, Cultura, Sociedade, Desenvolvimento Humano, Alfabetização, Leitura, etc.

Os olhos atentos das professoras me empolgavam, me deixavam mais viva e interessada a continuar. Não havia promessas, apenas indagava gradativamente, anotava as palavras-chaves e registrava em vídeo e/ou áudio as informações. À medida que perguntava, após a resposta do participante da pesquisa, também emitia minha argumentação sobre o assunto. Cada registro era muito importante; tinha que desenvolver diversas ações ao mesmo tempo: anotar, gravar, observar, elaborar questões, o que achei bastante complicado, mas a conversa foi tão encadeada, tão transpassada com pensamentos e emoções, que não podia desprezá-la.

Cheguei a elaborar um pequeno roteiro, uma sistematização de como poderia começar o trabalho de geração de dados. Todavia, nem sempre os acontecimentos do dia eram como o planejado, e questionários e/ou roteiros de entrevistas são procedimentos que nem sempre permitem ao pesquisador atingir a profundidade dos diálogos. Portanto, devia tomar cuidado para que o instrumento roteiro não se tornasse um obstáculo. Era preciso enunciar para manter a coerência com os pressupostos teóricos que propus adotar nesta pesquisa e, nessas circunstâncias, os instrumentos de pesquisa podiam atrapalhar, por isso, foram dispensados (TAMURA, 2018).

Tentei aproveitar mais os momentos em grupos. Na maioria das vezes, a concentração em grupos era provocada pelos participantes da pesquisa. Esse foi um fenômeno que me chamou bastante atenção e precisava registrar para possivelmente relacionar, assim como diz Tamura (2018, p.48): “[...] as Ciências Humanas são concebidas como ciência do homem, que exprime a si mesmo, pois é produtor de texto. Portanto, deve ser estudado dentro do texto e não independentemente dele.” E quando falo texto, não me refiro a apenas os registrados na escrita, mas também o falado, a palavra que se torna diálogo, gênero, em outros termos, o texto é o objeto falante, a própria relação dialógica.

E, nessa perspectiva, parti para justificar minha forma de analisar os dados, tendo em vista que eles não foram coletados, mas construídos nas/pelas interações entre os sujeitos.

2.3 A Análise dos Diálogos

Como protagonista e pesquisadora, minha posição difere de acordo com minha atuação. Como sujeito da pesquisa sou protagonista, ou seja, enuncio, compreendo, refrato, me altero e me constituo diante das múltiplas vozes que decorrem do encontro. Como pesquisadora, da minha posição exotópica, eu exerço meu juízo de valor e assumo minha obra como autora. Dessa posição assumo, portanto, responsividade. (TAMURA, 2018, p. 49).

Compartilho do pensamento de Tamura (2018), a fim de melhor conhecer o “Encontro Dialogado” na condição de gênero discursivo, definido por ela como “[...] possibilidade metodológica para geração de dados.” (TAMURA, 2018, p.48). A referida autora se assenta em Bakhtin (2011, 2016), para considerar o funcionamento enunciativo-discursivo, construído ao longo da relação de alteridade elucidada entre os protagonistas. Sendo eu da área da Biblioteconomia, busquei considerar os enunciados a partir do lugar de quem enuncia.

Sem muita preocupação com o “tratamento dos dados” de uma pesquisa qualitativa, foi imprescindível extrapolar a simples confluência de pontos de vista. Precisava perceber os conteúdos revelados e velados na dialogia, evidenciar a compreensão dos sujeitos sobre dois âmbitos: o da significação do que os participantes da pesquisa reproduziam na língua e que traziam de suas experiências de vida ou do próprio aprendizado na escola; o âmbito do sentido, do aprofundamento da palavra única e irrepitível num contexto dialógico (BAKHTIN, 2011).

Para elencar as práticas das alfabetizadoras como um dos canais enunciativos daquilo que elas compreendem ser leitura, como pensam o ensino do ato ler e como transpõem para a prática docente do dia a dia, à medida que os acontecimentos iam desvelando-se, fui espontaneamente registrando e transcrevendo em seu tempo, para tentar manter a integridade dos fatos. Os diálogos orais resultantes dos momentos de observações foram textos complementares que me ajudaram a compreender até que ponto eles influenciavam na formação de sua consciência dos sujeitos imersos naquela cultura escolar. Concomitante, observei o discurso escrito encontrado no livro didático, já que tinha enxergado que ele era hegemônico nas relações entre professor-alunos na sala de aula. Selecionei trechos de aulas, seções do livro didático, diálogos entre professor-aluno/aluno-

aluno/pesquisadora-aluno/pesquisadora-professoras, etc. Dessas relações - os enunciados ditos pelos interlocutores da pesquisa junto com o meu – resultou um novo texto.

Portanto, as falas dos sujeitos por meio das conversas em grupo e individuais, as narrativas registradas no Diário de Campo, a partir dos acontecimentos e dos diálogos dos sujeitos, me permitiram ter uma verdade provisória e parcial sobre o contexto. Digo isso, pois corroboro da compreensão de Tamura (2018, p. 56), ao afirmar que,

[...] assentada em tais pressupostos, parto da ideia de que a verdade é sempre provisória e parcial, circunscrita num tempo preciso e único, singular, passível de múltiplos sentidos, que não são dados apenas por mim, na minha condição de pesquisadora e de sujeito da pesquisa, tampouco apenas pelas professoras, mas que emergem do próprio funcionamento enunciativo-discursivo. Caracteriza-se, pois, como análise centrada no dialogismo.

Sendo assim, minha compreensão sobre a análise dos dados, pautada no Encontro Dialogado, é realizada na relação de alteridade construída entre os protagonistas, incluindo aí, a pesquisadora desta pesquisa. O dialogismo foi o caminho utilizado em toda a nossa análise, materializado por meio das vozes e fatos registrados.

Minha escrita foi o resultado do encontro entre muitos textos (BAKHTIN, 2011). Foi o encontro da minha palavra com a palavra dos sujeitos da pesquisa, com os quais convivi intensamente por um período de aproximadamente oito meses, em que tentei conversar de uma posição horizontal, sem despejar em cima dos sujeitos meu viés ideológico; propondo um comportamento alteritário de ouvir a voz do *outro* sem julgá-lo e sem criticá-lo pelo seu modo de ser e viver, mas mostrando-lhe que há outras possibilidades de pensar o assunto e, se for de seu interesse, há como dialogicamente aprofundá-lo.

Para Bakhtin (2011), a compreensão de um texto somente é possível com a relação dialógica do texto com outros textos. “Um sentido só pode ser atualizado em um novo contexto de criação discursiva, no qual outros sentidos circulam [...]” (PRADO, 2017, p.79). Para Prado (2017), um enunciado não precisa ter relação com outro enunciado, pois os sentidos não estão dados nos próprios enunciados, mas na relação entre palavras e vozes estabelecidas entre enunciados. Portanto, o sujeito só reconhece o significado de uma palavra em um discurso, quando consegue trazer da memória o que já conhece sobre o enunciado. Sobre o processo de compreensão dos sentidos de uma palavra em um discurso, Bakhtin (2003, p.398, grifos do autor) considera alguns aspectos:

1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Seu *reconhecimento* (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu *significado* reprodutível (geral) da língua. 3) A compreensão de seu *significado* em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica

(discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade.

O autor, ao sintetizar os aspectos considerados pelo sujeito que busca compreender o discurso do *Outro*, traz a compreensão da palavra como signo ideológico, que possui camadas profundas, as quais, para serem compreendidas, é preciso considerar a situação extraverbal ou extratextual com que ela é evocada. Há fatores, como: quem são os interlocutores, os motivos da enunciação, a relação tempo-espço, o viés ideológico e tudo mais que circunda relações enunciativas que são postas no meio social, e necessitam ser levadas em consideração no novo contexto (único e irrepetível) em que são evocadas pelos falantes.

Justificadas as opções metodológicas, e sabendo que um trabalho científico (dissertação) não é uma verdade absoluta, até porque os sentidos são inacabados, passei a situar as possibilidades de criação de um produto de pesquisa, que foi materializado no suporte livro, no qual descrevo a maneira como me preparei e o caminho que escolhi percorrer na realização da pesquisa. Também disponibilizo *os Planos de Ação*, nos quais sistematizei as intervenções pedagógicas que tinham por objetivo principal: compreender os modos como as crianças em processo de alfabetização se apropriam do ato de ler, utilizando o texto como espaço de elaboração de sentidos, em situações de leituras mediadas por sessões discursivas de um Clube da Leitura.

3 AS EXIGÊNCIAS PARA SE ENSINAR E APRENDER O ATO DE LER NA ESCOLA: como caminha a história

Em uma sociedade letrada, algumas crianças se relacionam com a linguagem escrita de forma que percebem sua utilização, características e modalidades desde cedo, antes mesmo de entrarem na escola. Outra parte, meramente está exposta a essa realidade, porém, não faz uso dela. Na escola, devido aos equívocos (de diversas ordens), do sistema educativo, os alunos, muitas vezes, não são instruídos a perceber que ler, não é um ato decorativo dos códigos linguísticos, mas é, antes de tudo, uma das atividades que permitem interpretar o mundo e os diversos fenômenos que o compõem, dando significância a eles.

Quando a prática da leitura de alguma forma é desenvolvida na escola, uma das grandes dificuldades apresentadas pelos professores é compreender essa habilidade linguística como algo que transcende a simples decodificação (MORTATTI, 2007). Algumas concepções teóricas da linguagem aparecem de forma resumida e fragmentada em documentos oficiais sobre a alfabetização no Brasil. Porém, por, justamente, se apresentarem de forma fragmentada, essas concepções não parecem ficar explícitas aos educadores que, também, por outros motivos, não conseguem reavaliar sua postura e atitude tradicional de alfabetizadores.

Uma das dificuldades que a escola enfrenta ao ensinar a leitura pode estar, intrinsecamente, relacionada à própria concepção de linguagem, a qual fundamenta o trabalho do docente e que, conseqüentemente, repercute na formação leitora das crianças. Esta concepção, possivelmente, está relacionada à própria formação do educador, cheia de lacunas epistêmicas e metodológicas, o qual por isso desconhece ou não considera que o ato de ler é uma linguagem, e que, por existir em um meio metafísico, precisa ser apropriada pelo sujeito que aprende como uma prática cultural, socio-histórica, que viabiliza a sua formação leitora (GOMES, 2018).

A história sobre o ensino da leitura no Brasil nos mostra que o processo de escolarização tem sido orientado por práticas pedagógicas tradicionais, fortemente marcadas pela decodificação de signos, como a reescrita e a reprodução. Apesar da mobilização de estudos para analisar a temática, especialmente a partir da década de 1980, pesquisadores, como Mortatti (2007), Arena (2008), Barbosa e Souza (2006), Soares (2002), entre outros, vêm mostrando que, até hoje, a concepção de leitura que mais estigmatiza a alfabetização brasileira é aquela que acredita que a criança, para aprender a ler e escrever, precisa permanecer um tempo na escola para adquirir os mecanismos normativos e gramaticais da língua padrão e só depois da aquisição dessas operações, ela será capaz de compreender do

que fala um texto escrito. Nem mesmo a leitura literária escapa dessa concepção reducionista, visto que, muitas vezes, quando é trabalhada na escola, é orientada para que os aprendentes reproduzam as falas dos autores. O processo de atribuição de sentido não tem feito parte das práticas de ensino da linguagem escrita em muitas escolas. Esta ainda tratam a leitura como mera técnica, o que acaba contribuindo por afastar muitos possíveis leitores de conviverem com as formas mais elaboradas dessa prática cultural, como, por exemplo, a Literatura.

Essa concepção reducionista aflige ainda mais profundamente as pessoas das camadas populares, que muitas vezes, somente têm na instituição escolar a possibilidade concreta de ter acesso a bens culturais, como os suportes da linguagem escrita, que podem ser algo bem oneroso, fato que acaba impossibilitando muitos sujeitos de se apropriarem da cultura escrita.

Assim, nesta seção busco apresentar brevemente alguns pontos-chave sobre as concepções e práticas pedagógicas que permeiam o processo de ensino da leitura ao longo da história da alfabetização no Brasil. Não pretendo aprofundar-me na historiografia sobre os métodos de alfabetização, pois não é o foco deste trabalho, porém necessitei trazê-los aqui, devido aos aspectos políticos e sociológicos que permeiam o tema, a fim de compreendermos como algumas concepções reducionistas têm contribuído para o fenômeno conhecido como “situação de insucesso escolar”²¹, como veremos nas sub-seções seguintes.

3.1 Algumas Concepções Reducionistas do Ensino do Ato de Ler

[...]. Às vezes, me parece que as teorias da natureza da leitura surgem de suposições a respeito de como a leitura deveria ser ensinada ao invés de como dá-se a aquisição da leitura (SMITH, 1999, p. 10).

Tanto no seu nascimento, ainda na pós Revolução Francesa no século XIX, como nos dias atuais, a escola pública brasileira, apesar dos seus movimentos para sanar suas nítidas lacunas, não tem encontrado apoio nos projetos de nação de seus governos republicanos, fato este que, segundo Arena (2008), são velhos dilemas didáticos que persistem ao longo do tempo. Sobre isso o autor conta que pesquisas do final do século XX, realizadas por Charmeux (2000) e Foucambert (1998) na França, e Smith (1989; 1999), nos Estados Unidos, também denunciavam e revelavam os baixos índices de desenvolvimento da leitura de estudantes que poderiam ser considerados leitores em seus países.

²¹ Uso o termo “situação de insucesso escolar” em vez de “fracasso escolar” pois considero que é possível reverter esse estado de ser com ações e mudança de paradigmas de ensino, que vão para além da metodotização.

Muitos desses dilemas são, normalmente, criados por ações ou ausência de ações do Estado que, por meio de seu sistema educativo, controla em excesso as atividades de ensino dos professores, definindo por expresse (em legislação) os conteúdos que devem ser ensinados na escola e que, em sua grande maioria, desconsideram os aspectos históricos, sociais e culturais que permeiam a vida dos estudantes. Esse contexto os impossibilita do pleno aprendizado da cultura escrita, o que lhes fará falta em seu processo de desenvolvimento humano.

São inúmeras as implicações de um processo de ensino da leitura focado nos microaspectos da língua. Uma que considero grave e que tem perdurado em nosso meio – apesar de inúmeros questionamentos de estudiosos sobre o assunto – é o fato de a escola deixar de reconhecer e transmitir aos alunos os valores e a história de sua própria cultura, o que acaba os impedindo-os de conhecer a si próprio e o meio no qual vivem e interagem. Da mesma forma, a escola tem deixado de mostrar aos sujeitos a variedade cultural existente no mundo. Tal negligência acaba contribuindo para que o aluno deixe de aprender que não deve haver hierarquias sobre os aspectos culturais de grupos sociais diferentes, assim como não há cultura certa ou errada, elas apenas coexistem, e assim devem ser respeitadas e valorizadas.

Ao não valorizar os conhecimentos e os elementos culturais carregados pelas crianças – que trazem das diferentes esferas sociais em que interagem fora da escola –, a instituição escolar acaba por supervalorizar a cultura de determinados grupos dominantes, incorrendo com isso na manutenção de privilégios sociais desses grupos, em detrimento da inclusão de grupos culturais, taxativamente chamados de “minorias”, termo este que está muito mais relacionado ao poder político do que, necessariamente, ao quantitativo de pessoas.

A história tem nos mostrado que grupos dominantes têm inviabilizado a possibilidade de reação de muitos sujeitos em relação a omissão da escola, no que concerne a possibilitar que as crianças se apropriem dos aspectos culturais de sua comunidade, para que se posicionem perante o outro com alteridade (SOARES, 2002). A escola precisa considerar a heterogeneidade social, ou seja, assumir a responsabilidade de considerar a multiplicidade de caminhos percorridos pelos alunos, até chegarem à escola, e tais caminhos devem ser considerados na atividade de ensino do ato de ler.

Outro ponto questionado sobre o ensino do ato de ler pela escola é a concepção de leitura como uma ação de decodificação dos códigos da língua, com vistas à comunicação, à transmissão de uma mensagem entre um destinatário/autor e um remetente/leitor. Essa concepção considera que a língua deve ser aprendida apenas com a finalidade comunicativa: uma mensagem é recebida, absorvida por um ouvinte, que não vai levar em consideração o

contexto em que a mensagem foi gerada (autor) tampouco o contexto em que ela foi recepcionada (leitor). Essa forma de conceber a língua está relacionada à ideia do linguista Ferdinand Saussure, que a considera como um sistema de valores puros e imutáveis, em suma, é “[...] tida como produto acabado, que se transmite de geração a geração; os falantes encontram pronta e usam os signos baseados em significados arbitrários e convencionais, sendo o valor ideológico atribuído pelo falante desvalorizado.” (TAMURA, 2018, p. 18).

Saussure defende o argumento de que a língua é um produto social e psíquico, que estabelece os valores sociais aos quais o indivíduo está submetido. Esse teórico estruturalista concebe a língua como um elemento imutável, sendo o signo linguístico definido pelo grupo social e que, por isso, não tem possibilidades de criação de outros sentidos (VOLÓCHINOV, 2017).

Sobre essa análise, o filósofo da linguagem Volóchinov (2017) levanta uma série de críticas que apresentam duas correntes linguísticas sobre as concepções de linguagem: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato, com o intuito de explicar como estas foram se constituindo ao longo da história.

O subjetivismo individualista, representado pelos filósofos clássicos Wilhelm Humboldt e Vossler, criticados por Volóchinov (2017), fundamenta-se na ideia do ato da fala e do enxergar a essência da língua como criação individual. Para os pensadores clássicos, a enunciação é uma criação puramente psicológica. Essa concepção considera apenas a psique do sujeito, omitindo ou negando o fator social como agente influenciador da enunciação, sendo esta apenas um espelho do que o falante traz na sua psique. Ao afirmar isso, subentende-se que quando um sujeito não consegue se expressar corretamente, conforme as normas da língua padrão, ele também não consegue sistematizar de modo correto seus pensamentos. Seria como se “[...] o uso da língua fosse um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.” (TRAVAGLIA, 1997, p. 21).

Essa corrente linguística desconsidera por completo o processo de interação verbal e por essa e outras questões foi incisivamente criticada por Volóchinov (2017), como analisa Silva e Leite (2013, p. 41), ao dizer: “[...] o sujeito não é psicológico – como defendido pelo subjetivismo – mas sim dialógico.”. A corrente subjetivista idealista nega os fatores sociais e interacionais presentes na enunciação. Ela não considera a relação entre um *eu* e um *outro* em um dado meio social, como os elementos constitutivos do discurso.

A corrente linguística denominada objetivismo abstrato, segundo a crítica de Volóchinov (2017), tem como foco o domínio da estrutura linguística sobre o sujeito, ou seja,

a essência da língua se encontra no próprio sistema linguístico. Compreendida assim, a língua é um sistema composto por sinais que servem como instrumento para a comunicação entre os sujeitos. O linguista Ferdinand Saussure, segundo Volóchinov (2017), defende que a língua é um sistema imóvel e acabado, disponível para os sujeitos por meio de regras e signos, mas esses sujeitos não podem interferir nesse sistema. Esse teórico clássico aponta que a linguagem e os fatores que a constituem não serviam como estudo devido a seu caráter multifacetado, de várias origens e vários domínios.

Volóchinov (2017) não concorda com Saussure, pois este vê a língua como algo que vai para além do individual; considera-a como fator social, mas a reduz a um sistema utilizado como meio de comunicação entre pessoas de uma mesma comunidade linguística, sendo que esta se impõe ao sujeito, já que este não pode modificá-la: ele apenas a aceita como algo dado, imposto pelo social, como uma espécie de lei que não pode sofrer influências de ordem ideológica. O linguista clássico desconsiderava a fala como objeto de estudo da linguística, logo, não considerava os fenômenos extralinguísticos. Para ele, a língua é um fato social e psíquico, com valores estabelecidos pelo social, sobre os quais o indivíduo não exerce poder, assim como sobre a imutabilidade da língua.

Desse ponto de vista, Saussure defende que um falante não exerce força sobre a língua, nem mesmo seu grupo social tem poder para provocar mudanças no signo e nas regras linguísticas. Sobre a imutabilidade do signo e seu caráter duradouro e de arbitrária formação, ao admitir que a língua é um código a ser transmitido em forma de mensagem entre um emissor e receptor, esta acaba ganhando uma função reducionista, pois restringe-se apenas à informação. Assim tem acontecido com o ensino da leitura proposta pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, os quais concebem o texto apenas como repositório de informações, em que o ato de ler se reduz a ler palavras para extrair mensagens, situação que distancia o aluno da prática de ler como processo de atribuir sentidos (TAMURA, 2018).

Sobre a concepção saussuriana de conceber a língua e a linguagem, Volóchinov (2017) critica o estudo da língua pelo viés do objetivismo abstrato, porque desconsidera os sujeitos no momento da enunciação. Para o filósofo da linguagem, o sentido de uma palavra só pode ser compreendido quando considerado o contexto real. Situação que mostra que uma palavra pode ganhar diferentes sentidos quando usada em contextos distintos. Outra crítica importante, feita ao objetivismo abstrato, diz respeito ao caráter imutável da língua. Na perspectiva de Volóchinov, o sujeito, no momento que fala, não percebe as possíveis variações da língua, mesmo assim, vários processos de variação linguística ocorrem no ato da fala. “[...]. É possível, então, que antes mesmo que as mudanças linguísticas se tornem

perceptíveis por toda uma comunidade linguística, ela já exista latente nos discursos do sujeito.” (SILVA; LEITE, 2013, p. 42).

Refletindo sobre as críticas de Volóchinov (2017) sobre às correntes linguísticas clássicas e observando como elas se materializam no chão da escola, especialmente sobre as práticas pedagógicas para o ensino do ato de ler, notei o quanto essa instituição ainda está fortemente marcada pela concepção do objetivismo abstrato, quando ela se restringe a fazer com que os alunos apenas aprendam a ler e escrever, mediante um currículo que prioriza os microaspectos da língua, desconsiderando o fator social da enunciação, no momento da interação entre os sujeitos (GOMES, 2018).

No início da década 1980, entraram no cenário educativo brasileiro os estudos de Ferreira e Teberosky (1979), que apontavam as contradições e conflitos no ensino da leitura e da escrita, tanto do ponto de vista psicolinguístico quanto como do ponto de vista pedagógico. Tais trabalhos foram fundamentais para o ensino brasileiro, pois, a partir deles, educadores começaram a entender que, fundamentalmente, para que a criança aprenda a ler, é preciso inicialmente que ela entenda o que está fazendo e qual objetivo pretende alcançar ao se apropriar da linguagem escrita.

A Psicogênese da Língua Escrita concebe a linguagem escrita como um sistema de representação coletiva, que supera a ideia de aquisição de uma técnica e passa a ser vista como “[...] um processo interno e individual de compreensão e construção do sistema de escrita, que ocorre por meio da interação do sujeito com o objeto de conhecimento.”. (GOMES, 2018, p. 53). Em outros termos, a alfabetização passa a considerar a criança como um ser cognoscente ativo, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento.

Mortatti (2000) comenta que foi estabelecido um monólogo direcionado pelo professor, que, costumeiramente, impõe uma única prática de abordar o texto, muitas vezes aquela mesma que aprendeu quando era estudante. Essa ação transforma o ensino em um “simples exercício monótono”, que acaba desanimando o aluno e a professora, por não tentarem vencer os obstáculos para aprender e ensinar a leitura. Essa autora, ao sistematizar a história da alfabetização no Brasil, situa que no período da República ocorreram os primeiros movimentos do Estado brasileiro para impor um método do ensino da língua, na época, o método da marcha sintética: alfabético ou soletração, fônico e silabação. A prática pedagógica era sustentada pelo *empirismo fonético superficial*²², que orientava o ensino a partir das

²² Termo presente na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* de Volóchinov (2017).

rudimentares práticas de repetição e memorização. Em suma, os métodos sintéticos, descolados do contexto social, conduzem à decodificação memorizada, o que, provavelmente, desestimula os leitores e não permita que atribuam sentido a leitura (FONSECA, 2018).

Segundo Arena (2008), nesse período da educação brasileira, o foco do ensino do ato de ler era colocado sobre a relação grafo-fônica, sem conhecimento e preocupação com o aspecto semântico, já que se acreditava que a compreensão do sentido do texto seria conquistada naturalmente pela pronúncia da palavra, na verbalização no ato de ler. Volóchinov (2017, p. 144) pode contribuir teoricamente com essa discussão para o campo da alfabetização, quando ele afirma que “[...]. O estudo do aspecto sonoro da palavra ocupa um lugar desproporcionalmente grande [...], frequentemente dá o tom a ela e, na maioria dos casos, se realiza sem nenhuma ligação com a essência real da língua, o signo ideológico.”. Sobre os métodos sintéticos, Arena (2008, p. 3) aponta duas situações:

[...] na primeira, o professor ensina a correspondência, portanto se trata de uma ação didática intencional de ensinar, mas a outra se configura como uma ação de aprendizagem, feita pelo aluno, sem a intenção clara do professor, porque, em tese, o aluno já saberia ler, isto é, saberia pronunciar, e teria, por essa lógica, o domínio do sistema linguístico. Se não o faz, portanto, não seria uma questão vinculada à didática, isto é, ao ensino, mas um problema de aprendizagem e de quem a realiza – o aluno.

Sobre essa situação, o autor mostra que há uma clara contradição entre o que a escola ensina aos alunos - reproduzir a fala de um outro sem a entender – e o que deve se exercitar - produzir sentido pela própria pronúncia - para obter êxito no quesito entendimento da leitura, o qual seria ensinar o aluno a movimentar mentalmente todo o seu acervo cultural já ensinado e compreendido das relações sociais que viveu, e que lhe possibilitou dar sentido ao que leu. Então, fica a dúvida: se existem formas concretas de realizar o ensino-aprendizado do ato de ler, por que a escola não tem conseguido materializá-lo?

Arena (2008, p. 3) atribui que “[...] as raízes dessa contradição não foram nem são produzidas pela escola, nem é possível atribuir a essa instituição a incompetência em tentar ensinar o ato de ler. A escola refletiu e reflete os movimentos históricos e as concepções historicamente construídas.” Aquele foi um período de transição secular de sociedades orais para sociedades predominantemente gráficas, nas quais o ensino do ato de ler apoiava-se, principalmente, na produção da oralidade, assumindo o papel central na ação de ler (BAJARD, 2002).

Portanto, se cabe à escola ensinar a ler e escrever, por que ainda verificamos tantas queixas de professores dos anos iniciais da escolarização sobre o baixo desenvolvimento dos seus alunos com relação à compreensão do que leem, sejam textos

informativos, sejam literários, ou dos próprios recursos criados pelo sistema educativo em larga escala, como o livro didático?

Segundo Arena (2008), o modo como as pessoas se comportam atualmente com a leitura não se distingue do comportamento dos antigos leitores, nem na escola nem fora dela. O autor aborda que o tema sobre a metodotização do ensino da leitura envolvia ações didáticas de heranças históricas, de equívocos e escolhas ideológicas sobre o ato de ensinar a ler, em contradição com o que se esperava de um “bom leitor”

Como se não fosse suficiente, ainda persiste a concepção reduzida de noções de “maturidade” para se aprender a ler e escrever, tão defendida no Brasil por Lourenço Filho no fim da década de 1990, com seus famosos testes de ABC. Além disso, há também a situação do livro didático que é

[...] apresentado para o aluno como uma ‘uma fonte de conhecimento’, ao invés de ser um dos objetos de conhecimento no mundo. E as atividades de leitura e escrita, baseadas no livro didático, são totalmente desprovidas de sentido, e totalmente alheias ao funcionamento da língua, contrastando violentamente com as condições de leitura e escrita da sociedade letrada e da indústria cultural de um final de século XX. (SMOLKA, 1993, p.17, grifo da autora).

É nesse cenário contraditório, desumano, silencioso, opressor e descontextualizado do cultural, que os sujeitos são ensinados, e se não tomarmos o devido cuidado, de “vítimas” passamos a ser “algozes”, pois se não nos permitimos uma reflexão sobre que tipo de educação queremos, e para que queremos, reproduziremos tais conflitos por muitas gerações.

Arena (2008, p.6, grifo do autor), ao analisar campanhas midiáticas dos organismos educacionais, percebeu que, frequentemente, estas utilizam “[...] a expressão *desenvolvimento* ou *fomento da leitura*”, para destacar a sua importância para a formação do homem. Na escola, os professores seriam responsáveis pela ação de ensinar a leitura [...], mas percebemos no meio social, que esse ensinar vem pautado em métodos escolhidos e pulverizados pela superestrutura, carregados de distorcidas concepções sobre o que também entendemos como ato do ensinar a ler

A leitura somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer. Ao apoiar-me nessa argumentação, poderia entender que professor ensina o ato de ler, isto é, o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto, nesse processo, criar leitura. Desta maneira, não seria possível ao professor ensinar a leitura, mas ensinar o aluno a ler, como ato cultural, para criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar, cada vez mais abstratos (ARENA, 2008, p.6).

Arena (2008), ao analisar a diferença entre “ensinar leitura” e “ensinar o ato de ler”, considera que a leitura é um ato realizado pelo sujeito, na relação que esse estabelece com o que ele já carrega em seu repertório interno e o que o discurso do *Outro* tem a dizer algo gerado por si próprio ao tentar ler. Já ensinar o ato de ler é uma atividade realizada pelo professor pelos demais educadores da escola, cada um com uma função – que contribui para que o aluno aprenda o ato cultural ler um escrito. Cabe a esses profissionais – mediadores – ensinarem o aprendiz da cultura escrita, os modos como o leitor tem que agir perante um texto. Além disso, há a relação do sujeito que aprende com diferentes diálogos (gêneros e suportes textuais) que possibilitam a apropriação da cultura, o que possibilita a construção do pensamento, que cada vez ficarão mais elaborados.

Arena (2003), ao analisar também campanhas publicitárias de governos – algo que hoje também percebo nas práticas de bibliotecários escolares –, aponta o uso de muitas as expressões: **“hábito”, “gosto” e “prazer” de ler**. Sobre esse ponto, me identifico com o pensamento do educador/autor, pois sendo da área da Biblioteconomia, já há algum tempo vinha me questionando sobre essas expressões que, confesso, para mim não faziam muito sentido. Parecem-me expressões do senso comum, cheias de romantismo, como se a prática leitora fosse uma ação idealizada e padronizada, que só a realizamos porque gostamos e/ou desejamos. Como leitora que se formou entre os livros, cada vez me fica mais palpável acreditar que o ato de ler é uma atividade laboriosa, cheia de atropelos, mas que quando feita de forma consciente, faz verdadeiras transformações no desenvolvimento humano. As concepções reducionistas sobre o ato cultural de ler, advindas de nossa formação profissional, ficam fortemente marcadas em nossa subjetividade.

A esse respeito, o autor ainda apresenta três equívocos inter-relacionados:

- a) **A leitura como ato de vocalização de sons frente a um escrito** – é ensinado ao leitor iniciante vocalizar, ou seja, pronunciar o que seus olhos veem sem atribuir sentido.
- b) **A padronização do comportamento do leitor aprendiz** – todos os aprendizes são conduzidos para o ensino da língua usando as mesmas ferramentas, algumas até podendo se considerar inadequadas.
- c) **A intransitividade do ato de ler, ou seja:**

Os comportamentos seriam padronizados, porque ler seria, de acordo com esse entendimento, um ato intransitivo, isto é, poderia ser feito da mesma maneira que nos relacionamentos do leitor com qualquer objeto, por que ler seria atitude única, a respeito da qual a escola deveria, primeiramente, ensinar, para, posteriormente, estimular, criar o hábito, desenvolver o gosto e promover o prazer (ARENA, 2003, p. 56).

Dessa maneira, partindo dos pressupostos apresentados pelo autor, considerados por este como equivocados, todos os que passaram pela escola seriam leitores, o que para ele não é real. Quando campanhas governamentais e/ou projetos de pesquisadores, professores e bibliotecários propõem “fomentar” o gosto, prazer ou hábito pela leitura, acabam se preocupando com as sensações positivas sobre o ato de ler. Mas, textos como, por exemplo, uma notícia policial ou mesmo uma literatura, dependendo do sentido atribuído pelo leitor, também produzem sensações negativas. Arena (2003, p.59) apresenta exemplos para explicar seu pensamento:

A criança que diariamente passa os olhos pelo jornal não desenvolveu nenhum hábito, mas criou necessidades na relação que mantém com o mundo, no qual o jornal adquiriu papel relevante. Neste caso, a leitura de alguns assuntos, de algumas notícias ou de algumas informações veiculadas pelos jornais passa a ser uma necessidade, e sua satisfação, uma fonte de prazer. Mas essa sensação de prazer pode não ocorrer quando a informação e notícia não satisfizerem à necessidade criada.

Partindo desse entendimento, o suposto prazer ou desprazer ao ler, por serem sensações que vão depender da subjetividade de cada leitor, podem se confundir. Diante disso, não devem ser consideradas como ponto de chegada para os leitores. Hábito e gosto são sensações que nem sempre andam lado a lado na prática da leitura, porque não dependemos delas para desenvolver a prática. Para ler, precisamos na verdade da necessidade criada e provocada pelas circunstâncias em que cada leitor está envolvido, as quais, ancoradas nos conhecimentos pré-existentes, em conjunto com os conhecimentos sobre a língua e sobre as operações que estabelecem relação grafo-semântica entre leitor e escrito, passam a dar sentido aos escritos, sendo este o verdadeiro encontro do leitor com sua leitura.

Sobre o ensino do ato de ler, uma das maiores preocupações da escola é a ação de diagnosticar se os alunos são capazes ou não de ler, de compreender e de interpretar textos. Mais uma vez nos deparamos com uma concepção reducionista sobre esse ato histórico-cultural, algo que Arena (2008, p.7) vem criticando, isto é, que a escola, equivocadamente, vem transformando em etapas distintas. E sobre isso ele diz:

A primeira, a de ler, seria em verdade, ler o nada, ler para nada, ler para pronunciar, ler sem nenhuma preocupação com a atribuição de sentido. A segunda, depois de realizada a primeira, seria a de compreender nas linhas e na superfície o que o autor do texto quis dizer, de um modo até certo ponto literal. A terceira, a de interpretar, estaria relacionada à capacidade do leitor fazer inferências e relações com o conhecimento organizado em sua mente, e, além disso, se possível, com visão crítica.

Arena (2008) desmonta essa concepção reducionista e revela que no processo do ato de ler, logo no seu início, o leitor precisa dotar de sentido o texto e, nesse entendimento, ele desfecha o acontecimento, eliminando essa possibilidade de que ler, compreender e interpretar são fases estanques, ou seja, que acontecem uma posterior a outra. Elas são a mesma coisa e acontecem simultaneamente. Para compreender esse pensamento, é preciso conceber a leitura como objeto histórico-cultural, que precisa fazer sentido para que o leitor tenha “[...] atitude de leitor que busca o sentido, este, sim, o motivo que cria a necessidade da criança querer aprender a ler. A língua escrita só pode ser lida porque há por ela um sentido a ser recriado por um sujeito cultural.” (ARENA, 2008, p. 8).

No entanto, uma das práticas mais comuns em relação ao trabalho com a leitura em sala de aula, de acordo com Arena (2008), é aquela em que o professor orienta a leitura de um texto e, depois, faz perguntas relacionadas ao seu conteúdo. O aprendiz acaba até respondendo tais perguntas, mas não compreende a finalidade e, por isso, não consegue elaborar perguntas, porque também não consegue mobilizar seu repertório cultural. E sobre a função do professor nesse processo, o autor diz:

[...] A função do professor é a de ensinar, por isso, deve oferecer as melhores condições e estas condições exigem que o aluno tenha objetivos para ler, conhecimentos a mobilizar e perguntas a elaborar. Por essas razões, suas chances de sucesso serão melhores se as questões vierem antes, para que não descubra, somente no final, o que seria esperado que fizesse, em que detalhes ou episódios deveria centrar sua atenção (ARENA, 2008, p.9).

O referido autor analisa que a função do professor é garantir as condições reais para que o sujeito aprendente encontre objetivos para ler, mobilizar os conhecimentos que lhe permitam a realização concreta da leitura. Tamura (2018) informa que existem razões políticas por trás das concepções reducionistas, citadas até aqui, que as mantêm fazendo parte da realidade da educação brasileira. Como consequência dessas razões, o ensino do ato cultural ler, operacionalizado pela escola, tem se tornado uma ação com grandes obstáculos para ser realizada por pessoas da classe popular, que têm pouco acesso aos bens culturais escritos. Como já mencionado, tal ato incorre na manutenção de privilégios da classe social mais rica, em detrimento da inclusão dos grupos sociais mais pobres: “[...] a escola acaba por não reconhecer que há culturas diversas com as quais é, cientificamente, errôneo atribuir-lhe valor positivo e negativo.” (TAMURA, 2018, p. 16).

As diferentes concepções reducionistas sobre o ensino do ato de ler e, historicamente, estacionadas na ritualística tradicionalista da ‘arte de ensinar’, excluem o aprendente da linguagem e não o considera em sua natureza social. Elas foram requisitadas

neste texto, para que eu, enquanto pesquisadora e autora deste texto, pudesse refletir à luz dos pressupostos teóricos da concepção dialógica da linguagem. Isso me permitiu superar uma formação profissional pragmática que não respondia aos meus questionamentos no chão da escola, que trabalha com o tema da leitura no dia a dia, e nem me eximia da angústia de ver acervos e bibliotecas como espaços desconhecidos e inabitados pelos alunos e professores da escola campo desta pesquisa. Ao mesmo tempo, tive a grata oportunidade de colocar em prática uma proposta de trabalho que considerava os usos reais e efetivos dos instrumentos culturais escritos e da própria língua, pois foi mediante as práticas discursivas que fui descobrindo o que as crianças pesquisadas queriam aprender sobre o ato cultural ler.

3.2 O Ato de Ler como Prática Dialógica

Na seção anterior, refleti sobre algumas concepções reducionistas que permeiam o ato de ensinar a ler pela escola. Para tanto, fiz um recorte histórico-teórico, destacando tais concepções que, no meu entendimento, de certa maneira, também colaboram para a existência do fato social denominado situação de insucesso escolar. O mau atendimento da escola, com a educação ofertada à camada popular, não tem promovido uma mediação do ato cultural ler, que faça com que o aluno perceba que os conhecimentos de que se apropria por meio da leitura perpassam pela relação estabelecida entre o aprendido e o mundo social.

O saldo negativo desse insucesso recai, principalmente, no professor e no aluno. Mas, analisando cuidadosamente do assunto, percebo que sobre o ensino do ato de ler, há um sistema educativo poderoso, uma superestrutura que exerce forte poder sobre a escola e mantém sobre esta duras “rédeas”, não lhe oportunizando exercer melhor seu papel social.

É no uso da língua que os sujeitos constroem uma relação com o *Outro*. As interações com o *Outro* ocorrem por meio das enunciações, que se transformam em diferentes formas de organização textual (GOMES, 2018). Nesse sentido, a aprendizagem ou apropriação do conhecimento acontece por meio da interação entre o(s) interlocutor(es) e o(s) texto(s), os quais ficam conectados a um objetivo em comum: a necessidade de compreender o objeto.

Desse modo, a concepção dialógica de linguagem que fundamenta este estudo é a do dialogismo, por postular que qualquer conhecimento, histórico e socialmente construído perpassa pela linguagem, e o diálogo é a atividade social e interacional organizada pela qual a língua funciona e comunica. A teoria dialógica da linguagem interessa-se pelo estudo do

diálogo, a partir das inúmeras significações sociais, em determinado momento histórico: desde um diálogo face a face, oriundo das ações cotidianas, aos tratados filosóficos, textos religiosos, científicos, literários, entre outros.

Sobre a palavra diálogo, Faraco (2009, p. 61) se refere a um “[...] espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais.” Este autor ainda comenta que os pressupostos teóricos da filosofia da linguagem compreendem a língua como uma atividade social constituída na/por meio da relação entre locutor e interlocutor na interação verbal. Em outras palavras, a língua provoca a ação comunicativa em consonância com as necessidades; os seus signos são variáveis e flexíveis, o que faz com que apresente um caráter mutável e polissêmico.

[...]. Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. [...] (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, grifos do autor).

Volóchinov (2017) defende que a palavra é uma espécie de ponte lançada, um território comum entre o locutor (*eu*) e o interlocutor (*Outro*). Quando diz que *a palavra é um ato bilateral*, o autor quer enunciar que a palavra é determinada pelo fato de se dirigir a alguém e ao proceder de alguém. Fiorin (2017, p.28) também não concebe o conceito monológico da palavra diálogo apenas como “solução de conflitos” ou “promoção de consenso”, ao contrário, informa que as relações dialógicas podem ser contratuais ou polêmicas e podem apresentar divergências ou convergências, aceitação ou recusa, conciliação ou luta.

É, pois, no contato entre a língua e o contexto social, por meio do enunciado, que a palavra leva consigo um juízo de valor, uma expressão, um significado. Por isso, enunciados são “lugar” da contradição, de luta entre vozes sociais. Neles estão embutidas as diferentes posições que circulam nas esferas sociais, já que as pessoas possuem interesses e valores sócioideológicos, algumas vezes divergentes, mas que não deixam também de ser discurso. E é por meio destes que ecoam os enunciados. Logo, “[...] qualquer enunciado real, em um grau maior ou menor e de modo ou de outro, concorda com algo ou nega algo.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 197).

Considerando esse entendimento, os enunciados devem ser vistos na sua função, no processo de interação, a partir do vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas, como destaca Fiorin (2017, p.68), ao dizer:

Os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera.

Em face do exposto, o referido autor expõe que onde há organização social, há utilização da linguagem por meio de enunciados. Assim, para haver uma relação dialógica, é preciso que um material semiótico entre na esfera do discurso, que se materialize em enunciado, para que o *Outro* possa assumir uma posição de sujeito no discurso. Isso possibilitará a esse interlocutor fazer réplica sobre o dito, acolher ou refutar, dando-lhe sentido mais amplo. Somente assim será possível responder/replicar, estabelecer relações de sentido, gerar significações responsivas a partir do encontro de posições avaliativas, visto que

A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida introduz-se na linguagem. Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. Conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o **todo que constitui o enunciado**, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação (FIORIN, 2017, p. 69, grifo nosso).

Por isso, a mediação entre professor e alunos é um elemento fundamental na apropriação da linguagem escrita na escola. Ela deve considerar a interação da criança com o mundo ao seu redor, e isso envolve o relacionamento com outras crianças, com a família, com a comunidade e com tudo o que a cerca. Isso faz cair por terra a ideia tradicional de que criança deve manter-se no recinto da sala de aula, apenas calada, sentada em cadeiras enfileiradas e sem interação com o outro.

Nessa perspectiva, considero que o processo de aprender a ler não é uma atividade natural ou mesmo biológica para a qual a criança se prepara sozinha. Há nesse processo um componente necessário, o mediador, que ficará entre as fontes de informação e os alunos. Esse mediador assume uma significativa presença na vida do aluno, passando a ser figura fundamental na sua história, aspecto que buscarei aprofundar na próxima seção.

3.3 O Ensino do Ato de Ler na Escola Azul

Nesta seção, darei ênfase à figura do professor como mediador que conduz os estudantes a atingir o nível máximo da aprendizagem dessa habilidade: o de atribuir sentido ao que se aprende. Com objetivos de atividades claras, organizadas e bem sistematizadas, é possível ao aluno atingir uma aprendizagem que, com orientação de atividades de estudo,

passee a envolver-se com o que está fazendo, o que suscita interesse no resultado que irá alcançar (CORREIA, 2012).

Diante disso, vale ressaltar que é papel da escola possibilitar que os alunos descubram, de maneira mais precisa e sistemática, os diversos enunciados que chegam a eles por meio dos textos. É dessa forma que acredito ser possível o alfabetizador ensinar o ato de ler na escola: oportunizando aos discentes aprenderem a ter domínio no uso dos gêneros discursivos e, com essa mediação, possa conduzir o aprendiz à produção de sentido, já que na escola “[...] ler é ler, desde o início, textos autênticos, completos, em situações reais de uso e relacionados aos projetos, necessidade e desejos em pauta.” (JOLIBERT; JACOOB, 2006, p.183).

Sobre o ensino do ato de ler, vejamos como ele aconteceu no chão da Escola Azul, mais precisamente, no espaço chamado pelos sujeitos de Sala de Leitura (Figura 2).

A **ação programada** foi a mesma para todas as turmas (1º ao 5º ano). A professora responsável pela biblioteca fez a leitura em voz alta de um texto selecionado por ela. Durante a leitura, as crianças mantiveram-se quietas e prestando atenção. Ficamos (crianças e pesquisadora) na função meramente de espectadores, não tivemos em nenhum momento acesso ao escrito. Tratava-se de um texto sobre a *História da Copa do Mundo*. Utilizou o aparelho de televisão para apresentar o vídeo oficial da campanha publicitária da FIFA sobre a Copa do Mundo; o vídeo tomou em média uns 4 minutos para exibição. Esse material informava sobre as nações selecionadas, por meio de competições, que iam participar da Copa, evidenciava as cores das bandeiras das nações e vários elementos culturais do povo russo, uma espécie de cartão-postal, propaganda comercial. Por fim, a professora solicitou aos alunos que fizessem a leitura em voz alta do nome do país de cada bandeira colada em suas carteiras. A professora pediu atenção das crianças para lhes explicar os procedimentos para a atividade de “fixação da leitura”²³, cuja ação resumia-se a observar as bandeiras dos países participantes da Copa do Mundo de 2018 e que estavam coladas na mesa de cada grupo, e desenhar/replicar a figura como modelo (OBSERVAÇÃO, 16/06/2018, grifo nosso).

²³ Expressão utilizada pela professora, após o término de sua leitura em voz alta, de um texto sobre o assunto “Copa do Mundo”.

Figura 2 - Atividade de ensino do ato de ler na biblioteca realizada em 16/06/2018



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Não há limite de atividades a serem desenvolvidas numa aula para ensinar o ato de ler. Também não há uma atividade mais importante ou melhor que a outra. Cabe ao professor oportunizar, em sua sala de aula e nos demais espaços da escola, atividades diversas e estimulantes, capazes de conscientizar os alunos de que a leitura e a escrita não são meros conteúdos do ensino, assim “[...] ensinar a ler na escola é pensar em atividades que levem em consideração a busca do sentido pela criança, pois esse é o motivo que vai criar a necessidade do aluno querer aprender.” (CORREIA, 2012, p. 142).

Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017) apontam que para compreender a enunciação do *outro* é preciso orientar-se por ela, encontrar o seu lugar no contexto social (a escola pública). “[...]. A compreensão do discurso do outro é um processo dialógico de embate entre as palavras do outro e as palavras apreendidas pelo sujeito.” (TAMURA, 2018, p. 32).

Sobre a cena observada acima²⁴, no que se refere ao ensino do ato de ler, elenquei alguns pontos fundamentais para análise, dentre os quais, destaco: como os gêneros discursivos, ainda hoje vêm sendo trabalhados na escola; os dilemas da transposição didática; e a condução do aprendizado do ato cultural de ler no espaço da biblioteca da escola.

Partindo do pressuposto de que todo processo discursivo supõe, da parte do locutor, uma antecipação das representações do interlocutor (contexto social), e considerando que a leitura é um processo interativo entre um leitor ativo e um texto, acredito que a atividade conduzida pela professora não considerou em seu planejamento de ensino a finalidade da leitura sobre a Copa do Mundo na biblioteca. Isso poderia ter sido seu ponto de

²⁴ Assim como o ato de ler é linguagem e como tal precisa ser ensinada, o ato de ir à biblioteca ler, como prática cultural, também precisa ser ensinado pela escola.

partida no planejamento de ensino, até porque se ler em qualquer lugar e “[...] lê-se a todo momento durante o dia *em função da vida na aula e na escola e dos projetos em curso.*” (JOLIBERT, 1994, p. 31, grifo da autora). Logo, teria sido interessante se as crianças tivessem ficado cientes da atividade proposta.

Na gestão daquela atividade leitora, a professora poderia ter dado maior atenção ao seu público-alvo: crianças em processo de alfabetização, de contextos socioculturais distintos, que necessitam compreender que coexistem diferentes formas de praticar a leitura, dentre as quais, a realizada na biblioteca. A prática da leitura é cultural e historicamente construída pelas relações humanas e, por ser elemento da cultura, precisa ser ensinada, especialmente na fase escolar em que as crianças se encontravam a alfabetização.

O simples ato de ir à biblioteca para ler precisa ser ensinado, visto que não se tratava de uma prática cultural tão comum naquele espaço escolar²⁵ nem na vida das crianças fora da escola. Isso suscitaria nelas reações-responsivas e tornaria essa linguagem (o ato de ler na biblioteca), elegível, o que passaria a ser um signo ideológico para elas, algo que, com o tempo, como aprendizes iriam conceber como uma necessidade básica, tal como o é comer, dormir, amar e ser amado. Partindo dessa analogia, se um ser cognoscente²⁶ tem questionamentos em aberto, como mediadora, a professora deve conduzir os alunos até as fontes de conhecimento, ensiná-los a se conectar com o gênero, tornarem-se parceiros do autor num diálogo. Isso, sim, possibilitaria formar, desde cedo, leitores assíduos.

Embora a professora não esteja o tempo todo nas diferentes esferas da vida das crianças, é seu dever buscar suscitar em seus alunos suas necessidades de aprender. É também o seu papel conduzi-los na busca do sentido. Já o aprendiz deve se agarrar a oportunidade de enunciar, porque, só assim, lhe será possível reconhecer os signos ideológicos no contexto em que estão sendo evocados. Caso o leitor sinta necessidades de alongar o diálogo, para que chegue a esferas mais complexas de compreensão, será preciso que a professora o ensine a se apropriar dos conhecimentos, dentro ou fora do espaço escolar, pois a leitura está em todos os cantos, e os gêneros discursivos possibilitam que leitor e autor se encontrem, “mentalmente”, num processo intrínseco e interacional (LERNER, 2002).

No ambiente escolar, que bom seria receber nas bibliotecas, mais crianças sedentas de utilizá-la para a aprendizagem. As bibliotecas foram constituídas nas relações

²⁵ Após cinco meses de observações no campo de pesquisa, essa teria sido, até então, a única vez que presenciamos uma prática de leitura na biblioteca.

sociais, direcionadas para organizar sistematicamente os conhecimentos produzidos pelo homem. Cabe aos bibliotecários trabalhar com foco nos seus leitores reais e potenciais, de toda comunidade a qual a biblioteca serve.

Ao proporcionar um ensino voltado ao ato de ler na biblioteca da escola pública, a professora possibilita aos estudantes da classe trabalhadora - que não têm fácil acesso aos bens culturais²⁷ - a possibilidade de aprender que as bibliotecas são espaços coletivos, de cunho cultural, onde é possível se informar e interagir com as diversas linguagens contidas nos acervos disponíveis na escola. Isso lhes permitiria atender as suas necessidades reais de conhecimento e, evidentemente, proporcionar-lhes uma melhor compreensão sobre os elementos que compõem o mundo da cultura escrita, materializados em gêneros discursivos.

Dentre outras funções, as bibliotecas são consideradas instituições sociais que selecionam, organizam, preservam, disponibilizam e divulgam a produção escrita. O uso social da biblioteca escolar para prática da leitura deve ter um propósito, e isso deve ser explicado pelo docente e/ou profissional bibliotecário, assim que inicia a sua atividade de mediação, para não passar despercebido pelo aluno, que pode ficar sem condições de atribuir sentido ao material semiótico exposto ao meio social.

Ou seja,

[...] cada situação de leitura responderá a um propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-lo no futuro, em situações não didáticas. Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno (LERNER, 2002, p. 80).

Partindo desse pensamento de Lerner (2002), acredito ser necessário que o docente conduza as crianças a situações de compreender a função social do material a elas apresentado (a leitura do texto e do vídeo). Era possível provocar reações responsivas nos alunos, elucidando, inicialmente, o projeto discursivo contido em cada gênero do discurso, isto é, o que cada texto comunica a respeito do tema que o recheia. Com isso, a professora mostraria às crianças um caminho para que iniciassem uma interlocução, estabelecendo, assim, entre elas, uma relação enunciativa. Essa seria uma relação entre várias vozes: dos autores dos textos, das crianças, da mediadora e de todas as outras vozes que já faziam parte de cada sujeito.

Ademais,

Os gêneros, em sua condição de prática social realizada por meio da linguagem, mobilizam o texto a partir das condições das situações típicas de seu surgimento, produção, circulação e recepção. Logo, o que confere sentido a um texto, o que lhe permite instaurar sentido, é precisamente sua convocação em discurso/pelo discurso

²⁷ Por ausência de políticas públicas para o segmento cultural.

no âmbito de algum gênero, o que implica sua pertinência a uma dada esfera de atividade e a uma dada maneira social-histórico-ideológica de recortar a parcela concebível do mundo no âmbito dessa esfera (SOBRAL, 2011, p. 42).

O professor deve alicerçar uma ponte entre ele, o locutor (autor de texto) e o interlocutor (os *Outros*). Segundo Volóchinov (2017), a palavra é determinada pelo fato de se dirigir a alguém, já procedendo de outras pessoas. O projeto discursivo deve ser antecipado pelo mediador às crianças. Com isso, entendo que teria sido necessário, na cena anteriormente apresentada (Figura 2), a docente ter articulado alguns postos-chave do texto, ou seja, a vontade de dizer de cada leitor, com as esferas de atividades estabelecidas no contexto.

Ainda sobre a cena da Figura 2, cabe questionar: Por que ensinar para os alunos sobre a “Copa do Mundo, como prática cultural, se, ao final, a professora responsável pela biblioteca tinha como objetivo apenas possibilitar às crianças que reproduzissem bandeiras dos países participantes do evento esportivo? Digo isso concordando com Lerner (2002, p.76), ao asseverar que “a leitura aparece desgarrada dos propósitos que lhe dão sentido no uso social, porque a construção do sentido não é considerada como uma condição necessária para a aprendizagem. [...]” (LERNER, 2002, p.76).

É possível inferir que a atividade organizada e desenvolvida na biblioteca pela professora responsável pode não ter surtido o efeito desejado, pois, do começo ao fim, as crianças mantiveram-se numa posição completamente passiva. Não lhes foi oportunizado nenhum momento para falar, questionar; ter uma reação responsiva ao que foi dito pelos autores dos textos, para assim, de fato, darem início à relação enunciativa.

As crianças, provavelmente, saíram sem compreender qual o discurso presente em cada texto. Não houve encaminhamentos enunciativos para que compreendessem o motivo da ação proposta pela professora da biblioteca. Isso não possibilitou que se gerassem nelas necessidades concretas, para que dessem continuidade a um diálogo, pois não assumiram com isso uma posição responsiva ativa, perante uma relação dialógica entre nós, os participantes da aula: os alunos, eu, a pesquisadora, os textos e a professora.

Durante a atividade desenvolvida na biblioteca, após a exposição do texto em voz alta ou exibição do vídeo, os alunos não tiveram a possibilidade de analisar os gêneros em toda a sua composição: Quem o escreveu? Como? Por quê? O que quis dizer? Quais os aspectos sociais de quem proferiu o texto? Para quê? Entre outros aspectos. Sem compreender essas questões iniciais naquela situação, o processo dialógico não avançou. E levando em consideração que o gênero comporta a totalidade do enunciado, e que esse está na base da interação discursiva, podemos inferir que, sem enunciado, não houve uma relação

enunciativa, pois não houve resposta para quem os gêneros foram destinados naquele determinado contexto e momento (BAKHTIN, 2016). Portanto, se a professora tinha o propósito de ensinar a ler, pela sequência de equívocos no desenrolar da ação, o objetivo estabelecido pela docente não foi atingindo. Não houve leitura na biblioteca, mas oralização de um escrito (BAJARD, 2002).

No que se refere a essa relação enunciativa, destaco o papel central da leitura em voz alta numa atividade de leitura mediada na biblioteca escolar. Quando bibliotecários e/ou professores, enquanto responsáveis pelo espaço, pensam em promover momentos de mediação da leitura, costumam considerar, na maioria das vezes, apenas a “leitura em voz alta”, pois acreditam que é no pronunciar, no falar para todos, que estamos executando a mediação. A intencionalidade desses profissionais raramente é voltada para o ensino da linguagem (o ato de ler), ao contrário, sua ação costuma se restringir a uma animação cultural²⁸, ou seja, uma estratégia para convidar leitores para utilizar o acervo, tendo em vista o entretenimento e a diversão. Tudo isso como tentativa de se alcançar o suposto “prazer ao ler”.

Na Biblioteconomia, quando falamos de animação cultural na biblioteca escolar, reconhecemos esse enunciado como o processo mediado pelo professor ou pelo bibliotecário; normalmente, tem início com uma estratégia de leitura (programada pelo mediador) seguida pela leitura em voz alta e realizada, quase sempre, pelo leitor mais experiente (o mediador). Ao final, são feitas “perguntas interpretativas”, que mais nos lembram um questionário com perguntas e respostas esperadas, emitidas por meio da voz alta ou de um escrito. Tal estratégia pouco possibilita ao leitor e ao ouvinte participar do processo de construção de sentidos sobre as leituras executadas.

Durante a animação cultural desenvolvida na Figura 2, o diálogo praticamente inexistiu. Os alunos não foram levados a questionar, a expressar como compreendiam o objeto em discussão; não foram pensadas situações que pudessem dar espaço ao diálogo como ato responsivo, ao contrário, apenas uma pessoa falou na sala, a professora. Os alunos foram

²⁸ A autora Suzana Sperry (1987, p. 14, grifos nosso), no artigo *Animação cultural em bibliotecas: Quando? Como? Onde?*, informa que “segundo o modelo francês, é a denominação dada às atividades desenvolvidas pelo bibliotecário em conjunto com outros membros da comunidade onde a biblioteca está instalada, com o objetivo de estimular e aprimorar o ‘gosto’ pela leitura e artes. Ainda no chão da Biblioteconomia, Cabral (1999, p. 40), informa que “animação cultural”, esta não passa de uma atividade com finalidades de divertir o público e promover formas alienantes de lazer. Nela o agente é o sujeito que cria, conduz e é o ator principal de todo o processo, tratando-se, pois, do oposto da “ação cultural”. Com quase dez anos de experiências em bibliotecas escolares, atestamos, que em se tratando de biblioteca escolar, a inexpressiva concepção de atividade de leitura na biblioteca como “animação cultural” ainda predomina, no fundo, como bibliotecários/as escolares, o que fazemos acreditando ser a mediação da leitura, não passa na verdade de “animação cultural”, longe de ser uma relação dialógica em busca de sentido do material semiótico posto no meio social.

meros escutadores, receptores do texto pronto, o que tornou a atividade educativa algo sem sentido para eles. Embora a leitura em voz alta seja mais comum na sala de aula, ela também acontece nas esporádicas ações de leitura realizadas e promovidas na/pela biblioteca escolar. E, como a biblioteca da Escola Azul era bem pouco utilizada para o ensino do ato de ler, foi necessário destacar a cena para poder compreender aquele fato social que, historicamente, circunda a concepção de mediação da leitura na biblioteca escolar.

Ao falar sobre a leitura em voz alta ou transmissão vocal, Bajard (2007) afirma que todo mediador deve fazer a leitura prévia do texto para que consiga atribuir um tom expressivo e marcar entonação em pontos específicos. Quando se faz uma leitura em voz alta, a expectativa do leitor é atingir um público maior.

Assim,

A transmissão vocal, endereçada a ouvintes por um proferidor, evidencia a presença concomitante de um emissor e de um receptor – o primeiro emite, o segundo escuta; nesse momento preciso nenhum dos dois lêem. A voz alta do mediador revela o texto do livro a ouvintes que acabam sendo poupados da tarefa da leitura. Talvez eles não saibam ler, como os analfabetos, não queiram ler, como os espectadores de teatro, ou não possam ler, como cegos. [...]. Todos eles mesmo não lendo usufruem o prazer da literatura mediante a voz alta (BAJARD, 2007, p. 25).

Nesse sentido, a leitura transmitida pela voz nada mais é que a leitura fiel de um texto, desde que essa leitura seja expressiva. Na escola, quando se lê em voz alta para as crianças, o objetivo da ação deve estar, primeiramente, direcionado para o ensino da língua com a qual a criança vivencia culturalmente na comunidade onde está inserida, para que, dentro do seu grau de experiências com o mundo social, possa atribuir sentido. Uma transmissão de texto, ao contrário disso, não é leitura, mas oralização. Sobre esse tema Arena (2016, p. 5) postula

A evolução da leitura oral para um ato de comunicação, como uma locução, amplia o distanciamento entre leitura e locução, seu ensino e sua aprendizagem, como ações distintas. A segunda só poderia ocorrer depois de realizada a primeira. Quando a leitura é feita em voz alta, duas situações podem ocorrer. Se a oralidade produzida pela boca trazer com ela o sentido atribuído e apropriado pelo ato de ler, em situação anterior, configurar-se-ia um ato de locução, porque sua constituição solicita a transmissão do sentido. Se, entretanto, houver apenas a transcrição de um código escrito para um código oral, sem a atribuição de sentido ao texto, esse ato poderia ser entendido como pura oralização, que não poderia ser confundido com a locução, porque a ele falta a intenção da comunicação e a possibilidade de tornar-se um enunciado que teria o outro como referência, em uma perspectiva bakhtiniana.

Para Lerner (2002, p.33), “[...] a leitura em voz alta ocupa um lugar muito maior no âmbito escolar que a leitura silenciosa, enquanto que, em outras situações sociais, ocorre o

contrário.”. Seja qual for a forma de leitura, ela é uma atividade orientada por propósitos, para fazer sentido. Também corroboramos com o entendimento da autora, ao questionar que “a versão escolar da leitura e da escrita parece atentar contra o senso comum. Por que e para que ensinar algo tão diferente do que as crianças terão que usar depois, fora da escola?”.

Essa controvérsia prática, bastante vivenciada no cotidiano escolar, também me parece paradoxal. Lerner (2002) afirma ser função da escola comunicar às novas gerações o conhecimento elaborado e historicamente acumulado pela humanidade. Isso se torna materialmente possível por meio de enunciados concretos, advindos do contexto dos sujeitos, pois eles estão relacionados a uma atividade real da comunicação.

Em consequência, a situação de leitura vivenciada na biblioteca não tinha um propósito didático projetado para o ensino do ato de ler, mas, apenas, a reprodução de bandeiras, atividade esta que, para as crianças, não foi atribuído sentido (Figura 2). A docente da biblioteca era um elemento-chave naquele potencial momento de interação/mediação com seus alunos. Ela seria o *Outro* mais experiente que possibilitaria às crianças conhecer os instrumentos culturais construídos para o ler – que são infinitos, logo com muitas possibilidades de serem trabalhadas, especialmente as possibilidades ligando o sujeito a seu meio social.

Figura 3 - Exposição das bandeiras dos países participantes da “Copa do Mundo” de Futebol, confeccionadas pelas crianças na atividade de leitura na Biblioteca.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Sabemos que é por meio da apropriação da cultura humana que nos tornamos humanos. Portanto, necessitamos de objetos culturais que nos proporcionem estabelecer relações com a vida social, porque ao fazermos isso, nos apropriarmos de tudo o que foi produzido pela geração anterior. Assim, é necessário que o professor se perceba como agente

promotor do processo de apropriação de conhecimentos por parte das crianças e isso, perpassa, fundamentalmente, a sua formação inicial e continuada (TAMURA, 2018).

A escola precisa acompanhar o movimento histórico do ato de ler. Acredito que isso possa acontecer, a partir do momento em que ela conceba, no exercício de suas funções, que existe um movimento pedagógico a ser pensado e feito. O ato de ler, como prática cultural, é fruto das interações sociais. No plano prático, essa concepção será possível a partir de uma criação ideológica, um projeto de nação orientado para a educação, com atenção redobrada ao início da escolarização.

Na expectativa de que estejamos, enquanto educadores e mediadores da leitura, caminhando para esse momento histórico - e por que não sonhar com dias melhores? - na seção seguinte, apresentaremos os achados da pesquisa.

4 A BIBLIOTECA DA ESCOLA COMO ACONTECIMENTO: a inserção de novos instrumentos e práticas culturais para o ato de ler na escola

Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado [...]. Quanto mais conscientemente faça a sua História, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que têm a enfrentar, no domínio econômico-social e cultural, no processo permanente da sua libertação (FREIRE, 1986, p. 47).

O pensamento de Freire (1986) me fez lembrar a obra biográfica do engenheiro e autor africano William Kamkwamba, intitulada “O menino que descobriu o vento”. William era um menino de 13 anos, filho de agricultores, que encontrou nas aulas de ciências e no pequeno acervo da biblioteca de sua escola uma oportunidade de ajudar a salvar vida dos membros de sua comunidade, ameaçados por uma terrível seca que assolava o Malawi-África²⁹. Por meio dos livros da biblioteca, dos diálogos que estabeleceu com seus professores e alguns materiais descartados no lixão de uma indústria, ele encontra os meios necessários para construir um moinho de vento e, com isso, garantir a sobrevivência de muitas pessoas de seu vilarejo.

A família Kamkwamba, devido à perda de sua lavoura durante uma longa estiagem, não tinha condições de pagar U\$ 8 dólares anuais pela educação de William, o que causou a sua expulsão da escola. O menino, já influenciado pelas relações dialógicas que havia estabelecido com seus livros e professores, mesmo proibido de frequentar a escola por inadimplência, descobriu uma maneira de modificar a injusta situação de fome em que se encontrava. Frequentou escondido as aulas de Ciências, explorou os momentos de diálogos com seus professores e, mediado por uma professora, encontrou nos livros da biblioteca escolar as fontes de informações necessárias para a construção de um moinho de vento, levando água potável para as lavouras de sua comunidade e trazendo vida à natureza castigada pela seca.

A história de vida de William Kamkwamba nos mostra uma importante função da biblioteca escolar: a de difusão do conhecimento registrado pela humanidade e de aglutinação das expressões culturais do ser humano (LEAHY, 2006). Não foi, necessariamente, a biblioteca da escola que, por si só, ajudou a salvar as vidas da família Kamkwamba e sua comunidade. Ela já existia, mas devido ao seu restrito acesso (somente aos alunos pagantes) não se tornou um elemento cultural reconhecido pelos demais membros de sua comunidade. O que, provavelmente, trouxe mudanças materiais para aquele meio social foi o encontro de William Kamkwamba com os diversos textos a que teve acesso; a relação dialógica que

²⁹ Considerada uma das nações mais pobres do mundo.

estabeleceu com os autores, mediada por seus professores e com a sua própria experiência aprofundada com o ato de ler e escrever adquirida ao longo de sua existência, por meio da apropriação da cultura escrita, mediante suas condições socioeconômicas. Ele diz em sua biografia romanceada:

Mesmo sem poder frequentar a escola, ia com regularidade a uma biblioteca e, ainda que tivesse dificuldade para ler em inglês, conseguia compreender com os livros por meio de imagens e diagramas. Dessa maneira, pude construir um circuito elétrico que seria o primeiro passo para o moinho. [...] Respondia às pessoas dizendo que o moinho existia nos livros e que, portanto, era um sonho possível (KAMKWAMBA, 2011, p. 17).

Quando olho para a história de William Kamkwamba percebo que ele, como membro de uma comunidade, traz consigo os aspectos culturais, sociais e políticos das esferas sociais das quais já participou. Ele é um reflexo do grupo social do qual faz parte. Ao compreender os fenômenos que o cercavam, o jovem Kamkwamba sentiu a necessidade de modificar sua adversa realidade. Para isso, tomou conhecimento e fez uso de instrumentos que foram historicamente constituídos das/nas relações do homem com o trabalho e que foram registrados pelas gerações humanas anteriores e, com isso, puderam modificar a natureza, consequentemente, também provocaram mais desenvolvimento humano nas gerações seguintes.

William trouxe a seu meio social instrumentos culturais elaborados por outros grupos sociais, antes desconhecidos pela comunidade. Ele tomou conhecimento destes no processo de apropriação da linguagem escrita, na realização de uma atividade, que foi mobilizada nas diferentes esferas sociais que interagiu ao longo da vida e na relação dialógica que teve com livros e professores. Leontiev (1978, p.82) explica que “[...] O instrumento não é apenas um objecto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objecto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele”.

Ao trazer para o seu meio social o moinho de vento, Kamkwamba provocou mudanças culturais e sociais (provavelmente econômicas e políticas) profundas em seu grupo social. Novas práticas culturais foram inseridas no meio, a partir da aquisição do novo instrumento de trabalho.

Segundo Leontiev (1978, p. 83),

Assim, o instrumento é um objecto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho. Por consequência, o reflexo generalizado das propriedades objectivas dos objectos de trabalho, que ele cristaliza em si, é igualmente o produto de uma prática individual. Por este facto, o conhecimento

humano mais simples, que se realiza diretamente numa acção concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência da prática social.

A tomada de consciência de Kamkwamba sobre sua realidade foi realizada via pensamento que, segundo Leontiev (1978, p.84), “[...] é o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objectivas, incluindo mesmo os objectos inacessíveis à percepção sensível imediata. [...]”. O pensamento opera concretamente na consciência da realidade circundante, por meio da linguagem, a qual aparece por intermédio do trabalho e concomitante a ele.

A linguagem, assim como a consciência, é produto da atividade humana. Ela nasce na relação do indivíduo com a necessidade de entrar em contato com o(s) outro(s) no desenvolvimento do trabalho. Na relação com o trabalho, forçosamente, o homem é levado a entrar em contato com os outros de sua espécie, estabelecendo com isso relações comunicativas.

Vigotski (2009) afirma que a conquista da linguagem foi um marco no desenvolvimento do homem. Para o autor, há uma relação intrínseca entre pensamento e linguagem, que permite ao homem, tanto se expressar para manter o contato social, processo que chamamos de comunicação, como também provocar modificações em sua própria natureza, o que ele chamou de desenvolvimento do psíquico.

O movimento realizado por Kamkwamba, ao ler, estudar, observar o meio social a sua volta, sua preocupação e consciência sobre sua própria realidade, trouxe efeitos sobre os demais participantes do grupo social. Os demais membros da comunidade que compartilhavam das mesmas condições materiais e socioeconômicas que o garoto William, ao serem convencidos dos possíveis resultados decorrentes da construção do moinho de vento, também passaram a atribuir sentido ao instrumento, tendo em vista que,

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 1978, p. 265).

É, portanto, a partir da aquisição e apropriação dos instrumentos culturais por meio da linguagem, que é possível ao ser humano criar aptidões, novas funções psíquicas no seu desenvolvimento como espécie. Isso acontece no decurso do desenvolvimento das

relações reais que acontecem na vida do sujeito, devido às condições socioeconômicas concretas às quais está submetido.

Trago a história de vida do talentoso engenheiro Kamkwamba, por considerá-la um bom exemplo de como o acesso à escola, à biblioteca e à mediação da leitura, podem proporcionar um desenvolvimento humano significativo de um sujeito, não que seja o único, mas tem se mostrado eficiente quando feito na medida certa. Alguns podem pensar e questionar: Mas existem outras formas de sociabilidades que não nos obrigam a aprender a ler e escrever ou, mesmo, frequentar a escola e a biblioteca? Sim, de fato, há como sobreviver sem acesso à aprendizagem desses instrumentos culturais. Porém, não deixo de perguntar: Como viver numa sociedade letrada, onde a linguagem escrita é algo condicionante para a linguagem oral, sabendo que esta última proporciona uma melhor participação no meio social?

Cada vez mais, o ato de ler tem sido solicitado pelas sociedades letradas. A aquisição da cultura humana, registrada e armazenada na forma de escritos, possibilita que novas gerações também façam uso desses instrumentos, dando origem a modos de funcionamentos psicológicos mais sofisticados para o manuseio destes, provocando desenvolvimento humano.

Historicamente, enquanto instituições que dão acesso aos escritos, as bibliotecas vêm sofrendo diversas alterações conceituais e funcionais. Questões da contemporaneidade, como a globalização, as mídias, as tecnologias de informação e comunicação, as práticas econômicas vêm determinando a política, entre outras, e impulsionam as relações sociais quanto a produzir, distribuir e usar o conhecimento. À medida que as relações sociais e o modo de estar e se posicionar no mundo vão sendo transformadas, as realidades objetivas e nossa própria subjetividade também sofrem influências dessas modificações.

Outra relevante questão de nossos tempos é a fragmentação. Esse fenômeno singular tem gerado efeitos diversos nas relações sociais, tais como o isolamento social, o confinamento das pessoas em guetos sociais, econômicos e culturais, assim como tem provocado um permanente esgarçamento de práticas culturais relevantes e indispensáveis para nossa constituição e participação cultural. Estamos abarrotados de informações nos mais diversos suportes, armazenadas em espaços físicos e/ou dispersas em ciberespaços, porém, uma boa parte, por estar fragmentada, sem conectores e/ou guias consistentes, acabam por não possibilitar que os sujeitos atribuam sentido à sua vida (PERROTI, 2002).

Ao longo da história, enquanto instituições culturais, as bibliotecas vêm discutindo como efetivamente tornarão seus acervos mais disponíveis e acessíveis, realidade

esta muito diferente da realidade de outrora (Idade Antiga e Idade Média), em que o acesso aos saberes era uma prática cultural restrita e, praticamente, exclusiva do grupo social dominante³⁰. Ou mesmo, realidade vivenciada bem pouco tempo atrás, como nos conta Kamkwamba (2011) em sua biografia.

A saga histórica das bibliotecas se inicia na Antiguidade, antes mesmo do nascimento do papel, tempos em que o homem começava a dominar a linguagem escrita. Povos como os babilônios, assírios, egípcios, persas, árabes, chineses, judeus, entre outros, deram suas contribuições para o que conhecemos hoje como biblioteca.

Na Idade Média, o acesso às bibliotecas era restrito apenas a clérigos e alguns membros da monarquia. As bibliotecas de instituições religiosas foram por muito tempo as guardiãs e preservadoras de boa parte do conhecimento humano. A comunidade religiosa, por meio de seus copistas, preservadores e bibliófilos, resguardaram às gerações seguintes as aptidões e funções humanas historicamente constituídas sobre o ato cultural ler. A biblioteca da/na universidade tem sua origem na criação dessa instituição, ainda no século XIII, sendo ela a primeira experiência de bibliotecas em ambientes educacionais. Quanto à biblioteca da/na escola, especificamente a brasileira, sabemos que sua origem é mais recente, juntamente com sua função de possibilitar ao estudante o acesso aos bens culturais.

À medida que a humanidade foi produzindo e registrando suas produções culturais, concomitantemente ela desenvolveu sistemas de classificação com a finalidade de sistematizar e organizar o conhecimento³¹ e, consequentemente, evitar a dispersão dos inúmeros acervos de bibliotecas espalhados pelo mundo. Essa é uma concepção mais atual, em que ter dados e informações à disposição passou a ser uma necessidade de primeira ordem. Fazer uso do saber passou a compartilhar uma linha tênue com o poder. Do rico ao pobre, do profissional especializado ao cidadão comum, o acesso ao conhecimento passou a ser uma necessidade prioritária da sociedade letrada (MILANESI, 1995).

Quanto mais cedo somos mobilizados a fazer uso de instituições culturais, como bibliotecas, mais cedo podemos tomar consciência dos modos e atos necessários para realizar leituras, e com o exercício dessa prática cultural possibilitar a formação de leitores mais autônomos. E a escola é um espaço importante que deve possibilitar à criança estabelecer

³⁰ O romance do escritor italiano Umberto Eco (1980) apresenta como cenário uma biblioteca de um monastério católico da Itália de 1327 (Idade Média).

³¹ Para aprofundamento do assunto, sugiro o filme “J. Edgar” de produção da Warner Bros, que mostra o sistema de organização e classificação do Centro de Documentação da Agência FBI, um dos mais complexos e eficazes sistemas de integração de dados já conhecidos, e que trouxe agilidade e modernidade para a agência de investigação americana.

essas conexões, visto que a ela cabe, desde o início da escolarização, ainda na base do percurso escolar, apresentar às crianças os diferentes modos de ler, assim como a diversidade expressiva da linguagem escrita. E, neste contexto, a biblioteca escolar ocupa um lugar de destaque na formação humana, pois passa a ser para seus estudantes um espaço de possibilidades, de encontro com as obras e com os discursos de seus autores.

Mas, por questões complexas, de diversas ordens, a escola não tem deixado claro para seus alunos como eles podem utilizar os diferentes tipos de biblioteca, com seus acervos específicos e, dessa forma, com diversas possibilidades de explorar os registros dos conhecimentos lá organizados, conforme suas próprias necessidades. Milanesi (1995, p.11), aponta que, às vezes, a escola brasileira tem a aparência de uma pirâmide invertida, à qual “[...] falta a base de formação escolar mais eficiente, essa que desenvolve nos indivíduos o interesse pelas informações.”.

Para Moraes (2006), no Brasil, as bibliotecas escolares nasceram junto com a escola, no contexto da chegada dos jesuítas que assumiram o papel de catequizadores dos indígenas e educadores dos colonos. Em 1930 - impulsionada pelas reformas do ensino pautadas no Movimento da Escola Nova, protagonizadas por Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931 – 1935) - foi legitimada, mas ainda não havia exigências para que fosse incorporada ao sistema de ensino. Por sua vez, Eggert-Steindel e Fonseca (2010), consideram que o ano de 1950 foi o marco inicial da criação das bibliotecas escolares no país. Antes, o uso do livro e da biblioteca era exclusivo apenas para alunos de Escolas Oficiais e Particulares. Somente após esse período, as Escolas Estaduais passaram a contar com uma biblioteca em suas unidades.

Durante as décadas de 1930 a 1980, observa-se a ausência de políticas nacionais voltadas especificamente para as bibliotecas escolares³². O que havia eram ações particulares isoladas, que ao longo do tempo iam perdendo força, ora por descontinuidade das ações governamentais, ora por total esvaziamento de um concreto significado para esse espaço no âmbito da escola.

Somente na década de 1990 começamos a observar que algumas políticas em nível nacional passaram a falar, mesmo que timidamente, de parâmetros para o desenvolvimento da biblioteca escolar brasileira. Destaco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pois

³² A Lei nº 4.024/1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1ª LDB, e a Lei nº 5.692/1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º grau, não mencionam em momento algum as palavras livro, leitura e biblioteca (BRASIL, 1961; 1971).

ambos os documentos mencionam a biblioteca escolar como um ambiente de aprendizado permanente, de incentivo à leitura, levando em consideração a relevância da cultura para a formação do cidadão. Os PCN enfatizam a necessidade de

Orientação dos alunos para a aprendizagem de procedimentos de utilização de bibliotecas (empréstimo, seleção de repertório, utilização de índice, consulta a diferentes fontes de informação, seleção de textos adequados às suas necessidades, etc.) (BRASIL, 1997, v. 2, p. 62).

No ano de implementação dos PCN foi criado o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), uma política governamental, cuja finalidade era distribuir para as bibliotecas das escolas públicas obras literárias e materiais de apoio didático para o professor. Esse Programa foi incorporado, em 2006, ao Plano Nacional da Leitura e do Livro³³ (PNLL). Em 2018, esse Plano foi transformado no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), tendo o PNLD Literário como o eixo do Programa e responsável pela distribuição de livros e materiais pedagógicos para professores, bibliotecas escolares e alunos.

Conhecer a história das bibliotecas escolares e suas políticas nos permite perceber o quanto essa instituição vem se modificando ao longo do tempo, à medida que novas formas de realizar leitura dos escritos vêm sendo desenvolvidas. Infelizmente, ainda desvalorizadas pelo poder público, desconhecidas de grande parcela da população brasileira, as insuficientes bibliotecas de escolas públicas de nosso país não têm conseguido executar a contento suas atribuições.

Diante desse cenário, o Instituto Ecofuturo, em 2012, lançou a campanha “Eu quero a minha biblioteca” que foi re-lançada pelo Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) em 2019, com o slogan: #Somostodosbibliotecaescolar. O órgão fiscalizador da profissão de bibliotecário assumiu o importante compromisso de continuar a luta pela implantação, pelo desenvolvimento e pela manutenção de bibliotecas escolares por meio de atividades que estimulem ações que potencializem a formação de crianças, jovens e adultos.

A campanha promovida pelo CFB é justificada pelo número ínfimo de bibliotecas nas escolas públicas do país, especialmente as que atendem crianças no processo de Alfabetização. Ainda é bem pequena a parcela de crianças que, ao iniciar a sua escolarização, já tem acesso a uma biblioteca e livros para a prática da leitura. Além disso, observamos que a mediação da leitura parece não ser bem compreendida, e as práticas leitoras (quando são

³³ O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

realizadas) acontecem desconectadas da realidade cotidiana e dos próprios interesses dos alunos. Tal realidade é semelhante à encontrada no campo de pesquisa, a Escola Azul.

Nas subseções seguintes, apresento o processo de revitalização, implantação e desenvolvimento do novo instrumento cultural - biblioteca escolar - na Escola Azul, e como esse acontecimento é recebido e apropriado pela comunidade pesquisada.

4.1 O Renascimento da Biblioteca da Escola Azul: a conquista de um direito

A criança, ao iniciar sua trajetória escolar, carrega consigo uma imagem dos aspectos culturais do mundo que a rodeia. Ela traz consigo o reflexo da comunidade de que participa e as características do coletivo com o qual interage. Quando ela chega à escola, encontra uma série de objetos culturais prontos, criados pelas gerações anteriores que, por meio da linguagem nas interações com os outros sujeitos com mais propriedades dos instrumentos, aprende as operações necessárias para, também, fazer uso deles. Leontiev (1978, p. 268) afirma que “[...] o instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.”

A apropriação do instrumento consiste no fato de o sujeito aprender as operações motoras que estão incorporadas nele. Para uma efetiva apropriação, se faz necessário conhecer as aptidões historicamente formadas sobre esse objeto cultural, o qual está vinculado às questões históricas e sociais que circundam a vida do indivíduo. Leontiev (1978, p.273) conta que “O movimento da história só é possível com a transmissão às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”. Para se apropriar das práticas sócio-históricas e provocar movimentos no seu processo de desenvolvimento humano, o homem necessita da relação com os outros de sua espécie, para então aprender com as gerações anteriores, processo este que conhecemos como educação (LEONTIEV, 1978).

É, pois, na relação com o(s) outro(s), intermediada pela linguagem e no exercício da atividade comunicativa, que desenvolvemos as aptidões humanas necessárias para compreender os fenômenos do mundo que nos cerca. É na vida em sociedade, na relação dialética dos homens com seus objetos culturais, que damos sentido à realidade objetiva que nos rodeia.

A escola, enquanto instituição social, é responsável pela transmissão da herança cultural para os membros de uma sociedade, e a ela deve ser atribuída a função de formar nos sujeitos (que por ela passam ao longo da vida) as aptidões humanas que lhes possibilitem incorporar cultura, inclusive a escrita, os modos e atos para ler. Há uma relação entre o

progresso histórico e o progresso da educação que “[...] é tão estreita que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente.” (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Ao chegar à Escola Azul, em março de 2018, encontrei no ambiente escolar uma sala nominada pelos interlocutores da pesquisa de Sala de Leitura. Aquele era o maior espaço/sala da escola, mas estava subutilizada, sem acervo, sem projetos de dinamização e, ainda por cima, insalubre. Pelo pouco uso - por não ter sido apropriada pelos interlocutores como um local de aquisição da cultura escrita - acabou recebendo outros significados pelas crianças.

Do lugar que ocupo no mundo social – da Biblioteconomia –, quando olhava para a Sala de Leitura, via apenas um amontoado de livros, um depósito que, a propósito, estava bastante sujo, úmido, mofado e com um acervo composto totalmente sem uso humano. De início já tinha a certeza de que aquele não era um espaço propício para a aquisição da linguagem escrita, nem mesmo uma sala de apoio pedagógico, como tanto é retratada a biblioteca escolar nos textos acadêmicos que tenho encontrado.

Figura 4 - Acervo, na sua maioria de livros didáticos.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 5 - Acervo de enciclopédias e livros didáticos, em alto estado de deterioração, e que foi descartado.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As Figuras 4 e 5 mostram o acervo da Sala de Leitura da Escola Azul, em boa parte composto por livros didáticos, materiais de referência (dicionários e enciclopédias) e algumas escassas obras literárias. Encontrei muitos livros em processo de deterioração, devido ao mau acondicionamento, com sujeira, infiltrações, poeira, mofo, insetos, entre outros. Não

possuía sistema de organização, classificação e controle do acervo (linguagens documentárias). Os livros e demais objetos culturais ficavam estáticos em prateleiras úmidas, sem circulação, sem uso e/ou calor humano.

Eram raros os momentos em que os alunos tinham acesso à Sala de Leitura³⁴, além das muitas restrições para utilizar os recursos disponibilizados no acervo. Nas poucas possibilidades que acessavam o espaço, em vez de ler os textos dos livros, eles costumavam brincar, correr, rabiscar, colorir, recortar, atirar contra o colega, remover os livros de um local para outro, na maioria das vezes, sem analisar a capa, ou mesmo folheá-los para saciar uma curiosidade. Vinha o questionamento: Por que as crianças não reconheciam e nem utilizavam a Sala de Leitura para realização do ato de ler? Sobre isso, Leontiev (1978, p.282) explica:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. [...].

Embora tivesse o aparelho cultural Sala de Leitura, as crianças não tinham sido ensinadas a como utilizá-la, portanto, não sabiam o que fazer quando estavam em contato com o espaço e seus recursos. Acredito que a ausência desse ensino pode ter contribuído para o distanciamento de algumas práticas culturais para o ato de ler, como, por exemplo, ir a uma biblioteca, selecionar um texto e/ou aproveitar o ambiente propício (com mesas, cadeiras, materiais e silêncio) para operacionalizar a atividade de ler um escrito. Pelo contrário, a própria escola, devido à sua limitada infraestrutura, a utilizava para atividades que destoavam de suas verdadeiras funções. No espaço aconteciam aulas de danças, teatro, capoeira, reuniões, entre outras atividades³⁵.

No bairro onde fica localizada a Escola Azul, as únicas bibliotecas e salas de leituras existentes estão situadas dentro de três escolas públicas que, normalmente, não

³⁴ Observei, no campo de pesquisa, que a Sala de Leitura não era utilizada para os fins para os quais foi projetada. A comunidade escolar a utilizava mais para atividades, como: ensaios de dança, teatro, rodas de capoeira, brincadeiras, reuniões, entre outras, do que propriamente para a prática de leitura e/ou escrita.

³⁵ A escola necessita resguardar espaços adequados para que suas crianças vivenciem as diversas linguagens, sejam artísticas, científicas, etc. Às bibliotecas (ou mesmo as salas de leitura), em boa parte do mundo, a elas é atribuído o signo de curadora da produção cultural humana, que chega a ser registrada na escrita. Elas são reconhecidas como centros culturais, responsáveis por disponibilizar a seus associados o acesso aos suportes da escrita e transmitir às gerações seguintes o conhecimento historicamente acumulado. São instituições responsáveis por organizar, sistematizar os caminhos de acesso às informações, assim como ser um local para a prática da leitura. Por isso, entre outros motivos, o silêncio é algo tão cobrado por bibliotecários. Estamos no dia a dia com os leitores, por isso sabemos o quanto o silêncio é precioso para a leitura. Quando a escola, por falta de espaço físico, utiliza a biblioteca para realização de outras atividades, que não seja para promover o acesso do leitor aos escritos, acaba não deixando claro para as crianças para que serve e como deve ser usada.

permitem o uso do acervo e do espaço pelos comunitários. Levando em consideração a situação em que se encontrava a Sala de Leitura no início da pesquisa, e que a maioria dos seus alunos vivem em um bairro de poucos e restritos espaços para a prática da leitura, fui compreendendo algumas das possíveis razões do distanciamento dos pequenos para com o equipamento cultural. Por não ter um funcionamento adequado e por desconhecimento de sua finalidade, as bibliotecas do bairro se tornaram algo sem sentido para as crianças e, também, para boa parte da comunidade. Além disso, o diálogo a seguir evidenciou outro fenômeno daquela realidade: a restrição e/ou falta de livros e demais suportes da escrita nos lares das crianças.

Diálogo 3 - Intervalo. Aluno procura a pesquisadora na Sala de Leitura da Escola Azul.

A.C.F.M.: Tia, tava com saudade da senhora.

Pesquisadora: É mesmo!? Fico lisonjeada pela lembrança. Obrigada!

A.C.F.M.: É que gostaria de te dizer, que agora sei ler. Tô parando de conversar na sala e agora já sei ler. De repente comecei a ler. Eu não sabia nadinha de nada, às vezes até uma letra diferente me embanavava tudinho.

Pesquisadora: Para mim você sempre leu, A.C.F.M.. Você é muito observador e sempre levanta uns questionamentos na aula que são muito interessantes...

A.C.F.M.: Observador? O que é isso?

Pesquisadora: Observador é a pessoa que observa. É quem faz a ação de observar, ou seja, é quem analisa o que está a sua volta. E leitura, a gente realiza de um texto no papel, sim, mas, a gente lê outras coisas também: uma imagem, uma cena, uma propaganda que só tem imagem... a gente lê até o comportamento das pessoas.

A.C.F.M.: [pensativo].

A.C.F.M.: Estou parando de conversar mais na aula. Tô sentando na frente e prestando atenção. Eu reprovei de ano, não quero mais isso não. Ter que fazer tudo de novo...

Pesquisadora: [sorrindo] Você acabou de fazer uma observação de sua dura situação, A.C.F.M.

A.C.F.M.: A senhora ri? A senhora não sabe de nada.

Pesquisadora: Eu sorri porque você acabou de analisar sua realidade. Mas da forma como você fala... Por que, A.C.F.M., não tem sido bom fazer tudo novamente?

A.C.F.M.: Eu reprovei porque minha irmã estudava comigo. Mas ela não está mais aqui. Foi para o quarto ano e não sabia nadinha de nada, nem ler e nem escrever. Não sei como ela vai fazer. Eu, agora estou até começando a gostar de ler, ninguém me segura...

Pesquisadora: Ah, é?! E o que você tem lido ultimamente?

A.C.F.M.: [sorrindo]. Só o livro da escola mesmo...

Pesquisadora: Livro da escola que você se refere é o livro didático?

A.C.F.M.: Esse mesmo.

Pesquisadora: Quando a biblioteca da escola ficar pronta, vocês poderão levar livros de literatura para casa.

A.C.F.M.: Pra gente ficar?!

Pesquisadora: [sorrindo]. Não! Os livros são da biblioteca da escola. Mas a gente vai emprestar para vocês levarem para casa por um determinado tempo. Tipo.... uma semana.

A.C.F.M.: [pensativo]. É muito pouco! Eu demoro muito para ler.

Pesquisadora: Mas vocês vão poder pegar os livros da biblioteca quantas vezes quiserem. E o bom é que os livros ficam disponíveis para toda a escola usar. Na sua casa tem livros?

A.C.F.M.: Tem a bíblia e os livros da igreja. A maioria é da minha vó.

Pesquisadora: Você já pegou algum desses livros para ler?

A.C.F.M.: O pastor fala tudo que tem nos livros na pregação dele. Toda semana ele fala de um livro.

Pesquisadora: Além disso, além do pastor comentando a leitura dos livros que só ele leu... você já experimentou ler algum?

A.C.F.M.: Minha vó não deixa! Ela fica com medo de estragar os livros dela.

Pesquisadora: Mas me diz uma coisa, você se interessa por livros de conteúdo religioso?

A.C.F.M.: [pensativo]. Eu, não! Gosto mais de aventuras. A senhora sabe o que é Robison Crusoe?

Pesquisadora: Sei sim.

(DIÁLOGO, 01/06/2018)

Bastos (2015) aponta que o Maranhão é o estado brasileiro com menor percentual de bibliotecas nas escolas, com apenas 12,6%. O Rio Grande do Sul teria o maior percentual; cerca de 62,4% das escolas têm suas bibliotecas. Considerando que a maior ausência desse instrumento cultural está concentrada nas escolas públicas, podemos entender por que a Escola Azul também faz parte dessa estatística. Ela é uma que, entre tantas outras unidades de ensino, não são atendidas com políticas públicas que viabilizem o acesso aos bens culturais, especialmente as muitas pessoas da classe popular, alijadas do acesso aos bens e equipamentos culturais.

Ao serem questionadas sobre o que costumavam fazer na Sala de Leitura quando tinham a disponibilidade de usá-la, as crianças apontavam uma série de atividades, tais como: fazer os trabalhos das disciplinas em grupo, guardar os materiais escolares, ensaiar para atividades artísticas, brincar, etc. Poucas delas mencionaram as atividades basilares de toda biblioteca: livros, leitura, realizar leituras, estudar, ou algo nesse sentido. Pareceu-me uma relação de uma padaria, sem pão.

A realidade descrita me influenciou para uma tomada de decisão: repensar a Sala de Leitura com perspectivas de transformá-la em uma biblioteca escolar. Talvez alguns possam questionar o porquê da preocupação de mudar a terminologia utilizada para retratar o espaço. Justifico isso, informando que coaduno com a reflexão de Arena (2011) quando afirma que têm se dado muitas denominações para os ambientes físicos e projetos, como Sala de Leitura, Farol do Saber, Fábrica do Conhecimento, entre outros, na tentativa de escapar do nome biblioteca. Parece que buscam nomeações que fujam da clássica ideia de biblioteca, provavelmente para não ter a obrigatoriedade de contratar um bibliotecário habilitado, preservando a ideia de que bibliotecas são apenas lugares para se guardar livros, entre outros objetos, ignorando as relações humanas entre os sujeitos.

O que se esperava desse trabalho de intervenção era a formação de crianças apropriadas do instrumento cultural biblioteca. Assim ela poderia ser conhecida em boa parte

dos lugares; seria essa a terminologia que as crianças reconheceriam quando tivessem oportunidades de frequentá-la em outros locais fora da escola.

Acreditava-se que, com a implementação do instrumento cultural no ambiente escolar, as crianças teriam condições materiais de relacionar-se mais plenamente com atos praticados na cultura letrada. Volóchinov (2013) afirma que a linguagem nasce na relação do homem com o trabalho, e a forma como se dá essa relação, dependerá do desenvolvimento dessa linguagem por parte dos sujeitos que dela se apropriarem.

A biblioteca enquanto signo ideológico - e para que fosse internalizada pelas crianças como elemento cultural do seu cotidiano - precisava se tornar um signo constante e necessário para o grupo social, pois “[...]. somente se esse signo se torna constante, entrar no horizonte cognoscitivo de um grupo humano, tornar-se-á necessário e se converterá num valor social.” (VOLÓCHINOV, 2013, p.142). O tema biblioteca apareceu em alguns momentos nas formações de professores, na reunião e nos avisos para os pais. Pesquisadora e interlocutores vinham mantendo o tema vivo e circulante no meio social, assim ele se repetiu por tantas vezes, que se tornou um instrumento conhecido para muitos deles.

Foi nas interações dos membros da comunidade escolar que encontrei os elementos valorativos e culturais que poderiam compor o novo signo, a biblioteca. O diálogo a seguir trouxe algumas pistas de como as crianças percebiam o mundo a sua volta.

Diálogo 4 - Aula de História no 3º ano A. Atividade de leitura silenciosa de um texto do livro didático.

Professora: Vamos abrir o livro de História na página 92. Por favor, alguém leia para nós o texto “Os direitos das pessoas”.

K.E.L.S.: Eu leio, Professora.

[Alguns minutos após a leitura do texto em voz alta]

[...]

Professora: Pessoal, o que é uma Constituição?

Alunos/as: É um livro!

Professora: E o que tem nesse livro?

K.V.O.T.: As leis.

Professora: Na Constituição tem os direitos das crianças?

K.V.O.T: Tem sim!

Professora: Esses direitos acontecem na prática?

Alunos/as: [silêncio].

Professora: Nem todos, né, minha gente?

A.C.F.M: [responde com firmeza]. Nãoooo, professoraaaa!

Professora: A Constituição é um livro, mas pode ser chamado também de documento. Nela contém as leis de um país. Minha gente, todo país vai ter Constituição?

Alunos/as: [silêncio].

[...]

H.C.M.F.: Professora, a senhora tá perguntando coisas que não tá no livro. E tá falando muito rápido. Já levantei a mão para falar e a senhora nem me olha.

Professora: Vocês falam tudo ao mesmo tempo! Já pedi a vocês que levantem a mão. [...] Vamos para outra atividade!

[...]

A.C.F.M: [fala baixinho para um grupo de colegas]. Rum, tantos problemas que a gente tem na vida da gente. Os pobres são os que mais sofre.

A.C.F.M: Professora, o prefeito é mais rico que a gente?

Professora: O que você acha? Gente, o prefeito da cidade é mais rico que a gente?

Alunos/as: Simmmm!

Professora: E por que vocês acham isso?

M.E.S.M.M.: Porque ele é o prefeito, ora!

[...]

M.E.S.M.M.: [fala em voz alta]. Eu quero ser prefeita para eu ser rica!

Professora: E vem cá, vocês acham que ser prefeito é somente ter dinheiro e ser rico!?

Alunos/as: [alguns respondem sorrindo]: Simmmmm!

A.C.F.M: Esses políticos não fazem nada sobre as crianças. Nada!

Professora: Já que você falou nisso, olhem aí na página 93 do livro didático de vocês. Aí fala dos “direitos iguais para todos”.

A.C.F.M: Sim, professora. Aqui fala dos nossos direitos, mas nada aqui é assim pra gente. A senhora já viu como tá tudo lá fora?

Professora: [olha para o aluno e pensa numa resposta a suas dúvidas]. A.C.F.M., aí fala que os direitos de todos são: segurança – educação – moradia – liberdade de expressão – crença – informação.

[...]

A.C.F.M: [respondendo a tarefa do livro didático]. Ahhhh, professoraaaa, a senhora quer me dizer que a gente tem tudo direito igual? Eu não acho que é assim não. Esse livro tá é mentindo...

K.V.O.T.: [em tom de desânimo]. Vamos copiar a tarefa e deixar isso pra lá!

[...].

(DIÁLOGO, 25/05/2018).

Nesse diálogo, chamou-me atenção alguns aspectos que mais tarde influenciariam e conduziriam a presente proposta teórico-metodológica de pesquisa: a formação leitora com crianças em processo de apropriação da linguagem escrita na/pela biblioteca da escola, numa perspectiva dialógica. As crianças tiveram contato apenas com um único ponto de vista: o do livro didático. Houve aceitação imediata da professora ao dito no texto sobre *todas as pessoas têm direitos iguais*, e mesmo alguns alunos se recusando a aceitar - apresentando suas próprias realidades para contestar as afirmações do livro - a professora somente respondia indicando a página do livro, lugar onde a criança poderia encontrar uma resposta pronta. A expressão [...] *Esse livro tá é mentindo...* (A.C.F.M, Diálogo 4), me provocou uma dúvida sobre o quanto o aluno estava consciente a respeito de quem escreve os textos escritos, o autor.

Os acontecimentos também contribuíram para a tomada de decisão de reestruturar o espaço físico e pensá-lo a partir das necessidades da comunidade escolar, assim como dinamizá-lo em conjunto com seu acervo, com vistas a resgatar seu valor simbólico, que seria o de carregar consigo a cultura histórica da relação entre leitores, leitores pequenos e livros

(ARENA, 2011). Sabedora disso, busquei ajuda do grupo de pesquisa GLEPDIAL, de amigos e de parceiros, e colocamos nossas mãos à obra, conforme demonstram as Figuras 6 e 7.

Figura 6 - Recuperação dos mobiliários da antiga “sala de leitura”.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 7 - Transformação da “sala de leitura” na biblioteca da escola.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Foram dias de bastante trabalho, trocas de conhecimentos, expectativas e ideias sobre que sentido de biblioteca aquela escola necessitava construir para atender sua lacuna quanto à oferta de espaços de leitura, ou seja, espaços onde a criança em processo de aquisição da escrita pudesse viver plenamente o ato de ler. Na organização do espaço físico dispensamos materiais e equipamentos não necessários, aproveitamos os recursos já disponíveis no espaço, reciclando e organizando de tal forma, que aquele antigo ambiente austero, escuro e com forte cheiro de mofo, fosse apenas uma memória antiga, de um passado que não deveria mais se repetir.

Particularmente, tinha a expectativa de que a biblioteca pudesse ser para aquelas crianças, um local seguro, confortável, aconchegante e agradável e que lhes despertasse a vontade de nela ficar e utilizá-lo. Perguntei aos pequenos, como imaginavam que deveria ser a biblioteca, quais recursos esta deveria disponibilizar e que atividades para a prática da leitura seriam interessantes acontecer no novo espaço. E apenas com a noção do que seria o signo biblioteca, elas tinham algumas expectativas sobre como deveria ser o espaço, conforme expresso no Diálogo 5.

Diálogo 5 - Sala de aula, turma 3º ano A - A biblioteca que queremos.

Pesquisadora: Pessoal, quero pedir a opinião de vocês sobre uma coisa. Posso perguntar?

Alunos/as: [ficaram em silêncio esperando a pergunta].

Pesquisadora: Então, vocês já sabem que estamos organizando a biblioteca da escola, né?

Alunos/as: Simmmm!

Pesquisadora: Eu queria saber de vocês que materiais vocês acham que devo colocar na nossa biblioteca?

Alunos/as: [respondiam]. Muitos livros legais – brinquedos – jogos – revistas em quadrinhos – computadores.

Pesquisadora: O que mais vocês acham que é importante ter numa biblioteca?

A.C.F.M.: [pensativo]. Tia, nossa biblioteca tem que ser colorida.

E.C.S.M.: É, tia. Deixa ela bem colorida, bem fofinha...

K.V.O.T.: Só não pinta de rosa, tia. Porque senão nós, os meninos, não vamos poder usar.

Pesquisadora: Hummmm!??? Não entendi, K.V.O.T..

K.V.O.T.: Tem que ser para menino e para menina.

Pesquisadora: Mas a biblioteca sempre vai ser para menino e menina, K.V.O.T. A biblioteca da escola é um lugar onde qualquer pessoa entra e pode usar, independentemente da cor com que esteja pintada! Elas devem ir lá à procura dos livros e dos demais recursos do acervo, para ler e estudar. Então, pode entrar quem quiser, porque a cor da parede não vai interferir na escolha dos livros do acervo nem na forma como a pessoa vai ler. Então, pessoal, o que mais deve ter nossa biblioteca?

C.B.R.S.: Tia, o que é uma biblioteca?

(DIÁLOGO, 22/05/2018).

No diálogo apresentado, encontram-se as manifestações de algumas crianças sobre o que desejavam encontrar no novo ambiente escolar. Além de mencionar que a biblioteca deveria ter acervo – *muitos livros* –, também citaram brinquedos, jogos e revistas em quadrinhos. Por terem idades entre 9 e 11 anos, são crianças que ainda têm a brincadeira e o jogo como atividades corriqueiras. Leontiev (1978, p.292) explica que “[...] alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos. [...]”. Isso quer dizer que a cada estágio do seu desenvolvimento psíquico, a depender das condições que permeiam sua vida e do lugar que ocupam no meio social, elas vão apresentando uma atividade como dominante. O autor conceitua que a atividade dominante é “[...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 293).

A transformação da antiga Sala de Leitura para a biblioteca da escola, o trabalho que estava sendo realizado na sua estrutura física, foi mantido em suspense até a sua inauguração. Durante o processo, mantive os diálogos com os sujeitos da pesquisa, a fim de conhecê-los melhor e elencar suas principais características culturais, com o intuito de considerá-las no planejamento futuro.

O plano era que a nova biblioteca pudesse ser um grande acontecimento, um momento para ser vivido profundamente, e para qual todos pudessem olhar e dar especial

atenção ao novo elemento cultural que entrava em seu meio social. A cultura não é algo que se encontra pronto na natureza; na verdade, ela é produzida pelos indivíduos a ela submetidos (VIGOTSKI, 1995). Pode-se dizer que é uma espécie de “[...] ‘palco de negociações’ em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados” (OLIVEIRA, 1992, p. 80, grifo do autor).

Os diálogos com os interlocutores da pesquisa foram apontando a direção no processo de composição do novo instrumento cultural. Em situação discursiva perante os outros, fazendo uso da linguagem, pesquisados e pesquisadora foram dando forma e sentido ao novo signo semiótico posto naquele meio social. Volóchinov (2013, p. 195) diz que “O signo se cria, de fato, entre os indivíduos, no ambiente social, na sociedade”. E, sendo assim, aos poucos, na relação entre os sujeitos e por intermédio de atividades mobilizadoras, o signo foi ganhando um significado pelo grupo social.

De minha posição de mediadora ou de pessoa com mais experiência com a prática da leitura - comparada à das crianças -, fui responsável por dar respostas a uma série de enunciados que suscitaram interações verbais. O ato de conversar com os alunos, de inquire-los sobre seus aspectos culturais, assim como de informá-los sobre todo o andamento do processo de planejamento e organização do novo instrumento, contribuiu para que atribuíssemos outro significado para o equipamento cultural: o de ser o espaço cultural da escola onde circulam as diferentes linguagens (escrita, teatral, musical, literária, etc.) que possibilitam o acesso ao conhecimento tão necessário para a interação com o outro, para a inserção social e a participação cidadã³⁶. Rojas (1999, p.20) considera que

[...] pode-se concluir que o sujeito, através da atividade mediada, em interação com seu contexto sociocultural e participando com os outros em práticas socioculturalmente constituídas, reconstrói o mundo sociocultural em que vive; ao mesmo tempo tem lugar seu desenvolvimento cultural em que se constituem progressivamente as funções psicológicas superiores e a consciência.

Logo, colocar a criança diante de cenários, atividades organizadas e mediadas por outros sujeitos mais experientes e apropriado da cultura escrita, possibilita que essas crianças também se apropriem ativamente dos diferentes instrumentos físicos e psicológicos, tão necessários para a vida na sociedade letrada. Essa ideia de apropriação cultural remete à subjetividade envolvida no processo de internalização, sobre o qual Oliveira (1992, p.80) afirma:

³⁶ Conceito de biblioteca escolar elaborado pela bibliotecária autora desta pesquisa e pela Prof^{ra}. Msc. Edith Maria Batista Ferreira, do Departamento de Educação I, da Universidade Federal do Maranhão.

[...] ao apossar-se do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo [...] o processo de internalização, que corresponde, como vimos à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade.

Bibliotecas, enquanto instâncias de mediação cultural, constroem significados para os objetos; são dispositivos com suas intenções, linguagens e práticas. Isso contraria a imagem utilitarista que temos lhe atribuído nos últimos tempos, de ser um recurso educacional de apoio ou suporte pedagógico, que contribui para obtenção de um ensino de qualidade.

Arena (2011) aponta que, historicamente, a cultura escolar tem atribuído uma restrita função à biblioteca escolar, a de ser apenas um local complementar, de apoio às ações desenvolvidas com a leitura em sala de aula sendo, meramente, um suporte para ações pedagógicas para o ensino da leitura. Mas, este autor orienta que a biblioteca transcende e supera essa função, pois guardam para as gerações seguintes a preciosa relação de leitores com os escritos.

Não são apenas objetos físicos que definem uma biblioteca escolar, mas, especialmente, o cumprimento de suas funções enquanto espaço dinâmico e rico em relações sociais e de aprendizagem. Ela é também local de cultura, onde se produz leitura, elaboram-se texto, e se realizam pesquisas diversas por meio de diferentes recursos. Precisava da atenção das crianças, dos professores e demais membros da comunidade escolar para o novo espaço criado.

Para isso, concomitante ao trabalho de revitalização e ressignificação do espaço escolar, e aproveitando o contexto histórico-social daquele momento, foi decidido que o nome da biblioteca deveria ser escolhido via processo eleitoral, nos moldes de uma eleição governamental. Assim, as crianças teriam a oportunidade de concretizar seu desejo de compreender como acontece o processo democrático, com foco na atividade fim do processo: a prática do voto individual e secreto, como uma das formas de exercer a cidadania.

4.1.1 A escolha do nome da biblioteca: construção e exercício da cidadania

Tornar a biblioteca um acontecimento, como propõe o tema da seção, pressupõe uma análise e um entendimento acerca da concepção de sujeito, de linguagem e do discurso que permeia o espaço escolar. Tal ambiente é marcado por equívocos, erros, conflitos, relações de poder, marcas ideológicas e, também, por inúmeras iniciativas que se fazem

necessárias e que precisam ser valorizadas e divulgadas, já que “[...] apostar em políticas de leitura, sem a elas associar políticas de transformação e rupturas, torna-se mera política de inclusão. [...]. E ainda assim, vale a pena que apostemos na questão: porque construir a escola que queremos impõe-nos ações na escola que temos”. (GERALDI, 2015, p. 43).

A biblioteca, enquanto uma linguagem, produto resultante das relações sociais e produtivas de gerações anteriores, carrega em seu núcleo as experiências vividas sobre modos de ler, ao passo que seu significado social foi sendo construído historicamente. A intenção de transformar o momento de entrega da biblioteca - a inauguração - em um acontecimento memorável e singular serviu para demarcar uma ruptura com as concepções reducionistas que permearam o significado social da antiga Sala de Leitura, e para anunciar a chegada do novo signo, o qual foi chamando a atenção das crianças e, pela diferença estética, atraindo suas presenças. Para que o instrumento cultural biblioteca fosse internalizado pelos sujeitos, foi preciso colocá-lo presente na vida das crianças, no seu cotidiano.

No período que transcorria o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, meados do mês de março a outubro de 2018, aconteciam em todo o país as eleições gerais para escolha dos governantes. Para nós, brasileiros, aquele foi um ano marcado pelo debate de forças políticas bem demarcadas pelo antagonismo ideológico e o assunto era frequente em boa parte das esferas sociais. As crianças, também imersas nessa realidade, sentiam necessidade de participar mais das interações provenientes desse debate. De vez em quando, o assunto surgia nos diálogos e as crianças falavam dele com frequência. Era algo que lhes chamava atenção; queriam interagir entre e si e com os adultos, debatendo-o.

As crianças estavam ávidas por discutir sobre eleições e o comentavam entre si; tinham suas opiniões sobre os candidatos, políticos e a situação do País. Elas tinham o desejo de vivenciar o exercício da cidadania, de compreender a prática cultural, “votar”, pois sabiam que era por meio dessa atividade que os adultos selecionavam seus representantes políticos. Sabiam que aquilo que os adultos faziam recaía também sobre suas vidas. Saber como funcionava o processo democrático para elas era uma forma de adquirir a linguagem por trás daquele fenômeno social e cultural, tão presente naqueles dias.

Estava latente o desejo das crianças de compreenderem os fenômenos à sua volta (as eleições). “[...] a própria compreensão pode ser realizada apenas em algum material significativo [...]. Porque a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 95). É na interação verbal que o *signo exterior* se converte em signo de uso *interior*, na linguagem interior que, posteriormente, possibilita a compreensão do signo e a resposta a ele (VOLÓCHINOV, 2013).

Como mediadora do processo de apropriação das crianças, quanto à internalização do instrumento biblioteca, cabia a mim ouvir as vozes dos sujeitos e, nas situações discursivas, encontrar os enunciados que me dessem pistas para pensar e planejar atividades que oportunizassem às crianças satisfazer o seu visível desejo: o de aprender mais sobre o processo eleitoral e a prática da cidadania por meio do voto.

Os alunos naquele período falavam muito sobre os acontecimentos políticos. Em seus bairros aconteciam os comícios, as propagandas políticas eram estampadas nos muros com cartazes em vários lugares, bem como *outdoors*, santinhos, etc. Também se faziam presentes na televisão, no rádio, nas redes sociais, nas visitas dos candidatos à comunidade, nas conversas dos aposentados na praça, na quitanda da esquina ou no boca-a-boca dos comunitários. As crianças sabiam que os adultos tinham um documento chamado título de eleitor e que, por meio dele, tinham o direito de escolher quem lhes representaria nos espaços políticos. No bairro havia candidatos a cargos políticos e algumas crianças chegavam a solicitar apoio/voto a seus afetos, conforme diálogo a seguir.

Diálogo 6 – Sala de aula do 3º ano A – cidadania x responsabilidades do cidadão.

E.C.S.M.: Tia Michelle, a senhora já vota?

Pesquisadora: Você está falando em votar pra Presidente, essas coisas?

E.C.S.M.: Sim, isso mesmo!

Pesquisadora: Sim, eu voto sim.

E.C.S.M.: A senhora votou no domingo passado? A senhora tem título?

Pesquisadora: Título de eleitor? Tenho sim. E se votei no domingo passado? Eu fui obrigada a ir votar.

E.C.S.M.: Obrigada? Como assim, a senhora não gosta de ir votar, não?

Pesquisadora: [sorrindo] Mais ou menos. Às vezes a gente não tem um candidato que agrada que atenda nossas expectativas. Mas, mesmo assim, sem muita vontade, eu fui votar. Eu estava sem opções de candidatos. Aí eu fui analisar as propostas dos candidatos. Não gostei muito, mas precisava optar por aquele com melhores propostas de melhorias para a nossa sociedade. Eu escolhi aqueles que, digamos... Apresentaram as melhores propostas.

Assim, E.C.S.M., é por meio do voto que escolhemos quem vai nos representar no governo. Só existe democracia com a participação de todos. Por isso, gostando ou não, eu sempre vou votar!

E.C.S.M.: E o que é mesmo democracia, tia?

Pesquisadora: Olha, a palavra democracia significa que o governo é feito pelo povo, todos os cidadãos podem opinar sobre as decisões da sociedade. Mas aqui no Brasil, nós somos representados, nós escolhemos quem vai nos representar nas tomadas de decisões sobre a sociedade. É o que a gente chama de governante: o presidente, governador, prefeito, vereadores, deputados, senadores... A escolha desses representantes é feita pelo voto. Ganha quem tem mais votos.

E.C.S.M.: Eu sei mais ou menos como que é. Minha vizinha já foi vereadora duas vezes. Ela mora aqui no bairro, perto da minha casa. Se candidatou agora para deputada e não ganhou. Eu pedi foi muito voto pra ela, na verdade, minha família inteira. Todo mundo jurava que ela ia ganhar.

Pesquisadora: Ah, então o voto que estava me pedindo outro dia era para ela, sua vizinha? Você não me disse esse detalhe!

E.C.S.M.: Eu pensei que tinha lhe dito. Mas, tia, se a senhora não votou, não tem problema não. Faltou foi muito voto para ela ganhar [sorrindo]. Se pelo menos as

crianças pudessem votar, eu poderia pedir os votos de todos os meus amigos do bairro, da igreja, daqui da escola. Eu queria que ela ganhasse, assim nosso bairro teria um político, e quem sabe ficava um pouco melhor. Meu pai disse que quando ela foi vereadora, ela trouxe um bocado de coisas boas para o bairro.

Pesquisadora: Pois é, uma pena então que ela não ganhou essa eleição. Se ela tivesse ganho, poderíamos falar com ela sobre a nossa biblioteca da escola.
(DIÁLOGO, 09/10/2018)

O diálogo, juntamente com outras situações discursivas vivenciadas na Escola Azul, evidenciou um tema bastante caro àquela comunidade periférica: **democracia**. Como muitos bairros das periferias de grandes cidades, a comunidade à qual pertence a escola pesquisada também é privada de uma série de serviços públicos que, por Lei, deveriam ser oferecidos pelo Estado, mas que acabam não chegando às periferias. E considerando a esse contexto das eleições gerais, aproveitei o momento para trabalhar *a escolha do nome da biblioteca da escola*.

A partir de um enunciado concreto, “processo eleitoral”, partimos para a escolha do nome da biblioteca. A intenção era que, à medida que as etapas de implantação da biblioteca escolar fossem acontecendo, as crianças pudessem ficar cientes dos atos praticados, para irem tomando consciência sobre o novo instrumento escolar. Durante o processo fui descrevendo às crianças ações que estavam sendo providenciadas para que pudessem acompanhar, de forma consciente, a constituição histórica do instrumento cultural.

O Plano de Ação (Apêndice 1) foi idealizado a fim de que as crianças pudessem conhecer a prática cultural “votar” e, também, tivessem a oportunidade de perceber que a democracia, enquanto regime político, circunda boa parte de nossas relações sociais. A intenção era que pudessem conhecer mais sobre o processo democrático e, com isso, pudessem interagir mais nos espaços dos quais participavam.

Para isso, escolhemos uma comissão eleitoral composta por professores e alunos que seriam responsáveis por conduzir o processo eleitoral, o qual foi disciplinado por um Edital Público (Apêndice 3), gênero textual usado na administração pública, o qual foi apresentado às crianças, com explicações sobre sua função e sobre os procedimentos que deveriam ser adotados, para que pudessem participar do certame. As professoras ficaram responsáveis por ajudar as crianças a compreenderem as regras e os procedimentos do Edital Eleitoral.

No Edital estavam expressos os critérios e procedimentos do processo eleitoral, que envolveu preliminarmente os seguintes passos: cada turma inscreveu o nome de seu candidato, representado por uma personalidade do campo literário, artístico ou educacional, o qual eles desejavam homenagear com o nome da biblioteca; a escolha desses nomes-

candidatos foi realizada, exclusivamente, por professoras e alunos. Esse passo exigiu que cada turma realizasse uma pesquisa sobre seu homenageado, atividade mediada pelas professoras da sala de aula. Essa medida foi necessária para que todos tivessem a possibilidade de conhecer as características de seu candidato durante a campanha eleitoral, para optar pelo melhor nome.

A Sala dos Professores foi transformada em zona eleitoral. Cada aluno, de posse de sua cédula de título eleitor, dirigiu-se às urnas no dia 29 de outubro de 2018, para escolher a personalidade pública que merecia ser homenageada dando nome à biblioteca. O mais votado foi o escritor e precursor do movimento Naturalista no Brasil, o maranhense “Aluísio de Azevedo”.

Figura 8 - Aluno praticando a cidadania - escolha do nome da biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 10 - Alunos exercendo o direito de votar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 9 - Participação de professores e funcionários no processo de escolha do nome da biblioteca da escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 11 - Professora e seus alunos exercendo o direito de votar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Essa ação foi pautada em enunciados concretos que estavam presentes nas relações humanas e cotidianas dos membros da comunidade escolar. A busca pelos elementos que estavam presentes na vida dos sujeitos, para além dos muros da escola, deu as condições concretas para que fossem mais ativos e participativos no processo de aprendizagem, pois “*é na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, no qual é possível, com os outros, discutir, decidir, realizar, avaliar.... que são criadas as condições de aprendizado*”. Todos os aprendizados, não só o da leitura. E isso vale para todos, inclusive os adultos” (JOLIBERT, 1994, p. 12, grifos da autora).

Neste trabalho, as atividades que sucederam foram especialmente pensadas para que as crianças pudessem participar dos processos de transformações desejáveis para o novo instrumento cultural em processo de preparação para a escola, a biblioteca. A ideia era fugir dos conteúdos previstos no currículo escolar, pois, nem sempre, eles estão presentes na vida das crianças. Jolibert (1994) orienta que a escola deve ser capaz de desenvolver nas crianças personalidades ricas e criativas que percebam o seu meio social e que, por isso, também queiram gerenciá-lo de forma solidária e cooperativa, criando situações de aprendizado do ato de ler, “para valer”.

Com base nisso, a ação se constituiu numa possibilidade de trabalhar a formação leitora dos alunos, iniciando pela apropriação do equipamento cultural biblioteca, contribuindo no processo de alfabetização das crianças da Escola Azul. Esta ação deve ser pautada no contexto significativo, por meio de um trabalho qualitativo, permitindo no futuro que esses indivíduos sejam usuários de bibliotecas, ou melhor, sejam leitores assíduos que saibam explorar a herança cultural preservada nestes espaços, os modos e as práticas de ler escritos.

A seguir, exponho as descrições e os resultados com o trabalho de formação e organização do acervo da biblioteca.

4.1.2 A formação e organização do acervo de nossa biblioteca

Dentre as várias atividades biblioteconômicas desenvolvidas em uma biblioteca, a seleção e a organização do acervo são operações que requerem um cuidado especial por parte do profissional que nela atua ou desenvolve atividades educativas e culturais. Quem está à frente dessas atividades deve, preliminarmente, dar especial atenção à forma como os usuários vão acessar os materiais e as informações dessa unidade de informação. Para isso, opta-se por

uma linguagem documentária ou de classificação do conhecimento que possibilite aos usuários o uso pleno e autônomo dos produtos e serviços informacionais da unidade cultural.

O acervo é o conjunto de documentos que compõem o patrimônio material e imaterial da biblioteca. São obras em formato de livros, documentos, imagens, peças, entre outros objetos, que estão agregadas ao signo do equipamento cultural e que dão a cada biblioteca uma identidade única, a qual emerge, especialmente, das relações entre alunos, livros, professores responsáveis pela biblioteca ou sala de aula e bibliotecários, assim, tal identidade também é construída das práticas cultivadas entre os sujeitos leitores. Em outras palavras, quem define a tipologia de uma biblioteca são os seus usuários e os seus variados interesses por conhecimentos.

As linguagens de classificação adotadas pela Biblioteconomia para bibliotecas escolares nem sempre são compreendidas por alunos e demais usuários. A causa desse fenômeno muitas vezes acontece, porque os estudantes podem não ter sido ensinados a ler a linguagem documentária adotada. Essa linguagem é extremamente necessária para o trabalho de organização do acervo, realizado por um bibliotecário. No entanto, às vezes se torna desnecessária para os usuários, que costumam não atribuir sentido algum a uma numeração enorme (linguagem documentária), tampouco à lógica de organização do acervo, pois fora das bibliotecas, eles não costumam ter contato com essa linguagem, ficando impossível reconhecê-la enquanto não forem ensinados.

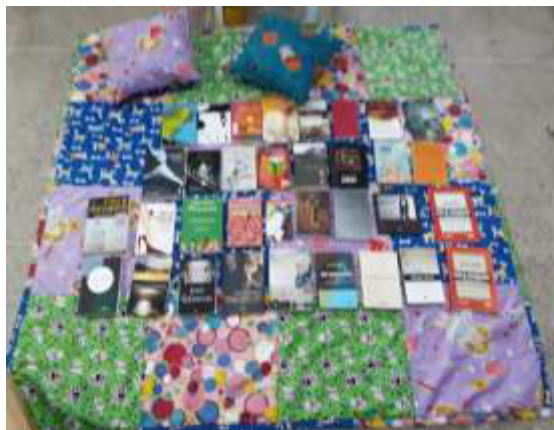
As linguagens padronizadas nem sempre atendem às especificidades de todos os ambientes educacionais. Cada escola é composta por sua comunidade de pessoas e em cada contexto a relação com o instrumento biblioteca pode variar. Uma atividade fundamental e que precisa ser feita, logo no início do trabalho de formação e organização do acervo, é o *estudo de usuários e comunidades*.

Segundo Figueredo (1979), o *estudo de usuários e comunidade* são investigações que fazemos para saber o que os sujeitos precisam em matéria de informação, ou então, para saber as necessidades de informação por parte dos usuários de um centro de informação, se estão sendo satisfeitas de maneira adequada. Essa atividade foi realizada durante o desenvolvimento da pesquisa, por meio dos diálogos com a comunidade escolar.

Após conhecer o público-alvo e a comunidade em torno da biblioteca, foi trabalhada a seleção e aquisição dos materiais para compor o acervo. Apesar de aparentemente lotada de itens, a antiga Sala de Leitura não dispunha de muitos recursos. Quando foram retirados os livros didáticos e demais materiais desnecessários, ficou um grande vazio no espaço. O acervo que poderia interessar ao público tinha poucos títulos e

exemplares e muitos ainda estavam rasgados e incompletos. Mais uma vez recorri ao GLEPDIAL para pedir colaboração, e foi iniciada uma Campanha de Arrecadação.

Figura 12 - Materiais doados para a nova biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 13 - Livros de literatura doados



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Com as doações e demais materiais aproveitados da antiga Sala de Leitura, o trabalho de organização do acervo foi iniciado. Foi recomendado aos doadores (amigos, funcionários, pais, alunos, professores, GLEPDIAL, comunidade, etc.), a preferência por literaturas, pois já era de conhecimento que as crianças tinham pouco contato com esse gênero na própria escola e fora dela. Mas, quais escritos se devem colocar numa biblioteca? Sobre isso, Jolibert (1994, p. 93, grifos do autor) recomenda:

- Escritos imaginários: contos, álbuns de literatura infantil, romances curtos, coleção de livrinhos que permitem ler histórias curtas “inteiramente”. [...].
- Poemas e canções: [...].
- Livros de receitas (de cozinha, de trabalhos manuais: [...].
- Catálogos e revistas para recortar.
- Revistas de informação.
- Histórias em quadrinhos.
- Jornais infantis: [...].
- Jornais, diários ou semanais, trazidos pelas crianças quando falam de uma questão da atualidade que lhe interessa.
- Álbuns nos quais estão as produções de escritos das próprias crianças ou de seus vários correspondentes: histórias, contos, poemas, dossiês, etc.

Como a ideia sempre foi primar pela formação de leitores autônomos, capazes de fazer suas próprias escolhas, a partir de suas necessidades, foi pensada uma organização que fosse fácil e prática de ser utilizada por todos, especialmente pelas crianças em processo de apropriação da linguagem escrita. Abrigamos dois acervos: um, constituído de livros de literatura infanto-juvenil e adulto, e outro dirigido à formação de professores.

Jolibert (1994) comenta que para organização do acervo da biblioteca da escola, o sistema de classificação a ser adotado, por si só, não deve ser a meta mais importante. A preocupação deve ser, de fato, a apropriação do instrumento cultural pelas crianças. De nada vale uma organização que não seja compreensiva e dificulte o acesso aos textos. Como profissional, sugeri à comunidade escolar que a classificação fosse por cores.

Figura 14 - Banner informando o Sistema de Classificação em Cores adotado na biblioteca “Aluísio Azevedo”.



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora.

Como já mencionado, considero que a biblioteca da escola, no seu sentido mais amplo é, na verdade, o *centro cultural da escola onde circulam as diferentes linguagens*, portanto, também tem a missão de promover atividades planejadas para a produção cultural, o uso pleno dos instrumentos que são disponibilizados em forma de exposições, de debates, de relatos de viagens, momentos de poesia, sessão de filmes, rodas de conversas, clube do livro, passeios culturais, saraus literários, feira do troca-troca de livros, entre outros. Podemos inserir as crianças, os pais, a comunidade em geral nessas produções. O importante é que a biblioteca “[...] não seja um lugar que a gente utiliza como consumidores, mas um local assumido, administrado, animado (a gente= crianças e adultos).” (JOLIBERT, 1994, p. 96).

Então, quando Arena (2011) conceitua um tipo de biblioteca escolar, dando ênfase ao contexto da relação entre alunos, professores, bibliotecários, livros, mídias - e tudo mais que coloca os sujeitos em rede, em contato uns com os outros -, não só amplia a concepção que se tem sobre esse equipamento cultural na escola, como também evidencia que os sujeitos que ali coabitam, ensinam e aprendem as diferentes práticas de ler escritos através de

múltiplas manifestações culturais. E sendo uma escola pública, que atende crianças de origem popular, cabe à Escola Azul proporcionar o que ainda sugere o autor, ao dizer que “[...] cada criança com estatuto de aluno se tornaria um ponto na rede, assim como deveria ser em casa, com estatuto de filho. [...] deve ser na escola alunos em uma rede na cultura escolar, cujo ponto central de relacionamento de práticas culturais de leituras seria a biblioteca.” (ARENA, 2011, p. 14).

Tudo pronto! Biblioteca limpa, cheirosa, aconchegante, colorida, cheia de livros interessantes, com jograis, revistas, gibis, cartazes, com um nome de um grande escritor maranhense, cheia de amigos e colaboradores que, incansavelmente, deram seu suor e amor para compor esse novo fenômeno cultural. A expectativa era de que a porta tivesse sido trancada pela última vez e, dessa vez, por um bom motivo: aguardar para entrega às crianças, com direito à festa, alegria, a convidados, lanche especial, rodas de leituras, brindes, vídeos, bate-papo com escritores da escola, lançamento de livro, dentre outras atividades que serão descritas a seguir.

4.1.3 A inauguração da biblioteca da escola: o encontro das crianças com o instrumento cultural

Reinauguração

Entre o gasto dezembro e o flórido janeiro,
entre a desmitificação e a expectativa,
tornamos a acreditar, a ser bons meninos,
e como bons meninos reclamamos
a graça dos presentes coloridos.

Nossa idade – velho ou moço – pouco importa.
Importa é nos sentirmos vivos
e alvoroçados mais uma vez, e revestidos de beleza,
a exata beleza que vem dos gestos espontâneos
e do profundo instinto de subsistir
enquanto as coisas ao redor se derretem e somem
como nuvens errantes no universo estável.

Prosseguimos. Reinauguramos. Abrimos olhos gulosos
a um sol diferente que nos acorda para os
descobrimientos.

Esta é a magia do tempo.
Esta é a colheita particular
que se exprime no cálido abraço e no beijo comungante,
no acreditar na vida e na doação de vivê-la
em perpétua procura e perpétua criação.

E já não somos apenas finitos sós.
Somos uma fraternidade, um território, um país
que começa outra vez no canto do galo de 1 de janeiro

e desenvolve na luz o seu frágil projeto de felicidade.

(Carlos Drummond Andrade)

A biblioteca da escola deve ser um local de vida, de anunciação do novo. A ideia de um lugar onde há infinitas possibilidades de conhecer os olhares dos outros sujeitos sobre as coisas, sobre suas perspectivas de vida, bem como de vivenciar as trocas, a socialização e a interação. Este ideal apresenta um sentido inverso ao da proposta pedagógica hegemônica do sistema educacional oficial, que costuma supervalorizar a aquisição de conhecimentos específicos, sem enfatizar as necessidades de formação humana dos indivíduos.

Nos recintos fechados das bibliotecas silenciosas e austeras, as palavras parecem perder sua força transformadora; a leitura escapa do processo de compreensão e domínio da língua e da linguagem, sem a criação e recriação/recreação necessária ao ato de ler. “Esvazia-se a relação dinâmica entre a leitura da palavra e a leitura da realidade” (FREIRE, 1986, p.44). Como seres únicos, com histórias individuais, temos que reconhecer o direito à própria palavra, à história de cada um, em seu tempo e espaço. Cada escola, cada turma, cada aluno tem sua história, contrariando a habitual generalização dos programas e métodos de ensino. Só por isso, já podemos condenar o ato obrigatório e autoritário de impor uma única leitura a toda uma classe de alunos, em direção a uma mesma cobrança final, cujo intuito é somente o de julgar a compreensão periférica e superficial de informação sobre o texto, ou o autor. Tal cobrança não me parece considerar as mudanças de comportamento social, linguístico e psicológico a que cada aluno é levado por meio da leitura.

A iniciativa de construir com as próprias mãos a biblioteca da Escola Azul causou, em mim, uma gostosa sensação de dever cumprido. Sabe aquele dia em que você tira para organizar sua casa, que você a limpa tirando aquilo que não quer mais, pois precisa ser passado à frente para ser reciclado ou descartado? E você a enfeita, novamente, com tudo diferente, para ter aquela sensação de mudança e de inovação? Apesar das experiências serem diferentes, ousa dizer que os sentimentos são parecidos. De fato, me senti revigorada com a construção do espaço cultural da Escola Azul.

Entendo que educar corresponde a mediar o aprendizado vivido, preparar o educando para assumir responsabilidades numa sociedade em constantes mudanças. Há que se lamentar o fato de que as perguntas e problemas vitais costumam permanecer fora dos currículos escolares, perdendo sua relevância no cotidiano discente. A leitura mostra o mundo ao nosso alcance, quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, estabelecer relações entre as experiências e tentar solucionar problemas. Se há impedimentos sociais,

humanos, materiais, culturais, a aptidão para ler é tolhida, assim como a curiosidade acerca do mundo. Aprendemos a ler, lendo e vivendo, pois esta experiência se assemelha com “a curiosidade se transformando em necessidade e esforço para alimentar o imaginário, desvendar os segredos do mundo e dar a conhecer o leitor a si mesmo através do que lê e como lê [...]” (MARTINS, 1986, p. 17).

Na linha inversa do pensamento conformista – a qual procura adequar o sujeito a uma sociedade que deve permanecer como está, sem questionar como esta tem sido configurada por uma classe minoritária, porém dominante –, pensei em trabalhar o contorno social dos alunos da Escola Azul, procurando alargar as fronteiras do conhecimento de si e do mundo. Era preciso abrir espaço para o jogo, para a ludicidade, na exploração não passiva do mundo e para a literatura como experimentação sonora e exercício de sensibilidade consciente. Também buscamos despertar a espontaneidade de falar sobre o que se lê, sobre a vida e seus acontecimentos.

O trabalho foi feito levando em consideração as aquisições da infância e da cultura recebida nas demais esferas sociais de que os sujeitos participavam. Busquei valorizar a expressão oral sobre os acontecimentos de cada criança, suas histórias, suas experiências, suas emoções, ansiedades, sentimentos, etc. As sensações reconhecidas e declaradas, interagidas com sentimentos e emoções, seriam nosso material de reflexão construtiva.

E eis que em estado de encantamento e entusiasmo, entregamos (colaboradores e pesquisadora) a Biblioteca “Aluísio de Azevedo” à comunidade escolar. Organizamos uma cerimônia alegre e muito participativa. Tivemos a presença de convidados especiais, como: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), representada pela equipe da Superintendência da Área de Ensino Fundamental – SAEF e sua equipe de bibliotecárias; as bibliotecárias e administrativos da Biblioteca “Rosa Castro”, do Serviço Social do Comércio (SESC – Regional Maranhão); integrantes do Grupo de Estudo GLEPDIAL; os pais dos alunos ou seus responsáveis, professores, alunos e seus convidados.

Figura 15 - Fachada da Biblioteca “Aluísio Azevedo”



Figura 16 - Salão Principal da Biblioteca “Aluísio Azevedo”



Figura 17 - Mediando os alunos para que iniciassem a apropriação do instrumento

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 18 - Roda de conversa com o professor e autor literário



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Apresentamos às turmas de alunos do Ensino Fundamental da Escola Azul (1º ao 9º ano) o novo instrumento cultural da escola, a biblioteca. Os alunos do turno vespertino (5º ao 9º ano), apesar de não fazerem parte da amostragem de sujeitos desta pesquisa, também foram inseridos nesse momento de entrada do novo espaço de leitura, pois, como todos os outros membros daquela comunidade escolar, fariam parte das redes de leitores que dela emergiriam nos processos escolares e nos momentos de necessidades. Entendo que um acontecimento tão importante tinha que ser comunicado a todos os sujeitos, especialmente aos alunos, pois eles não só usufruirão do instrumento, juntamente com funcionários, professores, pais, alunos e, quem sabe, toda a comunidade, a depender das condições que a biblioteca escolar venha ter no futuro para isso, como também, juntos com os demais leitores, darão vida a esse espaço por meio de suas relações leitoras. Em resumo, a programação do acontecimento (APÊNDICE X) abordou:

- Apresentação de um vídeo de 5 minutos, que tratava da vida e obra do homenageado da biblioteca: o escritor maranhense Aluísio de Azevedo. Na oportunidade, explicou-se sobre os procedimentos e os motivos da escolha do nome da biblioteca.
- Contação de histórias voltadas para as respectivas faixas etárias dos alunos, mediada pela equipe de bibliotecárias da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A partir daí, levando em conta as características do ambiente escolar, urgia fazer da biblioteca um espaço agradável e alegre e, assim, vivenciá-lo como um oásis de trocas, um

ambiente de bons humores, de reflexões, de desafios, de liberdade, autoconhecimento e conscientização. Tal empreendimento não estaria mais tão distante. Para espanto dos alunos, aquela sala escondida e trancada, onde havia livros que eram proibidos de serem usados para não estragar, passou a ser um lugar coletivo, do qual todos passaram a ser coproprietários do acervo bibliográfico, cuja aquisição vem dos impostos cobrados de forma implícita e explícita sobre nosso trabalho e sobre bens adquiridos. E assim, começou a mudança de visão do espaço público, a partir dos olhares críticos e participativos de todos os envolvidos.

Figura 19 - Professora e seus alunos apreciando o acervo literário da Biblioteca “Aluísio de Azevedo”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 20 - Usuária da Biblioteca “Aluísio de Azevedo”.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a entrega da biblioteca à comunidade escolar, surgiu o interesse de observar os processos que marcaram o encontro dos alfabetizandos com o novo espaço cultural da escola. A expectativa era compreender os processos de apropriação do novo instrumento cultural; entender de que forma este havia sido recepcionado por seus interlocutores e, por meio das relações dialógicas espontâneas e planejadas, conhecer melhor os discentes e o que eles precisavam e queriam aprender sobre o ato de ler.

4.1.4 Os processos que marcaram o encontro dos alfabetizandos com a biblioteca e seu acervo: o acesso e as novas práticas do ato de ler

Lua Adversa

Tenho fases, como lua.
Fase de andar escondida,
Fases de vir para a rua...
Perdição da minha vida!
Perdição da vida minha!
Tenho fases de ser tua,
tenho outras de ser sozinha.

Fases que vão e vêm,
no secreto calendário
que um astrólogo arbitrário
inventou para meu uso.

E roda a melancolia
no secreto calendário
que um astrólogo arbitrário
inventou para meu uso.

E roda a melancolia
Seu interminável! Fuso!

Não me encontro com ninguém
(tenho fases como a lua...)
No dia de alguém ser meu
não é dia de eu ser sua.
E, quando chego esse dia,
O outro desapareceu...

(Coleção Melhores Poemas de Cecília Meirelles.)

Quando estamos imersos em um campo de pesquisa, quando há um genuíno envolvimento com aquilo que persistimos buscar, acordamos pensando nos dilemas da pesquisa. Esses são, para mim, os melhores dias. Um dia bom e produtivo é aquele quando o pesquisador, já apropriado de algumas linguagens que circundam o objeto de estudo, consegue identificar, no meio social, os fenômenos materializados nas ações humanas; aquilo que, às vezes, a literatura científica analisa, mas que nem sempre é o suficiente para a compreensão.

Algumas vezes, um pequeno diálogo e a ação em tempo real podem proporcionar a quem investiga uma evidência material que o fenômeno mora ao lado, ou seja, que pode estar no seu cotidiano, mas que, sem a articulação teoria e prática, não aparece na superfície. Conteí com bons dias de pesquisa, e foi em um desses momentos que consegui pensar um ponto de partida para iniciar a formação leitora das crianças. Essa ação foi orientada pelo o que nos ensina Vigotski (1995) sobre a importância da constituição histórica para aprendizado: aqueles sujeitos precisavam se apropriar de operações, gestos e modos realizáveis na prática cultural: ler, assim como ter acesso e manusear os escritos, folhear, reconhecer seus elementos constitutivos, entre outras coisas.

Nós, adultos, já apropriados dos modos do ato de ler, não nos damos conta do quão complexo é todo o processo de apropriação para as crianças, afinal, por o termos realizado tantas vezes, não nos parece algo complicado de fazer. Em relação aos novos leitores em formação, a alfabetização pode ser um desafio. A forma como ela é feita pela

escola pode se tornar um obstáculo maior do que deveria ser. Quando uma criança diz: *Eu não consigo ler*, ela deixa muito evidente o seu distanciamento da cultura escrita. Aquilo a incomoda, por fazer falta em sua vida social.

Quando se trata da formação leitora do aluno da classe popular, todos os detalhes fazem diferença, por isso a importância dos diálogos nas situações escolares. São esses que nos dirão as condições socioculturais que poderão interferir no processo e, como são externos à escola, precisam ser verbalizados.

Quando a escola não consegue alfabetizar algumas crianças, essas podem passar a ter uma visão negativa sobre a prática de ler escritos. Tal consideração está presente em muitos diálogos deste trabalho, especialmente, no diálogo abaixo.

Diálogo 7 - Sala de aula do 3º ano Turma B –Durante a realização da prova de Língua Portuguesa

Pesquisadora: [juntando uma prova no chão]. H.F.M.S., estava ali observando você, vi que jogou a sua prova no chão. O que aconteceu?

H.F.M.S.: [abaixa a cabeça na carteira e não responde]

Pesquisadora: Você não vai fazer a prova?

H.F.M.S.: [responde com a voz alterada]. Eu não vou fazer essa prova.

Pesquisadora: Mas, por quê?

H.F.M.S.: Não sei ler. Não entendo nada do que está escrito aí.

Pesquisadora: Você pelo menos tentou? Tem umas questões que acho que você consegue responder.

H.F.M.S.: Eu não consigo entender o que tem aí.

Pesquisadora: Eu posso te ajudar se você quiser.

H.F.M.S.: [joga novamente a prova no chão]. Tia, a senhora não me entendeu... eu não sei ler! (DIÁLOGO, 24/04/2018)

Nunca tinha atentado para o fato de quão frustrante pode ser para uma criança a dificuldade do aprendizado do ato de ler no início da escolarização. O diálogo acima aconteceu ainda no início da pesquisa, mas ao longo do processo foi possível identificar o fenômeno se repetir em outras situações. A rejeição ao suporte da escrita (prova), o distanciamento do ato de ler, parece ter deixado H.F.M.S. desacreditado de todo o seu potencial para realização daquele ato. Mesmo com a oferta de auxílio, ele resistia. Seu comportamento me levou a refletir sobre o seu cansaço de tentativas frustradas acerca da leitura.

Alguns meses depois do episódio, pesquisadora e colaboradores entregaram a estrutura física e imaterial da biblioteca. Passei alguns dias acreditando e esperando que somente o desejo e a curiosidade das crianças as impulsionaria a utilizar o espaço e o acervo revitalizados. Os dias se passaram e poucas crianças apareceram na biblioteca; o novo espaço

não alterou suas rotinas, ou seja, elas ainda estavam distanciadas desse instrumento cultural. Na Escola Azul, algumas crianças não alfabetizadas tinham rejeição aos suportes da escrita. Elas ignoravam as imagens dos livros, passavam por eles sem saber o que fazer. Algumas desconheciam os modos de ler obras literárias, como poema, romance, ficção, entre outros.

Em alguns momentos presenciei crianças jogando, com agressividade, livros, provas e cadernos no chão. Rasgavam e destruíam o material, como numa espécie de tentativa de se livrar de algo que as incomodava, que as fazia lembrar que ainda não sabiam ler. Da mesma forma, quando visitavam a nova biblioteca, pareciam não saber o que fazer, não sabiam passear pelas estantes, manusear os livros para fazer uma seleção, desconheciam os autores, entre outras situações. Esta situação é um fenômeno comum em outros contextos de práticas de leituras e, sobre isso, Luzia de Maria (2016, p.17) nos apresenta uma importante consideração: “[...] no frequente convívio que tenho com professores e estudantes, percebo que um dos obstáculos para o sujeito começar a ler é justamente ele não saber por onde começar; [...]”. Havia uma defasagem significativa sobre os atos necessários para realizar as leituras, algo que era preciso levar em consideração e levar para o planejamento das ações intervencionistas.

Oito meses de experiência de pesquisa na escola me possibilitaram perceber que, no início da escolarização, tudo que é inserido no ambiente escolar precisa ser apresentado para as crianças. Elas devem ser ensinadas sobre o uso da biblioteca no contexto escolar - o acesso aos livros -, o funcionamento dos gêneros do discurso e as práticas de leituras. A apropriação de um novo espaço educacional [e cultural] na escola, a exemplo, de uma biblioteca, também requeria formas de mediação e de dinamização.

Bajard (2002) alerta que não é suficiente apenas introduzir uma biblioteca na escola. É preciso, antes de tudo, gerar atitudes transformadoras em seus usuários. Em se tratando da biblioteca da escola pública que pesquisei, foi preciso deixar claro àquela comunidade escolar que a biblioteca tem um fundamental papel na aprendizagem da linguagem escrita. É nesse espaço que a criança entra em contato com diversos recursos informacionais, científicos, artísticos, etc. Deve ser um espaço de descobertas, de acesso à riqueza da linguagem escrita, e onde podemos conhecer e divulgar outras linguagens existentes e, assim, promover o desenvolvimento humano, como é possível ver na relação dialógica abaixo.

Diálogo 8 - Biblioteca da escola. Intervalo escolar. Aluno do 3º ano (Turma A) procura pesquisadora.

[Mostro ao aluno o livro “Os melhores poemas de Cecília Meireles”]

A.C.F.M.: Tia, então me empresta o livro que eu vou ver se tem aventura nessas poesias. Tia, o livro é grande demais, tia!

Pesquisadora: [mostrando no livro a composição da poesia] Impressão sua, A.C.F.M. Se você olhar bem, vai ver que é uma poesia por página. Observe.... uma frase nem é escrita na linha toda... cada linha dessa é um verso, o conjunto de versos, vira uma estrofe. Um poema é composto por algumas estrofes, tá vendo?

Poesia pode ser de todo tamanho. Olha esse outro livro aqui, são poesias do tipo *haikai*. É um tipo de poema curto, criado pelos japoneses, com poucas palavras... olha como o verso dele é diferente de outro poema feito por uma poeta brasileira.... Percebe a diferença? *Haikai*, os versos são curtos... às vezes o verso é até só sílabas. São palavrinhas curtas. Entendeu?

A.C.F.M.: Mas aí tem um monte de palavras que eu não entendo.

Pesquisadora: Hummm! Bom você falar isso! Olha só, para ler poesia é preciso ver as palavras dentro do contexto em que elas são usadas. As palavras na poesia ganham significados que nem sempre é como as conhecemos... é que poeta não é direto com as palavras, sabe!?... Eles costumam usar metáforas.... Essa coisa de mudar o sentido das palavras se chama metáforas.

A.C.F.M.: É tipo a palavra manga? Tem manga do pé de manga, tem manga da camisa...

Pesquisadora: Manga da camisa ou manga fruta são exemplo de figura de linguagem, mas é outra figura de linguagem.

[Leio junto com o aluno, o poema “Lua Adversa” de Cecília Meireles para explicar para ele o que é metáfora].

Pesquisadora: Olha esse poema aqui. Fala assim no primeiro verso: “Tenho fases, como a lua”. A poetisa está querendo dizer uma coisa... fazendo uma comparação...

A.C.F.M.: Sim, tia! Acho que ela quer dizer que a gente tem fases, que nem a lua, né?

Pesquisadora: Perfeito! Você entendeu... ela compara as fases da vida dela com as fases da lua... quais são as fases da lua?

A.C.F.M.: [Silêncio]

Pesquisadora: Durante o mês, a lua vai mudando de fases, né? Ela muda até de tamanho, de brilho... Como são essas fases?

A.C.F.M.: Ela começa cheia, depois ela esvazia, depois ela fica cheia de novo...

Pesquisadora: Pois é! A Cecília Meireles está comparando as fases de sua vida, com as fases da lua. Mas não são fases exatamente iguais... Ela vai dizendo ao longo do texto como são as fases dela, né? Todo mês as fases da lua se repetem... lua cheia, minguante, crescente, nova.... vai sempre se repetir... já as fases de uma pessoa, ser criança, adolescente, adulto e velho, não vão se repetir, diferente das fases da lua que sempre se repetem, as fases ou etapas da vida do ser humano são únicas.

A.C.F.M.: O que ela quer dizer com isso aqui?

Pesquisadora: “Perdição de minha vida”? Leia o verso anterior...ela diz aí.

A.C.F.M.: Ela diz que é quando ela tá na fase de ir pra rua. Ela vai passear, é?

Pesquisadora: Provavelmente.

A.C.F.M.: Entendi. Ela quer dizer que quando vai pra rua, não volta mais para casa, né?

Pesquisadora: Sim. Parece que ela gosta de uma rua. Gosta de ficar na rua. Quando sai para rua, não quer voltar. [risos].

A.C.F.M.: Igual à minha irmã. Ela vive na rua. Se deixar o dia todinho. Mamãe briga é muito com ela... chama ela de “rueira”...

(DIÁLOGO, 01/06/2018)

Desde o início do trabalho de campo, o aluno A.C.F.M., do 3º ano (Turma A), sempre que me encontrava, demonstrava seu interesse em aprender a ler. Essa criança costumava fazer muitos questionamentos sobre os principais problemas que enfrentava no seu

processo de alfabetização. Sempre inquieto, com atitude responsiva ativa, ao que conseguia compreender sobre os fenômenos a sua volta, me contou no Diálogo 3 que era repete do 3º ano, que isso aconteceu porque não conseguiu avançar na leitura. Também foi ele quem contou no Diálogo 3 não ter acesso a livros em sua residência e que somente realizava leitura dos textos do livro didático.

No início do ano letivo de 2018, o aluno ainda se encontrava no que chamamos de fase silábica (FERREIRO, 1979). Em poucos meses ele superou algumas de suas dificuldades e se tornou um dos usuários mais assíduos da nova biblioteca. O aluno, em todos os momentos que tinha oportunidade, visitava a biblioteca e me pedia livros emprestados para leitura em casa. Aquele ato foi ficando cada vez mais constante e, ao longo do tempo, fui percebendo uma melhor desenvoltura DELE quanto à sua prática leitora. Digo isso, fundamentada nas próprias dúvidas de A.C.F.M. sobre o ato de ler, que também foi ficando cada dia mais elaborado.

Ele foi aprendendo a buscar no próprio gênero o sentido da leitura. Sempre que recebia um novo gênero discursivo, vinha em busca da mediação (da pesquisadora) para saber de que modo poderia realizar a leitura. A.C.F.M. foi se abrindo cada vez mais para a prática da leitura e por ser muito comunicativo, acabava espalhando para outros alunos suas descobertas, o que fez, em pouco tempo, com que outros colegas também passassem a frequentar a biblioteca, fruto de sua influência. Este aluno, certa vez, teve dúvidas sobre como operacionalizar a leitura de uma poesia. Para mim, aquilo me pareceu um sinal de suas tentativas de leitura e, neste caso, me senti no dever, como mediadora, de ajudá-lo a avançar nesse processo.

O encontro dialógico com A.C.F.M., apesar de espontâneo, não deixou de ser profundo. Realizamos uma leitura juntos, em que fui lhe mostrando a composição do gênero do discurso, no caso, de uma obra literária de uma coletânea de poesias de uma mesma autora, o que era uma novidade para o aluno. Esse problema talvez tenha relação com o fato de este aluno, até então, só ter tido contato com textos do livro didático, que, por serem descolados de um contexto, acabavam não permitindo que compreendesse mais profundamente a produção escrita de um determinado autor.

O trecho alto do referido diálogo foi quando percebi que A.C.F.M. estava lendo, apesar de ele não ter consciência imediata do fato. Certa vez, perguntou: *O que ela quer dizer com isso aqui?* Eu, respondi: *“Perdição de minha vida”?* Leia o verso anterior...ela diz aí. Nesse momento eu já tinha certeza que o aluno estava lendo, ele queria saber o sentido da expressão *perdição de minha vida*. Quando solicitei que ele lesse o verso anterior, logo em

sequência, ele conseguiu estabelecer relações com o seu próprio contexto social (família). A pergunta não se resumia em querer ter, exatamente, uma resposta, mas em saber se sua construção de sentido estava coerente. Com a minha aprovação, ele passou a sentir mais confiança na sua própria interpretação e passou a atribuir novos sentidos ao texto.

Por não ser professora-alfabetizadora, sempre me questionava no campo de pesquisa: até onde vão os meus limites de atuação? Ficava receosa de não está tomando para mim atribuições que são específicas da atuação do professor-alfabetizador. Mas, a alfabetização praticada por uma bibliotecária pode ter nuances que se diferenciam da atuação da/o pedagoga/o em sala de aula e podem ser complementares quanto ao objetivo da formação leitora. O trabalho realizado pela biblioteca possibilita ao aluno, em processo de apropriação da escrita, entrar em contato direto com os registros do conhecimento e suas diferentes linguagens, possibilitando-lhe ir bem além do ensino escolarizado da prática leitora.

O trabalho individualizado com A.C.F.M. me possibilitou conhecer uma possível metodologia de trabalho para o ensino do ato de ler, pois o trabalho com a leitura literária me permitiu ir apresentando os elementos constitutivos dos gêneros do discurso. Bakhtin (2016, p.12)³⁷ define esses como *tipos de enunciados relativamente estáveis*. Levando em consideração a infinidade de situações discursivas, podemos perceber que infinitos também serão os gêneros. Sobral e Giacomelli (2016) comentam que todo gênero requer que seu enunciador (locutor) realize certos atos, mas não há uma fixa recomendação de como fazer isso. O gênero é estável, porque exige certas coisas (elementos que o compõem) e relativamente instável, porque permite que outras coisas entrem em cena.

Logo,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (BAKHTIN, 2016, p. 12).

³⁷ A obra “os gêneros do discurso” (1952 – 1953), edição traduzida por Paulo Bezerra e publicada em 2016 pela Editora34, embora já tenha sido publicada em 2003, em forma de seção da coletânea “Estética da criação verbal”, foi retraduzida pelo mesmo tradutor, após novas descobertas sobre o pensamento teórico de Bakhtin. Nos parece ser bastante coerente ao perfil profissional do tradutor: um experiente estudioso e interprete do legado filosófico da linguagem, deixado pelo Círculo de Bakhtin. Apropriado dos pressupostos do Círculo Teórico, Bezerra materializa a retradução, com a intenção de reavaliar suas traduções anteriores, a partir de um novo contexto de pesquisa e pesquisadores. Com isso, nos faz compreender melhor o conceito de gêneros discursivos, o qual Bakhtin (2003) atribui que são *tipos relativamente estáveis de enunciado*. Sobre o enunciado, “[...] apesar de concluído em seu ponto final, está sempre aberto a possíveis interpretações, concluindo-se a cada momento de sua leitura. [...] traduzir é aproximar-se ao máximo do autor e de sua língua e à medida que novos textos bakhtinianos vão aparecendo, novas formas de interpretação de sua teoria, vão surgindo também” (PUZZO, 2016, p.1).

Em outras palavras, cada atividade humana abriga uma infinidade de gêneros, que são transformados, à medida que a relação dialógica se desenvolve. Dada uma função (seja artística, científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana, etc.) e dadas as condições específicas para cada esfera da comunicação verbal, gera-se um gênero, ou seja, um tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo (FIORIN, 2017).

Considero que a situação espontânea tenha me mostrado um caminho provisório para colaborar mais com a formação leitora das crianças, assim como para a minha própria formação profissional, pois as situações do dia a dia foram me mostrando pistas de que eu precisava saber mais, para investir na mediação dialógica. Nas relações interpessoais, entre pesquisadora e usuários da biblioteca, assim como também nos momentos de orientação da pesquisa, fui compreendendo o que sempre minha orientadora dizia: *Use o próprio gênero para ensinar-lhes o seu funcionamento. Ensine utilizando o próprio suporte*. Como muitas informações que recebemos pela oralidade, somente pude compreender o seu sentido nas situações cotidianas, como aconteceu no Diálogo 9 entre a pesquisadora e um aluno do 1º ano do Ensino Fundamental:

Figura 21 - Aluno V.F. do 1º ano do Ensino Fundamental. Como ler um livro de infantil apenas de imagens



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Diálogo 9 - Biblioteca da escola. Aluno V.F. do 1º ano do Ensino Fundamental. Como ler um livro de infantil apenas de imagens.

V.F.: Tia, como se lê esse livro?

Pesquisadora: Hum, é um livro infantil de imagem. Você pode ler sozinho, pelas imagens.

V.F.: Eu não sei fazer!

Pesquisadora: Ah, porque esse livro é somente de imagens. Não tem texto, letras como você disse, mas tem história também.

V.F: A senhora pode me ensinar?

Pesquisadora: Você ainda não aprendeu a ler esse tipo de livro?

V.F.: Não me lembro. Acho que não.

V. irmã de V.F.: Eu sempre leio para ele antes de dormir, pra ele e minha irmã K. Lá em casa leio para meus irmãos menores. Nenhum dos dois ainda sabe ler.

Pesquisadora: Ah, legal! Então vamos ler esse livro, V.K. Se você foi um bom ouvinte de histórias, vai conseguir ler também.

[Peço para V. irmã de V.F. continuar a gravar nossa conversa]

Pesquisadora: Vamos começar lendo a capa, V.K.

V.F.: A capa também tem história?

Pesquisadora: A capa pra mim sempre me dá uma boa noção do que se trata o livro. Assim, quando eu olho para essa capa, eu vejo algumas coisas. E você, o que consegue ver?

V.F.: Um lobo, três porquinhos, eles fazendo uma casinha...

Pesquisadora: Sua irmã V. acabou de me dizer que você ouviu muitas histórias que ela conta. Certo!?

V.F.: Sim!

Pesquisadora: Então, você conhece essa história. Ela é muito conhecida. Que historinha você já ouviu que tem um lobo, três porquinhos que constroem casas?

V.F.: Os três porquinhos.

Pesquisadora: Exato! Agora você sabe o título do texto. Vamos iniciar a leitura. Aqui, o que você consegue ver aqui?

V.F.: Três porquinhos, dando tchau para a porquinha, com uma trouxinha nas costas.

Pesquisadora: O que você acha que estão fazendo?

V.F.: Acho que estão indo embora, um deles tá dando tchau.

Pesquisadora: Nossa! Por que será que estão partindo? Vamos ver se fala na próxima página?

V.F.: Esse aqui tá construindo uma casa. De palha.

Pesquisadora: E o que esse outro aqui está fazendo?

V.F.: Construindo uma casa de madeira.

[...]

Pesquisadora: Agora que já lemos tudo página por página, tenta contar a história para mim. Quando a gente conta para o outro, ajuda a construir sua própria história.

V.F.: Eu posso contar do meu jeito?

Pesquisadora: Pode sim. Conte-me como quiser. Mas tente contar acompanhando as imagens, tá? Começa da capa.

V.F.: Era uma vez, três porquinhos...

[...]

(DIÁLOGO, 19/01/2019).

O diálogo acima, iniciado espontaneamente pelo aluno V.F. do 1º ano, traz uma riqueza de enunciações importantes de serem analisadas. Sua pergunta inicial - *Tia, como se lê esse livro?* - já me trouxe uma informação relevante e necessária para dar início a mediação, pautada naquilo que o aluno necessitava aprender: operacionalizar o gênero literário para descobrir o discurso que este carregava.

O aluno V.K., embora estivesse no início do processo de alfabetização, sabia que era possível realizar a leitura, ou seja, buscar os sentidos do texto pelas imagens. Sua irmã mais velha, aluna do 4º ano, me contou que lia para seu irmão V.F. em casa. Essa informação me indicou que o menino tinha certa prática leitora em uma das esferas da vida e que, pela pergunta inicial, queria avançar nos modos de ler escritos.

Na Escola Azul observei nas atividades de mediação da leitura, que grande parte estão focadas e fincadas na formação de uma consciência fonológica, ao invés de centradas no ensinar e aprender a ser leitor, mediante o uso do livro literário, com vistas à formação humana. Havia um presente interesse das educadoras em ensinar o ato de ler, mas as atividades que desenvolviam para o ensino se fundamentavam em ensinar as crianças a decifrar e sonorizar as letras e palavras, para, somente depois, quando elas estivessem prontas e lendo por conta própria, ensinar o sentido. Neste caso, se “[...] enaltece a consciência fonológica, em detrimento da consciência gráfico-semântica. [...]” (GIROTTTO, *et. al.*, 2016, p.3). As crianças já chegam à escola querendo adentrar a cultura escrita, pois elas já tiveram contato com esses instrumentos, na igreja, na família, no comércio, na televisão, etc. Elas vão imitando os adultos, buscando significar gestos e modos de fazer relacionados ao ato da leitura.

Interessei-me em saber dos participantes do Diálogo 9 – entre V.K., do 1ª ano, e sua irmã V., do 4º ano - como aconteciam as leituras que realizavam juntos em sua casa. A irmã mais velha costumava ler para os irmãos à noite, antes de dormir. As crianças são criadas pela mãe e pela avó, trabalhadoras domésticas, e, apesar de a mãe não ter tido oportunidades de estudar, tentava dar de presente aos filhos obras literárias que ganhava de seus empregadores. Sobre suas práticas leitoras, as crianças me informaram como procediam em conjunto, conforme relatado no Diálogo a seguir

Diálogo 10 - Biblioteca da escola. Continuação do diálogo entre pesquisadora e os alunos V.K. do 1º ano e sua irmã, a aluna V. do 4º ano.

Pesquisadora: Como vocês realizam as leituras em casa?

V.: Ficamos todos juntos na cama, e eu conto histórias para eles, até dormirem.

Pesquisadora: E costumam ser que tipo de histórias?

V.: Principalmente de contos de fada.

Pesquisadora: E como você lê para eles?

V.: Como eu faço!? Vou contando a história e mostrando as imagens.

Pesquisadora: Você descreve para eles as imagens, ou eles tentam ler as imagens?

V.: Eu descrevo. Olho e digo o que vejo.

Pesquisadora: Eles te fazem perguntas sobre o que estão vendo ou ouvindo na obra?

V.: Sim, sempre perguntam.

Pesquisadora: E o que você responde?

V.: Respondo o que eu entendi do que li.

Pesquisadora: Você pede para eles lerem para você? Ou você faz tudo sozinha?

V.: Só eu que leio. Eles mais escutam e fazem uma pergunta ou outra.

[...]

[V.K. interrompe o diálogo e faz um comentário]

V.K.: Tem como eu ler esse livro pelas figuras também?

Pesquisadora: Tem sim, V.K. Vamos já ler essa obra. (DIÁLOGO, 19/01/2019).

Assim como a escola, a irmã mais velha de V.K. acabou reproduzindo a ideia de que para se realizar o ato de ler é necessário decifrar as letras e fonemas para, só depois desse domínio, ter o contato com o livro e compreender o que lê. De acordo com Foucambert (2008, p. 109), o “[...] deciframento não tem nada a ver com a leitura. Não há muito sentido em procurar saber como o deciframento se transformou em leitura porque isso é esquecer o que é aprendizagem, é esperar que um comportamento engendre progressivamente um comportamento radicalmente contraditório. [...]”. O pragmatismo na transmissão da cultura escrita, seja pela escola, seja pela família, implica relações de poder entre aqueles que sabem ler e os que não sabem. Nesta relação, as crianças são postas na esfera dos que não sabem ler, e esta posição lhes causa obstáculos para o seu aprendizado. O aluno V.K. já demonstrava interesse por outros modos de ler. Já sentia necessidade de aprender a prática cultural - ele aprendeu desde cedo imitando sua irmã na ação de mediação, o que lhe fazia bem -, mas, para além da sensação, ele sentia a necessidade de continuar a descobrir, de ir atrás de outros horizontes. Na ocasião, V.K. queria ler um livro pelas imagens, uma prática mais elaborada do que a que tinha acesso em casa [ou na escola], a leitura oralizada em voz alta. Como podemos perceber na Figura 22.

Figura 22 - Aluno V.F. do 1º ano do Ensino Fundamental lendo uma obra de imagens para seu amigo do 3º ano



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O aluno V.K. já estava apropriado de certas práticas leitoras. Ele já tentava alterar seu estado de desenvolvimento sobre uma prática cultural do ato de ler que fosse mais elaborada do que a que ele já conhecia, pois ele se sentia confiante para avançar. Então passou a ser frequente na biblioteca; sentia-se acolhido e fazendo algo de que sentia necessidade: ler.

Essa criança estava rodeada de possíveis obstáculos, e três destes me saltaram aos olhos: 1) estava condenado a um estigma de que é preciso primeiro ter habilidades decodificadoras das letras para ser considerado um leitor –, no entanto, no seu íntimo ele já era; 2) estava submetido a um sistema de regras e normas, próprio do sistema educacional, que não lhe possibilitava ir para além das etapas curriculares escolares tradicionais; 3) em casa, ele estava apenas em contato com a leitura oralizada, mas sem muita dialogia, apesar das contações de histórias realizadas pela irmã mais velha, V.

Penso que a fase da formação leitora em que V.K. se encontrava também lhe criava necessidades de aprender mais sobre o uso da biblioteca e seus recursos materiais. Por meio de sua biblioteca, a escola pôde possibilitar a V.K. e outros alunos, que tivessem acesso a escritos, em suas diferentes formas. Pela mediação de professores e demais educadores, os alunos poderiam se apropriar dos gestos e das operações para manusear os instrumentos que lhes abririam caminhos para a organização de “relações gráfico-semiótico-semânticas” (ARENA, 2014; 2011). Para tanto, os interlocutores pesquisados ficaram expostos a práticas de leituras variadas que ultrapassavam a reduzida transmissão vocalizada da leitura. Refletindo sobre isso, Girotto *et. al.* (2016, p. 16) analisam:

Ainda que, como tudo o que aqui expusemos, todas essas práticas culturais estejam articuladas à leitura, decodificar e soletrar não forma o leitor. Contar histórias não o forma também, ainda que crie bases orientadoras que o enderecem para a formação de sua identidade leitora. A proferição ou a locução do texto para o outro, a leitura oralizada, mesmo apresentando imensa contribuição à formação do estatuto de leitor para os pequenos, prendendo-se ao texto gráfico com todas suas nuances, escolhas vocabulares, melódicas, expressivas, pronominais, coesivas, etc., não formam o leitor mirim.

Muito embora, elas sejam sensíveis à prática cultural de ler escritos, precisam movimentar o seu desenvolvimento, partindo para a prática da leitura efetiva e significativa, ou seja, uma busca pelos sentidos possíveis de um texto. Somente o ato de ler, silenciosamente, poderá - genuinamente - permitir que as crianças leiam e constituam sua identidade leitora (BAJARD, 2014; GIROTTTO, 2016).

Precisamos, como educadores, encontrar os motivos pelos quais ainda reproduzimos práticas reducionistas do ensino do ato de ler. Precisamos sair do estado de alienação que nos foi imposto e passarmos a ser sujeitos da história, ou, do contrário, não sairemos do sistema de vaivém, dos métodos e de currículos desconectados da educação real, possível e necessária, que a escola brasileira requer.

Acredito que a biblioteca, no ambiente escolar, pode contribuir, significativamente, para que as crianças vivenciem plenamente o ato de ler e se apropriem,

durante o percurso escolar, de formas mais elaboradas dessa prática cultural. Na seção seguinte, apresento a contribuição deste trabalho, que gira em torno de uma reflexão mais aprofundada sobre o ato de ler e de compartilhar os sentidos atribuídos à leitura literária. Minhas reflexões foram elaboradas por meio das sessões de dois Clubes da Leitura com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental e suas respectivas professoras.

5 O CLUBE DA LEITURA E A FORMAÇÃO LEITORA NA ESCOLA: espaços de elaboração de novos sentidos em situações de leituras compartilhadas

É lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para poder ler depois: não é legítimo instalar uma defasagem, nem no tempo nem na natureza da atividade, entre “aprender a ler” e “ler”. Colocada numa situação de vida real em que precisa ler um texto, ou seja, construir seu significado (para sua informação ou prazer), cada criança mobiliza suas competências anteriores e deve elaborar novas estratégias para concluir a tarefa (JOLIBERT, 1994, p.14, grifos da autora).

A reflexão de Jolibert (1994) sobre como nos tornamos leitores – lendo – me fez pensar sobre as origens de minha formação leitora e as condições concretas que me possibilitaram hoje ser autora deste trabalho acadêmico. Penso que essas experiências leitoras vinham mobilizando o desenvolvimento do meu psiquismo e formando a minha consciência, o que, possivelmente, influenciou minhas escolhas no processo de condução desta pesquisa de Mestrado Profissional.

Início informando que me reconheci nos sujeitos da pesquisa, semelhante à experiência de “eu já vi” (*déjà vu*), por voltar à infância e aos acontecimentos que marcaram minha trajetória de vida. Esse foi um momento que, por muitas vezes, teve a escola como cenário promotor de significativas situações de aprendizagens, e que, de alguma maneira, contribuiu na minha constituição como sujeito. Em vários momentos, me vi representada nas relações estabelecidas entre os estudantes e suas professoras, no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita; nos momentos de angústias, por não conseguir avançar na aprendizagem; e nos momentos de alegrias, ao perceber o próprio desenvolvimento.

Vim de um contexto socioeconômico análogo ao dos pequenos alfabetizando da Escola Azul. Na década de 1980, nas cidades do interior do Maranhão, eram ínfimas as políticas públicas no campo da cultura, situação que privava muitos indivíduos da classe trabalhadora de ter acesso aos bens culturais e deles apropriar-se, mesmo este sendo um de nossos direitos humanos intransferível. Infelizmente, essa realidade ainda é vista nos dias de hoje, sobretudo em bairros como o da escola pesquisada.

Lembro-me de que, aos sete anos, eu vivia com a família dos meus avós paternos - humildes agricultores da cidade de Bacabal-MA – que, além das práticas do cultivo da terra, cultivavam a prática cultural de ler escritos. Eu fui da geração transitória, não cheguei a trabalhar na roça, ou cuidar dos animais, como o fizeram meu pai e seus antepassados. Nasci no início do processo de redemocratização política do Brasil, período marcado por uma expressiva fuga do homem do campo para as zonas urbanas no interior do estado do

Maranhão, por acreditar que encontrariam melhores condições de vida na cidade. Minha geração vivenciou outro contexto sociocultural, diferente daquele dos meus pais e de meus antepassados. Minha família, dentro de suas condições econômicas, preocupou-se com minha formação escolar e cultural, me proporcionando o acesso a bens culturais escritos, historicamente constituídos nas relações humanas.

Nesse mesmo período, Smolka (1987) publicava, no Brasil, sua pesquisa de doutorado intitulada *A alfabetização como processo discursivo*, discussão teórica que só vim conhecer agora na pós-graduação. O discurso dessa autora não repercutiu em todo o território brasileiro e também não circulou nas escolas, devido a questões ideológicas e hegemônicas dessa época. Ela analisa que é imprescindível que as crianças sejam alfabetizadas por processos discursivos, levando em consideração o fenômeno social da interação verbal, as condições concretas de suas vidas e o processo evolutivo da linguagem, que é o de transformação histórico-social, inerente à natureza humana e que tem a linguagem como atividade constitutiva do desenvolvimento humano.

Em nosso lar, em Bacabal³⁸, tínhamos um espaço reservado a uma pequena biblioteca com um acervo bem diversificado³⁹. Conforme o interesse de leitura de cada membro da família, dispúnhamos de poesias, romances, músicas, fotonovelas, enciclopédias, cordéis, textos de cursos profissionalizantes, religiosos, culinária, pinturas, agricultura, dentre outros assuntos. Os romances, certamente eram de minha tia Manuela; as poesias de meu tio Antônio; as fotonovelas, de minha tia Ivonilde, as músicas, de meu tio José; os cordéis de meu avô, Seu Zequinha; os de agricultura, do meu pai; as obras religiosas e de culinária, de minha avó Terezinha e assim por diante.

Minha tia Manuela, ao se tornar professora no final da década de 1970, trouxe para nossa família a prática de cultivar obras escritas na forma de acervo bibliográfico, o qual logo viria a se transformar numa pequena biblioteca. Sobre isso, minha vó Terezinha considera que Manuela deu uma grande contribuição à formação leitora da família, ao proporcionar o acesso aos livros organizados numa biblioteca e, também, por ter sido uma referência, como leitora, para os irmãos e as novas gerações. Mas, para a matriarca da família, foi minha tataravó, Sebastiana Moraes, uma descendente de angolanos (África), forçosamente escravizada, quem realizou o primeiro movimento em busca da apropriação da linguagem

³⁸ Uma casa simples, feita de pau-a-pique e chão batido, como muitas residências do interior do Maranhão do início da década de 80, período marcado por um intenso êxodo rural no estado. Minha tia Manuela, professora da Rede Pública de Ensino, sempre preocupada com a educação da família, teve a iniciativa de criar uma biblioteca em casa. Manuela conheceu bibliotecas em sua experiência como estudante do Curso de Magistério em escola católica da cidade de Bacabal.

³⁹ Boa parte do acervo era fruto de doações de pessoas e entidades da comunidade católica, amigos da família.

escrita, ao ser alfabetizada por sua ex-proprietária⁴⁰ - uma mulher branca de seu tempo – que a direcionou no movimento em direção ao hábito de ler. Relembra minha avó: *Foi minha avó Sebastiana quem trouxe para nossa família essa tradição de ler* - expressão usada por minha avó Terezinha, referindo-se a prática cultural ler.

Além de uma pequena biblioteca, a casa de meus avós era considerada, pelos moradores da cidade, uma espécie de centro cultural. Tal relação tinha a ver com o fato de meus tios e tias serem os responsáveis por produzir os eventos artístico-culturais de nossa região, como: bumba meu boi, grupos de quadrilhas, cacuriá, dança do índio, dança do cocô, lelê, festas juninas, religiosas, entre outras. Nossa casa era bastante frequentada por pessoas de diferentes esferas sociais. Meu avô, Seu Zequinha, presidia o Sindicato dos Trabalhadores Rurais da Região do Médio- Mearim e com isso, desde cedo, tive contato com lideranças comunitárias, religiosas, políticas, entre outras. Foi meu avô quem me ensinou a ler jornais e revistas; sempre me dizia que era importante ser bem informada para não ser enrolada. Hoje, um pouco mais consciente da natureza social do homem e de como a linguagem é responsável por mediar as relações entre o homem e a cultura, percebo que, mesmo tendo uma origem pobre, como muitas crianças brasileiras, fui afortunada por viver num ambiente familiar e social tão rico e propício para o meu desenvolvimento psíquico-emocional.

Sobre meus momentos na biblioteca familiar, recordo minha liberdade de utilizá-la o quanto fosse necessário para ler, escrever, estudar, brincar com os amigos, etc. Enquanto minha avó realizava as tarefas domésticas – aliviada por eu ter preferência por “brincar na biblioteca” e não na rua -, minha imaginação ficava à solta, e daquele cenário nasceram muitas personagens e brincadeiras inspiradas nas leituras que eu realizava e criava: uma hora eu podia ser uma professora, jornalista, pintora, delegada, escritora e, vez ou outra, na vida real, eu tinha que ser uma espécie de pequena bibliotecária, uma vez que, desde cedo, a mim foi dada a responsabilidade de manter a biblioteca organizada.

Devido à sua diversidade de acervo, a biblioteca da família Moraes/Feitosa era bastante requisitada pelos comunitários que vinham de lugares longínquos, como os dos povoados da zona rural ou de outras cidades próximas. Os visitantes eram em sua maioria jovens em busca de conhecimentos, principalmente para elaboração de seus trabalhos escolares. A procura foi aumentando e a biblioteca foi transferida para um espaço maior da

⁴⁰ Minha avó Terezinha conta que em nossa região era proibido ensinar os escravos a ler e escrever. Minha tataravó Sebastiana foi alfabetizada pela sua ex-proprietária, porque essa tinha uma deficiência física e por ter limitações na mobilidade, precisou alfabetizar minha tataravó, para que essa pudesse ajudar nas leituras. Minha tataravó foi alforriada aos 17 anos, casou-se e tornou alfabetizadora de crianças e adultos no povoado Cajapió da cidade de Bacabal-MA.

casa, onde também foram disponibilizadas mesas e cadeiras, para que os leitores externos pudessem ter um espaço adequado para ler.

Aos nove anos de idade, voltei a morar em Brasília-DF, cidade onde nasci. Estudei a 3ª série primária na Escola Classe Lago Norte, lugar onde tive meu primeiro contato com uma biblioteca escolar. Fiquei encantada com a possibilidade de explorar a vasta coleção de literatura infanto-juvenil e de poder levá-la emprestada para casa. Éramos crianças como todas as outras, nos distraíamos facilmente, cheias de energias que precisávamos extravasar. Nossa mediadora de leitura, uma jovem bibliotecária, meiga e educada, tinha boas estratégias de mediação que nos deixava atentos e participativos nas atividades. Ela promovia a divulgação das obras e nos fazia um convite para buscá-las no acervo, atos que nos mantinham em constante contato com os livros e, especialmente, nos deixavam livres para falar sobre nossas vivências literárias. Nessa biblioteca, não havia leitura obrigatória. Era possível escolher uma obra de nosso interesse, realizar a leitura silenciosa e, depois, compartilhá-la nas rodas de leitura que, geralmente, se formavam durante todo o expediente escolar, em vários locais da escola: na biblioteca, na sala de aula, nos pátios, na sala de vídeo, nos espaços abertos ou debaixo de uma árvore, por exemplo.

Experiência marcante vivi ao estudar no Ensino Médio do Centro Educacional Gisno, em 1997. Nessa escola, havia uma expressiva biblioteca que promovia várias atividades culturais, as quais nos mantinham em constante contato com as diversas linguagens. Enquanto eu crescia e ganhava mais independência na realização de certas atividades, aumentava meu desejo de desbravar outras bibliotecas de minha cidade, movimento este que me proporcionou conhecer novas práticas leitoras e me levou a estabelecer vínculos com novos grupos sociais. Menciono o tempo em que eu frequentava a Biblioteca Demonstrativa de Brasília, vinculada ao Ministério da Cultura. Esta Biblioteca contava com uma equipe de profissionais com o olhar voltado para as diversas linguagens e que prestavam um estimável serviço de utilidade pública às pessoas de todas as idades e classes sociais, por meio de atividades culturais que envolviam: exposições artísticas, cursos, palestras, gibiteca, hemeroteca, entre outras.

Outra lembrança especial do meu percurso leitor que não posso deixar de citar foi meu encontro com a Biblioteca da Universidade de Brasília (UnB), que funcionava por vinte e quatro horas durante a semana e somente em horários especiais, nos fins de semana. Como nessa época eu trabalhava e estudava, passava noites na biblioteca estudando para vestibulares. Sempre opiniosa, sugeri aos bibliotecários da UnB que possibilitassem a comunitários como eu o usufruto de mais espaços e recursos. Meu pedido foi prontamente

acatado pela equipe que se desdobrou em alguns projetos de leitura. Eu tinha (e ainda tenho) uma relação afetiva com esta biblioteca, pois devido à relação com o espaço e, especialmente, com os profissionais que lá atuavam, posso dizer que tal vivência influenciou, significativamente, a minha escolha para ingressar na universidade pública e me tornar uma bibliotecária.

Trago algumas *memórias de longo prazo*⁴¹ sobre minha formação leitora, na tentativa de tomar consciência do meu próprio comportamento de leitora adulta e demonstrar o quanto já conheço - da relação teoria/prática - sobre o assunto. Essa atividade me fez refletir (à luz dos pressupostos teóricos que me acompanharam até este momento da escrita), sobre o quanto *a escrita reflexiva* é um processo recomendável para o pesquisador que trabalha a metodologia da pesquisa-ação, pois ela possibilita situar esse estrangeiro (o pesquisador) no contexto que circunda a pesquisa o que, no meu caso, me ajudou a perceber as fronteiras/obstáculos, assim como, as possibilidades/oportunidades do encontro com o *Outro no campo de pesquisa*. O *campo da investigação*, segundo Amorim (2004, p. 224), corresponde “[...] à construção de quadro para o encontro do outro que ajude o pesquisador a se situar [...]”, lembrando que esse é também um *lugar de tensões*, no qual o pesquisador em Ciências Humanas tem sempre que lembrar do seu compromisso com a *alteridade*.

Coaduno com Joliberth (1994) e Smith (1999), ao dizerem que é somente pela leitura, ou seja, lendo a todo o momento nas situações concretas da vida, que nos tornamos leitores. A função dos professores, bibliotecários - e quem mais que atue com essa frente na escola - é garantir que a leitura seja algo acessível e agradável para todas as crianças e, para isso, faz-se necessário criar *situações de leitura*, como nos ensina Jolibert (1994, p. 31, grifos da autora) ao dizer que “[...]. Não se lê para aprender a ler [...], lê-se sempre por interesse imediato. A vida cotidiana está cheia de oportunidades de leitura, e nosso problema está em encontrar tempo para tudo do que “encontrar textos.”.

Observando as interações dos sujeitos no campo de pesquisa, percebi que as crianças tinham pouquíssimos momentos para vivenciar a prática do ato de ler no território escolar, bem como fora dele ou de outras esferas sociais nas quais interage. Muitas ações voltadas para a aquisição da linguagem escrita estavam concentradas na realização de tarefas escolares, principalmente na utilizando do livro didático que, muitas vezes, tem textos descolados da vida real e que acabam não lhes permitindo compreender o que leem, já que não lhes atribuem sentido. Faltava tempo na Escola Azul para as crianças “lerem pra valer”. E

⁴¹ SMITH (1999).

essa questão não se resumia apenas ao lugar onde essa atividade podia acontecer. Entendi que o problema era bem mais amplo e que, por isso, havia necessidade de alongar a pesquisa até chegar aos processos de mediação da leitura.

Nas falas de algumas crianças emergiram as informações das condições concretas de suas vidas. Poucas delas tinham práticas leitoras fora da escola. Os motivos eram diversos, mas grande parte informou (nas situações discursivas) que não tinham acesso aos escritos. Essas crianças são da classe popular e, muitas vezes, não têm uma referência leitora em casa que lhes faça a mediação da prática cultural. Outro ponto que enunciaram, repetidas vezes, foi a falta da dialogia na escola, uma vez que cumprem rígidas imposições curriculares que, em geral, são descoladas de suas realidades. Esse ponto exige que as crianças tenham disciplina e obedeçam a uma série de regras e formas de fazer, que nem sempre entendem: por que fazer? Para quê? E como fazer?

Nós, adultos, principalmente os que trabalhamos em escolas, precisamos prestar mais atenção ao que dizem as crianças. É preciso planejar atividades que criem situações discursivas, para que elas nos indiquem como podemos ajudá-las a compreender e desenvolver os gestos, os modos, os meios e os recursos que lhes permitirão apropriar-se das diversas linguagens, em especial da linguagem escrita. Esta possibilitará ampliar e mobilizar seus modos de participação na cultura humana, o que lhes promoverá desenvolvimento humano.

Smolka (2017), após 30 anos de publicação de sua tese de doutorado (1987), trouxe o conceito de *cronotopo*, elaborado por Bakhtin (2014), para o chão da escola, com a perspectiva de *espaços de elaboração*. O *cronotopo* é um conceito constitutivo do texto literário, que Bakhtin tomou emprestado, metaforicamente, das Ciências Naturais. Para o autor, este conceito expressa a fusão *tempo/espaço*, que determina tanto a imagem do homem na literatura quanto o seu vínculo entre o mundo real e o imaginário. Smolka (2017) defende que o conceito bakhtiniano possa ser utilizado no ensino da linguagem escrita, por atuar como uma forma de descobrir as relações entre determinada enunciação e as condições socioculturais em que ela foi produzida, colaborando para ampliar a compreensão de sentidos possíveis para a materialidade discursiva.

O contexto escolhido para geração dos dados desta pesquisa – o espaço de elaboração - foram as sessões de compartilhamento de leituras literárias de dois Clubes de Leitura, formados por duas turmas do 3º ano, do Ensino Fundamental, da Escola Azul. Essas sessões ocorreram no período de setembro de 2018 a janeiro de 2019, na/pela biblioteca da escola, espaço que havia recentemente sido revitalizado e que, concomitante às atividades do

Clube da Leitura, estava sendo trabalhado a sua apropriação pelos sujeitos da pesquisa, conforme consta na Seção 4 desta dissertação.

Entendo que a relação *espaço/tempo* a que se refere Bakhtin (2014), no seu conceito de *cronotopo*, não está, especificamente, se referindo ao espaço físico nem ao tempo no seu sentido cronológico, mas, sim, a um *espaço de elaboração inteligível*, em que serão estabelecidas as relações enunciativas. No compartilhamento de sentidos no Clube da Leitura, as crianças passaram a se relacionar com os discursos contidos nos escritos e com a ajuda de um adulto (interlocutor), foram orientadas a perceber o delineamento e os diversos movimentos implicados na prática cultural de ler e compartilhar aquilo que leram em um grupo, com vistas à produção de novos sentidos, que foram resinificados a partir do olhar do *Outro*.

Por meio de um trabalho organizado e sistematizado em forma de *Planos de Ação*, foi trabalhada a apropriação da linguagem escrita, enquanto linguagem de interação verbal, como uma atividade humana que pode e precisa ser compartilhada por processo discursivo - rodas de conversas -, como possível *lócus de análise*, para construção de novos significados (SMOLKA, 2017).

A autora chama atenção para o que enfatizou Vigotski (1995 *apud* Smolka, 1993) sobre o *desenvolvimento cultural da criança*. No processo de apropriação da linguagem escrita é preciso considerar a história, ou melhor, o processo histórico do desenvolvimento cultural humano, tendo a linguagem como mediadora dessas práticas históricas, socialmente estabelecidas. É por meio da linguagem que temos acesso à realidade na qual estamos inseridos. Da mesma forma, precisamos compreender a natureza dos *gêneros do discurso* como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação, pois eles nos permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas da linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para Volóchinov (2013), a linguagem é uma atividade humana, elaborada pelo coletivo e que reflete os elementos que permeiam a vida dos sujeitos, apropriada nas/pelas relações sociais, nas situações concretas da vida. A compreensão dos signos ideológicos compartilhados pela linguagem se dá pela troca verbal, pelo uso constante do signo por um grupo social. Para esse autor, a formação da consciência individual perpassa na transmissão dos signos pelo coletivo, que se realiza por meio da palavra, que se produz no mundo material, nas interações entre as pessoas. A internalização do signo se dá de maneiras distintas entre os sujeitos, mesmo que esses pertençam a uma mesma comunidade. Isso porque a

compreensão do signo se dá na relação entre outros signos já conhecidos e durante a dialogia - situações concretas de interação com outras pessoas.

Sobre a importância do *diálogo*, Volóchinov (2017) esclarece que a dialogia ultrapassa as fronteiras das conversas cotidianas, as chamadas face a face. Para esse autor, as manifestações dos enunciados se dão nas situações concretas da interação entre os sujeitos, no compartilhamento de enunciados orais ou escritos, que se realizam no *contexto extratextual*. Em outras palavras, para compreender os enunciados de um texto escrito, é necessária a existência de um contexto fora do texto, um *espaço/tempo*. Volóchinov (2017, p. 218, grifos do autor) afirma que:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua.

Portanto, a interação discursiva é realizada na língua, sendo o diálogo o seu formato mais importante. É por meio dos diálogos que os enunciados se constituem num sentido mais amplo, isto é, eles não ocorrem apenas como comunicação em voz alta no face a face, mas também em toda interação verbal, de qualquer tipo que seja, oral ou escrita (VOLÓCHINOV, 2017).

Com isso, podemos compreender que a interação verbal extrapola a ideia de que, para ela acontecer, seja necessária a presença física de outra pessoa, visto que ocorre no interior de cada sujeito, nos diálogos que este estabelece ao longo da vida e nos momentos em que ele compartilha suas experiências já vivenciadas com outras pessoas, seja por meio dos escritos, seja por meio da fala, o qual se torna um texto, ou melhor, um lócus de possíveis encontros e (des)encontros.

Na proposta metodológica adotada neste trabalho para o ensino do ato de ler com sentido, na qual foi trabalhada a noção de espaço de elaboração como instrumento de análise de textos literários, por meio de sessões de um Clube da Leitura, explorei as infinitas possibilidades de significações, relacionando o dito no texto, as situações concretas das vidas dos interlocutores que o compõe.

Dessa forma, acredita-se que as sessões do Clube da Leitura possibilitaram-nos compreender as dimensões de *espaço/tempo* contidas nos textos literários, mobilizando o estabelecimento de relações entre os enunciados evocados nos textos lidos pelos clubistas, e a situação em que foram produzidos, à espera de descobertas de novos sentidos, como forma de

examinar a ligação entre o universo real e o discursivo. A seguir, apresento um conceito relativamente estável de Clube da Leitura, elaborado discursivamente pelo grupo de interlocutores desta pesquisa.

5.1 Espaços de Elaboração e a Construção de Sentidos em Perspectiva Discursiva: o nosso Conceito de Clube da Leitura

As pessoas organizam o universo de sua experiência imediata com imagens do mundo, criadas a partir das categorias de tempo e espaço, que são inseparáveis. [...]. Para estudar a natureza das categorias de tempo e espaço representados nos textos, Bakhtin cria o conceito de cronotopo, formado das palavras gregas *crónos* (=tempo) e *topos* (=espaço). Os textos literários revelam-nos os cronotopos de épocas passadas e, por conseguinte, a representação do mundo da sociedade, em que eles surgiram. Figura-se o mundo por meio de cronotopos, que são, pois, uma ligação entre o mundo real e o mundo representado, que estão em interação mútua. O cronotopo brota de uma cosmovisão e determina a imagem do homem na literatura. A relação entre espaço e tempo é indissolúvel (FIORIN, 2017, p. 144).

Fiorin (2017), assim como outros autores do estudo da linguagem, traz o conceito de *cronotopo* de Bakhtin (2014) ressignificado. Isso me fez lembrar o texto de Smolka (2017), que (re)analisa seus dizeres de trinta anos atrás, sobre suas impressões e constatações científicas da *alfabetização como processo discursivo* (SMOLKA, 1993). Neste texto, a autora rememora o longo processo discursivo que perseguiu (creio que ainda persegue) para elucidar uma provocação feita por um professor de sua banca de doutorado, sobre o que ela compreendia acerca de *espaços de elaboração*.

Smolka (2017) analisou as transformações históricas do seu percurso, as fontes discursivas que a acompanharam durante sua caminhada de compreensão de seu próprio enunciado: como as crianças no início da escolarização se apropriam da cultura escrita por meio do processo dialógico. Bastante emocionada por (re)viver e (re)escrever a lembrança do enunciado, que ficou em sua memória de longo prazo, ainda está sem resposta conclusiva, mas lhe serviu de “porta de entrada” para outros *espaços de elaboração*. A autora me ajudou a perceber que esse processo é permanente, pois cá estou eu revisitando novamente o enunciado, com novos sentidos, certamente. Lá atrás e, ainda hoje, Smolka (2017, p.31, grifos da autora) persiste na análise, ao referir:

Quando propusemos, há três décadas, *a alfabetização como processo discursivo*, era para a linguagem como produção humana, histórica, cultural, como prática social da qual as crianças participam e dela se apropriam, que chamávamos atenção. Era importante, naquele momento, radicalizar a crítica ao que víamos como métodos estéreis de alfabetização, a repetição de sílabas “sem sentido”. E apostávamos que

poderia ser diferente, que os sentidos dessa aprendizagem poderiam ser outros, que aprender a escrita na escola poderia fazer/trazer outros sentidos para as crianças. Trabalhando com professoras e crianças em sala de aula, víamos como possível ensinar os aspectos considerados “técnicos” e “mecânicos” da escrita – as letras, os nomes das letras, os sons das letras, as diversas relações entre letras, palavras, texto etc. – enquanto *formas de dizer*. Ressaltávamos a importância de *se aprender a ler e a escrever como enunciação, como movimento enunciativo, discursivo*. Não havia pré-requisitos. Havia múltiplas formas de leitura, de relações com a escrita e de produções de textos. E isso rompia com a ideia de linearidade do desenvolvimento, a ideia de prontidão, as sequências pré-estabelecidas de ensino etc. Tratava-se de mobilizar o desejo, construir a vontade, explorar possíveis sentidos de aprender a ler e a escrever, e perceber e viabilizar os alcances e possibilidades dessa atividade humana.

O exercício reflexivo de Smolka (2017) - assim como sua narrativa detalhando gestos e aptidões necessárias para elaborar seu pensamento e argumento sobre o porquê de considerar o ensino da apropriação da língua escrita por processo discursivo - me fez perceber que é possível elaborar um gesto de ensinar uma forma e os modos de ler escritos, como uma possibilidade de compartilhar as diferentes maneiras de dizer do escrito para o *Outro* e para si mesmo.

Digo isso, porque sempre que me coloco a escrever, vem um forte desejo de conceituar as terminologias e palavras empregadas em um texto: é algo inevitável, provavelmente, vestígios de práticas aprendidas ainda nos meus tempos de escola: a tarefa de buscar no dicionário o significado das palavras. Neste momento do texto, encontro-me novamente com o “costume” de buscar significados, embora hoje, com um pouco mais de experiência leitora, já entenda que a melhor forma de compreender um termo é buscando o seu sentido no contexto em que foi utilizado pelo locutor e o contexto em que se encontra o leitor.

O *significado*, apesar de ser parte inseparável do enunciado, está relacionado às unidades da língua, ao contrário do *sentido*. Este está relacionado ao *signo ideológico* e se divide entre o signo interior (vivência num contexto de um psiquismo individual) e o signo exterior, que surge do processo de interação entre os sujeitos socialmente organizados. Neste, o grupo social deposita sua ideologia, que se forma e se fixa nele, tornando-o um signo ideológico em relação à repercussão que recebeu no meio social. Isso nos faz crer que o signo exterior sempre se sobrepõe ao interior, logo, é a expressão que determina a atividade mental e determina sua orientação (VOLÓCHINOV, 2017).

Poderia como autora deste texto encurtar o trabalho do meu leitor, remetendo-o às literaturas científicas consultadas como aporte teórico desta investigação, e que já conceituaram um Clube da Leitura. Mas, partindo do pressuposto de que, neste trabalho, as

leituras compartilhadas e as relações dialógicas em torno das leituras compartilhadas (o texto) são espaços de elaboração de novos sentidos, e que devido à prática ter sido operacionalizada em um dado meio social, com suas próprias características socioculturais, considere necessário ir para além do conceito estrito, dando ênfase, especialmente, à importância da dimensão discursiva para a apropriação do ato de ler, intermediado pela literatura, que, no compartilhamento dos seus próprios sentidos, e no dos *Outros* que também compartilhavam suas impressões sobre o lido, entre cruzamentos de discursos, nascem novos sentidos que transformam os sujeitos cognoscentes.

A ideia era verificar o potencial discursivo de uma estratégia pedagógica que chamei de Clube da Leitura, no qual coloquei a literatura infantil como o texto central, com vistas a compreender como se dá a apropriação da linguagem literária, por meio de processos discursivos, de crianças em processo de alfabetização. Para isso, busquei as contribuições teóricas e conceituais de Smolka (2017, p. 27, grifos da autora) que diz:

[...] incitam hoje a conceber os *espaços de elaboração nas relações de ensino* como *cronotopo*, [...], ou seja, como unidades de referência (e de análise), como *acontecimentos* que condensam as relações espaço-temporais, permitindo compreender o *tempo* em sua interconexão com um *espaço* específico, mas um *espaço* saturado com *tempo* histórico [...]. Nesse sentido, sugere e inspira assumir o próprio texto, resultante de um trabalho coletivo de ensino e pesquisa, como um cronotopo – “*momento de enunciação social, do qual participam muitas e muitas vozes*”.

Nesse trecho, Smolka (2017), subsidiada pela teoria bakhtiniana e vigotskiana, apresenta *o texto* como o *cronotopo*, ou seja, como o próprio *lôcus discursivo*. Inspirada nessa ideia, escolhemos (professoras e pesquisadora) a *leitura literária* como a linguagem que daria conta de trabalhar o conteúdo requisitado pelos alunos da Escola Azul: os elementos constitutivos da cultura ludovicense/maranhense.

Por ter seu direito de fala preservado nos momentos discursivos do Clube da leitura, os alfabetizandos tiveram a liberdade e as condições reais de organizar uma expressão, ou seja, operacionalizar o pensamento, a fim de serem compreendidos. No final, ao serem desafiados na mediação, foram capazes de modelar a atividade mental necessária para responder a enunciação (VOLÓCHNOV, 2017). No primeiro encontro do Clube da Leitura, discutimos os procedimentos e as regras de convivências. Juntos, alinhamos um *sentido* para a estratégia utilizada, conforme é possível analisar no Diálogo 11.

Figura 23 - Primeiro encontro do Clube da Leitura “Lê Brincando – 3º ano (Turma A).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Diálogo 11 - Primeira sessão do Clube da Leitura “Lê Brincando” – 3º ano, Turma A.

Pesquisadora: Crianças, agora que vocês já receberam os livros e todos os acessórios - copo, diário da leitura, lápis, pasta para guardar o material do Clube -, o material de apoio, preciso explicar para vocês o que é nosso Clube da Leitura. Já expliquei para vocês, nas vezes em que fui à sala de aula, que **o Clube da Leitura é uma roda de conversa, um bate-papo em que compartilhamos o que compreendemos das leituras**. Todos os clubistas, ou seja, todos nós, **realizamos a leitura de uma mesma obra**. Observei vocês nos últimos dias e percebi, pelas falas de vocês, que há um interesse em aprender um pouco mais sobre a nossa cultura maranhense. Estou certa?

Alunos: [silêncio]

Pesquisadora: Conversando com as professoras de vocês, elas me contaram que vocês não costumam ler obras de autores maranhenses nos momentos de leitura na sala de aula. Por esse motivo, achamos interessante apresentar para vocês, as obras do autor maranhense Wilson Marques. Vocês conhecem esse autor?

Alunos: Nãoooooo.

Pesquisadora: Então, esse autor, ele escreve para crianças como vocês; é um grande estudioso da cultura maranhense e tem uma coisa que vocês vão adorar nas obras dele: **o gênero literário da obra é ‘aventura’**.

Alunos: [comemoram] Ebaaaa!

Pesquisadora: Entreguei para vocês obras desse autor. Nessas, o Wilson Marques conta as aventuras de um garotinho como vocês, da idade de vocês, inteligente, imaginativo e que mora em São Luís como nós. Junto do seu amigo Touchê, eles vivem grandes aventuras pela cidade de São Luís. O autor literalmente mergulhou em nossas lendas e histórias. Vocês já conhecem a lenda de Ana Jansen, e a lenda da Serpente Encantada?

Alunos: Nãoooo!

K.V.O.T.: Isso vai valer nota, tia?

Pesquisadora: Não, K.V.O.T., **vamos ler voluntariamente**, sem valer nota. Mas deixa eu te dizer uma coisa: leitura é algo que quanto mais fazemos, mais ficamos experientes e práticos com ela. Então, a gente lê e fica mais “craque” na leitura. Por isso, estamos realizando essa atividade, para ficarmos todos “craques” na leitura e também para aprendermos um pouco mais sobre nossa história e cultura. A ideia é que vocês possam ter um **tempo aqui na escola** para fazer suas leituras e, mais importante, que vocês possam conversar sobre o que andam lendo, relacionando com outros assuntos da vida, do nosso dia a dia. Quem lê, quem sempre faz essa atividade, não tem grandes dificuldades com as atividades de estudo, pelo contrário, elas ficam até mais fáceis.

A.C.F.M.: A tia explicou isso, eu lembro, eu entendi! Ela explicou que a **biblioteca ia emprestar os livros** para a gente levar e ler em casa. E se a gente quiser, escrever ou desenhar no caderno que ela deu, pra colocar o que a gente entendeu do livro.

Pesquisadora: Sim, A.C.F.M, foi isso que expliquei para vocês. Quando eu pensei em propor para vocês o clubinho da leitura, a ideia era que pudéssemos fazer isso que estamos fazendo aqui: **uma roda de conversa, onde todo mundo tem sua chance de falar o que conseguiu encontrar na história do livro.** Baseando-nos nas leituras realizadas, vamos compartilhando aqui, entre nós, o que vamos achando nas obras.

D.R.S.: A gente já tá participando, tia?

Pesquisadora: Sim, nós já estamos participando. Hoje oficialmente iniciam as atividades do Clube da Leitura. Por isso estou explicando para vocês como vão funcionar as nossas atividades. Ok? Então, para saber como funciona um Clube da Leitura, como inspiração, eu fui a uma Livraria de um Shopping e na Feira do Livro de São Luís buscar as informações de como se faz. Eu fiquei uns dias lá observando o que acontecia nesses Clubes da Leitura. **Percebi que eles se reúnem uma vez por mês, um grupo de mais ou menos uns vinte jovens e adultos** se reúnem e discutem a cada reunião um livro. Acontece um bate-papo muito gostoso, em que a gente aprende muita coisa com o *Outro*. Eu digo que a gente aprende com o *Outro*, porque cada um de nós vai entender a leitura de um jeito. Aí, eu pensei em propor a vocês que nos reuníssemos, uma vez por semana, em um dia fixo da semana. Um dia que fique reservado só para o Clube da Leitura. O que vocês acham?

D.R.S.: Eu acho é bom. Aqui tá sendo melhor que a aula. Na aula a gente tem que escrever muito, aqui a gente pode falar. Tia, a gente pode falar o que quiser?

Pesquisadora: Pode sim, D.R.S. Cada um vai ter o desejo de falar sobre algo. Não tem assunto certo ou errado.

(DIÁLOGO, 14/12/2018, grifos nosso).

No diálogo acima, há vários enunciados evocados pelos falantes que possibilitaram constituir um conceito próprio de Clube da Leitura. Nessa situação discursiva, a enunciação foi o produto da interação entre interlocutores: pesquisadora/alunos, estudante/estudante, estudante/turma, etc. Cada ato da comunicação foi ganhando uma forma definida pela ocasião; em outras palavras, “[...] a fala de cada um é o resultado dessa interação, dessa relação entre locutor e ouvinte, é determinada pela relevância da situação social, é condizente com a posição e a hierarquia de cada um no grupo social [...]” (LUZIA DE MARIA, 2016, p.68).

A literatura é uma espécie de celeiro que promove infinitas possibilidades de diálogo entre os leitores e autores. Isso porque escritores, costumeiramente, são por excelência exímios leitores, o que nos faz crer que o texto literário é uma extraordinária modalidade de diálogo, estabelecida entre um autor/leitor ou entre um narrador/leitor, e que ultrapassa o limite de tempo/espço. Ao invés de uma aula ou palestra, uma apresentação monológica, que por ter assuntos complexos dificultaria a compreensão das crianças, foi preferível utilizar o próprio diálogo como o veículo constitutivo de um sentido para o nosso Clube da Leitura.

Sobre isso, Smith (1989) apresenta um entendimento de que, na leitura, a previsão e a compreensão são atos que estão interligados e que, por isso, quem trabalha com formação de leitores precisa estar atento para uma habilidade de nosso cérebro, a capacidade de prever.

A previsão possibilita ao leitor de formular perguntas e criar expectativas, enquanto a compreensão significa a capacidade do leitor de elaborar respostas. Esse processo de elaboração acontece durante a leitura como um fluxo contínuo. Sobre isso, concordo com Luzia de Maria (2016, p.75, grifos do autor), quando diz que “[...]. **Quanto mais experiente for o leitor – tanto na vida quanto nos textos – melhor leitor ele será, tanto na escrita da vida quanto nos textos escritos.** [...]”. Pensando assim, não me restam dúvidas: experiências leitoras produzem mais conhecimentos sobre a leitura. [...] um bom leitor, um leitor competente, é aquele capaz de buscar outras leituras por conta própria, de forma autônoma. [...]” (LUZIA DE MARIA, 2016, p. 78). Sobre o Leitor autônomo, Schmitz-Boccia (2012, p. 112) considera ser aquele que coopera

[...] com o texto, transcende o literal e embrenha-se no não dito. Sua interlocução com o texto é genuína. Ele não vê o texto como fechado para o mundo, já que sabe que é preciso contextualizá-lo sempre. Mas, enquanto o tem nas mãos, busquem apropriar-se dele, em uma atitude de atenção e colaboração.

Por isso, nesta pesquisa tenho buscado mostrar o grande potencial discursivo de um Clube da Leitura, espaço de prática da leitura compartilhada, com abordagem eminentemente dialógica que, a partir de desafios literários, possibilita suscitar no leitor um interesse mais profundo sobre aquilo que lê. Dessa forma, corroboro do entendimento da autora, no que concerne ao seu conceito de Clubes da Leitura como sendo

[...] pequenos agregamentos sociais com necessidades ou propósitos próprios e até, não raramente, únicos. No entanto, em comparação com a leitura e o estudo literário escolarizados – normalmente visando à leitura de textos canônicos, guiados muitas vezes por roteiros de compreensão, ou com o objetivo de classificar as obras em períodos ou estilos – os clubes de leitura buscam, em geral, a fruição da leitura e a discussão de aspectos relevantes para o grupo (SCHMITZ-BOCCIA, 2012, p. 112).

Ao conceituar o Clube da Leitura no ambiente escolar, essa pesquisadora leva em consideração que ele é um espaço privilegiado por sua natureza (comparado aos demais), visto que, fundamentalmente, ele se estabelece propriamente da interação, participação e interlocução entre mediador e alunos clubistas. Esse ato possibilita uma maior aproximação entre os sujeitos participantes que, por meio das verbalizações e das escutas do *Outro*, permite a incorporação das relações sociais e afetivas estabelecidas no encontro dialógico. A possibilidade de compartilhar com outros leitores seus achados da leitura abre um leque de oportunidades de atribuição de sentidos para o leitor de texto: encontrar no discurso do(s) *Outro(s)* possíveis respostas para seus próprios problemas de leitura.

Um clubista da leitura está sempre se sentindo desafiado a ir além do sensorial. Isso porque ele vai se preocupar em fazer um esforço maior para ir além do explícito no texto.

Ele prepara uma opinião que precisa ser convincente, e, ao colocá-la no momento discursivo, o dito passa a sofrer uma série de (re)elaborações, tanto pelo sujeito que enunciou quanto por aqueles que acompanharam toda a sua argumentação.

Ao saber que sua forma de interpretar o mundo será verdadeiramente escutada pelo(s) *Outro(s)*, o aluno tende a utilizar o seu repertório de conhecimentos já apropriados, a fim de levantar bons argumentos que lhe permitirão manter-se ativo no diálogo, embora seja importante comentar que não existe classificação de bom ou ruim para os comentários expostos numa sessão de Clube da Leitura. Compreendo que são apenas pontos de vista diferentes, como é possível analisar no Diálogo 12.

Figura 24 - Primeiro encontro do Clube da Leitura “Lê Brincando – 3º ano -Turma B.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Diálogo 12 - Primeira sessão do Clube da Leitura “Viajando na Leitura” – 3º ano, Turma B.

Pesquisadora: Pessoal, todas as obras do desafio literário vão falar sobre a nossa cultura maranhense.

G.S.P.: Tia, a senhora falou foi muito essa palavra cultura. O que é isso?

Pesquisadora: Hum, pergunta interessante essa tua, G.S.P.. Pessoal, alguém saberia nos dizer o que é a cultura?

G.S.P.: É um programa que passa na televisão?

Pesquisadora: Ah, sim! Tem também o canal da televisão que é chamado de TVCultura. Tem a emissora de televisão. Mas, cultura é uma coisa maior que isso, o que poderia ser?

G.S.P.: É um gigante?

Pesquisadora: É, também. Mas cultura é mais que isso.

M.E.A.C.: É a cidade de São Luís?

Pesquisadora: Também, a cidade de São Luís tem a sua cultura.

G.S.P.: Então eu não sei o que é cultura. Eu só conheço a TVCultura.

Pesquisadora: Será mesmo que você não sabe o que é cultura? Quando o autor do livro fala assim, *nossa maior riqueza é a nossa cultura*, no caso a cultura maranhense, o que ele está querendo dizer?

G.S.P.: Que a nossa cultura é importante?

Pesquisadora: Isso. Mas, para ele saber se a cultura é mesmo importante, ele teria que saber o que ela é, né? Se não, ele não saberia que ela é importante. Então, vamos

pensar essa palavrinha.... no contexto da obra. Quando o autor fala assim, *um passeio pela história e cultura do Maranhão*, o que vocês acham que ele quer nos dizer?

J.P.L.S.: Eu acho que cultura é tudo que a gente tem. Se ele fala assim *nossa maior riqueza é a cultura* é porque ela deve ser importante, por isso.

Pesquisadora: Isso!. E o que mais entendemos dessa palavra ‘cultura’?

G.S.P.: Que ela é a nossa herança. Nossa história.

Pesquisadora: Nossa, G.S.P.! que expressão linda você usou. Eu amei! Viu, Professora P2, acabamos de descobrir que G.S.P. sabe bem o que é cultura. Ele fez um ótimo conceito: *A cultura é nossa herança, a nossa história*. Tem mais alguma coisa que vocês consigam lembrar sobre essa palavra?

P2: A culinária é um importante elemento da nossa cultura.

Pesquisadora: Verdade, P2. A culinária maranhense é uma de *nossas riquezas culturais*. Por sinal gente, uma delícia, né?

M.E.A.C.: Cuxá, eu adoro cuxá, tia. (DIÁLOGO, 14/12/2018).

No diálogo, emergiram alguns pontos de divergências entre os interlocutores, sobre os diferentes significados da palavra *cultura*. Cada participante do diálogo expressou aquilo que compreendia sobre a palavra, apoiando-se no *contexto extratextual*, como se nota, por exemplo, na fala do aluno que relaciona a palavra *cultura* à emissora de televisão. Provavelmente, ele assiste ou já assistiu alguma vez ao canal televisivo, por isso estabeleceu essa relação.

O *contexto extratextual* nasce de um conjunto de ideias originadas nas experiências anteriores, vividas pelos sujeitos. Quando a palavra *cultura* foi lançada no meio em que ela foi empregada, mas isoladamente - primeiramente sem o contexto -, as crianças buscaram em seus repertórios internos, o que elas já conheciam sobre a palavra e, com isso, passaram a relacioná-la a qualquer coisa que conheciam. Sobre isso, Volóchinov (2017, p.179, grifos do autor) afirma:

[...]. O aspecto constitutivo da forma linguística enquanto signo não é sua identidade em si como um sinal, mas a sua mutabilidade específica. O aspecto constitutivo na compreensão da forma linguística não é o reconhecimento do “mesmo”, mas a compreensão no sentido exato dessa palavra, isto é, a sua orientação em dado contexto e em dada situação, orientação dentro do processo de constituição e não “orientação” dentro de uma existência imóvel.

Ao trazer a mesma palavra, mas, dessa vez, dentro do *contexto* empregado na obra literária - *nossa maior riqueza é a nossa cultura* - os alunos, participantes do diálogo, iniciaram coletivamente um processo de elaboração de hipóteses, seguidas de perguntas que, conseqüentemente, promoveram nos sujeitos o desejo de buscar a compreensão do enunciado pelo próprio texto, a partir do contexto em que ele foi lançado, gerando nos ouvintes uma atitude responsiva ativa perante o diálogo.

A busca pela compreensão da expressão, por meio do processo dialógico, possibilitou que os alunos também aprendessem o sentido que aquela expressão ocupava dentro do texto, aprendendo com isso uma das mais importantes operações para o ato de ler – o processo de elaboração de perguntas, e a compreensão do dito em forma de respostas -, uma atitude responsiva que permitiu que as crianças se mantivessem no diálogo. Sendo assim, um texto, ao ser mobilizado por um leitor por meio da leitura, passa a ser arena de interlocução entre o dito pelo autor (no passado) e os sentidos atribuídos pelo leitor (no presente).

Por serem inúmeras as possibilidades de construção de significações no ato de ler, em cada momento de leitura nosso olhar pode focar num determinado ponto do texto, mas com perspectivas diferentes. A leitura de um mesmo texto, realizada em momentos distintos da vida, promoverá sentidos diversos, a depender das condições concretas de cada leitor. “[...]. Nossas vivências interferem na leitura e as inferências, por sua vez, tomam vida em nós de forma diferente, dependendo das circunstâncias de leitura do texto e das experiências pessoais.” (SCHMITZ-BOCCIA, 2012, p.112). Cada leitor com sua subjetividade - considerando seu desenvolvimento psíquico, histórico e sociocultural -, ao movimentar um texto por meio da leitura, acaba atualizando-o dentro do contexto e, por isso, passa a se posicionar perante ele.

Importante frisar que em nenhum momento foram desconsideradas ou desqualificadas nenhuma das tentativas dos estudantes de expressar o que conheciam sobre a palavra *cultura*, ao contrário, todas elas foram valorizadas. Cabe ao mediador da situação discursiva garantir que o espaço de diálogo seja mantido. Ao relacionar a palavra *cultura* a uma emissora de televisão chamada TV Cultura, o aluno buscou, individualmente, a partir de suas inferências anteriores, encontrar um sentido ao perguntado pela enunciante (a pesquisadora).

Ao verbalizar sua experiência com o termo, além de oportunizar aos *Outros* interlocutores que também o conhecessem, o aluno G.S.P. mostrou como conhece a palavra *cultura*, pois, de fato, o objeto que ele mencionou - a rede de televisão TV Cultura - tem como programação principal apresentar os diferentes aspectos da cultura brasileira e do mundo. Como eu poderia desconsiderar um sentido tão coerente? Devemos como mediador tomar o cuidado de não anular o processo de troca do leitor com o dito no texto, afinal, “[...] o papel do interlocutor se esvazia toda vez que o leitor aceita o texto como objeto acabado, toda vez que ele não exerce seu direito de interlocução, privilegiando com isso o autor no processo.”. (KLEIMAN, 2008, p.37)

Como me interessava, naquele momento, compreender as diferentes maneiras como as crianças se apropriavam dos discursos das obras literárias lidas e compartilhadas em uma roda de conversa – tipo um Clube da Leitura –, busquei nos diálogos espontâneos os possíveis enunciados para trabalhar o ato de ler, ou seja, a busca de sentidos. Na relação discursiva percebi que as crianças falavam bastante e elas queriam tentar buscar um sentido para meu texto oralizado.

Também expus minha tentativa de conceituar a palavra *cultura* que, por conseguinte, também provocou mudança no enunciado, que fora ressignificado com minha tentativa de fechamento do diálogo. Eu sistematizei todos os discursos dos falantes, incluindo o meu, articulando-os e formando um novo texto que geraria novas possibilidades de sentidos ao novo enunciado, resultado da relação dialógica, constituída de múltiplas vozes que, subsumidas, criam um novo signo ideológico, valorado naquele grupo social. Em relações igualitárias, em contextos horizontais e equitativos, em que não há relação explícita de poder, o diálogo tende a caminhar rumo à superação de desigualdade, pois ele “[...] potencializa, em vez de anular, a reflexão de cada pessoa.” (FLECHA, 1998, p.45).

Diálogo 13 - Continuação - Primeira sessão do Clube da Leitura “Lê Brincando” – 3º ano, Turma A.

A.C.F.M.: Tia, a senhora disse como ia ser o Clube. Mas, como a gente vai fazer para ler em casa? Eu não sei fazer isso direito não?

Pesquisadora: Realmente, A.C.F.M., disseste muito bem, como fazer? Alguém tem uma ideia?

E.A.S.R.: Vou fazer como sempre faço, tia. Quando eu chegar do reforço, eu vou jantar e, antes de dormir, eu leio um pouco.

Pesquisadora: Que legal, E.A.S.R.! Ótima ideia. Se tu tens esse tempinho, faz como quiseres. O importante é sempre estar em contato com a obra, para não perder o fio da história. Cada um de nós tem um monte de coisas para fazer, mas **tem que deixar o tempo da leitura diária**. E, além disso, sugiro que vocês procurem um **lugar sossegado, sem distrações, sem barulho**, onde vocês possam ficar em **silêncio e concentrados**. Assim, **cada um vai criar o seu jeito, dentro de suas condições**, mas tem que procurar criar esse tempo da leitura no dia a dia. Entendeste, A.C.F.M.? Respondi a tua pergunta?

A.C.F.M.: É, mais ou menos. Eu quero saber é assim, eu pego o livro e depois, como é que eu faço?

Pesquisadora: [explico gesticulando] Então, quando a gente lê, o **cérebro da gente funciona a todo vapor**, eu até brinco dizendo que ele entra em ‘curto-circuito’ [rindo]. A leitura acontece aqui no cérebro da gente. **Os olhos mandam informações para o cérebro** e este, em poucos segundos, vai buscando na memória aquilo que a gente já sabe sobre o assunto. Caso a gente não saiba nada daquele assunto, a gente lê exatamente para aprender sobre. Se a gente lê as informações vão para a nossa memória. Isso é complicado de entender, mas é assim: ao ler, são ativadas as nossas lembranças, as nossas **memórias**, aquilo que a gente já sabe sobre o assunto e que já está guardado no cérebro, mas precisa ser ativado para poder lembrar. Um exemplo: Olhem aí o título de nossa primeira leitura, *uma aventura na cidade dos azulejos*. Quando o autor diz assim para vocês: “cidades dos azulejos”, o que vocês já sabem sobre essa palavra?

E.A.S.R.: É porque, tia, nossa cidade de São Luís é famosa por seus azulejos.

Pesquisadora: É isso mesmo, E.A.S.R. São Luís é muito conhecida como cidade dos azulejos. Por que vocês acham que ela ganhou essa fama?

E.A.S.R.: É porque os azulejos daqui tia, são considerados como obra de arte.

Pesquisadora: Perfeito E.A.S.R.! Brilhante a sua definição! Os azulejos que existem em alguns casarões da antiga São Luís são como obras de arte e são consideradas peças de grande valor cultural, pois nos remetem ao tempo que esses casarões foram construídos. Os azulejos de São Luís são considerados diferentes do resto do mundo. E para nós, maranhenses, vocês acham que os azulejos são importantes?

K.V.O.T.: Para mim são.

Pesquisadora: E porque os azulejos são importantes para você, K.V.O.T?

K.V.O.T.: Porque nos torna mais especiais. Imagina aí... só aqui tem esses azulejos. Se falar assim... 'Rio de Janeiro', eu vou lembrar do Cristo grandão de braços abertos, passa toda hora na televisão. Mas se falar assim, 'azulejos', eu vou lembrar logo é daqui.

Pesquisadora: Mas, gente, será que todo mundo sabe que São Luís é cidade dos azulejos?

K.V.O.T.: [rindo] Duvido. Nem todo mundo sabe. Tem gente que nem conhece a cidade direito.

[...]

Pesquisadora: É verdade, K.V.O.T., tem muita gente que não sabe desse detalhe. Deve até ouvir a expressão, mas nem faz ideia do que é. Isso acontece o tempo todo. Nem tudo que uma pessoa conhece, as outras conhecem também. Por isso, tens razão, K.V.O.T., muita gente não conhece sua própria cidade. Elas não devem saber o quanto é importante conhecer sua própria história.

K.V.O.T.: Elas precisam ser ensinadas, né?

Pesquisadora: Sim. É por isso que vamos começar nosso Clube da Leitura com uma literatura maranhense, sabe, que fale de nossa própria cultura. Assim, sempre que precisarmos lembrar desse assunto, basta recordar essas leituras realizadas aqui [...]

Pesquisadora: Então, gente, **o Clube da Leitura funciona bem assim.** O assunto vai surgindo. Só precisamos fazer as leituras, porque será delas que o bate-papo vai fluir. Vocês viram que os assuntos foram surgindo? Cada um vai lembrando de um assunto da leitura realizada, vai relacionando com o que já conhece e vai **trazendo para a roda de conversa.** É simples, não é complicado. Se a gente, ao ler, se dispuser a conversar, o assunto vai surgindo. Basta um começar e todo mundo entra no papo. Deu para entender como vai funcionar o Clube da Leitura?

Alunos: Siiiiimmm!

Pesquisadora: Posso contar que vocês farão a leitura em casa e que trarão no nosso próximo encontro os achados dessa leitura?

Alunos: Siiiiimmm!

Pesquisadora: Só uma dica: nessa primeira obra, o Wilson Marques chama atenção para algo muito importante. **Eu gostaria de que vocês buscassem no texto um 'segredo' contado por ele e que trouxesse para nosso próximo encontro.** Mas, não pode contar para o colega, tem que ser um segredo, porque o colega também tem que ler e descobrir o tal 'segredo'. Só vai saber quem ler a obra inteira, porque está em algum lugar no texto. Eu não posso contar onde está, apesar de saber o que é e onde está.

M.E.S.M.M.: Então conta logo, tia. Para a gente saber.

Pesquisadora: Vou deixar essa missão com vocês. Quem conseguir descobrir o que ele diz, traga a informação na próxima sessão do Clube da Leitura, ok?

Alunos: Siiiiimmm! (DIÁLOGO, 14/12/2018, grifos da pesquisadora).

Nesse trecho do Diálogo 13, o aluno A.C.F.M. lançou sua dúvida sobre como faria para realizar as operações e os procedimentos necessários para o ato de ler escritos, já que estava ciente de que teria que fazer isso sozinho em casa. No momento em que percebeu que teria dificuldades de executar a tarefa sem nenhuma mediação, o menino manifestou seu

problema. Como já conhecia o histórico leitor do aluno - ele mesmo disse que em sua casa não tinha permissão para ler os únicos livros existentes do gênero religioso porque a avó não deixava manuseá-los - pensei em responder-lhe depois, individualmente, por isso, tentei explicar. Mas, nesse momento percebi meu equívoco, de não ter dado mais atenção a algo que a criança disse e que eu já vinha observando: os alunos não tinham muitas vivências com os escritos, fora ou dentro da escola, logo, seria necessário propor práticas leitoras.

Era preciso ensinar os fundamentos do ato de ler escritos: Como se pega um livro? Por onde começo a ler? Quais elementos compõem o gênero do discurso? A dúvida individual do aluno passou a ser, imediatamente, uma dúvida coletiva. Se aquele aluno não se sentia seguro para iniciar o processo sozinho, havia a dúvida se os demais também não teriam o mesmo problema. Com isso, o problema de um aluno passou a ser também o de todos, e cabia ao mediador, no caso, a pesquisadora, pensar as formas de superá-los.

Na alfabetização dialógica, em uma perspectiva bakhtiniana, o educador deve lembrar-se da importância da historicidade para a aprendizagem. A língua escrita tem um funcionamento que foi elaborado, historicamente, pelas relações humanas. Para uma formação leitora, há que termos o cuidado de não separar as atividades de aprendizagem da escrita da sua própria utilização (JOLIBERT, 1994). A esse respeito, Abreu (2019, p.166) complementa:

As experiências do leitor com a leitura de um registro, independente de qual seja a situação e em qual suporte esteja a língua escrita, configuram-se como primordiais para a atribuição de sentido e valor dessa ação para o sujeito. A ação de ler, ao se materializar, nas mais variadas formas e nos mais diversos contextos poderá definir a constituição do futuro leitor e ainda do futuro sujeito, pois nossa constituição humana se dá também por meio de nossas leituras.

Levando em consideração que os pequenos eram leitores iniciantes, e que eu já tinha passado muitas informações no diálogo, considerei a possibilidade de responder, na sessão seguinte, mais assertivamente a dúvida do aluno sobre como ler sozinho em casa. Para tanto, ao final da conversa, lancei um desafio que os orientaria no processo de elaboração de hipóteses, perguntas e respostas, já que ao final, os leitores teriam que, minimamente, dizer: Que segredo quer nos contar o autor Wilson Marques, na obra *uma aventura na cidade dos azulejos*?

Na dialogia, os alunos compreenderam como se processa e opera uma sessão discursiva do Clube da Leitura. A professora P2, que também participou ativamente do diálogo daquele momento, poderia, se quisesse, retirar algumas pistas para inúmeras possibilidades enunciativas que poderiam ser transpostas a seu planejamento pedagógico, gerando novas relações dialógicas, ampliando ainda mais o repertório leitor de seus alunos.

A leitura compartilhada em um Clube da Leitura não é apenas a busca por pontos de divergências ou semelhanças contidos em um texto; trata-se também da exposição dos pontos de vista sobre o assunto e, por meio do diálogo, é possível compreender as potencialidades narrativas de cada linguagem e como elas se manifestam nos diferentes contextos.

Portanto, a organização e utilização de um Clube da Leitura, como uma estratégia metodológica no processo de alfabetização, oportuniza considerar o próprio *texto* e as *situações discursivas* em grupo, como elaboração de novos sentidos. Jover-Faleiros (2009), após analisar o comportamento leitor de estudantes universitários, mostrou que a valorização das impressões obtidas por um leitor autoriza que novas interpretações sejam sempre possíveis. A fruição estética de um texto permite que o leitor esteja sempre renovando a sua visão de mundo e capacitando-o melhor na construção de sentidos para aquilo que leu.

Desse modo, o trabalho realizado com o Clube da Leitura mostrou ser uma proposta metodológica eficiente para trabalharmos a formação leitora de crianças em processo de apropriação da cultura escrita. O trabalho da escola com o texto literário precisa ser desenvolvido por meio de estratégias que proporcionem uma construção de sentidos, capaz de expandir a visão de mundo de cada leitor, o que, possivelmente, lhes possibilitará mais desenvolvimento humano.

A escola só poderá exercer seu papel de agente promotora da formação leitora se for capaz de fazer do ato de ler uma atividade de fruição e reflexão, mobilizando no aluno aprendiz um desejo permanente de aprofundar-se na prática cultural.

Foi então pensando em algumas lacunas pedagógicas que nasceu a ideia de trabalhar um Clube da Leitura como o *lócus de controvérsias*, constituído nas/pelas práticas sociais dos sujeitos, em que se propuseram a participar: alunos e suas respectivas professoras, de duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, da Escola Azul.

Observando os dados gerados no *lócus de análise* - o Clube da Leitura -, com o intuito de discuti-los, foram elencados quatro eixos temáticos: 1) o comprometimento com a leitura; 2) a expectativa de construção de novos sentidos; 3) a ampliação de repertório sobre a prática leitora e 4) o contexto da obra.

5.2 Os “Desafios Literários” do Clube da Leitura: comprometimento com a leitura e a expectativa de construção de novos sentidos

As relações dialógicas geradas nas sessões do Clube da Leitura me possibilitaram conhecer os principais problemas/obstáculos que afetavam e que, muitas vezes, inviabilizam a formação leitora das crianças participantes desta pesquisa. Independentemente da estratégia utilizada para ensinar a apropriação do ato de ler escritos, as condições concretas de vida das crianças poderiam se tornar obstáculos que dificultariam ou, até mesmo, impossibilitariam a continuidade deste trabalho, assim como também pôde gerar muitas oportunidades para aqueles leitores iniciantes, com práticas leitoras fora da escola, pois tiveram oportunidades de ampliar seu repertório literário.

Por outro lado, tinha consciência de que a incerteza e a falta de controle sobre os fenômenos econômicos e socioculturais, externos ao ambiente escolar, mas que não estão descoladas dos processos escolares, poderiam interferir diretamente no desenvolvimento deste trabalho, pois, que garantias eu tinha que as crianças realizariam as leituras sugeridas nos outros espaços que ocupam fora da escola? Como eu manteria crianças ativas e cheias de energias focadas numa atividade cultural que envolvia, entre outras coisas, a prática da leitura silenciosa, introspectiva, com elaboração de perguntas e respostas na busca pelos sentidos?

Uma das finalidades de um Clube da Leitura é propiciar encontros discursivos entre seus participantes, quando estes compartilham suas experiências leitoras em uma roda de conversa. Para garantir o engajamento de seus membros, alguns grupos de leitura utilizam-se do que chamamos desafios literários para manter os leitores focados no cumprimento das leituras negociadas entre eles mesmos. O próprio diálogo e os enunciados que são gerados deste, são encaminhados para que os sujeitos realizem as escolhas literárias. A escolha das obras a serem lidas e compartilhadas é uma atividade realizada de forma democrática, em que cada membro tem o direito de sugerir, de argumentar e defender os objetivos das leituras do grupo. Os Clubes da Leitura são pequenos territórios democráticos e seus membros são os cidadãos. Não existe hierarquia entre os clubistas; as regras são flexíveis e podem ser alteradas ao longo do tempo, a depender das necessidades do coletivo⁴².

As metas de leituras são sempre negociadas e estabelecidas pelo grupo de leitores. Ninguém é obrigado a seguir ao pé da letra tudo que é estipulado pelo grupo, na verdade, um Clube da Leitura só funciona plenamente, se todos os membros estiverem engajados e

⁴² O trabalho de intervenção - Plano de Ação (Apêndice 1) – referente à escolha do nome da biblioteca, por meio de um processo eleitoral, ajudou as crianças a compreender como funciona uma micro sociedade pautada no espírito democrático.

determinados a cumprir os desafios de leituras. Um desses, é a difícil habilidade de conviver com o diferente, com as ideias diferentes, mas, a partir do momento em que eu conheço os aspectos socioculturais do *outro*, passo a me comprometer e comportar na relação de alteridade. Diante disso, é preferível que o mediador seja o menos impositivo possível, permitindo que o grupo entre em consenso, ou não, perante um discurso de um texto. Sobre as dúvidas das crianças, o mediador deve sempre provocá-las para que busquem as respostas sobre suas dúvidas e/ou as do grupo, pois nem tudo precisa ser dito e resolvido de imediato. As atividades são contínuas, com periodicidade e disciplina para que elas aconteçam, afinal, um diálogo não se acaba em um instante, em um dado momento.

Assim, o desafio literário se tornou um recurso metodológico vital para o desenvolvimento desta pesquisa, pois, dessa maneira, os alunos tinham um motivo real para dar prosseguimento ao cronograma de leituras proposto. Em linhas gerais, essa atividade articuladora foi bem recepcionada pelas crianças (interlocutores da pesquisa). Isso porque, nas sessões de leituras compartilhadas, como estratégia para manter o desejo de continuar com as leituras individuais fora da escola, os leitores iniciantes, sempre que possível, recebiam da mediadora de leitura (a pesquisadora), um enunciado em aberto, um elemento constituído de sentido para as crianças, para que elas pudessem ter um enunciado norteador para a realização da leitura silenciosa, pois nem todos estavam apropriados dela. Esses enunciados em aberto (em forma de pergunta) eram pronunciados e discutidos em uma sessão anterior - com palavras-chave das principais intenções do autor do texto lido – que poderiam ser respondidas por elas na sessão seguinte. Como se tratava de leitores iniciantes, ainda em processo de apropriação da cultura escrita, eu orientei para que utilizassem a questão proposta como ponto de partida para sua jornada leitora.

Olson (1997) afirma que qualquer leitura comprometida contempla no texto escrito algo além daquilo que ele aparentemente apresenta. Este algo o autor chamou de recuperação da força ilocucionária, a qual ele enuncia:

[...] os textos sempre querem dizer mais do que dizem. O que um texto significa, depende não só do sentido do que vem expresso, tal como é especificado pelo léxico e pela gramática, mas também da força ilocucionária, a qual, quando marcada explicitamente, indica a intenção do autor quanto ao modo como um público receptor real ou presumido deve interpretá-lo (OSLON, 1997, p. 174).

A força ilocucionária de que trata o autor pode ser recuperada por meio da leitura atenta e do reconhecimento do leitor de situações textuais ou contextuais, mas que, devido à sua significância para as crianças, pode mantê-las focadas e interessadas no desenvolvimento

das atividades propostas. Desse modo, ao atribuir sentido aos enunciados proferidos pela mediadora, elas encontravam os motivos concretos para dar continuidade à atividade leitora: visto que “[...] todo texto quer que alguém o ajude a funcionar. [...]” (UMBERTO ECO, p. 37). Neste caso, um Clube de Leitura pode contribuir com essa experiência na escola.

Acredito que uma das vantagens em eleger o Clube da Leitura como estratégia de trabalho dialógico para a formação leitora de crianças em processo de alfabetização é que, por elas ainda estarem na infância, costumam ver e desenvolver a prática cultural de ler para compartilhar em um grupo com mais leveza, já que, a depender da mediação, a atividade pode se tornar também lúdica e recreativa, sem nenhum tipo de cobrança avaliativa ou curricular. Elas tendem a conceber os momentos de compartilhamento de leituras como uma espécie de brincadeira.

Por isso, ao mediar um Clube da Leitura para um público infantil, o mediador precisa atentar para o planejamento das ações de mediação, a fim de que o ato de brincar não se torne o único foco das crianças e tornará a atividade de ler se torne secundária, reduzindo o trabalho a uma mera animação cultural, o que nem sempre é objetivo da ação pedagógica. Em se tratando dos sujeitos desta pesquisa, esse fato não foi presenciado nos momentos discursivos. Ao contrário, as crianças, mesmo aquelas que não costumavam participar das aulas, recepcionaram muito bem a atividade, mantiveram-se focadas no cumprimento do cronograma de leituras e, cada vez mais, foram se familiarizando com a prática do diálogo igualitário, horizontalizado, realizado em casa e compartilhado nas sessões/rodas de conversa do Clube da Leitura da escola.

Constatai, então, que

A necessidade de expor as opiniões em público pode levar a uma maior dedicação individual. A existência do encontro e a expectativa do diálogo com o grupo acabam suscitando uma vontade e uma motivação que se fazem presentes sem que haja uma formalização para um preparo prévio. (SCHMITZ-BOCCIA, 2012, p. 104).

Ademais, A cumplicidade e o respeito entre os participantes de um Clube da Leitura, ao compartilhar os sentidos de um texto, possibilitam legitimar o desejo de cada indivíduo de conhecer o mundo por meio da leitura. A receptividade do grupo pode trazer como consequência o compromisso com o objetivo maior: aprofundar a compreensão da obra lida, o que pode ser observado no Diálogo 14.

Diálogo 14 - Continuação da primeira sessão do Clube “Viajando na Leitura” – 3º ano, Turma B.

Pesquisadora: Então, gente, eu acho que na obra do Wilson Marques, cultura se refere a tudo aquilo que nos identifica enquanto um grupo de pessoas. Tudo que está ao nosso redor faz parte da cultura. As pessoas, na sua convivência vão criando a cultura.

G.S.P.: Uma palavra tão pequena pra tanta coisa, né, tia?

Pesquisadora: [rindo]. É verdade, G.S.P., que palavra pequena que representa tanta coisa, heim?

G.S.P.: Sim, tia. E o que mais que é cultura?

Pesquisadora: Então, são as pessoas que fazem a cultura. Elas vão se relacionando e o resultado desse relacionamento gera os elementos da cultura, que podem ser a religião, os costumes, as artes, etc. Por isso, pelo que eu compreendo, cultura é tudo aquilo que nos cerca, que está a nosso redor, como disse a nossa colega J.P.L.S. Por exemplo, os indígenas, eles costumam sentar em rodas como essa aqui [gesticula reproduzindo no ar um círculo] para fazer um monte de coisa: conversar, tomar decisões em grupo, realizar o ritual religioso, fazer suas refeições... Agora compara o modo de viver deles com o nosso que vive na cidade. É igual? A gente costuma fazer as coisas que os indígenas fazem?

M.E.A.C.: Não, eles vivem muito diferente da gente, tia.

Pesquisadora: Pois é. Mas será que não existe nada parecido?...Por eles já existirem aqui nessas terras antes da gente, será que nós não aprendemos nada dos costumes deles?

J.P.L.S.: [rindo]. Eu sei um costume, tia. Tomar banho!

Pesquisadora: Verdade! Tomar banho é algo em comum entre a nossa cultura e a cultura dos indígenas. Será que foram eles que nos ensinaram a tomar banho? Porque assim, os colonizadores portugueses, eles não gostavam muito de banhar não... [rindo e tapando o nariz].

Alunos: [risos]

Pesquisadora: Eu conheço um filme que mostra bem isso, se chama “Carlota Joaquina”. Alguém já assistiu?

Alunos: Nãaaaoooo!

J.P.L.S.: É verdade, tomar banho é um costume dos índios. Com certeza foram os índios que ensinaram para os portugueses.

Pesquisadora: Por que você diz isso?

J.P.L.S.: Uma vez assisti a um filme que os índios viviam tomando banho num rio.

Pesquisadora: Qual filme?

J.P.L.S.: Tarzan.

G.S.P.: Menino, Tarzan não é índio, não. Ele só mora na selva. Ele se perdeu da família dele, coitado, e foi morar com os macacos na selva.

Pesquisadora: Acho que G.S.P. fez uma observação importante. Tarzan mora na selva, mas não é indígena... Gente, uma coisa: Eu recomendo que vocês tentem usar a palavra indígena, ao invés de índio, tá? Lá onde trabalho tem alguns alunos de origem indígena, e eles me pediram para usar a expressão ‘indígena’ ao se referir a eles. Eles preferem ser tratados assim.

G.S.P.: E que diferença faz, tia? Para mim tanto faz!

Pesquisadora: Olha G.S.P., de acordo com o que me ensinaram, o termo índio vem carregado de preconceitos. No caso da palavra ‘índio’, já não é mais adequado usá-la. O motivo é que, antes, os colonizadores dos indígenas, os mesmos que escravizaram os negros africanos na época do Brasil Colônia, por não conseguirem escravizar as pessoas indígenas, eles usavam essa palavra para querer dizer que “índio é preguiçoso”, “índio é atrasado”, até mesmo que o “índio não é gente”, entre outras coisas negativas e preconceituosas. Aí, ao perceberem que essa palavra representava tudo isso, eles se juntaram e resolveram mexer nessa história. Eles se declararam indígenas. Acho que só nos cabe respeitar, né?

G.S.P.: Sim, a senhora está certa! Melhor falar indígena.

Pesquisadora: Podemos chamá-los de indígenas, povos indígenas, comunidade indígena, pessoa indígena. Tem também a expressão ameríndio.

G.S.P.: [em tom de espanto]. Ameríndio? O que é isso?

M.E.A.C.: É tipo negro e branco, né, Tia?

Pesquisadora: Sim. Ameríndio está relacionado à cor da pele de uma pessoa, também. Mas, ameríndio é mais que só a cor da pele... são povos com as suas características culturais. Então, quando vocês ouvirem falar culturas indígenas ou a cultura ameríndia, são expressões com o mesmo sentido. Só de índio que eles não querem mais ser chamados.

M.E.A.C.: Toda pessoa tem cultura, tia?

Pesquisadora: Sim. Se ela em algum momento viveu em um grupo de pessoas, ela provavelmente tem uma cultura sim.

J.P.L.S.: Então o Tarzan não tem cultura, ele vive com macacos.

Pesquisadora: Ótima observação. Vamos tentar descobrir se o Tarzan da Selva tem cultura? Pesquisem sobre isso e na próxima sessão me ensinem isso, pois confesso que agora, nesse momento, não sei responder. (DIÁLOGO, 14/12/2018).

Seguindo outra lógica, bem diferente do que vemos acontecer no ambiente escolar, a diretividade de um enunciado (inicial) no Clube da Leitura não carrega uma conotação negativa de imposição do discurso do mediador sobre o falado pelos participantes do diálogo, até porque a participação é fruto do livre-arbítrio dos participantes. É apenas um procedimento formal e concreto, necessário para que o compartilhamento de sentidos sobre o lido comece a fluir e seja firmado um nível de comprometimento com o ato de ler.

No diálogo acima, a mediadora assumiu uma atitude responsiva ativa perante algo que poderia ter passado despercebido, mas que acionou o seu sinal de alerta, ao perceber que as crianças estavam reproduzindo um discurso internalizado após aprendizado no meio social. Por acreditar no pressuposto teórico-histórico-cultural vygotskiano e da linguagem bakhtiniano, não pude deixar de me lembrar que a constituição humana se dá pela interação entre um *eu* e um *outro* e que, portanto, as crianças traziam de algum lugar aquela consciência individual. Vale a pena averiguar de onde, possivelmente, as crianças traziam a expressão índio, uma vez que essa nomenclatura já deveria ter deixado de existir na escola, em virtude da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas brasileiras, fato esse que não foi presenciado na Escola Azul. Infelizmente ainda escutamos as crianças falando índio, em vez de indígenas. Esta última foi uma linguagem constituída a partir das vozes dos povos que a compõem (as etnias indígenas), em contraposição à palavra índio que foi construída pelo homem branco-colonizador, algo que os povos indígenas vêm lutando há muitas décadas para desconstruir.

Em dois momentos distintos de observação nas duas turmas de 3º ano, presenciei a forma como as professoras trabalhavam a história e cultura indígena. Na Turma A, a professora desenvolveu o tema, em 19 de abril, data alusiva ao povo indígena. A professora escreveu na lousa, o seguinte texto de sua autoria:

Observação 1 - 3º ano, Turma A - Atividade de Artes
19 de abril – dia do índio

Comemoramos todos os anos no dia 19 de abril o dia do índio.

Os índios foram os primeiros habitantes do Brasil. Sua alimentação consiste em frutas, verduras, legumes, raízes, carne de animais caçados na floresta, peixes, cereais e castanhas.

Atividade: Sua casa é a oca e eles moram na floresta. Faça um desenho da vida dos índios na floresta. (OBSERVAÇÃO, 19/04/2018).

Da mesma forma aconteceu no 3º ano – Turma B. A professora do PL (Planejamento) copiou na lousa o texto do livro didático de História:

Observação 2 - 3º ano, Turma A - Atividade de Artes

Tu, tu, tu, tupi
[...] todo mundo tem
Um pouco de índio
Dentro de si
Dentro de si
Todo mundo fala
Língua de índio
Tupi-guarani
Tupi-guarani
[...]

[Escrito no quadro branco]

Atividade: Leia a canção da página 82 e escreva os nomes das frutas.

(OBSERVAÇÃO, 24/04/2018)

Em ambas as situações de sala de aula, a palavra “índio” se repetiu nos textos: o primeiro, de autoria da professora P1, e o segundo, do livro didático. Quando fiz a intervenção no diálogo para introduzir o sentido da palavra ‘indígena’, tive a intenção de não somente ampliar o repertório linguístico dos alunos, mas, especialmente, evidenciar que as palavras têm um valor simbólico/ideológico e que, por isso, é preciso saber usá-las para não perpetuar o discurso de dominação sobre o outro, mas, ao contrário, demonstrar respeito ao diferente, ao *Outro*. A concepção ideológica do grupo social, no qual o sujeito está imerso, forma a sua consciência individual que perpassa todas as suas experiências nas esferas sociais de sua vida, constituindo sua subjetividade pela apropriação de sentidos que ele estabeleceu (MIOTELLO, 2006). Todas as relações humanas são mediadas pela linguagem, e é por ela que o signo ideológico entra no mundo social (VOLÓCHINOV, 2017).

Como uma das esferas sociais da vida da criança, a escola é uma das várias vozes que vão compor a consciência do sujeito aprendente, afinal, ela, como instituição social,

exerce um forte poder de influência sobre a vida da criança. Na situação discursiva do Clube da Leitura - Diálogo 14 –, evidenciou-se o quanto a linguagem cotidiana da sala de aula entra no repertório linguístico do aluno, cheio de sentidos descolados da realidade. As crianças usavam irrestritamente a palavra *índio*, para se referir aos povos indígenas, por desconhecer o significado etimológico (da língua) e antropológico (ideológico) da palavra, pois, até então, só conheciam um signo ideológico, que lhes fazia acreditar que toda pessoa indígena é igual, e que, enquanto grupo social, não há diversidade cultural entre os povos ameríndios. Elas desconheciam a variedade linguística das culturas indígenas e, por consequência, acabavam reproduzindo apenas o discurso do dominador, que até o momento do diálogo se encontrava em estado acabado e estacionado - internalizado, a partir das relações humanas que estabeleceram no contexto extraverbal, como é o caso, do discurso do livro didático e da aula da professora –, mas que foi requisitado em um novo espaço de elaboração, com um discurso que refuta o signo ideológico posto ao grupo social, pela mediação dos gêneros discursivos mais acessíveis a elas: a aula e o livro didático.

Até a minha interferência no diálogo, trazendo uma palavra nova, valorada pelos próprios sujeitos que a compõem – os indígenas –, os conceitos internalizados pelos sujeitos sobre a cultura do indígena eram frutos de uma influência de valores eurocêntricos, ensinados nas diferentes esferas da vida social dos sujeitos e que, na ocasião, no discurso da escola, foi ecoado pela boca da professora, por meio de sua didática e pelo livro didático, como descrito nas Observações 1 e 2 apresentadas. A palavra *índio*, reportada na fala das crianças, obedece a uma situação sócio-hierárquica garantida pela formação escolar: a centralização de uma voz única na formação da consciência coletiva. Independentemente de nossa vontade, as vozes que compõem a nossa consciência fazem a construção do enunciado e, neste caso específico, a ideologia dominante é a do grupo social (escola).

Volóchinov (2013) confirma que a compreensão de todo fenômeno ideológico está atrelada à palavra interior, sobre a qual Ponzio (2011, p.101) diz que “[...] todo discurso é um discurso reproduzido, que recorre ao discurso alheio. [...]. [...] todo discurso é manipulação do discurso alheio porque necessariamente o pressupõe [...]”. Portanto, tudo aquilo que é dito por um sujeito falante sai impregnado das valorações atribuídas e interligadas a todas as suas vivências, com sua história relacionada ao signo, os lugares por onde ele andou, os grupos sociais a que pertenceu (ou pertence) e pelas vozes que também contribuíram para sua valoração no grupo social.

Agora se torna claro que é precisamente a *diferença das situações que determina a diferença dos sentidos* de uma mesma expressão verbal. Portanto, a expressão verbal, a enunciação, não reflete passivamente a situação. Ela representa sua *solução*, torna-se *sua conclusão valorativa* e, ao mesmo tempo, é condição necessária para seu posterior *desenvolvimento* ideológico (VOLOCHÍNOV, 2013, p.172, grifos do autor).

E com a citação anterior, concluo provisoriamente que a situação extraverbal exerce uma forte influência sobre como o leitor atribui sentido para o que lê. Minha função nesse processo foi a de possibilitar que as crianças falassem sem perder o foco nos enunciados evocados na discussão sobre a obra lida. Nesse processo, compreendi que o ato de ouvir a fala dos outros, me permitiria - enquanto mediadora que atua no chão da escola - conhecer o dito e o não dito pelo sujeito-aluno, servindo-me de enunciados para planejar e traçar estratégias de ensino do ato de ler, com vistas à formação leitora.

As crianças iniciaram o processo de forma tímida; no início, poucas falavam. Isso é importante de destacar, pois não há roda de leitura com leitores com comportamento padrão. Cada um se desenvolve a seu tempo para o ato de ler - ler para si e ler para compartilhar com o *Outro* - para elaboração de novos sentidos, ponto de partida para o atendimento ao objetivo desta pesquisa.

Como atividade de fechamento do projeto do Clube da Leitura (Apêndice 2), e no intuito de contribuir para que as crianças pudessem aprofundar suas leituras, considerei importante criar um encontro destas com o autor do desafio literário - o escritor Wilson Marques - que, prontamente, aceitou o convite para participar de uma das nossas rodas de conversas⁴³.

Para que as crianças pudessem apropriar-se ainda mais da prática cultural ler e compartilhar sentidos em um Clube da Leitura, e compreendendo que, por serem crianças em sua primeira vivência literária numa roda de conversa com um autor, poderiam ter dificuldade de interagir - partilhei uma experiência pessoal para que pudessem compreender o ato cultural. Tal estratégia surtiu efeito, pois os deixou interessados, ao ponto de passarem dias se preparando para receber nosso convidado especial.

5.3 O autor e seus leitores (criador e criaturas): ampliação de repertório sobre a prática leitora e o contexto da obra

Dizer que um autor é um leitor,
Ou um leitor, um autor,
Considerar um livro como um ser humano

⁴³ Clubes da Leitura costumam receber convidados externos, tais como: autores das obras lidas, especialistas em determinados assuntos, debatedores, críticos de literatura, entre outros.

Ou um ser humano como livro,
 Descrever o mundo como texto ou um texto
 Como o mundo são formas de nomear a arte do leitor.
 (MANGUEL, 1997, p. 196)

Baseada em alguns achados nesta pesquisa, as sessões do Clube da Leitura possibilitaram às crianças compreenderem e refletirem sobre suas próprias práticas leitoras. Coloquei como desafio literário para o grupo conhecermos face a face o autor maranhense Wilson Marques, que, ao saber que tinha dezena de crianças querendo conhecê-lo, prontamente aceitou o convite para participar de uma de nossas sessões.

Busquei, como mediadora, evidenciar as marcas discursivas para a instauração de um novo *espaço/tempo* - o *cronotopo* – que, na relação dialógica ocorrida na roda de conversa com o autor e convidados, formaram/marcaram o tempo e o espaço das enunciações que foram construídas mediante a presença de leitores mais experientes, que disponibilizaram na roda os seus sentidos e, com isso, possibilitaram aos leitores-iniciantes, uma ampliação de seus repertórios de conhecimentos, tais como: 1) uma nova prática leitora, que se traduz numa roda de conversa com o autor, como uma prática cultural mais elaborada e que, também, pôde ser apropriada naquele momento; 2) o contexto da obra – a qual seria analisada pelo autor do texto e outros convidados e que se constituiu uma nova oportunidade - *espaço de elaboração* – para a construção de novos sentidos sobre o lido na obra, desta vez com o olhar direto do autor.

Como se tratava de crianças em sua primeira vivência com a prática cultural, ensaiamos previamente - em duas sessões do Clube - como seria o nosso encontro com o autor. Eu, como mediadora e leitora mais experiente, mostrei para as crianças como costuma ser nosso comportamento de leitor e interlocutor em uma roda de conversa/leitura, e que tem entre um dos seus participantes, o próprio autor.

No novo *cronotopo*, o leitor iniciante teve que se situar perante uma nova forma de analisar a obra literária pela sua forma e conteúdo, onde acontece a fusão do tempo-espaço em um todo inteligível e concreto (AMORIM, 2012). Sendo assim, compreender o *espaço de elaboração* em Literatura, significa compreender as relações desenvolvidas nos gêneros, pois se constituem mediante situações dialógicas, as quais fazem nascer novas maneiras de significar o texto, a partir do contexto de produção da obra – do tempo em que ela foi criada pelo seu criador, o autor.

O encontro dialogado do autor com seus leitores pode nos revelar que o leitor amplia a sua própria compreensão de mundo, quando amplia a sua compreensão leitora nas

relações dialógicas com os *Outros*: “[...] a uma materialização do tempo e espaço: há um lugar em que a história se desenrola, onde o tempo passa, se vive e se mede em função das características desse lugar.” (AMORIM, 2004, p. 222). Para a maioria dos alunos em processo de alfabetização, aquela foi a primeira experiência leitora com a interlocução do próprio autor. Por desconhecerem aquela linguagem, foi necessário materializá-la por meio do ensino, que traduzimos em uma espécie de ensaio, uma intervenção da mediação.

Eu ensinei às crianças que, como leitores, somos sujeitos falantes ao realizar uma leitura, pois quando leio, dialogo com o autor. Argumentei que por elas conhecerem a bibliografia do autor, poderiam participar da conversa fazendo perguntas e comentários sobre as obras e a história (biografia) do escritor. Surgiram muitas dúvidas de como poderiam se comportar na execução da atividade, mas, no geral, entenderam que há certos comportamentos esperados na execução da prática cultural.

Expliquei que, à medida que vamos nos interessando em aprofundar o que compreendemos da leitura, acabamos nos inclinando a realizar algumas perguntas –mesmo que elas não sejam externadas/faladas para todos –, as quais nascem do desejo de aprofundar os sentidos, atitude responsiva ativa do leitor. Durante o período de preparação do grande acontecimento, percebi que existem diferentes níveis de comprometimento com a leitura. Este vai depender das circunstâncias concretas que cercam a vida do sujeito. Percebi que esse era um momento oportuno para concretizar o meu trabalho de pesquisa e mediação, possibilitando ao leitor iniciante novos horizontes no processo de apropriação da prática cultural do ato de ler, algo que, conseqüentemente, provocará grandes transformações no seu desenvolvimento humano.

Aproveitei a oportunidade para contar ainda aos alunos uma história pessoal, do dia em que me encontrei com um dos meus autores favoritos, o escritor pernambucano/paraibano Ariano Suassuna, durante a programação do XV Salão do Livro de Imperatriz (SALIMP), em meados do ano de 2011. Recordei que, na ocasião, o entusiasmado Ariano nos contava sua versão sobre seu mirabolante plano - ao liderar o “Movimento Armorial” (1970) -, por meio do qual pretendia produzir uma fusão entre uma cultura erudita, de base na cultura popular nordestina, e a estilística Barroca que, ao final, daria origem a uma legítima cultura brasileira. Ariano, no seu tempo de idealista, era bastante aborrecido com o falacioso discurso dominante sulista, de que a cultura popular nordestina era de segunda ordem (estética). Sobre tal discurso, ironicamente, Suassuna dizia que “com a fusão das culturas”, o embate ideológico do que se considera erudito ou popular deixaria de existir. Na

época, fiz uma pergunta a Suassuna, a qual gerou uma longa conversa que, aos poucos, foi envolvendo outros ouvintes-falantes, que também passaram a se manifestar.

Como leitora de todas as suas obras, aquele momento para mim foi de resignificação. Mesmo gostando muito de Suassuna, eu não compreendia, sua, o papel de seus personagens racistas - que eram os que mais me chamavam atenção -, o que, a partir de sua explicação à minha pergunta me permitiu conhecer suas intenções ao compor os personagens. Todos os meus sentidos sobre as obras foram resignificados. Eu passei a entender que os personagens racistas de Ariano tinham uma intenção de denunciar as práticas racistas da sociedade sertaneja, ainda tão fortemente marcada pela ideologia da escravidão africana e indígena -, desde a igreja, passando pelo rico e chegando até o pobre miserável.

Quis com isso mostrar aos alunos como eles poderiam confrontar os seus sentidos com o do escritor, no momento do encontro dialogado. Como leitores, ao provocarmos questionamentos para o autor – ao que ele quis dizer em sua obra –, nos colocamos em uma relação dialógica, que já tinha sido iniciada antes daquele momento, nas leituras individuais que cada um realizou, sejam os leitores iniciantes, os leitores experientes, os convidados do GLEPDIAL, a coordenação pedagógica da escola ou a mediação com o autor. Com isso, foi possível mostrar às crianças, como elas poderiam instaurar um novo *cronotopo*, ou seja, situar-se perante o novo contexto da obra, a leitura na roda de conversa com o autor.

Figura 25 - Preparação do grupo, para o encontro com o autor Wilson Marques, sessão do Clube da Leitura.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para orientar as crianças sobre a prática cultural – leitura no Clube da Leitura -, persegui algumas pistas: Que ações acontecem na roda? Como me exponho no encontro com o autor? Como articulo a minha fala com a do autor? Entre outras perguntas internas, que são

processadas na mente do leitor iniciante, como dúvidas, que podem ser examinadas pelo grupo social e justificadas como prática cultural.

No dia do encontro com o autor, houve entre este e seus leitores iniciantes uma relação dialógica, porém, ainda um pouco fragmentada, devido ao próprio histórico de práticas leitoras das crianças que, ao serem expostas a uma nova vivência (mais elaborada), solicitava do sujeito leitor uma série de operações diferenciadas, que poderiam ser amadurecidas no próprio ato cultural de ler, no caso, no Clube da Leitura, se tivesse mais tempo.

Devido ao cronograma desta pesquisa de mestrado, não foi dado o tempo necessário para que a nova prática leitora fosse aprofundada e, ainda, somando a tudo isso, o próprio cronograma da Escola Azul. São obstáculos que circundam o trabalho de pesquisa, mas que não inviabilizam a análise nem os resultados da investigação, como é possível analisar com base no Diálogo 15.

Figura 26 - Encontro dos dois Clubes da Leitura com o escritor maranhense de literatura infanto-juvenil, Wilson Marques.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Diálogo 15 - Encontro dos dois Clubes da Leitura com o escritor maranhense de literatura infanto-juvenil, Wilson Marques.

Wilson Marques: Então, como eu sou fake...

Clubistas e Convidados: [risos]

Wilson Marques: Então, como vocês já devem ter olhado nos livros, eles falam de coisas sobre o Maranhão: a história dos Lençóis Maranhenses, a cultura popular – o

Bumba-boi... E a ideia foi justamente essa – levar para as crianças da idade de vocês informações sobre o nosso estado, sobre a nossa cultura. Através de histórias de ficção, histórias que a gente inventa, fruto da minha imaginação, de algo que eu inventei. Isso para a conversa ficar bem prazerosa e vocês não fiquem cansados - tipo quando a gente está estudando o livro de História, que fala quem descobriu o Brasil, só que em forma de conversa gostosa, mais emocionante.

Pesquisadora: Então, pessoal, a ideia é que a gente possa fazer uma roda de conversa sobre a obra, prática que a gente já realizou algumas vezes, nos nossos encontros do Clube da Leitura. A grande diferença é que agora estamos conversando pessoalmente com o autor da obra.

Convidada 1: Eu acho que vai além disso. Vocês podem perguntar coisas sobre o próprio autor do livro. É preciso perguntar sobre ele, o autor, e outras curiosidades que a gente tenha sobre o autor. Que eles possam fazer perguntas sobre a obra, mas, também, sobre o autor.

Pesquisadora: É verdade, a Convidada 1 tem razão. Vou iniciar fazendo uma pergunta. Quem é o Touchê?. O Touchê é um personagem central que está em todas as seis obras. Como é que você encontrou o Touchê?

Wilson Marques: Aí você quer que eu revele meu segredo [fala em tom de brincadeira].

Clubistas e convidados: [Risos].

Wilson Marques: Então, quando eu escrevi, a ideia era assim... Mas o Touchê é o Daniel de La Touche, que é o fundador da cidade de São Luís. A ideia era assim... que o Daniel de La Touche voltava para rever a cidade que ele fundou. Ele veio para ver como estava.

Pesquisadora: [Instruções para situar os alunos sobre a prática cultural]

G.S.P.: De onde você tirou os personagens?

Wilson Marques: Olha, o Rafa é o meu sobrinho. Na época, ele era pequeno, aí eu fiz uma homenagem ao meu sobrinho. Foi uma brincadeira que eu fiz assim ao colocar nomes das pessoas de minha família nos personagens. Mas, assim... a própria cidade é um personagem - São Luís talvez seja o grande personagem. Aí nasceram outros personagens: a Ana Jansen e a Serpente encantada, por exemplo, elas são lendas que circulam na cidade há séculos e que ainda tem muita gente que acredita que ela foi, no que reza a lenda. Outros eu inventei...E é assim...

K.V.O.T.: Como você teve suas ideias?

Wilson Marques: Tem umas ideias que a gente não sabe explicar de onde vêm. As lendas já existem, eu as escuto desde criança. A ideia é assim, é colocar isso numa linguagem que seja acessível às crianças, que entendam a ideia básica mesmo, que é a história e cultura de São Luís. Então, eu inventei uma parte da história para que as crianças se interessassem em conhecer as lendas, história e cultura do Maranhão. Mas dentro de uma ficção. E aí é difícil explicar como vem a ideia... por que?...Porque você tem uma ideia e quando você começa a escrever a ideia muda, né?. Aí você vai organizando o seu pensamento à medida que você vai escrevendo.

(DIÁLOGO, 11/01/2019).

Na oportunidade do encontro com o autor Wilson Marques, as crianças foram realizando perguntas sobre pontos que acharam interessantes sobre as obras lidas e quais elas queriam aprofundar, tais como: o processo criativo do autor a fim de compor a obra; o que inspirava seus personagens; se eles eram reais ou ficcionais; se as emoções foram sentidas ou apenas inventadas/idealizadas; entre muitas outras possibilidades de conversar - que cada um fez à sua maneira, com a sua espontaneidade, o que evidenciou o modo como cada um se apropriou da prática cultural, o que pode ter lhes causado mais desenvolvimento humano.

Como mediadora/pesquisadora que participava, mas também analisava as diferentes formas como as crianças faziam perguntas, elas me deixaram com a certeza de que as leituras foram apropriadas de diferentes formas, assim como o contexto de composição da obra, tão bem explicado por seu autor. Eu não podia tolher a criatividade das crianças, então, apenas busquei mediar as perguntas e instruir sobre como realizar a prática cultural. Os autores costumam participar de rodas de conversas com seus leitores e pela forma como o Wilson Marques desempenhou seu papel de autor – participante de um diálogo –, evidenciou que ele era bem experiente com aquela prática, afinal, conversar com crianças leitoras iniciantes com certeza era bem diferente de falar para adultos ou mesmo outros literários.

Os escritores sabem que são convidados com a finalidade de responderem perguntas de seus leitores, e que estes, ao participarem da prática cultural, visam compreender melhor as suas intenções de escrita, como aquele que produz enunciação a seus leitores. Nessas rodas, os leitores costumam ser livres para perguntar o que necessitam, pois são seus os sentidos atribuídos, e as perguntas servem para reafirmar ou refutar as leituras realizadas individualmente. Os sentidos já atribuídos às leituras individuais (silenciosas), ao serem confrontados com o contexto de construção da obra, contada pela boca do seu próprio autor, passam a permitir que os leitores atinjam outros níveis de compreensão, mas que, passam a ter a contribuição da voz do escritor, que conta detalhes - desde que motivado no diálogo oralizado –, sua metodologia de trabalho, suas formas e rituais para escrever.

Solé (1998) analisa que os fatos que se sucedem em uma história e os elementos que a compõem permitem ao leitor prever o que pode acontecer. Embora esse procedimento ocorra com mais frequência de forma espontânea, era preciso pensar uma estratégia para o ensino da prática cultural, porém, sem perder de vista o ensino do comportamento do leitor perante o texto escrito, na busca pelos sentidos daquilo que leu em sua casa e que compartilhou na sessão do Clube da Leitura, entendendo que numa dialogia sempre se geram novos sentidos que podem ser confirmados ou refutados no contato pessoal (face a face) com o autor.

Diálogo 16 - Continuação – Encontro dos dois Clubes da Leitura com o escritor maranhense de literatura infanto-juvenil, Wilson Marques.

Wilson Marques: Uma coisa é muito importante dizer aos jovens escritores: é preciso ler muito, tem que ler muito porque você tem que entender o que o escritor pretende ao fazer a obra, o que ele pesquisa, o que ele quis dizer no seu texto. Para a leitura ficar mais fácil, você pode buscar informações de como o autor compôs a sua obra. É preciso muito trabalho, disciplina, acordar cedo e não ter hora para dormir. O escritor vai obedecer algumas regrinhas da escrita, que ele também tem que saber. Então tudo isso tem regras e você pode aprender.

E.A.S.R.: Como você conheceu a história da Ana Jansen?

Wilson Marques: Eu conheci a tia Terezinha, ela era bisneta – eu acho – de Ana Jansen. Ela era muito conhecida na cidade devido a seu Bumba meu Boi. Ela me apresentou a sua irmã, a Dona Antoninia. Eu visitei a casa delas, e lá me mostraram alguns objetos pessoais de Ana Jansen, inclusive, uma mecha de cabelo, a qual eu toquei.

G.S.P.: [pergunta admirado]. Você pegou no cabelo de Ana Jansen?

Wilson Marques: Sim, eu toquei!

Pesquisadora: [com entonação de suspense]. Ai, gente, ele tocou no cabelo de Ana Jansen... ai que medo!

[...]

K.V.O.T.: O que o senhor mais gosta de ler?

Wilson Marques: Ah, eu leio sobre tudo. Para quem quer escrever é bom ler de tudo. Pra vocês que estão começando a ler, é bom que tenham – como a gente chama? – a mediação. O mediador é aquela pessoa que vai lhe ajudar escolher livros e trabalhar aquele livro junto de você.

Convidada 1: Que é o que a Michelle está fazendo!

Wilson Marques: Sim! É importante que o mediador tenha uma formação, para ajudar a criança a ler o que tem de melhor para ela. Eu, por exemplo, não tive mediador. Então eu comecei a ler uns livros que não tinham nada a ver para criança. Tipo.... Romeu e Julieta, que era uma linguagem difícil para uma criança, o que talvez tenha me desestimulado de continuar a ler a obra.

Pesquisadora: Ele começou a formação leitora dele muito jovem, gente. Ainda na infância.

Wilson Marques: Se eu tivesse encontrado esta moça [fala apontando para mim], eu teria assim, talvez, teria tido um desenvolvimento melhor na minha capacidade leitora.

G.S.P.: Quem era a Ana Jansen?

Wilson Marques: Então, ela era uma senhora muito rica, que viveu em São Luís no século XIX, dona de muitos escravos. Ela tinha muitos imóveis, muitas terras. Ela morreu e virou... dizem por aí que ela virou um fantasma, mas não sei não. E conta a lenda em torno dela que algumas pessoas a enxergam passeando em uma carruagem. E a lenda se criou, porque dizem que ela era muito perversa com os escravos. Isso é o que os maranhenses mais sabem sobre Ana Jansen, mas ela tem bem mais histórias.

(DIÁLOGO, 11/01/2019).

Nesse trecho do diálogo, podemos perceber que a maior preocupação das crianças foi em buscar compreender o processo de construção dos personagens, as fontes de pesquisas consultadas para compor os personagens e a questão de saber separar o real da história, do seu ficcional. O escritor, ao ser questionado sobre a origem de seus personagens, apresentou um horizonte de sentidos para todos nós, que passamos a ter bem mais informações sobre eles do que a própria obra descrevia. Em vários momentos do diálogo, o autor aproveitou para contar sua trajetória leitora e suas aspirações enquanto leitor em formação. Ele reconhece o valor de um mediador de leitura quando externaliza na fala que sentiu falta da presença de mediadores no seu processo de formação leitora.

Finalizo esta seção, compreendendo que o foco do ensino do ato de ler como prática cultural historicamente constituída não se reduz a apenas ensinar letras, sílabas e sons às crianças em processo de alfabetização; é preciso ir bem, além disso! Enquanto educadora, que atua na biblioteca escolar, tenho que disponibilizar e possibilitar que elas se formem leitores pela escola e isso acontece com a realização de estratégias que possibilitem as

crianças “ler pra valer”, no território escolar e, por excelência, levando em consideração o contexto do sujeito – e dos textos.

Após esses dois anos de trabalho de pesquisa, chego à conclusão provisória de que é preciso nos instrumentalizarmos de conhecimentos para ensinar a linguagem escrita. É por meio do educador/mediador que o aluno tem possibilidades de compreender as linguagens que o cercam e, para isso acontecer, é preciso apropriar-se dos modos e das diferentes formas de aprender o ato cultural, ler escritos, dentre estes, o de compartilhar sentidos em um grupo de pessoas, com um único propósito: aprender cada vez mais a ler.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o ato de ler textos escritos, desde a Antiguidade, parece ser uma atividade atrelada aos iniciados, um saber hermético; a construção do asceta, durante a Idade Média, e do intelectual, durante o Iluminismo até o século 20, tal fato ratifica a leitura como uma linguagem escolhida por quem tem poder, ou seja, para poucos. O senso comum costuma atrelar a atividade intelectual a uma “minoría iluminada” e a atividade braçal a uma maioria, que deve se manter afastada de determinadas práticas culturais, especialmente aquelas que os colocaria em igualdade de condições cognitivas, a de compreender os processos que dão vida à sociedade.

Existe uma cultura dominante que estipula valores e padrões de comportamento - como é o caso do ato de ler e escrever - que não tem permitido que a classe educadora avance e ultrapasse os limites/obstáculos sobre um conhecido tema de algumas áreas do conhecimento, então, como ensinar crianças a apropriarem-se da linguagem escrita? Tal atraso está de pleno acordo, é claro, com o *status quo* e a ordem do mundo. Contudo, sabemos muito bem hoje que todos os seres humanos são capazes de aprender a ler, se comunicar, compreender e interpretar o que leem e escrevem sobre o mundo que enxerga.

A leitura dá às pessoas - sobretudo àquelas em estado de vulnerabilidade social - significativas condições para conhecer o mundo que as cerca e serem capazes de agir sobre ele. Daí por que muitos governos não possuem interesse em investir em educação e, sobretudo, em práticas leitoras que transformem e legitimem os saberes das massas.

Dizia-se muito no tempo dos nossos avós, por exemplo, que a leitura era algo perigoso, arriscado, sobretudo para as mulheres. Com esse trabalho, busquei demonstrar que a leitura não é um processo mecânico, sistemático, em que o professor ensina o alfabeto e a formação de sílabas e as palavras, tornando o aluno, imediatamente, um leitor nato. Partindo dessa premissa, considero que precisamos superar este triste contexto para avançar com passos mais largos e audaciosos.

A partir deste trabalho, quis apresentar o leitor como um sujeito que foi ambientado e construído para ser leitor; quis demonstrar a leitura como um processo complexo de emancipação, de responsabilidade de toda a sociedade, mas que cabe à escola a tarefa de transmitir às gerações vindouras as formas como se executam determinadas práticas culturais, especialmente, o ato de ler escritos. Para isso, essa instituição precisa mobilizar sua equipe intelectual (docentes) e demais educadores, como, por exemplo, o bibliotecário, para

que encontrem as estratégias adequadas para transmissão da cultura humana, que promove desenvolvimento humano do cidadão leitor.

Com este trabalho, pretendi, também, mostrar que, mesmo em ambientes escolares muito rudimentares ou em comunidades periféricas, com pouco ou nenhum acesso a livros e com problemas estruturais, ainda assim, é possível modificar o cenário de leitores. As dificuldades com as quais as comunidades escolares estão envolvidas não podem servir como justificativa para uma inércia. Não defendo com isso que não seja necessário contextualizar as problemáticas que inibem ou impedem os profissionais de educação, ali envolvidos, a desenvolverem seus trabalhos com maior potencialidade; apenas penso que educadores podem ser agentes transformadores por meio de suas habilidades profissionais.

O processo de formação leitora é muito mais complexo e abrangente que isso, pois envolve relações familiares e sociais, além da escola. Contudo, é necessário evitar o jogo de acusa e defende, em que escola acusa pais e responsáveis e pais e responsáveis acusam a escola pelo fracasso da formação leitora. É necessário criar linhas de ação que envolvam atitudes proativas que sensibilizem e fortaleçam as práticas de formação leitora na escola, evitando o contínuo postergar de ações. Acredito que podemos começar com atitudes simples, mas capazes de mudar, de forma significativa, o ambiente leitor da comunidade escolar.

O Clube da Leitura se apresenta como uma possibilidade, uma estratégia para a formação leitora aqui demonstrada, que pretende demarcar a possibilidade de alteração de um cenário de leitores funcionais para leitores capazes de significar aquilo que leem. Dessa forma, foi possível apontar que o ato de ler não é um “dom”, ou “um gosto”, mas uma prática cultural, historicamente constituída das relações de textos e seus leitores, o que requer a apropriação de diversas habilidades psíquico-cognitivas, que são constituídas nas relações humanas e que constituem as diversas linguagens.

A escola em que desenvolvi as atividades desta pesquisa era carente do espaço cultural chamado biblioteca. Esse espaço fazia muita falta na vida daquela comunidade escolar, portanto, como podiam aprender o ato cultural de ler, sem acesso a um bom acervo? É por meio dos seus materiais e suportes do conhecimento, que bibliotecários, como mediadores, transformam as bibliotecas em transmissoras da cultura humana, que passa de geração a geração.

Grande parte dos alunos que participaram desta pesquisa não possuía ou tinha pouca intimidade com o ato de ler. Alguns não sabiam exatamente qual era a função de ler. Ao término da pesquisa, foi possível notar significativo desenvolvimento em relação à sua formação leitora. Eles se aproximaram do mundo dos textos, de uma maneira que fez com que

se tornassem parte do processo, envolvendo temáticas próximas a eles, ou utilizando diversas estratégias, como trazer um escritor para uma roda de conversa sobre sua obra lida.

À luz da perspectiva dialógica da linguagem, com o encontro dialogado, o qual deu origem à metodologia de análise dos dados gerados nesta dissertação de mestrado, foi-me possível chegar a algumas conclusões quanto à minha busca de compreender os modos como as crianças se apropriam da linguagem literária, utilizando o texto como espaço de elaboração de novos sentidos, em situações de leituras compartilhadas, durante sessões discursivas de um Clube da Leitura, quais sejam:

1. Crianças em processo de alfabetização que não têm acesso a livros e à mediação da leitura, nas esferas da vida de que participam, acabam ficando com significativas defasagens no seu processo de apropriação do ato de ler escritos.
2. As concepções teórico-metodológicas que orientam a prática docente eram alicerçadas na alfabetização tradicional ou em uma concepção objetivista abstrata, ou seja, a de que primeiro se aprende a decodificação das letras, sílabas e sons, para, só depois, iniciar o ato de ler.
3. A leitura literária na Escola Azul estava deixada para segundo plano, o que impossibilitava que muitas crianças exercessem o seu direito humano de acesso, mediado por um educador, à história da cultura humana, o que modificaria e transformaria suas subjetividades, com vistas à formação humana e leitora.
4. Havia ausência de espaços de leitura na Escola Azul, que subutilizava uma sala, passando a falsa impressão de que havia um espaço para ler. Ao transformar a Sala de Leitura em uma biblioteca escolar, incorporei um novo signo ideológico, que, ao ser mais bem apropriado, e definidas as suas funções, passou a fazer sentido a seus usuários.
5. A produção de uma estratégia metodológica, utilizando a dinâmica de um Clube da Leitura, a fim de analisar os modos como as crianças alfabetizadas se apropriam da linguagem escrita. Com isso busquei colocar o texto literário em evidência, como espaço de elaboração de sentidos, que ao serem compartilhados em uma roda de conversa, foram ressignificados mediante as circunstâncias da vida de cada leitor. Isso trouxe mudanças significativas no processo de desenvolvimento humano desses alunos, que saíram de gestos e operações iniciantes sobre o ato de ler.
6. Os alunos leram uma mesma obra, por várias vezes, em várias situações discursivas/dialógicas: a leitura silenciosa entre o leitor e o autor; a leitura

compartilhada nas rodas do Clube da Leitura; a conversa com o autor. A cada situação de leitura, os alunos elaboravam novos sentidos ao texto lido.

7. A análise dos discursos trazidos para as rodas de leitura pelos leitores iniciantes revelou as relações hierárquicas que vêm formando a consciência individual dos sujeitos da pesquisa: o discurso do livro didático e da aula do professor. Sem acesso à multiculturalidade dos acervos de bibliotecas e outras fontes de informações, acaba sobressaindo-se apenas o discurso hegemônico, que não considera a cultura e o viver do outro, o que inviabiliza a potencialidade da própria formação humana, que, por não ler, desconhece a variabilidade cultural e reproduz discursos eurocêntricos, que os tornam reprodutores de discriminações.

Apesar do sucesso das atividades desenvolvidas durante a pesquisa no que se refere à formação de leitores, é necessário considerar que ações individuais não substituem as políticas públicas. Assim, o Clube da Leitura e as ações desenvolvidas na escola não se perpetuarão sem a colaboração de ações governamentais que visem a paramentar o trabalho de docentes e gestores.

Com este trabalho, o qual pretendo que seja fonte de informação para docentes, bibliotecários e demais educadores, não tenho a intenção de sobrepô-lo às necessárias políticas públicas para a educação e a formação leitora, tais como a construção de bibliotecas e espaços de leitura, a garantia de acervo variado e de qualidade, a oferta de profissionais qualificados, a qualificação de docentes e gestores, etc. Pretendo, sim, terraplanar o espaço para a efetividade da colheita, caso as sementes sejam utilizadas de forma coordenada, eficaz e democrática. É necessário, pois, construir um movimento coletivo pela formação leitora, que pressione os órgãos públicos a cumprirem seus compromissos na garantia da construção de um Brasil leitor e, conseqüentemente, emancipado social e politicamente.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, bem prazer. In: MORTATTI, Maria do Rosário (Org.). **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM, 2003. p. 53-61.

_____. Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais...** Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss09_01.pdf . Acesso em: 11 jul. 2018.

_____. **Dilemas didáticos no ensino do ato de ler**. In: I CONGRESO LATINO AMERICNO DE COMPRESION LECTORA, Neuquén – La Patagonía/Argentina 2008.

_____. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2009a. p.157-186.

_____. Situações de leitura em classe de 3ª. Série. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009b, Campinas. **Anais...** Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_203.pdf. Acesso em: 11 jul. 2018.

_____. Alunos, professores e bibliotecários: uma rede a ser construída. **Leitura: teoria e prática**, São Paulo, v. 29, n. 57, p. 10-17, 2011. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/37>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Dilemas didáticos sobre as ações de ensinar a ler. In: AZEVEDO, Fernando; SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Gêneros textuais e práticas educativas**. Lisboa: LIDEL, 2012, p. 17-37.

_____. Apropriação da linguagem escrita por meio de aplicativos em dispositivos digitais nômades. In: CONGRESSO INTERNACIONAL TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 3., **Anais...** Uberaba, 2015. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/07.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

BAJARD, Elie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p-493-507. set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28022/29820>. Acesso em: 12 mai. 2019.

_____. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino Em Re-Vista**, v.20, n.2, p.501--507, jul./dez. 2013.

_____. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec; Editora da Unesp, 1988.

_____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARROSO, Maria Alice. Instituto Nacional do Livro. **Ver. Bras. Bibliot. e Doc.**, Brasília, v.1/3, 1973. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/803/6300>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: UnB, 1995. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/ci%C3%A2ncia-politica/ideologia/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sarj. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAIT, Beth. O texto mostra a língua, costura e descostura discursos. **Filol. Linguist. Port.**, n. 9, p. 169-183, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/59778/62887> . Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNBE na Escola: Literatura fora da caixa. Guia 2. Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Ceale – UFMG. Brasília: MEC, 2014a.

BRITTO, L. P. Educação infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Gourlat de; MELLO, Sueley Amaral (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CANCLINI, Nestor García. **Definiciones en transición**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Luís: Cortez, 2000.

CHAUÍ, Marilena: **O que é ideologia**. 34. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/ci%C3%A4ncia-politica/ideologia/>.
Acesso em: 15 mar. 2018.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. As particularidades do "enunciado concreto" e a construção do discurso escolar-científico. **Inletras**, Dourados (MS), v. 1, n. 6/7, jan./jul. 2008.
Disponível em: http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n6_n7/textos/particularidades.pdf.
. Acesso em 20 jul. 2018.

CORREIA, Joelma Reis. **Concepções e práticas do ensino da leitura em turmas de alfabetização em São Luís MA**. 2011. 146f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2011.

DUBOST, J. **La intervention psycho-sociologique**. Paris: PUF, 1987.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 137-181.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. **Los sistemas d'escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo Veintiuno, 1979.

_____. **Com todas as letras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FIORIN, José Luíz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FONSECA, Noyra Melônio da. **A leitura e a escrita como atos discursivos: implicação para a prática alfabetizadora**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2018.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Modos de ser leitor.** Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Leitura na alfabetização:** velhos e novos problemas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf> . Acesso em 22 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

_____. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. In: FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013 ;. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRANCO, Maria Amélia. A pedagogia da pesquisa-ação. In: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 211-248.

_____. **Pedagogia como ciência da educação.** Campinas: Papirus, 2003.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Educação em tempos de incertezas.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João, 2010.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula.** 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 5 ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 39-45.

GIROTTTO, Cyntia G. G. S. **A criança, o livro e a literatura:** a identidade leitora em constituição na infância. 2016. Tese de Livre-Docência (Pós-Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade do Estado de São Paulo. Marília, 2016.

GIROTTTO, Cyntia G. G. S.. *et. al.* A leitura na educação infantil: das concepções e práticas de professores a bases científicas para uma didática da leitura. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 44, ano 2016, Vitória (ES). Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/15869> Acesso em 20 mai. 2019.

GLEPDIAL. GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA COMO PROCESSOS DIALÓGICOS. **Projeto de pesquisa observatório das práticas de leitura e escrita**. São Luís: UFMA, 2018.

GOMES, Kátia Cilene Amorim. **Leitura, encontro com os(as) outros(as)**: processos dialógicos no ato de ler. 2018. 332 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2018.

GRAUE, M. Elizabeth, WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste, Gulbenkian, 2003.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panoramas das Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/panorama>. Acesso em: 21 jun. 2018.

IPL. INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 22 jul. 2018.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KAMKWAMBA, William; UEALER, Bryan. **O menino que descobriu o vento**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 15 ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

LEAHY, Cyana. **A leitura e o leitor integral**: lendo na biblioteca da escola. Belo Horizonte: Auntêmica, 2006.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, Lev; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

_____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, Lev; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 120 p.

LUCAS, Rejane Guimarães de Mello e. **A apropriação do acervo do PNBE em oficinas literárias**. 2016. 218 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Catalão (GO), 2016.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, jan./jun. 2011.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais...**Bauru, 2004, 10p..

MARIA, Luzia de. **O Clube do Livro: ser leitor, que diferença faz?**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MARTINS, Mirian Celeste. O sensível olhar-pensante. In: _____. **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

MEC. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Consulta IDEB**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/consulta-ideb>. Acesso em: 21 abr. 2018.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**. São Paulo: Contexto, 2010.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. In: **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53 – 58, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao2010>. Acesso em: 20 mai. 2012.

MILTON, John. **O Clube do Livro e a Tradução**. São Paulo: EDUSC, 2002.

MIOTELLO, Valdemir. A consciência que se alarga. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GeGe. **Palavras e contrapalavra: constituindo o sujeito em alteração**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. P. 68-72.

_____; PAJEÚ, Hélio Márcio. Os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana: recintos de encontro de duas esferas da vida. In: SOUSA, Sweder; SOBRAL, Adail (Org.). **Gêneros, entre o teto e o discurso: questões conceituais e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

MORAIS, Lucimara Gomes Oliveira de. **Políticas de leitura: a gestão do programa federal literatura em minha casa**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF: 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?**. Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE”. **Anais...** Conferência proferida. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf . Acesso em: 06 jun. 2018.

_____. Armadilhas discursivas da leitura: contra a ditadura da idiotia. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., **Anais...** . Conferência proferida. São Paulo, 2007. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/conferencias/07mariadorosariomortatti.pdf Acesso: 06 jun. 2018.

NISKIER, Arnaldo. Cultura e economia. In: **R. Cultura: R. IMAE**, São Paulo, Ano 5, n. 11, p. 41-47, jan./jun. 2004.

OGLIARI, Monalisa. **Política de leitura**: a coleção “literatura para todos” e o letramento literário de jovens e adultos. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Programa Pós-Graduação em Educação - Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

OLIVEIRA, Romualdo. P.; ARAÚJO, Gilda C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

O MENINO que descobriu o vento. Direção: Chiwetel Ejiofor . Roteiro: Bryan Mealer; William Kamkwamba. Los Gatos-California: Netflix, 2019. Disponível em: <https://www.netflix.com/search?q=o%20menino&jbv=80200047&jbp=0&jbr=0>

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 26 jul. 2018.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In.: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica editora: Ceale, 2008.

PAIVA, Aparecida. Selecionar é preciso, avaliar é fundamental: acervos de literatura para jovens leitores. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 301-307, set./dez. 2012a. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84824567003>>. Acesso em: 3 dez. 2014.

_____. (Org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: UNESP, 2012.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, pp. 521-539, 2005.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

PERROTTI, Edmir. Uma pesquisa entre dois tempos culturais. In:BAJARD, Elie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONZIO, Augusto. Introdução. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João, 2010.

_____. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **No círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João, 2013.

PRADO, Vanessa Alves dos. **Ações do programa paulista *Ler e Escrever* sob os sentidos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas**. 2017. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. Marília, SP, 2017.

PUZZO, Miriam. Os gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 11, n. 16, 2016. (Resenha). Disponível em: www.seer.ufgrs.br/index.php/conexaolettras/article/view/70365/39825 . Acesso em: 20 jul. 2018.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, 2003.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luíz; BONINI, Adair; MOTTA-RTOH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROSA, Ester Calland de Sousa. A professora na biblioteca escolar: identidade e práticas de ensino na formação de leitores. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO PNBE, 1, **Anais...** palestra proferida. Brasília, 2010.

ROUSSEFF, Dilma. **Discurso de posse da presidente Dilma Rousseff no Congresso**. Brasília: Palácio do Governo, 2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/480013-INTEGRA-DO-DISCURSO-DE-POSSE-DILMA-ROUSSEFF-NO-CONGRESSO.html>. Acesso em: 06 jun. 2018.

SILVA, Danielle Sousa; LEITE, Francisco de Freitas. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no círculo de Bakhtin. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli.**, Crato,CE, v. 2. n. 2, ago. 2013, p. 38-45.

SINDER, Marilene. Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto. **Educ. & Sociedade**. Campinas(SP), v. 18, n. 60, , Dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300012. Acesso em: 22 jul. 2018.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul LTDA, 1999.

_____. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ética, 2002.

SOBRAL, Adail, GIACOMELLI, Karina. Gênero, marcas linguísticas e marcas enunciativas: uma análise discursiva. In: SOUSA, Sweder; SOBRAL, Adail (Org.). **Gêneros, entre o teto e o discurso: questões conceituais e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n.1, 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9246>. Acesso em: 22 jul. 2018.

TAMURA, Ana Lúcia Hermosilla. **Concepções de professores alfabetizadores sobre leitura: implicações na formação leitora de seus alunos**, Marília-SP, 2018. 128 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista,. Marília-SP, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Pnaic está presente em 97% dos municípios do país**. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/noticias-tpe/27323/pnaic-esta-presente-em-97-dos-municipios-do-pais/> . Acesso em 22 jul. 2018.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Aprova Brasil: o direito de aprender. Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil**. Brasília: UNICEF, 2007. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/aprova_final.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

VARGAS, Ingobert. **Políticas Públicas para o Livro e a Leitura no Brasil: Acervos para os anos iniciais do ensino fundamental**, Florianópolis, 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado) –

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

VOLOCHÍNOV, Valentin. Nikolaievich. **A construção da enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. (Tradução: João Wanderley Geraldi).

VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. Ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

VYGOTSKI, Lev S. O significado histórico da crise na Psicologia. In: _____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. 2. ed., Moscú: Editorial Pedagógika, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. 1996. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/ci%C3%A4ncia-politica/ideologia/>. Acesso em: 15 jun. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Plano de Ação - Projeto Clube da Leitura na Escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO
E DA EDUCAÇÃO BÁSICA



PLANO DE AÇÃO

ESCOLA: Escola Azul

TURMA: 3º ano A e B do Ensino Fundamental

PERÍODO: 26 de novembro de 2018 a 20 de janeiro de 2019.

RESPONSÁVEL:

✓ Michelle Silva Pinto

1) APRESENTAÇÃO

Após oito meses de observação e convivência no campo de pesquisa, na Escola Azul, pude acompanhar o desenvolvimento de diversas práticas educativas para o ensino e aprendizagem da leitura.

Após a reestruturação da Biblioteca, várias crianças têm nos procurado solicitando mais possibilidades dos alunos com contato com os livros e a leitura. Tal fato nos fez perceber que há uma série de atos que praticamos ao ler e que cabe a escola ensinar tais práticas culturais. Sendo a biblioteca da escola um centro cultural, no qual o estudante tem um contato real com as diferentes linguagens do mundo da escrita.

Dentre as várias práticas culturais sobre o ato de ler como, ir a biblioteca, participar de uma Feira de Livros da Cidade, ir ao cinema, teatro, lançamento de livros, ouvir músicas, aprender a realizar leitura em dispositivos móveis, participar de um grupo de leitura, são exemplos de ato ou práticas culturais que a escola devem ensinar as crianças desde a educação infantil e em todo seu percurso escolar.

Um Clube de leitura é um grupo de pessoas, que combinam em ler um mesmo livro em um determinado período (geralmente um mês) e depois se encontram para falar sobre ele, tomar café (chá, chimarrão, whisky, suco, etc), comer e se divertir. Tal prática possibilita ao clubista (membro do clube) momentos de diálogos com outros leitores, em que todos buscam pelo sentido de uma obra, o que faz com o leitor tenha relações mais profundas com o projeto arquitetônico do autor de texto.

Dessa maneira, pretendemos com este trabalho ensinar as crianças do 3º ano do ensino fundamental, o ato cultural de ler em grupo de leitura. Acreditamos que a participação em um Clube de Leitura possa proporcionar momentos de Trata-se da organização de um clube da leitura da Escola Azul para leitura literatura nacional e mundial. O objetivo é ensinar a prática cultural da leitura e aumentar o contato das crianças com o acervo da Biblioteca Aluísio de Azevedo. Através de reuniões

mensais, o projeto irá fomentar a discussão literária, de forma descontraída, para que os participantes ampliem suas experiências com a leitura. O clube, contará com a participação dos alunos, professoras, pais e funcionários da U.E.B.A.V., e também serão convidados autores de livros e debatedores dos assuntos em discussão nas leituras.

2) OBJETIVO GERAL:

Ensinar a prática cultural da leitura compartilhada numa perspectiva dialógica, por meio de sessões de um Clube da Leitura, tendo o texto como o espaço de elaboração de sentidos, com vistas formação de leitores literários.

2.1) Objetivos Específicos

- ampliar o repertório literário;
- compartilhar experiências leitoras;
- mediar discussões sobre leituras realizadas, levando em conta o ponto de vista dos participantes e usando as questões trazidas por eles para rever suas próprias ideias e impressões;
- melhor utilização do acervo bibliográfico da Biblioteca “Aluísio Azevedo”;
- promover a leitura de livros clássicos e contemporâneos;
- evidenciar que a prática da leitura são atividades que podem ser compartilhadas.

3) CONTEÚDOS

- ✓ Cultura maranhense;
- ✓ Fatos da História do Maranhão.

4) METODOLOGIA

Primeiro Momento

- Para criar um Clube de leitura na escola é preciso **recrutar membros** para ele. As professoras farão a convocação dos alunos, mínimo de 5 e máximo 20 alunos por grupo;
- Escolher o **local** para a realização dos encontros;
- Eleger os coordenadores do Clube de Leitura;
- Escolha de um nome para o Clube da Leitura;
- Refletir sobre os objetivos da criação do Clube da Leitura deixando claro para os participantes quais são estes objetivos;
- Apresentar as leituras selecionadas para o primeiro objetivo: “desafio literário⁴⁴”, trabalhar as obras do escritor de literatura infanto-juvenil Wilson Marques:
 - “Balaíada, a revolta”

⁴⁴ Desafio literário é uma atividade na qual os clubistas recebem um desafio, um ciclo de leitura sobre um determinado tema. São determinados objetivos a serem cumprindo pelos clubistas.

- “A invasão francesa e a fundação de São Luís”
- Preparação dos leitores, ou seja, é preciso “ensaiar” uma leitura com todos os participantes do grupo para que saibam como devem proceder nas reuniões futuras. Esse passo é fundamental na escola e deve ser bem preparado pelo professor.
- Adquirir os livros, apropriados para a idade dos participantes, ou pedir para cada um doar um livro. Outras fontes de escrita também podem ser utilizadas no Clube, para pesquisas sobre os assuntos da obra, da teoria literária, como: jornais, revistas, gibis, etc, pois quanto mais livros o Clube tiver, por mais tempo ele funcionará.

Segundo Momento

- Entrega dos livros e o kit Leitura. Os livros, a depender da quantidade disponível na Biblioteca, serão trocados e no dia da troca, eles devem ser definidos previamente com os leitores, para que esses se organizem e formem suas rotinas de leitura. Por exemplo: toda sexta-feira, de quinze em quinze dias, toda primeira semana do mês, ou todos os dias. O período de tempo de leitura é relativo. Ao definir o mesmo, é preciso levar em conta o volume de páginas da obra;
- Se levarem para casa, é interessante pensar no tempo disponível que eles terão para ler (fim de semana?, recesso?, todas as tardes?), e definir uma data para entrega;
- Organizar as regras de funcionamento. Essas devem ser escritas e coladas no verso do livro;
- Construa uma tabela com a lista dos nomes de todas as crianças que irão participar do Clube;
- Inserir na tabela os números dos respectivos livros que serão entregues para cada criança, para manter o controle dos livros na hora da entrega;
- É importante que além do rodízio do Clube da Leitura os participantes tenham acesso a outras fontes de leitura, diariamente;
- Entregar e explicar para os alunos como utilizar o “diário da leitura”;
- Roda de conversa sobre o autor da obra;
- Socialização (dinâmica).

Terceiro Momento

- Roda de Leitura dos registros no “diário da leitura”;
- Encontro com o autor das obras lidas, Wilson Marques.

5) MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- Livros
- Datashow
- Notebook
- Impressões
- Kit Leitura
- Pincel
- Quadro
- Diário da Leitura (cadernos)
- Lápis

APÊNDICE B – Processo eleitoral para escolha do nome da Biblioteca



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO
ENSINO E DA EDUCAÇÃO BÁSICA



PLANO DE AÇÃO

TURMA: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ESCOLA: Escola Azul

PERÍODO: 29 de outubro de 2018

RESPONSÁVEL: Michelle Silva Pinto

1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Escolher pelo processo democrático, o nome da Biblioteca Escolar;
- Reconhecer as características e funcionamento do Processo Eleitoral para escolha de representantes;
- Compreender o papel da população no processo democrático.

2 CONTEÚDOS

- ✓ Questões relacionadas à Democracia, prática/exercício da cidadania e suas relações com o processo democrático na vida cotidiana.

3 METODOLOGIA

Primeiro momento:

- A Bibliotecária propõe que o processo eleitoral seja disciplinado por um edital. Propor que cada turma escolha um nome para homenagear a biblioteca, o qual deverá seguir os requisitos estabelecidos no Edital: homenagear personalidades que tenham contribuído na Literatura, Cultura e/ou Educação da região, estado ou país.
 - Cada turma escolhe o nome de um candidato, de sua preferência;
 - A professora ajuda os alunos a realizarem uma pesquisa, sobre a vida e obra do personagem homenageado;
 - Cada Turma escolhe um debatedor. Esse defenderá/representará o nome do candidato da turma, nos debates entre candidatos;

- Professora de Turma e alunos promovem a Campanha Eleitoral. Os alunos vão em busca dos votos ainda não conquistados: dos funcionários, da gestão, dos professores, dos pais e dos visitantes da escola, etc.
- Preparação da Logística Eleitoral: urnas, cédulas de votação, título de eleitor, cabine de votação; sinalização da eleição, etc.;
- Durante a semana da ‘campanha eleitoral’ - buscar informações com as professoras, sobre o andamento do trabalho;
- Entregar e ler a carta convocatória do processo eleitoral, para escolha do nome da biblioteca, em todas as turmas do matutino.

Segundo Momento:

- Preparação da seção eleitoral: mesários, cabines, sinalização, etc.;
- Em cada turma, entregar os títulos de eleitores e explicar os procedimentos corretos para garantir o voto secreto e individual, conforme ocorre na eleição geral;
- Convocação das turmas para votar, conforme sua zona eleitoral e seção;
- Explicação a cada Turma sobre os procedimentos corretos para garantir o voto secreto e individual;
- Solicita aos alunos que preencham com seus dados pessoais, o título seu eleitor.

Terceiro Momento:

- O processo eleitoral: cada turma se dirige a local de votação apontado no título de eleitor;
- Os votantes (toda a comunidade escolar) se identificam com seus títulos de eleitores, assinam a lista de votação e orientados pelos mesários, dirigem-se individualmente a uma urna de votação;
- Apuração dos votos;
- Divulgação do resultado.

4 MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- Papel 40 Kilos;
- Caixas de papelão para urnas de votação;
- Cédulas de votação, título de eleitor, etc.
- Pincel para quadro branco;
- Texto impresso;
- Computador
- Caixa de som

ÂPENDICE C – Edital de Convocação da Eleição para Escolha do Nome da Biblioteca.

EDITAL Nº 001/2018 CONCURSO PARA ESCOLHA DE NOME DA BIBLIOTECA DA ESCOLA AZUL

1 DOS OBJETIVOS E PARTICIPANTES

1.1 O presente concurso tem como objetivo escolher o nome da Biblioteca da Escola Azul. O nome escolhido será adotado como identificação oficial da Biblioteca.

1.2 O processo de escolha visa a participação da comunidade educacional, de forma democrática com vistas a eleger um nome que a represente. As propostas apresentadas devem atender aos seguintes requisitos: homenagear personalidades que tenham contribuído na Literatura, Cultura e/ou Educação da região, estado ou país e que já tenham falecido, conforme Lei Federal nº 6.454/77 e 12.781/13.

2 DO CONCURSO

2.1 A Comissão do Concurso designada pela Diretora da Escola sob a presidência da Coordenadora Pedagógica, selecionarão e divulgarão 6 (seis) nomes de candidatos que melhor se adequam aos objetivos deste Concurso, observados os quesitos dispostos no item 1.2 deste Regulamento.

2.2 Ficará a cargo desta Comissão a divulgação à comunidade escolar informações pertinentes sobre a história de vida e obra das personalidades homenageadas.

2.3 A exposição dos nomes selecionados ocorrerá no período de 09 a 12 de outubro de 2018 na Escola para conhecimento de todos. As propostas de nomes candidatos serão disponibilizadas pelos murais da Escola.

2.4 A proposta escolhida para ser o nome oficial da Biblioteca da Escola será apresentada em uma placa disposta na Biblioteca para conhecimento de todos respeitando a estética adotada pela Escola.

2.5 Ressalta que este Concurso não haverá nenhuma premiação aos familiares da personalidade escolhida.

3 DAS CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

- a) poderão participar do concurso todos os alunos, docentes, técnico- administrativos, funcionários terceirizados e familiares dos alunos da Escola.
- b) considera-se participante do Concurso todo aquele que apresentar sugestão em conformidade com as normas estabelecidas neste Edital;
- c) estão impedidos de participar do Concurso todos os integrantes da Comissão Julgadora.

4 DAS INSCRIÇÕES DO NOME CANDIDATO

As inscrições acontecerão no Pátio da Escola, das 08:00 às 11:00 h. Para inscrever, professora e alunos devem preencher a ficha de inscrição, entregue no ato da inscrição, na qual deve conter o nome da personalidade ou personagem homenageada, com uma justificativa de no mínimo 10 (dez) linhas, falando vida e legado do nome candidato e também, porque o nome indicado é a melhor escola para a Biblioteca da Escola. Além disso, deve ser indicado 1 (um) nome de um representante de sala, que fará a defesa do nome candidato num debate eleitoral a ser realizado dia 16 de outubro de 2018 (terça-feira), na hora do intervalo, no pátio da Escola.

5 DA COMISSÃO ORGANIZADORA

A Direção da Escola constituirá uma comissão organizadora com fim específico de cuidar de todas as questões contempladas neste Edital. A referida comissão, de sete membros, assim será constituída:

- a) presidente Coordenadora Pedagógica;

- b) dois representantes do corpo discente;
- c) dois representantes do corpo docente;
- d) dois representantes dos servidores técnico-administrativos;
- e) dois pais ou responsáveis.

6 DA ELEIÇÃO

6.1 A escolha será realizada no pátio da Escola por meio de votação no dia 16 de outubro de 2018 por meio de cédulas impressas.

6.2 A votação dar-se-á em cabine individual, com o uso de urna tradicional.

6.3 Ganhará o nome do homenageado que obtiver mais votos (50% mais 1 dos votos apurados). Em caso de empate na votação, caberá a Comissão deste Concurso o voto de Minerva.

7 DO RESULTADO

7.1 O resultado final do Concurso será divulgado no período de 18 de outubro de 2018, fixado em murais da Escola.

8 DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

8.1 A participação no presente Concurso importa, por parte dos familiares das personalidades concorrentes, a integral concordância com os termos deste regulamento.

8.2 A Comissão se reserva o direito de, a seu exclusivo critério, alterar os termos deste Regulamento, informando previamente aos familiares dos nomes propostos neste Concurso e, sempre buscando assegurar a legalidade do mesmo sem prejuízo às personalidades candidatas.

8.3 Os Casos omissos serão decididos pela Comissão deste Concurso.

CRONOGRAMA

Lançamento do Edital	8 de outubro
Inscrição dos nomes candidatos	9 de outubro
Período da Campanha Eleitoral	9 a 12 outubro
Debate para apresentar as propostas dos nomes candidatos	16 de outubro
Eleição	16 de outubro
Apuração	16 de outubro
Prazo para Recursos	17 de outubro
Publicação do resultado final e Divulgação oficial	18 de outubro

São Luís, 02 de outubro de 2018.

APÊNDICE D – Termo de Compromisso para Inscrição na Biblioteca.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO
ENSINO E DA EDUCAÇÃO BÁSICA



TERMO DE COMPROMISSO PARA INSCRIÇÃO NA BIBLIOTECA

A **Unidade de Ensino Básico** convida os pais/responsáveis e os(as) estudantes a conhecerem este espaço de convite à leitura e ao conhecimento!

Nossa Biblioteca é um centro cultural onde as crianças, jovens e adultos podem estudar, realizar pesquisas, ler e ainda, participar de eventos literários e pedagógicos. Isso por que temos o objetivo:

Satisfazer as necessidades informacionais dos(das) educandos(as), oferecendo fontes referenciais precisas e atualizadas;

Manter cordialidade no atendimento e promover um ambiente acolhedor aos estudantes;

Realizar os serviços de rotina (empréstimos, devoluções e reservas de livros, agendamento da Biblioteca para desenvolvimento de atividades);

Orientar os(as) educandos(as) para a realização das pesquisas escolares;

Organizar atividades culturais e de promoção da leitura como: Clube da Leitura, rodas de mediação da leitura, cineminha, visitas a instituições culturais (bibliotecas, museus, cinema, casas de cultura);

Atualizar o acervo com obras de qualidade que auxiliem na formação acadêmica dos(as) educandos(as);

Ensinar o ato de ler como prática cultural, com vistas a formação leitora.

Para que a Biblioteca funcione de acordo com seus objetivos e seja mais um espaço de aprendizagem em nossa escola, é necessário que os(as) educandos(as) se comprometam a seguir as regras de convivência deste espaço, entre elas:

Não entrar e/ou **consumir alimentos e/ou bebidas** (pipoca, salgadinho, refrigerante, suco, água e outros alimentos) no recinto/interior da Biblioteca;

Ao entrar na Biblioteca deixar bolsas, mochilas e fichários no Guarda-Volume, portando, **apenas**, o material para estudo (livro, caneta, lápis, borracha, estojo e caderno).

Respeitar o ambiente, mantendo o **silêncio** e respeito às normas deste Termo. Para isso, será preciso colaborar com a Biblioteca, no sentido de manter o ambiente agradável ao estudo, à leitura e à concentração, estando ciente de permanecer **apenas para estes fins**.

Caso queira exceder o comportamento com conversas em grupo e atitudes que venham causar barulho ou atrapalhar o estudo de alguém, o(a) educando(a) deve **comprometer-se a sair da Biblioteca**, respeitando os(as) educandos(as) que estão precisando de silêncio para ler e concentrar-se para estudar;

Respeitar as orientações dos(as) funcionários(as) da Biblioteca, acatando suas solicitações com atenção;

Em **horários de aula**, só poderá permanecer na Biblioteca com autorização direta da coordenação pedagógica;

Os pais/responsáveis pelos(as) alunos(as) poderão fazer uso da Biblioteca, sendo esses dependentes no

cadastro do(a) estudante;

Para re-matricular, pegar declarações de transferência e/ou matrícula, certificados, entre outras coisas, será necessário ter o “nada consta” da Biblioteca.

Ao assinar este Termo de Compromisso, o(a) responsável pelo(a) estudante estará ciente das regras acima mencionadas e, ainda estará autorizando o(a) educando(a) a cumpri-las e também a assumir os seguintes compromissos:

- **Realizar**, voluntariamente, **o empréstimo de livros** no Balcão de Atendimento da Biblioteca. Os empréstimos **somente** serão realizados mediante apresentação da “**carteirinha da biblioteca**”;
- **Permitido** levar até 02 (dois) livros para empréstimo domiciliar, pelo **prazo** de até 8 (oito) dias, a contar da data do empréstimo;
- **Assumir** a responsabilidade de devolver todo material consultado ou emprestado em **perfeitas condições físicas**, e caso venha a danificar (molhar, rasgar, sujar, etc.) ou perder, restituir por outro exemplar igual ou de conteúdo similar;
- **Devolver** o material emprestado pela Biblioteca na **data limite, indicada na “carteirinha da biblioteca” colocada na contracapa do livro**. Caso atrase a devolução, o(a) aluno(a) ficará impedido de pegar livros por 10 dias de atraso, em caso de 3 (três) reincidências, consecutivas ou não, fica o(a) estudante impedido de novo empréstimo por 1 (um) meses;
- **Concordar** que esta inscrição é **pessoal e intransferível**, estando ciente de que apenas o(a) próprio(a) o(a) educando(a) e seus dependentes (pais e/ou responsáveis) cadastrados(as) poderão retirar livros em seu nome.

São Luís, ____ de ____ de ____

Autorizo que o(a) educando(a) _____

Assinatura do(a) responsável: _____

Fone/WhatsApp:

E-mail: _____

Após preencher TODOS OS DADOS ACIMA, favor entregar este documento na Biblioteca.

Direção Geral



APÊNDICE E – Carta para os/as alunos/as do turno matutino da Escola Azul



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO
ENSINO E DA EDUCAÇÃO BÁSICA



Estimados/as Alunos/as

Como devem estar sabendo, somos um grupo de estudantes e professoras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e estamos trabalhando para deixar a Biblioteca da Escola Azul mais bonita, organizada e confortável para vocês.

Vocês já devem ter notado que em todo o Brasil está correndo a eleição para escolha de nossos representantes públicos (Presidente, Governador, Senadores, Deputados Federais e Deputados Estaduais).

Nesse momento, precisamos escolher o nome de nossa Biblioteca e qual a melhor maneira de fazer essa escolha? Acreditamos que seja pela democracia, por meio do voto direito, secreto e individual, assim como acontece nas eleições de escolha de nossos governantes.

Além de sua participação votando, precisamos enriquecer nosso processo democrático fazendo campanha para o nome que melhor representará nossa linda Biblioteca. Peça votos para seus colegas, professoras, diretora, assistentes, porteiros, merendeiras, pessoal da limpeza, seus pais e/ou responsáveis, amigos e quem mais quiser participar desse momento democrático.

A votação será amanhã! Dia 19 de outubro de 2018, das 10 às 11h30. Vá, pegue seu título de eleitor, preencha-o e procure sua Zona Eleitoral para votar.

Agora é com vocês.

Precisamos fortalecer nossa democracia!

Assinado:

Comissão Eleitoral 2018.

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa de campo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO
ENSINO E DA EDUCAÇÃO BÁSICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa ... que objetiva "...". Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa”.

São Luís, ____ de _____ de 200__

Participante:

Endereço:

Tel.:

e-mail:

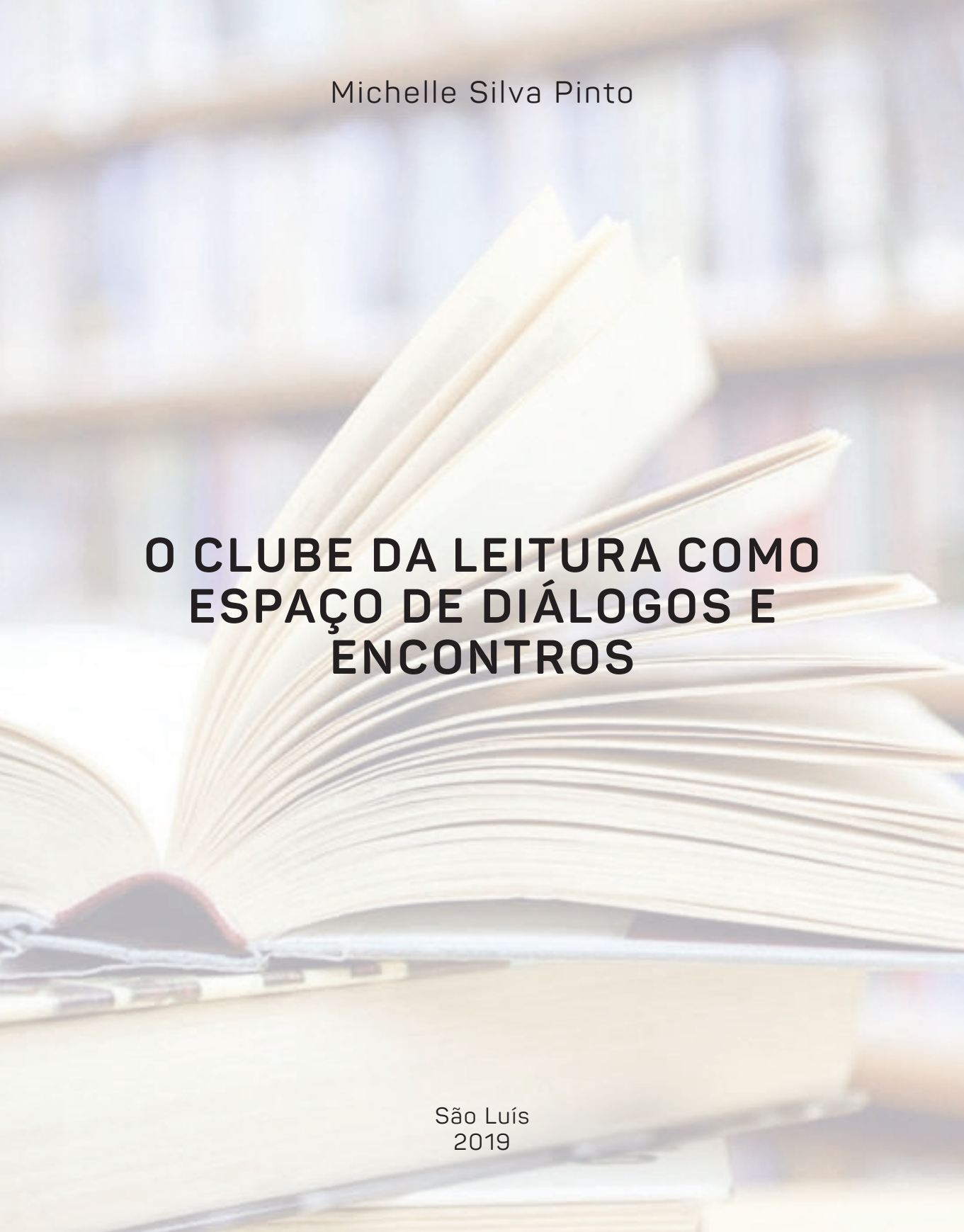
APÊNDICE H – PRODUTO DA DISSERTAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO E DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

MICHELLE SILVA PINTO

O CLUBE DA LEITURA COMO ESPAÇO DE ENCONTROS E DIÁLOGOS

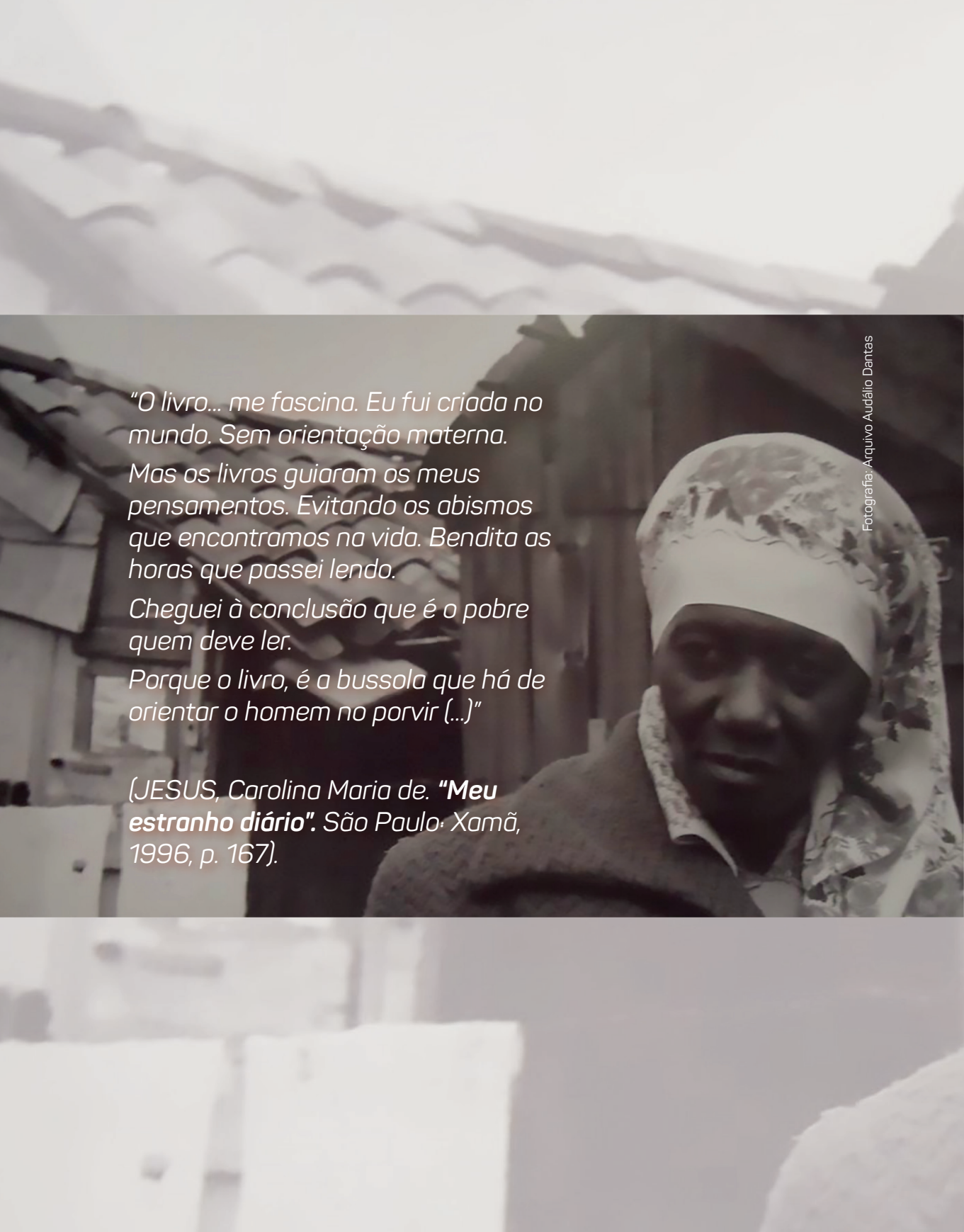
São Luís
2019



Michelle Silva Pinto

O CLUBE DA LEITURA COMO ESPAÇO DE DIÁLOGOS E ENCONTROS

São Luís
2019



"O livro... me fascina. Eu fui criada no mundo. Sem orientação materna. Mas os livros guiaram os meus pensamentos. Evitando os abismos que encontramos na vida. Bendita as horas que passei lendo.

Cheguei à conclusão que é o pobre quem deve ler.

Porque o livro, é a bussola que há de orientar o homem no porvir (...)"

*(JESUS, Carolina Maria de. "**Meu estranho diário**". São Paulo: Xamã, 1996, p. 167).*

SUMÁRIO

CARTAAO LEITOR	5
CAPÍTULO 1 - O INÍCIO	13
1 PROJETO O CLUBE DA LEITURA NA ESCOLA	15
1.1 Transformar uma “Sala de Leitura” em uma Biblioteca Escolar Viva	22
CAPÍTULO 2 - OS MEIOS	31
2 A BIBLIOTECA COMO CENTRO CULTURAL DA ESCOLA	33
2.1 Estratégias de Mobilização e Envolvimento dos Alunos com o Novo Espaço de Leitura: processos de apropriação do instrumento cultural	34
2.2 Os Processos que Marcaram o Encontro das Crianças com a Biblioteca e a Leitura: a mediação da leitura literária	39
2.2.1 O texto literário como isca da leitura	43
2.2.2 Me ensina a ler este livro?	44
2.3 Leitores e Mediadores: ocupando espaços e fortalecendo a formação leitora na escola	53
CAPÍTULO 3 – OS FINS	71
3 O CLUBE DA LEITURA COMO ESPAÇO DE DIÁLOGOS E ENCONTROS: apropriação do ato ler com atribuição de sentidos, por crianças do 3º ano do Ciclo de Alfabetização	73
3.1 O que é um Clube da Leitura?	75
3.1.1 PASSO 1: Planejamento – aonde queremos chegar?	76
3.1.2 PASSO 2: O mediador de leitura	78
3.1.3 PASSO 3: A escolha das obras e os temas geradores	79
3.1.4 PASSO 4: Os “desafios literários”	80

3.1.5	PASSO 5: As sessões do Clube da Leitura – as rodas de conversas	81
3.1.6	PASSO 6: A fruição e a elaboração de sentidos compartilhados nas leituras	82
	CARTA DE DESPEDIDA	83
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE	97
	ANEXOS	121

CARTA AO LEITOR

São Luís-MA, 28 março de 2019.

Prezado Leitor,

Esse livro é fruto da minha pesquisa de Mestrado Profissional, realizada no Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que foi desenvolvida em duas turmas do 3º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola pública da Rede de Educação do município de São Luís – Maranhão, que aqui chamaremos de “Escola Azul”.

Os motivos que me levaram a escolher a referida escola como campo de pesquisa se deram principalmente: pelo seu baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre os anos de 2013 a 2017, que foram bem abaixo da meta municipal (MEC, 2017); pelas características socioculturais e econômicas da escola e do bairro; e, especialmente, pela generosidade dos sujeitos, que aceitaram participar de todo o processo de pesquisa, me permitindo ir bem além do planejado.

Foram 08 meses úteis de trabalho de campo e, diferentemente de muitas escolas municipais que visitei, na Escola Azul encontrei pessoas dispostas a viver uma outra experiência leitora, diferente das já praticadas, mas que, conseqüentemente, as levariam a estabelecer novos sentidos às práticas leitoras promovidas pela escola.

Esta pesquisa, por si só, jamais daria conta de solucionar os inúmeros problemas ligados ao ensino do ato de ler, mas acredito no seu potencial de agregar-se a esse debate histórico. Se ao final não concordares com o que digo, já me sinto satisfeita com a tua companhia nesse diálogo. É porque hoje entendo que, ao praticar o ato de ler, o leitor inicia um diálogo com o autor do texto. Um texto é uma arena ideológica, onde o diálogo pode resultar ou não em consensos ao final.

Estimado leitor, não insistiria em te chamar para essa conversa, se o assunto não tivesse relevância. Vivemos dias em que a Educação Brasileira tem sido pauta de muitas polêmicas. Uns dizem que há uma ideologia de esquerda querendo “dominar” a concepção de escola. São as mesmas pessoas que também têm dito que é preciso romper com o pensamento de educadores como Paulo Freire, por considerar que este subverte a consciência dos sujeitos, levando-os, inclusive, a cometer “atos comunistas”. Mas se a teoria de Freire é tão presente assim na escola,

por que existem, em números absolutos, 11,1 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever no Brasil? Dados do IBGE¹ (2018) apontam que a incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%).

Trabalho há mais de 10 anos na educação pública e todos os dias tento identificar o pensamento marxista na escola, mas não consigo percebê-lo em quase nada. Na verdade, tenho testemunhado diuturnamente o predomínio e a manutenção de concepções de ensino antigas, voltadas para a homogeneização dos indivíduos, para a adaptação passiva do sujeito aos modos de produção capitalista, para a formatação em série de cidadãos. Muitas dessas, por razões hegemônicas, não têm inclusive permitido que milhares de crianças, jovens e adultos se apropriem da cultura escrita de forma plena, para que se tornem leitores autônomos, o que acaba provocando muitas vezes um (des)serviço à população.

Certamente, minhas palavras não devem ser mais nem menos importantes que muitas obras teóricas que tratam sobre a formação de leitores no ambiente escolar. Mas, talvez, a minha forma de dizer possa te fazer algum sentido, pois te confesso que, até outro dia, eu tinha uma concepção bem diferente sobre o que é a prática da leitura.

Eu acreditava que a leitura era um “gosto”, um “hábito”, que gera “prazer” naqueles que a praticam com alguma frequência. Acreditei por muito tempo que, como bibliotecária escolar que atua em escolas públicas, meu papel era “incentivar” e “despertar” nos estudantes o interesse pela leitura. Em outras palavras, eu tinha a “romântica” compreensão de que a leitura poderia provocar sensações maravilhosas, que teria como consequências as transformações de vidas, que poderia até mesmo salvar o mundo de toda forma de opressão.

Agradeço imensamente a intervenção da Prof^a. Joelma Reis, que em um dia de aula da disciplina especial do PPGEEB, “Alfabetização como Prática Dialógica”, viu em meu discurso oralizado que, como mediadora, eu tinha que “despertar” em outras pessoas o “gostar” e o “sentir prazer” ao ler, como se fosse possível ensinar o gosto bom e o prazer que é proporcionado, ao nos deliciarmos com um belo prato de arroz de cuxá com peixe pedra frito no azeite de coco babaçu, feito pela Dona Maria do Mercado Central. Talvez se provares, não terá as mesmas sensações que as minhas.

A Prof^a. Joelma me fez a seguinte pergunta: “Michelle, será que é somente o ‘gosto’ ou o simples ‘prazer’ que nos leva a praticar a leitura? Será que lemos apenas aquilo de que gostamos, ou leitura é antes de tudo uma necessidade humana?”. Fiquei estática; não soube responder na hora. Logo eu, que “sempre tenho aquela velha opinião formada sobre tudo como

¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

nos diria nosso enigmático Raul Seixas. Mas, a pergunta mexeu comigo, por isso eu preferi ser uma “metamorfose ambulante”, para minha sorte!

Tu acreditas, leitor, que essa pergunta foi a razão de hoje estar aqui te escrevendo? Minha orientadora não me deu a resposta pronta. Ela me desafiou a encontrá-la na própria prática da leitura. Ela, não sei como, sabia que sou curiosa, que eu possivelmente iria atrás do sentido do que me falava. Te confesso que, talvez, se ela tivesse me dado uma única resposta, eu poderia não ter ido muito longe. Com certeza ela ficará feliz em saber que hoje consigo melhor compreender o fenômeno que se passou em nossa relação dialógica, a enunciação. Usei uma expressão do senso comum, ou seja, sem comprovações científicas, “gosto e prazer pela leitura”. A professora, como mediadora, fez seu papel de intervir no exato momento em que a fala aconteceu. Se ela não tivesse me questionado, nem sei se estaria aqui narrando minha experiência de pesquisa.

À medida que fui sendo apresentada ao discurso da filosofia da linguagem, representada pelo pensamento de Volóchinov (2013; 2017) e Bakhtin (2016), da teoria histórico-cultural de Vigostki (2009) e Leontiev (1986), dos interlocutores da alfabetização dialógica, em especial Smolka (1999, 2017); Smith (1999); Arena (2009; 2011); Bajard (2002); Britto (2015) e Geraldini (2015), fui compreendendo que não há “hábito” a ser formado, nem “gosto” a ser criado, nem “prazer” a ser desenvolvido com a prática da leitura. O que há, na verdade, são necessidades criadas e provocadas pelas circunstâncias em que está envolvida cada leitor, que, ancoradas nos conhecimentos pré-existentes, em conjunto com os conhecimentos sobre a língua e sobre as operações que estabelecem relação grafo-semântica entre leitor e escrito, passam a dar sentido aos escritos, sendo este o verdadeiro encontro do leitor com sua leitura

O que estou te dizendo, meu caro leitor, não desqualifica tudo o que aprendi ao longo de minha história, mas tenho consciência de que tem feito muita diferença em minha atuação profissional, em como me posiciono perante os diferentes desafios da escola e, não tenho dúvidas, tudo isso trouxe profundas transformações para minha vida pessoal também. Ainda tenho muito a aprender, mas hoje encontrei pessoas queridas para seguir nessa jornada, em especial, as pessoas que compõem o GLEPDIAL², com quem tenho compartilhado angústias, alegrias, avanços e o desejo de aprender.

Desde então, tenho tentado compreender como a escola pode possibilitar que crianças da classe popular tenham o acesso, o direito de ler e apropriar-se da cultura escrita e de se constituírem cidadãos-leitores, se assim for o desejo delas. Para isso, eu e minha orientadora partimos do pressuposto de que, ao chegarem na escola, as crianças já vêm carregadas de sentidos, atribuídos a seu próprio meio social e cultural. Por isso, consideramos desenvolver

²Grupo de Estudos e Pesquisas do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos (GLEPDIAL).

este trabalho, pelo contexto sociocultural dos alunos, ouvindo atentamente as necessidades que lhes foram geradas até chegar à escola.

Para tanto, fizemos uso da metodologia da pesquisa-ação e optamos pelo procedimento de geração de dados, chamado “encontro dialogado”, que se materializou em sessões de dois Clubes de Leitura no ambiente escolar, promovidos na/pela biblioteca escolar.

Por falar em biblioteca, quando cheguei à Escola Azul, não encontrei exatamente uma. Sobre isso, tive que contar com a colaboração do GLEPDIAL para revitalizá-la, pois, como bibliotecária, hoje compreendo que ninguém nasce apropriado do uso da biblioteca. É preciso ensinar sobre esse assunto, tim-tim por tim-tim.

Vigotski (1995) ensina que a escola deve considerar o ensino das linguagens, a partir da historicidade; isso permite que o instrumento cultural seja apropriado pela criança. Partindo desse pensamento, trabalhamos uma intervenção para ensinar às crianças a cultura da escrita, especialmente, como as bibliotecas vêm se constituindo na sociedade como instituições culturais responsáveis por organizar e disponibilizar o conhecimento, assim como suas funções, tipos, o que é um livro e as demais fontes de informações: para que servem, como utilizá-las, onde encontrá-las e tudo mais que pudesse contribuir para a formação de um leitor, que precise e queira usar a biblioteca.

Agora eu sei que temos que ensinar às crianças, desde o momento em que pisam na escola até quando saem, os gestos, os modos e as diferentes operações necessárias para se explorar o equipamento cultural. As crianças vão precisar de bibliotecas no seu cotidiano, portanto, é uma linguagem que precisa ser ensinada pela escola.

Com isso, determinar a promoção de um ambiente democrático, participativo, criativo foi nosso objetivo, assim como, contribuir para a formação cidadã, por meio da leitura como símbolo ideológico de apreensão das linguagens que fazem as representações de mundo, dos contextos históricos e artísticos, sobretudo nos anos iniciais, nos quais deveria estar o grande foco do ensino: no ato de ler e na construção da Cidadania.

Não pretendo aqui te apresentar nenhuma receita pronta e acabada de como alfabetizar ou mesmo mediar leitura; não se trata de método. Foi o próprio contexto dos sujeitos da pesquisa que encaminhou as situações aqui narradas. Os diálogos trouxeram para a superfície uma série de elementos que me possibilitou gerar um sistema intencionalmente planejado de atividades que vislumbraram a formação leitora das crianças. Assim, foi necessário fornecer apoio técnico, formação para os professores envolvidos e a própria organização da Biblioteca.

Desafios que expandiram as atividades necessárias para a execução do Projeto, mas se tornaram enriquecedoras ao longo da pesquisa como experiência global do processo de formação de leitores.



Como te contei, um dia minha professora plantou em mim a sementinha da dúvida. Então, espero que, com esta carta, eu possa ter te deixado curioso o suficiente, para que realizes a leitura integral da Dissertação do Mestrado. Vou te deixar o acesso ao final deste texto.

Meu desejo é que este livro possa ser uma fonte de consulta para aqueles que, como eu, um dia, precisaram compreender uma série de elementos que permeiam a formação leitora. Que ele sirva para socializar a prática cultural de ler e compartilhar a leitura em rodas de conversas, como um Clube da Leitura em escolas vizinhas, quiça em espaços que ultrapassem os muros das escolas. Que, assim como já brincamos um dia de médico, professor, artista etc., as crianças também possam brincar com os amigos, em suas casas, bairro, igreja, entre outros, de clubistas da leitura.

Não me despeço neste momento, pois acredito que tu possas querer continuar a leitura, portanto, deixo-a para o final de tudo.

Até mais.

lata final

Quando o jogo chegou a 14h, o Marinho estava em vantagem, com o placar de 1-0. Mas, no fim do jogo, o Marinho sofreu um gol e o jogo terminou com o placar de 1-1.

O jogo foi muito emocionante, com muitas jogadas e gols. O Marinho começou a jogar bem, com muitas jogadas e gols. O jogo foi muito emocionante, com muitas jogadas e gols.

O jogo foi muito emocionante, com muitas jogadas e gols. O Marinho começou a jogar bem, com muitas jogadas e gols. O jogo foi muito emocionante, com muitas jogadas e gols.



Capítulo

1

O INÍCIO...



1 PROJETO - O CLUBE DA LEITURA NA ESCOLA



A formação leitora tem sido hoje um dos grandes desafios da escola brasileira. Muito tem se falado e escrito sobre o assunto nas últimas décadas, mas, devido à sua complexidade, isso não têm sido o suficiente para erradicar o problema do analfabetismo. Eu parto da hipótese de que muitas pessoas, hoje adultas, estão distanciadas da prática cultural de ler textos escritos, porque, possivelmente, não tiveram oportunidades, durante a vida, de ter acesso e aprender com os leitores mais experientes os mecanismos operacionais necessários para apropriar-se dos atos culturais de ler e escrever.

Vivemos tempos marcados pelas revoluções tecnológicas, como nos disse Garcia (2006), mas estas não têm dado conta de resolver questões simples da existência humana, como, por exemplo, a fome, a saúde, a educação, o acesso aos bens culturais da humanidade etc. Fala-se muito em democratização do acesso aos bens culturais, ao conhecimento, à cultura digital, mas o ser humano ainda não sabe como erradicar os problemas que possibilitam que muitos fiquem alijados de ter um desenvolvimento humano que os prepare para acompanhar a dinâmica da vida social tampouco, resolvem o problema da exclusão social.

Neste livro, fruto de minha pesquisa de Mestrado, apresento os principais acontecimentos do processo de elaboração do trabalho, que foi realizado na Escola Azul, que fica situada em uma zona periférica de São Luís-MA, que atende majoritariamente, crianças da classe popular, filhos e filhas dos/as trabalhadores/as, que, de sol a sol, labutam para que suas proles tenham oportunidades mais dignas que as suas; que se desenvolvam como sujeitos, pessoas simples, que muitas vezes veem a Educação como uma 'tábua de salvação'. São pessoas como nós, que estão em todos os lugares, mas que, muitas vezes, ficam invisíveis perante os olhos de governantes os quais, devido aos seus interesses político-econômicos, voltados para a ideologia de uma sociedade meritocrática e valores neoliberais, esquecem seu compromisso com toda a população.

Muitas crianças da Escola Azul, em várias conversas face a face, contaram sobre seus contextos socioculturais e que não tinham acesso a materiais escritos tampouco referências leitoras em seus lares. No ambiente escolar, a situação não era muito diferente; o ensino estava centrado na relação grafo-fonética e normativa da língua. As crianças, ao serem convidadas para participar da pesquisa, mostraram interesse em vivenciar a prática da leitura compartilhada entre os amigos. Elas queriam falar, dialogar sobre os fatos que

aconteciam em suas vidas. Aproveitei o desejo delas e os articulei a uma possibilidade de contribuir para sua formação leitora.

Alguns diálogos espontâneos, que presenciei nas salas de aulas, me revelaram que as crianças poderiam estar querendo dialogar mais no ambiente escolar, sobre as leituras que lhes fazem sentido, como foi possível observar nos diálogos abaixo:

Diálogo 1: Sala de aula do 3º ano, Turma A – Aula de História

[...]

Professora: H.C.M.F., você está se sentindo mal?

H.C.M.F.: Não tomei café da manhã, professora.

Professora: E por que não foi lanchar no recreio?

A.C.F.M.: Ele dormiu tarde professora. Ficou assistindo ao filme “Boneco assassino”.

Professora: E criança pode assistir filme de assassino?

Alunos: Pode sim, professora.

A.C.F.M.: [Rindo]. Temos direitos!

Professora: Criança não deve assistir a filme de terror.

A.C.F.M.: Professora, fazer o que, se a gente gosta?

[...]

(DIÁLOGO, 03/04/2018)

Diálogo 2: Sala de aula do 3º ano, Turma A – Aula de História

[...]

Professora: Crianças, silêncio! Agora que vocês já conhecem alguns de seus direitos, copiem aí no caderno três direitos que, para vocês, são importantes.

[Enquanto a professora copia as questões do livro didático no quadro branco, os alunos conversam entre si.]

C.B.S.: Eu assisto todo dia as “Aventuras de Poliana”!

A.C.F.M.: O rapaz está apaixonado pela Poliana.

C.B.S.: Eu acho é bom se ela não ficar com ele!

[A.C.F.M tenta responder C.B.S., mas é interrompido pela professora]

Professora: Copiem as questões! Silêncio!

[...]. (DIÁLOGO, 23/05/2018)

As duas situações discursivas infelizmente foram interrompidas pelo silêncio produzido pela relação hierárquica entre adultos e crianças no ambiente escolar. Foi por questões como essas, dentre outras, que esta investigação teve como foco desenvolver um projeto de formação leitora, centrado na leitura literária, de histórias baseadas na cultura maranhense, para que as crianças tivessem oportunidades de falar sobre o que fazem no seu cotidiano, e diferente da prática da leitura escolarizada, deixá-las livres para que pudessem atribuir seus próprios sentidos ao que foi lido e, por que não, compartilhar com o(s) *outro(s)*?

Articulado a isso, foram trabalhados os modos e as operações necessárias para desenvolver o ato de ler escritos. Sim, nós, adultos letrados, talvez devido ao tempo e por já realizar a atividade por diversas vezes, nos esquecemos o quanto pode ser difícil para uma criança apropriar-se da cultura escrita, especialmente quando não temos consciência de que nossos atos de ensino na escola podem, na verdade, está criando obstáculos para o efetivo aprendizado.

A escolha da temática se deu especialmente pelo desejo dos alunos de aprenderem mais sobre sua própria cultura. Nas situações dialógicas do cotidiano escolar, as crianças foram comunicando seus interesses de leituras, dos assuntos que gostariam de que fizessem parte de seus repertórios internos, o que lhes garantiria um significativo aprendizado também.

Cada turma do 3º ano escolheu o nome de seu Clube da Leitura (APÊNDICE 1), por meio de processo democrático. Após a escolha, com anuência e participação de suas respectivas professoras, foi preparado um “kit de Leitura” para cada clubista, no qual vinha:

- 1 diário da leitura – caderno em que as crianças poderiam fazer colagem, desenhos, reescrita, anotações...
- 1 lápis;
- 1 escarcela;
- 1 recipiente de água (lhes ensinei que é importante cuidar da hidratação);
- 06 obras escolhidas para o “desafio literário”: ler a bibliografia infanto-juvenil do escritor maranhense Wilson Marques, que conta a história e cultura do Maranhão nos seguintes títulos:
 - *Touchê em “Uma aventura pela “Cidade dos Azulejos”*
 - *Touchê em Balaçada, a revolta*

- *Touchê em A Revolta de Beckman e nos tempos do Pombal*
- *Touchê em O segredo da Serpente Encantada*
- *Touchê em A invasão francesa e a fundação de São Luís*

Para aquisição das obras literárias, solicitamos ajuda do GLEPDIAL, de amigos e pessoas boas de coração que acreditam no potencial da escola para promover o desenvolvimento humano, cumprindo, com isso, seu papel social. Foi gerada uma carta explicando os objetivos do projeto, o que ele poderia proporcionar; fotografias da biblioteca em atividades para provar a veracidade dos fatos e conseguimos, em menos de 02 semanas, a doação de 47 “kits” das obras de Wilson Marques.

Na escola pública, sabemos que há escassez de recursos públicos e que, raramente, encontraríamos um acervo escolar que desse conta de um número alto de exemplares de um mesmo título. Não podia ficar esperando esse dia chegar! Às vezes aparecem ideias e alternativas para ultrapassar esses obstáculos financeiros. Recomendo juntar um grupo de colaboradores, escrever ou filmar um pedido com uma boa justificativa e, logo que possível. Há muitas pessoas interessadas em juntar forças e agregar ideias por uma Educação mais digna.

Nesse espírito colaborativo, formei o Clube da Leitura, que consiste num grupo de pessoas que realizam individualmente a leitura de uma mesma obra e que, sob a mediação de um membro, se reúnem periodicamente para conversar face a face (agora existem os clubes da leitura em redes sociais) sobre os diferentes sentidos que cada participante pôde encontrar em um texto.

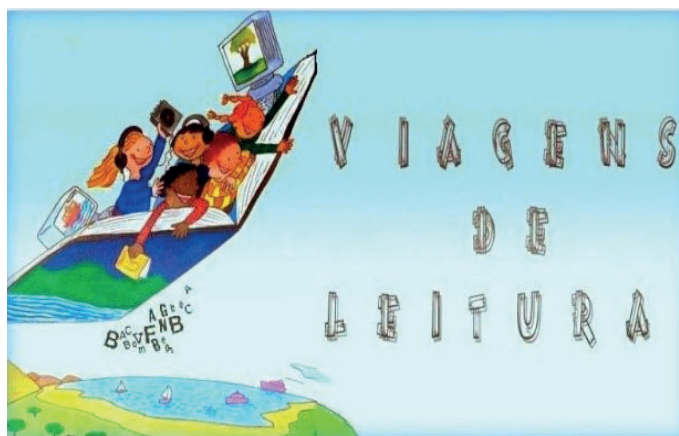
Como é importante compreender a historicidade das linguagens existentes, ao buscar sobre a história do ‘Clube do Livro’, observei que ontem e hoje muitas dessas agremiações de leitores estão mais interessadas na comercialização de livros do que, necessariamente, na promoção do ato de ler e formar leitores. Milton (2002) conta que aqui no Brasil, na década de 1940, o autor Monteiro Lobato liderou um importante movimento de editores de livros, que criavam e organizavam clubes do livro para alavancar o mercado editorial e popularizar o livro e a leitura. Para nos distanciarmos dessa ideia mercantilista de consumo de livros, optamos (pesquisadora e orientadora) por não chamar de “Clube do Livro”, mas sim, de “Clubes da Leitura”:

Figura 1: Arte gráfica do Clube da Leitura “Lê Brincando” – 3º ano, Turma A



Clube da Leitura “Lê Brincando” – 3º ano, Turma A. A escolha do nome foi inspirada na oficina “Lê Brincando” do Projeto de Extensão “Natal com Leitura” desenvolvido pelo Departamento de Biblioteconomia da UFMA, em 2018. Composto por 22 crianças e 2 adultas (professora e pesquisadora).

Figura 2: Arte gráfica do Clube da Leitura “Lê Brincando” – 3º ano, Turma A



Clube da Leitura “Viagens de Leitura” – 3º ano, Turma B. Composto por 22 crianças e 2 adultas (professora e pesquisadora).

A literatura é uma espécie de celeiro que promove infinitas possibilidades de diálogo entre os leitores e autores. Isso porque escritores, costumeiramente, são por excelência exímios leitores, o que faz crer que o texto literário é uma extraordinária modalidade de diálogo estabelecida entre um autor/leitor ou entre um narrador/leitor, e que ultrapassa o limite de tempo/espço. Ao invés de uma aula ou palestra, uma apresentação monológica, que, por ter assuntos densos dificultaria a compreensão das crianças, foi preferível utilizar o próprio diálogo como o veículo constitutivo de um sentido para o nosso Clube da Leitura.

A intenção era utilizar o Clube da Leitura para que as crianças tivessem um pleno convívio com a cultura escrita, que partilhassem para o outro os sentidos atribuídos em suas leituras, com a mediação de um leitor mais experiente, tendo este a missão de preparar diferentes estratégias, a fim de ensiná-las a explorar as diferentes narrativas dos autores de textos.

Além das rodas de conversa, podemos desenvolver algumas atividades com os Clubistas, a saber:

- Participação em Feiras do Livro da cidade ou promover uma.
- Exibição de Filmes.
- Oficinas de leitura para aprender os modos e as operações necessárias para realizar o ato de ler.
- Roda de conversa com autores de livros.
- Lançamento de livros.
- Releituras e dramatização.
- Murais, exposições dos momentos de produção dos alunos.

Para garantir o engajamento dos clubistas, utilizamos o que chamam de ‘desafios literários’, a fim de manter os leitores focados no cumprimento das leituras negociadas entre os membros. O próprio diálogo foi encaminhando a escolha do desafio, pelos clubistas. Esses foram realizados, de forma democrática, e cada membro tinha o direito de sugerir, de argumentar e defender os objetivos da leitura seguinte. Os Clubes da Leitura são pequenos territórios democráticos e seus membros os cidadãos. Não existe hierarquia entre os membros; as regras são flexíveis e podem ser alteradas com o tempo, a interesse dos que partilham da prática cultural.

Para realizar tudo isso, chamei minha orientadora de pesquisa, amigos do GLEPDIAL, amigos da Biblioteconomia, meu companheiro de vida, os funcionários, professores, gestão e os alunos da escola, entre outras pessoas queridas que nos deram não só sua colaboração (força física e intelectual), mas também doaram muito afeto a esse projeto.

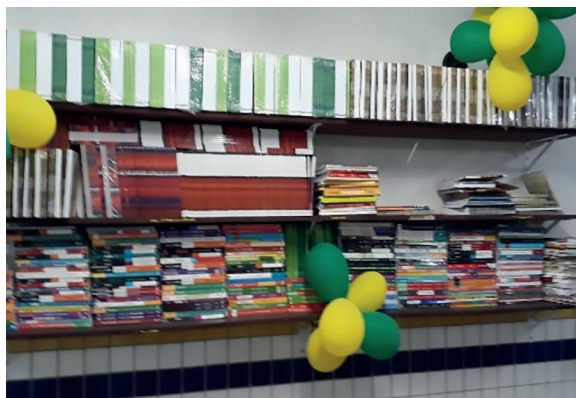
Como profissionais comprometidas que somos (equipe GLEPDIAL, orientadora e pesquisadora), não poderíamos seguir com nossas intenções sem antes resolver uma imensa lacuna que havia na Escola Azul, a qual tinha um espaço significativo, alguns livros, mas o espaço estava sem ações contínuas para a formação leitora dos alunos. Os alunos não sabiam para que servia a “Sala de Leitura”, pouquíssimas vezes a utilizaram para seus fins. Na maioria das vezes a sala era cedida para o desenvolvimento de outras atividades, tais como:

Figura 3: Ensaios de danças na “Sala de Leitura”.



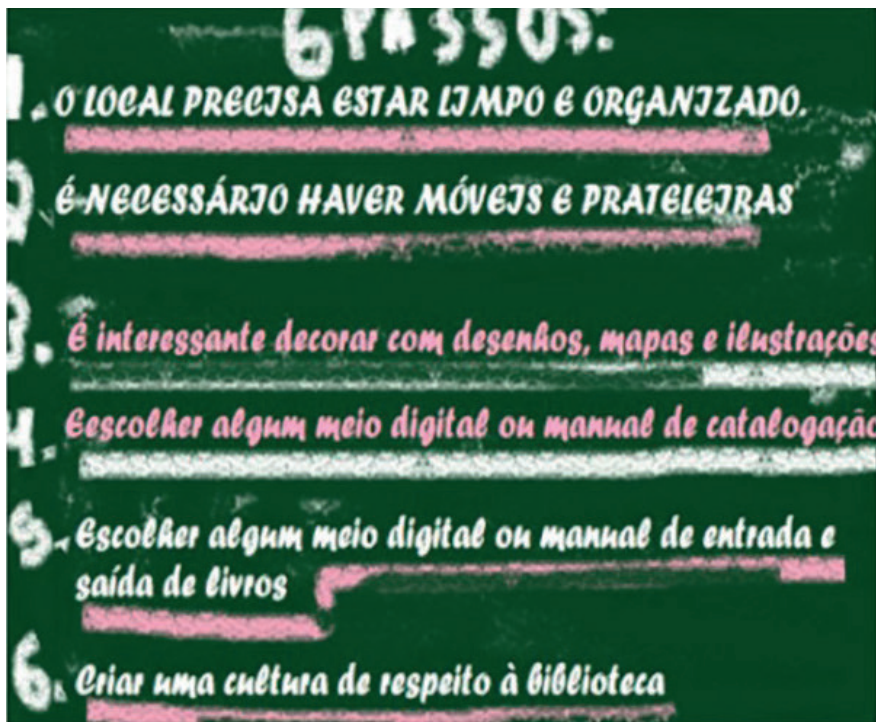
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 4: Depósito de livros didáticos.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 5: Os seis primeiros passos para se iniciar o trabalho de preparação de uma biblioteca.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Agora vou te mostrar o passo a passo do processo de organização de um espaço de leitura, como uma biblioteca escolar.

1.1 Transformar a “Sala de Leitura” em uma Biblioteca Viva

A organização de uma biblioteca escolar necessita de esforços de toda a comunidade escolar. Além da criação e conservação do acervo, é necessário que se construa um ambiente limpo e iluminado, com móveis adaptados e com ergonomia para acesso e uso dos seus usuários, bem como que a biblioteca faça parte de atividades e eventos da escola, práticas sobre leitura, e ser bem utilizada enquanto centro cultural onde circulem as diferentes linguagens:

Figura 6: Alunas do 5º ano planejando as ações de elaboração de cartazes e divulgação no Bairro da Escola Azul.



Estávamos tão certas que queríamos uma biblioteca bela e cheia da linguagem escrita, que doamos nossas próprias roupas e acessórios (que não usávamos mais) para o “Bazar da Biblioteca”. Convidamos os alunos do 5º ano para preparar cartazes e divulgá-los nos pontos estratégicos do bairro, atividade essa que foi planejada e desenvolvida, pela também discente e pesquisadora do Mestrado (PPGEEB/UFMA), a Profª Jandira Andrade. Deu certo! A comunidade escolar foi envolvida e levou a comunidade externa suas comunicações sobre o evento. Foi um sucesso!

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 7: Crianças do 5º ano executando a divulgação dos cartazes de divulgação do “Bazar da Biblioteca”.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 8: Roupas e acessórios doados pelas colegas do GLEPDIAL, do PGGEB/UFMA, colegas do IFMA, vizinhos, amigos, familiares, professores, funcionários e alunos da Escola Azul, para o “Bazar da Biblioteca”.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 9: Bibliotecária e aluna do Curso Técnico de Preservação de Acervo (IFMA), colaboradoras voluntárias da Pesquisa de Mestrado.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Mas, quais escritos podem ser colocados numa biblioteca? Jolibert (1994, p.93), uma das autoras referenciadas nesta pesquisa, recomenda:

- Escritos imaginários: contos, álbuns de literatura infantil, romances curtos, coleção de livrinhos que permitem ler histórias curtas “inteiramente”. [...].
- Poemas e canções: [...].
- Livros de receitas (de cozinha, de trabalhos manuais: [...].
- Catálogos e revistas para recortar.
- Revistas de informação.
- Histórias em quadrinhos.
- Jornais infantis: [...].
- Jornais, diários ou semanais, trazidos pelas crianças quando falam de uma questão da atualidade que lhes interessa.
- Álbuns nos quais estão as produções de escritos das próprias crianças ou de seus vários correspondentes: histórias, contos, poemas, dossiês, etc.



Uma de minhas músicas favoritas do compositor e cantor Oswaldo Montenegro, se chama “A Lista”. Nessa composição, Oswaldo sinfonicamente nos leva a uma reflexão sobre um sentimento muito importante e que precisamos cultivá-lo e preservá-lo: a amizade.

Figura 10: Execução do reaproveitamento de móveis velhos da antiga “Sala de Leitura” e outros espaços do ambiente escolar.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A experiente pintora Profª Daniela, apresenta para a Profª Joelma, a milenar técnica de recuperar e pintar tábuas de madeira. Joelma experimenta suas primeiras pinceladas. Ela já compreendeu os gestos e demais procedimentos necessários para tornar-se uma pintora de tábuas autônoma. Ela é muito determinada e quanto mais exercita, mas se familiariza com a prática.

Figura 11: Execução da pintura e reforma do novo espaço de leitura da Escola Azul, a Biblioteca.



Cada personagem nessa trama, assume com afinco suas tarefas. Anderson prepara tudo para a pintura das paredes. Prof^a. Jorgiana prendada com as atividades de limpeza, juntamente com a Bibliotecária Celestre e a Prof^a. Serginaura

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 12: Execução da limpeza do espaço da Biblioteca.



As colaboradoras mais experientes orientando e deliberando as tarefas de cada ajudante da organização do espaço físico da Biblioteca.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 13: Almoço da equipe de pesquisa e funcionários da Escola Azul.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Tinha dias, que o almoço era assim: um junta um pouquinho de cada um, quando nos espantávamos, tínhamos um banquete. Nesses momentos, aproveitávamos para nos aproximar mais dos sujeitos de pesquisa. Belas tardes de “almoços solidários”.

Capítulo
2

OS MEIOS...

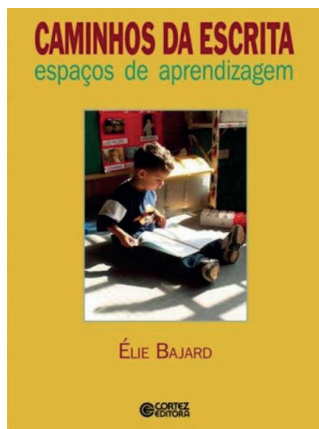


Fonte: (FERREIRA³, 2012)

E assim como o menino que precisa do pai e da comunidade para aprender a tocar, ouvir, sentir e tirar os primeiros sons de um Tambor de Crioula, parti para dar as condições materiais mínimas, para que as crianças pudessem ler os escritos, e aprender um pouco mais sobre si, sobre os *Outros*, sobre a cultura maranhense e humana...

³ Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tambor_de_crioula.jpg

2 A BIBLIOTECA COMO O CENTRO CULTURAL DA ESCOLA



O papel da biblioteca ainda é tão menosprezado entre nós, que, no cotidiano escolar, a alfabetização se efetua sem livros (BAJARD, 2002, p. 32).

Um leitor não nasce pronto, nem se faz de um instante para o outro. Tampouco está pronto em um determinado momento. A relação entre leitura, leitores e livros acontece ao longo da vida, partindo-se do pressuposto de que toda criança sabe ler, porque já possui o conhecimento de mundo, o contato com algumas linguagens e, conseqüentemente, o exercício da prática de ler lhe possibilita se fazer leitor (FREIRE, 1986).

De acordo com Parreiras (2011, p. 26), “A leitura começa no espaço da intimidade (em casa) e depois alcança o espaço público (a escola, a biblioteca). Posteriormente, cabe à escola dar prosseguimento ao processo de mediação da leitura tão necessário para o aluno.”

Mas, de qual leitura estou falando? O aluno pode aprender com histórias em quadrinhos, ficção, romance ou mesmo pela poesia? É possível que a Literatura contribuía para o aprendizado? Sobre isso, Candido (1972, p. 805) defende que “Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espadas, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente”

No contexto escolar todos somos leitores. Quando conversamos ou contamos o enredo da nossa leitura ao outro, somos também mediadores; assim, entendo por mediador escolar todos que ali atuam: técnicos, professores, bibliotecários e alunos. De acordo com Barros (2006, p. 18), “[...] somos todos leitores, em maior ou menor medida. Até mesmo leitores que não sabem ou que não podem ler o alfabeto; leitores do mundo, todos.”. Devo aqui concordar com o autor quando afirma que todos somos leitores e, vale acrescentar, temos as memórias das leituras já realizadas e, em algum momento, ela será compartilhada, portanto, mediada.

Arena (2011) aponta que historicamente a cultura escolar tem atribuído uma restrita função à biblioteca escolar, a de ser apenas um local complementar, de apoio às ações desenvolvidas com a leitura em sala de aula, ou seja, meramente como um suporte para ações pedagógicas para o ensino da leitura. Todavia, este autor orienta que a biblioteca transcende e supera essa função, pois ela guarda para as gerações seguintes a preciosa relação entre leitores, autores, bibliotecários, com os escritos.

Uma biblioteca escolar não é definida apenas por seus objetos físicos, mas especialmente, pelas redes de relações humanas que são estabelecidas nela e por ela, assim como, o cumprimento de suas funções. São essas relações que tornam esse espaço escolar em algo dinâmico e rico em relações sociais e de aprendizagem, local de cultura, onde se produz leitura, elaboram-se textos, realizam-se pesquisas diversas por meio de diferentes recursos. É por isso que faço defesa da existência, permanência e do usufruto da biblioteca no ambiente escolar como sendo

O espaço cultural da escola onde circulam as diferentes linguagens (escrita, teatral, musical, literária, etc.), que possibilitam o acesso ao conhecimento, tão necessário para a interação com o outro, a inserção social e a participação cidadã⁴.

Pensando assim, foi sistematizada uma série de atividades de intervenção que envolveram as crianças no processo de aquisição do novo instrumento cultural, como escolher o nome, o layout, os tipos de materiais que iam compor o acervo, etc., conforme algumas situações a seguir.

2.1 Estratégias de Mobilização e Envolvimento dos Alunos com o Novo Espaço de Leitura: processos de apropriação do instrumento cultural

Figura 14: Aluno exercendo a cidadania. Votando para escolher o nome da Biblioteca da Escola Azul.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

⁴ Conceito de biblioteca escolar elaborado pela bibliotecária autora desta pesquisa e pela Prof^a. Msc. Edith Maria Batista Ferreira, do Departamento de Educação I, da Universidade Federal do Maranhão.

Concomitante ao trabalho de revitalização e ressignificação do espaço escolar, aproveitando o contexto histórico-social daquele momento, optou-se, que a escolha do nome da biblioteca (APÊNDICE 2), deveria ser viabilizada via processo eleitoral, nos moldes de uma eleição governamental. Assim, as crianças teriam a oportunidade, de saciar seu desejo de compreender como acontece o processo democrático, com foco na atividade fim do processo: a prática do voto individual e secreto, como uma das formas de exercer a cidadania.

Figura 15: Comunidade escolar, do turno matutino, participando do processo eleitoral para escolha do nome da Biblioteca.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A sala dos professores foi transformada em zona eleitoral. Cada aluno, professor(a), visitantes, funcionários, pesquisadores, voluntários e etc., de posse de sua cédula de título de eleitor, dirigiu-se às urnas no dia 29 de outubro de 2018, para escolher a personalidade pública que merecia ser homenageada no nome da biblioteca. O mais votado, foi o escritor e precursor do movimento Naturalista no Brasil, o maranhense “Aluísio de Azevedo”.

Figura 16: Nova Fachada da Biblioteca da Escola Azul.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 17: Professora e seus alunos selecionando livros no acervo da biblioteca.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 18: Salão principal da Biblioteca “Aluísio de Azevedo”.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 19: Apresentação da Nova Biblioteca À comunidade escolar. Explicando como se deu o processo de escolha do nome da Biblioteca “Aluísio de Azevedo” e a biografia do autor.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Um Pouco de Contexto...

Biblioteca - palavra de origem etimológica do grego bibliothéke que significa 'depósito de livros', tendo hoje uma definição bem mais abrangente. Algumas civilizações e grupos sociais sentiram necessidade de registrar e preservar seus conhecimentos. Milênios antes da Era Cristã, os egípcios já produziam documentos escritos, bem como os sumérios, assírios e babilônios já possuíam, em placas de argila, um acervo. Portanto, podemos dizer que as bibliotecas se materializaram antes mesmos dos livros e manuscritos.

Biblioteca Escolar

No Brasil, as bibliotecas escolares nasceram junto com a escola, com a chegada dos jesuítas, catequizadores dos indígenas e educadores dos colonos.

Em 1930, impulsionada pelas reformas do ensino, pautadas no Movimento da Escola Nova, realizadas por Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931 – 1935), foi legitimada, porém não havia exigências para que fosse incorporada no sistema de ensino (MORAES, 2006).

Durante as décadas de 1930 e 1980, observa-se a ausência de políticas nacionais voltadas especificamente para as bibliotecas escolares.

Fonte: MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2006.

Programas e Políticas que Contemplam Bibliotecas Escolares

Em 1996 foi criado o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), uma política governamental, cuja finalidade era distribuir para as bibliotecas das escolas públicas, obras literárias e material de apoio didático para o professor. Esse Programa foi incorporado em 2006 ao Plano Nacional da Leitura e do Livro (PNLL), que em 2018 foi transformado no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), tendo o PNLD Literário como o eixo do Programa, responsável pela distribuição de livros e materiais pedagógicos para professores, bibliotecas escolares e alunos.

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa do Livro**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/12103-guia-pnld-literario-2018>

A biblioteca da escola, no seu sentido mais amplo, é na verdade, o *centro cultural da escola onde circula as diferentes linguagens*, portanto, também tem a missão de promover atividades planejadas, para a produção cultural, o uso pleno dos instrumentos que são disponibilizados, em forma de exposições, debates, relatos de viagens, momentos de poesia, sessão de filmes, rodas de conversas, clube da leitura, passeios culturais, saraus literários, feira do troca-troca de livros.

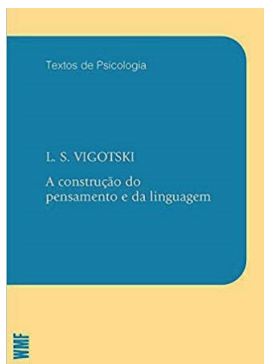
Podemos inserir as crianças, os pais, a comunidade em geral nessas produções. O importante, é que a biblioteca “[...] não seja um lugar que a gente utiliza como consumidores, mas um local assumido, administrado, animado (a gente= crianças e adultos).” (JOLIBERT, 1994, p. 96).

2.2 Os Processos que Marcaram o Encontro das Crianças com a Biblioteca e a Literatura: a mediação da leitura literária

Para construir o mundo, ninguém parte de nada! Sobre uma natureza encontrada, dada, operamos todos nós e jamais sozinhos: é preciso pensar que sobre ela atuam outros seres com que compartilhamos a vida. Mas entre estes, somente nós “elaboramos” o mundo, pois lhe damos sentidos, jamais dados, jamais acabados, jamais prontos, jamais definidos (GERALDI, 2013, p. 7).

Geraldi (2013), ao refletir sobre o pensamento de Bakhtin (2017), mostra que o mundo é construído por nós, pelas relações que estabelecemos com os outros por meio do diálogo. Ao nascermos, encontramos uma natureza pronta, elaborada pelas gerações que nos antecederam. Ao compartilharmos a vida em grupo, à medida que vamos nos apropriando dos elementos que compõem a cultura, vamos dando outros sentidos ao existente, afinal, cada um de nós tem seu próprio jeito de apreender o mundo. Tudo que conhecemos hoje tem caráter provisório, ou seja, não está acabado.

Em um mundo cheio de sentidos, precisamos estar sempre requisitando o passado para compreendermos o presente, que mais à frente também será ressignificado por outras pessoas. As diferentes linguagens que já expressaram o mundo no passado estão sempre sendo requisitadas e modificadas pelo presente, o que faz com que vá ganhando novos sentidos e novos usos.



Vigotski (2009), ao analisar o papel das interações sociais, trouxe um importante conceito para compreendermos a relação existente entre desenvolvimento e aprendizado. Ao trabalhar o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo ou Iminente⁵ (ZDP), o autor mostrou como se estruturam a aprendizagem e a interação na construção do conhecimento.

A teoria do autor contribuiu para pensarmos um projeto de formação do leitor iniciante, dando especial atenção ao lugar que o aprendiz ocupa no processo de apropriação do conhecimento, assim como também sobre os critérios de seleção das atividades sistematizadas por um mediador mais experiente, que conduz os sujeitos a se apropriarem dos elementos que compõem a cultura humana. A escola fica com o papel de promover, durante todo o percurso escolar de um indivíduo, o acesso e o ensino da linguagem escrita.

Para isso, Vigotski (2009) enfatiza a importância da escola como o lugar onde um adulto mais experiente intervém, conduz o aprendiz a apropriar-se do patrimônio cultural humano, atividade que a criança ainda não consegue fazer sozinha.

No que se refere a preparar leitores iniciantes, a escola, por meio de sua equipe de educadores (professores, bibliotecários e demais profissionais), faz o papel de mediadora, aquela responsável por sistematizar estratégias que levam as crianças a se relacionarem com os escritos. Essa instituição social deve gerar as condições e ambientes necessários, articulando um ensino que contemple os conhecimentos acumulados pela humanidade, nas mais variadas linguagens, dentre estas, os modos e gestos necessários para operacionalizar o ler e o escrever. Para isso, esse mediador deve buscar conhecer as diferentes realidades dos aprendizes e considerá-las como uma ponte que liga o leitor (receptor de texto) a um autor (locutor de narrativas). As crianças não precisam ficar 'prontas' (maturação) para viver essa experiência. Elas já chegam aptas a se desenvolver, portanto, fica a cargo do mediador-educador provocar avanços no desenvolvimento da criança.

Se a criança não tem oportunidade de viver o ato de ler na família, é necessário que a escola preencha essa lacuna afetiva e material, especialmente a escola pública, devido as condições econômicas e sociais dos estudantes que ela recebe. Se na família a criança

⁵ Representa a distância entre o nível de desenvolvimento real, o saber já adquirido por uma pessoa, e um nível mais elevado que essa é capaz de alcançar com a ajuda de uma pessoa mais experiente. É um processo de transformação contínua: o que a criança faz hoje com ajuda de um adulto, amanhã ela poderá fazer sozinha.

não recebe a instrução para praticar o ato de ler, se a escola também não oportuniza, que chances terão os pequenos de se formarem leitores, se para se tornar leitor é preciso desenvolver as aptidões que pressupõem o próprio ato de ler?

Vejo como urgente a necessidade de a escola oferecer espaços reais para as crianças vivenciarem plenamente a prática cultural de ler escritos. Um espaço estratégico para isso é a biblioteca.

A biblioteca tem um papel fundamental na aprendizagem da linguagem escrita, pois é nesse espaço que a criança entra em contato com diversos recursos informacionais, científicos, artísticos, em outras, as linguagens produzidas pela humanidade. Lá é um espaço de descobertas, de acesso as riquezas da linguagem escrita, sendo esta, um importante canal de divulgação das demais linguagens existentes.

Conheça mais...

A Mediação

Figura 20: Roda de conversa indígena.



Fonte: Google Imagens.

Figura 21: Roda de conversa africana (griôts).



Fonte: Google Imagens.

Milhares de anos atrás, a tradição oral era a principal maneira de os humanos preservarem os seus bens culturais, cabendo as pessoas mais velhas ou griôts, o papel de transmitir oralmente o conhecimento da tradição, transmitir a história de seus antepassados, seus efeitos, sucessos e fracassos. Os griôts detêm saberes, são depositários de histórias de vida da tradição oral e têm habilidade de se comunicar e provocar reflexão sobre a realidade social, sempre referenciando a

ancestralidade. Praticam a contação de histórias num ritual permeado de valor simbólico que pode possibilitar que o indivíduo compreenda a complexidade da realidade social e também (re)construa sua identidade (CARDOSO, 2015). O mediador de leitura na escola é para mim como os griôts, caciques, anciãos, e as crianças e adolescentes são os membros da comunidade. Quando se unem pelo diálogo, para compartilhar histórias, aprendem e ensinam.

O LIVRO é um dos maiores bens culturais já inventados pelo homem. Ele é como uma espécie de “médium” que carrega a matéria viva da cultura para o homem dos tempos modernos. Uma matéria que nos chega em forma de texto, uma sabedoria que foi registrada para ser passada para outros. Uma matéria que nos chega pelas mãos do outro, ou, melhor dizendo, mediada pelo outro.

Mediar a leitura é, pois, criar uma ponte entre o leitor e o autor de texto. “O mediador é como o narrador ancestral que sempre tem uma história para contar sobre um livro, uma cena que leu, uma poesia que o emociona, uma história de amor que o move para viver a sua própria história. E do outro lado há quem o escuta e o observa, podendo ou não trilhar caminhos de aproximação.” (ÁVILA, 2007, p. 24).

E a formação do “gosto” e do “prazer” na prática de ler... onde fica?

[...] O prazer da leitura resulta de uma postura ou atitude do leitor perante os diferentes tipos de discursos que circunscrevem e dinamizam o mundo da escrita e não somente (e necessariamente) de sua interação com o texto artístico e literário. Daí a necessidade de relativizarmos a dicotomia lazer/obrigação para não produzirmos a ideologia do bem e do mal, ou seja, que o lazer é relaxante e faz bem; que a obrigação é estafante e faz mal (SILVA, 1989, p. 39).

[...]. Supõe-se que as pessoas, se encontram prazer na leitura, lerão mais e melhor.

O curioso é que este seria o único prazer que precisaria ser promovido, como se fosse uma espécie de prazer secreto ou como se as pessoas não soubessem o que lhes dá prazer. E que este secreto prazer tem a ver com a descoberta maravilhosa do eu-profundo! [...]. Não é certo que haja vínculo entre leitura e prazer. Ao contrário, a leitura muitas vezes exige esforço e concentração intensos, é feita por obrigação [...], por motivos profissionais, religiosos, cotidianos ou outros [...] (BRITO, 2015, p.135).

O QUE CONSIDERAR NA SELEÇÃO DO ACERVO DE UMA BIBLIOTECA ESCOLAR?

1. Partir do interesse e das vivências de cada leitor.
2. Identificar na realidade de cada aluno, os limites e obstáculos impostos pelo meio social a qual a criança vive e que podem interferir no seu aprendizado do ato de ler.
3. Levar em conta as histórias pessoais e a história de leitura de cada um.
4. Socialização das leituras por meio de diálogos de leitores experientes com leitores iniciantes.

O Leitor Autônomo

É aquele que processa e examina o texto, construindo um significado para ele, ou seja, esse não faz apenas uma reprodução do que disse um autor. Leitor e texto se constroem um ao outro. É o leitor que faz o texto funcionar. Sempre deve haver um objetivo para se guiar a leitura, é isso que faz com que o leitor se situe no texto. A formação desse leitor autônomo ocorre na interação, não na solidão, mas por meio de diálogos com outros leitores. Portanto, é fundamental interagir para se conquistar a autonomia na leitura, processo em que o social tem lugar central (OLIVEIRA, 2007).

Anotações Avulsas

O conhecimento humano deve ser disseminado e socializado. Os programas de cultura e educação devem possibilitar que esse assunto seja tratado para multiplicar seus efeitos, pois, o saber que se concentra num grupo pequeno de pessoas, ele está gasto, ele está falido, pois não possui canais multiplicadores.

2.2.1 O Texto Literário como Isca de leitura...

A literatura, enquanto linguagem, é uma importante matéria-prima para trabalhar a formação leitora na escola (e por que não?). Ela funde harmonicamente realidade e fantasia, toca a emoção, leva a reflexão, à análise, à compreensão, sendo meio valioso na formação da consciência coletiva no indivíduo... e se essa linguagem te fizer sentido... você pode se tornar um produtor de texto (e por que não?). Um texto literário tem potencial para nos inquietar... o ato de ler textos literários envolve todas as formas de conhecimento: a literatura está sempre voltada para a condição humana e a serviço da vida (MARINHO, 2005).

O texto literário, ao ser mobilizado na mediação, pode seduzir os leitores...

O texto literário tem forte poder de sedução. A mediação feita pelo próprio texto, sendo este sedutor, conquista o leitor com suas próprias forças, razões, propostas, tramas, teias, enredos (INSTITUTO C&A, 2007).

A mediação feita pela biblioteca da escola.

- Facilitar o acesso ao acervo deixe tudo fácil de ser visto e acessível às mãos.
- O acervo deve ser organizado para facilitar o uso pelo leitor.
- Dar alternativas de escolha de materiais para ler – a palavra da vez é ‘diversidade’.
- Diversidade de discursos, respeitando a diversidade sócio-histórica dos leitores.
- Reconhecer que leitores têm tempos diferentes para realizar o ato de ler.
- Mapear os modos individuais de leitura de cada leitor.
- Emprestar para leitura no domicílio.
- Levar até os leitores os textos.
- Buscar leitores nos 4 cantos da escola.
- Aconchegá-los para que se sintam acolhidos e queiram sempre voltar.
- Regras simples de serem cumpridas. Ensine os princípios da cidadania e da boa convivência e não precisará de tanta burocracia.
- Conheça e divulgue os materiais do espaço de leitura.

2.2.2 Me ensina a ler esse livro?

A frase soa muito bem aos ouvidos de um mediador. As crianças, quando estão iniciando o processo de aquisição da cultura escrita, dão sinais de seus avanços e daquilo que elas ainda precisam desenvolver.

Atividades Cotidianas não Obrigatórias que podem ser Realizadas na Biblioteca da Escola e/ou nos demais Espaços de Leitura

Não é porque as atividades não são obrigatórias, que elas vão deixar de ter planejamento, sistematização e intencionalidade. As atividades propostas são cotidianas e devem ficar abertas a todos os estudantes. Elas devem ficar acontecendo com uma periodicidade e frequentemente, concomitante as demais ações escolares. Essas atividades devem primar por possibilitar que os leitores conversem entre si, que dialoguem sobre a vida e o que leem.

Na mediação, há uma forte presença humana. O mediador é a pessoa com quem o leitor iniciante estabelecerá uma forte relação dialógica. Para isso, ele deve deixar o canal de comunicação aberto para que os alunos sintam-se ouvidos e respeitados em suas subjetividades.

Segue algumas sugestões (este trabalho não propõe métodos):

- Exposições contextualizam as crianças sobre a historicidade da cultura escrita.
- Sessões de leitura livre.
- Círculos ou rodas de leitura.
- Empréstimos de livros e demais materiais informacionais.
- Visita à espaços de cultura como: museus, bibliotecas, livrarias, teatro, cinema, centros de cultura popular; lugares históricos e culturais da cidade, etc.
- Elaboração coletiva de um grande mural (periodicamente uma turma fica responsável por organizá-lo com notícias, sugestão de livros, etc.).
- Momentos de vivências coletivas para compartilhar leituras.
- Divulgação das novidades do acervo.
- Atividades de produção de textos.

E outras atividades pertinentes à prática leitora que levem as crianças a viverem essa prática cultural.

Uma frase frequentemente ouvida na biblioteca da Escola Azul foi: **“Me ensina a ler este livro?”**. Quando descobri que as crianças estavam me comunicando seu desejo de aprender a usar um determinado gênero discursivo, nunca mais deixei de ouvi-las.

Figura 22: Criança lendo um texto pelas imagens.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Diálogo 3: Intervalo escolar na Biblioteca. Aluno do 1º ano realizando uma leitura pelas imagens.

V.F.: Tia, como se ler este livro?

Pesquisadora: Hum, é um livro infantil de imagem. Você pode ler sozinho, pelas imagens.

V.F.: Eu não sei fazer, a senhora pode me ensinar?

Pesquisadora: Você ainda não aprendeu a ler esse tipo de livro?

V.F.: Não me lembro. Acho que não.

V. irmã de V.F.: Eu sempre leio para ele antes de dormir, pra ele e minha irmã K.. Lá em casa leio para meus irmãos menores. Nenhum dos dois ainda sabe ler.

Pesquisadora: Ah, legal! Então vamos ler esse livro V.F.. Se você foi um bom ouvinte de histórias, vai conseguir ler também.

[Peço para V. irmã de V.F. continuar a gravar nossa conversa.]

Pesquisadora: Vamos começar lendo a capa, V.F.

V.F.: A capa também tem história?

Pesquisadora: A capa pra mim sempre me dá uma boa noção do que trata o livro. Assim, quando eu olho para essa capa, eu vejo algumas coisas. E você, que consegue ver?

V.F.: Um lobo, três porquinhos, eles fazendo uma casinha...

Pesquisadora: Sua irmã V. acabou de me dizer que você ouviu muitas histórias que lhe conta. Certo?!

V.F.: Sim!

Pesquisadora: Então, você conhece essa história. Ela é muito conhecida. Que historinha você já ouviu que tem um lobo, três porquinhos fofinhos, que constroem casas?

V.F.: Os três porquinhos.

Pesquisadora: Exato! Agora você sabe o título do texto. Vamos iniciar a leitura. Aqui, o que você consegue ver aqui?

V.F.: Três porquinhos dando *tchau* para a porquinha, com uma trouxinha nas costas.

Pesquisadora: O que você acha que eles estão fazendo?

V.F.: Acho que estão indo embora; um deles tá dando *tchau*.

Pesquisadora: Nossa! Por que será que estão partindo? Vamos ver se fala na próxima página?

V.F.: Esse aqui tá construindo uma casa de palha.

Pesquisadora: E o que esse outro aqui está fazendo?

V.F.: Construindo uma casa de madeira.

[...]

Pesquisadora: Agora que lemos tudo, página por página, tente contar a história para mim. Quando a gente conta para o outro, ajuda a construir sua própria história.

V.F.: Eu posso contar do meu jeito?

Pesquisadora: Pode sim. Conte-me como quiser. Mas tente contar acompanhando as imagens, tá? Comece da capa.

V.F.: Era uma vez, três porquinhos...

[...]

(DIÁLOGO, 19/01/2019).

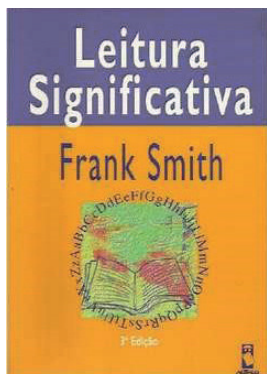
Para minha surpresa, V.F. não somente leu a história para mim, como também passou a ler para seus colegas que estavam na biblioteca, como podemos ver na Figura 23 a seguir:

Figura 23: Encontro entre leitores: um leitor iniciante lendo para o mais experiente.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Em algumas horas na biblioteca, V.F. leu em voz alta a história para mais 3 colegas. A cada contação, trazia novos elementos na elaboração de uma nova narrativa. Na versão do aluno, primeiro os Três Porquinhos foram viajar, depois foram trabalhar, e também podem ter ido à feira.



A leitura não exige de nossos olhos nada que eles já não façam quando olhamos ao redor de uma sala. A leitura não exige nenhuma habilidade linguística que não tenha sido demonstrada na compreensão da fala. E aprender a ler não envolve nenhuma habilidade especial de aprendizagem. As crianças são aprendizes altamente habilitados e experientes, embora seja possível que o tipo de instrução as deixem confusas. A linguagem escrita deve ter sentido e utilizado para as crianças que estão lutando para aprender a ler. Essa assistência essencial pode ser dada pelos professores que entendem a natureza da leitura e que conhecem o aluno individualmente, mas não pelos procedimentos formais de ensino projetados previamente por alguém de fora da sala de aula (SMITH, 1999, p. 17).

Smith (1999) analisa que para realizar uma leitura, não é necessária nenhuma habilidade extraordinária por parte do leitor iniciante. V.F., ao sentir-se mais confiante leu sozinho mais duas obras e pediu emprestado para levar para casa outras duas. Em menos de uma semana, o aluno solicitou uma leitura mais densa. A cada leitura percebi que ele se esforçava ainda mais para elaborar novos sentidos, para buscar outras possibilidades de compreensão do texto, conforme o diálogo seguinte:

Diálogo 4: Biblioteca da Escola Azul. Aluno V.F. do 1º ano do Ensino Fundamental.

V.F.: Tia, preciso de um livro mais difícil.

Pesquisadora: [Rindo]. Como assim um livro mais difícil?

V.F.: Desse que o pessoal da turma da minha irmã está lendo.

Pesquisadora: Você deve estar falando dos livros que lemos no Clube da Leitura, você quer ler um daqueles? Tem menos imagens que aqueles outros que lemos juntos ou daqueles que você leu sozinho.

V.F.: E por que Tia? É mais difícil que os de imagem?

Pesquisadora: Não, não é isso não. É que precisaremos aprender outras formas de ler esse texto. Mas podemos tentar ler sem ligar muito para letras. Você quer tentar?

V.F.: Eu quero. Assim eu leio com minha irmã em casa.

Pesquisadora: Ótima ideia. Vocês lendo juntos fica melhor ainda.

V.F.: E como é que ler, Tia?

Pesquisadora: Da mesma forma que lemos o livro de imagens, vamos começar pela capa. Lembra? A capa pode dizer muito sobre o que fala o livro.

V.F.: Eu começo pela capa também.

Pesquisadora: V.F., importante eu lhe dizer uma coisa: o autor desse texto se chama Wilson Marques. Ele é um escritor maranhense de literatura para crianças.

V.F.: [Observando o livro.]. Que legal! Esse livro parece legal. Na capa tem um velhinho voando junto com um menino.

Pesquisadora: Olha que eles estão voando mesmo V.F. Eu já li esse livro e não vi isso.

V.F.: Se eles voam, é porque é história de herói.

Pesquisadora: Como você sabe disso?

V.F.: Nos livros que têm super-herói, eles quase tudo voam, menos o Homem-Aranha.

Pesquisadora: Eu acho, V.F., que esse livro pode ser de aventuras. Os super-heróis gostam de aventuras. Será que esse livro do Wilson Marques é de aventura?

V.F.: Vamos ler que a gente descobre, Tia.

[...]

Pesquisadora: Está vendo isso aqui? Isso se chama travessão. Significa que um dos personagens vai falar. Toda vez que o personagem fala tem esse símbolo. [Mostro no papel o símbolo.]

V.F.: E por que tem umas partes que não têm?

Pesquisadora: Boa pergunta. É o narrador. Assim, um livro de histórias como este e os outros que têm aqui na biblioteca, são contados por uma pessoa, o autor ou escritor se preferir. É esse escritor que vai narrar a história. Ele é o responsável por criar o personagem e dá vida ao personagem. Então, quando não tem o travessão é o narrador ou, melhor dizendo, o autor quem está falando...

V.F.: Dá vida ao personagem, como é isso?

Pesquisadora: Nem sempre o personagem vai existir no mundo real. Literatura é fantasia e vida real, tudo junto. Só o autor para saber o que é fruto da imaginação dele e o que realmente existe. Como às vezes o personagem não existe no mundo real, mas só na historinha, a gente diz 'dá vida ao personagem'... é como se o personagem passasse a existir, que nem a gente, mas não de carne e osso.

V.F.: Isso sai da imaginação de quem escreveu, né?

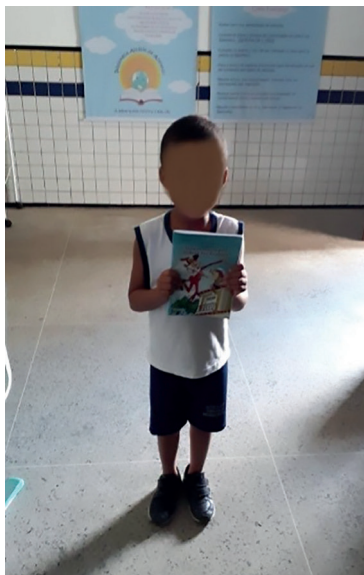
Pesquisadora:

Isso mesmo.

[...]

(DIÁLOGO, 22/01/2019).

Figura 24: V.F., aluno do 1º ano do Ensino Fundamental, mostrando a obra literária que chamou de “livro mais difícil”.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O diálogo acima aconteceu de forma espontânea, mas nem por isso deixou de ser rico e necessário para ajudar o aluno a atingir outros níveis de compreensão sobre o ato de ler. O aluno V.F., do 1º ano, ao ver sua irmã K., do 3º ano, lendo em casa os livros do “desafio literário” do Clube da Leitura, sentiu interesse de ler os livros da irmã, leitora mais experiente. Em um trecho da conversa diz que pretende aprender a ler, para depois ler com a irmã.

Após compreender os mecanismos necessários para desenvolver a leitura das obras por imagens, o estudante passou a buscar a palavra escrita em sua forma mais elaborada. Foi o momento em que percebi que era possível ensinar-lhe os atos e gestos necessários para ler, pelo próprio gênero do discurso. Mesmo que o processo de alfabetização do aluno ainda estivesse ainda bem no início, era possível ensinar-lhe as operações, a forma como o texto se desenrola, os demais sinais gráficos que havia no texto, que vão para além das palavras.

Ler, portanto, não é apenas juntar letras ou, na melhor das hipóteses, construir sentidos para os textos. Ler é também saber transitar por eles, adequar-se à situação de uso. Os diferentes procedimentos e propósitos, as variadas posturas, expressões e atitudes tecem, portanto, outro campo do conhecimento que os leitores precisam dominar: o campo da costura de entrelinhas, o campo que nos leva a caminhar pelo mundo que existe por trás das letras. (ZELMANOVITS, 2007, p. 31).

Sobre os gêneros do discurso, Bakhtin (2016, p.12) define esses como *tipos de enunciados relativamente estáveis*. Levando em consideração a infinidade de situações discursivas, podemos perceber que infinitos também serão os gêneros. Sobral e Giacomelli (2016) comentam, que todo gênero requer que seu enunciador (locutor) realize certos atos, mas não há uma fixa recomendação de como fazer isso. O gênero é estável, porque exige certas coisas (elementos que o compõem) e relativamente instável, porque permite que outras coisas entrem em cena.



A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Em outras palavras, cada atividade humana abriga uma infinidade de gêneros, que são transformados, à medida que a relação dialógica se desenvolve. Dada uma função (seja artística, científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana, etc.) e dadas as condições específicas, para cada esfera da comunicação verbal, gera-se um gênero, ou seja, um tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo (FIORIN, 2017).

Considero que a situação espontânea tenha me mostrado um caminho provisório, para colaborar mais com a formação leitora das crianças, assim como minha própria formação profissional, pois as situações do dia a dia foram me mostrando pistas, do que eu precisava saber mais, para investir na mediação. Nas relações interpessoais, entre pesquisadora e usuários da biblioteca, bem como, nos momentos de orientação da pesquisa, fui compreendendo o que sempre minha orientadora dizia: *Use o próprio gênero para ensinar-lhe o seu funcionamento. Ensine utilizando o próprio suporte*. Como muitas informações que recebemos pela oralidade, somente pude compreender o seu sentido nas situações cotidianas, como aconteceu no diálogo acima. Devemos estar sempre questionando e ressignificando o nosso conhecimento; estar abertos para a aprendizagem, provocar desenvolvimento humano, pois elevamos nosso nível de consciência sobre o que ensinamos. Como ainda “somos tão jovens”, como nos disse o saudoso compositor e cantor Renato Russo, sempre será dia de aprender.

2.3 Leitores e Mediadores: ocupando espaços e fortalecendo a formação leitora na escola

Figura 25: Reunião sistematizadora da intervenção com a equipe da Rede Leitora “Ilha Literária”. Momento da acolhida, com mediação de leitura (claro!).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 26: Momento da mediação da leitura literária.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Reunião para ‘convocar’ a Rede de Bibliotecas Comunitárias “Ilha Literária”, para que realizassem uma atividade de mediação de leitura na Escola Azul (PESQUISA DE CAMPO, 19/12/2018).

Foi uma deliciosa manhã, com várias contações de histórias, brincadeiras, gincanas. Uma sexta-feira sem atividades obrigatórias, mas de aquisição de conhecimentos inestimáveis, especialmente, pela possibilidade de conhecer e experimentar outras formas de realizar a mediação literária. Aprendemos muito com nossos parceiros da “Ilha Literária” (INTERVENÇÃO, 11/01/2019).

Fonte: <https://www.ilhaliteraria.com/>

Figura 27: Momento de Recreação com a equipe de mediação da Rede “Ilha Literária”.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Se tiver interesse em promover atividades de diferentes práticas leitoras em sua escola, recomendo que procure parceria com os Departamentos de Pedagogia, Biblioteconomia, Artes, entre outros, das Universidades de sua cidade. Existem vários órgãos públicos, organizações não-governamentais, editais da iniciativa pública e privada que você pode levar para sua escola, como parceiros dos projetos de leitura!

Figura 28: Reunião de sistematização da intervenção do Departamento de Biblioteconomia (UFMA), com o projeto de extensão “Natal com Leitura”.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Reunião para sistematizar as ações do Projeto “Natal com Leitura” (ANEXO X), do Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que tem por objetivo promover atividades de leitura com crianças na faixa etária de 6 a 12 anos, em comunidades de São Luís, assim como, possibilitar momentos de integração e de recreação entre professores, alunos universitários e alunos de escolas públicas e comunitárias por meio de atividades lúdicas e criativas (PESQUISA DE CAMPO, 07/12/2018).

Figura 29: Momento da acolhida do Projeto “Natal com Leitura” (DEBIBLIO/UFMA).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 30: Placa de identificação da oficina do Projeto de Extensão “Natal com Leitura” (DEBIBLIO/UFMA).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 31: Equipe de discente do Projeto de Extensão “Natal com Leitura” (DEBIBLIO/UFMA), na Turma do 3º Ano B.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Formação de Professores, Gestores e Equipe Pedagógica da Escola Azul

Figura 32: Primeiro encontro da Formação das professoras e equipe pedagógica da Escola Azul – Local Sala dos Professores (GLEPDIAL/UFMA).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 33: Primeiro encontro da Formação das professoras e equipe pedagógica da Escola Azul.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Enquanto isso, as crianças iam se apropriando do instrumento cultural biblioteca.

Figura 36: Biblioteca durante o intervalo escolar - Crianças espontaneamente se dirigiam e permaneciam na biblioteca, para a realização de leituras livres.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 37: Biblioteca durante o intervalo escolar – leitores selecionando suas leituras.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 38: Biblioteca durante o intervalo escolar – leitoras se informando sobre o que é e como usar a biblioteca da escola.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 39: Atividade na biblioteca, 3º ano – turma B. Leitor em momento de leitura silenciosa e introspectiva.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Crianças mais introspectivas se identificam muito com bibliotecas... elas acabam socializando o que vão vivenciando...

Figura 40: Biblioteca durante o Intervalo escolar – Alunas montando uma maquete 3 D do corpo humano.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 41: Biblioteca durante o Intervalo escolar – Aluna muito concentrada e rindo bastante ao realizar sua leitura na biblioteca.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 42: Biblioteca durante o Intervalo escolar – usuários de biblioteca assíduos. Se interessavam pelos livros interativos e enigmáticos.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Há aquelas que preferem ficar com o grupo de amigos...

Figura 43: Biblioteca durante o intervalo escolar – alunos realizando suas leituras.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 44: Biblioteca durante o intervalo escolar – alunos do contraturno, vizinhos da escola, que passaram a frequentar, nos momentos livres, a biblioteca da escola.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 45: Biblioteca durante o intervalo escolar – professoras usuárias da biblioteca.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao perceber que as crianças queriam ler (sim!), e que ainda há muito a ser feito, entendi que seria necessário um maior comprometimento político, também.

Sendo assim, fui acompanhar o processo de construção do Plano Municipal do Livro, da Leitura e da Literatura de São Luís-MA (PMLLL), protagonizado pela Rede Litora “Ilha Literária”, subsidiado pelo Departamento de Biblioteconomia da UFMA, Conselho Regional de Biblioteconomia (CRB-13), movimentos sociais, Sindicato dos Professores do Município, entre outros.

Figura 46: Audiência Pública na Câmara de Vereadores do município de São Luís-MA, na discussão do PMLLL.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 1: Convite convocatório para participar da audiência pública sobre políticas públicas de bibliotecas escolares.



Fonte: Conselho Regional de Biblioteconomia – CRB13ª região.

Figura 47: Ato político-cultural organizado pela classe bibliotecária, para solicitar dos candidatos a cargos políticos da eleição 2018, a construção de pautas para bibliotecas, livros e leitura.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 2: Convite convocatório para participar da audiência pública sobre políticas públicas de bibliotecas escolares, livro, leitura e literatura.



Convite

A Presidente do Conselho Regional de Biblioteconomia - CRB13, Leoneide Martins, a Chefe do Departamento de Biblioteconomia, Dirlene Barros, e a Coordenadora do Curso de Biblioteconomia da UFMA, Aldinar Martins Bottentuit, têm a honra de convidar V. Sa para participar da Audiência Pública sobre o tema da Campanha, no dia **12/06/2018**, de 9h às 13h, na Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão.

Contamos com a presença de todos e todas

Fonte: Conselho Regional de Biblioteconomia – CRB13ª região.

Meu Processo de Formação ... Gratidão!

Aprendi que é pelas linguagens que aprendemos com os Outros. A depender das circunstâncias de nossas vidas, vamos nos apropriando das linguagens e nos desenvolvendo como humanos.

Sabedora disso, fui atrás das linguagens que constituem os diferentes atos culturais de ler escritos. Como aprendi! Quando me vi, estava mergulhada nesse assunto, acho que já até repetitiva, só falava nisso por onde passava. Espero que as pessoas entendam que eu estava(ou) encantada.

Na busca pelo conhecimento, descobri que sozinha podemos conseguir muito, mas na companhia certa, os alcances são ainda maiores.

Obrigada, Professora Joelma Reis, por sua conduta ética, humana, respeitosa, humilde, sábia, aprofundada e admirável. Você me ensinou a lembrar da vida... de viver... me ensinou que precisamos estar presentes aqui, agora... que mesmo não salvando o mundo, precisamos fazer da melhor forma a nossa parte.

As linguagens. Ah, as linguagens! Durante a pesquisa, minhas condições de vida me possibilitaram ter acesso a algumas fontes de conhecimento e inspiração. Descobri que elas estão bem próximas da gente...

Feira do Livro de São Luís⁶ (FELIS) – Edição 2018.

Figura 48: No Estande da Secretária de Segurança Pública do Estado do Maranhão, pousando para a campanha “Eu acredito na reintegração social”. Divulgação das ações de leitura, referente a implementação da Lei de Remissão da Pena pela Leitura.

Informações: <https://antoniopires.jusbrasil.com.br/artigos/121940663/a-remicao-da-pena-pela-leitura>



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

⁶ Fonte: Disponível em: <http://www.feiradolivrodesaoluis.com.br/>

Figura 49: Atividade de contação de histórias realizada pela Equipe SESC-MA. Programação da FELIS 2018.



Infelizmente não deu para levar às crianças à Feira do Livro de São Luís, mas foi possível levar um pedacinho dela para a Escola Azul.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 50: Bibliotecárias Francilene Cardoso e Michelle Pinto. Lançamento do livro *Bibliotecári@s Negr@s* durante a Feira de Livro de São Luís de 2018.



Fortalecendo a luta pela diversidade étnico-racial nos currículos dos Cursos de Biblioteconomia do Brasil. Discursos insurgentes que precisam ser incorporados na formação do profissional bibliotecário. Contribuição minha e de colegas bibliotecári@s negr@s como eu, que sentiram falta de sua representação cultural durante sua formação inicial e que, hoje, retorna a academia com questionamentos sobre essas lacunas.

Fonte: CARDOSO, Francilene; PINTO, Michelle S. Apontamentos contemporâneos sobre questão racial e atuação bibliotecária. SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; LIMA, Graziela dos Santos (Org.) **Bibliotecári@s Negr@s**: ação, pesquisa e atuação política. Florianópolis, SC: Associação Catarinense de Bibliotecários, 2018. 498 p.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 51: Roda de Conversa sobre as Ações da Biblioteca Municipal de São Luís, durante a programação da FELIS 2018.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Encontrei na FELIS 2018, colegas bibliotecários e usuários da Biblioteca Municipal de São Luís. Lembranças dos tempos de estágio curricular (2008). Minha primeira atuação em biblioteca pública, que apesar de ser ligada a Fundação Municipal de Cultura (FUNC), apresenta muitas características de instituição comunitária, feita pela e para a comunidade a qual serve. Lugar onde conheci na prática, que é possível se fazer uma Biblioteconomia que atua no chão da comunidade.

Continuação...

“Clube do Livro do Maranhão”

O Clube do Livro MA é um ponto de cultura (coletivo cultural certificado pelo Ministério da Cultura). Atuam na ilha (cidade de São Luís) desde 2010 e sempre estão abertos a mais clubistas. Promovem eventos e encontros literários mensalmente, propondo leituras e debates, incentivando o conhecimento sobre o universo dos livros, e divulgando informações que competem ao mundo da leitura.

(Fonte: <https://www.clubedolivroma.com/>)

Para aprender um pouco mais sobre a prática cultural de ler e compartilhar os sentidos da leitura em um grupo de pessoas, frequentei, como ouvinte, alguns clubes do livro de São Luís-MA, na sua maioria em *shopping centers*, livrarias e espaços pouco ou nunca frequentados pela classe popular.

Apesar de essa prática cultural ser um pouco mais difundida nos dias de hoje, ela ainda está restrita a um determinado grupo social.

Então pensei: vamos levar essa prática cultural para a Escola Azul e experimentar alguns de seus mecanismos para trabalhar a leitura dialógica.

No Clube da Leitura, cada membro fica responsável por realizar a sua leitura.

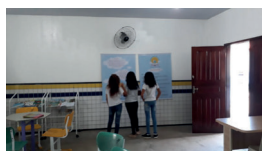
Em dia negociado, os membros se reúnem e democraticamente expõem verbalmente suas impressões sobre a leitura.

O mediador tem o papel de sistematizar os temas apresentados e deixar com que esses não esfriem durante o debate. Costumeiramente o mediador é o leitor mais experiente na realização da prática cultural de compartilhar leituras em círculos literários.

Capítulo

3

OS FINS...



3 O CLUBE DA LEITURA COMO ESPAÇO DE DIÁLOGOS E ENCONTROS: apropriação do ato ler com atribuição de sentidos, por crianças do 3º ano do Ciclo de Alfabetização

Aqui vou mostrar o passo a passo do processo de intervenções voltado para a formação leitora de crianças de duas turmas do 3º ano, desenvolvidas na biblioteca escolar, tendo como estratégia a constituição de um Clube da Leitura, como espaço de realização da leitura significativa e de elaboração de sentidos com a prática do compartilhamento de leituras.

Algumas Ações Preliminares:

a) Diálogos com a Gestão Escolar

Figura 52: Reunião equipe GLEPDIAL/UFMA com a gestão e coordenação pedagógica da Escola Azul.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 53: Equipes GLEPDIAL/UFMA, SEMED, Gestão da Escola Azul no momento de entrega do espaço revitalizado da biblioteca.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A gestão escolar, os docentes e a Equipe Pedagógica são fundamentais na construção de um sistema de ações intencionalmente planejadas para a formação leitora das crianças na escola.

Isto porque será a gestão, junto com a comunidade escolar, como um todo, que construirão o Projeto Político Pedagógico da Escola e os currículos, que regularão os processos de ensino e as determinações de espaço, bem como requisitarão às instituições responsáveis os materiais didáticos curriculares e extracurriculares, farão parcerias com instituições privadas e organizações não governamentais, e promoverão eventos científicos e culturais que estão relacionados direta ou indiretamente o processo de formação leitora .

Assim, é fundamental que esses profissionais da Educação, gestores, operacionais, professores, estejam cientes sobre a importância da biblioteca e como utilizá-la em diferentes estratégias disponíveis para a construção de práticas leitoras.

b) Inclusão e Mobilização dos Alunos

Vivemos em um país carente de leitores do texto escrito. Assim, é de se esperar que a formação de leitores em escolas públicas enfrente complexos obstáculos como por exemplo, completa alienação intelectual de pais e responsáveis por alunos, assim como, alunos apáticos para os processos de aquisição da leitura de escritos em seu sentido global.

Sendo assim, faz-se importante criar meios que possam incluir os alunos na construção de práticas de leitura, bem como mobilizá-los ao longo do processo, para a importância da construção de habilidades de leitura, mostrando-lhes como isso, interfere na formação da própria subjetividade de cada um deles, angariando sentidos e símbolos que facilitarão o desenvolvimento da autonomia e da cidadania.

3.1 O que são Clubes da Leitura?

Clubes da Leitura são pequenos agregamentos sociais com necessidades ou propósitos próprios e até, não raramente, únicos. No entanto, em comparação com a leitura e o estudo literário escolarizados – normalmente visando à leitura de textos canônicos, guiados, muitas vezes, por roteiros de compreensão, ou com o objetivo de classificar as obras em períodos ou estilos –, os Clubes de Leitura buscam, em geral, a fruição da leitura e a discussão de aspectos relevantes para o grupo.

A leitura encaminha a formação da consciência individual e o olhar de quem lê. Porém, para formar um Clube da Leitura é importante mais que reunir pessoas e distribuir livros. É importante criar estratégias para que elas tenham uma primeira aproximação com as obras literárias.

Isso porque, muitas vezes, alunos do ensino fundamental não possuem qualquer estímulo em casa para a leitura e não veem necessidade de ler.

Assim, é preciso mostrar para o aluno que a leitura é interessante e é uma forma de conhecer o mundo. E como fazer a prática da leitura se tornar mais presente nas vidas dos sujeitos? A seguir, algumas sugestões, um passo a passo de como pensamos, organizamos e mediamos a leitura num Clube da Leitura:

3.1.1 PASSO 1: Planejamento - aonde queremos chegar?

A arte de planejar, de sistematizar os modos de fazer determinada atividade é uma característica que nos diferencia enquanto espécie da natureza. Produzimos cultura, criamos valores, alteramos e interferimos o tempo todo no ambiente em que vivemos.

Planejar é o desejo de ver um projeto acontecer, entrar no meio social e intervir na vida daqueles que são o público-alvo do planejador. Seria o mesmo que considerar o passado, agir no presente de olho no futuro. E realizamos a atividade o tempo todo, nas ações cotidianas (viajar, orçamento doméstico, férias, etc.).

Planejar um Clube da Leitura, portanto, requer pensarmos no motivo de sua existência, nos objetivos, quais recursos disponíveis e os necessários; o público a ser atendido e no modo de operação, usando criatividade, estratégias, ou seja, com a convicção de que esse conhecimento pode também ser utilizado para divulgar a quem precisa de informação de que um determinado serviço merece ser visto e revisado, como é o caso da escola pública.

Então, comece dando um nome a seu grupo de leitura. Crie um *slogan*, um grito de guerra, que possa tornar a atividade bem constituída e que todos levem a sério e assumam um compromisso ao qual darão continuidade.

ASPECTOS QUE PODEM SER CONSIDERADOS PELO MEDIADOR DO CLUBE DA LEITURA NA ESCOLA

1. **Que motivos nos levaram a ler?**
2. **Quais os objetivos a atingir?**
3. **De quantos membros deve ser composto do Clube da Leitura?**

Entre 10 a 20 membros. Este é um número razoável que permite que todos falem e escutem, evitando assim sessões muito densas.

4. **Que gêneros textuais serão lidos?**

Ficção, poesia, drama, mistério, textos científicos, romances, biografia, notícias, históricos, obras que viraram filmes, etc.. Em suma, tudo que estiver alinhado aos interesses do Clube da Leitura, que pode ser um gênero ou vários gêneros.

5. **É obrigatório ler o mesmo texto?**

A decisão depende dos membros do grupo.

6. Com que frequência deve reunir-se o grupo?

Vai depender da disponibilidade dos membros. Alguns clubes funcionam bem se encontrando uma vez por semana, a cada quinze dias ou uma vez por mês. O interessante é estabelecer um calendário e respeitar a periodicidade.

7. Onde se reunir?

Levar em consideração a natureza do Clube da Leitura e de seus participantes. O local pode ser itinerante, a depender das condições dos membros, podendo acontecer em bibliotecas, livrarias, casa de alguém, num parque, etc. Se sua escola tem uma biblioteca, situação perfeita para promovê-la nessa ação.

8. Pensar a identidade do Clube da Leitura.

Escolher um nome para o grupo, um *slogam*, uma arte visual que se tornem símbolos que identificam o grupo e os sujeitos no meio social.

9. Como realizar a divulgação?

Vai depender do tipo de clube que está sendo organizado. No caso da escola, utilize os canais de comunicação mais acessíveis às crianças pequenas: os murais da escola, os quadros brancos das salas de aulas, anotação nas agendas, etc.

10. Como deixar os alunos interessados em participar do Clube da Leitura:

- Comece diariamente a falar sobre o assunto, peça ajuda aos alunos mais comunicativos, para que ajudem a divulgar o assunto.
- O trabalho é lento e pode requerer algumas tentativas até ficar claro aos alunos o sentido que há em realizar tal atividade. Amplie a concepção que tem de leitura e leve textos auxiliares, tais como: curiosidades, notícias, revistas científicas e outros. A depender das condições dos sujeitos do grupo, não exclua a possibilidade de trabalhar também com os novos suportes da leitura (*tablets, e-Readers, smartphones, etc.*).
- Deixe e dedique tempo para a realização das leituras das obras. Lembre-se: o mediador deve conhecer bem a literatura que será abordada no grupo.
- No Clube da Leitura não há lugar para cobranças de fichas de leitura, exercício de vocabulários ou de gramática.

Quanto mais a comunidade escolar for envolvida na constituição do grupo de leitura, maiores são as chances de continuidade.

3.1.2 PASSO 2: O mediador de leitura

Garcia (2006) apresenta alguns pontos de reflexão, sobre a identidade do mediador de leitura. Ele elenca:

- 1) O texto não diz tudo – um texto é escrito por uma pessoa, em uma determinada época, que tinha um específico contexto. O texto pode ser uma isca que seduz, prende e envolve o leitor, oferecendo caminhos para a construção de sentidos.
- 2) Contextos do mediador – assim como todos os membros do Clube da Leitura, o mediador é um sujeito que está imerso em diálogos que se fazem em meio a um contexto histórico. Numa roda de leitura, estamos a todo momento buscando quem nos ajude a superar dificuldades, a encontrar caminhos possíveis, a ressignificar, para costurar os conhecimentos. O mediador, muitas vezes, faz o percurso junto, ele também é um sujeito imerso no processo, é um leitor que vai se formando junto com os outros leitores. Um mediador de leitura nunca está pronto, ele vai se fazendo entre arenas ideológicas, em que deve ser o sábio que fala, ouve e orienta os demais membros a praticar a alteridade.
- 3) Mediar é estar entre o uso da palavra e do silêncio.
- 4) Um mediador vive entre o sonho, a utopia desejada e necessária, entre a realidade objetiva, concreta e presente.
- 5) Um mediador não tem um perfil específico, exposto e evidenciado. Porém, há um conjunto de características que podem servir de orientação, um referencial de como formar-se mediador de leitura. Para tanto, ele deve:
 - a. Ser um leitor; O mediador deve ter uma relação íntima com o ato de ler.
 - b. Ser curioso; alguém que compreenda que é necessário ir para além do óbvio. Alguém que esteja aberto às mudanças, caso elas sejam necessárias.
 - c. Ter senso crítico e fazer uso dele oralmente. O mediador deve buscar se aprofundar sobre o que analisa; alguém que busca compreender a historicidade dos fatos e objetos que compõem o mundo.
 - d. Ser democrático e responsável.
 - e. Ser criativo, pois, muitas vezes, as propostas e soluções estão próximas dele, e um novo olhar dá conta de mostrar uma saída para uma situação exposta no meio.
- 6) As principais funções do mediador são:

- a. **Aproximar** os leitores do texto, permitindo-lhes o acesso aos escritos e convidando-os a descobrir os sentidos dos textos.
- b. **Seduzir** os leitores, aproximando-os dos escritos, usando convencimentos da beleza, da riqueza e da necessidade de se apropriarem dos assuntos abordados nas obras. Não existem regras prontas para o exercício da sedução. Leitores autônomos e falantes costumam encantar os ouvintes com suas sábias palavras e condições de sistematizar diferentes leituras, fazendo relações entre elas. Daqui vem a necessidade de o mediador estar sempre citando suas fontes, fazendo comentários, convidando os demais para também conhecerem o texto.
- c. **Orientar** os leitores antes, durante e depois da leitura, a conhecer os gêneros, sua circulação social, o contexto da produção do texto, as relações do texto com as fontes de consulta que lhes deram origem; deve saber orientar os leitores a definir os objetivos da leitura, encurtar caminhos, buscando no texto aquilo que querem ou precisam ler.
- d. **Compartilhar** saberes. Todos temos saberes os quais devem ser compartilhados entre os envolvidos no processo de mediação da leitura. Cabe ao mediador a tarefa de ressignificar ideias velhas, instigar o pensamento crítico, a argumentação e contra-argumentação.

3.1.3 PASSO 3: As escolhas das obras e dos temas geradores

Parafraseando Garcia (2006), colocar um Clube da Leitura para funcionar requer conjugar muitos verbos: propor, conversar, oferecer, dialogar, expor, organizar, controlar, arrumar, contar, olhar, brincar, ouvir, ensinar, dirigir, criar, etc.

Um Clube da Leitura deve ser visto como processo complexo que envolve não apenas a decodificação de letras e memorização de palavras, orações, mas a reflexão sobre princípios éticos e morais que regem a nossa sociedade, ideologias e, em última análise, dados científicos interdisciplinares.

Se a escola, por exemplo, desejar estabelecer uma campanha contra o preconceito, *bullying* ou sobre problemas sociais como temas geradores, por exemplo, pode se valer de obras que trabalhem essas especificidades. Se a intenção, por sua vez, é abarcar no processo de formação leitora alguns temas interdisciplinares, como questões geográficas,

históricas e sociais de um determinado período da nossa sociedade, isso também pode ser alcançado.

Logo, é necessário compreender quais objetivos desejamos alcançar a cada ciclo do Clube da Leitura. Obviamente, essa escolha, bem como o tratamento dos temas, não deve ser feito, de modo mecânico e com a intenção de apenas utilizar a leitura para atingir determinado fim de conteúdo curricular. Mas, deve-se privilegiar o diálogo como a fonte geradora dos assuntos que circularão nas rodas de conversas.

3.1.4 PASSO 4: Os “Desafios Literários”

Como manter crianças ativas e cheias de energia focadas numa atividade de leitura, que, até então, elas desconheciam?

A principal finalidade do Clube da Leitura é propiciar momentos discursivos por meio do compartilhamento de experiências leitoras de seus participantes. Para garantir o engajamento de seus membros, alguns grupos de leitura utilizam-se do que chamamos ‘desafio literário’, para manter os leitores focados no cumprimento das leituras negociadas entre os membros.

O próprio diálogo vai encaminhando os sujeitos para realizar as escolhas do desafio. Essas são realizadas de forma democrática, e cada membro tem o direito de sugerir, de argumentar e defender os objetivos da próxima leitura. **Os Clubes da Leitura são pequenos territórios democráticos e seus membros, os cidadãos. Não existe hierarquia entre os membros; as regras são flexíveis e podem ser alteradas com o tempo.**

As metas de leituras são sempre negociadas e estabelecidas pelo grupo de leitores. Ninguém é obrigado a seguir ao pé da letra tudo o que é estipulado pelo grupo. Na verdade, um Clube da Leitura só funciona plenamente, se todos os membros estiverem engajados e determinados a cumprir os ‘desafios’. Preciso deixar claro que é preferível que o mediador seja o menos impositivo possível, permitindo ao grupo entrar em consenso ou não ao final da discussão. Sobre as dúvidas das crianças, o mediador deve sempre provocá-las para que busquem algumas respostas sobre elas; nem tudo precisa ser resolvido de imediato. A atividade é contínua, tem periodicidade. Haverá algumas questões que precisarão de mais diálogos para serem respondidas.

Os “desafios literários” são estratégias utilizadas nos Clubes de Leitura para que o grupo mantenha uma coesão básica em relação às práticas de Leitura, além de servir como elos entre as diversas obras, temas geradores, bem como questões específicas de uma mesma obra. Esse procedimento contribui instigando os alunos a desenvolverem a própria percepção acerca de indagações coletivas, refletindo e debatendo os variados sentidos encontrados em um mesmo ou em vários textos.

3.1.5 PASSO 5: As sessões do Clube da Leitura – rodas de conversa

As sessões ou rodas de conversa são outro recurso de grupo para promover o debate de sentidos possíveis em um texto, buscando também fazer associações com as subjetividades e a memória dos alunos.

Por meio dessas rodas de conversa, é possível também que os alunos socializem e construam significações mais complexas sobre o que leem, e as discussões coletivas em que as cargas culturais que cada um dos alunos traz são postas à reflexão mediante os sentidos coletivos.

Portanto, recomendamos que o mediador preveja algumas atividades que sirvam de “ponte” para realização de novas leituras. Tais atividades podem, inclusive, ser alternadas entre mediador e outros membros do Clube, para que também aprendam a atividade de mediar.

A princípio trabalhamos:

1. Os modos e gestos necessários para operacionalizar a leitura dos livros selecionados como “desafio literário”. Ensine a criança ou o leitor iniciante como manusear um livro, explicando-lhe todas as suas partes: capas, contracapa, ficha catalográfica, biografia do autor, as seções iniciais da obra, a orelha do livro, entre outros. Fale sobre o suporte e o gênero; eles também estão subsumidos no todo da obra.
2. Leia trechos “chaneiras” da obra, trechos que envolvam o interesse dos membros do grupo. Traga referências de outros textos que também abordam do assunto discutido, como por exemplo, uma notícia de jornal, um artigo, outro livro, etc.
3. Se preferir, pode colocar uma música de fundo.

4. Aborde seus pontos de vistas sobre a obra, fique comentando pontos que possam também interessar os outros membros, relacione-os a outras linguagens que também retratam a obra, um filme ou peça de teatro, por exemplo.
5. Fale sobre um aspecto especial do livro: um personagem, um enredo, um tempo histórico, etc.
6. Traga aspectos interessantes sobre a vida do autor, se achar pertinente.
7. Se o grupo tiver lido a mesma obra, prepare uma discussão, levando em consideração alguns aspectos:
 - a) Faça uma acolhida: uma atividade que gere a reflexão e remeta ao texto lido, usando: mapas, fotografias, pinturas, comidas, músicas, filmes, peças de teatro, outras leituras, uma viagem, uns causos da vida;
 - b) Ao finalizar a discussão de um livro, deixe algumas reflexões, algumas perguntas, curiosidades para que os outros membros possam trazer as respostas na próxima sessão de compartilhamento de leituras.

Lembre-se:

- Não esqueça que um leitor iniciante, não é igual um leitor mais experiente. Ele precisa de orientação em questões elementares como, até mesmo, manusear o escrito. Portanto, respeite o tempo de cada leitor. Será lendo que ele efetivamente se tornará um leitor.
- Os leitores devem ficar acomodados num lugar confortável e agradável.
- Os alunos devem ter o direito de escolher as suas leituras.

3.1.6 PASSO 6: A fruição e a elaboração de sentidos no compartilhamento das leituras

A importância da expressão da leitura, quer ocorra pelas rodas de diálogo, quer por meio da produção de textos e de obras artísticas, é de grande relevância para a formação leitora dos alunos.

Pela expressão formal ou informal do que leem, os alunos poderão produzir símbolos e significados, de modo a serem também sujeitos ativos, criativos, produtores e não apenas receberem conteúdos de forma passiva.

Essa estratégia permite que os próprios alunos sejam, também, ‘protagonistas do discurso’.

CARTA DE DESPEDIDA

São Luís-MA, 26 maio de 2019.

Estimado Leitor,

Primeiramente, agradeço sua companhia durante este diálogo sobre a formação leitora na escola. Sem a tua iniciativa de mobilizar este texto - por meio da leitura com busca pelos sentidos que empreguei no meu discurso, e, possivelmente, pelas tuas tentativas de reelaborá-lo a partir de tuas próprias inferências de mundo - este seria apenas um amontoado de papel, assim como também seria apenas um depósito de livros - uma biblioteca escolar sem relações dialógicas entre leitores experientes, leitores pequenos e iniciantes - o que para mim, não passaria de objetos inanimados desprovidos de vida.

Este texto foi nosso ponto de encontro, nossa arena ideológica, nosso ponto de tensão e consenso, nosso espaço de elaboração de novos sentidos. Mesmo sem nos conhecermos pessoalmente, tu tiveste a oportunidade de saber como penso e o que desejo para ajudar neste relevante debate sobre a alfabetização. Encontramo-nos nesta dialogia e espero sinceramente ter contribuído para que reflitas sobre a importância da formação continuada para o aperfeiçoamento profissional, frente à complexa atividade de ensinar a cultura escrita pela comunidade escolar: bibliotecários, professores, pedagogos, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, sistema educativo, pais, leitores experientes e iniciantes etc.

Desenvolver uma pesquisa de mestrado em uma escola pública, da rede de ensino do município de São Luís (Maranhão) – cujo público são crianças da classe popular - foi algo que me trouxe novos saberes, me fazendo refletir, profundamente, sobre minha própria formação leitora e o quanto ela vem interferindo no meu fazer profissional no chão da escola.

Agora, estimado leitor, quero voltar para meu ambiente de trabalho renovada, revigorada e cheia de atitudes que possam contribuir com esse importante debate - o qual não somente tem relação com o fato de crianças saberem ou não saberem ler como um indicador de um futuro melhor - mas que também tem a ver com a própria construção de consciência dos sujeitos que, futuramente, irão atuar em nossa sociedade. Diante disso, esses sujeitos em construção precisam de uma mediação da leitura que tenha em vista tanto o seu aprendizado, quanto, especialmente, o seu desenvolvimento humano. Para isso, tenho creditado a alfabetização dialógica como uma possível saída para esse enlace histórico.

Neste livro te apresentei algumas de minhas reflexões ao longo destes 02 anos de experiência como pesquisadora, e também como mediadora de dois Clubes da Leitura composto por 02 turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, da Escola Azul. As transformações resultantes desta vivência me possibilitaram desenvolver novas habilidades e competências leitoras, pois, mesmo já tendo uma significativa experiência em bibliotecas por meio das relações que estabeleci entre outros leitores e os diversos textos, mediar um processo de formação de leitura me permitiu refletir e dialogar com novos interlocutores, os quais me fizeram acreditar que consegui avanços significativos sobre a compreensão do que seja leitura e o ato de ler, que podem ser pensados e vistos como uma prática cultural.

Esta experiência me possibilitou perceber que no início do processo de escolarização - momento em que a criança necessita muito da atenção do adulto e manifesta seus desejos - agentes educadores podem atuar como importantes mediadores dessas manifestações e desses desejos sobre aquilo que este sujeito quer e precisa aprender para sua formação leitora e também, humana. Portanto, tudo que é inserido no ambiente escolar, precisa ser apresentado para as crianças, tais como o uso da biblioteca escolar - o acesso ao livro - e as práticas de mediação da leitura.

Observando as interações dos sujeitos no campo de pesquisa percebi que as crianças tinham pouquíssimos momentos para vivenciarem a leitura como busca de sentido. Muitas ações voltadas para a aquisição da linguagem escrita estavam concentradas nas atividades escolares, na realização de tarefas e, principalmente, na utilização de livros didáticos que, muitas vezes, apresentavam textos descolados de suas vidas extraescolares, o que não lhes possibilitava compreenderem o que liam.

Faltava tempo na Escola Azul para “ler pra valer” (JOLIBERT, 1994). As crianças, em suas falas, por diversas vezes, indicavam o que elas queriam e precisavam aprender. Elas foram apontando suas condições de vida, suas dúvidas e curiosidades sobre o que lhes chamava atenção; elas diziam muito sobre o mundo que as cercava.

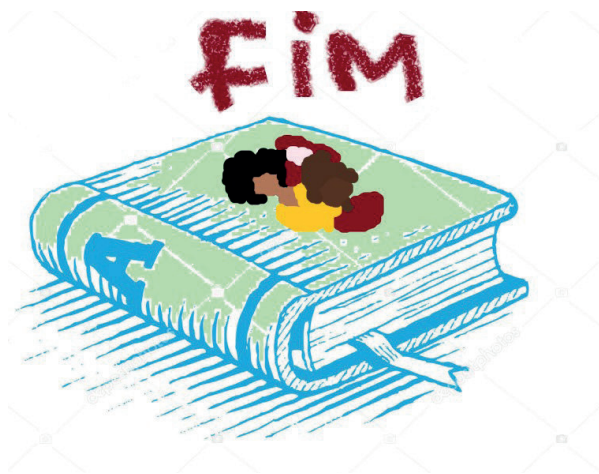
Concluindo com essas reflexões, ciente de que essas análises que lancei não são conclusivas, acredito que este livro possa contribuir com a ação profissional de professores, bibliotecários, coordenadores pedagógicos, e quem mais compartilhe da ideia de que, mesmo sendo a sociedade a responsável pela formação leitora dos sujeitos, é a escola, em especial, quem tem a atribuição de formar sujeitos leitores.

Como forma de colaborar com as reais necessidade do grupo social analisado, trabalhei neste produto resultante da pesquisa-ação desenvolvida na Escola Azul, a ideia de que: com

a prática da leitura compartilhada em um Clube da Leitura na/pela biblioteca escolar, seja possível contribuir para que crianças em processo de apropriação da cultura escrita, adquira a cultura de uso da biblioteca enquanto espaço cultural onde elas possam se encontrar com diversas linguagens, que ao serem apropriadas, lhes permite uma melhor inserção social por possibilitá-las uma melhor compreensão sobre os fenômenos que as cercam em meio social. Busquei também trabalhar os modos de como se apropriar da linguagem escrita por meio da construção de sentidos por meio de uma prática cultural de ler em grupo e de compartilhar a leitura relacionando-a com sua própria realidade.

Encerro esta breve carta te convidando para ler o texto final da dissertação. Lá você encontra boa parte da discussão teórica o que permitirá compreender os processos de elaboração de sentidos pela criança que se apresenta em situações de leituras compartilhadas, a qual, na dialógica, terá condições - pelo olhar do outro - de ter contato com outros sentidos.

Abrços fraternos,



Esta obra foi escrita para você, leitor que, como eu, um dia tinha muitas dúvidas sobre o que é o ato de ler, como realizá-lo e para que serve.

Quem sou eu ?



Sei pouco de mim,
mas tenho a meu favor
tudo o que não sei...
(Clarice Lispector)

Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão (2009), bibliotecária/documentalista do Instituto Federal de Educação do Maranhão (IFMA), discente, em fase de conclusão do Mestrado Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PGEEB/UFMA).

Nasci em Brasília/DF, mas passei boa parte de minha infância na cidade de Bacabal/MA, terra de meus avós, onde aprendi a cultivar e ter ligações profundas com a cultura popular maranhense. Em 2003 vim morar em São Luís/MA, lugar onde fiz minha formação profissional e que tem me ensinado que toda a sociedade tem que se envolver com o tema da leitura e da escrita.

Assim, de alguma forma, estive sempre em contato com temas de grande importância social, como a Educação e a sua possibilidade, ainda que, no campo do ideal, de emancipação humana. Ao lado do que consideramos como ideal, temos os jogos políticos, a realidade dura da educação da classe popular e do descaso com os processos de ensino, sobretudo em escolas públicas de áreas periféricas, onde pouco tem chegado a atuação do Estado.

Na infância, mesmo vivendo em um ambiente muito humilde, tínhamos uma pequena biblioteca na residência dos meus avós, que era usada pela comunidade local, como uma espécie de “Centro Cultural”, que atraía crianças e adultos, em busca de conhecimento, o que me instigou para o mundo das letras.

Assim, minha formação leitora, apesar de ser de uma criança que vivia num ambiente rural, foi instigada pelo acesso que tive a livros e apoio de parentes que já possuíam certa experiência leitora, como minha tia que era professora, e me alfabetizou antes mesmo que eu fosse à escola. Desse modo, às habilidades que construí foram geradas não apenas no ambiente escolar, mas também além dele.

Contudo, no mundo contemporâneo, em plena era da informação, a formação leitora dos sujeitos deve ser orientada por políticas públicas e estratégias de ensino organizadas e efetivas que, junto com as demais práticas e instituições socioculturais vão mediar práticas de leitura e formar leitores.

Percebo hoje, como adulta, profissional de Biblioteconomia, docente em alguns programas de que já participei e pesquisadora, que a formação leitora não se dá de qualquer maneira, mas é construída, não apenas pelo incentivo à leitura e a espaços de leitura, mas também pelos processos culturais e sociais e formativos nas instituições de ensino e vivências sociais que o aluno vivenciará durante a trajetória de formação leitora.

O mestrado PPGEEB/UFMA, por meio de seus créditos teóricos, leituras e discussões, bem como pelas indicações bibliográficas, problematizações e pontuações da minha orientadora, contribuíram bastante para que eu analisasse minha própria formação como leitora e muitos pensamentos próximos do senso comum de que a formação do leitor se daria apenas pela “propensão natural” ou “pelo gosto” e, ainda, pelo mero acesso a livros e bibliotecas.

As contribuições teóricas dos pensadores de que pude me apropriar, durante esse processo formativo e de pesquisa, me fizeram perceber que a construção do sujeito leitor se dá por processos complexos de mediação que envolvem a aquisição de sentidos e símbolos, por meio das relações que estabelecem com a família, a escola, a própria matriz cultural com o qual o aluno está envolvido e, também, os meios físicos e virtuais de acesso a escritos.

De toda forma, é inegável que a construção de cidadãos capazes de refletir com plenitude o mundo no qual estão inseridos perpassa pela leitura e pelas várias concepções de leitura trabalhadas ao longo da sua vida e, sobretudo, na escola, espaço de educação formal.

Assim, pretendo que este livro seja considerado como um ensaio voltado para a formação leitora, por meio de um Clube de Leitura, em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da periferia de São Luís - com demandas de alunos muito carentes de acesso a livros, e envolvidos em uma zona repleta de graves questões sociais, tais quais como o tráfico de drogas, a violência doméstica e a extrema pobreza. A partir desse desafio, portanto, pretendo contribuir com profissionais da Biblioteconomia, Educação e demais pessoas interessadas na formação de leitores pela escola, com o objetivo de contribuir na formação de sujeitos conscientes dos processos sociais e das relações de poder que envolvem a sociedade.

A seguir, deixo algumas sugestões de obras filmicas e literárias, linguagens que também contribuíram com a delineação desse trabalho.

Vendo, lendo, sentindo e refletindo:



O Clube de Leitura de Jane Austen

Esse filme apresenta algumas situações hilárias e dramáticas a partir da criação de um clube de leitura das obras de Jane Austen entre seis amigos. No filme, os personagens se reconhecem nas situações apresentadas pela leitura da obra de Austen, demonstrando o poder da percepção da subjetividade, alteridade e autoconhecimento através da leitura. (2007, Robin Swicord)



Vendo, lendo, sentindo e refletindo:

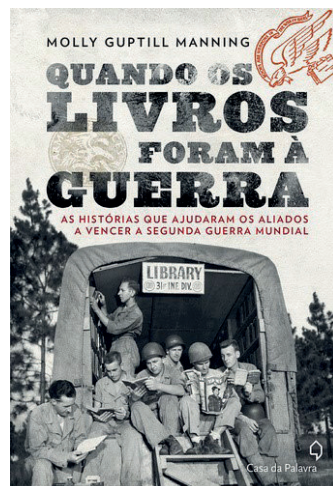


O Leitor



O filme se passa na Alemanha pós-guerra. Retrata a história de amor de Michael e Hanna e os conflitos éticos daquele período histórico e a importância da leitura bem como a censura que havia em relação aos livros, justamente pelo seu caráter emancipador. Um ótimo filme para que docentes e bibliotecários se inspirem no poder da leitura para as relações pessoais e de compreensão da realidade social.

(Ano: 2009; Stephen Daldry)



Vendo, lendo, sentindo e refletindo:



A menina que roubava livros

Esse é um livro especial em muitos sentidos. Em primeiro lugar, há uma narradora diferenciada, isto é, a morte, a analisar o cotidiano trágico da humanidade. Além disso, demonstra a leitura como uma válvula de escape, uma fuga de uma realidade de desolação (no caso do livro, no contexto do nazismo) e também como forma de catarse, aprendizado, crescimento. Indicado para crianças e adultos. (2005, Mark Zusak)

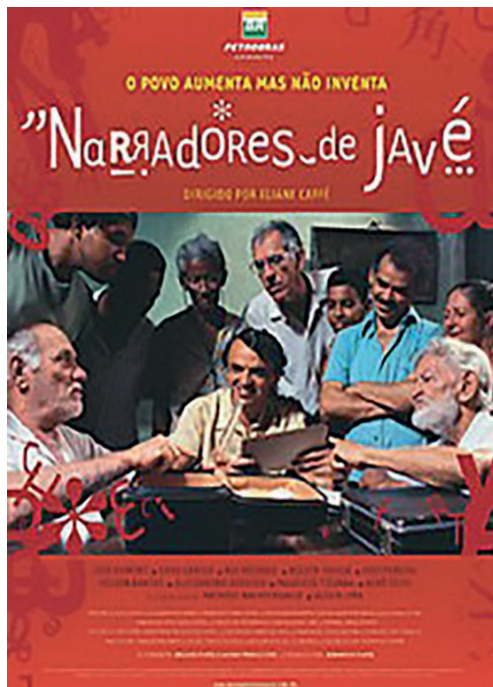


Vendo, lendo, sentindo e refletindo:

Os filmes ao lado também foram muito úteis no processo de composição desse trabalho, quer seja como inspiração, quer seja como informação.

A Livraria
O Autor
Sociedade Literária da Torta de Casca de Batata
Uma beleza
O menino que descobriu o vento
Sociedade dos Poetas Mortos





REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, bem prazer. In: MORTATTI, Maria do Rosário (Org.). **Atuação de professores:** propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara: JM, 2003. p. 53-61.

_____. Relações entre ler e fazer locução no Ensino Fundamental. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais...** Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss09_01.pdf . Acesso em: 11 jul. 2018.

_____. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Biblioteca escolar e práticas educativas:** o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.157-186.

_____. Situações de leitura em classe de 3ª. Série. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009b, Campinas. **Anais...** Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_203.pdf/. Acesso em: 11 jul. 2018.

_____. Alunos, professores e bibliotecários: uma rede a ser construída. **Leitura: teoria e prática**, São Paulo, v. 29, n. 57, p. 10-17, 2011. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/37>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BAJARD, Elie. **Caminhos da escrita:** espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso:** leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CARDOSO, Francilene do Carmo. **O negro na biblioteca:** mediação da informação para construção da identidade negra. Curitiba: CRV, 2015.

CÂNDIDO, ANTONIO. **Literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 83-809, set. 1972.

_____. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.24, n.9, p. 803-809, set. 1972.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

GARCIA, Edson Gabriel. **Arquitetura das instâncias e ações mediadoras:** contribuições de um leitor itinerante para a formulação de uma sistematização da mediação da leitura. *In*: INSTITUTO C&A. **Prazer em ler:** registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura. São Paulo: Instituto C&A; CENPC, 2006.

GARCIA, Edson Gabriel. **O mediador de leitura:** conversas sobre sua identidade em quatro tons e meio. *In*: INSTITUTO C&A. **Prazer em ler:** registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura. São Paulo: Instituto C&A; CENPC, 2006.

GARCIA, Edson Gabriel. **A leitura no meio do caminho:** algumas ideias preliminares sobre esse universo fabuloso que é a construção de sentidos para a vida humana. *In*: INSTITUTO C&A. **Prazer em ler:** registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura. São Paulo: Instituto C&A; CENPC, 2007.

GERALDI, João Wanderley. O mundo não nos é dado, mas construído. *In*: VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GERALDI, J.W. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015. 208p.

ECO, UMBERTO. **Leitor e fábula:** a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1986.

GLEPDIAL. GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA COMO PROCESSOS DIALÓGICOS. **Projeto de pesquisa observatório das práticas de leitura e escrita**. São Luís: UFMA, 2018.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 01 mai. 2019.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Nenhum estado atinge a meta do Ideb 2017 no ensino médio.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/68371-nenhum-estado-atinge-a-meta-do-ideb-2017-no-ensino-medio-indice-avancou- apenas-0-1> . Acesso em: 01 mai. 2019.

INSTITUTO C&A (Org.). **Prazer em ler:** um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura. São Paulo: Instituto C&A; CENPC, 2007.

INSTITUTO C&A (Org.). **Prazer em ler:** registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura. São Paulo: Instituto C&A; CENPC, 2007.

JOLIBERT, Josette. JACOB, Jeannette. **Além dos muros da escola:** a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1986.

MARIA, Luzia de. **O Clube do Livro:** ser leitor, que diferença faz?. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MARINHO, América dos Anjos Costa. De livros, Leituras e Leitores. São Paulo: Cenpec, 2005. *In:* INSTITUTO C&A (Org.). **Prazer em ler:** registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura. São Paulo: Instituto C&A; CENPC, 2007.

MEC. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Consulta IDEB.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/consulta-ideb>. Acesso em: 21 abr. 2018.

MILTON, John. **Clube do livro e a tradução.** Bauru: EDUSC, 2002. 192p.

OLIVEIRA, Odonir Araújo de. Verbete: o leitor autônomo. *In:* INSTITUTO C&A (Org.). **Prazer em ler:** registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura. São Paulo: Instituto C&A; CENPC, 2007.

PARREIRAS, Ninfas. O papel da biblioteca na formação do leitor literário. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Biblioteca escolar: que espaço é esse?** Boletim TV Escola/Salto para o Futuro, Rio de Janeiro, v. 21, n. 14, out. 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14051114-BibliotecaEscolar.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2012.

SALA, Fabiana. **Biblioteca Escolar no Brasil: origem e Legislação Nacional Educacional.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24341_12048.pdf . Acesso em; jul. 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro. A criança e a leitura: da obrigação ao lazer. **Leitura: teoria & Prática.** Campinas; Porto Alegre: ALB; Mercado Aberto, nº 13, p.9, jun.1989.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SOBRAL, Adail, GIACOMELLI, Karina. Gênero, marcas linguísticas e marcas enunciativas: uma análise discursiva. In: SOUSA, Sweder; SOBRAL, Adail (Org.). **Gêneros, entre o teto e o discurso: questões conceituais e metodológicas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 13. Ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

VYGOTSKI, Lev **Semenovich. Obras Escogidas.** 2. ed., Moscú: Editorial Pedagógika, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

IMAGEM DA CAPA

http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2016-06/20160621173827-7.-oficinas-on-line-22.06_2.jpg



Apêndice

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO E DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PLANO DE AÇÃO

ESCOLA: Escola Azul

TURMA: 3º ano A e B do Ensino Fundamental

PERÍODO: 26 de novembro de 2018 a 20 de janeiro de 2019.

RESPONSÁVEL:

✓ Michelle Silva Pinto

1) APRESENTAÇÃO

Após oito meses de observação e convivência no campo de pesquisa, na Escola Azul, pude acompanhar o desenvolvimento de diversas práticas educativas para o ensino e aprendizagem da leitura.

Após a reestruturação da Biblioteca, várias crianças têm nos procurado solicitando mais possibilidades dos alunos com contato com os livros e a leitura. Tal fato nos fez perceber que há uma série de atos que praticamos ao ler e que cabe a escola ensinar tais práticas culturais. Sendo a biblioteca da escola um centro cultural, no qual o estudante tem um contato real com as diferentes linguagens do mundo da escrita.

Dentre as várias práticas culturais sobre o ato de ler como, ir a biblioteca, participar de uma Feira de Livros da Cidade, ir ao cinema, teatro, lançamento de livros, ouvir músicas, aprender a realizar leitura em dispositivos móveis, participar de um grupo de leitura, são exemplos de ato ou práticas culturais que a escola devem ensinar as crianças desde a educação infantil e em todo seu percurso escolar.

Um Clube de leitura é um grupo de pessoas, que combinam em ler um mesmo livro em um determinado período (geralmente um mês) e depois se encontram para falar

sobre ele, tomar café (chá, chimarrão, whisky, suco, etc), comer e se divertir. Tal prática possibilita ao clubista (membro do clube) momentos de diálogos com outros leitores, em que todos buscam pelo sentido de uma obra, o que faz com o leitor tenha relações mais profundas com o projeto arquitetônico do autor de texto.

Dessa maneira, pretendemos com este trabalho ensinar as crianças do 3º ano do ensino fundamental, o ato cultural de ler em grupo de leitura. Acreditamos que a participação em um Clube de Leitura possa proporcionar momentos de Trata-se da organização de um clube da leitura da Escola Azul para leitura literatura nacional e mundial. O objetivo é ensinar a prática cultural da leitura e aumentar o contato das crianças com o acervo da Biblioteca Aluísio de Azevedo. Através de reuniões mensais, o projeto irá fomentar a discussão literária, de forma descontraída, para que os participantes ampliem suas experiências com a leitura. O clube, contará com a participação dos alunos, professoras, pais e funcionários da U.E.B.A.V., e também serão convidados autores de livros e debatedores dos assuntos em discussão nas leituras.

2) OBJETIVO GERAL:

Ensinar a prática cultural da leitura compartilhada numa perspectiva dialógica, por meio de sessões de um Clube da Leitura, tendo o texto como o espaço de elaboração de sentidos, com vistas formação de leitores literários.

2.1) Objetivos Específicos

- ampliar o repertório literário;
- compartilhar experiências leitoras;
- mediar discussões sobre leituras realizadas, levando em conta o ponto de vista dos participantes e usando as questões trazidas por eles para rever suas próprias ideias e impressões;
- melhor utilização do acervo bibliográfico da Biblioteca “Aluísio Azevedo”;
- promover a leitura de livros clássicos e contemporâneos;
- evidenciar que a prática da leitura são atividades que podem ser compartilhadas.

3) CONTEÚDOS

- ✓ Cultura maranhense;
- ✓ Fatos da História do Maranhão.

4) METODOLOGIA

Primeiro Momento

- Para criar um Clube de leitura na escola é preciso **recrutar membros** para ele. As professoras farão a convocação dos alunos, mínimo de 5 e máximo 20 alunos por grupo;
- Escolher o **local** para a realização dos encontros;
- Eleger os coordenadores do Clube de Leitura;
- Escolha de um nome para o Clube da Leitura;
- Refletir sobre os objetivos da criação do Clube da Leitura deixando claro para os participantes quais são estes objetivos;
- Apresentar as leituras selecionadas para o primeiro objetivo: “desafio literário¹”, trabalhar as obras do escritor de literatura infanto-juvenil Wilson Marques:
 - “Balaíada, a revolta”
 - “A invasão francesa e a fundação de São Luís”
- Preparação dos leitores, ou seja, é preciso “ensaiar” uma leitura com todos os participantes do grupo para que saibam como devem proceder nas reuniões futuras. Esse passo é fundamental na escola e deve ser bem preparado pelo professor.
- Adquirir os livros, apropriados para a idade dos participantes, ou peça para cada um doar um livro. Outras fontes de escrita também podem ser utilizadas no Clube, para pesquisas sobre os assuntos da obra, da teoria literária, como: jornais, revistas, gibis, etc, pois quanto mais livros o Clube tiver, por mais tempo ele funcionará.

Segundo Momento

- Entrega dos livros e o kit Leitura. Os livros, a depender da quantidade disponível na Biblioteca, serão trocado, e o dia da troca dos livros deve ser definido previamente com os leitores para que eles se organizem e formem suas rotinas de leitura. Por exemplo: toda sexta-feira, de quinze em quinze dias, toda primeira semana do mês,

¹Desafio literário é uma atividade na qual os clubistas recebem um desafio, um ciclo de leitura sobre um determinado tema. São determinados objetivos a serem cumprindo pelos clubistas.

ou todos os dias. O período de tempo de leitura é relativo. Ao definir o mesmo, é preciso levar em conta o tamanho do livro;

- Se levarem para casa, é interessante pensar no tempo disponível que eles terão para ler (fim de semana?, recesso?, todas as tardes?), e definir uma data para entrega;
- Organizar as regras de funcionamento devem ser claras e coladas no verso do livro;
- Construa uma tabela com a lista dos nomes de todas as crianças que irão participar do Clube;
- Inserir na tabela os números dos respectivos livros que serão entregues para cada criança, para manter o controle dos livros na hora da entrega;
- É importante que além do rodízio do Clube da Leitura os participantes tenham acesso a outras fontes de leitura, diariamente;
- Entregar e explicar para os alunos como utilizar o “diário da leitura”;
- Roda de conversa sobre o autor da obra;
- Socialização (dinâmica).

Terceiro Momento

- Roda de Leitura dos registros no “diário da leitura”;
- Encontro com o autor das obras lidas, Wilson Marques.

5) MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- Livros
- Datashow
- Notebook
- Impressões
- Kit Leitura
- Pincel
- Quadro
- Diário da Leitura (cadernos)
- Lápis

APÊNDICE 2 – Processo eleitoral para escolha do nome da Biblioteca

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO E DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PLANO DE AÇÃO

TURMA: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ESCOLA: Escola Azul

PERÍODO: 29 de outubro de 2018

RESPONSÁVEL: Michelle Silva Pinto

1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Escolher pelo processo democrático, o nome da Biblioteca Escolar;
- Reconhecer as características e funcionamento do Processo Eleitoral para escolha de representantes;
- Compreender o papel da população no processo democrático.

2 CONTEÚDOS

- ✓ Questões relacionadas à Democracia, prática/exercício da cidadania e suas relações com o processo democrático na vida cotidiana.

3 METODOLOGIA

Primeiro momento:

- A Bibliotecária propõe que o processo eleitoral seja disciplinado por um edital. Propor que cada turma escolha um nome para homenagear a biblioteca, o qual deverá seguir os requisitos estabelecidos no Edital: homenagear personalidades que tenham contribuído na Literatura, Cultura e/ou Educação da região, estado ou país.
 - Cada turma escolhe o nome de um candidato, de sua preferência;
 - A professora ajuda os alunos a realizarem uma pesquisa, sobre a vida e obra do personagem homenageado;
 - Cada Turma escolhe um debatedor. Esse defenderá/representará o nome do candidato da turma, nos debates entre candidatos;

- Professora de Turma e alunos promovem a Campanha Eleitoral. Os alunos vão em busca dos votos ainda não conquistados: dos funcionários, da gestão, dos professores, dos pais e dos visitantes da escola, etc.
- Preparação da Logística Eleitoral: urnas, cédulas de votação, título de eleitor, cabine de votação; sinalização da eleição, etc.;
- Durante a semana da 'campanha eleitoral' - buscar informações com as professoras, sobre o andamento do trabalho;
- Entregar e ler a carta convocatória do processo eleitoral, para escolha do nome da biblioteca, em todas as turmas do matutino.

Segundo Momento:

- Preparação da seção eleitoral: mesários, cabines, sinalização, etc.;
- Em cada turma, entregar os títulos de eleitores e explicar os procedimentos corretos para garantir o voto secreto e individual, conforme ocorre na eleição geral;
- Convocação das turmas para votar, conforme sua zona eleitoral e seção;
- Explicação a cada Turma sobre os procedimentos corretos para garantir o voto secreto e individual;
- Solicita aos alunos que preencham com seus dados pessoais, o título seu eleitor.

Terceiro Momento:

- O processo eleitoral: cada turma se dirige a local de votação apontado no título de eleitor;
- Os votantes (toda a comunidade escolar) se identificam com seus títulos de eleitores, assinam a lista de votação e orientados pelos mesários, dirigem-se individualmente a uma urna de votação;
- Apuração dos votos;
- Divulgação do resultado.

4 MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- Papel 40 Kilos;
- Caixas de papelão para urnas de votação;
- Cédulas de votação, título de eleitor, etc.
- Pincel para quadro branco;
- Texto impresso;
- Computador
- Caixa de som

EDITAL Nº 001/2018

CONCURSO PARA ESCOLHA DE NOME DA BIBLIOTECA DA ESCOLA AZUL

1 DOS OBJETIVOS E PARTICIPANTES

1.1 O presente concurso tem como objetivo escolher o nome da Biblioteca da Escola Azul. O nome escolhido será adotado como identificação oficial da Biblioteca.

1.2 O processo de escolha visa a participação da comunidade educacional, de forma democrática com vistas a eleger um nome que a represente. As propostas apresentadas devem atender aos seguintes requisitos: homenagear personalidades que tenham contribuído na Literatura, Cultura e/ou Educação da região, estado ou país e que já tenham falecido, conforme Lei Federal nº 6.454/77 e 12.781/13.

2 DO CONCURSO

2.1 A Comissão do Concurso designada pela Diretora da Escola sob a presidência da Coordenadora Pedagógica, selecionarão e divulgarão 6 (seis) nomes de candidatos que melhor se adequam aos objetivos deste Concurso, observados os quesitos dispostos no item 1.2 deste Regulamento.

2.2 Ficará a cargo desta Comissão a divulgação à comunidade escolar informações pertinentes sobre a história de vida e obra das personalidades homenageadas.

2.3 A exposição dos nomes selecionados ocorrerá no período de 09 a 12 de outubro de 2018 na Escola para conhecimento de todos. As propostas de nomes candidatos serão disponibilizadas pelos murais da Escola.

2.4 A proposta escolhida para ser o nome oficial da Biblioteca da Escola será apresentada em uma placa disposta na Biblioteca para conhecimento de todos respeitando a estética adotada pela Escola.

2.5 Ressalta que este Concurso não haverá nenhuma premiação aos familiares da personalidade escolhida.

3 DAS CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

a) poderão participar do concurso todos os alunos, docentes, técnico- administrativos, funcionários terceirizados e familiares dos alunos da Escola.

- b) considera-se participante do Concurso todo aquele que apresentar sugestão em conformidade com as normas estabelecidas neste Edital;
- c) estão impedidos de participar do Concurso todos os integrantes da Comissão Julgadora.

4 DAS INSCRIÇÕES DO NOME CANDIDATO

As inscrições acontecerão no Pátio da Escola, das 08:00 às 11:00 h. Para inscrever, professora e alunos devem preencher a ficha de inscrição, entregue no ato da inscrição, na qual deve conter o nome da personalidade ou personagem homenageada, com uma justificativa de no mínimo 10 (dez) linhas, falando vida e legado do nome candidato e também, porque o nome indicado é a melhor escola para a Biblioteca da Escola. Além disso, deve ser indicado 1 (um) nome de um representante de sala, que fará a defesa do nome candidato num debate eleitoral a ser realizado dia 16 de outubro de 2018 (terça-feira), na hora do intervalo, no pátio da Escola.

5 DA COMISSÃO ORGANIZADORA

A Direção da Escola constituirá uma comissão organizadora com fim específico de cuidar de todas as questões contempladas neste Edital. A referida comissão, de sete membros, assim será constituída:

- a) presidente Coordenadora Pedagógica;
- b) dois representantes do corpo discente;
- c) dois representantes do corpo docente;
- d) dois representantes dos servidores técnico-administrativos;
- e) dois pais ou responsáveis.

6 DA ELEIÇÃO

6.1 A escolha será realizada no pátio da Escola por meio de votação no dia 16 de outubro de 2018 por meio de cédulas impressas.

6.2 A votação dar-se-á em cabine individual, com o uso de urna tradicional.

6.3 Ganhará o nome do homenageado que obtiver mais votos (50% mais 1 dos votos apurados). Em caso de empate na votação, caberá a Comissão deste Concurso o voto de Minerva.

7 DO RESULTADO

7.1 O resultado final do Concurso será divulgado no período de 18 de outubro de 2018, fixado em murais da Escola.

8 DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

8.1 A participação no presente Concurso importa, por parte dos familiares das personalidades concorrentes, a integral concordância com os termos deste regulamento.

8.2 A Comissão se reserva o direito de, a seu exclusivo critério, alterar os termos deste Regulamento, informando previamente aos familiares dos nomes propostos neste Concurso e, sempre buscando assegurar a legalidade do mesmo sem prejuízo às personalidades candidatas.

8.3 Os Casos omissos serão decididos pela Comissão deste Concurso.

CRONOGRAMA

Lançamento do Edital	8 de outubro
Inscrição dos nomes candidatos	9 de outubro
Período da Campanha Eleitoral	9 a 12 outubro
Debate para apresentar as propostas dos nomes candidatos	16 de outubro
Eleição	16 de outubro
Apuração	16 de outubro
Prazo para Recursos	17 de outubro
Publicação do resultado final e Divulgação oficial	18 de outubro

São Luís, 02 de outubro de 2018.

Direção Geral

APÊNDICE 4 – Termo de Compromisso para Inscrição na Biblioteca.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO
ENSINO E DA EDUCAÇÃO BÁSICA



TERMO DE COMPROMISSO PARA INSCRIÇÃO NA BIBLIOTECA

A **Unidade de Ensino Básico** convida os pais/responsáveis e os(as) estudantes a conhecerem este espaço de convite à leitura e ao conhecimento!

Nossa Biblioteca é um centro cultural onde as crianças, jovens e adultos podem estudar, realizar pesquisas, ler e ainda, participar de eventos literários e pedagógicos. Isso por que temos o objetivo:

Satisfazer as necessidades informacionais dos(das) educandos(as), oferecendo fontes referenciais precisas e atualizadas;

Manter cordialidade no atendimento e promover um ambiente acolhedor aos estudantes;

Realizar os serviços de rotina (empréstimos, devoluções e reservas de livros, agendamento da Biblioteca para desenvolvimento de atividades);

Orientar os(as) educandos(as) para a realização das pesquisas escolares;

Organizar atividades culturais e de promoção da leitura como: Clube da Leitura, rodas de mediação da leitura, cineminha, visitas a instituições culturais (bibliotecas, museus, cinema, casas de cultura);

Atualizar o acervo com obras de qualidade que auxiliem na formação acadêmica dos(as) educandos(as);

Ensinar o ato de ler como prática cultural, com vistas a formação leitora.

Para que a Biblioteca funcione de acordo com seus objetivos e seja mais um espaço de aprendizagem em nossa escola, é necessário que os(as) educandos(as) se comprometam a seguir as regras de convivência deste espaço, entre elas:

Não entrar e/ou **consumir alimentos e/ou bebidas** (pipoca, salgadinho, refrigerante, suco, água e outros alimentos) no recinto/interior da Biblioteca;

Ao entrar na Biblioteca deixar bolsas, mochilas e fichários no Guarda-Volume, portando, **apenas**, o material para estudo (livro, caneta, lápis, borracha, estojo e caderno).

Respeitar o ambiente, mantendo o **silêncio** e respeito às normas deste Termo. Para isso, será preciso colaborar com a Biblioteca, no sentido de manter o ambiente agradável ao estudo, à leitura e à concentração, estando ciente de permanecer **apenas para estes fins**.

Caso queira exceder o comportamento com conversas em grupo e atitudes que venham causar barulho ou atrapalhar o estudo de alguém, o(a) educando(a) deve **comprometer-se a sair da Biblioteca**, respeitando os(as) educandos(as) que estão precisando de silêncio para ler e concentrar-se para estudar;

Respeitar as orientações dos(as) funcionários(as) da Biblioteca, acatando suas solicitações com atenção;

Em **horários de aula**, só poderá permanecer na Biblioteca com autorização direta da coordenação pedagógica;

Os pais/responsáveis pelos(as) alunos(as) poderão fazer uso da Biblioteca, sendo esses dependentes no cadastro do(a) estudante;

Para re-matricular, pegar declarações de transferência e/ou matrícula, certificados, entre outras coisas, será necessário ter o “nada consta” da Biblioteca.

Ao assinar este Termo de Compromisso, o(a) responsável pelo(a) estudante estará ciente das regras acima mencionadas e, ainda estará autorizando o(a) educando(a) a cumpri-las e também a assumir os seguintes compromissos:

- **Realizar**, voluntariamente, o **empréstimo de livros** no Balcão de Atendimento da Biblioteca. Os empréstimos **somente** serão realizados mediante apresentação da **“carteirinha da biblioteca”**;
- **Permitido** levar até 02 (dois) livros para empréstimo domiciliar, pelo **prazo** de até 8 (oito) dias, a contar da data do empréstimo;
- **Assumir** a responsabilidade de devolver todo material consultado ou emprestado em **perfeitas condições físicas**, e caso venha a danificar (molhar, rasgar, sujar, etc.) ou perder, restituir por outro exemplar igual ou de conteúdo similar;
- **Devolver** o material emprestado pela Biblioteca na **data limite, indicada na “carteirinha da biblioteca” colocada na contracapa do livro**. Caso atrase a devolução, o(a) aluno(a) ficará impedido de pegar livros por 10 dias de atraso, em caso de 3 (três) reincidências, consecutivas ou não, fica o(a) estudante impedido de novo empréstimo por 1 (um) meses;
- **Concordar** que esta inscrição é **pessoal e intransferível**, estando ciente de que apenas o(a) próprio(a) o(a) educando(a) e seus dependentes (pais e/ou responsáveis) cadastrados(as) poderão retirar livros em seu nome.

São Luís, _____ de _____ de _____

Autorizo que o(a) educando(a) _____

Assinatura do(a) responsável: _____ Fone/WhatsApp: _____
E-mail: _____

Após preencher TODOS OS DADOS ACIMA, favor entregar este documento na Biblioteca.

Direção Geral

APÊNDICE 5 – Carta para os/as alunos/as do turno matutino da Escola Azul



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO
ENSINO E DA EDUCAÇÃO BÁSICA



São Luís, 18 de outubro de 2018.

Estimados/as Alunos/as

Como devem estar sabendo, somos um grupo de estudantes e professoras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e estamos trabalhando para deixar a Biblioteca da Escola Azul mais bonita, organizada e confortável.

Vocês já devem ter notado que em todo o Brasil está correndo a eleição para escolha de nossos representantes públicos (Presidente, Governador, Senadores, Deputados Federais e Deputados Estaduais).

Nesse momento, precisamos escolher o nome de nossa Biblioteca e qual a melhor maneira de fazer essa escolha? Acreditamos que seja pela democracia, por meio do voto direito, secreto e individual, assim como acontece nas eleições de escolha de nossos governantes.

Além de sua participação votando, precisamos enriquecer nosso processo democrático fazendo campanha para o nome que melhor representará nossa linda Biblioteca. Peça votos para seus colegas, professoras, diretora, assistentes, porteiros, merendeiras, pessoal da limpeza, seus pais e/ou responsáveis, amigos e quem mais quiser participar desse momento democrático.

A votação será amanhã! Dia 19 de outubro de 2018, das 10 às 11h30. Vá, pegue seu título de eleitor, preencha-o e procure sua Zona Eleitoral para votar.

Agora é com vocês.

Precisamos fortalecer nossa democracia!

Assinado:

Comissão Eleitoral 2018.

PPGEEB

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL			
TÍTULO ELEITORAL			
NOME DO ELEITOR			
DATA DE NASCIMENTO			
N.º INSCRIÇÃO		DV	ZONA
MUNICÍPIO / UF		DATA DE EMISSÃO	
Rodrigo Antônio da Cunha Juiz Eleitoral			
VÁLIDO SOMENTE COM MARCA D'ÁGUA - JUSTIÇA ELEITORAL			

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL	
POLEGAR DIREITO	
ASSINATURA OU IMPRESSÃO DIGITAL DO ELEITOR	
VÁLIDO SOMENTE COM MARCA D'ÁGUA - JUSTIÇA ELEITORAL	

☐ Paulo Freire (Partido Turma 5º ano)

APÊNDICE 7 – Apresentação do Plano de Ação – Conhecendo as Bibliotecas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO E DA EDUCAÇÃO BÁSICA



CONHECENDO AS BIBLIOTECAS

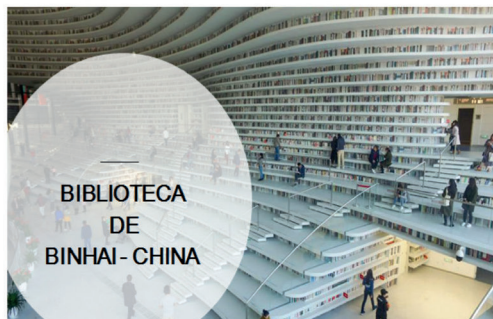


O que é?

Para que serve?

Onde encontrá-la?











Livros

Jornais/revistas

Uma Biblioteca Escolar é um valioso centro de recursos!

Queres saber o que podes encontrar na BE?

Computadores/impressoras

Postos de leitura vídeo

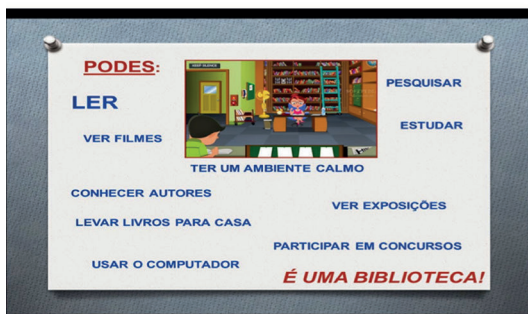
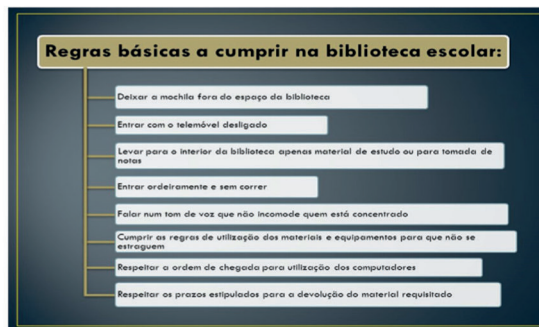
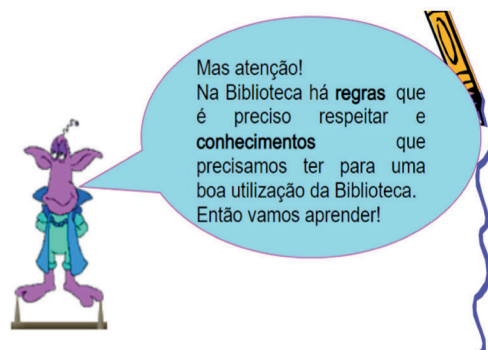
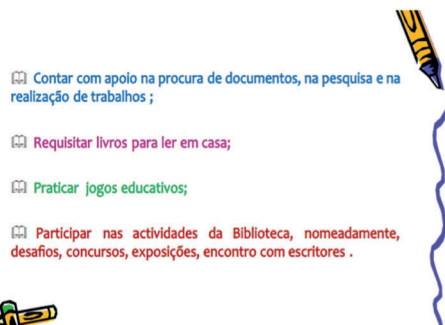
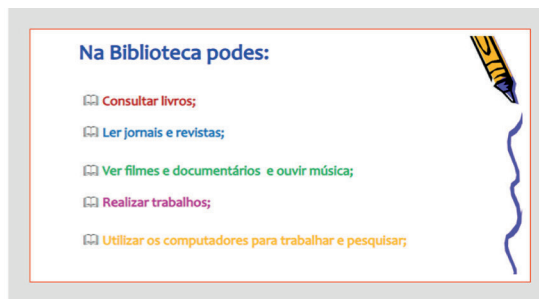
Leitores de CD áudio

Tantos recursos! Mas... Onde estão? Como é que te movimentas dentro da BE? Acompanha-nos numa visita pelas várias zonas da Biblioteca Escolar.

Agora que conheces as zonas da BE... Sabes dizer-me como estão organizados todos os documentos?

A biblioteca é um lugar mágico! É aqui que encontras livros e outros documentos que podem fazer de ti um verdadeiro sábio.

Para que possas aumentar os teus conhecimentos precisas de saber usar este espaço e cumprir as suas regras.





MEDIAÇÃO DA LEITURA



O QUE É UM CLUBE DE LEITURA?

- Um clube de leitura consiste na realização de reuniões regulares entre leitores para conversarem sobre as suas experiências de leitura.
- Podem organizar-se clubes de leitura compostos por diferentes públicos: adultos, alunos adolescentes, crianças, pais e filhos, entre outros.

COMO FUNCIONARÁ NOSSO CLUBE DA LEITURA?

- Periodicamente, os alunos pegarão emprestado livros na Biblioteca, leem e numa data posterior, registram os dados (tudo que compõe e identifica a obra como título, biografia do autor, etc), fazem a avaliação da obra e resumirão o enredo no "diário de leituras".
- Os componente do clube de leitura, podem ler em voz alta seu resumo para os demais membros do grupo, que escolhem a melhor história. Esse resumo escolhido é registrado pelo secretário do grupo no caderno do Clube.

Qual o nome do nosso clube da leitura?



APÊNDICE 8 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa de Campo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO
ENSINO E DA EDUCAÇÃO BÁSICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa ... que objetiva "...". Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

"Declaro estar ciente das informações constantes neste 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido', e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa".

São Luís, ____ de _____ de 200____

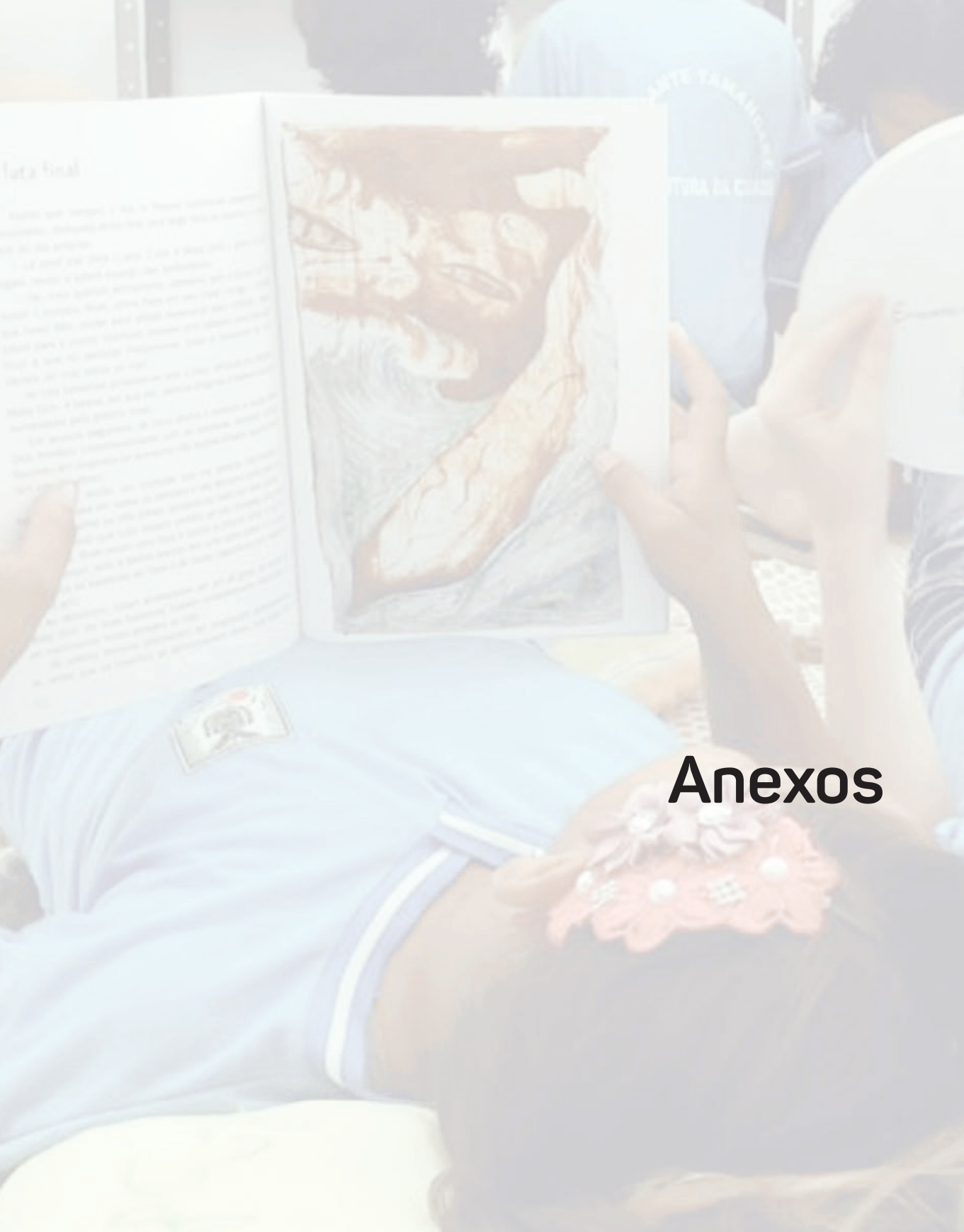
Participante: _____

Endereço: _____

Tel.: _____ e-mail: _____

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da/o Participante



Anexos

ANEXO 1 – Folder com a Programação do I Colóquio do Observatório das Práticas de Leitura e Escrita

GLEPDIAL

O Grupo de Estudos e Pesquisa O ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos – GLEPDIAL é um espaço dentro da Academia, mais especificamente no Departamento de Educação I do Curso de Pedagogia e , para que professores/as da Graduação e da Pós Graduação, professores/as da rede municipal e estadual, alunos/as da Graduação e Pós Graduação, possam desenvolver reflexões, estudos e pesquisas voltadas para o cotidiano da sala de aula, mais precisamente para o ensino da leitura e da escrita.

OBSERVATÓRIO DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

O Projeto "Observatório das Práticas de Leitura e Escrita na escola de educação infantil e no ciclo de alfabetização nos municípios maranhenses" é vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa "O ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos" – GLEPDIAL. Objetiva investigar as diferentes concepções de linguagem que sustentam as práticas docentes na Educação Infantil e Ensino Fundamental no que se refere ao ensino do ato de ler e escrever.

REALIZAÇÃO



GLEPDIAL

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEB

ORGANIZAÇÃO

Profa. Ms. Edith Maria Batista Ferreira
Coordenadora do GLEPDIAL

Profa. Dra. Joelma Reis Correia
Coordenador do GLEPDIAL

FINANCIAMENTO



APOIO



I COLÓQUIO DO OBSERVATÓRIO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA



LEITURA, ESCRITA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: caminhos compartilhados entre escola, família e universidade

Data: 10 de março de 2018

Local: Mini auditório 209-210

Centro Pedagógico Paulo Freire/UFMA

São Luis- MA
2018

ANEXO 2 – Folder com a Programação do Projeto de Extensão “Natal com Leitura” – Departamento de Biblioteconomia (UFMA).

Equipe Responsável:
Profa. Leoneide Maria Brito
Martins (Coordenação Geral)
Profa. Aldinar Martins Bottentuit
Profa. Maria Cléa Nunes

Colaboradoras
Michelle Pinto
Nélia Maranhão
Djalda Muniz

Público-alvo:
Alunos de Escolas Públicas do ensino fundamental (1º ao 5º ano)

Monitores(as)
Discentes do Curso de Biblioteconomia/UFMA

Locais:

Escola Municipal São José dos Índios – São José de Ribamar/MA;
Unidade de Educação Básica



REALIZAÇÃO:
Departamento de Biblioteconomia



NATAL COM LEITURA



PROJETO NATAL COM LEITURA

11 e 12 dezembro de 2018

O Projeto NATAL COM LEITURA -

edição 2018, é uma atividade de extensão universitária desenvolvida pelo Curso de Biblioteconomia/UFMA, em conjunto com a Biblioteca Maria Firmina dos Reis/UFMA- São José de Ribamar e o Conselho Regional de Biblioteconomia - 13ª Região, voltada para o incentivo à leitura literária com alunos do ensino fundamental de escolas públicas e comunitárias de São Luís, por meio de oficinas de mediação de leitura.

Realização: Departamento de Biblioteconomia/UFMA

Apoio:
Biblioteca do IFMA - Unidade São José de Ribamar
Conselho Regional de Biblioteconomia – CRB13
Livreria Paulinas
Livreria Vozes

OBJETIVOS

- Promover atividades de leitura com crianças na faixa etária de 6 a 12 em comunidades de São Luís;
- Despertar entre as crianças o gosto pela leitura literária com abordagem para temas relevantes;
- Possibilitar momentos de integração e de recreação entre professores, alunos universitários e alunos de escolas públicas e comunitárias por meio de atividades lúdicas e criativas;
- democratizar o acesso ao livro literário por meio das oficinas de leitura e distribuição de livros de literatura infantil.

ATIVIDADES

- Oficinas de leitura literária;
- Dinâmicas de Integração;
- Roda de Leituras;
- Dramatização de histórias;
- Jogos culturais;
- Produção de Textos;
- Sorteio de livros literários

OFICINAS DE LEITURA

LêBrincando – leitura literária integrada à produção de textos, confecção de livros, produção de poesias e contos, e outros gêneros textuais;

Brincando – leitura literária integrada à produção de jogos culturais, como bingo cultural, dominó cultural, jogo de memória, amarelinha, trilhas culturais, dentre outros;

Brincarte – leitura literária integrada às artes, como pintura, desenho, dobradura, colagem de recortes de papel ou jornal, confecção de cenários, dentre outros;

Dramacriando – leitura literária integrada à dramatização e música, onde os alunos participantes terão oportunidade de vivenciar atividades que despertem para a linguagem das artes cênicas.

Neste Natal Faça uma Criança Feliz: Doe um Livro de Literatura!

SÃO LUÍS Agência de Notícias

Quarta-feira, 31/10/2018 - 14h01

Alunos da Escola Azul da rede municipal de São Luís ganham biblioteca revitalizada

A ação é fruto de uma parceria do curso de Pedagogia e do mestrado profissional em Gestão da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com a Prefeitura de São Luís

Da Redação - Agência São Luís



Fonte: [/midias/2018/grandes/22046_biblioteca_Escola Azul _291018_foto_fabriciocunha_65.jpg]

O projeto “Observatório das Práticas de Leitura e Escrita” é desenvolvido por um grupo de pesquisadores da UFMA.

Os estudantes da Escola Azul, no Pão de Açúcar (Anil), começaram a semana com a biblioteca da escola completamente revitalizada. Pintura nova, armários e prateleiras com

novo acabamento, móveis restaurados e todo um ambiente organizado e preparado, com o 'Cantinho da Leitura', para que os alunos possam ler, escrever, fazer pesquisas e participar das atividades que serão realizadas no espaço a partir da reinauguração.

A ação é fruto de uma parceria do curso de Pedagogia e do mestrado profissional em Gestão da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com a Prefeitura de São Luís, por meio da Escola Azul, que levou para a unidade o projeto "Observatório das Práticas de Leitura e Escrita", desenvolvido atualmente por um grupo de aproximadamente trinta pesquisadores da UFMA, entre os quais bibliotecários e pedagogos.

O professor Moacir Feitosa, titular da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), fala da importância das parcerias que têm sido seladas na gestão do prefeito Edivaldo entre a pasta da Educação e várias instituições públicas e privadas, seja diretamente com a Prefeitura ou por meio da gestão escolar, em cada unidade de ensino, e que têm como propósito o desenvolvimento e aprendizagem do estudante.

"São inúmeros os projetos nas áreas de leitura, escrita e alfabetização desenvolvidos hoje nas escolas da Rede, alguns de iniciativa do próprio município e outros frutos da sensibilidade de instituições que apostam na Educação como arma para mudar toda uma geração, mudar os rumos da nossa história. Só com Educação, e uma Educação de qualidade, teremos uma cidade livre do analfabetismo, e com jovens mais conscientes e protagonistas do seu futuro. Nos orgulhamos por fazer parte dessa construção. Muito obrigado a cada um dos nossos parceiros", destaca Moacir Feitosa.



Fonte: [/midias/2018/grandes/22046_biblioteca_Escola Azul_291018_foto_fabriciocunha_63.jpg]

Na reinauguração, quase todos os alunos da Escola Azul, do turno da tarde, visitaram a biblioteca revitalizada. Na oportunidade, as professoras e pesquisadoras do curso de Pedagogia da UFMA, que estão à frente do projeto “Observatório das Práticas de Leitura e Escrita” na U.E.B., apresentaram a proposta de intervenção que será iniciada ainda este mês, com práticas de mediação de leitura e escrita para todo o Ensino Fundamental (estudantes do 1º ao 9º ano).

A professora Edith Ferreira, do curso de Pedagogia da UFMA, explica que as ações de intervenção serão realizadas diariamente, uma turma por vez, durante todo este ano letivo, e com a perspectiva de continuidade do trabalho também no ano de 2019. “O nosso foco é contribuir não só para a formação de estudantes leitores, mas para a formação de produtores de texto”, ressaltou Edith, informando que paralelamente serão realizadas formações com os professores da escola, pelo menos uma vez ao mês. “Queremos estudar leitura e escrita com os professores para, juntos, planejarmos atividades de mais impacto na vida dos estudantes”, assinalou.

Do grupo de 30 pesquisadores, 10 estão diretamente ligados às ações do projeto na Escola Azul, iniciadas em fevereiro deste ano. A coordenadora pedagógica da escola, Karyna Tavares, conta que além do trabalho de revitalização, as professoras pesquisadoras da UFMA conseguiram, por meio de doações, praticamente duplicar o acervo de livros da biblioteca, que passou de 350 para cerca de 600 exemplares, sendo agora a maioria de livros literários.



Fonte: (/midias/2018/grandes/22046_biblioteca_Escola Azul_291018_foto_fabriciocunha_69.jpg)

O aluno Jaaziel Santos, 15 anos, do 9º ano, diz que todos estão na expectativa de participar das ações de mediação de leitura e escrita na biblioteca revitalizada. “Quero me desenvolver mais nessa área de leitura e escrita, ter mais argumentos para também melhorar minhas redações, pois quero fazer um seletivo para o próximo ano”, conta.

A bibliotecária Michelle Pinto, do grupo de pesquisa, fala que a leitura é uma necessidade humana de desenvolvimento que precisa ser aprimorada a cada dia. “Vamos promover ainda mais a leitura entre os estudantes desta unidade, mostrando a eles que precisam se apropriar da leitura, mostrando as diferentes formas de ler, e propondo algo a mais, que eles possam se tornarem escritores”, destacou Michelle Pinto.